# Skolehistorisk årbok

FOR ROGALAND 2013

**TEMA:**

1814 OG DEMOKRATISK DANNING

# SKOLEHISTORISK ÅRBOK
# for Rogaland 2013

*Redaktør:*
Sigmund Sunnanå

*Redaksjonsnemnd:*
Hege Stormark, Kjell Espedal, Marta Gudmestad, Ketil Knutsen, Jan Selvikvåg

**30. årgang**

**TEMA:**
1814 og demokratisk danning

UTGITT AV

SKOLEMUSEUMSLAGET i ROGALAND

STAVANGER 2013

© Skolemuseumslaget i Rogaland – 2013

Grafisk produksjon: Omega Trykk – Stavanger

Lay-out: Kjell Espedal

Framsida: Ilustrasjonen er ved Aage Storstein og er hentet fra Nordahl Rofsens lesebok seksbindsutgaven *Jeg leser!* ved Hans Bergersen i samarbeid med Alf Rolfsen. Gyldendal Norsk Forlag 1955.

ISSN 0801-2520

# Innhald


Forord ..... 5

Skolemuseumslaget i Rogaland og Skolehistorisk årbok er 30 år ..... 7
*Av Sigmund Sunnanå*

Grunnlovens verdi- og maktgrunnlag ..... 9
*Av Roald Berg*

Demokratisk danning – kva er det? ..... 15
*Av Tora Aasland*

Regionane i nasjonsbygginga ..... 19
*Av Erik Fossåskaret*

Norsk skule – folkeleg og folkestyrt ..... 24
*Av Jostein Osnes*

Historieundervisning og demokratisk dannelse i historisk perspektiv ..... 31
*Av Ketil Knutsen*

Lesebokforfatter Nordahl Rolfsen i ly av sin tid ..... 38
*Av Bjørn Birkeland*

Då Norge var Finland
Nasjonsbygging, skule, språk og lærarrolle i Venstre-staten (1884-1940) ..... 43
*Av Tom Hetland*

Læraren – «abc-indbanker eller folke-lærer i og for livet»? ..... 49
*Av Svein Helgesen*

Ole Gabriel Ueland – omgangsskulelæraren som vart bondehovding og forkjempar for lokalt og nasjonalt folkestyre ..... 58
*Av Sigmund Sunnanå*

Nasjonalsangene og demokratisk dannelse ..... 65
*Av Ernst Baasland*

Kjensler og kunnskap - eit tilbakeblikk på 17. mai ...74
*Av Anne Berit Skeie*

Lange 17. mai sløyfa ..... 77
*Av Kjell A. Jensen*

Demokrati i skolen
Kunnskaper og ferdigheter som ikke kan måles ..... 82
*Av Kjell A. Jensen*

Samarbeidet hjem-skole som formidler av demokratiske verdier ..... 88
*Av Marta Gudmestad*

Over fjorden og heimatt ..... 96
*Av Kjell Espedal*

Kort omtale av forfattarane ..... 101

Artikkeloversikt 2006 – 2013 ..... 103

Medlemsliste for Skolemuseumslaget 2013 ..... 107

Årsmelding for Skolemuseumslaget 2012 ..... 110

Rekneskap for Skolemuseumslaget 2012 ..... 111

Bli medlem i Skolemuseumslaget ..... 112

# Forord

Neste år, 2014, er eit jubileums år for Grunnlova. For redaksjonsnemnda var det derfor naturleg å ha 1814 og demokratisk danning som tema sidan denne årboka kjem ut ved slutten av året 2013. Vi har prøvt å få fram artiklar som på ulike måtar viser korleis Grunnlova har vore til inspirasjon og påverka samfunnsutviklinga og dermed også synet på oppseding og skule i to hundre år.

Temaet kan sjølvsagt vinklast på mange måtar. Vi har valt å få med artiklar som seier noko om sentrale verdiar i Grunnlova og korleis desse har påverka haldningar og handlingar i skule og samfunn. l skuleskrinet til mange omgangsskulelærarar på 1800-tallet låg der gjerne eit eksemplar av Grunnlova forutan Bibel, katekisme og salmebok. For omgangskulelæraren Ole Gabriel Ueland var Bibelen og Grunnlova sjølve fundamentet for vårt folks liv. Frå midten av 1800- talet til midten av 1900-talet kom lærarane både som gruppe og som enkeltpersonar til å stå sentralt i nasjonsbygginga og utviklinga av demokratiet.

Ideane og verdiane i Grunnlova vekte interesse for historie både i skulen og hos folk flest. Dei har også vore til inspirasjon for lærebokforfattarar og for utvikling av læremiddel. Eit meir folkeleg språk både i skrift og tale vart meir vanleg frå slutten av 1800-talet. Dette verka pedagogisk frigjerande i skulen og la grunnlaget for at nye folkegrupper kunne bli aktive deltakarar i politikk, kultur- og samfunnsliv. På slutten av 1800-talet skjedde det store endringar i vårt politiske styringssystem. Dette var også ein av dei mest aktive kulturelle epokane i vårt land med mellom anna framståande diktarar og kunstnarar innan musikk og målarkunst.

Vi har eit rikt utval av nasjonalsongar. Desse har vore viktige i identitetsskapinga og nasjonsbygginga. Særleg i krigstida 1940 - 1945 var nasjonalsongane viktige i kampen mot okkupasjonsmakta. Dei har i alle år stått sentralt i 17. mai feiringa og er ein viktig del av vår kulturarv. Vår feiring av 17. mai, der ikkje minst barna er i sentrum, vekkjer nasjonalkjensle og skaper nasjonal identitet.

Internasjonale undersøkingar viser at norske skuleelevar skårar høgt på kunnskap om demokrati og på deltaking i demokratiske prosessar. Dette har mellom anna samanheng med dei arbeidsmåtane som blir nytta i skulen og vektlegginga på samarbeid og samhandling mellom alle partar i skulesamfunnet. Vi har i vårt land ein folkeleg og folkestyrt skule der foreldre og lokale politikarar har stort ansvar for å leggja forholda til rette for utbygging og utvikling av ein god skule.

l årboka for 2005 er det eit oversyn over artiklar og forfattarar i årbøkene frå 1984 til 2005. I årboka i år har vi ført dette oversynet vidare slik at det omfattar alle artiklane og forfattarane til og med årboka i år. Vi har også med ei liste over medlemmene i laget.

Redaksjonsnemnda vonar at lesarane vil finna mykje interessant stoff i denne årboka. Vi takkar alle som har skrive artiklar og elles vore med på å få årboka i stand.

*Stavanger, november 2013*
*Sigmund Sunnanå*

# Skolemuseumslaget i Rogaland og Skolehistorisk årbok er 30 år

***Av Sigmund Sunnanå***

Denne årboka er den trettiande årgangen av Skolehistorisk årbok for Rogaland. Årboka blir gitt ut av Skolemuseumslaget i Rogaland. Dette laget vart skipa 3. april 1984. Laget skulle vera eit frittståande støttelag for Vestlandske skolemuseum. Arbeidsdelinga vart ordna slik at Skolemuseumslaget skulle samla inn skolehistorisk stoff av eldre og nyare dato og presentera dette i ei årbok. Skolemuseet skulle stå for ordinær museumsaktivitet og mellom anna samla inn læremiddel og utstyr som var aktuelle i skolemuseumssamanheng og laga utstillingar og driva utoverretta formidling.

Vedtekter for laget vart vedtekne på årsmøtet 30. mai 1985. I § 1 står det at:«Skolemuseumslaget er et frittstående støttelag for Vestlandske Skolemuseum, Stavanger. Det har til oppgave å samle inn skolehistorisk stoff av så vel eldre som nyere dato, spesielt fra Rogaland. Stoffet forsøkes gjort kjent gjennom utgiing av ei årbok». Dette føremålet har seinare vore gjeldande for laget – også etter at Vestlandske skolemuseum frå 1. januar 2008 vart ein del av Stavanger Museum (MUST).

Initiativtakar til skolemuseumslaget var mag. art. Kåre Dreyer Dybdahl. Lærar Johan Lindal vart vald til formann og Kåre Dreyer Dybdahl til sekretær og redaktør. Styremedlemmer var Jan Selvikvåg, Bjørnar Tuftedal og Liv Dreyer Dybdahl. Johan Lindal var formann til 1999 då Arne Tytlandsvik tok over leiarvervet. Med seg i styret fekk han Sverre Meling, Roar Svendsen, Bente Kvame og Gunvor Selvikvåg.

I 2000 vart Jan Selvikvåg valt til styreleiar. Styremedlemmer var: Gunvor Selvikvåg (sekretær og kasserar), Sverre Meling, Arne Tytlandsvik og Roar Svendsen. Jan Selvikvåg var styreleiar til 2008 då Sigmund Sunnanå overtok dette vervet. Styremedlemmer: Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Sverre Meling og Gunvor Selvikvåg. I 2010 overtok Marta Gudmestad Sverre Melings plass i styret.

Den første årboka kom ut i 1984. Kåre Dreyer Dybdahl kom deretter til å ha redaktøransvaret for årboka til og med 1997. I alt skreiv han 44 artiklar i årbøkene. Dette vitnar om omfattande skolehistorisk innsikt og kunnskap. I årbøkene for 2001 og 2002 er det ein presentasjon av denne aktive og skolehistorieinteresserte skolemannen.

Redaksjonsnemnda tok over redaktøransvaret då Dreyer Dybdahl slutta som redaktør. Han var likevel eit par år med i redaksjonsnemnda. I 2000 tok Jan Selvikvåg over som redaktør. Han hadde denne jobben til 2008 då Sigmund Sunnanå fekk redaktøransvaret. Redaksjonsnemndene har bestått av redaktøren og nokre av styremedlemmene og ein representant for skolemuseet.

I 2013 er Sigmund Sunnanå (redaktør), Jan Selvikvåg, Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Marta Gudmestad og Hege Stormark i redaksjonsnemnda.

Jan Selvikvåg har vore medlem i redaksjonsnemnda for årboka frå starten i 1984. Saman med Arne Tytlandsvik har han også gjort ein imponerande innsats for oppbygging og utvikling av Vestlandske skolemuseum. I Skolehistorisk årbok for 2001 er det ein omtale av denne innsiktsfulle, arbeidsame og skolehistorieinteresserte skolemannen.

Skolemuseumslaget har også ei rekkje administrative oppgåver. Dette gjeld mellom anna budsjett og rekneskap, ut- og innbetalingar, halde orden på medlemslistene, utsending av årbøker, leggja tilrette for styre- og årsmøte, skrive møtereferat og årsmeldingar. Frå 1984 til 1999 var Liv Dreyer Dybdahl styremedlem og hadde ansvaret for dei administrative oppgåvene. Ho hjelpte dessutan mannen sin (som var ufør) med å henta bøker og arkivstoff frå bibliotek og arkiv som han skulle nytta til skriving av artiklar.

I 1999 vart Gunvor Selvikvåg valt til styremedlem og overtok ansvaret for dei administrative oppgåvene. Gunvor Selvikvåg har på ein svært god måte ivaretatt denne viktige funksjonen i laget si verksemd. Som alt anna arbeid i dette laget er også dei administrative oppgåvene baserte frivillig innsats.

Det går fram av dei første årsmeldingane at laget var oppteke med å verva nye medlemmer. Medlemmer var -og er- skuleinteresserte enkeltpersonar og skular, bibliotek m.fl. I 1985 -87 gjorde Bjørnar Tuftedal og Jan Selvikvåg ein stor innsats for å få fleire medlemmer. I 2013 har laget ca. 300 medlemmer. Medlemskontingenten har i alle år vore låg. Den var i mange år kr 50,-, vart auka til kr 75,- og er nå kr 100,-. Laget har fått støtte til å gi ut årboka frå staten, Rogaland fylkeskommune, Rogaland lærarlag/Utdanningsforbundet i Rogaland og Stavanger Museum (MUST). I fleire år hadde laget også annonseinntekter.

Arbeidet med årboka har i alle år vore basert på ulønna innsats og dugnadsarbeid. Det er imponerande kor mange som kvart år er villige til å skriva artiklar utan betaling. Gjennom åra er det samla omfattande skolehistorisk stoff av god kvalitet. I samband med dette jubileet er det grunn til å takka alle som gjennom åra har skrive artiklar og elles vore med på å få boka i stand.

Redaksjonsnemnda har fått relativt gode tilbakemeldingar på årbøkene. Somme seier at skolefolk – særleg dei unge - er lite interesserte i skolehistorisk stoff. Dette kan det sikkert vera ulike meiningar om. Vi ser det likevel slik at innhaldet i desse bøkene kan gi eit bilete av aktuelle skolehistoriske spørsmål i vår tid. Innhaldet i årbøkene kan såleis vera verdifullt og interessant også med tanke på kommande generasjonar.

Med denne årboka vil nåverande redaktør takka for seg. Arbeid med andre prosjekt krev nå meir tid. Å vera redaktør av årboka har vore ein interessant og givande jobb. Styret vil arbeida aktivt for å få ein ny redaktør til å føra arbeidet vidare slik at årboka kan koma ut i stadig nye årgangar.

# Grunnlovens verdi- og maktgrunnlag

***Av Roald Berg***

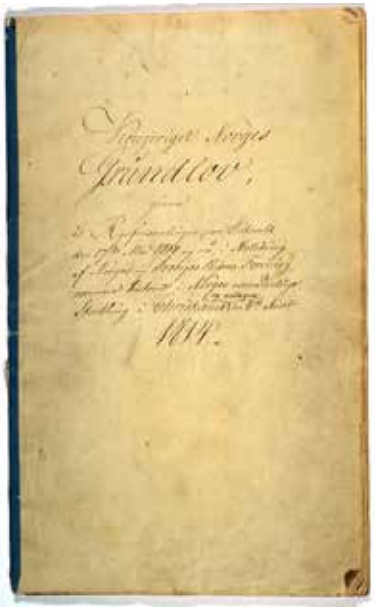
1814 er «annus mirabilis» - mirakelåret - i norsk historie. Den som formulerte denne berømte karakteristikken av det formative året i moderne norsk historie, var slottspresten på Akershus, Claus Pavels. I sin dagbok noterte han på årets siste dag hvilke veldige forandringene som hadde vederfaret ham og hans landsmenn: «Uden afgjørende Feltslag, uden blodige og voldsomme Revolutioner tror jeg ikke nogen Nations Historie kan fremvise Magen til et saadant Aar. Selv Napoleons Katastrophe forbauser mindre.»

De hadde vært dansker inntil stormaktene i Kieltraktaten den 14. januar hadde bestemt at kongen i København skulle avstå Norge til den svenske konge. Under ledelse av den danske stattholder i Norge, prins Christian Frederik, hadde de motsatt seg at kongen fikk behandle dem «som en flok af Dyr, [...) ene skabt til at lyde regentens vilkaarlige Bud», som Jacob Aall, en av Grunnlovsfedrene, sa det. De gjorde opprør mot Kieltraktaten, sammenkalte en riksforsamling og etablerte Norge som stat med sin egen grunnlov, sin egen folkeforsamling – Stortinget – og sin egen konge, Christian Frederik, den 17. mai.

Så kom tilbakeslaget. Sverige invaderte Norge i august. I et hurtig sammenkalt Storting ble grunnloven forandret slik at den lot seg forene med den unionen med Sverige som ikke var til å unngå. Men på grunn av Christian Frederik og de norske stormennenes opprør mot Kiel-traktaten og den grunnloven som de fikk vedtatt i mai, var det den norske folkeforsamlingen, Stortinget, som gikk inn i unionsfellesskap med det svenske kongeriket ved å velge den svenske kongen til Norges konge, den 4. november. – Unionen ble dermed et kongefellesskap mellom to stater, og Norge ble ikke overført fra en fyrste til en annen.

*Sverige invaderte Norge i 1814. Det ble grunnlaget for unionen mellom Norge Sverige.*

Det første påfallende trekket ved 17. mai-grunnloven og dens forhistorie er altså at Kiel-traktatens idéhistoriske forutsetning ble forkastet. Norge bestod ikke lenger av «en flok af Dyr» som enevoldskongen kunne herske over og til og med kvitte seg med fordi det var hans arvede eiendom, men et kongedømme basert på teorien om folkesuverenitet. De dynastiske arverettighetene av «Guds nåde», ble avløst av læren om at kongen måtte ha folkets fullmakt til å styre staten. Eneveldet ble erstattet av et konstitusjonelt monarki.



*Kongerige Norges første grundlov fra 1814.*

Historikeren Trond Nordby har imidlertid minnet om at folkesuvereniteten var en doktrine som handlet om å legitimere politisk makt. Og det gjaldt på to måter.

Innad kunne Christian Frederik si til sine norske undersåtter at de selv hadde valgt ham til norsk konge. Dermed satt han trygt i sadelen. Utad legitimerte folkesuverenitetsidéen Christian Frederiks opprør mot stormaktenes bud om å medvirke til at Norge ble overført fra den danske til den svenske kongen. Han kunne vise til at folket motsatte seg å bli behandlet «som Dyr». Og dermed kunne han muligens bringe Norge tilbake under Danmark med tid og stunder.

Men ikke dermed sagt at folkesuverenitetstenkningen utelukkende var taktisk begrunnet fra kongemaktens side. I utgangspunktet hadde derimot prins Christian Frederik tenkt seg at han skulle bli konge i Norge i kraft av sin arverett. Det var hans norske rådgivere som forlangte at han skulle basere seg på den nye tidens internasjonale idégrunnlag og vende ryggen til enevoldstenkningen fra tiden før den franske revolusjon.

Jusprofessor Ola Mestad har påvist hvordan den norske eliten i 1814 var utdannet i og derfor formet av universitetsstudier i kongens by, København. De kjente sin Montesquieu, Rousseau, og først og fremst den store danske statsrettsjuristen Johan Schlegel, som var deres lærer. Fra hans kateter var teorien drillet inn om at makten i staten skal utgå fra folket og at den førrevolusjonære læren om et kongedømme av Guds nåde ikke lenger kunne legitimere politisk makt og styre. Bruddet med eneveldet var inspirert av de nyeste europeiske teorier og tanker om statens styre. Statskuppet i Sverige med tilhørende ny grunnlov i 1809 var et eksempel på at eneveldet stod for fall ved inngangen til 1800-tallet, den norske Grunnloven i mai 1814 var et annet eksempel på at enevoldstanken hørte fortiden til.

Grunnlovsfedrene på Eidsvoll våren 1814 var i følge moderne rettshistorisk forskning dominert av «juristfilosofer» med Wedel, Falsen og Christie i spissen. Som trente juridiske tenkere og moderne statsmenn var de opptatt av å begrense kongens makt i henhold til de *to* teoriene: Om folkesuverenitet og om maktfordeling.

I henhold til Montesquieus ideer måtte man unngå at makten i staten ble samlet i ett enkelt organ. Det ville gjøre staten til et despoti, også dersom en folkeforsamling fikk hånd om all makt. I sin teori om maktbalanse for å hindre despoti skilte den franske filosofen mellom tre hovedtyper av makt i staten, som burde holdes fra hverandre, nemlig den lovgivende makt, den utøvende

makt og den dømmende makt. Denne læren om maktens deling fikk stor innflytelse i de europeiske og amerikanske konstitusjonene på slutten av 1700-tallet og framover. Særlig i den amerikanske 1776-grunnloven ble det reist vanntette skott mellom de tre kanalene for politisk styre slik at for eksempel presidenten har temmelig frie hender til å føre krig, mens kongressen har ansvaret for finansieringen av krigføringen.

Eidsvoll-grunnloven fastslo en tilsvarende maktdeling mellom regjeringen/kongen, Stortinget og domstolene. Det spesielle i det norske tilfellet ble kanskje at den norske kongemakten fikk en sterkere maktstilling enn mange andre steder fordi Stortinget med sin lovgivende myndighet bare var samlet hvert tredje år og fordi kongemakten i de mellomliggende periodene hadde mandat til å styre, om nødvendig med provisoriske anordninger.

Det var denne overvekten for det kongelige styret som ble redusert i 1869 – med årlige storting – og fra og med 1884, da det ble fastslått at kongen måtte ta hensyn til Stortinget når han utnevnte nye regjeringsmedlemmer. Og gjennom hele unionstiden var det et spørsmål om maktfordelingen mellom den lovgivende og den utøvende makt som var dynamitten og dynamikken i den striden mellom kongemakten og Stortinget som endte i 1905, nemlig om Stortingets vedtak i grunnlovssaker måtte godkjennes av kongen. – Det nye fra og med 1905 var først og fremst at kongens selvstendige makt ble avløst av folkemakten ved at folkets representanter både i Stortinget og regjeringen fikk det siste ordet i statens styre, mens kongemakten ble redusert til et statssymbol.

Det demokratiske innslaget i Eidsvoll-grunnloven var en følge av spørsmål om maktdelingen mellom statsmaktene. Men det hadde naturligvis også sammenheng med stemmerettsreglene. Her var Eidsvoll-grunnloven radikal, sammenliknet med andre grunnlover på begynnelsen av 1800-tallet. Opp mot 45 % av den mannlige befolkning over 25 år hadde stemmerett. Rett nok har det vært påpekt av moderne historikere at den norske grunnloven neppe var så radikalt forskjellig fra en del av grunnlover på samme tid – særlig en del deltastsgrunnlover i USA. Men det viktigste argumentet for å helle litt kaldt vann i det nasjonalt-heroiserende blodet som bruser gjennom norske årer ved tanken på Grunnlovens demokratiske karakter, er å minne om en observasjon som historikeren Sverre Steen gjorde allerede i 1954: Norges Grunnlov stod på linje med for eksempel den svenske 1809-konstitusjonen i den forstand at politikere selv i eneveldige stater ikke oppfattet den som noen trussel mot sitt regime og derfor ikke på noe tidspunkt overveide å gjøre som stormaktene gjorde ut over i 1820-årene i en rekke urolige stater: Å intervenere militært. 1814-grunnloven ble akseptert både av Karl Johan og av stormaktene som et uttrykk for at Norge var og skulle være en stat – om enn i union med den sterkere naboen.

Europa var et repressivt og autoritært standssamfunn på begynnelsen av 1800-tallet. Både forholdet mellom stater og mellom folkene i statene var preget

*Riksforsamlingen på Eidsvoll i 1814.*

*Eidsvollsbygningen hvor Grunnloven 1814 ble vedtatt. Bygningen er renovert til 200 års jubileet i 2014.*

av over- og underordning og av brutal undertrykkelse av «fredsforstyrrere», som det het med en eufemisme, men uten ironi.

Grunnloven i Norge avvek tilsynelatende fra dette hovedmønsteret ved at dens sentrale idé, slik historikeren Øystein Sørensen har uttrykt det, er ideen om at alle mennesker er født med like rettigheter. Grunnloven forbød da også en ny adel i Norge. Dermed satte grunnlovsfedrene bom for å skape ny ulikhet. Likeledes fastslo grunnloven prinsippet om lik militær verneplikt for alle unge menn i hele kongeriket i tråd med teorien om alle innbyggernes likhet i staten.

Men disse rettighetene til lik behandling gjaldt jo bare for *norske* borgere i riket. Derfor konkluderer Sørensen at Grunnloven fikk «et mer nasjonalistisk preg enn de franske og nordamerikanske forfatningene», som den bygde på. Vi kan jo legge til at forbudet mot ny adel var et effektivt middel for å forhindre at unionen ble noe mer enn et løst kongefellesskap ved at det stengte tilgangen til en adel som også kunne komme fra Sverige.

Vi må dessuten tilføye at likhetsprinsippet internt i riket var tilpasset standssamfunnets ulikhetspraksis med den følgende argumentasjon av Nikolai Wergeland i debatten om verneplikt på Eidsvoll: Alle landets (mannlige) borgere var naturligvis pliktige til å tjene fedrelandet. Men *måten* å tjene fedrelandet på, måtte ta hensyn til de ulike samfunnsgruppenes forskjellige kompetanse og rolle i samfunnsmaskineriet. Noen skulle tjene staten med plogen, noen med pennen og noen med handel. «Bondesønnen kan kun tjene Staten med sit Legeme ... anført af Mænd, som dertil ere udgangne af de andre Klasser i Samfundet.» Altså var det bare bondeguttene som skulle gå i krigen for sitt fedreland som soldater, mens offiserene kom fra overklassen.

En liknende tankegang lå bak et bemerkelsesverdig unntak fra prinsippet om *næringsfrihet*, som var et annet uttrykk for de frihetsprinsippene som gjennomsyret Grunnloven og for bruddet med enevoldsstatens merkantilistiske tvangstrøyer. «Marknadsfridom for omsetning av jord ville Riksforsamlinga på Eidsvold ikkje ha», noterer Ola Mestad. Mens eneveldets merkantilistiske detaljstyre i forretningslivet bit for bit ble opphevet ut over på 1800-tallet, ble nemlig odelsretten grunnlovsbeskyttet som «ein løysingsrett for slekta». Dermed ble det jo også reist enda en sperre mot de ikke-norske og det ikke-norske som gav Grunnloven et ytterligere nasjonalistisk preg. Det var, for igjen å sitere Sørensen, «et tungt etnisk innslag i nasjonsoppfatningen i 1814».

Også Grunnlovens § 100 om trykkefrihet hadde noen viktige modifikasjoner. Den var, for det første, mindre omfattende enn den danske meningsfriheten på 1770-tallet, for eksempel, i eneveldets tid. For Grunnloven forbød de frimodige ytringer hvis disse oppfordret til «Ulydighed», «Ringeagt for Religionen», motstand mot statens «Befalinger», for å nevne noe. «Pinlig forhør» (altså tortur) av forbrytere ble forbudt, men det var altså fortsatt en ubetinget forbrytelse, som ble straffet hardt og bestemt, å sette seg opp mot myndighetene – uansett hvilken begrunnelse man nå påberopte seg for sin oppsetsighet.

I hele Europa fryktet fyrster og herskere i årtiene etter den franske revolusjon at enhver tendens til sosial uro kunne utvikle seg til revolusjon. Unionstiden i norsk historie ble da også innledet med folkeoppløp både i Kristiania og for eksempel i Bergen sommeren 1814, og i 1818 var et par tusen bønder på vei til hovedstaden for å tvinge Stortinget til å redusere skattene etter avlingssvikt og sult. Men alle slike «tumultariske Opløb» ble sett på som trusler mot «den offentlige Rolighed» og derfor slått ned, om nødvendig med militære styrker. Men det skulle bare skje i lovlige former, het det i Grunnlovens § 27: Etter tre gangers opplesning av landslovens opprørsparagraf. Under det såkalte torgslaget i 1829 var Henrik Wergeland en av de studentene som fikk merke hva dette betydde da han nektet å etterkomme ordre fra kommandanten på Akershus om å avslutte 17. mai-festlighetene. Han fikk sin frakk spjæret av en kavalerist. Men altså først etter at opprørsparagrafen var opplest de tre gangene. Og han ble jo ikke fysisk skadet.

Det gikk praktisk talt ikke liv tapt under uroligheter i Norge på 1800-tallet (med unntak av en streikende arbeider som ble skutt i 1891, skildret med dikterisk frihet av Per Sivle i romanen *Streik*). Men det var neppe fordi myndighetene var mer liberale her til lands enn andre steder. Kanskje var de heldige, kanskje hadde de mer kraftfulle virkemidler til sin rådighet for å holde fattigfolk og andre urokråker i ro. Kanskje var det først og fremst fordi Grunnloven, som raskt ble opphøyd til et ikon for nasjonen og dens befolkning, gav statens myndigheter den legitimitet som gjorde at folk fant seg i urettferdighet og tvang på 1800-tallet – både på det timelige og det åndelige planet.

Grunnloven fastslo religionsfrihet i riket, men inneholdt samtidig de beryktede forbudene mot adgang for jøder, jesuitter og munkeordener til riket. Det var

*Dagens stortingsbygning i Oslo.*

naturligvis ytterligere et ledd i den etnisk-nasjonale inngjerdingen av staten og dens territorium. Men i tillegg var jo religionsfriheten temmelig fiktiv så lenge Grunnlovens § 8 bestemte at den evangelisk-lutherske religion «bør forblive Statens og Regentens Religion». Dette var ikke tomme ord i 1814 og heller ikke senere. Tvert imot viser de lange linjer i norsk historie etter 1814 at den religiøse tro har hatt avgjørende betydning for norsk politikk.

I dagliglivet kan vi nesten snakket om et prestestyre her i landet, slik lokalhistorikerne Hallvard Nordås og Birger Lindanger har vist i bygdeboken for Klepp på Jæren. Der stelte presten med saker som svarte til om lag 90 % av kommunens inntekter i året 1852, for eksempel, altså lenge etter at det kommunale selvstyret ble innført. Videre kontrollerte han normene for folks livsførsel – og normene var strenge. Det var således forbudt – rett og slett – å arbeide på søndager. Konfirmasjonen var obligatorisk helt fram til 1912, og unndragelse av konfirmasjon var gjenstand for straffeforfølgelse. **Først** i 1840-årene fikk Norge religionsfrihet for *kristne* dis-

sentere. Ikke før i 1964 ble bestemmelsen om full religionsfrihet i kongeriket tatt inn i Grunnloven. Det fikk på ingen måte den følge at ikke-kristelige religioner fikk innpass i riket. I 2003 utgjorde medlemmer i ikke-kristne trossamfunn i underkant av 2 prosent av befolkningen. (Faren for såkalt snikislamisering synes ikke overhengende). Og når vi nå står foran en omfattende modernisering av Grunnloven i 2014, har kong Harald motsatt seg forslaget om å fjerne Grunnlovens krav om at kongen skal bekjenne seg til den lutherske religion. Også i det 21. århundre skal Norge fortsatt definere seg som en kristelig stat.

Nå har jo rett nok kristendommen mistet mye av sin politiske makt over sinnene på de 200 år som har gått siden 1814 på samme måte som de autoritære trekk for øvrig i statens styre har tapt seg betydelig. Men Ola Mestad har minnet om at i 1814 ble det totalitære statsstyre fra enevoldstiden «særleg ført vidare i statskyrkjeordninga». Prestene hadde førstelinjeansvaret for å holde fattigfolk i ro ved å formane dem om den evige straff som ville ramme den som ikke fant seg i sin skjebne. Juristene stod klar med lovboken. Og kavaleriet var altså i beredskap dersom massene nektet å oppløse seg.

Et par hundre år etterpå må vi slutte av med å minne om at Eisdsvoll-verket ikke omfattet kvinnene og heller ikke drøyt halvparten av de voksne mennene. Eidsvoll-grunnloven i 1814 stengte ute jesuitter og jøder fra det norske samfunnets borgerskapsbegrep. Først etter 100 års kamp mellom kongemakten og Stortinget – om den rette balansen mellom maktfordeling og folkesuverenitet – fikk kvinnene stemmerett i 1913. Og det var ikke (den svenske) kongen av Norge som her nektet å følge Stortingets vilje.

Claus Pavel hadde rett i at året 1814 var et mirakelår for den norske statens fødsel som rettsstat bygd på folkesuverenitet. Mens det i begynnelsen av 1814 lå an til at landet skulle behandles som kongens private eiendom og overføres til Sveriges konge uten hensyn til hva innbyggerne måtte mene, endte det med at kongeriket Norge med sitt eget storting og sin egen regjering gikk inn i en union med nabostaten på basis av Grunnloven og Stortingets valg av den svenske kongen til Norges konge – og på bakgrunn av *prinsippet* om borgernes like retter. Men først niognitti år senere – i 1913 – *ble* Grunnloven demokratisert for alle landets borgere.

## Litteratur:


Andenæs, Mads & Ida Andenæs Galtung, *Grunnloven vår,* 15. utg., Oslo 2012.

Roald Berg, *Profesjon-union-nasjon 1814-1905*, bd. 2 i *Forsvarets historie*, Bergen 2001.

Roald Berg, Misjonshistorie og samfunnsforskning, i *Nytt Norsk Tidsskrift* 3-4/2009, s. 322-336.

Ståle Dyrvik, Året 1814, Oslo 2005.

Fure, Eli, *Eidsvoll 1814*, Oslo 2013.

Eirik Holmøyvik, *Maktfordeling og 1814*, Bergen 2012.

Birger Lindanger & Hallvard Nordås, *Klepp bygdesoge 1837-1987*, Kleppe 1987.

Ola Mestad (red.), *Frihetens forskole. Professor Schlegel og eidsvoldsmennenes læretid i København*, Oslo 2013.

Knut Mykland (red.), *Omkring 1814*, Oslo 1967.

Trond Nordby, *I politikkens sentrum. Variasjoner i Stortingets makt 1814-2004*, Oslo 2004.

Claus Pavels, *Claus Pavels›s Dagbøger for Aarene 1812-1813*. Utg. Den norske historiske Forening, Kristiania 1889.

Sverre Steen, *Krise og avspenning*, bd. 3 i *Det frie Norge*, Oslo 1954.

Øystein Sørensen, *Kampen om Norges sjel,* bd. 3 i *Norsk idéhistorie,* Osl

# Demokratisk danning – kva er det?

***Av Tora Aasland***

## Danning

*Eld han tarv / som inn er komen / og um kne kulsar. Til mat og klæde /den mann hev trong / som hev i fjell fari. Vatn og hand-duk han ventar å få / når til bords han vert beden. / Syn godlaget fram / so greidleg du kan / med ord og attbeding. Vit han tarv / som vidt skal fara /d'er mangt heime høvelegt / til bis'n han vert /som veit for lite/ når han sit med kloke folk saman.*

Håvamål er vel eit av våre aller fyrste lærestykke i danning. Gode råd frå far til son har alltid vore ein god ballast på kunnskapsreisa.

Omgrepet danning har mange fasettar. Danningsutvalet for høgre utdanning la fram sin rapport i 2009, og syner blant mange stemmer til Allan Bloom: «Det foreligger ingen visjon, heller ikke konkurrerende visjoner, om hva et dannet menneske er.»

Om det ikkje ligg føre *ein* felles visjon, så finst det eit mylder av visjonar eller synspunkt på kva danning skal tyde i og for vår tid. Danningsutvalet sin antologi ga eit fleirstemt og viktig bidrag til debatten om danning, ikkje minst til spørsmålet om kva rolle dei høgre lærestadene og dei einskilde faga skal ha i møte med utfordringane i dag.

Kvalitetsreforma for høgre utdanning er forankra i Mjøsutvalet si utgreiing (NOU 2000:14 Frihet med ansvar). Utvalet seier i kapittel 2: «I sjølve samanbindinga av forsking med undervisning ligg ei førestelling om nytte anten det omtalast som menneskeleg danning eller velferd. Institusjonane representerer eit danningsideal som kjem i møte ein trong for omstilling og livslang læring. Målet er å utdanne sjølvstendig tenkjande menneske som maktar å tileigne seg ny kunnskap og fordomsfritt kunne møte nye tilhøve og førestellingar.»

Frå Aristoteles si tid har debatten gått om tilhøvet mellom individet si personlege utvikling og den trong fellesskapet har for kunnskap og moral. Alle tider har tilført idear til danningsdebatten. I dag spenner den frå dei klassiske danningsideala til digital danning. Nett dette er avgjerande viktig: Debatten må gå inn i si eiga tid for å vera utdanningspolitisk relevant. Sitatet frå Mjøsutvalet tydeleggjer nokre sentrale føresetnader for dei høgare utdanningsinstitusjonane.

Danning peiker mot mennesket sin personlegdom og individets evner og anlegg, åtferd og moralske haldning utvikla gjennom oppseding, miljø og utdanning. Allmenndanning dannar grunnlaget for den innsikta mennesket har i å forstå seg sjølve i høve til andre og i høve til samfunnet.

Danning er å kunne og å duge. Allmenndanning er å utvikle kunnskap og dugleikar saman med andre. Praktiske dugleikar, kjennskap til tradisjonar og fagspråk gir fellesskap og trygg forankring som i sin tur stimulerer til innovasjon, nytenking og å vere open for det ukjende.

*Lyttande unge.*

Som historisk omgrep har danning vore knytt til kjennskap til klassisk litteratur, filosofi og kultur. Det er framleis trong for historiske og faglege perspektiv på kunnskap, men vi må vakta oss for eit ideal som diskriminerer gjennom å diktere kva ein bør vite noko om, og med det kva ein ikkje bør vite noko om. Slik tenking er elitær og ikkje i tida. For korleis kan vi legitimere at det ei gruppe i samfunnet føretrekker skal ha ein meir privilegert status, og med det skal kunne tvinge sine ideal på andre?

Det moderne informasjonssamfunnet gir oss nye utfordringar om kva danning er og korleis ein vert eit danna menneske. Før var det nokre kanalar for informasjon og debatt kor relevante samfunnsspørsmål regelmessig var på dagsorden. I dag er samfunnsdebatten ein stadig smalare del av medie- og internettkvardagen, som ofte er dominert av underhaldning og marknadsføring. Den einskilde må difor ta meir aktive val for å halde seg informert om viktige samfunnsspørsmål. Ei utfordring i det nasjonale danningsprosjektet må difor vere å stimulere til å ta dette aktive valet.

## Demokrati

Vi veit frå ein ny internasjonalt demokratiundersøking (International Civic and Citizenship Education Study 2009) at norske elevar i grunnskulealder har særs god kunnskap om og haldning til demokrati og medborgarskap, samanlikna med ei rekke andre land, og dei nordiske. Undersøkinga omfatta berre grunnopplæringa, men ho gir ein god peikepinn på korleis utdanningssystemet i det heile verdset deltaking, samfunnsengasjement og demokratiforståing. Dette er eit kunnskapsfunn vi kan vere stolte av på vegne av den norske skulen.

Utviklinga i samfunnet gjer at evna til kritisk refleksjon og sjølvstendig tenking stadig vert viktigare for den einskilde. Vitskaplege førestellingar påverkar samfunnet; ikkje minst ser vi det i miljø- og klimaspørsmåla. Det å vere i stand til å skilje gyldige argument frå tvilsame påstandar er avgjerande for å kunne gjere gode val og for å kunne gjere seg opp ei meining i saker som verkar inn på eige liv og eige samfunn.

*Spire.*

Arne Garborg har sett ord på dette som på så mykje anna:

«Å heller vil eg med augo sjå / enn dauv og blind gjennom verdi gå / og ikkje det sanne skilja.»

Særleg universiteta ser ei viktig oppgåve i å vidareutvikle ein vitskapleg tenkemåte som eit allmennintellektuelt fundament for vår tid. Utdanningane sine oppgåver vert då å gjere studentane kjent med grunnprinsippa for vitskapleg tenking og forskingsetikk, og å syte for at dei lærer eit verkty for tanken som dei sjølve kan nytte for å skilje sant frå usant og haldbart frå uhaldbart.

Når høgare utdanning fungerer på sitt beste, vert den intellektuelle nysgjerrigheita stimulert, og studentane utviklar ein tenkemåte som er etisk og vitskapleg forankra. Kjennskap til grensene for eigen dugleik og det å anerkjenne andre sine tankar og perspektiv er noko av det viktigaste felles grunnlaget vi kan byggje på i dagens verkelegheit. Og heldigvis er ikkje danning lengre noko som berre gjeld dei få utvalde. Danning har vorte demokratisert.

På 1860-talet, då Universitetet i Oslo hadde eksistert i om lag 50 år, blei det uteksaminert rundt 150 kandidatar. Hundre år etter, i 1960, var det totalt 1193 som tok ein universitetsgrad. I dag er situasjonen heilt annleis. Talet på studentar er nå over 200 000, og talet på doktorgrader er godt over 1000 kvart år – ei dobling på dei siste ti-åra. Alle desse tala kjem til å stige. Det seier mykje om den utviklinga vi står framfor. Noreg har nå ei av dei høgste utdanna folk i verda, og vi har gode vilkår for å by studentane ei utdanning i verdsklasse.

Studentane kan nå velje heilskaplege program der samanheng, progresjon og djupn er viktig. Alle studentar har rett til å ta delar av graden i eit anna land. Det er ein sterk auke i talet på studentar som drar til utlandet for å studere, og på talet på utanlandske studentar som studerer i Noreg. Å vere i eit anna land gir eit unikt høve til å skifte perspektiv. Er ein utlending, får ein sjå seg sjølve, landet sitt og verdiane sine utanfrå – med det framande blikket. Og nett dette: Å sjå med det framande blikket, opnar for kunnskap og røyndom som det ikkje er så enkelt å leggje inn i eit pensum. Dette kan kallast danningsreiser, og det er eit særs viktig bidrag til å gjere heile verda til ein stad med demokratisk danning.

*Unge i verda.*

Ein moderne diskusjon om danning må difor sjå vidare enn dei klassiske ideala. Den må røyne dei heilt spesielle utfordringane vi møter som menneske og som fellesskap i eit moderne kunnskapssamfunn, anten danninga skjer ved kunnskap eller dugleik. Kulturelt mangfald, fellesskap og sosialt samvirke vert sentrale verdiar. Då kan vi føre vidare debatten om danning, eller om nyttig danning.

## Demokratisk danning

Grunnloven av 1814 la grunnlaget i Noreg for eit demokratisk land som vi kjenner det i dag. Utviklinga av demokratiet har gått hand i hand med utviklinga av kunnskap og utdanning, og høve for den einskilde til

å skaffe seg utdanning. Grunnskule for alle og vidaregåande skule for alle er heilt sentrale reformer. Skulen skulle vere nær, den skulle være god, og det var heile tida naudsynt å utdanne fleire og stadig betre lærarar. Desse måla har det heile tida vore brei politisk semje om i Noreg.

Kunnskap er makt, og sanning og opplysing er dei sterkaste fridomsmakter, seier Arne Garborg i stykket «Kvinne-studentar» frå 1882. Det blei skrivi då Universitetet i Oslo fekk den fyrste kvinnelege studenten, Cecilie Thoresen. Diktatorar nyttar dette også i dag: Til dømes hindrar Taliban i Afghanistan jenter å skaffe seg utdanning. Dei fryktar frigjeringa og motmakta.

Heilt sidan Noreg kjempa fram sitt fyrste universitet i 1811, har demokratiseringa av kunnskap og utdanning vore på dagsorden. Mange hevdar at danskane ynskte å halde nordmennene nede – difor ville dei ikkje gi Noreg sitt eige universitet. Men dei demokratiske kreftene vart for sterke, og grunnlova av 1814 blei ei ekstra forankring av demokratiet i Noreg.

God tilgang til utdanning er både viktig for den einskilde og for samfunnet. Ein får betre høve til gode jobbar, ein får jobbar som gir utfordringar i kvardagen, jobbar der ein kan nytte eigne evner og utvikle seg.

For samfunnet er det eit mål i seg sjølv å ha flest mogleg innbyggjarar med god og rett utdanning. Det gjer eit solid grunnlag for verdiskaping. God utdanning skaper gagns menneske, eit godt omgrep for danna menneske.

Demokratisk danning er nøkkelen til eit samfunn med meir samhald og betre forståing. Kort sagt: Ei verd verdt å leve i.

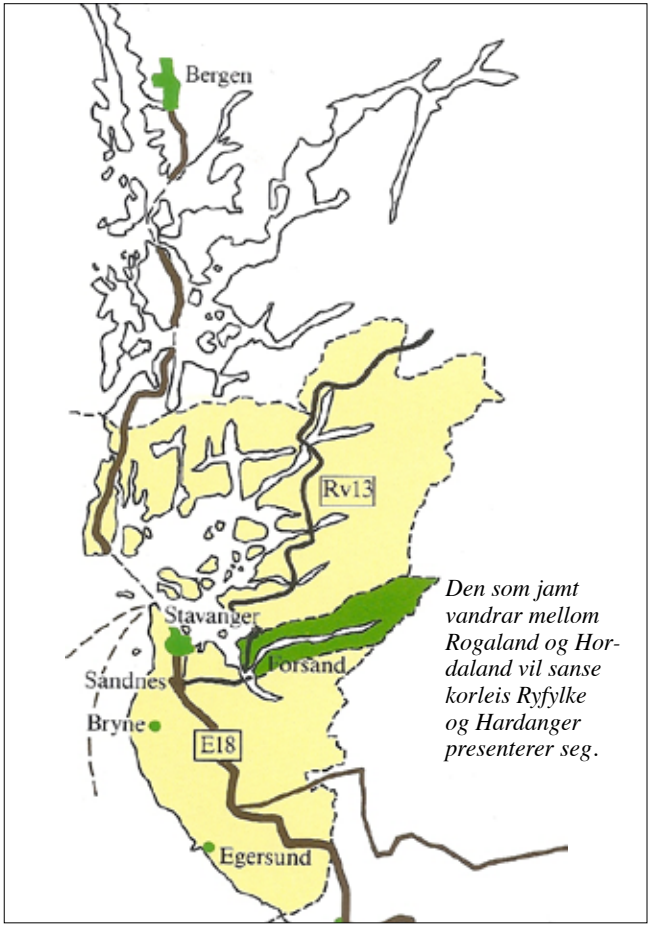
# Regionane i nasjonsbygginga

*Av Erik Fossåskaret*

**Det høver godt at jubileumsåra 2013 – 2014 flyt saman. Demokrati og sjølvstende er sider av same storleiken. Folkestyre føreset sjølvstende. Det er berre demokratiske ordningar som kan gi eit fritt land eit fritt folk. På 1800-talet rekna ein at ei fri statseining var ein føresetnad for ein heilskapleg nasjon; eit medvite fellesskap mellom grensesetjande nasjonale identitetsmarkørar. I denne artikkelen skal vi drøfte det regionale i det nasjonale.**

Nasjonsbygging føresette vilje og evne til å redusere regionen og staden sin posisjon som identitetsberande einingar. No var det nasjonen og den nye staten, ikkje bygda og bydelen, ein skulle sverje truskap til. Nasjonens legitimitet viste like fullt til røter i det regionale og lokale. Kvart folk med krav på sjølvstyre hadde bruk for å vise til særkjenne i lynne og landskap. Ikonisert natur og kultur var som scenografiske rammer for eit folk som kunne gjere krav på å få rå seg sjølv som eit natur- og sogegitt fellesskap. Nasjonsbygging var såleis å bere fram eit utval lokale og regionale rekvisita som hadde potensiale i seg til å verke som nasjonale identitetsmarkørar og såleis ha makt i seg til å konstituere det nye over-regionale fellesskapet.

Den som jamt vandrar mellom Rogaland og Hordaland, vil sanse korleis Ryfylke og Hardanger presenterer seg med svært ulike posisjonar i den nasjons- og statsbyggande soga på 1800-talet. Så mykje av det har-




*Den som jamt vandrar mellom Rogaland og Hordaland vil sanse korleis Ryfylke og Hardanger presenterer seg.*

dangerske, spelet og springaren, bonden, bunaden og blomen, vart henta ut av sin regionale samanheng, ført fram til kulturhegemoniske maktposisjonar i hovudstaden, og lada opp med nasjonsskapande symbolsk kraft. Så får hardingen lefser og sider heim att ikledd Oslomytane om det hardangerske som samlande nasjonale identitetsmarkørar.

Ryfylke og Hardanger grensar til kvarandre. Begge områda byr seg fram som fjord, foss, fjell og frukt. I lynne er likevel Eidfjord og Erfjord, Svåsand og Sørbø, Jondal og Judaberg å rekne som to skilde verdslutar - det norrøne mot Jødeland. I Hardanger står ungdomshusa som assosiasjonsgivande minningar om den norrøne tradisjonen - Trudvang, Elvatun, Haugatun, Krossvoll, Jonsvoll, Lidarende, Heimdal og Valhall. I Ryfylke ferdast me i korte avstandar mellom Bethel, Zoar, Saron, Nain, Emmaus, Karmel, Betania, Sion og Getsemane.

Hardanger gav materiale til nasjonsbygginga. Og feiringa forma hardingen. Det har vore ei overveldande

*Både Ryfylke og Hardanger byr fram fjord, foss, fjell og frukt. (Foto: Kjell Espedal).*

oppleving at denne regionen i natur og kultur så og seie vart modellen for det nasjonalt norske; sjølve det rettmessige grunnlaget for Noreg som fri og sjølvstendig stat. Tidemann og Gude skapte i stor mon hardingen. Hardanger vart gitt ein identitet utanfrå. Den lener regionen seg til framleis. Hardangerbunaden, sjølve Nasjonaldrakta, fekk kraft så den kan tene som våpen i kampen for regionale interesser – for bru, mot master.

I desse markeringstidene ser vi korleis 1814-, 1905- og 1913-sogene har sett seg på svært ulikt vis i dei to regionane si sjølvforståing. Hardingen har vore i sving i fleire år med å rigge seg til lengst framme på jubileumspodiet. Ryfylkingen er snautt å finna lengst inne på bakscenen. Den særlege plassen Ryfylke kunne meine seg å ha i deler av demokratiseringssoga, synest å gå tapt. I iveren etter å vise seg som bygder med evne til å kasta om på det meste for å vere trendy for ei ny tid, maskerer Ryfylke feiringsverdige element i regional soge.

Allereie tidleg vår 2010 hadde Hardangerrådet i gong eit «Forprosjekt Hardanger 2014». Der møter vi den regionale sjølvforståinga, i Hardangerrådet sine ordelag:

*Hardanger var på 1800 talet det viktigaste ikonet i samband med nasjonsbygginga og har framleis dei kvalitetane det då vart lagt vekt på. Kunstnarar vart engasjerte som nasjonsbyggjarar og til å finna det norske. I Hardanger fann dei særpreg i naturen og bondekulturen som kunne gje nasjonen karakter gjennom kunst, og regionen vart opphøg... Hardanger har vore kjend som ein av dei vakraste og mest rotekte delane av landet.*[1]

Det er meir mentalitetsskilnader enn forskjell i

1 http://www.hardangerraadet.no/default.asp?sistenytt=387. Lese 5. september 2013.

natur som kan forklare at Hardanger og Ryfylke fekk så forskjellig funksjon i nasjonsbygginga. Bygd for bygd sopte vekkingsbylgjene bort alle dei element som kunne gitt Rogaland heimelsrett til nasjonale identitetsmarkørar. Her vart det eit vedkjenningsspørsmål å halde seg borte frå slåttespelet og spelstykket, springaren, sjuturen og sideren. «Bedehuset har stilt seg avvisande til den norske kulturtradisjonen,» skriv Tone Alise Årtun i Årboka 2011 for Ryfylkemuseet. Bedehuset, basarane, ettermøta, vekkingsvekene, offervekene og dei mange stemnedagane vart aldri tildelt nasjonsbyggande kraft og funksjon.

Gjennom nær bokstavlege tala eit skippertak vart Stavanger skapt som byeining i all hast over eit par generasjonar på 1800-talet. I 1815 hadde Bergen seks gonger så mange innbyggjarar som Stavanger. Bergen var på denne tida allereie ein fungerande by med eit etablert borgarskap, monumental byarkitektur, og for byar på Bergens storleik, tunge kulturinstitusjonar. Det gjekk rundt 40 år frå byens Filharmoniske Selskap vart skipa til det for første gong spelte ein av Beethovens symfoniar; ikkje fordi bergensarane hadde noko imot komponistens musikk. Men orkesteret var etablert fem år før Beethoven var fødd. Ved Ole Bulls Det Norske Theater fekk Bergen eit produksjonsteater frå 1850. Den Nationale Scene, frå 1876, hadde både Ibsen og Bjørnson som medarbeidarar. Bergens Kunstmuseum vart grunnlagt i 1825. Då J.C. Dahl i 1836 etablerte Bergen Kunstforening, hadde han «til øyemed å grunne et nasjonalgalleri eller et galleri for Bergen».

Bergens torg og teater hentar gjerne inn det nasjonalromantiske Hardanger til sine folkloreevents. Men byborgaren sette seg ikkje til med treskjering og rosemåling. Bergensarane kan ikkje byttomfotsteg og færøytak. Straks nasjonsbygginga nådde 1905, søkte dei bergenske byborgaren urbane europeiske kultur-

*Bunadene har vore viktige i den folkelege kulturen i Ryfylke og Hardanger (Foto: Kjell Espedal).*

straumar. Ingen andre stader har byborgarane så lange 17. mai-sløyfer som i Bergen. Bergen gav på ein særleg måte nasjonsbygginga den bysoga, med makt- og kulturinstitusjonar som nasjonar med krav på statleg sjølvstende, må kunne vise til.

I gagnet er Stavanger som by å rekna på alder med Grunnlova. Frå silda kom februardagen 1808 opplevde byen ei hendesløysa av ei utvikling. Ved bokstavleg og biletleg tala eit skippertak vart Stavanger spikra saman som byeining i all hast over eit par generasjonar på 1800-talet. Frå 1815 til 1875 vart folketalet seksdobla.

Byforminga fann stad i eit forsvarslaust ope kulturelt landskap. Jærbuar og ryfylkingar invaderte Stavanger med det dei kjende av levesett og førestillingar om korleis verda er, og korleis ho skulle vera. Endå til sine eigne hus hadde somme med på flyttelasset. Det heile vart lempa inn i denne smeltedigelen av kvardagslege gjeremål, klondykestemning og armod, spetakkel og syndenaud, bønerop og framtidstru. Ei byvandring i

*Ryfylke var prega av ein bedehuskultur. Her er bedehuset Bethel på Judaberg på Finnøy.*

Stavanger kan framleis gi kjensla av å vere i ein vennskapsby med heile Israel. På nokre få stunder passerer vi her, som i resten av Rogaland, Bethel, Betania, Betesda, Betlehem, Emmaus, Kapernaum og Zion. Til seint på 1900-talet kunne ein vandre mellom kringliggande regionar og Stavanger utan å forsere krevjande kulturgrenser. Vi kan snautt for nokon periode snakke om eit byborgarskaps kulturelle hegemoni i Stavanger.

Samfunnsforskaren Stein Rokkan gir meining til nemninga MOT-kultur ved å vise til alliansen av Periferi, Pietisme og den politiske Venstresida motstraums til samspelet mellom Sentrum, Liberalisme og Høgresida. Langt meir enn det som har vore gyldig for Bergen sin del, vart Stavanger eit kulturelt konsentrat av Periferiens verdikonstruksjonar.

Stavanger er prega av rotgrunn samtid. Byen har i mindre grad enn det som gjeld for Bergen og Trondheim organisk vakse fram or byens fortid. Og andre byar gjer seg i større grad enn det som gjeld for Stavanger, nytte av historisk materiale i si merkevarebygging. Bergen er Håkonshallen, Hansabyen, Bryggen, Trollhaugen og Lysøen. Trondheim vil vera mellomalderbyen, byen for pilegrimsvandringar som ynskjer å plukke marknadsdelar frå Santiago de Compostella.

Rogaland, med Ryfylke og Stavanger, vil så svært mykje «koma på kartet». Det gjeld for merkevarebyggjaren å finne fram til kjerneverdiar som det let seg gjere å kople til region eller sted. Slike kjennemerke kan vere av geografisk, økonomisk, politisk, kulturell eller historisk art (Kåsene 2005:29). Stavanger ser ut til å velje vekk lokal historie som berande element i arbeidet med å bygge og fornye sitt omdøme. Meir enn å smykke seg med å hente fram Nils Kiær sitt bilete av ein mørkkledd flokk gjennom bygatene under svarte paraplyar på veg til bedehuset, byr Stavanger seg fram som ein trendy metropol i byane Europa. Den byen som vil gjere seg lekker for den unge kule kreative klassen, vil heller vise rundt i konserthus og kongresshallar, servere pasta med krema tigersaus og dobbel latte, enn å by gjestene sild og salmesong i Nygatens Forsamlingshus. Den Apostoliske Tros takreklame, «Jesus, verden lys», er freda. Men ingen hastar på for å få orda opp att når neonrøyra er til reparasjon.

2013 er framom alt feiringsår for allmenn røysterett også for kvinner. I denne feiringa kunne Rogaland, særleg Ryfylke, melde seg på til ein plass fest høgt oppe ved jubileumsfesten. Den bedehussoga som i så stor grad kolonialiserte alt bygdeliv og alle personlege lagnader at den i dag vert lagt i togn, gav rom for kvinnerøyster på eit vis som gav røynsler å vise til for dei som skaffa fleirtal for stemmerettsvedtaket i 1913. Inger Hammar meiner at kvinneforskinga er «religionsblind» (Flodell og Hammar 2006). Kyrkjelege institusjonar og organisasjonar har for ein vesentleg del gitt rom for kvinner som dei som skriv kvinnene si soge,

ikkje har sett. På den andre sida kan vi hevde at kyrkja sjølv er «feminismeblind» ved ikkje å sjå si eiga kraft til kvinnefrigjering.

Den leiande haugianarkvinna Helga Pedersdotter Byrkja levde frå 1812 til 1889. 25 år gamal busette ho seg på Vormeland, bratt ovanfor Tytlandsvik i Hjelmeland. Som talar på haugianarsamlingar over heile Ryfylke (Risa 1987:427), vart ho gitt ei røyst for kvinners plass i det offentlege rommet.

Dei fyrste uformelle misjonskvinneforeiningane frå 1840-åra hadde meir livskraft i seg enn misjonsforeiningane. «Kvinnene tok med desse foreiningane fyrste steget til frigjering frå heimen» (Risa 1987:436).

To generasjonar før dei fekk allmenn røysterett var kvinnene med å organisere normer for fellesskap som løyste opp på tradisjonsstyrte band til dei lukka, til dels stengde samfunn som slekta og garden var (Risa 1987).

Då Elisabeth Edland, 1869 – 1901, frå Voll på Mosterøy, døydde 32 år gamal, var ho ein av dei i Norge som hadde samla flest personar til talar og foredrag – om avhaldsaka, kvinnesak og fredssak. Ho var første kvinna som tala i ei av staten sine kyrkjer.

Vi kan spørje om kvifor Rogaland og Ryfylke valde bort det norske; dei nasjonale identitetsmarkørane som kunne gjort regionen til eit fokusområde i grunnlovs- og sjølvstendefeiringa. Meir sakssvarande er det å spørje kvifor nasjonsbyggarane valde ut somme regionale element som det særleg norske, og ikkje andre.

Det er kulturhegemoniets val å gjere stabburet og springleiken til det samlande norske, medan bedehuset og bønnesamlingane vart pakka ned i kista for det kuriøse. I den bortstuinga gøymer også rogalendingane soga om den tidlege mobiliseringa av kvinnerøyster som fann stad i misjonskvinneforeiningane ein generasjon og to før vedtak om allmenn stemmerett.

## Litteratur


Flodell, Sven Arne og Hammar, Inger 2006: *Religionsblindhet*. Stiftelsen Sverige och kristen tro.

Kåsene, Anne-Guri 2005: *Telemark som merkevare. Merkevarebygging med grunnlag i regionale og lokale ressursar.* Rapport nr 221, Bø. Telemarksforsking.

Risa, Lisabet 1987: «Mot det opne samfunnet» i Hovland og Næss *Frå Vistehola til Ekofisk*, Bind 1. Oslo. Universitetsforlaget

Årtun, Tone Alise 2011, *Lekmannsrørsle og bedehus i Ryfylke. Folk i Ryfylke*. Sand. Ryfylkemuseet.

# Norsk skule – folkeleg og folkestyrt

*Av Jostein Osnes*

Grunnlova vår frå 1814 var og er ei av dei mest moderne grunnlovene vedtekne av vestlege demokratiske land. Eidsvollsmennene var inspirerte av den amerikanske sjølvstende-erklæringa i 1776 og prinsippa som førde til den franske forfatninga frå 1789.

## Allmugeskulen som konfirmasjonsførebuing

Grunnlova kravde eigentleg eit myndig folk med kunnskap som basis. Slik var det ikkje i Noreg i 1814. Den største delen av folket kunne korkje lesa eller skriva. Det var geistlege og embetsmenn som hadde føresetnadene for å delta i det nye demokratiet. Danskekongen hadde innført konfirmasjon for alle frå 1736. Som førebuing til konfirmasjonen vart det i 1739 lovfesta at alle barn på landet i Noreg skulle gjennomføra i det minste ein allmugeskule over 5 år. Hovudføremålet var å læra borna å lesa – i første rekkje Bibelen og Luthers forklaring m.m.

I åra etter 1814 hadde Noreg store utfordringar på mange felt, også innan utdanning. Landet hadde ikkje ein offentleg «folkeskule», ikkje undervisningstilbod av god nok kvalitet, inga offentleg lærarutdanning og ikkje noko skulebudsjett i statleg regi. Lærarane hadde låg status. Det var prestane som skulle finna skikka personar til å «halda skule». I praksis var det helst flinke konfirmantar som vart lærarar. Lærarane måtte i all hovudsak driva omgangsskule.

Skulelova frå 1827 slo fast at ein skulle nytta kyrkjesongaren i kvart sokn både som klokkar og som lærar. Fagkrinsen vart utvida til å omfatta song, skriving og rekning i tillegg til lesing og kristendomskunnskap. Det vart vidare planlagt at ein gradvis skulle oppretta stiftsseminar for unge som ville bli lærarar. Dei første kom i 1836. I vårt stift vart det oppretta seminar på Stord i 1839. Det er framleis tilbod om lærarutdanning på Stord. I 2014 kan lærarutdanninga på Stord feira 175-års jubileum, den lengste samanhangande perioden for ein slik institusjon i Noreg.

## Omgangsskulen vanlegast på landsbygda

Omgangsskule var vanlegast på landsbygda. Skuletida pr. år var berre åtte ni veker. Elevane hadde mykje fråvær og dei som deltok i undervisninga, lærd lite. Foreldra fann seg i at borna måtte læra å lesa og ha bibelsoge m.m, men mange var skeptiske til å trekkja inn andre fag i skulen. Skulen kom også lett i konflikt med å bruka borna i arbeidet på gard og fiskebruk. Det er interessant å observera at slike argument frå foreldre er like vanlege i dag i mange utviklingsland i Asia og Afrika og dermed ein av dei store bremseklossane for å oppnå målet om utdanning for alle.

Omgangsskulen vart forsvart av mange, både lærarar og folkeopplysingsvenner. Den nære kontakten med heimane vart vurdert som viktig fordi den kunne gi

grunnlag for samarbeid mellom læraren og foreldra om undervisninga og oppsedinga, og også gi opplysing til foreldra. På denne måten kunne omgangsskulelæraren bli ein folkelærar på ein heilt annan måte enn ein fastskulelærar kunne bli det. (Dokka:1965, 35-36).

Dokka fortel at også Aasmund Olavsson Vinje var sterk i trua på at omgangsskulen var den beste ordninga. I Drammens Tidende i 1853 skreiv han «at Omgangsskolen er bedre end Fastskolen som en Anstalt for virkelig Folkedannelse». Den største føremona med omgangsskulen var at læraren kom i kontakt med breie lag av folket og skapte interesse for lesing dei imellom. Han meinte at «dette er den bedste Skole, en Skole, som smelter sammen med Livet og ikke staar udenfor det, således som Fastskolen». (Dokka s.36).

Men omgangsskulen hadde ikkje framtida for seg sjølv om mange argumenterte for det folkeleg viktige med ei slik ordning.

## Gryande frigjering frå kyrkja sitt mandat i allmugeskulen

I 1848 kom det skulelov for allmugeskulen i byane. Denne lova hadde ein eigen føremålsparagraf: «Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at tilbringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaper og Færdigheter som ethvert medlem av Statssamfundet bør besitte».

Dette er eit av dei første teikn på at skulen bør ha eit vidare mandat enn det som kyrkja hadde behov for. Bod om dette hadde også kome i samband med formannskapslovene i 1837.

Grunnlova av 1814 førde ikkje med seg endringar i embetsmannstyret i norske byar og bygder. Mangelen på lokalt sjølvstyre vart opplevd som å vera i strid med prinsippet om at nordmenn nå skulle vera eit «fritt» folk. Bøndene sto i fremste rekke for å få lokalt sjølvstyre. Ein ønskte at dei som skulle bera kostnadene med lokale tiltak, også måtte styra dei. Inspirasjonen til dette var henta både frå den franske revolusjonen og frå den norske grunnlova.

*Omgangsskule var vanleg på 1700 - og 1800-talet. Skuletida var 8 til 9 veker pr. år.*

## Fastskulelova av 1860

Den neste skulelova for landet kom i 1860. Denne lova er også kalla fastskulelova fordi ho slo fast at fastskulen skulle vera den normale skuleordninga. Vidare kom det reglar om ein skulekommisjon som skulle vera ansvarleg for skuleordninga. Det kom også krav om at lærarar måtte gjennomføra ei lærarutdanning for å verka i skulen. Dette heva utan tvil læraren sin status som ein viktig person i bygda. Føremålsparagrafen i 1860-lova var som følgjer: «Skolens formål skal være at medvirke til Børnenes kristelige Oppdragelse sammen med den Almendannelse som bør være felles for alle Samfundets medlemmer.» Norsk skule vart både meir folkeleg og meir folkestyrt gjennom denne lova.

1860 - lova vart på mange måtar eit viktig skifte for skule-Noreg. Allmugeskulen vart meir folkestyrt. Ein starta overgangen frå kyrkjeleg til meir verdsleg

innhald i skulen. Det lokale ansvaret vart styrkt i høve til sentrale styresmakter. Dette starta overgangen frå embetsmannstyring til meir demokratisk styring. Ein sa også farvel til frittståande standsskular og starta kampen for ein einskapsskule for heile utdanningsløpet.

## Internasjonale straumar påverkar norsk utdanning

Dei norske endringane i skulen var også prega av internasjonale straumar. Hartvig Nissen sto svært sentralt i førearbeidet med lovforslaget. Han hadde personleg gjennomført ei studiereise til Skottland i 1852 og henta mykje inspirasjon til omforming av allmugeskulen i Noreg. Samfunnsmessige endringar som industrialisering og folkeflytting hadde også innverknad på debatten om mål, innhald og struktur for skulen. I tida frå ca. 1840 og framover vart det etablert sparebankar i mest alle landkommunar, noko som også hadde innverknad på samfunnsutviklinga og skuleverket.

## Overgangen frå omgangsskule til fastskule tok tid

Overgangen frå omgangsskule til faste skular tok sjølvsagt tid. I perioden 1860-1890 vart det bygd 2600 skulebygg i landet. I 1910 gjekk 99,5 % i fastskule (Leidulv Mydland: Fastskolen).

I tabellen nedanfor er det eit oversyn over talet på skulekrinsar og talet på fastskular i faste tal og prosentvis. (Tabellen er henta frå Leidulv Mydland: Fastskolen 1860 og bygginga av skolehus. Skolehuset.net). Eg har teke med tala for heile landet og tala for Suldal i perioden 1885 – 1920. Utbygginga av fastskular varierte ein god del både frå landsdel til landsdel og innan landsdelane. Det er interessant å sjå at Suldal som ein liten distriktskommune i folketal, har om lag same utbyggingstakt som landsgjennomsnittet.

*Tabell 1: Fastskolar i Noreg i perioden 1860-1920*

| **År** | **Omfang** | **Talet på kretsar** | **Eigne skular** | **%** |
|---|---|---|---|---|
| 1861 | Heile landet | 6189 | 613 | 10 |
| 1865 | Heile landet | 6346 | 1329 | 21 |
| 1870 | Heile landet | 6338 | 1822 | 29 |
| 1875 | Heile landet | 6397 | 2100 | 33 |
| 1880 | Heile landet | 6350 | 2560 | 40 |
| 1885 | Heile landet | 6290 | 2932 | 46 |
| | Suldal | 45 | 20 | 44 |
| 1890 | Heile landet | 6195 | 3244 | 52 |
| | Suldal | 39 | 21 | 54 |
| 1900 | Heile landet | 6011 | 4162 | 69 |
| | Suldal | 43 | 27 | 63 |
| 1910 | Heile landet | 5987 | 4699 | 78 |
| | Suldal | 41 | 34 | 87 |
| 1920 | Heile landet | 5960 | 5267 | 88 |
| | Suldal | 39 | 34 | 87 |

## Folkeskulen ein faktor i kampen for auka folkemakt

Med innføringa av parlamentarismen i 1884 vart debattane om skuleordninga sett inn i samanheng med andre samfunnspolitiske og kulturpolitiske stridsspørsmål, med utviding av røysteretten, med innføring av jurysystemet, med kyrkjeordninga, kvinnesaka og skjønnlitteraturen. «Skolen ble derfor et frontavsnitt ved siden av mange andre under de kampene som raste i 1880-årene» (Dokka, 1965. s.355). Fordelinga av makt og ansvar i skulen var eitt av dei store stridsspørsmåla. Venstre ville ha kommunalt sjølvstyre på skulens område. Motstandarane ønskte framleis statleg over-

styre. Samansetjinga av skulestyret vart også eit stort spørsmål. Striden sto om presten skulle vera sjølvskriven formann i skulestyret. Folkestyret fekk ved skulelovene frå 1889 auka makt i skulen.

Det folkelege engasjementet auka innan mange område i samfunnslivet framover på 1900-talet. Folkerørslene og frivillige organisasjonar vaks fram ikkje minst på Vestlandet. «Folkeligheten med lærerne som fortropp ga det norske system en samfunnskritisk motstandskraft.» (Slagstad, 2013). Forfattarane Svein Ivar Angell, Knut Grove og Per Selle omhandlar denne utviklinga i historieverket «Vestlandets historie. Samfunn». Dei hevdar at dei viktigaste formidlarane mellom det sivile samfunnet på Vestlandet og sentrum var lærarane. Vestlandslæraren var «periferiens nasjonsbyggar», han var agent for den statlege nasjonsdanninga. Men på same tid vart han også sjølve inkarnasjonen av dei tre store folkerørslene, norskdom, fråhald og kristendom. Mot slutten av 1800-talet danna lærarstanden den nye eliten på bygdene og gjorde seg gjeldande som ein politisk maktfaktor. Folkerørslene skapte ein dynamikk mellom by og land og mellom region og nasjon. Folkerørslene og dei frivillige organisasjonane vart eit reiskap for å heva dei lågare samfunnsklassane sosialt og økonomisk. Ungdomshus, målrørsle og folkehøgskular var med å gi folk opplysing og oppseding.

## Einskapsskulen – eit demokratisk folkeopplysningsprosjekt

«Kunnskap skal styra rike og land» hadde Rune Slagstad som overskrift på kapitlet om Venstrestaten i boka «Nasjonale strategar» (Slagstad, 1998). Han kalla tida frå 1884 til ca. 1940 for Venstrestaten kjenneteikna ved å vera eit demokratisk folkeopplysingsprosjekt. Landsgymnas, folkehøgskular og lærarskular var sentrale institusjonar for å skapa den nye folkelege eliten.

*Tjørhom 2-delte skule i Sirdal. Bygd ca. 1920. På 1970-talet vart skulen riven fordi det skulle koma ny veg her. Skulen hadde «utandørs toalett».*

Den perioden som Slagstad kallar for Venstrestaten, blir av Reidar Myhre omtalt som ein periode med konsolidering, nye idear og ny vekst. (Myhre, 1992). Tida mellom 1890 og 1914 var prega av sterk utviklingstru og kulturoptimisme. Tida etter den første verdskrigen var meir prega av ustryggleik og forvirring. Tida var også prega av sterke motsetningar og konfliktar mellom Arbeidarpartiet og dei borgarlege partia. Telhaug og Mediås karakteriserer perioden som «den nasjonalistiske enhets- og lekmannsskolen».

Tanken om ein einskapsskule i Noreg tok tidleg form mellom utdanningstenkjarane. Ein av dei første var nok Hartvig Nissen som meinte at skulen skulle hjelpa til med å forandra den sosiale strukturen i samfunnet; leggja til rette for sosial mobilitet. Skulen burde vera ein stege som gjorde det mogeleg å gå frå ein lågare til ein høgare klasse. Nissen såg ei slik utvikling viktig «viss

Forvandlingen ikke skal medføre Farer for Civilisationen sjølv». (Dokka s.149-151).

Arbeidarrørsla kom etter kvart meir på banen og kravde meir klassesolidaritet innan allmugeskulen i byane rundt 1880. I ein resolusjon i 1882 kravde dei at «Folkeskolen bør være en Fællesskole for det hele Folk». (Dokka s.305). Venstre og Johan Sverdrup ønskte ei ordning som sikra «at Børn, der går ind i en Folkeskole, har Udsigt til at kunne, ..., stige videre op gjennom de forskjellige Undervisningstrinn» (Dokka s.345). Stortinget sette ned ein eigen Enhetsskolekomite i 1911. Johan Gjøstein, stortingsrepresentant for Arbeidarpartiet, fekk Stortinget med på eit vedtak om at berre realskular som bygde på 7-årig folkeskule skulle få støtte frå staten.

Sjølv om det skjedde mykje positivt med utvidinga av tilgang til utdanning rundt århundreskiftet 1900, var det likevel framleis slik at utdanning ut over folkeskulen var det berre eit mindretal som fekk. Først med skulelovene frå 1936 vart einskapsskuletanken sett i system. Etter krigen kom det eit krafttak for å gjera utdanning på alle nivå til ein folkeleg rett utan omsyn til sosial og økonomisk bakgrunn, kjønn m.m. Den obligatoriske opplæringsstida vart gradvis utvida frå sju til ni og deretter til 10 år.

## Utbygging av einskapsskulen

Då er me over i den perioden som Slagstad kallar «Arbeidarpartistaten». Myhre meiner perioden er prega av utjamning av økonomiske og sosiale skilje og med stor vekt på å byggja ut ein einskapsskule som omfatta både grunnskule og vidaregåande opplæring. Telhaug og Mediås kallar perioden for «den dirigistiske skolestaten som nasjonsbyggjar». Dette krafttaket hadde sjølvsagt som ein viktig grunn lik rett til utdanning for alle. Men det hadde også som ei sterk drivkraft i behovet for nye typar arbeidskraft til å møta sterkare satsing på industriutbygging og oppbygging av ein velferdsstat som kunna møta behova for menneskja frå barn til alderdom. Alle trongst for å stetta etterspurnaden i arbeidslivet. Dei ubrukte ressursane mellom unge på landsbygda var det særleg viktig å kanalisera inn i samfunnsmaskineriet.

Dette lukkast godt. Likevel protesterte dei unge som hadde fått alle tilbod dei kunne tenkja seg. Studentopprøret i slutten av 1960-åra kom overraskande på mange. Dette gav seg også utslag i tenkinga om skule og utdanning. Dei unge som tok del i studentopprøret, har utan tvil sett sitt preg på samfunnsutvikling og på arbeidsplassar. Kor folkelege protestane var, kan derimot diskuterast.

Me fekk ein periode med kamp mellom lokal fridom over innhald og organisering av skulen contra ein hierarkiske skuleorganisasjon. Skuleforskingsprosjekt som ønskte å knyta innhaldet i skulen tettare til den verkelegheita som elevane levde og vaks opp i, starta ved Universitetet i Tromsø i 1972. Siktemålet for Lofotprosjektet var å utvikla ein grunnskule som hadde eit innhald som skulle ta utgangspunkt i og byggja på lokalt næringsliv og kultur. Ein ønskte med dette å få betre samanheng mellom skule og lokalsamfunn. Forskarane hevda at skulen slik han var, trekte elevane si merksemd og interesse bort frå deira nærmiljø. Både skulestruktur og innhald forsterka slike tendensar meinte forskarane. Likskapsidealet som den norske grunnskulen bygde på, kom i eit kritisk lys. Prosjektet vekte stor offentleg merksemd og møtte sterk interesse frå lærarar og lærarstudentar (Høgmo og Solstad, 1975).

Kampen om kven som skulle styra innhald og organisering av grunnskulen og vidaregåande opplæring, kom i ein ny fase med Gudmund Hernes som statsråd og «skulemeister». Han ønskte ei meir sentral styring

både i drifta av skuleverket og i gjennomføringa av skulereformer. Han ville tilbake til skulen som ein nasjonal institusjon. Hans interesse for Nordahl Rolfsens lesebok er eit godt eksempel på det. For å oppnå dette, svekka han profesjonen og den faglege ekspertisen sin påverknad på reformarbeidet. Medan ein i 60-, 70- og 80-åra dreiv forsøk i skulen som grunnlag for endring i lov og læreplan m.m., gjekk han tilbake til tidlegare metodar som utgreiing, høyring og vedtak. Det var ein raskare veg til konklusjonen og med større herredøme over prosessen for statsråden. Om det var like lett å få reformene sette ut i livet er eit anna spørsmål som heng meir saman med folkestyret på lågare nivå enn i departementet.

Gudmund Hernes hadde eit nært samarbeid med Jon Lilletun i reformarbeidet. Lilletun sat som leiar av utdanningskomiteen i Stortinget medan Hernes var statsråd. Sjølv om dei var einige i dei store linene i utdanningspolitikken, hadde dei ulike strategiar for gjennomføringa av denne. Medan Gudmund Hernes, som den viljesterke statsråden han var, søkte å reetablera eit utdanningspolitisk sentrum, så var den folkelege og samarbeidsvillige Jon Lilletun meir oppteken av å sikra spreiing av makta til skular og kommunar/fylkeskommunar. Han hadde tru på at dette førde fram til målet med mindre ståhei og større vilje til gjennomføring (Telhaug og Mediås 2003).

## Offentleg og/eller privat skule

I 2001 vart Kristin Clemet statsråd i Utdanningsdepartementet. Ho la fram fleire forslag som gjekk gjennom i Stortinget nesten utan opposisjon. Det er mest utruleg at det kunne skje. Styrken i det norske folkestyret har nettopp vore det at det alltid har vore både ein posisjon og ein opposisjon. Kampen mellom desse posisjonane har samla sett gjeve oss sterkare politiske løysingar.

*Gudmund Hernes var ei eldsjel i reformarbeidet på 1990-talet*

Det særmerkte med Clemet si statsrådtid var at me fekk dei første resultata av PISA-undersøkingane. Den som kom i 2001 gav eit lite flatterande bilete av kvaliteten i norsk grunnskule. Alarmklokkene gjekk. Ropet på meir kunnskap om kvaliteten i grunnskulen vart sterkare og sterkare. Nye nasjonale prøvar vart utvikla i ein fart og resultata vart publisert sjølv om kvaliteten av prøvene den første gongen slett ikkje var god nok.

Det vart opna for at fleire kunne starta private skular. Einskapsskulen møtte kritikk i slutten av 1990-åra og utover i det nye tusenåret. Arbeidarpartiet ved Trond Giske bytte ut einskapsskule som omgrep og snakka heller om fellesskulen. Fritt val av skule både i grunnskulen og vidaregåande skule kan også ha svekka intensjonane med ein skule som felles institusjon for alle i ei bygd eller ein skulekrins.

## Kvaliteten i skulen eit internasjonalt spørsmål

Kvaliteten av norsk utdanning har sidan 2001 stort sett blitt sett i eit internasjonalt perspektiv. Det er ikkje

lenger måla i lov og læreplan som blir vurderte, men korleis norske elevar presterer på internasjonale prøver utvikla utan omsyn til nasjonale mål. Lærarane ropar nå varsko fordi internasjonale og nasjonale prøver tek meir og meir av undervisningstida. Det same gjer dei mange rapporteringskrava som statlege mynde krev frå skuleeigarar og skular.

Dei siste åtte åra er det ulike statsrådar frå SV som har rådd grunnen sentralt saman med eit omfattande direktorat. Det er nok for tidleg å gi ei oppsummering av denne perioden bortsett frå at det i stor grad har vore ei vidareføring av hovudtrekka i den politikken som Clemet la grunnlaget for. Det som vil stå igjen som ein lysande innsats frå SV si side, er den sterke satsinga på utbygginga av barnehagar til alle. Dette har vore eit viktig bidrag til å gi Noreg eit samla utdanningssystem som er betre enn i tidlegare tider.

## Litteraturliste


Angell, Svein Ivar, Grove, Knut og Selle, Per, 2006: Folkerørslene og frivillige organisasjonar.Kap. 7 i Vestlandets historie. Samfunn. Vigmostad/Bjørke

Dokka, Hans Jørgen, 1965: *Fra allmueskole til folkeskole*. Universitetsforlaget

Formannskapslovene 1837 Høgmo, Asle og Solstad, Karl Jan, 1975: *Lofotprosjektet, intensjoner og utviklingsintensjoner.* Universitetet i Tromsø

Lov om Almueskolen. 1827.

Lov om Almueskolen i Byene. 1848

Lov om Almueskolen på landet. 1860

Mydland, Leidulv: Fastskolen 1860 og bygginga av skolehus. Skolehuset.net.

Myhre, Reidar, 1992: *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Gyldendal

Slagstad, Rune, 1998: *Nasjonale strateger*. Pax forlag

Slagstad, Rune, 2013: Samfunnsbyggerne som forsvant. Innlegg på ein konferanse for næringslivsleiarar i regi av Geelmyuden. Kise.

Høgmo, Asle og Solstad, Karl Jan, 1975:

Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn, 2003: Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalise. Abstrakt Foralg

# Historieundervisning og demokratisk dannelse i historisk perspektiv

***Av Ketil Knutsen***

Historie og demokrati hører sammen fordi man gjennom historiske erfaringer får et forhold til demokratiet og fellesskapet det kjennetegner. Eksempelvis forstår vi verdien av dagens demokrati og hvordan det best kan utøves i lys av erfaringer om undertrykkelse og frihetskamp fra 1814. Også våre håp og forventninger til demokratiet er farget av våre historiske erfaringer med det. Samtidig er det ikke bare landets kamp mot undertrykkelse og for frihet som definerer en demokratisk bevissthet. Også andre historier; som for eksempel om okkupasjonstiden og fremveksten av velferdssamfunnet, tematiserer demokratiske verdier.

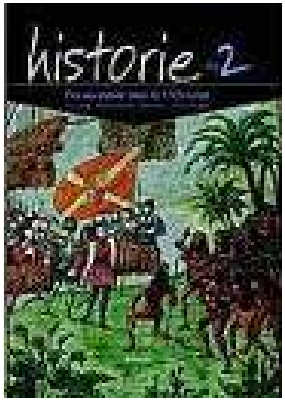
Hvilken rolle har historiefaget spilt i skolens arbeid med å utdanne demokratiske samfunnsborgere under skiftende betingelser siden 1814? I det følgende diskuterer jeg skolefagets utvikling ved å dele den inn i fire perioder: 1) Nasjonsbygging etter 1814, 2) Gjenoppbygging etter andre verdenskrig, 3) Ombygging etter 1970-tallet og 4) Den flerstemmige samtiden. Fagets utvikling er selvsagt mer nyansert, men inndelingen gjør det mulig å studere noen sentrale utviklingstrekk. Til slutt argumenteres det med at for historiefaget skal kunne fungere i en tid preget av global kommunikasjon er det nødvendig at elevene får kritisk reflektere over samspill mellom tider og steder og bevisstgjøre seg hvordan historie brukes.

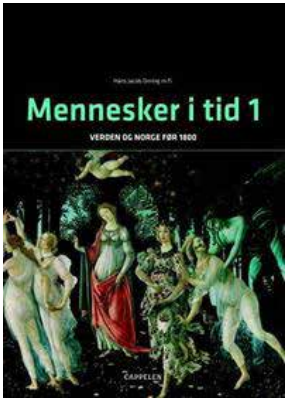
*Norge i union med Sverige fra 1814 – 1905. Riksforsamlingen på Eidsvoll 1814.*

## Nasjonsbygging etter 1814

Nasjonalismen var dempet mens Norge var i union med Sverige 1814-1905, men etter unionsoppløsningen kom en tydeligere fedrelandskjærlighet og patriotisme til utrykk i skolen.[2] I forordet til sin lærebok *Norigs soga* fra 1909, skrev Jens Hæreid at det er ikke «rett å blande inn for mye av sagaen til andre folk». Det

2 Lorentzen (2003:15-89.






*Lærebøker i historie for den videregående skolen.*

vil «bare gjøre læreboken uklar og føre tankene alt for mye ut på videvank».[3] Slik falt Norge inn i en større europeisk tradisjon.

Det overordnede målet med historieundervisningen var at elevene skulle tilpasse seg et harmonisk Norge. Dette ved å tilegne seg fakta og gode historiske eksempler fra for eksempel sagatiden og 1814. Den patriakalske dannelsestradisjonen gjennomsyret slik historieundervisningen.[4] Demokrati ble forstått som noe gitt og udiskutabelt. Det var imidlertid først med allmueskoleloven i 1860 at historie etablerte seg som skolefag formelt sett. Frem til da hadde skolen i hovedsak vektlagt religion, lesing og skriving.

Etter første verdenskrig kom nasjonal historie og krigshistorie mer i bakgrunnen enn tidligere, mens det ble lagt stor vekt på verdenshistorie. Gjennom Folkeforbundets opprettelse i 1919 gikk nasjonene i verden sammen om fredsarbeid. Dette gjenspeilte også skolens innhold hvor internasjonalt fredsarbeid og solidaritet ble sentralt. I tillegg ble det viet plass til nye emner som kultur- og hverdagshistorie, arbeidernes historie og kvinners kamp for likestilling. Slik ble historie som demokratisk dannelsesfag styrket. Det nasjonale fokuset var likevel sterkt gjennom vektlegging av Norges suksess på ulike felt og dyder man forventet for at fremgangen skulle fortsette.[5]

Historieundervisningen var preget av klassisk historieundervisningsteori. Elevene ble betraktet som tomme kar som måtte fylles med objektivt gitt lærestoff, som kunne tjene som eksempel til etterfølgelse eller advarsel.[6] Normalplanen av 1939, som var påvirket av progressiv pedagogikk, representerte riktignok et begynnende brudd med denne tankegangen; gjennom vektlegging av aktivitetsfremmende arbeidsformer.[7]

## Gjenoppbygging etter andre verdenskrig

Etter krigen skulle Norge gjenoppbygges. Etterkrigstidens lærebøker la vekt på demokrati, toleranse og samarbeid i tråd med de politiske partienes fellesprogram etter krigen. I flere lærebøker kom en mer reflektert nasjonalisme til uttrykk og oppmerksomheten ble i større grad rettet mot Afrika, Asia og Sør-Amerika.[8] Til tross for dette, var nasjonsbyggingsperspektivet fremdeles sterkt og et harmonisk og positivt syn på Norge dominerte. Vitenskapelighet var idealet - ved hjelp av rasjonalitet og forskning skulle elevene tilpasses et samfunn i fremgang.[9]

Den såkalte objektivistiske historieundervisningsteorien var den mest fremtredende. Utgangspunktet var faget, og nøkterne og mest mulig nøytrale fremstillin-

3 Hæreid (1909): 2.
4 Eikeland (2013): 44.
5 Lorentzen (2003): 63-90.
6 Eikeland (2013): 46. Se også Sødring Jensen (1978).
7 Lorentzen (2003): 91-142.
8 Lorentzen (2003): 91-142.
9 Eikeland (2013): 44-45.

ger ble sett på som mest vitenskapelige. I følge Tomas Englund, som har studert nordiske læreplaner, kom da demokratiseringsperspektivet i bakgrunnen. Det ble viktigere å tilpasse elevene vitenskapens fasit enn å gjøre dem kritisk deltagende.[10]

«Det oppfordres i liten grad til kritisk refleksjon blant elevene, det presenteres ikke motforestillinger, og oppgavene krever ikke vurdering av lærestoffet. Svarene på oppgavene finnes stort sett i teksten», konkluderer Henrik Moesgaard i sin analyse av fremstillingen av 1814 i en av de mest brukte lærebøkene fra 1950-tallet, Jens Hæreid og Sverre S. Amundsens lærebok *Vi er en nasjon!*[11] Samtidig ble historiefaget utfordret av andre fag som samfunnskunnskap og geografi som demokratisk dannende.

## Ombygging etter 1970-tallet

Harmonitenkningen som hadde preget faget siden 1889 slo sprekker på 1970- tallet. Folk var uenige om temaer som deltagelse i det europeiske fellesskapet, krigføring i Vietnam, likestilling og innvandring. Samtidig bidrog et mer globalisert og flerkulturelt samfunn til at det ikke lengre var en, men mange historier og historiebrukere å forholde seg til. Perspektivet ble mer globalt og i flere lærebøker ble blikket ble rettet mot skyggesidene i den nasjonale historien som uverdig behandling av minoriteter og norsk deltagelse i afrikansk slavehandel. Budskapet var at Norge ikke var så forskjellig fra andre land. [12]

1970 og -80 tallet kjennetegnes også av en sterkere erkjennelse av det lokale perspektivets betydning for demokratisk dannelse. Kampen om det europeiske fellesskapet på begynnelsen av 1970- tallet førte til opp-

10 Englund er referert i Eikeland (2013): 44-45.

11 Moesgaard (2011): 35.

12 Lorentzen (2003): 143-189.

*Historieundervisning i det fri ved Danielsens skole i Bergen*

vurdering av lokale kvaliteter. «Sett fra utkant-Norge var det Oslo som var avsides», skriver Svein Lorentzen.[13] Med læreplanene M74 og M87 ble også lokalhistorie mer eksplisitt løftet frem som en viktig del av historieundervisningen. Eksempelvis anbefalte M74 at hver kommune burde ha en lokalhistorie tilrettelagt for bruk i skolen og at lokalhistorien burde knyttes til nasjonalhistorien.[14]

Det viktigste var ikke lengre lærestoffet i seg selv men at elevene skulle lære å arbeide historisk. Formale historieundervisningsteorier hadde for alvor gjort seg gjeldende; for å utvikle et reflektert og selvstendig forhold til historien skulle elevene ikke bare møte ulike fremstillinger, men også ulike kilder de skulle arbeide med kritisk.[15]

På 1970- og -80 tallet ble også historiedidaktikk

13 Lorentzen (2003): 144-145.

14 Lorentzen (2003) 144-145. Lokalhistorie har imidlertid siden 1950-tallet vært sentral i lavere trinn gjennom det pedagogiske prinsippet å starte med det nære og kjente i undervisningen. Se for eksempel Hultman (2012): 100-121.

15 Eikeland (2013): 47-48.

utviklet som eget fagområde. «historiebevissthet» og «historisk tenkning» ble etter hvert nøkkelbegreper. De innebar at man vendte seg bort fra historie som fortid og heller fokuserte på sammenhenger mellom tider og steder, selvstendig tenkning og bruk av historien. Denne forståelsen av historieundervisning har fått varierende gjennomslag i forskning og læreplaner i mange land, som for eksempel Norge.[16]

Parallelt med denne utviklingen vokste det frem et demokratisk dannelsesbegrep – elevene skulle ikke bare tilpasse seg, men engasjere seg kritisk i demokratiske prosesser i spenningen mellom det nasjonale, globale og lokale.[17] I læreboken *Slag* fra 1982 av Harald Hansejordet kan man lese følgende oppgave:

«I kapittelet *En ny verden* så vi hvordan England ble en industristormakt. I dette kapitlet har vi sett at det ble flere slike, og at de la under seg resten av verden. Prøv å diskutere dere fram til sammenhengene mellom det å legge under seg kolonier, det å bygge opp industri og det å være ei stormakt»[18]

Flere studier har imidlertid vist at undervisningspraksis i liten grad har vært forankret i formal historieundervisningsteori eller teorier om utvikling av historiebevissthet.[19]

## Den flerstemmige samtiden

Ifølge *National History Standards* (2009), som er en vurdering ulike lands historieundervisning, har globalisering, migrasjon og det multikulturelle gjort nasjonalstaten mindre gjenkjennelig. Konsekvensen i flere land har vært at selvstendig kritisk tenkning har kommet i bakgrunnen for kanontenking med vekt på nasjonal historie.[20] Illustrerende er den forrige norske læreplanen, L97, som kjennetegnes av en detaljert kronologisk gjennomgang av emner.[21] Det nyeste eksempelet på en slik forståelse av historiefaget er forslag til ny læreplan i Storbritannia. Med den foreslår den konservative utdanningsministeren i Storbritannia (Gove) at elevene skal «lære en komplett historie om Storbritannia med en klar fortelling om britisk framskritt og en vektlegging av fortidens helter og heltinner».[22]

Det er utvilsomt en sannhet i at verden består av nasjonalstater som ikke kan overleve om de felles historiene som holder dem sammen svekkes. Men særlig i en økonomisk vanskelig tid med arbeidsledighet og kulturelle spenninger kan nasjonal historie også ha motsatt effekt – den kan hindre forståelse av «de andre» og øke motsetningene mellom folk. Vi så det for bare 20 år siden i tidligere Jugoslavia. Da ble nasjonale historier brukt til å konsolidere landets etniske grupper som noe for seg selv som var bedre enn de andre. Resultatet var motsetninger og kriger som til slutt oppløste landet.[23]

Alternativet er ikke en transnasjonal historieundervisning som skjuler nasjonalt mangfold. Den største garantien mot antidemokratiske holdninger og usunn nasjonalisme er at elevene får kritisk diskutere nasjonal historie i større sammenhenger og utvikle forståelse og respekt for mangfoldet av historiefortolkninger. En slik revitalisering av et demokratisk dannelsesbegrep gir muligheter for å forene globaliseringens betingelser med det å være innbyggere i en nasjonalstat.

16 For mer om historiebevissthet og historisk tenkning, se for eksempel Bøe (2002/2005): 15-103., og Lund: 21-57.

17 Se for eksempel Eikeland (2013): 45-47.

18 Hansejordet (1982): 111.

19 Se for eksempel Angvik og Nielsen (1999) eller Christophersen (et.al) (2003).

20 Symcox and Wilschut (2009).

21 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Se også Eikeland (2013): 47-49.

22 Sellgren (2013).

23 Bet-El (2002): 207-222.

I sin diskusjon av ulike måter å forstå forholdet mellom medborgerskap og historiebevissthet på, argumenterer Bernard Eric Jensen for en revisjonistisk historiebevissthet. Denne hører hjemme innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse som handler om at fellesskap vi inngår, fastholder eller omformer, er noe vi mennesker kan forhandle hvis vi er villige til det. Dette i motsetning til en essensialistisk forståelse av demokrati som noe vi er født inn i.[24]

Gjeldende læreplan for samfunnsfag (Kunnskapsløftet) gir en ramme for en slik historieundervisning gjennom et tydelig multiperspektiv. Allerede etter 4. årstrinn skal elevene kunne «forklare kvifor ein feirar 17. mai og 6. februar og fortelje om nasjonaldagane til andre land». Her er både samspill i tid og sted viktig.[25] Det lokale perspektivet blir imidlertid lite tematisert. Det er det nasjonale og internasjonale perspektivet som dominerer. Men planen gir den lokalt engasjerte lærer handlingsrom til å også vektlegge det lokale gjennom å gi frihet til valg av innhold i undervisningen.

Matriks - serien etter Kunnskapsløftet er illustrerende for en ny generasjon lærebøker som tar på alvor samspillet mellom tider og steder og et revisjonistisk medborgerskap. I *Matriks 8* fra 2006 av Synnøve Veinan Hellerud og Sigrid Moen skal elevene for eksempel lære hvor viktig en grunnlov er for etablering av stater ved å se den norske i lys av Afghanistans nye grunnlov.[26] Å slik se Norge gjennom andre historier enn Norges kan gi fruktbare perspektiver på både «oss» og «de andre». Elevene skal også lære ulike syn på årsakene til 1814 og får selv mulighet til å tolke hendelsene

*Elevene på samtlige trinn skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig og skriftlig.*

i arbeidsoppgaver.[27] Elevene lærer at de ikke bare er historieskapt, men også historieskapende – de påvirker egne liv og samfunnet gjennom historiene de forteller. Dette må være kjernen i et demokratisk dannelsesideal som sikter mot å myndiggjøre og aktivisere elevene i demokratiske prosesser.

En særlig utfordring for historiefaget som demokratisk dannende utgjøres av den såkalte digitale revolusjonen. Internett og ulike sosiale medier gir enhver kontinuerlig tilgang på all verdens nasjonale, lokale og internasjonale historier. Dette kan skape forvirring og en oppfatning av det nasjonale som noe truet.[28] Som Alison Landsberg påpeker, kan digitale medier imidlertid også bidra til at nye fellesskap og identiteter bygges på tvers av nasjonale grenser.[29]

Men disse fellesskapene trenger ikke være konstruktive og positive; de kan like gjerne være destruktive og hatske. Skolen har en sentral rolle i å lære elevene å

24 Jensen (2012): 106-107.

25 Utdanningsdirektoratet (A). Se også Skram (2011) sin analyse av Kunnskapsløftet.

26 Hellerud og Moen (2006): 43.

27 Hellerud og Moen (2006): 52-54.

28 Landsberg (2004) og Giddens (1991).

29 Landsberg (2004).

håndtere denne nye komplekse historiekommunikasjonen. Terskelen har blitt lavere for å delta med meninger i offentlige debatter. Det har vært mange eksempler på hatske og ekstreme ytringer under dekke av ytringsfrihet hvorav flere har vært anonyme. Eksempelvis har Anders Bering Breivik og andre høyreekstreme aktivt brukt historie for å fremme sine ideologier og synspunkter. I følge May-Brith Ohman Nielsen krever dette nytenkning omkring demokratisk dannelse.[30]

Man kan argumentere for at gjeldende læreplaner for samfunnsfag og historie gir en ramme for å møte disse nye demokratiske utfordringene. Elever på samtlige nivå skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter som å uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy i faget. Ferdighetene retter oppmerksomheten mot å arbeide kritisk og produktivt i faget, for eksempel ved å finne, vurdere å bruke ulike kilder og fremstillinger.[31]

Ohman Nielsen kritiserer imidlertid læreplanen i historie for videregående skole for å gjøre arbeid med kildekritikk mer til et kunnskapssøkingsproblem enn et aktivt kunnskapsdiskusjonsspørsmål.[32] I læreplanen for historie er det særlig kompetansemål av historiemetodisk og teoretisk art som bidrar til at elevene forstår hva historisk kunnskap er og hvordan den bygges opp. Her ligger de beste faglige redskapene mot ukritisk å akseptere ekstremistisk propaganda.[33]

## Avslutning

Historiefaget har vært viktig for å utdanne demokratiske samfunnsborgere siden 1814. Overordnet kan en konkludere med at skolefaget har utviklet seg fra å være et fortidsfiksert nasjonalt fokusert fag med vekt på reproduksjon av kunnskap og tilpasning som demokratisk dannelsesideal, til å bli et fag som er opptatt av samspill i tid i et globalt perspektiv, med vekt på selvstendig refleksjon og kritisk deltagelse som demokratisk ideal. Historie oppfattes ikke som noe statisk som konserverer, men heller som noe dynamisk som bidrar til å omforme og videreutvikle demokratiske fellesskap.

Etter min oppfatning har historiefaget overlevd som skolefag fordi man ikke bare har vært opptatt av fortid, men også av fagets rolle i nåtid og eventuelt fremtid. Det var imidlertid først med utviklingen av historiedidaktikken som fagfelt på 1970- og 80 – tallet denne viten ble eksplisitt kommunisert for skolefaget. Dette bidrog til økt bevissthet og refleksjon over historiefagets rolle i læreplaner, lærebøker og lærerens undervisning. Hvis historie også skal være relevant som skolefag i fremtiden må det kunne hjelpe elever og lærere til å håndtere nye utfordringer for demokratiet, som globalisering, multikulturalisme og den digitale revolusjonen. Derfor er det viktig for historieforskere og historielærere kontinuerlig å diskutere forholdet mellom demokrati og historie.

## Litteratur


Angvik, Magne og Nielsen, Vagn O. (1999) (red): *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget. Bergen.

Bet-El, Ilana R (2002): Unimagined Communities: the power of memory and the conflict in the former Yugoslavia. In Müller, Jan-Werner (ed.): *Memory and Power in Post-War Europe: Studies in the Presence of the Past*. Cambridge University Press: 207-222.

Bøe, Jan Bjarne (2002/2005): *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.


30 Ohman Nielsen (2012): 129.

31 Utdanningsdirektoratet (A). Se også Bøe og Knutsen (2012).

32 Ohman Nielsen (2012): 137-138.

33 Ohman Nielsen (2012): 139.

Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm.

Christophersen, Jonas, Lotsberg, Dag Øyvind, Børhaug, Kjetil, Knutsen, Ketil og Dolve, Knut (2003): Evaluering av samfunnsfag i Reform 97. Bergen. Høgskolen i Bergen

Eikeland, Halvdan (2013): *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal forlag. Kristiansand.

Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvindentitet*. København. Hans Reitzels Forlag.

Hansejordet, Harald (1982): *Slag. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Det Norske Samlaget. Oslo.

Hæreid, Jens (1909): *Norigs soga. Fortald for skule og heim. Aschehoug & co. Kristiania*.

Hultman, Axel (2012): *Lokalhistoria i norsk och svensk skola. Historiekulturella perspektiv. Forskarskolan i historia och historiedidaktik*. Licentiatavhandling. Forskarskolan i historia og historiedidaktik nr. 17. Lunds Universitet. Malmö Högskola.

Hellerud, Synnøve Veinan og Moen, Sigrid (2006). *Matriks 8. Historie. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug. Oslo.

Jensen, Bernard Eric (2012): Medborgerskap – historisert. I Solhaug, Trond; Børhaug, Kjetil; Stugu, Ola Svein; Haugaløkken, Ove Kr. (red). *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Tapir akademisk forlag.

Landsberg, Alison (2004): *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*. Colombia University Press. New York.

Lorentzen, Svein (2003): *Ja vi elsker … Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814 – 2000*. Utdanning som nasjonsbygging: Skrift nr. 5. Høgskolen i Volda.

Lund, Erik (2009): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget. Oslo.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Moesgaard, Henrik (2011): Skolens 1814. *Fremstillinger av 1814 i norske lærebøker*

*1945-2010*. Masteroppgave i historie. Institutt for arkeologi, konservering og historie, IAKH. Universitetet i Oslo.

Ohman Nielsen (2012). Demokratikompetanser for den digitale offentligheten og det diskursive demokratiet. I Solhaug, Trond; Børhaug, Kjetil; Stugu, Ola Svein; Haugaløkken, Ove Kr. (red). *Skolen, nasjonen, medborgaren*. Tapir akademisk forlag.

Sellgren, Katherine (2013): *Historians split over Gove›s curriculum plans*. http://www.bbc.co.uk/news/education-21600298. Lokalisert 01.08.2013.

Skram, Harald Frode (2011): «Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre». I *Acta Didactica* 2011. Vol 5. Nr. 1: 1-29.

Symcox, Linda and Wilschut, Arie (2009): National History Standards:

In Lee, Peter; Ashby, Rosalyn and Foster, Stuart (editors). *The Problem of the Canon and the Future of Teaching History. International Review of History Education Series*. Information Age Publishing.

Sødring Jensen, Sven (1978): *Historieundervisningsteori*. Christian Ejlers'Forlag. København. Oslo.

Utdaningsdirektoratet. Kunnskapsløftet. Samfunnsfag. http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/. Lokalisert 01.08.2013.

# Lesebokforfatter Nordahl Rolfsen i ly av sin tid

***Av Bjørn Birkeland***

På gjengrodde stier har jeg vandret i det siste. Jeg har bladd i og lest bøker som i guttedagene til enhver tid fantes i skoleranselen min. De var like selvskrevne der som den nistepakken min mor lagde, men dog forskjellige. På skolematen fantes det samme pålegget år etter år, mens bøkene fikk nytt innhold klassetrinn for klassetrinn.

Hvert år hadde sitt spesielle stoff enten det var innen bibelhistorie, generell historie, naturfag eller geografi. Alt gav spennende kunnskaper som appellerte til nysgjerrighet og fantasi.

Jeg husker ennå godt lærer Tysses gjennomganger enten det gjaldt døperen Johannes sitt hode på et sølvfat, Cæsars «jacta est alea» eller divisjon med en brudden brøk.

Var det nødvendig?? De lærde strides, men personlig setter jeg umåtelig pris på den kunnskapen og den tilfredsheten jeg sitter igjen med fra folkeskoletiden på Tjensvoll på 1940-tallet.

Hvis jeg skulle rangere lærebøkene fra folkeskolen, vil nok fembinds- utgaven av Nordahl Rolfsens leseverk rage ganske høyt. Den fargeglade forsiden vekslet fra bind til bind og bar bud om spennende timer. «Undrer mig på hvad jeg får at se» på neste side?

Ca. 8 millioner bind av Nordahl Rolfsens leseverk er lest til flysser av tre generasjoner skolebarn i Norge fra slutten av 1800-tallet til fram på 1900-tallet. Disse

*Lesebokforfatteren Nordahl Rolfsen i sitt arbeidsrom.*

bøkene ble tilrettelagt i undervisningen som skulle lede unge sjeler inn i et samfunn som var i sterk endring.

Omkring midten av 1800-tallet hadde filosofi og vitenskap slått inn på nye veier i Europa. Bibelkunnskapen fikk sterk konkurranse og ble ofte kastet på skraphaugen.

August Comte (1798-1857) formet det positivistiske livssyn. Han ville måle og veie - og til slutt vite.

Revolusjonene i Europa i 1830 og 1848 satte fart i arbeidet for sosial frigjøring. Den industrielle revolusjonen skapte en helt ny samfunnsstruktur. Karl Marx

og andre gav kravet om arbeid en sosial grunnvoll. John Stuart Mill (1806-1873) sin lykkemoral talte kvinnenes sak. Koloniseringen av Afrika gav kjennskap til en helt ny verden. Charles Darwin (1809-1882) med sin evolusjonslære - hvor han prediket «artenes opprinnelse» og «kampen for tilværelsen» - fikk sterk støtte. Sist, men ikke minst, må vi i denne sammenhengen også nevne dansken Søren Kierkegaard (1813-1855). Han stilte kravet om absolutt personlig sannhet. Han mente at det spørs mindre hva en tror på enn hvordan en tror. Han var en bevisst stridsmann. Mange hentet tanker og slagord fra bøkene hans og formet dem på sin egen måte. Alle kjenner vi Ibsens utsagn « Det som du er, vær fullt og helt, ikke stykkevis og delt» (Brand 1866).

Både forfattere, billedkunstnere og politikere - samt mange våkne mennesker fra det breie laget av folk - var hos oss opptatt av det som rørte seg i tiden. Grundtvigs tanker fikk stor innflytelse, men grundtvigianerne måtte kjempe mot - og forholde seg til overleverte dogmer og sannheter. Folkehøyskolevennene måtte stride på to fronter - både mot lekmannspietismen og universitetsteologien. Som oftest er dog ånden fra 1814 sentral - og er garantisten både for en demokratiseringsprosess og en nasjonsbygging.

Den meget temperamentsfulle Ludvig Ludvigsen Daae (1830-1910) uttalte en gang: «Det er tre menn som har ødelagt Norge. Den ene er Johan Sverdrup - han har ødelagt vår stat. Den andre er Hartvig Nissen. Han har ødelagt vår skole. Den tredje er Gisle Johnsen. Han har ødelagt vår kirke».

Forholder vi oss til det Ludvig L. Daae sier om Hartvig Nissen, kan vi med en gang se hvor feil han tok. Allerede i 1830-årene begynte striden mellom nyhumanistene som holdt på de klassiske språk og den klassiske dannelse, og realistene som ville legge vekt på levende språk og realfag. Hartvig Nissen (1815-1874)

*Nordahl Rolfsens lesebok fra 1923.*

ble den store skolereformatoren ved midten av hundreåret. Han laget utkast til normalplanen og loven både for allmueskolen og de høyere skoler. Som ekspedisjonssjef i Kirkedepartementet og som rektor ved Kristiania Katedralskole hadde han stor innflytelse. Som praktisk pedagog mente han at man måtte begynne med det kjente og kjære, deretter gå over til moderne språk og realfag. Til sist kunne man studere de klassiske språkene og den klassiske litteraturen.

Da konfirmasjon ble påbudt i 1736, ble det også nødvendig med leseforståelse for å passere et nåløye ved kirkeoverhøringen på konfirmasjonsdagen. Om en ikke stod, måtte en prøve på nytt. Den som aldri ble konfirmert, fikk vanskeligheter resten av livet - både når det gjaldt å få seg jobb og det å kunne gifte seg.

Samfunnet kunne ikke i det lange løp være kjent med det. En skole som både tjente kirke og stat, var nødvendig. Mellom 1827 og 1896 ble det vedtatt sju lover for å tilpasse behovet for en god skole.

I «Lov om almueskolevæsenet på landet» fra 1860 heter det blant annet: Det skal være Almueskolens Formaal at understøtte den huslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand Christelig Oplysning og forskaffe den de Kundskaper og Færdigheter, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrekning, som Forholdene tillader, at føre den videre frem til Almenndannelse».

I 1889 ble ordet almueskole erstattet med ordet folkeskole, og undervisningen var obligatorisk for alle barn i byer og på landet. Alt i 1858 ble det tatt initiativ til et lesebokutkast som skulle tilfredsstille det behovet som man visste ville komme.

Dette utkastet ble i 1863 til det tre-bindverk som kaltes «Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet». Forfatteren var presten og salmedikteren P. A. Jensen. Bøkene skapte uro i mange skolekretser. Stoffutvalget var så revolusjonerende at den norske barneskolen gikk over fra å være en kristendomsskole til å bli en allmenndannende skole. Den formidlet verdslig kunnskap og fiksjonslitteratur. Og ved siden av kristelige tekster fantes noe så «ugudelig» som norske folkeeventyr. Det ble for sterkt for mange. Så som lesebok i folkeskolen fikk den relativt kort levetid. Dog betydde P. A. Jensen noe svært viktig - ettersom han tok et oppgjør med gammelkonservatismen og ryddet veien for

## Nordahl Rolfsen.

Nordahl Rolfsen ble født i Bergen den 12. juni i 1848 -og døde den 18. januar i Oslo i 1928.

Han hadde en solid slektsbakgrunn med en farfar som var Eidsvollsmann. En annen av hans aner var prest, biskop og salmedikter Johan Nordahl Brun.

Nordahl Rolfsen bestod examen artium ved Bergen Katedralskole i 1866 og den såkalte «andre examen» ved kongelige Fredriks Universitet i Christiania. Her stopper hans teoretiske løpebane. Dog som student foretok han mange studiereiser i Europa. Tidlig følte han seg nær knyttet til Danmark som sitt åndelige hjem. Fra 1890 av var han fast bosatt i Christiania. Det er sagt om han at han hadde ett hjerte i kunnskaps-litteraturen og ett i diktingen. Nyttårsaften i 1889 sendte han en søknad til Stortinget om å lage et nytt lesebokverk for folkeskolen i fem bind, et verk som skulle erstatte P. A. Jensens «Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet». For dette arbeidet ønsket han lønn i tre år.

Stortinget avslo søknaden sannsynligvis fordi Kirkedepartementet følte seg tilfreds med P. A. Jensens lesebokmonopol. Forlagsbokhandler Jacob Dybwad ble gjort kjent med Stortingets avslag og tilbød Nordahl Rolfsen de betingelsene han hadde søkt om. Mellom 1892 og 1895 så «Læsebog for Folkeskolen» dagens lys. Og resten av sitt liv virket Nordahl Rolfsen som forfatter og redaktør. Da han døde i 1928, var han godt i gang med en roman og en ny revisjon av lesebokverket.

Det er blitt sagt om Nordahl Rolfsen at hans begavelse først og fremst ligger i en balansegang mellom «fortrolighet og formaning, fjas og alvor, kameratskap og myndighet, usant og sant». Stort sett alltid nytter han dennes begavelsen i en fortellende tone.

I 1885 vedtok Stortinget at riksmål og landsmål (i dag bokmål og nynorsk) skulle sidestilles. Dette vedtaket forholdt Nordahl Rolfsen seg lojalt til. Alle bind i leseverket hans har en veksling mellom litteratur i begge målformene.

Ved rettskrivningsendringene i 1901, 1907, 1917 og 1938 spilte lesebøkene en hovedrolle. Både språkpo-

litisk og kulturpolitisk har Rolfsen fått en viktig plass som kulturbygger og nasjonsbygger. Ved siden av lærebøkene skapte han en litterær suksess med «Svein Uredd» - et drama som Ole Olsen satte musikk til. I ettertid kan en nesten si at dette samarbeidet førte til historiens første norske musikal.

Ellers kan nevnes det selvbiografiske verket «Morfar forteller», og en verdenshistorie som han var redaktør for.Verdenshistorien var godt kjent også utenfor landets grenser.

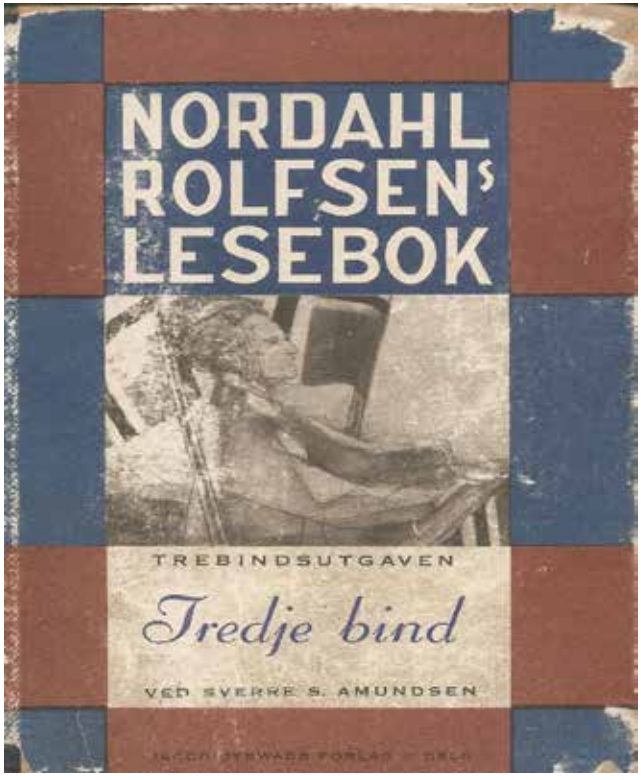
Kommer vi inn på æresbevisninger i forbindelse med Nordahl Rolfsen, blir det nokså tynt. Riktignok ble han i 1912 utnevnt til «Ridder av 1. klasse av St. Olavs orden», og både Oslo og Bergen har funnet plass til noen beskjedne gater som bærer hans navn. Ellers kan nevnes at i 2001 ble det avduket en Rolfsen-skulptur ved inngangen til det offentlige biblioteket i Bergen.

Alf Rolfsen (sønn av Nordahl) og Henrik Sørensen har dekorert alle de fire veggene i hallen i Oslo Rådhus med motiver fra Nordahl Rolfsens bøker.

Viss vi en stakket stund går tilbake til fembindsverket for folkeskolen, er det naturlig å stoppe opp med noe av det som er særmerkt. Aller først merker vi oss stilformen som umiddelbart skaper et engasjement. Dette knyttet til alle de flotte illustrasjonene, er opplagt med på å aktivisere barns fantasi og følelse. Her er det et samarbeid mellom Rolfsen og kjente norske kunstnere. Jeg har allerede nevnt to. Ellers kan jeg i fleng nevne Christian Krohg, Axel Revold, Teodor Kittelsen og Erik Werenskjold.

I 1993 redigerte Christian Nordahl Rolfsen og Sverre Mørkhagen og gav ut «Århundrets lesebok» basert på et skjønnsomt utvalg av det beste fra fembindsverket.

Ved siden av en rik variasjon av Nordahl Rolfsens egen produksjon (f.eks. «Kveldssang for Blakken» eller «Fusker du?») velger utgiverne et representativt utvalg av norsk litteratur gjennom mer enn 1000 år - fra Heimskringla via norsk folkedikting og fram til litteratur fra Nordahl Rolfsens egen tid.




*Nordahl Rolfsens lesebok fra 1940.*

Personlig må jeg innrømme at fantasi og følelser tar meg når jeg leser «Berre ein hund» av Per Sivle,» Faderen» av Bjørnson, «Bøn» av Arne Garborg eller «Itte no knussel» av Barbra Ring.

I det Nordahl Rolfsen overtar stafettpinnen fra P. A. Jensen, gir han samtidig sin forgjenger et håndslag med Jensens egen salme, «Alt er skapt av dig o Gud».

Det synes for meg som om Nordahl Rolfsen – bevisst eller ubevisst – i sitt utvalg av litteratur har villet være nasjonsbygger og demokratiforkjemper. Ganske klart kommer dette fram både i hans egen dikting – og i det utvalget han har forsynt seg med fra andre forfattere. Henrik Wergeland og Bjørnstjerne Bjørnson har fått en spesiell plass både i poesi og prosa med stoff som støtter opp om den nyvunne grunnloven.

Elementer som fred og frihet er selvskrevne, og unionsoppløsningen gir muligheter til bevisstgjørelse av at Norge er et selvstendig rike.

De mange skolelovene som så dagens lys på 1800-tallet, la forholdene til rette for både fattig og rik – enten en bodde på landet eller i de hurtig voksende byene.

Wergeland sier det slik: «Vi skal være norske i Malm og Klang og Preg og Pryd – Dog under Borgerkransen skuende frit ud i Verden».

Overraskende er det heller ikke at utenlandske forfattere også har fått plass i Rolfsens leseverk. Blant mange nevner jeg Turgenjev, Tolstoi, Topelius og Lagerløf.

Det fører for langt å gå inn på hver enkelt forfatter. Det overlater jeg til den som måtte føle trang.

Alt har sin tid - så også Nordahl Rolfsens lesebøker for barn. Gjennom mer enn tre generasjoner har hans verk tilfredsstilt barns fantasiverden og kunnskapstørst. Det var modent for erstatning. Det fikk det da Torbjørn Egner med sitt leseverk tok over og førte lesegleden videre.

# Då Norge var Finland

*Nasjonsbygging, skule, språk og lærarrolle i Venstre-staten (1884-1940)*

***Av Tom Hetland***

Dei siste åra har skulefolk, politikarar, forskarar og journalistar i flokk og følgje valfarta til Finland. Når landet med dei tusen sjøane år etter år toppar PISA-listene over dei beste skuleprestasjonane, er det ikkje til å undrast over at ein i andre land spør seg om kva finnane gjer rett.

Det gjestene finn, er ikkje flottare skulebygg fulle av moderne tekniske hjelpemiddel. Dei finn heller ikkje mange nasjonale prøver eller andre omfattande test-regime. Bruken av karakterar er omtrent som i andre nordiske land.

Konklusjonen til delegasjonane er ganske eintydig: Den viktigaste forskjellen er læraren. Ikkje fordi finske lærarar har spesielt god lønn, men fordi dei har høg status. Lærarane i den finske skulen får fridom og tillit. Dei kan i stor grad leggja opp undervisninga som dei vil. Og samfunnet, frå regjering til foreldre, sender tydelege signal til finske elevar om at skule og kunnskap er viktig.

Derfor er læraryrket respektert og populært. Det er dei beste som blir lærarar i Finland.

## Parallell historie

Norge og Finland er ulike, ikkje minst språkleg. Men historia til våre to land dei siste 200 åra har sterke parallellar.

*De tusen sjøers land.*

Finland gjekk ut av unionen med Sverige i 1809, Norge løyste banda til Danmark i 1814. Rett nok kom begge landa inn i nye unionar, Finland med Russland og Norge med Sverige. Men desse politiske konstruksjonane var lausare og stod ikkje i vegen for at både Finland og Norge utvikla demokratiske politiske institusjonar og sterkare nasjonale identitetar. Den aktive og målretta nasjonsbygginga førte i sin tur fram til fullt sjølvstende, for Norge i 1905, for Finland i 1918.

Sentralt i det finske nasjonsbyggingsprosjektet stod filosofen og språkmannen Johan Vilhelm Snellman (1806-1881). For han var folkeskulen den viktigaste reiskapen for å gjera landet politisk og kulturelt fritt

og uavhengig. Snellman hadde også eit språkpolitisk program: Finsk, som var morsmålet for 85 prosent av folket, skulle erstatta svensk som dominerande administrasjonsspråk og som fremste uttrykk for finsk kulturell identitet.

Snellman, som ei tid var finansminister i Finland, la også stor vekt på skule og utdanning som drivkraft for økonomisk vekst og utvikling. Eit lite land har ikkje anna enn dei menneskelege ressursane å stola på, understreka han, derfor er det menneska som nasjonen må investera i.

## Skulen som folkedanning

Det er sterke likskapstrekk mellom Snellmans program og tenkinga innanfor det Venstre-leidde norske nasjonaldemokratiske prosjektet i siste halvdel av 1800-talet.

Også i Norge skjedde det ei sterk oppvurdering av skulen. Noko av det første statsminister Johan Sverdrup gjorde etter at parlamentarismen var innført og Venstre-regjeringa hadde teke over makta i 1884, var å setja i gang arbeid med ei radikal skulereform. Den munna ut i folkeskulelovene i 1889. Prinsippet om einskapsskulen - for by og land, rik og fattig - vart knesett: «Den samme Grad af Oplysning og Almendannelse for alle Borgere er det kraftigste Sambaand mellem et Lands Befolkning», heitte det i innstillinga frå reformkommisjonen, som hadde rektor ved Stavanger katedralskole, seinare statsminister Johannes Steen som leiar.[1]

*Finland er på topp i PISA-undersøkingar når det gjeld skuleprestasjonar.*

Skulen skulle stå sentralt i eit stortenkt demokratisk folkeopplysnings- og danningsarbeid. «Norig, ein folkedaningsheim» har Rune Slagstad sett som overskrift på kapitlet om Venstre-staten i verket «De nasjonale strateger».[2] Sitatet var henta frå skuleideologen Erling Kristvik frå Volda, som skreiv fleire bøker som vart pensum i lærarutdanninga.

I Norge som i Finland var læraren krumtapp i det store prosjektet. «Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting, det som gjer skulen til det han er, det er læraren», sa Arne Garborg, som aldri var politikar, men som absolutt må reknast blant dei Venstre-intellektuelle i siste del av 1800-talet.

Læraren skulle vera noko meir enn ein yrkesutøvar. Rolla hans gjekk vidare enn skulestova. I ein nasjon som ennå var eit bondefolk skulle han, med historikaren Reidun Høydals ord, vera «periferiens nasjonsbyggjar», bygdas fremste mann, ein frontsoldat for å byggja «den demokratiske folkelighet som er Nordens gave til den moderne verden», som Slagstad uttrykkjer det.[3] Men lærarane kom etter kvart til å bli synlege også på den nasjonale politiske arenaen. I spissen gjekk Jørgen Løvland, seminarist frå Holt i Aust-Agder saman med Garborg, seinare både utanriksminister, statsminister og kyrkje- og undervisningsminister i Venstre-regjeringar. Og innimellom: Leiar i Noregs Mållag.

## Læraren i språkkampen

For som hos vår finske granne i aust gjekk skulen og læraren også inn i eit språkpolitisk program. Det nye Norge skulle ha sitt eige språk til avløysing frå unions-

*Språkstrid i landet. Presten messa på dansk medan læraren las på nynorsk.*

*«Det hjelper korkje timeplanar eller instruksar eller nokon ting. Det som gjer skulen til det han er, er lærararen.» Sitat frå boka «Læraren». Her står Arne Garborg utanfor heimen Labråten i Asker.*

dansken. Den draumen hadde vore levande heilt sidan 1820-åra. Men forholda i Norge var meir kompliserte enn i Finland, der skiljelina gjekk mellom to vidt forskjellige og gjensidig uforståelege språk, svensk og finsk. I Norge vart det strid både mellom forkjemparar og motstandarar av eit eige norsk nasjonalspråk, og etter kvart mellom ulike strategiar for å oppnå det: Ivar Aasens landsmål basert på norske dialektar og Knud Knudsens fornorsking av dansken.

I 1885 vedtok Stortinget å jamstella landsmålet med «det almindelige Bogsprog». Tospråksituasjonen var eit faktum. Kva mål elevane skulle få opplæring i, skulle avgjerast lokalt. Det var duka for hundretals språkkampar rundt om i landet dei neste åra, med skulen i sentrum for striden.

I denne situasjonen får lærarane ei nøkkelrolle, som dei ikkje nøler med å gripa. I dei områda der nynorsken etter kvart skulle få fotfeste, oppstod det ein symbiose mellom lærar og lokalsamfunn som gjerne hadde språkspørsmålet som utgangspunkt, men som ofte kunne gå vidare enn det. Historikaren Kjell Haugland har komprimert det på denne måten: «Unge seminaristar søkjer kulturell identitet og sosial posisjon – bygder i hamskifte søkjer leiarar og strategiar».[4]

Lærarseminara var den viktigaste vegen frå garden til boka for bygdeungdom på 1800-talet. Men kulturelt medvitne bondestudentar opplevde ofte møtet med dansk-norsk språk og danningstradisjon som ein identitetskonflikt. Fram til Stortinget i 1878 vedtok at «den ukunstlede Dagligtale» skulle brukast i skulestova, var det forventa at lærarane skulle snakka «klokkardansk» og læra elevane det same.

## Personleg frigjering

Då Ivar Aasens landsmål vart eit alternativ, kjendest det som ei sterk frigjering. «Desse unge lærarane kastar seg inn i nasjonsbyggingsprosessen med eit bilde og ein definisjon av det norske som sparer dei personleg for eit kulturelt identitetsskifte og som i tillegg kan gje dei posisjon i bygdene der dei skal arbeide», skriv Kjell Haugland.[5]

Det er såleis neppe tilfeldig at lærarane frå første stund stod fremst i rekkja i oppbygginga av ei organisert målrørsle. Nokre av dei første mållaga vart organi-

serte av elevar ved lærarseminara, som Asker i 1872, Stord i 1877 og Kristiansand 1878. Alt i 1897 kunne elevmållaget på Stord oppsummera at 620 komande lærarar hadde vore med i laget dei 20 åra det hadde eksistert. Då Noregs Mållag vart skipa i 1906, var 54 prosent av møtedeltakarane skulefolk.[6]

Det var ikkje berre i folkeskulen at nynorsklærarane gjorde sitt inntog. I 1915 melde nynorskavisa «Den 17de Mai» at 23 av dei 25 styrarane ved folkehøgskulane den gongen var ivrige målfolk med viktige tillitsverv i mållag og ungdomslag.[7]

## Ein ny elite

Fleire av folkehøgskulane var etablerte med sterk støtte frå målfolket. Frå folkehøgskulane gjekk dei vidare til ei ny oppgåve: Landsgymnasa. Rogaland landsgymnas på Bryne vart såleis oppretta etter initiativ frå Rogaland Mållag. Ikkje alle dei 12 landsgymnasa var «målreir», men fleire av dei fekk preg av eliteskular for evnerik bygdeungdom som seinare skulle gjera seg gjeldande på viktige postar i samfunnet. Spådommane om at landsgymnasa skulle føra til nivåsenking, vart gjort ettertrykkeleg til skamme.[8]

Å skapa ein ny elite med utgangspunkt i folket var del av planen til Venstre-strategane. Ikkje alle gjekk så langt som Arne Garborg, som hevda at Norge eigentleg var to nasjonar, og at landet var «heimlaust» utan ein ny, heilnorsk danningselite. Derfor hadde bondestudentane ei viktig nasjonal oppgåve: «Det me Studentar skal vera, det er daa Menner av Folke som er ute og lærer, og som sidan fer heim att og er Folke til Hjelp med det me hev lært. Når me fær eit Embættsstand som fullt ut skynar dette, vil Folke vera på Framveg att».[9]

Ikkje alle reiste heim. Skulen var ikkje berre ein veg opp og fram – det kunne også vera ein veg ut.

Men mange vende tilbake, om ikkje til eiga bygd, så til andre lokalsamfunn der dei skulle setja dei nye ideane om norskdom og demokrati ut i livet.

Me veit mindre om korleis «folket» for eksempel elevar og foreldre – opplevde dette skiftet. Det kan vera at prest Johs. Barstad frå Volda var i overkant skjønnmålande: «Naar barnet kjem til skulen og fær bøkerne i hender, møter det den same ljoden av morsmaalet sitt, som det hev høyrt i heimen, berre i ei meir kultivera form. (…) Barnet kjenner seg på heimleg grunn. Lærdomen vert ikkje framand, men noko verkelegt som renn saman med heile den aandelege vokstren og soleis vert barnet sin eigedom».[10]

Likevel er det neppe tvil om at den nye skule- og språkpolitikken skapte ei ny og annleis ånd rundt omkring i Bygde-Norge. Like viktig som språkskiftet i seg sjølv var truleg respekten for heimleg dialekt og kultur som elevane nå vart møtt med. Det vart eksperimentert med leseopplæring på dialekt, og lokalhistorie, lokal kultur og heimstadlære vart nye innslag i skulen. Tida fram til krigen vart då også ein samanhengande framgangsperiode for nynorsken, med skulen som spydspiss.

## Vestlandslæraren

Ingen stad var det gjensidig fruktbare samlivet mellom skulen og målsaka tydelegare enn på Vestlandet. Sjølv om nynorsken til å begynna med var mindre av eit vestlandsmål enn i dag, han vart såleis tidleg innført i delar av Trøndelag og Sørlandet, var det likevel Vestlandet som var kjerneområdet.

Og det var vestlendingane som sterkast let seg inspirera av den nye språk- og folkeopplysningsideologien. «Vestlandslæraren» vart eit omgrep: Venstre-mann, målmann og av og til fråhaldsmann og bedehusmann. Ingen personifiserte motkulturane sterkare.

Og vestlandslærarane var mange. Eg har ikkje funne eksakte tal, men Reidun Høydal viser til fleire biografi-

samlingar der over 50 prosent av dei omtala personane kjem frå Vestlandet.[11] Kor representativt utvalet er, veit eg ikkje. Men at vestlendingane var overrepresenterte i Norges lærarstand, kan det ikkje herska tvil om.

Sjølv om dette kan vera vanskeleg å dokumentera, er det også ein rimeleg hypotese at haldninga til skulen under eitt var meir positiv i vestlandsbygdene enn mange andre stader i landet. Det finst i alle fall nok av anekdotisk materiale som stadfester det.

Kanskje er det denne arven som slår ut når det sterkaste nynorskfylket, Sogn og Fjordane, er det einaste som kan måla seg med akademikarspekka Oslo og Akershus på dagens statistikkar over skuleresultat?

*Fleirkulturelt samfunn.*

## Finland og Norge skil lag

Både i Finland og Norge tok altså folkeskulen til som noko som var større enn han sjølv, som del av eit identitetsskapande prosjekt med læraren som fremste utøvar. Men dersom det nå er slik at finnane har teke betre vare på denne skuleideologien enn tilfellet er hos oss, når var det at me skilde lag, og kvifor?

Ein avgjerande skilnad var at prosjektet vart samlande i Finland, splittande i Norge. At skulen skal vera den fremste reiskapen for å fremja finsk språk, kultur og økonomi, er det i dag liten diskusjon om. Og finsk er for lengst blitt det dominerande språket, også i eliten, medan svensk er eit marginalisert minoritetsspråk.

I Norge nådde nynorsken aldri det dristige, men urealistiske målet om å bli «einaste riksmål i landet». I skulen var det aldri meir enn ein tredel som hadde nynorsk hovudmål, og då urbaniseringa og industrialiseringa skaut fart etter krigen, sette tilbakegangen inn. Den nasjonale argumentasjonen som nynorskfolket så ofte hadde brukt, var også svekka. Etter år med fellesskap i krig og gjenreising kunne målrørsla ikkje lenger hevda at dei stod for den einaste sanne norskdom.

Mange av vestlandslærarane som let seg eksportera til andre delar av landet, opplevde at folk der ofte var mindre mottakelege for kulturen og verdiane dei forsøkte å formidla. I meir urbane delar av landet kunne vestlandslæraren bli både parodi og hatobjekt. Kåre Willoch var i ettertid lite stolt over måten Ullern-gymnasiastane hadde møtt lektor Jakob Sande på. På Oslo Vest var den folkekjære sunnfjorddiktaren ikkje blant sine eigne.

Nye pedagogiske og politiske retningar skulle også svekka den idealistiske og danningsorienterte «Venstre-læraren» som rollemodell. Sosialdemokratiet førte inn eit sterkare teknokratisk element i skulepolitikken, sekstiåttargenerasjonen svekka lærarautoriteten med sin elevsentrerte pedagogikk, og høgresida introduserte New Public Management med målingar, konkurranse og rapportering.

Fagforeiningskampen, som elles kan ha vore nødvendig nok i ei tid der lærarane sakka økonomisk akterut, medverka samtidig til å gjera læraren til «ein lønnstakar som alle andre». Då lærarane ikkje lenger ville gå i 17. mai-toget saman med elevane sine, var det

eit viktig symbol som fall, og kanskje tapte lærarane med dette langt meir enn overtidskronene.

Det ressursrike og oljesmurte velstands-Norge har nok også i mindre grad enn Finland greidd å overtyda elevar og foreldre om at skulen faktisk er viktig. Det finst alltid pengar nok, som kjent, i verdas rikaste land.

## Kvar er verdiane?

Folkedanningsprosjektet knytt til nynorsken, som spela ei så vitaliserande rolle i tiåra før og etter 1900, kunne aldri bli nasjonalt fellesgods. I møtet med ei ny tid kom det til kort.

Likevel kan ein fundera over om det i større grad hadde vore mogleg å allmenngjera verdiar frå dette prosjektet og ta dei med seg inn i den moderne skulen, slik finnane har greidd. Politiske slagord om oppvurdering av kunnskap og lærar blir i praksis ofte omgjort til ein krangel om det som kan målast; kven som kastar mest pengar etter skulen, kven som byggjer dei finaste nybygga eller investerer mest i pc-ar - eller at ein går laus på nye organisatoriske reformer og planprosessar for å visa handlekraft. Blant lærarane ser det ut til at dette helst har skapt meir frustrasjon enn kjensle av respekt.

Det norske samfunnet blir stadig meir fragmentert og fleirkulturelt. Men eit samfunn treng noko som bind det saman. Behovet for skulen som ein nasjonal felles kunnskapsformidlar og danningsarena er ikkje mindre i dag enn då Venstre-politikarane formulerte grunnlaget for folkeskulen for over hundre år sidan, sjølv om Norge er blitt eit anna land på så mange måtar.

Og om lærarane verkeleg *er* viktigast, kan det henda at me først og fremst skal prøva å gi nytt liv til dei *verdiane* som i si tid gjorde læraryrket så respektert og ettertrakta i vårt land - og som framleis gjer det i land som ikkje står oss så veldig fjernt.

## Notar:

1) Rune Slagstad: «De nasjonale strateger» (Pax 1998), s. 96.
2) Slagstad, op.cit. s. 93.
3) Slagstad, op.cit. s. 93.
4) Reidun Høydal (red.): «Nasjon-region-profesjon. Vestlandslæraren 1840-1940», KULTs skriftserie nr. 45, 1995, s. 91.
5) Høydal, op. cit.s. 97.
6) Oddmund Løkensgard Hoel: «Mål og modernisering 1868-1940» (Samlaget 2011), s. 51.
7) Olaf Almenningen: «Målstrev og målvokster 1905-1913» (Samlaget 1984), s. 218.
8) Ei samla framstilling av historia til landsgymnasa finst i Gudleiv Forr og Helge Vold (red.): «Landsgymnaset» (Samlaget 2007).
9) «Landsgymnaset», s. 26.
10) Almenningen, op.cit., s. 211.
11) Høydal, op. cit., s. 157-158.

# Læraren – «abc-indbanker eller folkelærer i og for livet»?

***Av Svein Helgesen***

*– Mer enn noe annet roper dagens situasjon på lærere som kan oppdra til samfunnsånd, og som kan gi identitet til skolen som kunnskapsformidlende, moraldannende og demokratiserende institusjon. Det dreier seg om skolens plass i demokratiets sentrum: skolen som forvalter av den kommunikative makt. Det er dette demokratisk-kommunikative motiv som sto i sentrum for husmannssønnen Ole Vig for 150 år siden. Det bør fortsatt gjøre det. Det er dette som er «Folkedannelsens hellige Kald». Det bør det fortsatt være. - (Slagstad 2005, s. 382, fra foredrag 12.11.1999).*

## 17. mai-glimt frå 1950-talet

I min barndom stod skulen i «demokratiets sentrum». Aldri var lærarane så synlege som på 17. mai. Nasjonaldagen var ein festdag med stor F, ramma inn av *flagg* og *faner*. I notatbøkene hadde vi med sirlig skrift notert nøkkelord med røter tilbake både til mirakelåret 1814 og det lokale folkestyreåret 1837: *fridom, folkestyre* og *formannskap*. Det næraste forholdet hadde vi nok likevel til *frigjeringa* og *freden* etter krigen som låg berre ti år tilbake. Samtidig var ikkje 17.mai berre ein dag for å sjå bakover. Den gav også rom for unge og spirande *framtidsplanar* og *framtidsdraumar.*

*Saudabygda. Sentrum ligger til venstre nede ved fjorden.*

Midt i eit vårleg landskap ramma inn av korpsmusikk og kontrast mellom nasjonalfargar, grøne bjørkelier og snøkledde Saudafjell, stod altså lærarane og lærarinnene. På mi første dannings- og læringsreise var det dei som i kraft av ord og levd liv gav meining til den store nasjonale fortellinga der grunnlova, folkestyret, fridomen og freden var hovudingrediensar.

## «Lærar, så klart!»

Eg var ikkje komen langt opp i småskulen på Fløgstad skule midt på 1950-talet før eg stolt fortalde både dei

vaksne og kameratar kva eg ville bli når eg blei stor. «Lærar, så klart!» Kva elles?

Og lærar blei eg, både for små elevar i 1. klasse og vaksen ungdom i folkehøgskulen. Seinare skulle eg til og med bli lærarutdannar. I ettertid har eg innimellom lurt på kvifor eg stod så standhaftig fast ved yrkesplanen som eg annonserte alt før eg var ti. Det var nemleg flust av dei som opp gjennom åra prøvde å få meg over på andre tankar. Men det var nyttelaust. Terningen var kasta, og eg var urokkeleg. Var eg rett og slett for stolt til å la meg overtala til å vurdera alternative yrkesval? Eller var det kanskje noko meir?

Eg likte meg på skulen og var mellom dei priviligerte som meistra dei faglege utfordringane. Det aleine kan nok likevel ikkje forklara dragninga eg kjende mot å bli lærar. Den stakk nemleg djupt. Eg trur dei personlege møta mine med lokale lærarinner og lærarar blei svært viktige. Dei var ikkje berre velutdanna kvinner og menn som lærte oss å lesa og skriva og rekna. Mange av dei framstod som profilerte kulturberarar, og fleire spela ei aktiv rolle på demokratiske arenaer. Dei var «oppdragere i en samfunnsetisk – demokratisk forstand» (Slagstad 2005, s. 383). Meir enn nokon andre var det dei som for alvor opna dørene ut mot den store og spennande verda langt bakom Ryfylkefjella.

*Lærar så klart !*

## Frøken Johnsen og lærar Aksnes

I småskulen handla det meste om frøken Johnsen, som kom frå Sand. Det er ikkje lese-, skrive- eller reknetimane eg hugsar best frå dei tre første åra. Dei fasinerande Josef-fortellingane i bibelsoga og det lokale fokuset i timane i heimstadlæra framstår som langt meir funklande stjerner. I tillegg teikna ho så levande bilde av forholda i flyktningeleirane i Hong Kong at seks av oss gutane i klassen heldt basar for dei fattige ungane der tre år på rad. Tett oppunder tusen kroner i nødhjelp samla vi inn og sende vidare frå indre Ryfylke til det fjerne austen, via frøken Johnsen. Det var slett ikkje berre lommerusk den gongen.

I storskulen var det maskulin lærardominans. Det stod respekt av lærarar som Håland, Larsson, Aksnes, Tveit og Tveito. To av dei største lokale lærarbautaene, Hans Hylen og Kjell Bondevik, høyrde vi berre gjetord om. Hylen var blitt pensjonist, og Bondevik hadde dratt til Stortinget før eg kom i skulen. Venstrehovding og skuleinspektør Larsson blei både ordførar og fylkesordførar, sjølv om han ikkje høyrde til Arbeidarpartiet. Skulestyrar Håland blei berre varaordførar, og fungerande ordførar ein kortare periode, men han representerte i alle fall det «rette» partiet i det rødfarga industrisamfunnet. Respekten vår for han var uomtvisteleg. Han framstod som streng, men sjeldan trugande. Både Larsson og Håland var sentrale i song- og musikklivet i bygda. I tillegg hadde dei stått i front i motstandskampen under krigen og vore på Grini.

På Grini hadde også klassestyraren min i storskulen vore. Noko av det eg minnest best frå åra under hardin-

gen Knut Aksnes sitt kateter, er korleis han på nytt og på nytt fengsla oss med levande skildringar frå kvardagen i krigsfangeleiren. Etter kvart lærte vi elevane oss listige knep for å få forteljarevna hans på gli. Slik blei 9. april og 8. mai mest årvisst minnerike skuledagar då pensum var pensum og bøkene blei liggjande uopna. Det var nemleg noko som var endå viktigare.

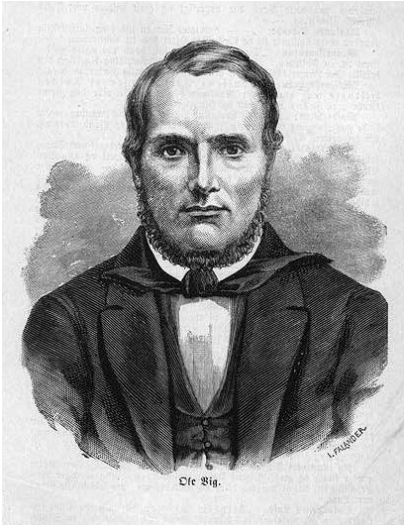
«Tiden fordrer altsaa meed Nødvendighed, at der vides meget»

Dei fleste av lærarane og lærarinnene på Fløgstad skule var utdanna og hadde starta opp sitt pedagogiske virke i Venstrestaten sin glansperiode (1884 - 1940), som professor Rune Slagstad omtalar som «skolefolkets storhetstid». Aldri har lærarstanden stått sterkare i det norske samfunnet enn i « lærernes storhetstid, lokalt som nasjonalt. Lærerstandens fremste symboliserende skikkelse var Jørgen Løvland, Norges første utenriksminister i 1905, statsminister 1907-08, stortingspresident 1913-1915 og kirke- og undervisningsminister 1915 - 20. «Det overordnede for dette skolefolket var det pedagogiske perspektiv på samfunnet, med skolen som nøkkelinstitusjon: Samfunnet som et pedagogisk rom. Temaet var folkestyrets befesting gjennom *folkeuppseding*» (Slagstad 1998, s. 40).

Lærarane sin lange veg mot dei øvste trinna på samfunnsstigen starta eigentleg alt midt på 1800-talet, med eit visst gjennombrot rundt 1870. «Vaar Tid stevner mot det, at Skule-meisteren afløyser Presten, og me ero i Grunnen Skulemeistrar alle saman», skreiv Vinje.

Skolestova og lærarbustaden tok over for kyrkja og prestegarden som kulturell bastion i lokalsamfunnet (Eidsvåg 2005, s. 45).

Ei veksande industrialisering og demokratisering skapte etterspurnad etter meir og ny kunnskap. Den gamle skulen med einsidig vekt på kristendom og lesing heldt ikkje lenger mål. Nye tider ropte etter ein




*Ole Vig*
*1824 - 1857.*

ny skule med breiare fagleg og pedagogisk tilnærming. «Tiden fordrer altsaa med Nødvendighet, at der vides Meget, og Skolen maa altsaa ogsaa lære sine Elever Meget », skreiv skulereformatoren Hartvig Nissen i eit rundskriv frå departementet tidleg på 1850-talet. Men kunnskapen måtte setjast inn i eit større perspektiv: «Det gjælder derfor desto mere om, at det læres paa den rette Maade, saa at det ikke lægges hen som en død og ufrugtbar Skat, men derimod bliver til en levende Kundskab, der slaar varig Rod i Aanden og bærer Frugt for Livet» (Nissen 1852).

## Med fokus på folkeopplysning og folkestyre

Samfunns- og skuleutviklinga midt på 1800-talet reiste det tidlause grunnleggjande spørsmålet om forholdet mellom kunnskap og danning. Kva er mest viktig? Kor skal skulen ha tyngdepunktet sitt? I utgangspunktet stod to pedagogiske grunnmotiv mot kvarandre. Romantikken hadde sitt fokus på *det identitetsdannande perspektivet*: Skulen skal danna nye generasjonar med forank-

ring i den nasjonale kulturarven, historiske tradisjonar og åndelege verdiar. Opplysningstida la derimot mest vekt på *det instrumentelle perspektivet*: Skulen skal gi barn og unge kunnskap som er nyttig og nødvendig for å møta og løysa utfordringane i det nye samfunnet.

Det skulle bli skulereformatoren Ole Vig som bygde bru mellom dei to grunnmotiva og reformulerte skulen sitt nye overordna og demokratiske oppdrag. Han la hovudvekt på at skulen skal øva opp «myndige Mænd» til å delta i «Landets offentlige Anliggender». Parolen var: «*Folkedannelsens hellige Kald*» (Slagstad 2000, s. 378). Folkeopplysning er hjørnestein i eit levande demokrati, og folkestyret kan berre veksa seg sterkt og livskraftig gjennom kunnskap og danning. Dette er skulen og læraren sitt store samfunnsoppdrag.

Ole Vig peika med sitt demokratiske grunnmotiv ut ein ny kurs, som skulle prega den skulehistoriske utviklinga heilt fram til 1940. Vinje si klassiske formulering: «Kunnskap skal styra rike og land» blei til i denne tida. Då Johan Sverdrup overtok den politiske makta i 1884, la han stor vekt på koblinga *folkestyre – folkeopplysning - folkeskule*. Dei nye lovene for Folkeskulen av 1889 kombinerte demokrati- og folkedanningsperspektivet med kunnskap forankra i moderne vitskap og eit einskapsskuleprogram i offentleg regi.

## Lærarane – «den nye tids offentlige entreprenører»

Lærarane tok framover på 1900-talet for alvor steget opp i landets pedagogiske, kulturelle og politiske elitedivisjon. Rune Slagstad omtalar dei som nasjonale strategar, «den nye tids offentlige entreprenører» (Slagstad 2000, s. 130). Mens det i perioden frå 1814 til 1907 berre var ein kyrkje- og undervisningsminister utan teologisk embetsutdanning, skulle det mellom 1907 og 1940 bli flest ministrar med folkeskule og lærarskule. I desse vel tretti åra blei kyrkje- og undervisningsdepartementet styrt av fem teologar, to humanistiske professorar og ti menn med folkeskule og lærarskule. Lararane gjorde seg stadig sterkare gjeldande på mange samfunnsområde, særleg i bygde-Noreg:

Lærerne var foreningslivets pionerer. De ble folkeførere og åndelige veivisere, banksjefer og ordførere, 17. mai-talere og kirkesangere, stortingsmenn og statsråder. De stiftet sangkor, ungdomslag, idrettslag og skytterlag. Skulle et Amerika-brev forfattes eller et dokument skrives, var det læreren som ble tilkalt. I bryllup og begravelser var han en selvskreven gjest. (Eidsvåg 2005, s. 46)

Professor Erling Kristvik var ein av dei ideologiske pionérane i «skolefolkets storhetstid». Han heldt fram at skulen sin mest fundamentale samfunnsfunksjon er å styrkja «samfundsviljen, samfundsdugleiken og samfundssynet» (Slagstad 1998, s. 42). Vi må danna unge menneske som engasjerer seg, «vinn herredøme over vilkåra og realiserar sine beste draumar», skreiv han.

Verda står ikkje still lenger. Farten er tvertom fåretrugande. Vi misser reint pusten stundom. Tinga held på å springa frå oss. Vi treng ein ungdom som ikkje står handfallen og ser på, let alt skura eller på førehand jamrar seg over undergangen. Vi treng ein ungdom som går aktivt inn i hendingane, vinn herredøme over vilkåra og *realiserar sine beste draumar.* I draumen bur framtida (Kristvik 1937, s. 839).

## «Dere lærere har ødelagt for meg»

Den tyske okkupasjonen i 1940 representerte ei gigantisk utfordring for ein samfunnsengasjert norsk lærarstand. Det demokratiske folkeopplysningsoppdraget stod i sterk kontrast til okkupanten sitt mål om at skulen skulle medverka til omforming av Noreg til eit nasjonal-sosialistisk samfunn. Hausten 1941 kom det

rundskriv til «våre folkeoppdragere», lærarane, med krav om lojalitet til naziregimet og plikt til «å gi hver enkelt elev den samme forståelse av tiden vi er oppe i og de krav den stiller til hver enkel av oss» (Eidsvåg 2005, s. 49).

Rundskrivet markerte opptakten til ei historisk lærarmobilisering mot dei nye makthavarane. Lærar- og lærarinneorganisasjonane stod standhaftig skulder ved skulder mot Quisling. Mange verkemiddel blei tekne i bruk. Då regimet skifta ut leiinga i desse organisasjonane med sine eigne folk, svara medlemmene med å melda seg ut. Nærare 1000 lærarar blei arresterte og internerte på Grini og andre stader. For mange bar det vidare til fangenskap i Kirkenes eller konsentrasjonsleir Tyskland.

Professor Inge Bø (2010) har i eit lokalhistorisk skrift om lærar Magnus Takle frå Tasta i Stavanger gitt oss levande tidsbilde frå den historiske lærarkampen:

Etter 13 døgn i fengselet ble lærerflokken – i alt 57 fanger – sendt videre til Grini. Turen ble ytterst ubehagelig – først i godstog til Flekkefjord, Jærbanens endestasjon, siden med buss på smale grusveier til Kristiansand og derfra med Sørlandsbanen til Oslo Vest. Turen tok to døgn. Reisen var likevel ikke uten oppmuntringer. Ryktet om fangetransporten hadde nemlig spredd seg sørover Jæren. På hver stasjon møtte bygdefolket opp i hundretall for å ta avskjed. Til tross for slag og spark av tyske fangevoktere og flere norske politimenn, vinket de og ropte, og så sang de «Vår Gud han er så fast en borg». Den kjente salmen var blitt en nasjonalhymne som fulgte dem fra stasjon til stasjon. I Kristiansand stilte Norsk Røde Kors opp med middagsservering. I Oslo ble de kjørt videre på lastebiler til en usikker framtid på Grini hvor de ankom natten til 1. mai 1942.

Inge Bø poengterer at Magnus Takle stod standhaftig opp for dei ideala og verdiane han trudde på, fremst i flokken av lærarar som forma fronten mot diktaturet:

*Den tyske okkupasjonen i 1940 representerte ei gigantisk utfordring for ein samfunnsengasjert norsk lærarstand.*

Under okkupasjon, arrestasjon og konsentrasjonsopphold var det nettopp hans *standhaftighet* – denne gangen i form av kjærlighet til land, folk, grunnlov og demokrati – som dikterte hans ranke holdning. Magnus Takle valgte å tåle savn av familie, savn av elever og venner; han valgte å utholde fengsel, konsentrasjonsleir, slavearbeid og nedverdigelse framfor å delta i nazifisering av norsk ungdom. Her sto han fremst i flokken av de lærere som formet fronten mot diktaturet.

Læraroppprøret mot naziregimet var ein moralsk og ikkjevaldeleg haldningskamp, ein kamp mellom idealet om eit fritt og folkeleg demokrati og eit autoritært politisk system (Eidsvåg 2005, s. 44). Lærarane stod urokkeleg fast på motstanden mot nazifisering av ein ny generasjon. I ei felleserklæring datert 9. april 1943 uttala dei m.a.: «Jeg vil, som jeg hittil har gjort, la min samvittighet være min rettesnor, og da tror jeg at jeg vil være i pakt med det store flertall av det folk som har gitt meg oppdragergjerningen.»

Inge Eidsvåg omtalar lærarmotstanden som Quislings mareritt. Alt i slutten av mai 1943 uttala han, gråtkvalt og rasande, til ei gruppe lærarar på Stabekk: « Det er dere lærere som er skyld i at vi ikke har fått noe Riksting. Det er deres skyld at Norge i dag ikke er blitt et fritt og selvstendig rike». Ved eit anna høve var han endå meir direkte: «Dere lærere har ødelagt alt for meg». Under ein marsj utanfor Kirkenes opplevde seinare professor Einar Lundeby at ein ung tysk fangevaktar snudde seg spontant mot han og sa: «Hadde tyske lærere gjort som dere, ville Hitler aldri ha kommet til makten».

Den norske lærarkampen blei også lagt merke til langt utover Noregs grenser. President Roosevelt drog dette fram under ein seremoni i Washington hausten 1942: «Dersom det er noen som undres på hvorfor denne krigen blir utkjempet, så se på Norge!.. Og dersom det er noen som betviler demokratiets vilje til å vinne, så sier jeg igjen: Look to Norway!» (Eidsvåg 2005, s. 44).

## «ABC-indbanker eller folke-lærer i og for livet»?

Neste år skal vi feira 200 årsjubileum for mirakelåret 1814. I dette historiske perspektivet er det interessant å spørja: *Kor står norsk skule i dag, ved inngongen til jubileumsåret 2014?*

Skulen har i mesteparten av denne viktige perioden i vår nasjonale historie stått i front i arbeidet med å byggja det norske demokratiske samfunnet stein på stein. Generasjon etter generasjon har lært kunnskap, haldningar og dugleik som er viktig for å bli «gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn». Hovudaktørane har vore vanlege lærarar og lærarinner av kjøt og blod. Mange har vore framifrå kunnskapsformidlarar og kulturberarar, mens andre har hatt sine meir eller mindre synlege manglar og skavankar.

Få har poengtert meir tydeleg enn Arne Garborg at det er læraren som utgjer den store forskjellen i skulen: «Det hjelper korkje timeplanar eller instruksar eller nokon ting; det som gjer skulen til det han er, er læraren». Garborgs lærarideal var ikkje «en abc-indbanker i kakkelovnskrogen», men «en folke-lærer i og for livet» (Slagstad 1998, s. 49). Eg har aldri vore i tvil om at eg i min oppvekst var heldig med lærarinnene og lærarane mine i indre Ryfylke på 1950- og 1960-talet. Dei hadde både evne og rom til å undervisa og leva i tråd med Garborgs lærarideal. Og dei fleste av dei gjorde det i praksis.

Læraren i 2013 har eit heilt anna utgangspunkt. Det gamle industrisamfunnet er avløyst av eit globalt kunnskapssamfunn som eg under mi første danningsreise aldri kunne førestilla meg. Skulen sine utfordringar og læraren si rolle er endra dramatisk i løpet av få tiår. Wikipedia legg spesielt vekt på nettopp det siste i omtalen av skuleutviklinga dei siste150 åra:

Den norske skolen har gjennomgått ulike faser siden etableringen av allmueskolen i midten av det 19. århundre. Lærerrollen har også gjennomgått store forvandlinger i denne tiden. Da folkeopplysningsskolen, eller folkeskolen, tok form i siste halvdel av 1800-tallet kunne en typisk lærer passe til denne beskrivelsen: «*Læraren hadde høge hugmål, og var engasjert i fråhaldssak, målsak, norskdom og kristendom. Han levde med folket i glede og sorg, og han var kyrkjesongar, og forsongar ved gravferder og slikt. På 17de mai var han sjølvskriven talar. Det var han som hadde lengste maisløyfa i jakkeslaget, og dette vart oppfatta som han var den som stod på høgast nivå i kunnskap og nasjonalkjensle*» (Wikipedia).

## Lærarløft og danningsoppdrag i 2014

Alle politiske parti lova i valkampen 2013 å satsa på skulen og gjenreisa respekten for læraryrket. Ordet *lærarløft* er blitt eit mantra. Men kva legg vi i det? Korleis vil vi sjå det i praksis?

I ei tid med press mot skulen frå alle kantar er det grunn for å gjera djupdykk og bruka tid på dei mest grunnleggjande spørsmåla om skulen i framtida. *Kva skal skulen sitt store prosjekt vera dei neste tiåra?* Rune Slagstad skriv spissformulert at det «samfunnsstriden dreier seg om, er om vårt samfunns basis skal preges av den demokratiske folkelighet og dens verdier om kunnskap og moral – eller av de verdier som styrer Fallskjermjegerenes landssammen-slutning (Slagstad 2000, s. 383).

Vil vi at skulen skal vera aktør i arbeidet for å setje kursen for samfunnsutviklinga, slik fleirtalet i Steenkomitéen meinte midt på 1970-talet: «Skolens målsetning må m.a.o. omfatte et sett av ideer om hvordan vi vil ha det, hvordan vi skal leve, hvordan vi vil samfunnet vårt skal se ut. Skolens målsetning må således omfatte en kulturell og en politisk ideologi» (Steenkomiteen 1973)? Skal vi ha ambisjonar for skulen som går langt utover å klatra på Pisa sin adels-kalender, styrkja norsk konkurransekraft og leggja grunnlaget for framtidige arbeidsplassar i ei globalisert verd? Eller er det kanskje tid for å reformulera skulen sitt breie samfunnsoppdrag og slå fast at heretter skal læraren ha eit meir spissa kunnskapsfokus og konsentrera all si kraft om postmoderne «abc-innbanking i kakkelovns-krogen», målt gjennom nasjonale prøvar og Pisaresultat?

I den nye føremålsparagrafen som eit samla Storting har stilt seg bak, anar vi ideologiske spor heilt tilbake til Ole Vig si pedagogiske og skulepolitiske grunnforståing. Det synest framleis å vera semje om at samfunnsoppdraget skal vera forankra i eit breitt dannningssyn og gi born og ungdom «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Føremålsparagraf for grunnopplæringa 2008).

*Fløgstad skule, Sauda*

Kunnskapsdepartementet er i lys av føremålsparagrafen no i ferd med å revidera gjeldande «Generell del av læreplanen» og reformulera dei overordna føringane for korleis skulen og lærarane skal realisera dei overordna måla i eit postmoderne og stadig meir fleirkulturelt samfunn. Det viser seg nemleg at det ofte kan vera lang veg mellom visjon og praksis. Heidi Biseths forsking på demokratiopplæringa i ungdomsskular og vidaregåande skular i Noreg, Sverige og Danmark indikerer mellom anna at lærarane opplever at dei manglar både kompetanse og tid til å gi god opplæring i demokrati:

«Lærerne mangler redskaper til hvordan de kan undervise om demokrati i praksis, og hvordan de skal koble demokratiopplæring til flerkulturelle (...). Det kommer i tillegg til alt det andre som skal gjøres, og de

har heller ikke lært om dette på lærerskolen». Forskaren held fram at det er vanskeleg å oppretthalda dei demokratiske verdiane i møte med andre grupper som ein trur har andre verdiar (Biseth 2010).

## Læraren i det offentlege rommet

Rune Slagstad (2013) etterlyser i ein artikkel i Minervanett «samfunnsbyggerne som forsvant» og vil ha lærarane tilbake som tydelege aktørar i det offentlege rommet: «Mer enn noe annet roper dagens situasjon på lærere som kan oppdra til samfunnsånd, og som kan gi identitet til skolen som kunnskapsformidlende, moraldannende og demokratiserende institusjon» (Slagstad 2000, s. 383).

Andre, mellom dei høgskulelektor Oddvin Alfarnes, spør om dette er ønskeleg - eller i det heile tatt mogleg:

Det høres så viktig og riktig ut - men det spørs om det ikke er røster fra fortiden. Det er tanker som henger igjen fra en tid da lærerens rolle i samfunnet var en helt annen enn den er i dag. Det er ikke *læreren* som har forandret seg, det er samfunnet omkring som er et helt annet.

Den store forskjellen fra den gang er det allmene kunnskapsnivået i samfunnet, som henger sammen med at svært mange mennesker har utdannelse av minst samme varighet som læreren, og med at *skolen* på ingen måte lenger har den betydning som kunnskapsforvalter som den hadde før. Ikke fordi skolen er blitt dårligere, men fordi vi har fått konkurrerende informasjonskanaler. Alt dette gir både skolen og læreren en ny rolle. Snakket om å «gjenreise» den gamle læreren er som å be eldstemann i barneflokken vokse videre for å holde småsøsken fra livet (Alfarnes 1999).

Det finst ingen veg tilbake til Venstre-staten, heller ikkje til den sosialdemokratiske reformperioden dei siste tiåra fram mot tusenårsskiftet. Tida lét seg ikkje skru attende. Rune Slagstads utfordring bør likevel ikkje møtast med skuldertrekk. Det vil vera svært uklokt å avfeia problemstillingane som nostalgiske og slå kontant fast at lærarane frå «skolefolkets storhetstid» er ein utdøyande rase. Dette handlar nemleg om noko så grunnleggjande som kva skulen sitt store prosjekt er i ei tid og samfunn der det mest sikre vi kan seia, er at stadig meir er usikkert. Særleg i jubileumsåret 2014 skal vi vakta oss for å ta lett på den nødvendige samtalen om så fundamentale spørsmål, ein open samtale om det Slagstad (2005) omtalar som «*det demokratisk-kommunikative motiv som sto i sentrum for husmannssønnen Ole Vig for 150 år siden*» .

## Dei høge og breie skuldrene

Som ei avslutning på mi første sju års dannings- og læringsreise på Fløgstad skule i Sauda fekk eg æra av å bera skulefana på ein av etappane i 17.maitoget. Alle som stod langs ruta, kunne nok sjå at den kortvokste sjuandeklassingen var stolt. Det var sikkert mange grunnar til det. Kasnkje ana eg alt den gongen noko av det som middelalderfilosofen Bernard av Chartres skreiv så langt tilbake som på 1200-talet: «*Vi er dverger som sitter på skuldrene til kjemper. Om vi ser lenger enn dem, skyldes ikke det skarpheten i vårt syn, men fordi vi er løftet opp og båret av deres gigantiske størrelse*».

Eg var mellom dei heldige som i oppveksten fekk klatra opp på skuldrene til pedagogiske kjemper. Frøken Johnsen og lærar Aksnes var utdanna og danna i lærarstanden sin gullalder, mellom dei mange «markante pedagogiske skikkelser som hørte til det offentlige rom»:

Mange av dem var forankret i det frilynte, noen i det pietistiske, men fremfor alt var de skolefolk, lærere eller lektorer. Deres genre var fortellingen - klasserom-

mets lille så vel som folkestevnets store fortelling. Det var oppdragende fortellinger som skulle gi folkeviljen demokratisk selvbevissthet og moralsk identitet. Det overordnede for dette skolefolket var det pedagogiske perspektiv på samfunnet, med skolen som nøkkelinstitusjon: samfunnet som et pedagogisk rom. Temaet var folkestyrets befesting gjennom «folkeuppseding» (Slagstad 2000, s. 38).

Dei elevane som starta på skulen i august 2013, skal stiga inn på den vaksne samfunnsarenaen frå rundt 2030 og framover. Dei vil møta eit langt meir komplekst og globalisert samfunn og større og meir krevjande utfordringar enn nokon generasjon før dei har opplevd. Dei skal dannast og utdannast av lærarar med ein annan bagasje, ein annan status og posisjon og ei anna profesjonsforståing enn mine 50- og 60-talslærarar hadde med seg i ryggsekkane sine.

Men også på 2000-talet skal skulen tilby skuldrer som er breie, høge og solide nok til at born og ungdom kan stå trygt og sjå meir enn vi vaksne ser idag, også ting langt framme. For å realisera ein slik visjon trengst meir enn spisskompetanse i norsk, matematikk og engelsk.

På eitt vis er kanskje pedagogiske kjemper som frøken Johnsen og Aksnes ein utdøyande rase? Dessverre – og kanskje på same tid heldigvis? Men dei hadde skuldrer som var gode og trygge å stå på. Også i ei postmoderne tid treng vi lærarskuldrer som er høge og breie nok til at «dvergar» kan klatra opp, sjå lengre enn langt og læra og finna livsmot av det dei ser. For også i 2014 og framover treng vi, som på Erling Kristvik si tid, «ungdom som går aktivt inn i hendingane, vinn herredøme over vilkåra og realiserar sine beste draumar».

Dette er skulen sitt store framtidsprosjekt. I dag og imorgon – som det alltid har vore.

## Litteraturliste


Alfarnes, O. (1999). *Kunnskapsrike overmennesker.* Artikkel i Aftenposten 17.10.1999

Biseth, H. (2010). *Svikter demokratiopplæring*. Artikkel i Forskning.no 29.12.2010

Bø, I. (2010): *Magnus Takle 1883-1971*. Tasta historielag

Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as

Kristvik, E. (1937): *Striden millom gamal og ny skule*. I Ebbestad Hansen, J-E, red. (1998): *Norsk tro og tanke. 1800 – 1940*. Oslo: Tano Aschehoug

Nissen, H. (1852). *Departementalt rundskriv.* Sitert i statsråd Jon Lilletuns utdanningspolitiske utgreiing til Stortinget i 1998

Slagstad, R. (1998). *Skolens oppgaver – hva slags lærere trenger vi ?*I Aasen J., Engen T.O., Østerud P. og Hollekim I., red.: *Nok er nok: perspektiver på norsk lærerutdanning: festskrift til Per Østeruds 70-årsdag*. Oslo: Oplandske Bokforlag

Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax Forlag A/S

Slagstad, R. (2005). *Utvalgte polemikker.* Oslo: Pax Forlag A/S

Slagstad, R. (2013). *Samfunnsbyggerne som forsvant*. Artikkel i Minervanett 20.03.2013

# Ole Gabriel Ueland – omgangsskulelæraren som vart bondehovding og forkjempar for lokalt og nasjonalt folkestyre

*Av Sigmund Sunnanå*

## Innleiing

Ole Gabriel Ueland (1799 – 1870) hadde uvanlege politiske leiareigenskapar. Han var den store bondehovdingen på midten av 1800-talet. I løpet av dei 36 åra han var stortingsmann, fekk han gjennomført mange reformer og saker som styrkte og utvida folkestyret både lokalt og nasjonalt. Han kjempa mot embetsmannsvelde og det sentrale maktapparatet. Gjennom arbeidet sitt gjorde han politikk folkeleg og bana vegen for at også personar frå fattige og små kår kunne oppnå politiske posisjonar. Han såg på Bibelen og Grunnlova som fundamentet for vårt folks liv.

## Bakgrunn

Ole Gabriel Ueland vart fødd og voks opp på garden Skåland i Lund kommune, Rogaland. Foreldra levde i fattige kår. Farfaren og morfaren budde også i heimen. Dei var flinke til å fortelja både frå Bibelen og om historiske hendingar og eventyr. Hardt arbeid og strev prega barndommen hans. Mora lærde han å lesa. Å skriva lærde han seg sjølv ved hjelp av eit skriveopplegg som faren hadde fått av læraren sin. Ingen i bygda kunne rekna, men ein dreng og ein bonde i nabobygda gav han litt rettleiing. Då han fekk ei reknebok sendande frå Kristiansand, vart det lettare for han å læra å rekna på eiga hand (Bergsgaard, bind I s. 12).

*Ole Gabriel Ueland 1799 – 1870.*

Omgangsskulen i bygda var ikkje rare greiene. Faren sendte han til skulen berre nokre gonger slik at presten skulle godkjenna han som konfirmant. Under konfirmasjonsførebuinga la presten merke til at Ole Gabriel hadde uvanlege evner. Presten sette han derfor som 18-åring til å vera omgangsskulelærar i Lund. Han hadde 6 spesidalar for året i lønn, dvs. 1/3 av lønna til ein gardsdreng. Ein tidlegare prest hadde fått i stand eit bibliotek i bygda. Dette nytta Ole Gabriel flittig. Han brukte alle

fristunder til å lesa religiøse skrifter, historiebøker og lover og skrifter av juridisk natur. Dette var kunnskap han seinare fekk god bruk som rådgivar for bygdefolk og som stortingsmann.

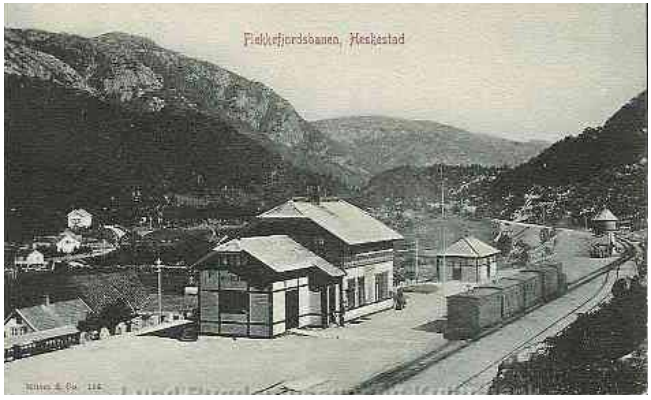
Under ei fellesgudteneste i Lund med folk frå Heskestad, der han var klokkar, møtte han odelsjenta Marte Ueland. Endå om far til Marte var imot at ho skulle slå seg i lag med ein fattig omgangskulelærar frå Lund, greidde mor til Marte og presten til slutt å overtale faren til å gå med på giftarmål. Etter bryllaupet i 1825 flytte Ole Gabriel til Ueland og tok namn etter garden.

Ole Gabriel viste seg å vera ein svært dugande bonde. Han tok mellom anna i bruk nye dyrkings- og grøftemetodar. Han var dessutan ein svært omtykt klokkar og omgangskulelærar, ei stilling han hadde frå 1827 til 1852. Han var kunnskapsrik og hadde god innsikt i mange saker både av praktisk og teoretisk karakter. Bygdefolket nytta han derfor som rådgivar og skrivekyndig, mellom anna når det galdt juridiske spørsmål. Då kona, Marte, døydde i 1847, gifte han seg med Anne Hetland. Han flytta først til garden Ollestad og kjøpte seinare garden Hetland der han døydde i 1870.

Ueland kom tidleg med i det offentlege livet i bygda og var ordførar 1837 – 1851, og frå 1856 – 1859. I tida 1852 – 1856 var han også lensmann i Heskestad. Han fekk ord på seg å vera ein dugande og akta mann også utanfor bygda. Dette førte til at han vart vald til stortingsmann frå Stavanger amt i 1833. Han vart seinare attvald og møtte på Stortinget heilt til 1869, dvs. i 36 år.

## Stortingsmann frå Stavanger amt

Framfor stortingsvalet i 1833 agiterte John Neergaard frå Nordmøre for at bønder skulle velja standsfellar framfor embetsmenn som representantar. Aksjonen lykkast, og Ueland kom som representant frå Stavanger amt til stortinget saman med ein stor skare av bønder. Dette tinget vart seinare kalla «bondestortinget». Bøndene danna ei opposisjons gruppe der Ueland vart føraren. Alt det første året «nådde han op til at blive erkjendt som det lyseste Hode blant Bønderne og deres ledende Aand», skreiv professor Sars seinare. ( Dreyer Dybdahl s. 12). Og til slutten av 1850-åra var Ueland den sentrale opposisjonelle leiaren i stortinget. I 1830-åra samarbeidde han mellom anna med Jonas Anton Hjelm, i 1840-åra med Ludvig Kristensen Daa. Saman med Johan Sverdrup danna han Reformforeininga som arbeidde for demokratiske reformer. På slutten 1850-åra og i det neste tiåret vart Ueland sterkt pressa mellom Søren Jaabæks aktive bondevenner og Johan Sverdrups liberale akademikarar. Han hadde framleis ei sentral rolle i det politiske landskapet, men han hadde ikkje lenger den maktposisjonen i stortinget som han før hadde hatt (Store Norske Leksikon).




*Heskestad stasjon.*

## Det lokale sjølvstyret

Ueland kom inn på stortinget som bondepolitikar. Han såg det som ei viktig oppgåve å styrkja bøndene sine økonomiske og sosiale kår og deira lokale sjølvstyre.

Då han møtte på stortinget, var alt arbeidet i gang med å laga eit nytt opplegg for lokalforvaltninga som høvde med prinsippa i Grunnlova. Bøndene på stortinget med Ueland i spissen gjekk sterkt inn for at lokale styringsorgan skulle få avgjerdsrett i viktige saker, til dømes budsjett og pengebruk. Det vart strid mellom stortinget og regjeringa om kva for rolle dei folkevalde og embetsmenne skulle ha i den lokale styringa. Stortinget fekk til slutt gjennomslag for dei fleste av sine synspunkt. Formannskapslovene vart sanksjonerte av Karl Johan 14. januar 1837.

Med formannskapslovene følgde ei inndeling av landet i formannskapsdistrikt. Desse fekk i 1890 namnet herad, seinare kommunar. Formannskapsdistrikta fekk i dei fleste tilfelle dei same grensene som prestegjelda. I kvart distrikt skulle det veljast eit formannskap leia av ein ordførar. Formannskapet skulle ha vedtaksrett i viktige saker som galdt lokale forhold, til dømes utskriving av skatt, utarbeiding av budsjett og pengeløyvingar. Ordførarane i amtet skulle utgjere eit amtsting som skulle stelle med saker som galdt heile amtet.

Det var nok ikkje mange bønder som i 1837 kjende seg særleg skikka for å gå inn i styre og stell slik formannsskapslovene føresette. Det var presten og lensmannen som hadde teke seg av dette før. Bøndene hadde berre vore representerte i fattigkommisjonen og skulekommisjonen der presten var formann og hadde det avgjerande ordet. For Ueland var det ikkje minst viktig at den nye styringsordninga kunne gi bøndene opplæring i demokrati og demokratisk styring. Formannsskapslovene opna for at bøndene fekk stort ansvar for den lokale styringa endå om prest og lensmann og andre embetsmenn framleis hadde mykje å seia. Med formannskapslovene vart dei demokratiske prinsippa i Grunnloven gjort gjeldande også på lokalplanet. Lovene la grunnlaget for den seinare utviklinga av kommuneforvaltninga og det lokale sjølvstyret.

## Ueland og prestane/Kyrkja

Ueland arbeidde for at prestane skulle få mindre makt. Han ville ha meir folkestyre også i Kyrkja. I 1854 gjekk han til dømes imot at det vart oppretta stillingar for stiftskapellanar. Han grunngav standpunktet med at det var ikkje prestar ein mangla, men »et sant og ekte brorskap og foreningsbånd mellom menighet og geistlighet» (Dreyer Dybdahl, s. 17). Ueland ville at det skulle veljast eit sokneråd (menighetsråd) som mellom anna skulle uttale seg når prestar skulle tilsetjast. I denne saka kom han i strid med dei geistlege og han opplevde ikkje at denne reforma vart gjennomført.

Konventikkelplakaten hadde forbod mot å la lekfolk forkynne Guds ord. Dette gav prestane ei sterk stilling. Ikkje minst takka vera Ueland sin innsats vart denne plakaten oppheva av stortinget i 1842. Ueland var likevel ein sterk tilhengar av statskyrkjeskipnaden. Han røysta derfor mot lovframlegget til ei meir liberal dissenterlov i 1845 fordi han var redd for at ei liberalisering på dette feltet ville føra til oppsmuldring av statskyrkja. Han meinte også at dei fleste embetsmenn måtte vera medlemmer av statskyrkja.

I Grunnlova stod det at jødar ikkje hadde «adgang til Riget». Spørsmålet om å endra grunnlova på dette punktet var oppe i stortinget i 1842, 1845 og 1848. Ueland var imot ei slik endring, og hans votum var avgjerande for at saka lei nederlag. Dette skapte sterke reaksjonar. Henrik Wergeland har ein lite flaterande omtale av Ueland i skriftet «Jødesagen i det norske Storthing». Ueland var i prinsippet motstandar av endringar i Grunnlova. I «Jødesaka» skifte han likevel

til slutt standpunkt og gjekk i 1851 inn for å oppheva paragrafen slik dei fleste andre bonderepresentantane også gjorde.

## Styrking av skulen

Skulelova som kom i 1860 er ei av dei viktigaste skulelovene i vårt land. Lova var eit brot med formålet om at skulen skulle vera ein kristedomsskule med konfirmasjonen som mål. Nå kom også verdslege emne inn i skulen i samband med P. A. Jensens lesebok. Dette skiftet i målsetting førte til ein av dei bitraste skulestridar vi har hatt i vårt land. I tillegg gjorde lova fastskulen til normalordning i staden for omgangsskulen. Dette var heller ikkje alle samde i fordi ein tok skulen bort frå heimane og foreldra sin kontroll med undervisninga. Dertil kom at fastskulen skulle ha seminarutdanna lærarar. Somme av desse var påverka av Grundtvigs liberale teologiske idear, noko som skapte frykt i visse krinsar. Noko heilt nytt som også kom med denne lova, var at staten skulle ta på seg å refundera like store utgifter som vart løyvde lokalt. At staten gjekk inn med økonomisk stønad, førte til ei sterk utvikling av skulen med mellom anna bygging av mange skulehus.

Lova hadde ei uvanleg forhistorie i og med at stortinget la departementets lovframlegg bort og i staden la Hartvig Nissens private lovforslag til grunn. Ueland var spesielt glad for at faste skular skulle avløysa omgangsskulen som normalordning. I stortinget sa han mellom anna at han var den einaste omgangsskulelæraren på tinget, og at han hadde vore det i 30 år, og såleis visste kva han tala om. Den som ikkje har sett noko betre, sa han, kan med nauda finna seg i det, men elles er det ikkje til å halda ut. Han sa vidare at når det var 4-5 barn, kunne omgangsskulen vera høveleg, men var der 30, så måtte det vera fast skule, elles kunne det ikkje bli noko skikk på skulestellet (Bergsgaard, bind I s. 228).

Ueland gjekk konsekvent inn for å spara pengar i staten. Stortingskollegaene hans undra seg derfor at han kunne godta at det i Nissen sitt lovframlegg var lagt opp til at det skulle vera ein skuledirektør i kvart stift. Skuledirektøren skulle mellom anna hjelpa til med utviklinga av skulen i sitt stift. For Ueland var nok dette det vanskelegaste å godta i lovframlegget, men han såg på framlegget frå Nissen som ein heilskap som det ikkje måtte rokkast ved. Å ta ut skuledirektørparagrafen kunne vera øydeleggjande for eit positivt lovframlegg. Med Uelands støtte vart derfor paragrafen vedteken. Seinare trega han nok på dette og gjekk inn for å avvikla embetet. Han syntest ikkje at skuledirektørane hadde blitt til den framhjelp for skulen i bygdene som intensjonane i lova la opp til. Staten burde heller spara dei pengane desse stillingane kosta. I 1872 var det eit kvast ordskifte om denne saka i stortinget, men med knapt fleirtal vart embetet vidareført.

## Folkeleg innslag i rettssystemet

Arbeidet hans for større folkeleg innslag i forvaltninga prega også hans kamp for større folkeleg innslag i rettssystemet. Han ville ha ein jury samansett av «vanlege» folk som kunne vera med og dømma i straffesaker. Arbeidet med jurysaka starta i 1845, men vart trenert og motarbeidd. Ueland prøvde seg i 1854 med eit forslag om «Lov om Rettmænd». Juryen skulle etter Ueland si meining ivareta «Folkets practiske Fornuft» og vera ei nødvendig følgje av «den herlige Bygning, som grundlagdes på Eidsvold 17. mai 1814» (Store Norske Leksikon).

Stortinget oppretta ein kommisjon som skulle geia ut saka. Både vedtaket om å oppretta ein kommisjon og arbeidet i kommisjonen vart motarbeidd av regjeringa.

Ueland måtte seia opp lensmannsstillinga for å kunna vera med i denne kommisjonen. Arbeidet i kommisjonen førte til eit lovforslag om jury som stortinget vedtok i 1857, men som vart nekta sanksjon. Først i 1887 vart jury innført som ordning i det norske rettssystemet (Store Norske leksikon).

## Styrking av stortingets rolle i forhold til regjeringa

Ueland reiste det store forfatningsspørsmålet om forholdet mellom storting og regjering. Dette vart det sentrale spørsmålet i norsk politikk på slutten av 1800-talet. Ueland ønskte å styrkja stortinget si makt og Noregs rolle innafor unionen med Sverige. Han irriterte seg over at mange vedtak som stortinget gjorde, vart nekta sanksjon av Kongen i statsråd. Då han kom på stortinget i 1833, var stortinget berre samla nokre månader kvart tredje år. Dette førte til at regjeringa fekk stor makt. Ueland ville derfor at stortinget skulle ha årlege samlingar slik at det mellom anna kunne føre betre kontroll med dei tiltak som regjeringa sette i verk. I 1870 vart det vedteke at stortinget skulle samlast minst ein gong i året. Han tok også initiativet til at det skulle givast ut eit Stortingstidende som inneheldt opplysningar om stortingets arbeid.

## Sparsemd i statshushaldet

Ueland voks opp i små kår og lærte tidleg at det var viktig å spare. Dette var ei haldning som prega arbeidet hans på stortinget. Han gjekk inn for sparing i statshushaldet og var varsam med løyvingar til mellom anna utbygging av vegar, dampskip og jernbane og til forsvaret. Han hadde lite sans for offentlege løyvingar til kunst og kultur. Dette fekk mellom andre Henrik Ibsen merke. I «De Unges Forbund» er Ueland truleg modell for Anders Lundestad.

## Ueland var engasjert i mange saker

Det vil føra altfor langt å nemna alle dei saker Ueland reiste og som han var med på å gjennomføra. Han engasjerte seg mellom anna i spørsmål som galdt skatt og toll, innføring av allmenn verneplikt, liberalisering av handverkslovene som gjorde det lettare å driva med handvek på landet. I all si gjerning var han talsmann for bøndenes og landdistrikta sine interesser, men hadde også syn for arbeidarar og andre småkårsfolk. Som stortingsmann møtte han sjølvsagt mykje motbør. Særleg statsapparatet med Konge og regjering i brodden hadde lite godhug for arbeidet hans. Det same galdt embetsverket både lokalt, regionalt og nasjonalt. Han møtte også motbør hos sine standsfeller. Saka om dissentarlovgivinga var med på å splitta bøndene på stortinget, og i saka om avvikling av husmannssystemet fekk han storbøndene på Austlandet mot seg. Det syntest likevel som han tok kritikk og motgang med stor ro. Han var trygg på at det han stod for, var det beste for folk og land.

## Sluttord

Ueland var ingen ideolog som stod fram og agiterte med store ord om samfunnsendringar. Når det til dømes galdt Grunnlova, såg han på henne nesten som «heilag». Helst ikkje noko i den skulle endrast. Han hadde ei sterk kristentru tufta på haugianismens tradisjonar. Denne var med og prega han i alt hans arbeid. Det var på det praktiske planet han var den store politikaren og strategen. Han var oppteken av kva folk opplevde som vanskelege i kvardagen, og prøvde å finna løysingar som kunne gi folk betre livsvilkår. Han ville løfta folket gjennom å gi «vanlege» folk opplysning og ansvar og redusera makta til dei som hadde maktposisjonar og gjerne misbrukte den makt dei hadde i kraft av sine stillingar og posisjonar i samfunnet.

Ueland hadde ein stillfarande, men også stødig og sikker framtoning, i motsetning til dei meir brautande og gjerne fritalande austlandsbøndene som prega bondepolitikken i første halvdel av 1800-talet. Han var god til å argumentera for sine meiningar, og han fann ofte nye moment og innfallsvinklar for å finna praktiske løysingar i vanskelege sakar. Han hadde gode leiareigenskapar og evne til å skapa tillit hos folk og overtyde dei om at det han meinte og stod for, var det rette. Om dette seier han sjølv at «den ikke kunde forklares anderledes, end at jeg – som en av vore Landsmænd har sagt – maa være en av dem, der af Skaberen har faaet dette ubegribelige «Noget», som gjør, at man vinder Folkets Yndest, medens Andre med lige saa gode Evner og Villie, kun vinde Miskjendelse. Jeg har troe at saadanne Tilskikkelser ere ligesom Vink fra Forsynet, at man skal virke; og ene og alene denne Tro har givet mig Mod dertil» (Dreyer Dybdahl, s. 18).

I sin avskjedstale til stortinget i 1869 sa han mellom anna: «Jeg er den Mand i denne Forsamling, som har deltaget i de fleste Forhandlinger på Stortinget. Jeg tror, at naar Nogen kan rose sig af at være identificeret med Folket og med det District, hvorfra han er sendt, saa kan jeg rose mig af det. Jeg er i 35 Aar valgt omtrent enstemming. Man har aldrig fordret af mig nogen Troesbekjendelse , ligesaalidt som jeg er gaaet in paa at give nogen saadan. Man maa altsaa have været fornøiet med mine Meninger, som jeg har udtalt om Forandringer, der gik videre og paa nogen Maade vil indskrænke Kongemagten, den deler Folket. Jeg maatte, Hr. Præsident! – og jeg tror, at Forsamlingen undskylder mig – udtale disse Ord. Thi der er paa Grund af min Alder liden Sandsynlighed for, at jeg kommer til at deltage i flere af Stortingets Forhandlinger. Med disse Udtalelser anser jeg som mit politiske Testament til mine Landsmænd» (Dreyer Dybdahl, s. 19).

*Den 9. juli 1932 blei det avduka ein bautastein til minne om Ole Gabriel Ueland. Relieffet på steinen er laga av Ståle Kyllingstad.*

Ole Gabriel Ueland døydde 9. januar 1870. Gravferda var frå Heskestad kyrkje. Bjørnstjerne Bjørnson skreiv desse versa ved hans bortgang:

Det har arbeidet lenge
og stille, slekt på slekt,
før sådan kraft kan sprenge
århundrers vanevekt.
Hva bondens bunn kan bære,
skjønt sjelden der ble sådd,
det er vår folke-ære -
og har vår fremtid spådd.

De alvorsfulle fjorde
i snefjell-skyggers rund
hans barndoms tanker gjorde,
og livets dype grunn.
Når viddets sol da spilled
og fjord og fjelles sne,
det ga så høyt et billed
som noen ville se.
Da han til tinge møtte
og reiste bondens sag,
hvert ord en stråle fødte
i folkets unge dag.
Det kom som gammel tone,
det kom som fjell-gjemt sagn,
det kom med fortids krone
til slektens pryd og gagn.

Skjønt bonde bagom plogen
og sjømann i sin båd,
han tenkte fint som nogen
i hele kongens råd.
Hans år er vidner dyre,
om at vi nok skal nå
det jevne folkestyre
som han i ånden så.

Selv gammel, trett og svekket,
han trodde på sitt verk;
den folkeånd han vekket,
ble alltid mere sterk.
Han sank innunder merke,
og ville lenger frem, -
derfor valkyrier sterke
bar gubben med seg hjem.

Fra vinternattens gysning
han festlig ledtes inn
i sagahallens lysning
mot høvdingbenkens trinn.
Så mangen gammel herre
seg reiste og gikk frem,
men først av dem kong Sverre,
han var i slekt med ham.

Den 9. juli 1933 vart det avduka ein bautastein på Heskestad til minne om Ole Gabriel Ueland. Bautasteinen stod lenge ved sida av riksvegen gjennom bygda, men nå er traseen for riksvegen lagt om. Bautasteinen står nå ved vegen til Ualand litt nord for Heskestad kyrkje.

## Litteratur

Arne Bergsgaard: Ole Gabriel Ueland og bondepolitikken, bind I og II. Oslo 1932. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
Kåre Dreyer Dybdahl: Omgangskolelærer ble bondehøvding. Skolehistorisk årbok for Rogaland 1987.
Store Norske Leksikon

# Nasjonalsangene og demokratisk dannelse

***Av Ernst Baasland***

Som første generasjon siden 1814 har dagens nordmenn nedprioritert nasjonalsangene.

Det er nesten pinlig på 17. mai. Ett vers av «Ja, vi elsker dette landet» går som regel bra. På det andre verset sliter en del. Mange tar sjansen på at det siste verset er mest mulig likt det første verset. Selvsagt er det nytteløst å prøve seg på de andre fem versene av nasjonalsangen. Da går det litt bedre med noen linjer av «Vi ere en nasjon vi med» og «Norge i rødt, hvitt og blått». Ett vers av «Gud signe Noregs land» og «Guds signe vårt dyre fedreland» pleier også gå sånn nogenlunde. Men flere vers krever fordypning i programheftet.

Alt dette er mine egne observasjoner, og egentlig burde noen kartlegge fakta om dette. Da ville andre av mine observasjoner bekreftes – eller avkreftes: Jeg observerer tydelige forskjeller mellom generasjonene. Eldre kan betydelig flere nasjonalsanger enn yngre. Videre synes nynorskfolket å beherske dem best. Det samme må sies om folk med bakgrunn i det kristelige eller frilynte ungdomsarbeidet. Den kulturelle endringen, særlig etter 1990, har trolig skjedd noe ubevisst, men den er altså hørbar. For en generasjon siden måtte alle nordmenn simpelthen kunne et stort knippe av nasjonalsanger. Da ble sangbøkene til Olaus Alvestad, Lars Søraas og Mads Berg ennå brukt, og her var nasjonalsangen kanskje den viktigste delen av den norske sangskatten.

*Kampen for det norske flagget ble vunnet i 1899 (Foto: Kjell Espedal)*

Vi må reise spørsmålet om skolen eller andre har sviktet. Men først vil vi se på nasjonalsangenes bidrag til demokratisering i et dannelsesperspektiv.

*Henrik Wergeland*
*1803 - 1845*

## Nasjonalsanger før og etter 1814

Få kan i dag synge drikkevisen «*For Norge, Kjæmpers Fødeland*», skrevet av biskop Johan Nordahl Brun. Den burde brukes oftere. I hundre år var den kanskje vår mest brukte nasjonalsang. Wergeland elsket den og kalte den «en norsk marseillaise», dog «bespængt med Viin, om ikke med Blod». Wergeland hadde rett. Det første verset taler et tydelig språk.

For Norge, Kjæmpers Fødeland, Vi denne Skål vil tømme,
Og når vi først fåe Blod på Tand, *Vi sødt om Frihed drømme;*
*Dog vågne vi vel op engang Og bryde Lænker, Bånd og Tvang*;
For Norge, Kjæmpers Fødeland, Vi denne Skål udtømme!

Den ble skrevet i opprørsåret 1772, bare dager etter at Struensee ble halshogd. I det politiske oppgjøret i København var norske livvakter, sjøfolk og diktere - viktige aktører. Mange av dem var villige til å «*bryde Lænker, Bånd og Tvang*». Bruns formulering henspilte åpenbart på Absalon Pedersson Beyers bemerkning i boken «Om Norgis Rige». Han skrev i 1567: «Dog kunde vel Norge vågne opp av søvnen en gang!». Da møtet på Eidsvoll ble avsluttet i 1814, var det denne sangen de 112 mennene stemte i. Brun hadde 33 år tidligere skrevet den i skjul for danskekongen. Nå var den nyutnevnte kongen, Christian Frederik, med i sangen. Den var i 1814 vår første, svært så uoffisielle, nasjonalsang.

Wergeland elsket Bruns provoserende drikkevise. Derfor skrev han sitt mesterverk, « *Vi ere en Nation vi med*», på samme melodi som Bruns nasjonalsang.

*Vi ere en Nation vi med, vi Små en Alen lange:*
*et Fædreland vi frydes ved; og Vi, Vi ere mange.*
*Vort Hjerte veed, vort Øje seer,hvor godt og vakkert Norge er,*
*vor Tunge kan en Sang blandt fleer av Norges Æressange.*

Wergeland alluderer åpenbart til Bruns sang: Norge er ikke bare «kjempers fødeland». Også de små, kun en «alen lange», er mektige når de synger Bruns vise og andre av «*Norges Æressange*». Wergeland hadde åpenbart et dannelsesperspektiv. De unge må læres opp om kravene til svenskekongen skal ha noen mulighet. Små skolebarn må læres til å elske landet. Ellers får en ikke til norsk selvstendighet og demokrati i Norge.

Mange så det på samme måte som Wergeland. Allerede i 1821 ble heftet «Norrøna» utgitt. Det samlet alle de norske «Æressange» som var skrevet frem til da. Et utvalg av disse vel 40 nasjonalsangene ble stadig brukt av studenter og andre som stod i spissen for den demokratiske bevegelsen i Norge i tiårene etter 1814. Aller først blant nasjonalsangene stod sangen som i 1819 ble

valgt ut som vår offisielt vedtatte nasjonalsang, «Sønner af Norges det ældgamle Rige», skrevet av Henrik Anker Bjerregård (1792-1842).

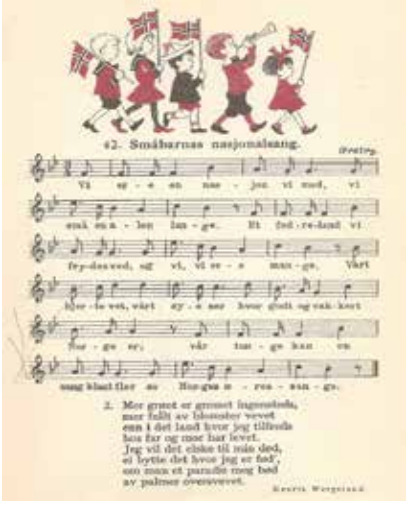
Allerede ordene «*det ældgamle Rige*» provoserte svenskene. De mente at broderfolket Norge ble til i 1814. Norske patrioter så det annerledes. For dem ble det gamle Norge vakt til live igjen i 1814. På Eidsvoll ble et nytt, og selvstendig grunnlag lagt. Det kanskje viktigste verset i vår offisielle nasjonalsang er derfor dette:

*Frihedens Tempel i Nordmandens Dale. Stander så herligt i Lye af hans Fjeld;*
*Frit tør han tænke, og frit tør han tale, Frit tør han virke til Norriges Held.*
*Fuglen i Skove, Nordhavets Vove. Friere er ej end Norriges Mand;*
*Villig dog lyder han selvgivne Love, Trofast mod Konning og Fædreneland.*

Tekstforfatteren, juristen Bjerregård, forstod dette perspektivet på 1814 svært godt: Grunnloven er et frihetsdokument, et norsk magna charta, som kan sikre reelt demokrati i Norge.

## Nasjonalsanger under skandinavismen

Nasjonalsangene rommer ofte en protest mot undertrykkelse av demokratiske rettigheter, men også en stolthet over det nasjonen har og står for. Den stoltheten er særlig viktig i tider hvor mange så ned på det kalde, forblåste landet med ville fjell og «*steinute strender*». I årene 1830-1870 oppdaget mange at nordmenn slett ikke trengte å skamme seg. Norge, og ikke bare Sverige og Danmark, hadde en rik kulturarv. Skandinavistene søkte etter felles røtter i Norden samtidig som de la vekt på de enkelte folks tradisjoner. De var inspirert av Grundtvigs syn på «folkeånden» og at ethvert folk måtte fremme sine tradisjoner og fremfor alt sitt «modersmål». Dan-




*«Vi ere en nasjon vi med ...».*
*(H. Wergeland)*

nelsesperspektivet var avgjørende for Grundtvig, og for Ole Vig, Bjørnson og andre som kjempet for en norsk «folkeskole» og etter hvert også «folkehøyskoler».

Ivar Aasen tok utfordringen med et eget morsmål på alvor, og ved sitt flittige innsamlingsarbeid synliggjorde han det språk som faktisk ble brukt i Norge. I tillegg hadde han (og Vinje, Blix, m.fl.) en lyrisk åre som viste hvor vakkert det norske språk var. Med god rett har noen ment at Aasens «Nordmannen» («*Mellom bakkar og berg utmed havet»)* er vår egentlige nasjonalsang. Det geniale ved sangen er at den gir en så vakker og samtidig realistisk naturskildring. Sangen fikk flere toner, og ble en sang mange kunne og faktisk fremdeles kan. I skolesangbøkene var det oftest seks vers. Men i ett av ti vers Aasen skrev, merker vi tydelig Aasens sosiale patos.

*Lat no andre om Storleiken kivast, lat deim bragla med Rikdom og Høgd!*
*Millom Kaksar eg litet kann trivast, millom Jamningar helst er eg nøgd*

Aasen skrev dette samtidig som Ole Vig og Bjørnson laget sine nasjonalsanger. Begge var utpreget skandinavister, som ikke var redde for å fremheve norske fortinn.

*Blandt alle lande i Øst og Vest, Er Fædrelandet mit Hjærte nest.*
*Det «gamle Norge» Med klippeborge, Mig huger (huer) bedst.*

Vigs sang er i dag nesten glemt. For femti år siden måtte alle skoleelever kunne seks vers av denne sangen, en sang som egentlig hadde 23 vers. To av kjerneversene sier kanskje aller mest om demokrati og dannelsens betydning;

*Jeg elsker højlig mitt Modersmål, Det klinger kraftigt som hærdet Stål*
*Fra Hjærtets grunde, I Folkemunde Hos Per og Pål.*
*Dog mest jeg elsker det Folkefærd Som har sit hjem mellom Fjæld og Skjær*
*Hvor Unge hædre De gamle Fædre Som bygde her*

Denne sangen inspirerte mange til å ta opp kampen for norsk språk og kultur. I god Wergelands ånd stelte Vig, Bjørnson og andre i stand et teaterslag i 1856. De ville ha slutt på at danske skuespillere dominerte teateret i Christiania. Nå skulle hele kulturlivet fremme den norske kulturen og vise at den var likeverdig med svensk og dansk kultur.

Faktisk gav den skandinavistiske bevegelsen optimale vilkår for nasjonalpoesien, bl.a. fordi nasjonalisme og internasjonalisme gikk hånd i hånd. Mange av de viktigste nasjonsangene ble skrevet i tiden før 1864 – for øvrig det året som markerte 50 års jubileet for 1814. Da slo Bjørnstjerne Bjørnson igjennom som den store nasjonalpoeten. I forbindelse med dette jubileet var han ustoppelig. Han skrev gode dikt om norsk identitet og holdt sterke taler, bl.a. til stor folkemengde på Slottsplassen 17. mai 1864. Senere på kvelden framførte kor med 200 sangere fedrelandssanger på Universitetsplassen. En nyskrevet «Ja, vi elsker» varmet spesielt denne bitende kalde maikvelden. Mange forstod allerede da at en ny nasjonalsang var skapt.

Historien om «Ja, vi elsker» er spennende, og den historien burde være bedre kjent. Bjørnson endret teksten på «Ja, vi elsker» flere ganger i tiåret 1859-1869. og ikke bare setninger og vers. Hele fokuset i sangen ble endret underveis. Den ble først skrevet i 1859 for å påvirke den nye kongen, Karl XV. Siden gjorde han den til noe i retning av en fedrelandssalme (med verset «*Norske mann i hus og hytte, takk din store Gud*!» til slutt). Men hovedfokus var hele tiden å sette den norske kampen for rettfredighet og fred («*så vi vant vor ret*»... «*for dets Fred slå leir*») inn i et internasjonalt perspektiv. Derfor kunne den bli vår nasjonalsang.

Bjørnson skrev flere fedrelandssanger, og den kanskje viktigste ble innarbeidet i romanen «Fiskerjenten» (1868). Som så ofte gir innledningen til Bjørnsons dikt mye av budskapet:

*Jeg vil værge mit land, jeg vil bygge mit land,*
*jeg vil elske det frem i min bøn, i mit barn,*

Denne sangen inspirerte en hel nasjon til å arbeide for demokrati og rett. Det er ikke tilfeldig at kong Haakon siterte nettopp denne sangen den 17. Mai 1940, da han talte fra Tromsø, som på det tidspunkt fremdeles var norsk jord. I tillegg til det verset kongen siterte, tar jeg med et vers som viser det nordiske perspektivet, at nasjonalisme må inneholde en vid forståelse av hva en nasjon skal være:

*Her er sommer-sol nok, Og vor fremtid er stor;*

Bjørnson var et politisk menneske. Da partiet Ven-

stre ble dannet, stod han på barrikadene for de mange demokratiske kampsaker partiet kjempet for. Dikt og ikke minst nasjonalsangene skulle fremme norsk selvstendighet og engasjement både for lokale og nasjonale saker.

## Nasjonalsanger før og etter 1905

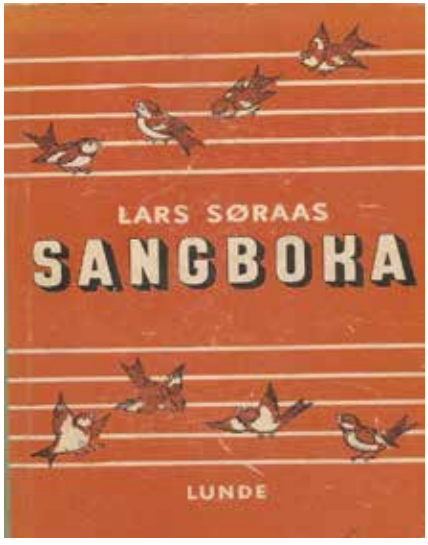
Kampen om demokratiske rettigheter for nordmenn tilspisset seg ved forrige århundreskiftet. Den harde kampen for det norske flagget ble vunnet i 1899. Det fortsatte med kampen for en egen norsk representasjon i utlandet (konsulatsaken). Den ble utslagsgivende da Norge fikk sin selvstendighet i 1905. Da kong Oscar ifølge Stortinget hadde abdisert, var unionen historie og en egen norsk konge kunne velges.

Arbeiderdikteren Per Sivle ble overraskende nok vår fremste frihetspoet før 1905. Han satte den store Bjørnson i skyggen. Ett av Sivles mest kjente dikt ble formulert som en parole:

*Vi vil os et Land, som er frelst og frit*
*og ikke sin Frihed må borge*
*Vi vil os et land som er mit og dit,*
*og dette vort Land heder Norge*
*Og har vi ikke det Land endnu,*
*så skal vi vinde det, jeg og du*

Dette diktet ble viktig også etter 1905, både for kommunistene på 1920-tallet og for motstandsbevegelsen under krigen. En av de viktigste illegale avisene under krigen het nettopp «*Vi vil os et Land, som er frelst og fritt*». Diktet irriterte tyskerne og de sendte ut arrestordre på den opprørske forfatteren - 38 år etter at Sivle hadde gått bort.

De viktigste nasjonalsangene i årene omkring 1905 var fedrelandssalmene. Alle ble skrevet på landsmålet, og de bidrog samtidig til at nynorsken styrket sin




*Sangboka av Lars Søraas.*

stilling. Unge Garborg skrev den fantastiske salmen «*Gud signe Noregs Land*» midt i sin fase hvor han stadig tydeligere kritiserte kristendommen. Denne kristendomskritikken gav i første omgang salmen mindre gjennomslag enn den fortjente. Derimot trykket folket to andre fedrelandssalmer til sitt bryst, Anders Hovdens «*Fagert er landet du oss gav*» (1907) og ikke minst Elias Blix mektige salme «*Gud signe vårt dyre fedreland*». Den ble kanskje den viktigste fedrelandssang i årene omkring 1905. Den beveget alle da den avsluttet seremonien i Nidarosdomen ved kong Haakons kroning i 1906. Fra da av har den hatt stor plass i mange norske hjerter. Jeg siterer her to av versene:

Gud sig*ne vårt dyre fedreland,*
*og lat det som hagen bløma.*
*Lat lysa din fred frå fjell til strand*
*og vetter for vårsol røma.*
*Lat folket som brøder saman bu,*
*som kristne det kan seg søma*

*Vårt heimland lenge i myrker låg,*
*og vankunna ljoset gøymde.*
*Men, Gud du i nåde til oss såg,*
*Din kjærleik oss ikkje gløymde;*
*Du sende ditt ord til Noregs fjell,*
*Og ljos over landet strøymde*

Nordlendingen Blix brukte ofte metaforene «lys og mørke». Han ser på innføringen av kristendommen som en grunnleggende opplysningstid for Norge. Den dannelse og demokratisering kristentroen representerte, ble aldri problematisert. Derfor ble nettopp fedrelandssalmen vår viktigste nasjonalsang som ofte ble foretrukket fremfor «Ja, vi elsker».

Allerede i 1905 kom spørsmålet opp om vi i Norge har en *kanon* av fedrelandssanger. Norsk Skoletidende hadde i 1904 og 1905 ført en interessant debatt om temaet, og Lars Søraas (d.e.) utfordret norske myndigheter til å gi ut en offisiell utgave av våre fedrelandssanger. Svaret fra Kirke- og undervisningsdepartementet gav en liste over «Sangenes tekst og melodi [som] bør læres og tilegnes av elevene». Den så slik ut:

1. Sang for Norge (Ja, vi elsker, Av 8 vers brukes 5: tre først og to siste bør læres)
2. Normandssang (Blant alle lande, Av 23 vers brukes 6: 5 første + Dog mest jeg elsker)
3. Fædrelandssang (Jeg vil verge mit land: 5 vers)
4. Gud signe Noregs land (av 8 vers brukes 5: 3 + 2 siste)
5. Nordmannen («Mellom bakkar, og berg», 5 vers - av i alt 10)
6. Fædrelandssalme (av 7 vers brukes 5: 1-2.4-5.7)
7. Flagsang («Mens Nordhavet bruser», 3 vers)
8. Norges Storting (Av 5 vers brukes 3: 1-2.5)
9. Dei vil alltid klaga (5 vers)
10. Fædrelandssang (Det ligger et land, av 8 vers brukes 6: 1-5. 7)
11. Kongesangen (2 vers, i i N. Fogmanns utgave)

Den første kanon av nasjonalsanger mangler faktisk «vår kronede nasjonalsang» , Bjerregård «Sønner av Norge». Den var allerede i 1906 utkonkurrert av «Sang for Norge» («Ja, vi elsker» med 8 vers) som nevnes først. De fem neste sangene har tydeligvis en viss prioritet: Vigs Nordmandssang (Blant alle lande, 7 vers), Bjørnsons Fædrelandssang (Jeg vil verge mitt land), Garborgs «Gud signe Noregs land», Aasens Nordmanden og Blix´ Fedrelandssalme er nok den virkelige kanon. De fem siste, inklusive Kongesangen, nevnes etter de nasjonal kjernesangene, noe som neppe er tilfeldig.

## Nasjonalsanger under okkupasjonen

I kampen for et fritt Norge under okkupasjonen spilte nasjonalpoesien en avgjørende rolle. Allerede 17. mai skrev Nordahl Grieg diktet «*17. mai 1940 («I dag står flaggstangen naken»),* og mye ny og stor poesi fulgte. Likevel samlet den forbudte nasjonalsangen «Ja, vi elsker» nasjonen aller mest. Den trassige protestsangen gav uttrykk for hva folket mente. Da frigjøringen var et faktum, kunne 5000 fanger på Grini den 8. mai 1945 lage et mektig kor og stemme i «Ja, vi elsker». Etter 1945 har det derfor aldri vært tvil om at «Ja, vi elsker» er vår nasjonalsang. Formelle vedtak var overflødige. Med alle sine svakheter vil «Ja, vi elsker» i overskuelig fremtid beholde sin symbolske rolle som nasjonalsang.

Under krigen ble en mer upretensiøs vise norsk nasjonalskatt. Finn Bø, Bias Bernhoft og Arild Feldborg skrev revyvisen «*Norge i rødt, hvitt og blått»* (1941) til en lett svensk melodi (av Lars-Erik Larsson, «Obligasjonsmarsjen», fra 1940). På Grini ble den en utbredt nynne-melodi.

*Hvor hen du går i li og i fjell, en vinterdag, en sommerkveld  blant fjord og fossevell.*
*Fra eng og mo med furutrær, fra havets bryn med fiskevær og til de hvite skjær.*
*Møter du landet i trefarget drakt, svøpt i et gjenskinn av flaggets fargeprakt.*
*Se, en hvitstammet bjerk oppi heien rammer stripen av blåklokker inn.*
*Mot den rødmalte stuen ved veien, det er flagget som vaier i vind.*
*Ja, så hvitt som det hvite er sneen, og det røde har kveldssolen fått,*
*Og det blå ga sin farge til breen, Det er Norge i rødt, hvitt og blått!*

Tilsynelatende er det en vise om norsk natur og om to russ på Karl Johan. Her er det bare idyll; idyllisk natur og idyll mellom et forelsket ungt par. Men de som hørte og sang visen, forstod at den uskyldige sangen egentlig handlet om det forbudte norske flagget. Visen var en protestvise, et ertende pek til dem som trodde at det norske flagget kunne forbys. Både naturen og kjærligheten utfolder seg i rødt, hvitt og blått. Her er ingen plass for resignasjon.

Etter krigen ble et nytt vers føyet til:

*De kjempet både hun og han! Nå lyser seirens baunebrann, utover Norges land.*
*Mot himlen stiger flagg ved flagg som tusen gledesbål i dag, for alle vunne slag.*
*Det knitrer som før over hytte og slott, et flammende merke i rødt og hvitt og blått.*
*Som et regnbuens tegn under skyen, skal det evig i fremtiden stå.*
*Se, det glitrer på ny over byen,  i det røde og hvite og blå.*

*17. mai 2013. Barnetoget starter med nasjonalsanger og glade mennesker kledd i bunader (Foto: Kjell Espedal)*

*La det runge fra gaten og torget, over landet som nordmenn har fått:*
*Du er vårt, du er vårt, gamle Norge! Vi vil kle deg i rødt, hvitt og blått!*

Nå er flagget tegnet på seier. Det symboliserer den hardt tilkjempede sannhet, og flagget er symbol for nasjonen og et samlingspunkt for alle nordmenn («*Du er vårt, du er vårt, gamle Norge*»).

Med rette har mange påpekt at nasjonalpoesien gav motstandsbevegelsen kraft til å holde ut okkupasjonen. Nasjonalsangene bidrog vesentlig til at det norske folk stod samlet i kampen for et fritt Norge.

## Nasjonalsanger og klassekamp – og EU-kamp

Norsk selvstendighet er ikke alltid en garanti for demokrati. Nasjonalsangene tar ikke alltid høyde for det. På 1920-tallet var Norge nær den situasjonen som må kalles klassekamp. Derfor kan en forstå Rudolf Nilsens

protest mot urettferdighetene i Norge. Han mente de demokratiske rettighetene ble pervertert i Norge, og derfor perverterte han like godt vår nasjonalsang:

*Åja, vi også elsker dette landet med sot og skorstensrøk og gatestøv,*
*den trange sprekk imellem grå kaserner hvor solen bare har en times frist.*
*Vi lenges vel iblandt mot noget annet: en li med vind og sus og sang i løv,*
*en strand med hav og himmel, sol og stjerner, en skog med kvaeduft fra bark og kvist.*
*Men dette er vårt land. Her har vi hjemme. Og hvad vi drømmer kommer ingen ved.*
*Vi elsker gaten - ja vi elsker landet, som vi befolker her så altfor tett.*
*Og alle andre drømmer må vi gjemme i dypet av vårt mørke sind et sted.*
*For den skal være fredløs og forbannet som sviker gaten og sin egen ætt.*

Nilsen var overbevist kommunist, og hans naive holdning til Sovjetstaten virker i dag underlig. Men det sosiale patos var ekte og berettiget.

Nilsen var konsekvent internasjonalist. Det preget norske sosialister i mellomkrigstiden, i motsetning til mange på venstresiden i EU-kampene i 1972 og 1994. Da ble internasjonalismen byttet med nasjonalistiske slagord om norsk sjølråderett. De kritiserte det politiske Norge for å ville gå inn i union med Europa. EU-motstanderne mente at denne union var den største hindringen for et demokratisk Norge. Nasjonalsangene ble brukt i denne kampen. «Ja, vi elsker» og andre nasjonalsanger ble brukt for alt de var verd.

Rolf Jacobsen skrev et dikt som sammenfatter det kanskje flertallet tenkte, Diktet «Annerledeslandet» (1972) avslutter med setningen: «*I dette Annerledeslandet som er vårt eget*». Jacobsen ønsket åpenbart at Norge forble annerledeslandet. «*Vi har aldri hatt tyranner her som har hatt oss i sin hånd. Aldri høyadel med livegenskap, og trehest og pisk*». Det fryktet han ville skje «*da vi snart skal inn i Storeuropa*».

Navnet «Annerledeslandet» ble på flere måter svært treffende. Oljen gav Norge et helt annet utgangspunkt enn noe annet land i Europa. Men om_Norge utviklet folkestyre og ujevning på en god måte utenfor EU, kan absolutt diskuteres.

## Nasjonalsanger og utfordringen for dagens skole og samfunn

Etter 1990 skjedde det at nasjonalsangene ikke lenger holdes i hevd. Grunnene er dype. En ting er at Norge er blitt et mer flerkulturelt samfunn. Dagens samfunn er dessuten, ifølge postmodernisten Jean Francois Lyotard, slik at kollektive enheter som demokrati, nasjonen, klassen, religionen, ideologien, velferdsstaten ikke lenger er bærere av mening. Dette er nok en overdrivelse, men det forklarer hvorfor nasjonalsangene lett blir et slag i luften.

I dag skrives det sjelden ny nasjonalpoesi. Ole Paus «Mitt lille land» fungerte utmerket etter 22. juli, men er egentlig en parodisk vise. Best av de nye er kanskje

Åge Aleksandersens «Vår sang». Rockesangeren fra Namsos laget en kampsang til 17. mai i arbeidersang-tradisjonen, og tre av versene siteres her:

*Ikke med de store ord og ingen tomme løfter*
*en utstrakt hånd et vennlig ord som hjelper og som trøster.*
*Vi kjemper for den ene og vi kjemper for oss alle*
*med verdighet og kunnskap går vi samlet gjennom landet..*
*En stemme blir til mange et mektig kor som synger*

*om drømmen om et bedre liv og om kampen som vi vinner*

Bare ord som forplikter i handling kan gi den «*verdighet og kunnskap*» og dermed *«et bedre liv»* for alle nordmenn. Fremdeles kan nasjonalpoesien utfordre til mer demokrati.

Det er derfor tankevekkende at det i dag skrives lite nasjonalpoesi og at den verdifulle nasjonalpoesien vi har, har gått i glemmeboken. Mange vil si at skolen har sviktet. Men det er tungt å være motkultur, og støtten fra foreldre og samfunn er nødvendig om den kulturelle arven skal videreføres. Dessuten har sangkulturen i Norge forfalt eller endret seg til et konsertkonsept, hvor løsrevne tekstlinjer brøles ut på arenaer med helsefarlig lydnivå.

I et dannelsesperspektiv må skolen og samfunnet ta utfordringen fra 1814 på alvor. Hvis en vil videreføre grunntankene i Grunnloven og hvis en vil at norsk kultur skal overleve, må en helt aktiv forming av neste generasjon finne sted.

Jeg tillater meg derfor å komme med følgende utfordring: Forfattere må engasjere seg i å skrive ny nasjonalpoesi. En må i Norge gjennomdrøfte vår kanon av nasjonalsanger. Musikere må utfordres til å gi de klassiske nasjonalsangene et nytt tonespråk. Ved «Ja, vi elsker», fedrelandssalmene, og noen andre av kjernesangene, skulle det være unødvendig. Men musikken er ofte avgjørende for om tekster skal overleve. Jeg håper at jubileumsåret skaper en massebevegelse for våre nasjonalsanger. Drømmen vil være at norske skoler driller inn 20-30 av våre nasjonalsanger og andre sanger fra vår verdifulle sangskatt. Med enkle virkemidler (talende te-skjorter etc.) kan en få til en sangbevegelse som opptrer på ulike offentlige arenaer. Noe slikt vil vekke oppsikt nasjonalt og gi et godt bilde av Norge internasjonalt.

Jeg er mer og mer blitt overbevist om at den som ikke kjenner norsk nasjonalpoesi, er på et viktig punkt kulturløs og må ta et lengre stopp på sin dannelsesreise.

## Litteratur

Artikkelen er basert på et arbeid med en bok som blir utgitt i 2014. Ellers er følgende bøker lagt til grunn:

John G. Jørgensen, A.J. Kydland Lysdahl, Vigdis Ystad: Historien om «Ja, vi elsker». Oslo: Pax forlag 2002, samt de klassiske sangbøkene: Olaus Alvestad. Norsk Songbok for ungdomsskular og ungdomslag, 1898 (2. utg. 1902); Lars Søraas: Skolesangbok. Bergen 1907 (senere 1923, 1929, 1939); Mats Berg.: Skolens Sangbok. Kristiania: 1914. (senere utgaver: 1940, 1964, 121995).

# Kjensler og kunnskap – eit tilbakeblikk på 17. mai

***Av Anne Berit Skeie***

Då ho vart bedd om å skrive eit slags valspråk eller motto for livet sitt i ei studentårbok, skreiv svigermor mi: «Gjennom viten og atter viten til forståelse og toleranse, og så kanskje til kjærlighet». Som tjueåring kan eg hugse at eg syntes det var klokt og fint sagt.

No, femti år etter, skal eg skrive om «demokratiske verdiar», og då tenkjer at kanskje er det heller omvendt? Kjensler er det første medvitet, og eg trur kjensleerfaringane våre er det vi byggjer verdiane våre på. For meg, som er fødd før krigen, må det bli: Frå kjærleik til kunnskap og forståing, og i beste fall toleranse.

## 17. mai i 1939

Danning og demokratiske verdiar er for meg uløyseleg knytte til barndommens 17. maifeiring. Den første nasjonaldagen eg hugsar, er i 1939 då eg var tre år og tre månader gammal. Eg har eit par skinande klåre minne frå den dagen. Veret var strålande, eg hadde greidd heilt sjølv å ta på den fine «ungarnkjolen» i kvit organdi med broderte blomar på. «Ungarnkjole», noko framandt og spennande i sjølve namnet, som ein prinsessekjole, så vakker syntes eg han var. Jamvel no, med veksande fascisme i Ungarn, kan eg ikkje anna enn tenkje at det må vere mange gode menneske i det landet som gav meg den første fine kjolen min.

Eg sat på akslene til far min, som må ha stått på plassen framfor Slottet, og eg hadde god utsikt, for far min var ganske høg. Menneskemylder så langt synet rakk, og så kom 17.maitoget oppover Karl Johan mot den slake bakken til Slottsplassen. Eg visste neppe kva det var, men ser enno for meg mange menn i lys blå uniformer med gullduskar, musikken bruste i lufta, strøymde frå dei gullblanke messinginstrumenta som glitra i sola. Vedunderleg!

Slike tidlege, gode barndomsminne er med på å forme, ikkje berre kjærleiken til og gleda over 17. mai, men også respekt og omsorg for dei verdiane den dagen representerer.

## …og i 1943

Så kom *Krigen*. Inga offentleg 17-maifeiring dei fem åra, men ganske sikkert mange private, og eg hugsar ein. Eg budde halvtanna år hjå farmor mi under krigen og gjekk i 1.klasse på ein liten todelt skule i Vestre Slidre. Framleis hadde eg ingen tanke for korkje demokrati eller danning, men eg hugsar det vesle toget som gjekk på den smale skogsvegen nedanfor huset til farmor. Vi var kanskje berre 12 -14 stykke, både vaksne og barn, og vi gjekk til Brenna, den opne plassen i skogen der bestevenen Jon og eg vanlegvis leikte og klatra i tre.

Godvêret var det same som det første møtet mitt med nasjonaldagen i 1939, men elles var feiringa i skogen svært annleis enn Karl Johan og menneskemylderet på Slottsplassen i Oslo. Musikken og dei skinande blanke messinginstrumenta mangla, men vi hadde flagg, vi song «Gud signe vårt dyre fedreland», og vi fekk eggedosis! Glede og høgtid og den same gode 17. maikjensla i magen.

## Kongen

«Haakon den syvende, gid han kom flyvende
Gid han kom flyvende - hit til vår by» song vi då eg var lita under krigen. Jamvel vi småungar visste kven Kongen var. Han var Helten, og H7-merket skreiv vi på bakken så ofte vi kunne. Men ikkje på husveggen, for der kunne det ikkje viskast ut, og då kunne tyskarane komme og ta oss.

17. mai og Kongen, uløyseleg samanknytte i min barndom, men det var som flyktningebarn i Stockholm dei to siste krigsåra at eg tok til å forstå noko av det han betydde for nordmenn:

Slik skal en konge være,
Så modig og så rank!
Du er vår egen ære
Ulastelig og blank»

skriv Arnulf Øverland i diktet sitt «Til Kongen».
Og held fram:

«Om våre ord falt krasse
Deg ledet ingen vill.
Du hørte ingen klasse
Men hele folket til.»

Slik stod han for oss. Kong Haakon Vll, ei stjerne å strekkje seg etter, med verdiar å kjempe for. Det forstod vi som 8-9 - åringar, og i ettertid har eg forstått kor viktig det er for både barn og vaksne å ha eit slikt ideal å strekkje seg etter. Demokrati, kunnskap og historie, danning og menneskeverd, vart knytt til kjensler gjennom mektige diktarord frå m a Arnulf Øverland, Nordahl Grieg og Inger Hagerup.

«Det var en konge / vi ga vårt hjerte til» skriv Inger Hagerup i diktet «Det var en gang». Nett slik var det, for meg, og eg trur for dei fleste av generasjonen min. Vi var så heldige at vi voks opp i ei tid med klåre verdiar som knytte menneskeverd og demokrati til kjensler som så la grunnlaget for seinare kunnskap.

*Barnetog 17. mai (Foto: Kjell Espedal).*

Var no Kong Haakon så ulasteleg og modig som Øverland skriv? Det veit eg lite om; det eg veit er at barn treng kjenslemessige opplevingar for å forstå omgrep som demokrati og danning.

## Fedreland og demokratiske verdiar

Då eg gjekk på folkeskule i Oslo etter krigen, hadde vi ikkje musikkundervisning. Vi hadde songtimar, og det vi song, var fedrelandssongar: «Fagert er landet», «Det ligger et land mot den evige sne», «Norge, mitt Norge», «Den norske sjømann er» og mange, mange fleire. Felles for alle songane var at vi gjennom diktarorda såg landet vårt med fjell og fjord, bygd og by, «… øer omkring som fugleunger», med «… hytter og hus, men ingen borge,» som Bjørnson skriv i diktet «Norge, Norge!».

Gjennom det vi las og song, såg vi og fekk kjennskap til dei ulike menneska som bur i landet vårt, sjømann og fiskar, bonde og arbeidar, og – Kongen! Alle har krav på respekt. Det er nok dei gamle diktarane

*17. mai 1946 på Vinderen skole i Oslo. Forfattaren står som nr. 2 frå høgre i sin «ungarnkjole» (Foto: Privat).*

våre som har funne på slagordet om å «Ta heile landet i bruk», og slik fekk vi ungane med oss at ulike menneske har likt menneskeverd.

## Medkjensle og danning

Eitt av høgdepunkta for meg 17. mai var å marsjere forbi Slottet og rope hurra og veifte med flagga til kongefamilien som stod på balkongen. I 1954 var eg russ, og då lærde eg noko om danning. Som russ tenkte eg at det skulle bli ekstra stas å marsjere forbi Slottet, rope ut russebrøl og veifte med bambusstokken. Men så døydde Kronprinsesse Märta i april det året. Dermed var det å gå roleg forbi slottsbalkongen med russestokkane våre senka vassrett. Eg kan hugse kor skuffa eg var. Ingen glade russerop og kulminasjon av begeistring. Det var stilt, og vi såg opp på dei som stod i sorg på balkongen, og vi lærte noko: Respekt for og medkjensle med andre menneske, også dei ein ikkje kjenner, er viktigare enn eigen moro.

## 17. mai – Glede og kjærleik

No sit eg og tenkjer på alt dagen har gitt meg og lært meg, og for meg har utviklinga vore slik at gode, gledefylte barndomsopplevingar har opna vegen til kunnskap og meir forståing for andre menneske si livsoppfatning. Den første 17.mai-talen min trur eg handla nett om det, du må vere glad i ditt eige før du kan strekkje ut handa til andre.

Som vaksen tenkjer eg sjølvsagt også på Grunnlova og storverket til Eidsvollsmennene. Dei gav oss ein arv vi kan vere stolte av, og som vi må ta fram når misnøye og sorg over ei urettvis og pengegrisk verd vil ta motet frå oss. Vi må tru og tenkje som dei: Klart vi kan få det til! Vi skal greie å endre verda!

## Litteratur:

Arnulf Øverland «Vi overlever alt» 1945
Inger Hagerup «Den syvende natt» 1947
Bjørnstjerne Bjørnson «Digte og Sange» 1870

# Lange 17. mai sløyfa

***Av Kjell A. Jensen***

Den tid jeg var yrkesaktiv, fikk jeg ofte spørsmål om «Koffer har du så lange 17. mai sløyfa, lerar?» Svaret var alltid det samme:

«Fordi jeg er så glad i 17. mai.»

Og det var sant.

## Ikke alle lærerne var like komfortable med å gå i 17. maitog

Gjennom mine år som lærer og rektor erfarte jeg at det var noen rektorer og lærere ved skolene i Stavanger som utmerket seg med særlige evner til å gå i 17. mai tog. De utstrålte 17. maiglede. De sang høyt og tydelig, og de fikk både elever og folk langs fortauskanten til å synge med og juble. De elsket å gå i 17. mai tog. Det kunne alle legge merke til.

Andre følte seg ikke like komfortable med å gå i tog. De var heller ikke utstyrt med sangstemmer som ga dem mot til å synge «i det offentlige rommet».

Noen var beskjedne og visste med seg selv at de manglet både sangstemme og den rette 17. mai utstrålingen. Men disse lyste gjerne opp når noen unge langs rekkene ropte: «Frøken» eller «lerar» til dem og viftet med flaggene. Da dukket gjerne glade minner opp da de unge, som ropte, selv var elever og gikk med læreren i barnetoget.

Enkelte lærere følte nok at de i blant ble kommentert av dem som stod og så på toget. Den lokale forfatteren, Ajax, har skrevet om hvordan mor «te an Marton» kommenterte lærerne mens hun så på barnetoget:

*Auglend skole 17. mai 2013 (Foto:Privat).*

«Se, på den gamle leraren, eg lure på om han får pensjon når han går av. Eller hu frøknå der med den profilen, hu blir kje lerar lenge, vil eg tro.»

Jeg kan ikke huske at vi noen gang under læreruddanningen ble forberedt på at vi som lærere kunne bli stilt overfor spesielle utfordringer knyttet til 17. maifeiring rundt om i bygd og by. Men utfordringene kom til de fleste som ble lærere og skoleledere. Da fikk vi god bruk for kreative evner og erfarne kolleger som kunne oppmuntre oss.

*Gausel skole med ny fane i 1982 (Foto:Privat).*

## E' me nødde te å gå i barnatoget, lerar?

Ett spørsmål dukket gjerne opp før 17. mai. Det var alltid guttene som spurte:

«Lerar, e me nødde te å gå i 17. mai toget?

Det e ingen som kan tvinga oss, for det e jo fridag.

Eg ska i alle fall ikkje ha flag med meg, for det e så barnsligt.

17. maitaler e det trøttaste eg vett.» La de gjerne til.

Jeg svarte alltid det samme:

«Nei, det er ingen som vil tvinge noen til å gå i 17. mai tog. Vi går i tog fordi vi er glad i det vakre landet vi bor i. Her er fred, folk bryr seg om hverandre, vi deler med hverandre og tar oss av dem som trenger hjelp. Her er trygt og godt å bo. Vi blir beskyttet av rettferdige lover. Alle får gå på skole. Blir noen syke, blir de tatt vare på uten at det koster dem noe. Vi har stemmerett slik at vi kan velge hvem vi ønsker skal styre oss. Slik er det ikke i mange andre land der det er krig og uroligheter. Mange lider og er redde. De som synes at dette er verdier som det ikke er noe å bry seg om, bør holde seg hjemme og ikke gå i tog 17. mai.»

Hele klassen gikk i tog, og ingen ble hjemme.

For lærerne som bare gikk i barnetoget, var oppgavene gjerne greie og overkommelige. Etter barnetoget var de som regel fri og kunne være sammen med familie og venner resten av dagen.Før barnetoget avmarsjerte, måtte lærerne gjerne ta vare på ekstra 17. maieffekter som elevene hadde med seg. De visste at «folk flest» mener at morosaker ikke hører med i et barnetog. Kvalitetskravene fra folk langs ruten er gjerne at barna skal gå pent med flagg i hånden, de skal være fjåge, synge og rope hurra.

## Større krav til skolelederne

For rektorene og undervisningsinspektørene ble gjerne oppgavene flere og mer krevende. De måtte gjerne møte på skolen både morgen og kveld for å heise og fire skolens flagg. Vaktmesteren hadde nemlig fri 17. mai, og penger var ikke satt av til å betjene skolens flagg. Skolelederne gikk ofte først i toget, bak skolens fane og mellom skolens flaggborg. Var det mye vind og regn, måtte de ofte bære fanen da den gjerne ble for tung for elevene. De senere årene, som rektor, opplevde jeg det ofte slitsomt å bære fanen. Noen ganger tenkte jeg: «Hvor sterk må en skoleleder være for å kunne bære skolefanen i 17. maitoget i ufyselig stavangervær?»

En tid deltok ikke lærerne i barnetoget siden de ikke fikk lønnskompensasjon for å gå med barna i toget. Da var det ofte klassekontaktene som overtok lærernes oppgaver. Ofte stilnet gjerne sangen og jubelen da. Klassekontaktene gjorde så godt de kunne. Men de var ikke vant til å stemme i sanger sammen med elevene og synge høyt når andre hørte på. Det hendte de fikk tilrop fra voksne langs rekkene: «Nå må dokker synga». En gang stod det ei lita jente og gråt etter at toget var oppløst:

«Eg kan kje finna mor mi», snufset hun til læreren.

«Dette skal vi ordne», sa læreren og tok fram mobiltelefonen.

«Ka hette mor di»?
«Astrid», svarte jenta.
«Ka mer heter mor di»?
«Eg vett kje».

Heldigvis kom en søster som tok seg av den lille førsteklassingen.

## De lokale arrangementene er viktige

De mange lokale arrangementene rundt om på skoler i bygder og bydeler sender viktige signaler til barn og unge om hva 17. mai egentlig handler om. Her får de erfare at folk samles og praktiserer ulike former for verdifellesskap. Voksne, barn og lærere skaper hyggelige opplevelser bygget på tradisjoner knyttet til 17.mai. Barn og voksne står gjerne for underholdning av ulike slag. De løser oppgaver sammen, taler og synger, leker og danser. Her er ingen forskjell på folk. Nye og gamle naboer møtes og slår av en prat. Her er ingen forskjell på om en er etnisk norske eller kommer fra fremmede land.

«17. mai er dagen da vi mer enn noen annen dag viser hvor forskjellige og hvor like vi er,» skriver ordfører Christine Sagen Helgø i Stavangers 17. mai program for 2013.

Heller ikke betyr folks sosioøkonomiske forhold noe denne dagen. Her finner vi de fineste utrykk for tradisjonell norsk dugnadsinnsats. De voksne blir på mange måter rollemodeller for barna og de unge. Barna lærer av det de opplever og forstår at her er alle venner. De får oppleve noen av de sentrale verdiene som ble slått fast i Grunnloven for 200 år siden bli praktisert: Vennskap, respekt, toleranse og samarbeid. Det handler om frivillig innsats.

Feiringen av 17. mai blir organisert nedenfra og er ikke påtvunget ovenfra verken av stat eller kommune. Demokratiske holdninger kan ikke påtvinges verken voksne eller barn. De kan bare fremelskes. De lokale arrangementene rundt om på 17. mai er gode eksempler på nettopp dette. Nasjonaldagen vår har vært og er en antiautoritær og inkluderende dag.

*Rektor holder tale for dagen (Foto:Privat).*

## Været har mye å si

En vellykket 17. mai feiring er gjerne svært avhengig av været. Når sola skinner og det er varmt, koser folk seg, og de får vise seg fram i sine vakreste klær. Men når det høljer ned, og festklærne dekkes med regntøy, blir 17. maistemningen mer dempet «som ei dyna øve et par spisse kner,» som Ajax skriver et sted.

## Barna, de unge og verdiene i Grunnloven

Vi kan spørre: Hvilken betydning har 17. mai feiringen for overføring av grunnlovsverdiene til barna og de unge? Spørsmålet er vanskelig å svare på siden det, så vidt vi kjenner til, ikke finnes forskning som kan hjelpe oss med svaret. På skolen og hjemme lærer elevene om Grunnloven og de verdier som kommer til uttrykk gjennom denne. 17. mai hører de taler om hvorfor vi feirer

nasjonaldagen fremført av barn og voksne. Og barna får erfare hvordan voksne og barn samarbeider for å skape rike opplevelser for alle som bor i landet vårt.

## Barna og de unge taler

Det hender ofte at både barn og unge holder taler 17. mai. Barn og unge har gjerne lettere for å uttrykke seg slik at de blir forstått av dem som er på deres alder.

Tiendeklassingen, Hedda Storhaug, holdt tale i Madlaleiren i Stavanger for mange tusen mennesker 17. mai 2013. På forhånd uttalte hun til Hafrsfjord Budstikke: «Jeg planlegger min egen tale uten hjelp av voksne. Jeg vil særlig appellere til de yngste. Ofte har talerne en voksen vinkling som blir kjedelig for de yngste. Jeg vil forsøke å holde en mer barnevennlig tale. En 17. mai tale skal være en positiv festtale uten særlig kritikk mot noen. Jeg vil snakke litt om at det er 100 år siden kvinner fikk stemmerett, og om hvor heldige vi er som har demokratiet og Grunnloven.»

Ved Kvernevik barneskole, Stavanger, sendte Kinje, Ola og Krister i Elevrådet følgende 17. mai hilsen til elevene i 2013: «I dag skal vi spise is og kose oss med mange kjekke leker. Vi skal gå i tog, vi skal synge alt vi kan og se på den fine brannbilen som kjører først i 17. maitoget. I dag kan vi si at vi er stolte av å bo i Norge. Vi skal samles denne dagen for å feire at Norge er et fritt land.

Du lurer sikkert på når Norge ble et fritt land? Det skjedde i 1814 på Eidsvoll, og siden den gang har Norge vært et fritt land. Det var Henrik Wergeland som skrev «Vi ere en nasjon vi med,» og der inkluderte han også barn i feiringen av nasjonaldagen. Senere er Wergeland blitt tillagt noe av æren for at 17. mai og feiringen av nasjonaldagen er blitt det den er i dag.»

Tre jenter i 7. klasse på Bryne talte til folk på torget etter barnetoget 17. mai 2013. På forhånd hadde de spurt en rekke unge og eldre hva de forbinder med 17. mai. En av jentene hadde bodd i seks forskjellige land og fortalte om sine inntrykk der fra. Ellers fortalte de: «I dag blir Norge 199 år. 17. mai er et bevis på at i Norge har vi det godt. Alle – gamle, unge, fattige og rike – kan komme sammen for å ha det gildt og dele glede. Dette kan vi gjøre uten å være redde. Det er ikke alle i denne verden som kan.»

## 17. mai, et integreringsprosjekt

Det er grunn til å anta at barn og unge i dag vil skjønne mer betydningen av våre felles verdier enn i tidligere tider da massemedia spilte mye mindre roller i dagliglivet enn i vår tid. Dagens barn og unge er ofte godt orientert om det som skjer rundt omkring i verden om alle som lider og lever under uverdige forhold. Tidligere var de fleste elevene i våre skoler etnisk norske. Men i de senere årene er det kommet mange barn og unge til våre skoler fra fremmede land.

I dag har f.eks 20% av innbyggene i Stavanger sin opprinnelse i et annet land enn Norge. De fleste innvandrerfamiliene, både barn og voksne, forstår hvilke verdier vi bygger landet vårt på og hvorfor vi har det så godt her.«17. mai er et lite integreringsprosjekt for innvandrere. Dette er en dag hvor barn med minoritetsbakgrunn får være en del av samfunnet. Man deltar på like linje og bærer det samme flagget», uttaler Skoaib Sultan.

## Demokrati i skolen og i hjemmene

I forbindelse med nye skolelover og læreplaner er skolene våre blitt mer demokratiske, både med hensyn til opplæring og oppdragelse, enn tidligere. Også hjemmene bærer preg av de samme demokratiske holdningene.

Barn og unge hører gjerne de eldre fortelle om hvor «strengt» det var både på skolen og i hjemmene

i «gamle dager.» Innvandrerbarn og -unge kan fortelle om hvordan regimene er mange steder der de kommer fra. I dag er barn i Norge beskyttet av egne lover, og landet har eget Barneombud som skal beskytte barna og de unge.

Skolestyrer Qvam og Bjørnstjerne Bjørnson regnes gjerne som «fedrene» til barnetoget. Det er imidlertid interessant at ingen tenkte på at jenter skulle få være med i det første barnetoget som ble arrangert her i landet i 1869. Jentene måtte vente i 19 år før de fikk gå i tog 17. mai!

## «En praktfull og attraktiv konkretisering av abstrakte begrep.»

17. mai er egentlig en hyllest til våre demokratiske hverdagsverdier slik disse blir praktisert i norske hjem, på skolen og i arbeidslivet med røtter i Grunnloven. Vi er enig med den svenske etnologen Barbro Blehr som uttaler:

«17. maifeiringen fungerer som en praktfull og attraktiv konkretisering av abstrakte begrep.»

## Kilder:

-Egne erfaringer.
-Hafrsfjord Budstikke, nr. 4 2013
-Morgenbladet 03.-09 mai 201310-15.mai 2013
-Nordvesten, Bydelsblad for Madla nr. 4 2013
-Stavanger Aftenblad 18. 05.2013 og 19.05 2004
-Utdanning nr. 12, 14.mai 2004

# Demokrati i skolen

*Kunnskaper og ferdigheter som ikke kan måles*

***Av Kjell A. Jensen***

*John Dewey:*
*Man kan ikke oppdra til samarbeid og demokratiske funksjoner i et medium hvor dette ikke finnes.*

## Opprør mot skolen.

En venn av meg opplevde dette da hun gikk på gymnaset:

Læreren stilte et spørsmål til klassen, og min venn svarte: «Ja,» uten å rekke opp hånden først. Læreren reagerte da slik:

Hun fant fram en tettskrevet side fra ei lærebok, uten bilder og sa:

«Skriv av, så pent du kan, en side og levèr avskriften hjemme hos meg i ettermiddag.» Min venn, som bodde sju kilometer fra skolen, tok bussen hjem og gjorde slik læreren hadde pålagt henne. Så tok hun bussen til byen igjen og dro hjem til læreren. På entrèdøra var det festet en lapp med følgende tekst: « Legg skriveboka i postkassen.»

Så dro min venn hjem igjen og gjorde lekser til neste dag. Den gang gikk det buss bare en gang i timen!

En kan sikkert finne mange liknende, krenkende opplevelser fra skolen fra tidligere år.

I 1969 fikk vi ny Lov om grunnskolen. Her ble det for første gang vedtatt at det skulle være foreldreråd, elevråd og klasseråd ved hver skole. Dette var et resultat av det såkalte «grasrotdemokratiet» som gjorde seg sterkt gjeldende enkelte steder her i landet ut over 1960 årene. Blant annet var grasrotbevegelsen opptatt av at alle som var knyttet til skolen skulle få mye mer makt og innflytelse over egen arbeidssituasjon og ledelsen av den enkelte skole. Særlig gjaldt dette foreldre og elever. De var opptatt av hvordan lærere og skolelederne utøvde makten ved mange skoler. Det dukket opp krav om at lærere og skoleledere måtte samarbeide seg i mellom og med foreldre og elever.

Det ble gitt uttrykk for ønske om en mer åpen pedagogikk.

Som et resultat av opprøret ble det bygget flere såkalte «åpne skoler» ut over landet. Enkelte steder førte dette til at veggene mellom klasserommene ble revet ned og en fikk store, åpne undervisningsarealer.

Mange ville ha slutt på den gamle puggeskolen med streng disiplin og lærersentrert undervisning.

Flere av de mest aktive hadde selv erfart, hvor galt det var når lærerne hadde for stor makt og elever ble krenket på upassende måter uten at noen grep inn.

Det ble påstått at lærerne ofte lot kollegiale hensyn gå foran barnets beste, og de lukket øynene for kolleger med slett kvalitet på undervisningen.

«Elever må øves til å ta ansvar allerede på barnetrinnet,» kunne vi lese i en avis fra denne tiden. «Det er i barneårene vi former våre vaner og holdninger som senere vil prege vår atferd senere i livet,» ble det hevdet.

## Folkeskolerådet utfordrer Auglend skole.

I forbindelse med utarbeiding av ny Mønsterplan for grunnskolen, M-74, ble Auglend skole i Stavanger utfordret til å lage et utkast til en plan for opplæring med tanke på demokratisk funksjonsdyktighet. Målsettingen var å «dyktiggjøre elevene for det samfunn de skal ut i som voksne mennesker, dvs dyktiggjøre dem i demokratiske funksjoner og utvikle demokratiske holdninger.»

Elevene skulle få trening i å fungere i skolesamfunnet, forstå grunnideene i beslutningsprosesser som saker gjennomgår og få innblikk i og forståelse for problematikken med hensyn til myndighetsansvar.

Folkeskolerådet ønsket at elevene ved Auglend skole skulle få lære om hvilke regler som gjelder for behandling av saker, regler for tale- og debatteknikk, avstemninger, møteledelse ol.

De skulle lære demokratiske funksjoner gjennom praksis.

Ikke minst var det viktig å lære elevene å rette seg etter vedtak som ble fattet.

Auglend skole ble bedt om å utarbeide forslag til en plan med klar progresjon om hva elevene skulle lære på hvert klassetrinn.

I den sammenheng ble det presisert at planen skulle peke på hvilke oppgaver som hørte til klasserådet, elevrådet og samarbeidsutvalget.

Da Mønsterplanen kom i 1974, var det tydelig at forslaget fra Auglend skole hadde fått gjennomslag i planen.

I planen om skoledemokrati kunne vi lese:

«Å praktisere skoledemokrati vil bety at en må tåle at enkelte tiltak mislykkes, at en ikke når de mål en har satt. Uten gjensidig velvilje, forståelse, respekt og anerkjennelse kan man aldri skape tilstrekkelig grunnlag for god kontakt.»

*Elevrådet ved Auglend skole (Foto: Odd Kielland).*

Akkurat disse ordene har vært til trøst for mange som ikke fikk skoledemokratiet til å fungere slik de ønsket.

## Kontaktlæreren.

Skulle en få til en demokratisk prosess på skolen, så var det viktig at en hadde en kontaktlærer som både kunne hjelpe elevene med praktiske oppgaver, gi dem opplæring og informere lærerne og skolens ledelse om hvilke saker elevene var opptatt av.

Hele personalet ved Auglend skole var innstilt på at elevene skulle lykkes i forsøkene med elevråds- og klasserådsarbeid.

Erfaringene viste at kontaktlæreren var en viktig person om skoledemokratiet skulle lykkes helt opp til høyskoleplan. Det var også viktig at ikke kontaktlæreren var en person som tilhørte skolens ledelse.

## Klassens time.

En viktig forutsetning for å kunne drive demokratisk opplæring var at det var satt av tid til dette arbeidet. Her kom «klassens time» inn som en viktig ressurs.

Klassens time ble først og fremst brukt til opplæring av elevene i demokratiske retningslinjer, organisasjonsteknikk, men den ble også brukt til å holde formelle møter i klasserådet. Her var alle elevene til stede og kunne få si sine meninger. Like viktig som formelle

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

møter var det at en i klassens time hadde tid til å ta opp aktuelle spørsmål  som elevene var opptatt av, på uformelle måter.

Noen kalte klassens time for «ukentlige åndehull.» Det vil si at elevene kunne «snakka med leraren» om saker de var opptatt av

Etterhvert lærte lærerne seg til å være  mer formelle når de tok opp saker med elevene. De skrev gjerne en saksliste på tavla som kunne ha som overskrift:

«I dag skal vi snakke om.»

En skal ikke legge skjul på at enkelte lærere hadde problemer med å fylle klassens time med meningsfullt innhold den første tiden.

En ungdomsskolelev sa til foreldrene: «Eg tar meg ein tur te Fritidskontoret og låne ein film i tilfelle leraren ikkje har någe me ska' drøfta i klassens time.»

Det var ikke alle lærere som hadde fantasi nok til å utnytte mulighetene som lå i klassens time, og mange fikk liten hjelp av kontaktlæreren i elevrådet og skolens ledelse. Det var få hjelpemidler på markedet den første tiden.

Vi skal heller ikke se bort fra enkelte lærere syntes bruken av klassens time var bortkastet tid. Poenget med klassens time var at den skulle disponeres av elever og lærere sammen, men dette var litt uvant tenkning for mange lærere.

De fleste lærerne var opptatt av at klassens time var en ressurs som bar i seg  interessante muligheter til å skape trivelige klassemiljøer i pakt med ideen om demokratisk tenkning. En viktig side ved skoledemokratiet var at elevene skulle lære seg til å kunne være uenige og ta hensyn til mindretallet.

## Klasserådet

Vi erfarte ganske snart at dersom møtene i elevrådet skulle ha noen mening, så var det viktig at sakene på forhånd var blitt drøftet i de enkelte klasser. Ellers ville elevrådet bli et eksklusivt organ uten interesse hos elevene som ikke var knyttet til elevrådet.

Erfaringene med klasseråd viste at mange saker ble grundigere drøftet i den enkelte klasse enn når de ble behandlet i elevrådet. Dette skyldtes nok for en stor del at elevene følte seg mer trygge i sine egne klasser og slik torde å si hva de mente. Det var ikke bare de mest evnerike som kom med sine synspunkter i klasserådet.

Opprinnelig så vi for oss klasserådet som et utformelt organ. Men etterhvert fant vi ut at vi også ønsket å organisere dette med klasserådsleder, nestleder og sekretær.

Etterhvert innså vi at klasserådene ikke bare hadde en rolle i forhold til elevrådet. Klasserådene hadde selvstendige roller. Disse behandlet en rekke interne saker. Her fikk klassestyreren en viktig arena til å ta

opp saker med elevene. Med tiden kom klasserådene til å spille en viktigere rolle i utviklingen av skoledemokratiet enn elevrådene.

Det var viktig for Folkeskolerådet at også elevene på de laveste klassetrinnene fikk organiserte klasseråd, selv om disse trengte mye hjelp fra klassestyreren. Læreren måtte i de fleste tilfellene selv lede møtene. Gjennom forsøkene ble både lærere og elever ledet inn på andre måter å løse klasseproblemer på. Dette var en arbeidsmark som lærerne ikke hadde noen særlige kunnskaper om.

Klasserådet representerte på mange måter nærdemokratiet i skolen og spilte en nøkkelrolle i utviklingen av skoledemokratiet. Her var alle elevene representert, og alle fikk komme til orde. Klasselæreren hadde et ansvar for at dette fungerte og fikk en rolle på linje med kontaktlæreren for elevrådet. Det handlet  både om opplæring og at elevene fikk oppleve å få innflytelse på det som skjedde i klassen.

I stedet for å skjenne og gi beskjeder til elevene, la læreren fram problemer og utfordringer som elevene måtte ta standpunkt til. Både elevene og lærerne kunne ta opp saker i klasserådet både formelt og uformelt.

Kvaliteten på klasserådsarbeidet var avhengig av hvilken holdning læreren selv hadde til å lytte til elevene og ta hensyn til dem. Dette kunne være en belastning  for enkelte lærere som ikke følte seg trygge i sin egen arbeidssituasjon.

En gang jeg, som øvingslærer, hadde studenter i min klasse og skulle demonstrere klasserådsarbeid, vedtok elevene at de ikke ønsket at de voksne skulle være til stede mens de holdt klasseråd. Jeg måtte da, en tanke forlegen, forlate klasserommet sammen med studentene.

Dette hendte en gang vi  drøftet møblering av klasserommet. Jeg hadde min oppfatning mens de fleste elevene mente noe annet. Da elevene fikk sitt forslag vedtatt, ble en elev så begeistret at han utbrøt: «Me kan visst bestemma ka' me vil i denne klassen.»

Klasserådet fikk også en rekke saker oversendt fra elevrådet til behandling.

## Elevrådet

Vi erfarte tidlig at mange elever følte seg fremmede og utrygge når de møtte i elevrådet. De våget ikke å ta ordet i en forsamling av ukjente elever fra andre klasser. Vi innførte derfor at hver klasse skulle sende to representanter til elevrådsmøtene. Dette virket godt.

I mange tilfeller møtte elevene med ferdig, skrevne vedtak fra klasserådet.

Inger Magrethe Gaarder erfarte det samme med de minste elevene i elevrådet. Hun skriver: «Erfaringer viser at elevene allerede i første klasse er i stand til å føle ansvar for skolearbeidet på en slik måte at de kan gi positive bidrag til forskjellige arbeidsopplegg og selv skape rammer og innhold for arbeidet.»

## Rektors rolle

Forsøket med skoledemokrati utfordret på mange måter rektor til å tenke i nye baner. Det var viktig å se hvilke muligheter skoledemokratiet ga for en annen måte å lede skolen på. Alt tidlig i utviklingen var rektor Skadberg opptatt av å endre skolens ordensregler til et sett med trivselsregler. Han ville ha slutt på oppramsing av elevplikter og «du skal» regler. Hele skolens personale var opptatt av at påbud og mas skulle tones sterkt ned i det daglige arbeidet.

I stedet for å bruke skolens høyttaleranlegg, sendte rektor brev til klassene med oppfordring til elevene om å drøfte aktuelle problemer.

Noen ganger var det vanskelig, både for skoleledere og lærere, å mestre elevkritikk og forslag til å endre

på skolens rutiner og retningslinjer. Elevene fremmet gjerne forslag som ikke alltid var gjennomtenkt og velformulert. Da var det kontaktlærerens oppgave å hjelpe elevene til konstruktive formuleringer. Og de voksne måtte lære å uttrykke seg slik at ikke elevene opplevde sine forslag som avvisninger eller nederlag.

## Lærerne

Gjennom forsøkene lærte lærerne mye om samarbeid.

De erfarte at samarbeid er ikke arbeidsdeling, men at arbeidsdeling kommer som resultat av samarbeid. Faren ved arbeidsdeling er at den kan føre til atskilthet slik at hver vokter på sitt arbeidsområde og ikke ser helheten. Gjennom forsøkene med elevdemokrati møtte lærerne nye holdninger.

De måtte spørre seg:

Hvordan underviser jeg?

Er jeg rettferdig?

Hvordan oppfatter elevene meg?

De måtte tenke gjennom hvilke inntrykk de gjorde på elevene.

## Foreldrene

Skolen valgte også å organisere foreldrene slik at en klassekontakt fra hver klasse utgjorde foreldrerådets arbeidsutvalg. På denne måten fikk en sikret at foreldrene i hver klasse ble hørt.

Blant foreldrene var det mange som var skeptiske til forsøket med skoledemokrati. De ville heller ha mer autoritet i skolen og mer disiplin. Men etterhvert oppdaget mange at skoledemokratiet ikke førte til «ville tilstander.» Noen hevdet at «det e' best når lerarane bestemme øve elevane.»

I en avisoverskrift kunne vi på denne tiden lese: «Samvirke i skolen er en ny papirmølle. Skepsis i Sandnes skolestyre.»

I virkeligheten var det ikke papirene som var det viktigste med skoledemokratiet, men holdningene til hverandre.

## Demokratiske arbeidsmåter

Gjennom forsøket med studieteknikk, emneundervisning og gruppearbeid erfarte elever og lærere hva begrepet demokratiske arbeidsmåter står for. En kan si at studietekniske arbeidsmåter er en del av det som vi forstår med begrepet demokratiske arbeidsmåter.

Felles for demokratiske arbeidsmåter er at de er tilpasset elevene slik at de lykkes med det de gjør. Demokratiske arbeidsmåter er både motiverende, engasjerende og aktiviserende.

## Ansvarslæring

«Den mest avanserte utvikling av elevenes ansvarsfølelse er ordningen med tillitsmenn, elevråd og andre elevutvalg», skriver Reidar Myhre i sin «Innføring i pedagogikk 1. Oppdragelsesteori».

Det har ofte vært pekt på at norske elever har fått for stort ansvar og stor frihet i skolene våre. Men ingen elever må få større ansvar enn de makter å bære.

Dette er viktig fordi nyere undersøkelser peker på at den enkelte elev har sine egne læringsstiler eller læringspreferanser som gjør at de ikke lærer like mye av lærerens gjerne noe ensidige arbeidsmåter. Da er det viktig at enkelte elever kan arbeide på egen hånd mens læreren hjelper andre elever i klassen. Læreren vil heller ikke kunne tilpasse undervisningen den enkelte eleven om ikke andre elever kan arbeide på egen hånd og sammen med medelever.

Ukentlige lekseplaner er eksempel på en arbeidsmåte der elevene må ta ansvar for å utføre skolearbeid hjemme samtidig som de får frihet til selv å velge når oppgavene skal utføres.

## Demokrati i skolen bygger på det felles beste

Den kjente pedagogen, John Dewey hevder at demokrati er mer enn en statsform. Det er først og fremt en måte å leve sammen på.

Demokrati er et sosialt begrep. Det dreier seg om forhold menneskene i mellom, i familien, i skolen, i foreningen, i klubben, på arbeidsplassen og i statssamfunnet.

I skolen har elevene krav på å bli tatt alvorlig, men det er de voksne i skolesamfunnet som har autoritet til å sette grenser for elevene, vedta lover, reglement og læreplaner. I skolen er lærere og elever kommet sammen under helt spesielle forutsetninger. Skolen bygger på et autoritetsforhold. Men dette hindrer ikke at elevene skal få oppleve både innflytelse og et samliv bygget på demokratiske verdier.

Elevene bør innrømmes medbestemmelsesrett ut fra en pedagogisk betraktning og ikke ut fra kravet om myndighet. I skolen er det tale om øvelse i en livsform.

Skolen er i høy grad foreldrenes og samfunnets ansvar. Disse bestemmer hvordan de ønsker å oppdra barna sine. Demokratiet som livsform bygger bl. a. på:

- Å se menneskeverdet hos andre.
- Å ta del i gruppeliv og å dele ansvar.
- Å lære å hjelpe der hjelp trengs
- Å lære å løse konflikter på en åpen og ærlig måte

Det er disse målene skolene skal gi et pedagogisk innhold på alle nivå i skolesystemet.

«Når magasinet Economist år etter år kårar Noreg til verdsmeister i demokrati, heng det truleg saman med at skulen og den norske samfunnsmodellen er svært inkluderande og lærer oss opp til å være likemenn,» skriver Svein Thuastad, statsviter, ved Universitetet i Stavanger i Dagbladet 18.07.09

Dette er en interessant observasjon som vi gjerne ikke tenker over.

## Litteratur


Auglend skole, (1988) Jubileumsskrift. Stavanger.

Ebeltoft, A. (1971) Nye samarbeidsformer i skolen. Oslo. Olaf Norlis forlag.

Fredriksen, B.(1976) Klassens time. Ideer og forslag. Gyldendalske Boghandel, København.

Gaarder, I. M. (1970). Skoledemokrati i praksis. Samarbeid elev – lærer i barneskolen. Oslo. Cappelen forlag

Jensen, K.A. (1970) Vi er med og bestemmer. Artikkel. Heim skole. Stavanger. Stavanger skolestyre.

Jensen, K. A. Egne notater

Myhre, R. (1977) Innføring i pedagogikk 1 Demokrati. Oslo. Fabritius forlag

Øystese, O. (1970) Demokrati i skolen. Bergen. Lunde forlag

Værnes, V. (2004) Fordypingsoppgave i pedagogikk. http://vivian, stud.hive.no/Pedagogikk/fordypingsoppgave 3 kl.htm

# Samarbeidet hjem-skole som formidler av demokratiske verdier

***Av Marta Gudmestad***

Samarbeid kan beskrives som et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres ulike kunnskaper og erfaringer, arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. I forholdet hjem – skole gjelder dette samarbeidet mellom elev, foreldre og lærere.

Et reelt hjem – skole samarbeid vil ikke fungere uten at gjensidig tillit eksisterer . Tillit oppstår som et resultat av hvordan vi over tid handler i forhold til andre mennesker. Tillit forutsetter åpenhet , innsyn i hverandres verden , slik at det er mulig å komme fram til en felles forståelse. Sentralt for tillit er godt kjennskap til hverandre og anerkjennelse av hverandres perspektiv.

Våre demokratiske verdier er tuftet på retten til at hvert individ skal ha mulighet til å delta i viktige beslutninger. Mulighetene til å påvirke får vi gjennom å stemme ved valg. Denne demokratiske styreformen finnes på mange nivåer i samfunnet, i organisasjoner, bedrifter eller, som i denne saken, skoler.

*Samarbeid skole hjem*

## DAGENS SKOLESITUASJON

Slik vi kjenner skolen i dag, har hjem – skole et nært samarbeid. Foreldre/foresatte har muligheter til å påvirke beslutninger som gjøres for skolen gjennom politiske valg og på lokalt nivå gjennom deltakelse i råd og utvalg på den skolen barna deres går på. Samarbeidet foregår på elev – klasse – og skolenivå; Konferansetime, klassemøter, foreldreråd, FAU -Foreldrerådets Arbeidsutvalg – , SU –Samarbeidsutvalget- og Skolemiljøutvalget. Elevene får opplæring og praktisering i klasse – og elevrådsarbeid; og de er representert i både SU og Skolemiljøutvalget.

Hjemmene har lett tilgang til informasjon om skolen, det har teknologien lagt til rette for. Skolene har sine egne hjemmesider som gir informasjon om satsingsområder, arbeidsmåter, undervisningstilbud og med årsplan for hjem – skole samarbeid, for å nevne

noe av innholdet. For hver enkelt klasse blir det ukentlig lagt ut meldinger om ulike aktiviteter, ukens arbeidsmål og arbeidsplaner for fag. Foreldrene kan også kjapt komme i kontakt med læreren på nettet med spørsmål eller synspunkter.

## EKSEMPLER FRA STAVANGERSKOLEN

Hjem – skole samarbeidet er et satsingsområde i Stavangerskolen. Det er opprettet en kommunal foreldreforening med profesjonell administrasjon.

På 2000 – tallet ble SU erstattet med Driftsstyret i Stavangerskolen. Leder av Driftsstyret er alltid en foreldrerepresentant. Leder av FAU er medlem og rektor er styrets saksbehandler og sekretær, I tillegg møter en politisk oppnevnt representant, to elever og tre representanter fra de ansatte . Målet med Driftsstyret er å styrke foreldrenes deltakelse og innflytelse i skolen, desentralisere ansvar og myndighet til den enkelte skole og styrke rektors posisjon som skoleleder. Driftsstyret har ansvar for å vedta skolens budsjett, samt handlings- og årsplaner, ordensregler og regler for SFO – skolefritidsordningen.

Stavangerskolen har også utviklet «Responsen og Dialogen». Hovedformålet er å få en diskusjon mellom skoleeier og den enkelte skole om skolens praksis, kvaliteten på elevenes opplæringstilbud og eventuelle områder for utvikling. «Responsen» er en skriftlig tilbakemelding fra skoleeier til den enkelte skole på bakgrunn av innhentede data. «Dialogen» er en oppfølgende samtale med skoleeier der skolen er representert ved rektor og representanter fra elevene, foreldrene og lærerne.

Disse eksemplene fra Stavangerskolen, Driftsstyret og «Responsen og Dialogen», viser at både foreldrene og elevene er representert der viktige beslutninger tas for arbeidet ved den enkelte skole.

*Kampen skole Stavanger (Foto: Privat).*

## SAMARBEID HJEM – SKOLE I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Det har vært en lang prosess før foreldre og elever har oppnådd reell medvirkning i norsk skole. I «Skolehistorisk Årbok 2000 for Rogaland» er det en artikkel om «Samarbeid skole – hjem i historisk perspektiv». Den er skrevet av Ingrid R. Worning Berglyd, høgskolelektor, Egersund, cand.polit. m/hovedfag i pedagogikk. På bakgrunn av denne artikkelen vil jeg beskrive denne lange utviklingsprosessen.

*FORMANNSKAPSLOVENE av 1837* motiverte til innsats for skolen i lokalmiljøene utover 1800-tallet, noe som igjen førte til ønske om å etablere en bedre skole. For å få dette til, krevdes samarbeid mellom ulike aktører og at lovverket fremmet denne samarbeidstanken.

*LOV OM BYALLMUESKOLEN av 1848* slo fast at den lokale styringen av skolen skulle legges til en skolekommisjon. Den skulle bestå av så mange valgte medlemmer som kommunestyret bestemte og med presten som formann.

*Også det gamle skolesystemet hadde sine lover om hvordan skolen skulle være (Foto: Privat).*

I *LOV OM LANDSALLMUESKOLEN av 1860* ble skolekommisjonens sammensetting på landet omtrent som i byene.

*LOV OM BYFOLKESKOLEN OG LOV OM LANDSFOLKESKOLEN 1889*

Med disse folkeskolelovene ble betegnelsen skolekommisjon avløst av skolestyre. Under behandling av disse lovene i Stortinget, ble det diskutert hvilken representasjon foreldrene skulle ha i skolestyret. Det var uenighet mellom Venstre og Høyre. Det resulterte i ingen nevneverdige endringer fra bestemmelsene om dette i skolelovene fra 1848 og 1860. Men det ble gjort vedtak om at det skulle være et Tilsynsutvalg ved hver skole eller skolekrets. Her ble foreldrene representert og fikk endelig mulighet til å delta i skolens indre liv, men kun med uttalerett.

Folkeskoleloven av 1889 påla også det enkelte skolestyre ansvaret for å utarbeide en «Skoleplan» for kommunens folkeskoler. Dermed fikk de folkevalgte organene på lokalt plan et større ansvar. Det utvidete kommunale selvstyre fikk stor betydning for de sakene som hadde med undervisning å gjøre. Tidligere var alle skoleplaner utført av embetsverket. Bare i landkommunene fant departementet det nødvendig å gi rettledning, og skoledirektørene laget et utkast som skulle være arbeidsmodell for de kommunale myndighetene. Med denne nye endringen må en kunne si at skolen kom nærmere folket.

*LOV OM BYFOLKESKOLEN OG LOV OM LANDSFOLKESKOLEN 1936*

Disse lovene resulterte i at vi fikk større likhet, faglig sett, mellom skolene i byene og på landsbygda, fordi det ble bestemt at departementet skulle fastsette en normalplan med undervisnings – og timefordelingsplaner, Normalplanen av 1939.

Det ble også utarbeidet ny instruks for et Tilsynsutvalg, og i pkt.5 kom det inn følgende:

«Medlemmene av utvalget har ingen rett til ved besøk på skolen å avbryte eller blande seg i undervisningen, eller til å opptre som foresatte overfor lærerpersonalet eller de andre funksjonærer ved skolen. Har medlemmene noe å klage over , må de i tilfelle vende seg til overlæreren.»

I begge planene er det videre egne avsnitt som tar for seg kontakten med hjemmene. Det understrekes her viktigheten av et godt forhold mellom læreren og foreldrene, «Dette skjer i regelen best ved at læreren snakker med foreldrene til det enkelte barn, og at læreren holder et par møter om året med foreldrene til barna i klassen. Også større foreldremøter kan være et godt middel til å fremme samarbeid og forståelse mellom heim og skole «. Det understrekes også i den nye skoleloven at: «Tilsynsutvalget skal i samarbeid med skolen virke for god skolesøking og fremme et godt forhold mellom skolen og hjemmene».

*KRIGSTIDEN 1940 – 1945*

Skolebygningene var noe av det første som ble rekvirert av tyskerne. Da skjedde det at foreldre trådde til og ga skolen en hjelpende hånd. Mange stilte stuene sine og andre ledige rom til disposisjon. Denne samarbeidsviljen økte på etter som krigen skred fram. Foreldrene støttet lærerne i kampen mot nazimyndighetene. Da det ble bestemt at tysk skulle innføres i stedet for engelsk, ga mange foreldre barna sine lov å slippe denne undervisningen. Foreldre stilte seg også skeptisk til nazifisering av lærebøkene. Foreldrene ble moralske støttespillere til lærernes motstandsbevegelse.

*SAMORDNINGSNEMNDA*

Da freden kom i 1945, var utfordringene på skolefronten store og mange. Normalplanen av 1936 var på langt nær gjennomført. Det var politisk enighet om å gi skolen så gode vekstvilkår som mulig. Opplegget for en videre utvikling av samarbeidet skole – hjem ble lagt ved at Samordningsnemnda for skoleverket ble oppnevnt ved kongelig resolusjon i 1947.

Nemnda fant det imidlertid ikke riktig at sentralledelsen skulle ta initiativet til å danne foreldrelag, men ga uttrykk for at foreldrelag var av stor verdi, og at initiativ fra foreldre burde støttes. Det burde ikke lovfestes noe om foreldreråd ved skolene, men etter nemndas syn burde tilsynsnemnda få et tillegg i instruksen: «….. slik at den får pålegg om å ta seg av tilskiping av foreldremøter , enten for hele skolen eller for en eller flere klasser». Nemnda konkluderte med at samarbeidet mellom skole og hjem var etter måten et nytt virksomhetsfelt. De påpekte at stat og kommune måtte støtte opp om arbeidet med økonomisk hjelp. Disse synspunktene fikk ikke gjennomslag før ved skoleloven av 1959.

*SKOLELOVEN av 1959*

§ 1 i «Lov om folkeskolen frå 10.april 1959» understreker viktigheten av at skolen skal samarbeide med hjemmet. Som overskrift står det:

«Føremål; Skolen har til oppgåve saman med heimen å arbeide for at elevane skal bli gode samfunnsmenneske. Han skal hjelpe til med å gjeva elevane ei kristeleg og moralsk oppseding, utvikla deira evner og anlegg og gje dei gode ålmennkunnskap, slik at dei kan bli gagns menneske både åndeleg og kroppsleg.»

I den samme loven ble navnet Tilsynsutvalg endret til Tilsynsnemnd, og mandatet ble klarere: «Tilsynsnemnda skal leggja grunnlaget for eit godt samarbeid mellom heim og skole, gje styrarar, lærarar og foreldre råd, om dei ynskjer det».

Under «Normalinstruks for lærarar» i den samme loven, står det: «Han skal være aktivt med i arbeidet for god kontakt mellom skolen og heimane. Foreldremøte og konferansar med foreldra er av stort verd for samarbeidet. Møte med foreldra til elevane i ei klasse bør leggast og styras av klasselæraren». Likeså pålegges skolestyreren å arbeide for et godt samarbeid med hjemmene.

Det er en utvikling på gang, men Tilsynsnemnda hadde ingen reell makt og lokaldemokratiet stod fortsatt svakt. Det skulle gå 10 år før det i lovs form ble slått fast at hjemmet skulle delta i skolesamfunnets beslutningsprosess sammen med skolen.

*SKOLELOVEN av 1969*

§1 i ny skolelov fikk en litt annen start:
«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane …» og avsluttes med: «Skolen skal fremja åndsfridom og toleranse, og leggja vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim».

Foreldreinnflytelse kom for fullt inn ved denne loven. I komitearbeidet kom det klart fram at Tilsynsnemnda ikke fullt ut hadde svart til forventningene som ble stilt da ordningen ble innført. Foreldrene hadde behov for et felles organ der de kunne motta informasjon og selv gi uttrykk for sitt syn på ulike saker i skolen.

Loven om Foreldreråd og Samarbeidsutvalg ble vedtatt i den nye skoleloven med følgende ordlyd: «… ved kvar skole skal det vere eit foreldreråd der alle foreldre, eller forsytarar som kjem i staden for foreldre , som har born på skolen, er medlemmer. Foreldrerådet vel eit arbeidsutval som sjølv vel 2 medlemmer med personlege varamenn til samarbeidsutvalet……».

Husmorforbundet engasjerte seg i temaet foreldreinnflytelse da lovendringen kom i 1974. Forbundet utarbeidet informasjonshefter, møteopplegg, startet studiegrupper for å skolere foreldre og fikk økonomisk støtte til sitt informasjonsarbeid gjennom KUD, hadde drøftinger med departementet hvordan foreldre kunne stå sterkere overfor skolemyndighetene enn tilfellet var og arrangerte kurs om emnet for lærere og foreldre. Dette var viktig fordi mange av foreldrene som fikk tillitsverv, ikke var godt nok skolert.

*MØNSTERPLANEN FOR GRUNNSKOLEN 1974*

I denne planen blir sammenhengen mellom individ, hjem og samfunn, samt forholdet mellom hjem og skole understreket. Dette var en naturlig oppfølging av formålsparagrafen i skoleloven som ble vedtatt i 1969. Skolen og hjemmet måtte fra nå av stå i nær kontakt med hverandre. Begge måtte være villige til å samarbeide for at dette skulle fungere best mulig. Elevene skulle også lære å samarbeide, både med medelever og lærere, noe som ville kunne bli nyttig redskap til å bygge ut samarbeidet mellom skolen og hjemmet. I Mønsterplanen av 1974 fikk skole – hjem samarbeidet styrket sin posisjon.

*FORELDRENE ENGASJERES*

I mai 1976 oppnevnte KUD en referansegruppe av foreldre. Gruppen bestod av 7 foreldre, og den ble lagt til Grunnskolerådet – GR. Mandatet gruppen fikk, var å stimulere foreldre til å delta mer aktivt i skole- hjem samarbeidet og gi sitt syn på skolen til kjenne overfor skolemyndighetene. GR holdt sekretær og kontor og navnet på referansegruppen ble Foreldreutvalg under Grunnskolerådet.

I 1984 ble navnet endret til Foreldreutvalget for grunnskolen – FUG, og utvalget fikk nytt mandat. FUG fikk en mer selvstendig status. Det skulle ikke lenger være et underutvalg under GR, men et fast, rådgivende utvalg direkte under KUD og samarbeidspartner med GR. I 1988 ble utvalget lovhjemlet. Det betyr at det er Stortinget som eventuelt må endre den posisjon FUG har i dag.

*ARBEIDSOPPGAVER FOR FORELDREUTVALGET FOR GRUNNSKOLEN*

Utvalgets oppgave var å styrke den generelle informasjonen og støtte foreldrene som part i skolesamfunnet. Utvalget ble oppnevnt av departementet.

En av FUG's viktigste oppgaver er å formidle informasjon til foreldre og lærere om samarbeidet mellom skole og hjem. Dette skjer blant annet gjennom FUG – skriv som kommer ut 4-5 ganger i året.

Arbeidet med revisjon av Mønsterplanen var det første FUG tok tak i. FUG fikk blant annet oppgaven med å skrive utkastet til kapittel om «Samarbeid mellom hjem og skole». FUG ønsket at foreldrene skulle trekkes inn i høringsarbeidet, og de sendte blant annet ut rundskriv til samtlige foreldreråd i landet. Som hjelp

til foreldrene utarbeidet FUG i samarbeid med NKS - forlaget et hefte om utkastet til Mønsterplanens fagplandel.

Høsten 1987 ble den første «Grunnskolens Uke» arrangert. FUG ønsket å bruke den i en kampanje for å fokusere på de positive sidene ved skolen. Responsen fra skoler og foreldreråd rundt om i landet var stor, og «Grunnskolens Uke» er blitt et fast innslag i norsk skole i november hvert år.

*SKOLE-HJEM SAMARBEID på1980-tallet*

I St.meld.nr.62 om Grunnskolen, 1982 – 83, er det et eget kapittel som omtaler samarbeidet hjem – skole. Oppsummeringen fra GR viste at foreldre var mest interessert i å samarbeide om saker som var direkte knyttet opp til deres eget barn. Foreldre flest ønsket i alminnelighet ikke innflytelse på undervisningsspørsmål. Aktiviteten i Foreldrerådene var liten utenom de årlige valgmøtene. For å forenkle arbeidssituasjonen for Foreldrerådet, ble det ved de fleste skoler opprettet et arbeidsutvalg, FAU. For å styrke foreldrene som samarbeidspartnere i skolen måtte det, i følge GR, legges vekt på et direkte samarbeid mellom foreldre, lærere og elever i den enkelte klasse. På den måten kunne foreldrene påvirke klassemiljøet. Nå ble det også mer vanlig at eleven ble med på konferansetimen. I forskriftene fra 1982 heter det imidlertid: «Eleven kan vera med i desse samtalene, etter fylte 12 år har han/ho rett til å vera med.»

*REVIDERING AV M74*

I forbindelse med Grunnskolerådets læreplankonferanse i nov.1983 ble opptakten gjort til revisjon av M74. Utviklingen i samfunnet stilte skolen overfor nye utfordringer. Samfunnet hadde fått et mer pluralistisk preg der et mangfold av kultur- og livssyn gjorde seg gjeldende. Mediesamfunnet grep inn både i skolens og hjemmenes oppdragelse. Familiestrukturen hadde endret karakter, begge foreldrene hadde ofte arbeid utenfor hjemmet og flere oppløste hjem var en realitet.

*Logoen for foreldreutvalget for grunnskolen.*

*MØNSTERPLANEN 1987*

Før denne planen ble vedtatt, hadde det blitt utarbeidet et Høringsutkast til Mønsterplan av Grunnskolen 1984 og en M -85 revidert og midlertidig utgave. Dette skjedde under regjeringen Willoch med Kjell Magne Bondevik som kirke- og undervisningsminister. Det ble regjeringsskifte. Arbeiderpartiet overtok med Kirsti Kolle Grøndahl som statsråd.

M 87 ble et kompromiss mellom ulike politiske retninger, men alle var enige om at skolen måtte styrkes for å demme opp mot påvirkning utenfra. Det var også enighet om at foreldrene var viktige samarbeidspartnere i skolefellesskapet. Skole – hjem samarbeidet fikk på nytt styrket sin posisjon i norsk skole. Et stort framskritt er formuleringen om at eleven burde være til stede i konferansetimen. Det begrunnes med at slike samtaler mellom lærer, elev og foreldre vil være oppklarende for alle parter, og eleven vil kunne få både menneskelig og faglig støtte samt motivering og veiledning for videre arbeid.

*Så langt fra artikkelen til Ingrid R. Worning Berglyd.*

*Skal skolen bli god, krever det et godt samarbeid mellom skole og hjem Foto: Privat).*

## REFORM 97 OG NYE LÆREPLANER

Reform 97 var en grunnskolereform som ble iverksatt av regjeringen Brundtland i skoleåret 97 – 98 med et 3-årig gjennomføringsløp. Det var en milepæl i vår skolehistorie. Grunnskolen ble 10-årig. Elevene skulle begynne på skolen det året de fylte 6. Nytt læreplanverk var sentralt, og det ble vektlagt at foreldrene hadde hovedansvar for oppdragelsen. Skolen skulle bistå foreldrene i barnas utvikling.

Vi fikk ny regjering i 2001 med Kristin Clemet som statsråd for Kunnskapsdepartementet. I stortingsmelding nr.30 , «Kultur for læring», ble mange av prinsippene og hovedlinjene i det som skulle bli den nye læreplanen , Kunnskapsløftet – K06 - ,beskrevet. Stortinget ga sin tilslutning til meldingen i juni 2004. Målet var å heve kvaliteten i norsk skole , bedre elevenes evne og lyst til å lære, samtidig som en ønsket å styrke de grunnleggende ferdighetene hos elevene. Stortinget sluttet seg også til en rekke forslag som samlet skulle bidra til å gjøre grunnopplæringen bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Kunnskapsløftet –K06 - , den læreplanen som fortsatt gjelder , ble innført i 2006 for grunnskole og videregående skole.

I kapittelet «Prinsipper for opplæringen» i K06 er det emner som vektlegger samarbeid og demokratiske verdier: «Elevmedverknad … skolen og læringsbedrifta skal leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar både i det daglege arbeidet og ved deltaking i representative organ».

«Samarbeid med heimen». Her blir det lagt vekt på at gjensidig kommunikasjon om den faglige og sosiale utviklingen til elevene og hvor godt de trives, vil stå sentralt i samarbeidet. Det blir også lagt vekt på at god kommunikasjon og informasjon er en forutsetning for at foreldre/foresatte kan delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen.

«Samarbeid med lokalsamfunnet: … Kunnskap om organisasjonane i arbeidslivet kan vere med på å utvikle samfunnsengasjement og demokratisk deltaking».

## UTFORDRINGER

Lover og regler for samarbeid hjem – skole er på plass. Når samarbeidet fungerer etter intensjonene, har det mye å bety for lærings – og skolemiljøet. Skolen blir en god arbeidsplass for elevene og lærerne og foreldrene en viktig ressurs.

Likevel vet vi at samarbeidet kan by på problemer. Foreldre kan gå i forsvar når det handler om egne barn. Problembeskrivelse kan lett oppfattes som kritikk av barnet eller kritikk av foreldre, at foreldrene ikke strekker til. Vi har også fått nye ord på området: «Curlingforeldre» – «Bomullsbarn». Dette referer til foreldre som prøver å skjerme barna sine mot enhver skuffelse eller ethvert nederlag. I fagtidsskriftet for Utdanningsforbundet, «Utdanning» nr.16 – 2013, står det på forsi-

den med svarte bokstaver: «Knallharde foreldrekrav». I artikkelen skriver «Utdanning» at de har vært i kontakt med flere kilder som forteller at kravene enkelte foreldre har til lærere på vegne av egne barn , kan virke urimelig høye og få ekstreme utslag. Det blir eksempler på at vi lever i individualismens tidsalder.

Læreren kan ikke lenger beskytte seg ut fra den tradisjon og status skolen tidligere har hatt i samfunnet. Lærerens autoritet er nå mer personavhengig og mindre systemavhengig. Følgelig blir læreren mer sårbar enn tidligere. I okt.2013 fikk vi ny regjering, omtalt som en blå – blå regjering med Høyre og Fremskrittspartiet i førersetet. Skolen er et satsingsområde nok en gang. Da gjelder det ikke spesielt samarbeidet hjem - skole. Regjeringen satser på et «lærerløft» med rett og plikt til etter – og videreutdanning for lærerne. Det er kanskje det som må til for at tilliten til læreren som profesjonell yrkesutøver skal opprettholdes?

Det er enighet om at kunnskap er viktig og at læreren er skolens viktigste ressurs. Men for å få et godt samspill mellom hjem – skole kan det være nyttig med en rolleavklaring, hva som er skolens oppgave og hva som er foreldrenes oppgave, en diskusjon om forventningene til læreren, elevene og foreldrene. Og den diskusjonen bør tas på den enkelte skole.

# Over fjorden og heimatt

***Av Kjell Espedal***

Demokrati betyr folkestyre. Korleis ei sak i kommunen skal løysast, baserer seg på at folket er med og bestemmer. I det følgjande skal me sjå på ei sak kor folkeviljen var mot det som kommunale og sentrale instansar bestemte. Saka her dreier seg om innføring av 9-årig skule. Forsand kommune hadde ikkje plass til ungdomsskuleklassar då reforma skulle innførast. Men bygdefolket ville likevel ha ungdomsskule i bygda.

Sentraliseringa i kommunane hadde starta på 1960-talet. Skulekrinsar blei nedlagt av fleire grunnar. Elevtalet minka og elevane kunne få eit betre tilbod på ein sentralskule.

*Sentralskulen i Forsand med rundt 200 elevar ved 100 - års jubileet i 1994. Her samlast elevar frå bygdene rundt Lysefjorden, Meling, Forsand, Helle og Espedalen(Foto: Privat).*

Folk rundt om i bygdene var sterkt opprørte og sterkt usamde i desse sentraliseringane. Bygdene ville ha sin eigen skule. Folk meinte at grendeskulane blei lagt ned altfor fort.

Samstundes gjekk det ein debatt om kommunesamanslåingar. Kommunegrenser skulle endrast. Delar av Forsand kommune skulle flyttast over til Gjesdal kommune, etter planane. Dette galdt den sørlege delen av kommunen. Kommunen kom etter dette til å bli mindre, både når det galdt areal og folketal. Min onkel, Alf T. Espedal, var ordførar i denne perioden. Då han tenkte tilbake til denne tida, sa han det var strevsamt. Han måtte ta fleire turar til Oslo for å påverka dei politiske styresmaktene til å halda på dei dåverande kommunegrensene. Innbyggjarane, både sentralt og i bygdene rundt Dirdal og Frafjord, var mot endringar. Resultatet blei likevel nye kommunegrenser i 1966. Ein del av kommunen blei lagt til Gjesdal.

Forsøka med 9-årig skule på 1960-talet vart lagt opp etter ein modell som sette mange og små grisgrendte kommunar i ei kattepine. Det blei ein debatt i Forsand kommune om korleis dei skulle innføra denne skulereforma. Problemet var at kommunen ikkje hadde klasserom til ungdomsskuleklassar.

I 1964 fekk kommunen ny skulesjef. Han sette straks 9-årig skule på dagsorden, og ville innføra reforma snarast. På ny blei det debatt i kommunen. Nå blei det to stridsspørsmål – nye kommunegrenser og innføring av 9-årig skule. Frå møte i skulestyret 23. januar 1965 kan ein lesa dette vedtaket om innføring av 9-årig skule:

«*Forsand skulestyre søkjer departementet om ei serordning med ni-årig einskapsskule med Forsand som eigen ungdomsskulekrins i samband med Forsand barneskule, og etter mønsteret 7 pluss 2.*»

Dette vedtaket hadde bygdefolket vanskeleg for å forstå. Dei undra seg: Kor skal ungdomsskuleelevane gjera av seg? Det var ikkje plass til dei på barneskulen.

I januar 1966 kom saka opp igjen. Sandnes kommune arbeidde med planar om ein ungdomsskule på Høle, med elevar frå både Høle og Forsand. Dette fekk departementet høyra om. Dei ville veta meininga til Forsand. Igjen blei det ein debatt både i det politiske miljø og ikkje minst blant folk i bygdene. Skulle ungdomsskule-elevane kryssa Høgsfjorden kvar dag for å fullføra dei to siste åra på «folkeskulen»?

Det blei ein hard diskusjon i skulestyret. Tidlegare hadde skulestyret gått inn for 9-årig skule – men å senda elevar til Høle var uaktuelt, meinte mange. Skulesjefen hadde innstilt på Forsand som skulestad. Mindretalet, med ordføraren i spissen, stemte for at kommunen var positiv til eit samarbeid med Sandnes kommune. Mindretalet hekta på vedtaket at det var eit sterkt ynskje om å ha Forsand som skulestad. Det blei starten på ein skulestrid som blei både heit og varm.

Argumenta var mange, og fleire spørsmål stod utan svar. Ingen visste kva den nye skulereforma innebar. Media kom på banen. Avisene var fulle av skulepolitisk stoff. Debattane konkluderte ofte med at store sentralskular var løysinga. Men i Forsand var slett ikkje folket samde i det. Dei som kjempa for samarbeid med Sandnes kommune, hadde følgjande argument. I media blei desse kalla «Høle-alternativet»:

*4. og 5 klasse ved den gamle barneskulen på Forsand. Skulen hadde ikkje plass til ungdomssteget. Til høgre står lærarane Alf og Dagfinn Håland (Foto: Privat.)*

- Ein stor skule med mange elevar gav best kursplandeling.
- Hølebuen ville ikkje reisa til Forsand for å gå på ungdomsskule der.
- Forsand kommune ville ikkje klara å skaffa nok kvalifiserte lærarar.
- Mange hevda at det gjer godt å koma ut.
- Borna måtte ikkje gå glipp av dette tilbodet. «*Me må koma i gang»,* sa mange.
- Rykta om at Sandnes kommune ville flytta ungdomsskulen til Sviland, gjorde at Forsand måtte satsa på Høle-prosjektet. Ei mor sa: «*Nå galdt det å berga det som bergast kunne. og det lyt skje kvikt, som Prøyssen syng!*».

På «Nei til Høle» sida finn me føljande argument (dei ville ha ungdomsskulen på Forsand):

- Elevane frå Espedalen får kortare skuleveg.
- Ein liten skule treng ikkje vera ein dårleg skule. Mange flinke elevar kjem frå små skular.
- Kommunen må kunne tilsetja fleire lærarar.
- Kommunen må søkja departementet om ei særordning. Me må venta på handsaminga der.
- Kommunen er mot meir sentralisering. Bygdene har mista mange grendeskular. Dette er eit tap for lokalsamfunnet. «*Nå må me roa oss ned,*» var omkvedet blant motstandarane.

Så kom saka til endeleg handsaming i skulestyret. I protokollen kan me lesa:» *Det blei eit drygt ordskifte før dei røysta i saka*». Og med tanke på alle argumenta som vart brukte både på nei og ja-sida, kan me tenkja oss at det var mange giftige piler som svirra gjennom lufta.

Men utruleg nok enda saka med eit samrøystes vedtak: «*Skulestyret seier seg viljug til forhandlingar med Sandnes på fritt grunnlag. Men gjer samstundes vedtak om å be Forsøksrådet koma og sjå nærare på skuleforholda i Forsand.*»

I protokollen kan me lesa at skulesjefen hadde denne merknaden til vedtaket:

«*Ei drøfting nå gjer søknaden vår verdilaus.*»

Forsand kommune søkte om ei særordning når det galdt innføring av den nye skulereforma. 27. juli 1966 kom det avslag frå departementet. Skulestyret ga seg ikkje. Nå ville dei halda ei folkeavrøysting. Folk skulle få seia si meining. 24. november same år blei det sendt ut eit spørjeskjema til alle innbyggjarane i kommunen. Resultatet av den røystinga kan ein lesa av følgjande tabell:

| | Spørsmål | Ja | Nei |
|---|---|---|---|
| 1. | Er du samd i at Forsand blir med på avtale med Sandnes om ein interkommunal krins for ungdomsskulesteget? | 73 | 50 |
| 2. | Er du samd i at mønsteret blir 7 + 2? | 103 | 10 |
| 3. | Er du samd i at Høle blir skulestad for ungdomsskulen? | 72 | 43 |
| 4. | Er du samd i at namnet på ungdomsskulen blir Høle skule? | 73 | 31 |
| 5. | Er du samd i at det blir innført eit 10. frivlligt år? | 63 | 41 |
| 6. | Er du samd i at innføringa av 9-årig skule blir utsett? | 49 | 73 |

Resultatet av røystinga gav sterke signal for Høle-alternativet. Skulestyret vedtok nå med seks mot ei stemme at 8. og 9. klasse skulle gå på ungdomsskulen på Høle frå hausten 1967. Elevar som budde innover Lysefjorden skulle få tilbod om innhysing.

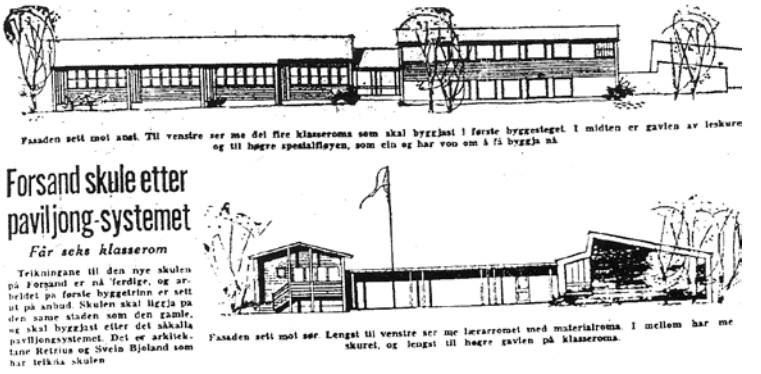
Spora etter denne kvasse skulestriden let seg ikkje så lett viska ut. Naboar og vener hadde stått på to ulike sider. Det var ikkje lett å kunne omgå kvarandre etter dette.

Ordførar Tormod Rossavik sa at dette røynde på. Han uttala:

«*Eg såg gode argument frå begge sider, men for meg blei skuledirektøren sitt råd avgjerande. Han var klar for Høle. For meg var det og viktig at ni-årig skule kom i gang. Elevane våre måtte ikkje gå glipp av eit så godt tilbod*».

Hausten 1967 starta ungdomsskulelevar frå Forsand på ungdomsskulen på Høle. Dei som budde lengst vekke som t.d. i Øvre Espedal fekk lang skuleveg. Først var det bussreise til fjorden, og så var det ferje før dei blei frakta med buss til skulen på Høle. Dei hadde

*Den nåverande Høle barne- og ungdomsskole (Foto: Privat).*



Fasaden sett mot aust. Til venstre ser me dei fire klasseroma som skal byggjast i første byggesteget. I midten er gavlen av leskure og til høgre spesialfløyen, som ein og har von om å få byggja nå

**Forsand skule etter paviljong-systemet**

*Får seks klasserom*

Teikningane til den nye skulen på Forsand er nå ferdige, og arbeidet på første byggetrinn er sett ut på anbod. Skulen skal liggja på den same staden som den gamle, og skal byggjast etter det sokalla paviljongsystemet. Det er arkitektane Reitzius og Svein Bjøland som har teikna skulen

Fasaden sett mot sør. Lengst til venstre ser me lærarrommet med materialroma. I mellom har me skurei, og lengst til høgre gavlen på klasseroma.

*Forslag til ny skule på Forsand som skulle gje plass til ungdomstrinnet.*

ei dryg skulereise kvar skuledag. Men eit søskenbarn av meg sa: «*Det gjekk stort sett greitt, men det blei litt korte ettermiddager*.» Stort sett likte elevane seg på Høle. Men likevel, mange kjempa for å få lagt ungdomstrinnet til Forsand.

I 1971 reiste skulestyrerepresentanten Per Fløysvik saka om ungdomsskule på Forsand. Han meinte at tidene nå hadde endra seg. Det blei oppretta ungdomsskular sjølv på små stader rundt om i fylket, meinte han.

Skulesjefen slutta seg då til eit samrøystes vedtak i skulestyret om å søkja om løyve til å starta med 8. og 9. klasse på Forsand.

Det gjekk endå nokre år før det blei ungdomsskule. Etter sju år med pendling over Høgsfjorden blei det hausten 1974 starta 8. klasse på Forsand, og året etter var både 8. og 9. klasse i gong. Bygda hadde fått sin eigen ungdomsskule – skuleelevane slapp å bli frakta den lange vegen til Høle. Nå stod ein framføre eit nytt kapittel i skulesoga.

Bygdefolket og lokalpolitikarane hadde vunne fram. Gleda var stor blant innbyggjarane og ikkje minst hos elevane.

*Litt til høgre midt på biletet ser ein kulturhuset med symjehall, idrettshall, bibliotek og kafé. Bygget er knytt saman med Forsand skule. Skulen til høgre er den nye paviljongen som blei innvigd i 1994. Til venstre ligg fortidslandsbyen Landa (Foto: Kjell Espedal).*

I mars 1966 hadde kommunen bygd ny skule, men den blei for liten. Og i 1977 starta ein med planlegging av eit heilt nytt skulebygg som skulle ha plass til alle elevane + symjebasseng, idrettshall, kafe' og bibliotek. Nå blei det ein ny strid om kulturhus og skule skulle vera i same bygget. Det er nok å visa til bilete under korleis denne striden enda. Kommunen fekk eit tilpassa skulebygg saman med eit moderne kulturhus.

# Kort omtale av forfattarane

**Ernst Baasland**, (f. 1945). Biskop em, (Stavanger), også prof. em. (Professor ved Menighetsfakultetet og ved flere universiteter i utlandet).
Ved siden av en stor faglitterær produksjon, har han skrevet bøker bl.a. om Rogalands historie sett fra et kirkehistorisk perspektiv («Korsfylket»), om «Kristendom på norsk» og om andre aktuelle teologiske spørsmål, og også bøker om poesi. Boken «Poetisk jul», om juledikt, ble utgitt i 2009. I 2014 følger boken om nasjonalpoesi, «Norge er større enn vi tror» (Wigestrand forlag).

**Roald Berg**, (f. 1954). Professor i moderne historie ved Universitetet i Stavanger. Utgitt blant annet *Norge på egen hånd 1905-1920*, bd. 2 i *Norsk utenrikspolitikks historie*, Oslo 1995 og «Stortinget og unionen 1814-1905», i Bjørn R. Rønning (red.), *Stortinget og unionen med Sverige. Dokumenter fra Stortingets arkiver 1814-1905*, Oslo 2005.

**Bjørn Birkeland**, (f.1934). Historisk filosofisk embetseksamen med hovedfag i historie og norsk/nordisk mellomfag. Statens gymnastikkskole, kunsthistorie grunnfag, befalsskole. Lektor ved Molde gymnas 1961 – 1999. Pensjonist.

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

**Erik Fossåskaret,** (f. 1947). Førsteamanuensis i sosiologi ved Universitetet i Stavanger. Har vore medforfattar i ei rekkje bøker og skrive artiklar i aviser og tidsskrift om sosiologiske emne, mellom anna: Metodisk Feltarbeid, 1997, Ferrofolket ved fjorden. Globale tema i lokal soge, 1999, «Vestlandssamfunnet i dag», i Knut Helle (red.): Vestlandets Historie, 2006. Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data, 2007.

**Marta Gudmestad,** (f.1945). Lærarutdanning, vidareutdanning i heimkunnskap, tekstilforming, spesialpedagogikk, pedagogisk rettleiing og skolebasert vurdering. Lærar, rådgivar, undervisningsinspektør og rektor ved grunnskolar i Stavanger. Pensjonist.

**Svein Helgesen (f. 1948)** Lærarutdanning med vidareutdanning i pedagogikk (hovudfag), kristendomskunnskap (årseining) og organisasjon og leiing (årseiening). Lærar i grunnskule og folkehøgskule, høgskulelektor og undervisniningsleiar ved Stavanger lærarhøgskole. Skule- og barnehagesjef, seniorforskar IRIS, utdanningsdirektør i Rogaland og statssekretær KUF. No seniorrådgjevar med eksterne utviklings-/prosjektoppdrag, mest i kommunal sektor.

***Tom Hetland***, (f. 1954), Cand. philol. frå Universitetet i Bergen med faga historie, russisk og nordisk. Tilsett i Stavanger Aftenblad sidan 1986, i perioden 2002-2011 som sjefredaktør. Arbeider nå som kommentator i avisa.

**Kjell A. Jensen, (**f. 1933)**.** Lærarutdanning og vidareutdanning i pedagogisk rettleiing, forming, engelsk og musikk. Lærar i grunnskolen, øvingslærar, metodikklærar, konsulent hos Skoledirektøren i Rogaland, rektor. Skrive diverse metodehefte og artiklar om skolespørsmål og undervisning. Pensjonist.

**Ketil Knutsen**, (f. 1973). Lærerutdanning med fordypning i samfunnsfag, hovedfag i historie og doktorgrad i samfunnsfagdidaktikk. Lærer i grunnskolen og i videregående skole. Har fra 2007 vært ansatt som førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Han har publisert artikler og bøker om historiebruk, historiebevissthet og kulturelle minner. Hans siste bok er Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

**Jostein Osnes,** (f.1942). Lærarutdanning, pedagogisk embetseksamen (Cand.paed.), førsteamanuensis, dosent og avdelingsleiar for lærarutdanninga ved Universitetet i Tromsø, rektor Stord lærarhøgskule, generalsekretær i Nordisk Råd, direktør for Harmonien i Bergen, utdanningsdirektør i Telemark, direktør for Læringssenteret, spesialrådgjevar i Kunnskapsdepartementet med internasjonale utdanningsspørsmål. Pensjonist

**Anne Berit Skeie,** (f.1936). Cand.philol. i 1964 med norsk og fransk mellomfag og hovudfag i norsk. Timelærar i realskule og ungdomsskule. Frå 1976 lektor på ungdomssteget i Suldal. Rettleiar på skulekontoret og rektor på ein av skulane i to år. Medlem i fagutval under Eksamenssekretariatet og medlem i Skriftsstyret i LNU. Pensjonist.

**Sigmund Sunnanå,** (f. 1932)**.** Lærarutdanning, magistergrad i pedagogikk. Lærar i folke- og framhaldsskolen, 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 tidsskrift. Pensjonist.

**Tora Aasland**, (f. 1942). Cand. sociol. fra Universitetet i Oslo 1973, forsker 1993-1985, stortingsrepresentant 1985-1993, fylkesmann i Rogaland 1993- 2013, statsråd for forskning og høyere utdanning 2007-2012.

# Artikkeloversikt 2006 – 2013


| | | | |
|---|---|---|---|
| Ernst Baasland | Nasjonalsangene - og demokratisk dannelse | 2013 | 65 |
| Lars Beite | Stavangersaka Nilia Sæveraas – 10 år i kamp for dei gifte lærarinnene | 2012 | 98 |
| Roald Berg | Grunnlovens verdi- og maktgrunnlag | 2013 | 9 |
| Bjørn Birkeland | Lesebokforfatter Nordal Rolfsen i ly av sin tid | 2013 | 38 |
| Ellinor Bryne | Noen refleksjoner etter 31 år som skoleleder | 2012 | 62 |
| Randulf Byre | Bygdeskule i gamle dagar, Bokn, Byre | 2010 | 6 |
| Inge Bøe | Magnus Takle, prototypen på den gamle gode lærer | 2010 | 29 |
| | Barnehagen og skolen som laboratorium for kjønnede væremåter | 2012 | 25 |
| Ingerid Bø | «Likestilling … ikke lenger det helt store?» | 2012 | 17 |
| Berit Cold | Estetikk – skolens glemte dimensjon | 2011 | 16 |
| Eva Holte Eriksen | Skuletid gjennom eit tusenårsskifte. Kampen skole | 2010 | 85 |
| Trude Eriksen | Likestilling i skolen | 2012 | 32 |
| Kjell Espedal | Mønsterplantimen | 2008 | 51 |
| | Lærebokstrid i 5 akter | 2009 | 72 |
| | Generasjonsopplevelser av folkeskolen | 2010 | 96 |
| | Natur eller asfalt som skolens uteareal | 2011 | 32 |
| | Kjønnsdifferensiert kroppsøving? | 2012 | 74 |
| | Over fjorden og heimatt | 2013 | 96 |
| Anne- Brit Fenner og Geir Nordal-Pedersen | Læremiddel i fremmedspåk i et historisk perspektiv | 2009 | 30 |
| Erik Fossåskaret | Regionane i nasjonsbygginga | 2013 | 19 |
| Reidar Frafjord | Kampen skole – fra forberedelse til ferdigstillelse | 2011 | 86 |
| | Stavangers første kvinnelege artianere: Eckhoff, Holst og Lange | 2012 | 105 |
| Øyvind Gilje | Innføring av M 87 i Rogaland | 2008 | 23 |
| Sølvi Ona Gjul | Skole Rogaland anno 2008 | 2008 | 79 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Bjarne Gloppen | Kulturløft i rom og tid | 2006 | 50 |
| Tor Egil Gryte | Skolestart for 6-åringer og kunnskapsløftet | 2011 | 95 |
| Marta Gudmestad m/fl. | Fremmedspråklige elever i Stavangerskolen | 2010 | 81 |
| Marta Gudmestad | Samarbeid hjem – skole | 2013 | 88 |
| Alexandra Halsan | Store kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter | 2012 | 52 |
| Bård Harbo | Sør-Fogn skule på Ullandhaug | 2011 | 72 |
| Leif Harbo | Norsklærer med digitalt grensesnitt | 2009 | 52 |
| Petter A. Haug | Lærebøker i kristendomskunnskap (KRL og RLE) | 2009 | 55 |
| Svein Helgesen | Læraren – «abc-indbanker eller folke-lærer i og for livet» | 2013 | 49 |
| Gro Helland | Minne om skulegang ved Vinjar skule, Suldal | 2010 | 41 |
| Kjell Helle-Olsen | Storevarden skole 1982 – 1993 | 2011 | 92 |
| Tom Hetland | Utdanningssystemet som springbrett for kvinne-frigjering og kvinnemakt | 2012 | 7 |
| | Då Norge var Finland. Nasjonsbygging, skule, språk og lærarrolle | 2013 | 43 |
| Paul Hjelmervik | To asfaltselgeres opplevelser av sin skolegang på 1950-tallet | 2010 | 28 |
| Karl Jørgen Haakonseth | «Ikkje smil før jul» | 2010 | 53 |
| | Lillesund skole | 2011 | 81 |
| Nils L.S.Jacobsen | Arkitektur og skolerom | 2011 | 25 |
| Anndi Lomeland Jakobsen | Er det pedagogikken som formar arkitekturen eller er det arkitekturen som formar pedagogikken | 2011 | 7 |
| Kjell A. Jensen | Rektor Jon Auklend, 1889-1978, en ordkunstner | 2006 | 51 |
| | «Åpne skoler»/ åpen undervisning | 2006 | 63 |
| | Helse- og sosialpedagogiske tiltak i Stavangerskolen | 2007 | 51 |
| | Personalrommet | 2007 | 71 |
| | Lokalt læreplanarbeid | 2008 | 40 |
| | Læremidler i noen sentrale skolefag | 2009 | 7 |
| | Kunnskap fra flere kilder | 2009 | 79 |
| | 7 års skolegang under krigen. Minner. | 2010 | 14 |
| | Åpne skoler / åpen undervisning | 2011 | 25 |
| | Likestilling mellom gutter og jenter i skolen og mellom kvinnelige og mannlige lærere. | 2012 | 40 |
| | Lange 17.mai sløyfa! | 2013 | 77 |
| | Demokrati i skolen | 2013 | 82 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Steinar Kjosavik | Utviklingen av tegning, sløyd og håndarbeid som skole-fag, og om gutters og jenters læring. | 2012 | 79 |
| Ketil Knutsen | Historieundervisning og demokratisk dannelse i historisk perspektiv | 2013 | 31 |
| Harald Lund | De første årene som lærer på Ramsvik skole | 2010 | 93 |
| Roar Lund, Å.B.Borsheim og Stein Oksum | Læreropprøret som truet M 87 | 2008 | 65 |
| Ingrid Løland | Voksenopplæringssenteret som sosialiseringsarena | 2012 | 90 |
| Albert Moe | 6-åringane inn i skulen - bygningsmessige utfordringar | 2011 | 55 |
| Brit Nustad og Hanne K. Lyssand | Å undervise elever uten å ha et felles språk å kommunisere på | 2010 | 65 |
| Ester Offerdal | Opplevelser og erfaringer som lærer i KRL | 2010 | 89 |
| Ester Offerdal | Kristendomsfagets utvikling og mine erfaringer som lærer i dette faget | 2012 | 68 |
| Jostein Osnes | Norsk skule –folkeleg og folkestyrt | 2013 | 24 |
| Marit Hølland Paulsen | Glimt fra min skolegang på Stangeland skole, Sandnes | 2010 | 25 |
| Ragnvald Riis m/fl. | Hå – skulen på 1990-talet | 2010 | 71 |
| Erling Roland | Jentemobbing og guttemobbing | 2012 | 58 |
| Jan Selvikvåg | Læremidler i naturfag, fysikk og matematikk | 2009 | 20 |
| Jan Selvikvåg og Kjell Espedal | Kjønnsroller i eldre norske lærebøker | 2012 | 46 |
| Gunnar A. Skadberg | Skoler i Stavanger 1150 – 1925 | 2007 | 5 |
| Anne Berit Skeie | Glimt frå eit lærarliv i Ryfylke | 2010 | 58 |
| | Tretti år med jenter i ungdomsskolen | 2012 | 87 |
| | Kjensler og kunnskap - Eit tilbakeblikk på17. mai | 2013 | 74 |
| Hilde Solberg | Rehabilitering av Gosen skole, visjon og virkelighet | 2011 | 98 |
| Hege Stormark | Rapport fra 12. Internasjonalt symposium for skolemuseer | 2007 | 75 |
| | Rapport fra 13. Internasjonalt symposium for skolemuseer | 2009 | 9 |
| Jone Sunde | En deltaker i Pøbelprosjektet sine erfaringer med sin skolegang | 2010 | 88 |
| Sigmund Sunnanå | Lærarutdanninga i Stavanger – 50 år | 2006 | 43 |
| | Om Mønsterplanen 1987 (M 87) | 2008 | 7 |
| | Intervju med Kari Beck om læreboka | 2009 | 66 |
| | Sentrale trekk ved utviklinga av grunnskulen | 2010 | 7 |
| | Intervju med Inge Brigt Aarbakke | 2010 | 45 |
| | Skulelover og skulehus, ca.1850 -1990 | 2011 | 44 |
| | Skuleanlegga på Mosterøy | 2011 | 59 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Utdanning og lønns- og arbeidsvilkår for kvinnelege lærarar | 2012 | 12 |
| | Elisabeth Edland – ei føregangskvinne i kampen for kvinnefrigjering og likestilling | 2012 | 108 |
| | Ole Gabriel Ueland - omgangsskulelæraren som vart bondehovding og forkjempar for lokalt og nasjonalt folkestyre | 2013 | 58 |
| | Skolemuseumslaget i Rogaland og Skolehistorisk årbok er 30 år | 2013 | 7 |
| Kristin Surnevik | Alt under eitt tak | 2011 | 66 |
| Kari Svortdal | Takk for Svenskehjelpa (Skolestil 1945) | 2010 | 21 |
| Reidar Thorsvik og B.T.Malde | Audiovisuelle  læremidler | 2009 | 40 |
| Reidar Thorsvik | Skolen i 1980-årene | 2010 | 68 |
| Oddvar Tveit | Kommunesamanslåingane. Skulepolitiske --  konsekvensar. | 2010 | 48 |
| Arne Tytlandsvik | Om lærarutdanninga i Noreg før 1900 | 2006 | 5 |
| | Samanslåing av Vestlandske Skolemuseum og Stavanger Museum. Avtale og addendum | 2008 | 93 |
| | Eit tidsbilete frå skulen i Hetland komm. ca. 1950 | 2010 | 37 |
| Kari Underthun | Jakten på den perfekte avdeling for kunst og håndverk | 2011 | 39 |
| Nils Olav Østrem | Soga til ein liten krinsskule i Skjold, 1899-1955 | 2011 | 76 |
| Sigurd Aartun | Naturen – en stor ressurs for skolene | 2009 | 47 |
| Tora Aasland | Demokratisk danning – kva er det? | 2013 | 15 |

I tillegg til denne oversikten er det ei liste over artiklane  for åra 1984 til 2005 i Skolehistorisk årbok 2005.

# Medlemsliste Skolemuseumslaget - 2013.

Aano, Jakob, Mikkelmesseveien 12, 4046 Hafrsfjord
Apeland, Owe Ingar, Lars Dahlesvei 2, 4124 Stavanger
Areklett, Ingmar, Grønningsjøen 30, 4260 Torvastad
Askildsen, Dordi, Skibmannsv. 49, 4056 Tananger
Austerheim, Jostein, 5547 Utsira
Beite, Aud S., Duesvei 45,4023 Stavanger
Birkeland, Bjørn, Eiganesv. 143, 4011 Stavanger
Birkeland, Trygve, Nedre Lyngnesv. 28 B, 4018 Stavanger
Bjelland, Egil, Postboks 736, 4090 Hafrsfjord
Bjerga, Åke, Jernalderv. 51 B, 4041 Hafrsfjord
Bjerkreim skolekontor, 4389 Vikeså
Bjerkreim skule, 4387 Bjerkreim
Bjørløw, Aud Irene, Brageveien 4, 4365 Nærbø
Bjørndal, Ivar, Herregårdsv. 4, 1771 Halden
Brandal, William, Ramsvikhagen 11, 4015 Stavanger
Bringsjord, Ludvig, Lars Utnesvei 5, 4023 Stavanger
Bull-Njaa, Anne-Marie, Madlastokken 22, 4042 Hafrsfjord
Bø, Inge Brigt, Mostølveien 33, 4027 Stavanger
Bøe, Jan Bjarne, Ryttersvingene 154, 4046 Hafrsfjord
Clausen, Harald, Sylvelinstien 16, 4021 Stavanger
Dahle, Egil M., Olav Duunsgt. 11, 4021 Stavanger
Dalane folkemuseum, Slettebø, 4370 Egersund
Dalland, Ellen Kristin, Nadarbergstubben 18, 4315 Sandnes
Daatland, Dan Dyril, Boks 392, 4340 Bryne
Eigersund bibliotek, 4379 Egersund
Egeland, Margot, Per Spelemannsv. 43, 4019 Stavanger
Endresen, Helge, Prof.Hansteensgt. 67, 4021 Stavanger
Erdal, Astrid, Dyvekesgt. 12, 4041 Hafrsfjord
Erfjord skule, 4230 Sand
Espedal, Jorun og Kjell, Bruvikv. 20, 4017 Stavanger
Espedal, Olav og Åse, Hans Gudesv. 11, 4023 Stavanger
Fatland, Lars Olav, 4209 Vanvik
Falch, Marit Hjelm, Seehusensgt. 46 B, 4024 Stavanger
Fandrem, Johan, Utsikten 12, 4326 Sandnes
Figved, Signe Godeset, Godesettunet 21, 4034 Stavanger
Finnøy bibliotek, 4160 Finnøy
Finnøy skolekontor, 4160 Finnøy
Frafjord, Reidar Sverre, Øvre Stokkav. 44, 4023 Stavanger
Frette, Øystein, Trysil Knutsgt. 6, 4021 Stavanger
Frøyland, Elin, Ersland, 5574 Skjold
Galtvik, Eivind, Tjemslandshagen 24, 4360 Varhaug
Gjesdal folkebibliotek, Postboks 3, 4339 Ålgård
Gjul, Sølvi Ona, Vikekleiva 41, 4150 Rennesøy
Graasvold, Sigrid, Prof. Hansteensgt. 7, 4021 Stavanger
Gudmestad, Marta, Lyngvollv.7, 4017 Stavanger
Haarr, Inger, Gosenbakken 6, 4041 Hafrsfjord
Hadland, Bente Kvame, Heimdalskroken 6, 4028 Stavanger
Hafsøe, John Faltin, Kråkefjell 4, 4370 Egersund
Haga, John, Hove, 4462 Hovsherad
Hagemann, Fredrik, Madlamarkleitet 10, 4041 Hafrsfjord
Hall, Mari Anne Næsheim, Eikeveia 24, 4315 Sandnes
Harbo, Bård, Myklabergbakken 44, 4052 Røyneberg
Harbo, Torstein, Voll Terasse 10, 1358 Jar
Hauge, Trygve, Furustubben 1, 4352 Kleppe
Haugesund Folkebibliotek, 5500 Haugesund
Haukalid, Annbjørg, Berge, 4110 Forsand
Haus, Håkon, Hundvågveien 45, 4085 Hunsvåg
Heggen,Gerhard Endre, 5580 Ølen
Helliesen, Knud, St. Olavsgt. 13, 4005 Stavanger
Hillevåg Historielag, c/o Frida Hansensv., 7 4016 Stavanger
Hjelmeland skule, 4130 Hjelmeland
Hodnefjell, Åse Marit, Hodnafjellv. 56, 4156 Mosterøy
Hommersåk skole, Boks 54, 4320 Riska
Hå bibliotek, Hå kommune, Regnskapsavd. Postboks 24, 4368 Varhaug
Hå skolekontor, Postboks 24, 4368 Varhaug
Hågensen, Kjell, Hj. Johansensgt. 11 c, 4019 Stavanger
Håland skole, 4360 Torvastad
Håland, Øyvinn, Nordre Sommerstien 5, 4041 Hafrsfjord
Ivesdal, Tor, Langflåtv.12, 4017 Stavanger

Jacobsen, Anndi Lomeland, Jelsagt. 46, 4012 Stavanger
Jensen, Kjell A., Jernalderv. 51 A, 4041 Hafrsfjord
Jørgensen, Arnold, Duesv. 2, 4009 Stavanger
Jørpeland Ungdomsskole, 4126 Jørpeland
Karmsund folkemuseum, Skåregt. 142, 5527 Haugesund
Karmøy folkebibliotek, Posboks 83, 4250 Kopervik
Klepp bibliotek, 4352 Kleppe,
Knutsen, Ketil, Morenefaret 72, 4340 Bryne
Kolbeinstveit, Njål, Nygårdsbakken 10, 4044 Hafrsfjord
Kristiansen, Harald, Storhaugv. 16A, 4014 Stavanger
Kronstad, Tor, Nedre Barkvedv. 51, 4100 Jørpeland
Larsen, Sissel, Hjelmelandsgt. 71, 4012 Stavanger
Lehmann, Torunn, Breidablikkgt. 197, 5525 Haugesund
Lejon, Alf Henry, Torbjørn Hornklovesgt. 45, 4010 Stavanger
Lid, Harald, Turveien 3A, 4018 Stavanger
Lunde Nilsen, Lise, Einevollv. 39, 4017 Stavanger
Lunde Lars, Lundeveien 7, 4083 Hundvåg
Lye, Toralv, Kvernevikv. 327 A, 4027 Stavanger
Løkken, Arne, Skjalgsbakken 66, 4041 Hafrsfjord
Løvdahl, Johannes, 5580 Ølen
Madsen, Turid Gjøstein, Dykjelbakken 10, 4032 Gausel
Maudland skole, Kristinev. 1, 4311 Hommersåk
Moen, Per, Madlatuå 58, 4045 Hafrsfjord
Museum Stavanger, biblioteket
Myrset, G. & A., Jernalderv. 55 B, 4041 Hafrsfjord
Måseidvåg, Turid, Jernalderv. 53 B, 4041 Hafrsfjord
Nybru, Alf Bjarne, Frydenbølien 6, 5056 Bergen
Nærbø ungdomsskule, 4350 Nærbø
Næss, Bente Hildeng, Eiganesv. 56, 4009 Stavanger
Nødland, Magne, Måltroststien 12, 4022 Stavanger
Offerdal, Ester, Tostenkroken 26A, 4055 Hundvåg
Oftedal, Ivar, Slupparmen 8, 4056 Tananger
Ognedal, Anna, Postveien 87, 4307 Sandnes
Ohma, Kåre, Rappveien 9, 4041 Hafrsfjord
Oltedal skule, 4330 Ålgård
Ormøy, Iver, Radioveien 14, 4044 Hafrsfjord
Osaland, Knut, Odinsgt. 7, 4306 Sandnes
Osnes, Jostein, Sæbø, 5590 Etne
Ottøy, Peder Harald, Kvalavågv. 193, 4262 Avaldsnes
Pedersen, Ivar, Heskestadv. 4, 4015 Stavanger
Rennesøy bygdemuseum, Vikevåg, 4150 Rennesøy
Rennesøy folkebibliotek, 4150 Rennesøy
Riska ungdomsskole, 4311 Hommersåk
Rostrup, Wenche Johanne Egeland, Astridsvei 43, 4311 Hommersåk
Ryfylkemuseet, Nordenden 14, 4230 Sand
Sand skule, Suldal kommune, 4230 Sand
Sandnes bibliotek, Olav Kyrresgt. 5, 4307 Sandnes
Sandnes historie og ættesogelag, Postboks 262, 4303 Sandnes
Sauda ungdomsskole, 4200 Sauda
Selvikvåg, Gunvor og Jan, Zetlitzv. 26B, 4017 Stavanger
Simonsen, Asbjørn, Egelandsv.37, 4015 Stavanger
Sinnes, Ingjerd Bull, Grotnesarmen 5, 4052 Røyneberg
Skadberg, Gunnar A., Malthaugbrautene 9, 4046 Hafrsfjord
Skeie Anne Berit, Nordenden 13, 4230 Sand
Skigelstrand, Olav M., Skilstrand, 5585 Sandeid
Skudenes ungdomsskole, 4280 Skudeneshavn
Sokndal folkebibliotek, Gamleveien 20, 4380 Hauge i Dalane
Sola bibliotek, 4050 Sola
Sola skolekontor, 4051 Sola
Dysjaland skule
Grannes skole
Haga skule
Håland skole
Røyneberg skole
Sola skule
Sola ungdomsskule
Stangeland skule
Storevarden skule
Tananger skole
Stangeland ungdomsskole, 4250 Kopervik
Statens utdanningskontor, Fylkesmannen i Rogaland,Postboks 59,Sentrum , 4010 Stavanger
Stavanger Aftenblad, Biblioteket, Stavanger
Stavanger bibliotek, Stavanger (2 eksempl.)
Stavanger Pedagogisk Forening,v/Anne Marie O.Vesthovd, Gravarsbråtet 27, 4327 Sandnes
Stavanger Lærernes Pensjonistforening, Sølvbunkeveien 1 B, 4017 Stavanger
Stavanger skolekontor
Stavanger skolene:
Auglend skole
Austbø skole
Buøy skole

Byfjord skole
Eiganes skole
Gausel skole
Gautesete skole
Godeset skole
Gosen skole
Hinna skole
Hundvåg skole
Johannes læringssenter
Jåtten skole
Kampen skole
Kannik skole
Kristianlyst skole
Kvaleberg skole
Kvernevik skole
Lassa skole
Lende skole
Lunde skole
Madlamark skole
Madlavoll skole
Revheim skole
Roaldsøy skole
Skeie skole
Smiodden skole
St. Svithun skole
Storhaug skole
Sunde skole
Tasta skole
Tastaveden skole
Tastarustå skole
Teinå skole
Tjensvoll skole
Ullandhaug skole
Vardenes skole
Vassøy skole
Vaulen skole
Våland skole
Åmøy skole
Sunnanå, Odd Sigmund, Øvre Stokkav. 44, 4023 Stavanger
Surnevik, Kristin, Dalev. 259, 4150 Rennesøy
Svendsen, Roar, Michael Berentsensgt. 1, 4014 Stavanger
Svortdal, Kari, Erika Nissensv. 3 D, 4023 Stavanger
Særheim, Inge, Liljev. 1, 4352 Kleppe
Telhaug, Alfred Oftedal, Nordengenv. 5, 0755 Oslo
Tengesdal, Perry Ingvar, Tengesdalsv. 625, 4387 Bjerkreim
Thu, Kari, Midtre Vågen 4, 4085 Hundvåg
Time bibliotek, 4340 Bryne
Totland, Eldar, Marieroalleen 29, 4017 Stavanger
Tveit, Lars Otto, Jernalderv 55 A, 4041 Hafrsfjord
Tysland, Kåre, Ytre Eiganesv. 7, 4022 Stavanger
Tysvær bibliotek, 5570 Aksdal
Tytlandsvik, Arne, Øveråsv. 3, 4018 Stavanger
Tytlandsvik, Helga, Bø, 4164 Fogn

Tønnesen, Gunnar, Nedre Tastasjøen 24, 4007 Stavanger
Tørresdal, Sverre, Hestnesv. 11 D, 4043 Hafrsfjord
Utdanningsforbundet i Rogaland,v/Tor Ytre Arne,Løkkeveien 10, 4005 Stavanger
Wasbø, Tormod, Ullendalverket 9 A, 4306 Sandnes
UIS, Universitetsbiblioteket i Stavanger, Samlingsavd., 4036 Stavanger
Universitetetsbiblioteket i Nordland, Postboks 1490, 8049 Bodø.
Varhaug skule, 4360 Varhaug
Vesthovde,Anne Marie Ottosen, Gravarsbråtet 27, 4327 Sandnes
Vevatne, Ingolf, Kambe, 5590 Etne
Vihovde, Karl, Rogalandsgt. 26, 4011 Stavanger
Vikeså skule, 4389 Vikeså
Vinjar skule, 4240 Suldalsosen
Vormedal skole, 5510 Vormedal
Øksnevad, Odd Håland, Kalamyrv. 58, 4310 Hommersåk
Østebø, Gunnar Mån, Klovsteinsv. 13, 4041 Hafrsfjord
Østerhaug, Reidar Scott, Blåklokkestien 21, 4022 Stavanger
Østrem, Nils Olav, Øksnevad Ring 20, 4353 Kleppe
Øygard skole, 4300 Sandnes
Øxnevad, Tore Jan, Erika Nissensv. 5 A, 4023 Stavanger
Øygarden, Tor, Madlavollv. 39, 4041 Stavanger

( Til sammen ca. 300 )

# Årsmelding for 2012.

Årsmøtet ble holdt onsdag 28. mars 2012 kl.18.00 på Stavanger Skolemuseum, Kvaleberg skole.
Årsmelding og regnskap for 2012 ble fremlagt og godkjent.

Valg ble foretatt med føgende utfall:

| | |
|---|---|
| Leder: | Sigmund Sunnanå - valgt for 1 år |
| Styremedlemmer: | Kjell Espedal - valgt for 2 år |
| | Ketil Knutsen - valgt for 2 år |
| | Marta Gudmestad - valgt for 2 år |
| | Gunvor Selvikvåg - ikke på valg |
| Varamedlemer: | Jan Selvikvåg - ikke på valg |
| | Tor Ytre-Arne - valgt for 2 år |
| | Bente Kvame-Hadland - valgt for 2 år |
| Revisorer: | Egil M.Dahle og Olav Espedal - ikke på valg |

Medlemmer av redaksjonskomiteen var: Sigmund Sunnanå, Kjell Espedal, Ketil Knutsen, Jan Selvikvåg, Marta Gudmestad og Trude Eriksen fra Stavanger Skolemuseum.

Tema for Årboka 2012 var: «Kjønn og likestilling i skolen».

Stavanger 8. mars 2013
Gunvor Selvikvåg - sekretær

# Regnskap for 2012

| **Inntekter:** | | | **Utgifter:** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| SR-bank pr 31/12-2011 | kr. | 18.633.23 | Årbok 2012 | kr. | 38.900.- |
| Kontanter pr.31/12-2011 | « | 186.- | Porto | « | 4.952.58 |
| Kontingenter | « | 23.250.- | Div.kontorutstyr | « | 2.259.70 |
| Tilskudd Museum Stvgr. 2011 | « | 25.000.- | Gave | « | 399.90 |
| Tilskudd - « - 2012 | « | 35.000.- | Bankomkostn. | « | 18.- |
| Renter 2012 | « | 527.- | Balanse | « | 56.066.05 |
| | Kr. | 102.596.23 | | Kr. | 102.596.23 |

Beholdning pr. 31/12-2012:

| | | |
|---|---|---|
| SR-bank Rogaland | kr. | 55.880.05 |
| Kontanter | « | 186.- |
| | Kr. | 56.066.05 |

Stravanger 15/1-2013

Gunvor Selvikvåg - kasserer

*Er du interessert i skolehistorie?*

# Bli medlem i Skolemuseumslaget i Rogaland

Skolemuseumslaget for Rogaland har til oppgåve 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 29 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.