



HiO-rapport 2010 nr 13

Øyeblikk og tilbakeblikk - høgskolefolk erindrer

Ole Christian Lagesen og Per Østerud (red)



Høgskolen i Oslo
September 2010

© Høgskolen i Oslo
ISBN 978-82-579-4733-0
ISSN 0807-1039

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Til leserne

Det kan vel ikke skade å gjenta noe som ble vellykket første gang vi prøvde?

I 2008/2009 arrangerte Seniorsenteret ved Høgskolen i Oslo et skrivekurs for seniorer tilknyttet høgskolen. Siktepunktet var å stimulere til skriving av fortellinger fra eget liv, fortrinnsvis yrkesliv.

Høgskolelærere som i tiår etter tiår hadde skrevet fag, skulle prøve seg på tekster som var personlige erindringer, fortellinger om møter og mennesker som fortalte om deres eget levde liv. Det ble det bok av. Nærmere 20 deltakere i kurset bidro med sine tekster, noen korte, andre lengre beretninger om langvarig innsats i norsk yrkesliv og utdanning.

Og så startet vi skrivekurs nr. 2, høsten 2009. En ny gruppe seniorer fikk innledende inspirasjon fra forelesere som Karsten Alnæs, Gro Dahle, Egil Fossum og Karin Sveen og videre veiledning av kurslederne, som er redaktørene også av denne rapporten. Igjen har forfatterne en variert bakgrunn, med oppvekst og livserfaring fra mange steder i landet og forskjellige utdanninger. Igjen har de hentet fram situasjoner, mennesker og erfaringer fra oppvekst og yrkesliv. Og igjen er det, i tillegg til fortellingen, ofte plass til en refleksjon som kommenterer også nåtidige utfordringer.

Erindringer som disse er ikke historieskriving i snever forstand. De er biter av det som den enkelte har opplevd, silt gjennom og formet av hans eller hennes sinn, og gjengitt med den subjektive verdi fortelleren har sett i hendelsesforløpet. Men også slike beretninger gir økt innblikk i hva som preget tiden, menneskene og - i dette tilfellet - utdanning og yrkesliv. I det ligger begrunnelsen for å stimulere til denne formen for fortellervirksomhet, og å samle resultatene i denne rapporten.

Vi takker høgskolens ledelse, ved høgskoledirektør Åsulv Frøysnes for helhjertet støtte til prosjektet. Seniorrådgiver Thor Skott Hansen har stått for dyktig administrativ gjennomføring, og Tordis Fosse og Kristin Larsen har - som tidligere - stått for vesentlige bidrag til at dette er blitt en tekstsamling som vi mener forfatterne og Høgskolen i Oslo kan være bekjent av.

Oslo, i juni 2010.

Ole Chr. Lagesen
Per Østerud

Innhold

Til leserne	3
Paleontologisk feltarbeid	7
ØYEBLIKKENE.....	9
Tordis Irene Fosse: Klukka ølløv i Oslogryta	11
Aase Stabell: Idol anno 1952	13
Brita Nilsson: Bussholdeplassen.....	15
Asfrid Lønstad: Kommunikasjon på Jernbanetorget	17
Per Østerud: Blakkens siste slåttonn.....	19
Ristil Skovgård: Fransktime	23
ERFARINGENE	25
Olga Herbjørnsen: Skolebarn i krig	27
Per Østerud: De valgte seg april	35
Jorun Fougner: Fragmenter av et yrkesliv	39
Gerd Landmark: "Å komme til himmelen..."	49
Ristil Skovgård: Aldri på en søndag!.....	53
Brit Næss-Andresen: Det var da det begynte!.....	57
Nils Heggemsnes: Fra en samfunnsøkonoms notater.....	63
ERINDRINGENE.....	65
Grete Fjeldstad Traaen: Glimt fra barndom og skolegang nordpå.....	67
Ragnhild Jenssen: Dans er kroppens sang.....	71
Runo Hellvin: Starten på et yrkesliv. -Møter som ga retningen	75
Gretha Halvorsen: Novisen. -Møte med en ny kultur	81
Øyvind Tutvedt: Fra midt i Bygdenorge til midtens rike. En utflytters mobilitet – fysisk og sosialt.....	87
Olga Herbjørnsen: Kommunikasjon i nære møter.....	99
REFLEKSJONENE	121
Brita Nilsson: Ordets koreografi – ubehaget i helsespråket.....	123
Asfrid Lønstad: Etisk dilemma på sykehuset i lys av ettertidens klokskap	131
Olga Herbjørnsen: Realfagene – hva skal vi med dem?	139
Unni Bleken: Barnehageløftet – en halvferdig reform	143
Sigurd Haga: Kunnskapsbegreper i profesjonsutdanningene.....	149
Per Østerud: Kommentarer til dagens dannelsesdebatt.....	157
ETTERORD.....	163
Ole Christian Lagesen: Gamle tomter blir som nye	163

Paleontologisk feltarbeid

Millioner av minutters
opplevelser
sedimentert i
sinnet
lag på lag
tykke tynne
mørke lyse

forelskelsesnes
viftende sjøanemoner
kjærlighetens
mektige svaneøgle
nederlagenes
skorpioner
gledenes
hvite vannliljer

mennsker og møter
fossilert
i minnenes korallrev
muslinger
blekkspruter
vakre fisk
i stivnet tareskog

Nå henter du dem opp
fra ditt livs kambrium
spyler dem rene
med nåtidens innsikt
gjør dem klare til
ditt livs høstutstilling
av puslespillets biter

øyeblikkene
erfaringene
erindringene
refleksjonene

beviser
på
at du har vært til

Ole Christian Lagesen

ØYEBLIKKENE

Tordis Irene Fosse: Klukka ølløv i Oslogryta

”Da møtest oss i mårå klukka ølløv,” seier ho avsluttande på informasjonsmøtet og ser utover salen med nye norskstudentar. Det er i Oslo, for eksempel i 1982. Ho ser rådvile ansikt. ”Klukka ølløv,” seier ho smilande og tydeleg ein gong til. Studentane ser langt frå opplyste ut. ”Klukk, klukk,” tenkjer dei kanskje. ”Mø,” tenkjer dei radt. ”Klukka ølløv – når trur døkk at det er? Trur døkk kanskje at det er klukka tolv?” seier ho og kjenner at ho er litt slem. Og det endatil med vilje.

Ho har ei djup glede av å vera sta og gudbrandsdøl og halde fast på barndommen sin og seia det ordet som ho alltid har sagt heime og på setra og saman med leikekameratane, stå der i eit høgskolerom og seia det. Eg står på mitt, står på mitt, står på mitt eige.

Ho veit at ho også gjer det for å vise at dei òg kan få lov til å stå på sitt, og ho er trygg på dette, og på at det er ein del av norskundervisninga å gjera det.

Ho har alltid sagt ”ølløv”. Alle seier ”klukka ølløv” oppi dalen. Nå pratar vesleguten om ”den raue kukka”.

Ho har barndommen på tunga. Blir ho aldri ferdig med barndommen? Ho kan vel bite han i seg? Men ein skal bli som barn att for å koma inn i Guds rike. Ho liker å vera i språklege rike. Forresten er ho ikkje ordentleg gudbrandsdøl. Det skal ho ikkje skryte på seg.

Nå gir ho blandingspråket sitt eit kyss. Eigentleg tenkjer ho tungekyss, men det får da vera måte på. Ho kjem på Ivar Eskeland, som kjælte så med sitt eige språk. Han hørdest ut til å elske kvart ord han sa. Det var litt ekkelt.

Er eg heime her i gryta? Eg er vel heime på tunga mi. Tunga mi er like bra som tunga di. Eg liker raudost på tunga. Eigentleg har ho aldri sagt ”raudost”, enda ho er gudbrandsdøl liksom. Det sitt ein liten totning på tunga mi. Ok, ok, du kan få vera der. Vil du snakke litt med gudbrandsdølen like ved sida av? Mamma og pappa er på tunga, og det blir ei salig blanding av morsmål og farsmål og tungemål.

Det er godt å ha språk. Eg er ikkje mållaus. Ein gong var eg utan språk. Og rundt omkring var det språk. Ein gong blir eg utan språk. Eller er det språk i himmelen og der omkring? Tanta mi på 93 har framleis språk, men så lite at det nærmast blir poesi. ”Ælle ær fræmene her,” seier ho på sjukeheimen i Gudbrandsdalen og er totning til det siste.

”Oss møtest i mårå klukka ølløv,” seier høgskolelektoren i 1982. Er det berre eg som er gudbrandsdøl i denne salen? Er eg heilt åleine? Helst skal ein vera frå Oslo. Ho blottlegg språket sitt, stiller det ut. Ho gir dei språket sitt utan atterhald og er glad til.

Nå veit dei mye om henne. Ho gøymer neimen ikkje bort barndommen og leikekameratane og garden og dalen og setra bak språket.

”Språket skal være gjennomsiktig,” seier Finn-Erik Vinje til studentane i Volda i 1973. Ein skal ikkje legge merke til språket, berre det som er inni!

Klokka ringer elleve, og keiseren står på sitt høyeste slott.

Og kvar dag klukka ølløv står sola over Dugurdsnebben. I æille år. Og her står ho i ein høgskolesal, kanskje i 1982. Her står ho og kan både det eine og det andre. Åleine på sitt? Ho tenkjer på alle dialektane studentane i dette rommet sitt inne med.

Og: Du hilste på fler enn meg, skjønt du i skydingen så det ei. Rundt henne er Turid og Torhild, raud som ein brann, og Øystein og Hallvard: ”Fram for dialektane!”, og det er 1974 kanskje. Og rundt henne er også far hennar og bestefar og Ivar Aasen.

”Klukka æ tolv,” seier ho. Og ho bur bra i den sorte gryte, og det er 2009, og ho har det veldig hyggeleg, for ikkje å seia kæilltokka tyle.

Tordis Irene Fosse er fødd i Sør-Fron i Gudbrandsdalen i 1944, er førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Oslo, har utdanning i arbeid med drøm, er kunstterapeut, har nå seniorstipend og arbeider med drøm og eksperimentell skrivning.

Aase Stabell: Idol anno 1952

Vinter 2010 og Olympiatider. Norge får nye helter og idoler fra løyper og arenaer. Gamle bilder hentes frem og pusses blanke i aviser og etermedia. En radiosending presenterer en 76-åring som i 1960 hadde sanket flere olympiske medaljer i Squaw Valley. Det var ikke vanskelig å gjette hvem dette var. Samme alder som meg. Og tankene mine vandret langt tilbake i tiden.

August 1952 – lørdag ettermiddag. Det var allerede en slags rolig helgestemning da jeg vandret oppover Kirkeveien, mot Ullevål sykehus. Målet mitt var å besøke Lita, en skolevenninne fra Kristiansund, som nå bodde hos sin eldre søster Mary. Jeg hadde flyttet til Oslo den våren; jobb var ikke vanskelig å få, men verre var det med hybel. Nå var jeg midlertidig installert i Kirkeveien 100. Lita, som flyttet til Oslo senere denne sommeren, hadde ikke samme vanskene med bosted. Hennes søster Mary hadde jobbet på Ullevål sykehus siden like etter krigen, og hun var ganske nylig flyttet inn i Stjerneblokkene. Det var ikke store stasen, ca 16 m². Hybelen hadde en forgang med toalett, vann og vask, og selve rommet hadde plass til en dobbel sovesofa, en kombinert bokhylle og kommode og et salongbord med to stoler. Stor nok plass til å huse begge søstrene. Når det i tillegg var et lite felles tekjøkken ute på gangen, var luksuspreget til å ta og føle på. Frihet til å ta imot besøk, frihet til å lage mat når det passet en, og det største av alt: ingen kontrollerende hybelvertinne i nærheten. Men telefon var ikke en selvfølge, derfor var det ikke uvanlig å dukke opp uanmeldt på besøk, slik jeg gjorde denne tidlige lørdagskvelden.

Da jeg svingte av hovedveien og inn på den veien som førte opp til de to nyoppførte Stjerneblokkene, ble jeg oppmerksom på tre menn som gikk foran meg. De var alle tre kledd i disse karakteristiske, ganske knallblå dressjakkene som deltakerne fra Olympiaden vinteren 1952 var utstyrt med. Hva slags farge det var på benklærne sitter ikke i hukommelsen ennå, men den intense blåfargen gjør det. Lite ante jeg at disse tre skulle samme vei som meg. Men det skulle de.

De strenet foran meg inn hovedinngangen på Marys blokk, inn i heisen som førte oss opp til åttende etasje. De knallblå jakkene var ganske dominerende, og de selv oste av – hva skal jeg si – stolthet, var kanskje rette ordet. De to eldste signaliserte en slags overbærende, smilende selvtilit; kanskje den ene mer fremtredende enn den andre, mens ”attenåringen” bare var hyggelig smilende. Jeg ante ikke hvem de var, annet enn at de måtte tilhøre Olympiatroppen. Det var noe annet som også var til stede i dette rommet som heisen utgjorde akkurat da, noe som nesten var til å ta og føle på. Det var denne utstrålingen av friskhet, sunnhet og styrke som topptrente idrettsmenn formidler når de er i sitt ess, og som her liksom ble understreket av de hvite skjortene.

Da heisen var vel oppe, travet vi alle fire bortover korridoren. Jeg husker ikke hvem som kom først, men alle fire stoppet foran Mary sin hybelleilighet. Ingen hjemme. Søren også. Klaff, men dog ikke helt klaff.

I heisen på nedturen ble det høytidelig presentasjon. Jeg hadde nå begynt å skjønne hvem den enkelte av dem var. Jeg hadde tross alt vokst opp med en far som var en intens skøyteentusiast hele sitt liv, som hadde arrangert og deltatt i Kristiansundsmesterskap på skøyter i en by som i 1930-årene var fattig på snø og is og det som verre var; men som i ung alder hadde vært i Trondhjem og blitt instruert av Ivar Ballangrud. Så oppmerksomheten på skøytetalenter var absolutt til stede hos meg. Men i denne "før-fjernsynstid" var det ikke bestandig så lett å henge riktig navn på riktig person.

Det så ut som om de hadde stor glede av å si navnene sine. Jeg for min del hadde nok med å bevare verdigheten; en attenåring fra Kristiansund skulle ikke sånn uten videre røpe sin uerfarenhet med å omgås kjendiser. Det var nok det viktigste for meg i øyeblikket. Så da de etter hvert spurte om jeg hadde andre venninner som vi kunne ta en tur på byen med, svarte jeg bestemt nei. De fulgte meg så langt som til der Kirkeveien krysser Sognsveien, og så forsvant de ut av mitt liv – Roald Aas, Hroar Elvenes og attenåringen Knut Johannessen.

Hva om jeg hadde svart ja? Umulig spørsmål – dette var i 1952 og livet kan ikke leves baklengs. Men jeg tror ikke dagens attenåringer – heller ikke de fra Kristiansund – hadde sagt nei til sin tids idoler.

Aase Stabell (f.1933), sykepleier med embetseksamen i sykepleievitenskap, samt cand. Mag. grad med fagene engelsk, nordisk og psykologi ved historisk/filosofisk fakultet, Universitetet i Oslo. Hun er nå pensjonert førstelektor fra Avdeling for sykepleierutdanning, Høgskolen i Oslo, og er for tiden tilknyttet Seniorkompetansesenteret, samme sted. Hun har publisert en rekke artikler vedrørende relasjonen sykepleier - pasient.

Brita Nilsson: Bussholdeplassen

Hun stod på bussholdeplassen i Bygdøy allè og ventet. Hadde vært på ballettskolen, en skole hun intenst mislikte, fordi hun kjente seg klumpete og stiv i kroppen, men faren hadde sagt det var så bra med ballett når en var plattfot. Langt opppe i gaten ser hun en vakker kvinne komme gående. Sort myk pels og lilla klokkehatt. Så ser hun at det er moren. Moren hun får besøke en gang i uken. Moren som sterkt misliker å ha et eget hjem og i stedet foretrekker pensjonater. Moren kommer nærmere. Et øyeblikk vet hun ikke om hun skal gjemme seg bak kastanjetreet eller vise seg. Moren kommer opp på siden og hun sier forsiktig: "Hei, mor." "Nei, er det deg som står her. Du jeg har litt liten tid nå, skal møte noen på Theatercafeen, men vi sees snart, ikke sant?" Et øyeblikk får hun denne lengselen, å legge seg inntil det mørke sorte skinn, bli holdt rundt. Hun tar et lite steg fram... "Ja, ha det bra da," sier moren muntert og forsvinner. Det tok fem minutter før bussen kom.

Brita Nilsson født i 1940 i Oslo. Hun har bakgrunn som psykiatrisk sykepleier med en spesiell interesse for personer med alvorlige sinnslidelser. Interessen førte henne til videre forståelse gjennom mellom- og hovedfag i pedagogikk, og ble i 2004 avsluttet med en doktoravhandling i Finland, hvis tittel var: "Savnets tone i ensomhetens melodi – ensomhet hos aleneboende personer med alvorlig psykisk lidelse." Avhandlingen ble bearbeidet til en bok som kom ut på (Cappelen, 2007) "Ensomhet, psykisk lidelse og hermeneutisk omsorg – Når horisonter møtes."

Asfrid Lønstad: Kommunikasjon på Jernbanetorget

Jernbanetorget en vintermorgen. Klokken er 7:30. Jeg småfryser der jeg står og venter på trikken på veg til jobben. Hun kommer gående i retning to menn og en kvinne som står og prater på den andre siden. Hun ser sliten ut. Ansiktet er herjet, grått og pløset. Hun kan vel være ca tretti år. Er de uteliggere, har hun vært på "nattjobb", treffer hun halliken sin, hvor får hun stelt seg, hva gjør hun når hun har mensen? Er det frokosten de diskuterer? Er det hun som skal betale den?

Plutselig bryter de opp og kommer gående forbi der jeg står. Idet hun passerer meg, stikker hun hånden fort frem og pekefingeren under min hake: "Dække så fært som det ser ut til."

Det er sommer ettermiddag. Solen skinner i Oslo. Jeg er i ferd med å krysse Jernbanetorget på vei til Oslo S. Jeg stopper opp idet jeg ser ham står der på torget, svakt svaiende, tå – hel, hel – tå. Hodet er hevet, øynene stirrende som om han ser noe langt i det fjerne. Han holder en pose potetgull tett inntil kroppen med venstre arm. Høyre arm går kontinuerlig fra posen med en neve potetgull til munnen, som om han er i transe. Det ser ikke ut som om noe rundt ham blir registrert. Da slår det meg, men han, han ligner? Det er noe kjent ved det ansiktet, noe familiært kjent? Han ligner på Tore, sønnen til- til? De runde kinnene, kroppen og posituren. Er det mulig? Tore? Jeg har jo hørt at han skal ha problemer her i hovedstaden. Og, nei slutt å fabulere! Det er ikke Tore, han er jo bare 20 år – og denne må jo være mer? Det ble sagt at han begynte å drikke og ble alkoholiker på rekordtid? Skulle jeg snakke til ham? Gi meg til kjenne? Nei, - han virker helt borte. Bare høyre arm beveger seg fortsatt, fra pose til munn. Og jeg har jo ikke sett Tore siden han var barn. Jeg tar nok feil.

Jeg rakk toget.

Seks måneder senere. Tore er død. De fant ham i nærheten av der jeg så den unge mannen på jernbanetorget, med en pose potetgull.

Asfrid Lønstad er født 1931 i Fauskevåg, Harstad. Sykepleierutdanning i 1956, lærerutdanning (sykepleie) i 1965 og hovedfag pedagogikk i 1981. Praksis innen sykepleiefag og ledelse, utdanning av sykepleiere på flere nivåer. Rektor sykepleierhøgskole, koordinator ved etablering av FoU-avd, SU, Høgskolen i Oslo. Pensjonist fra 1998.

Per Østerud: Blakkens siste slåttonn

Sommerdagen er varm og lummer. I horisonten er det mørke skybunker og det lyner og tordner ikke langt unna. Så kommer regnet. Det er midt i slåttonna, og vi henger høy. Jeg er 13 år og med som slåttekar på ordentlig for første gang. Regnskylllet gjør at vi må legge oss under henga. Den er så godt som ferdig og gir bra ly mot regnet. Vi er mange med på slåtten, og det ble trangt under henga. Ved siden av oss står det to hester. Det er Sokken, som går med staurlasset, og Blakken med slepriva.

Blakken var en tilårskommen hest da jeg ble kjent med ham. For meg hadde han alltid vært der. Likevel var han på en måte ikke en av våre hester. Jeg visste ikke hvor han kom fra. Det ble sagt at han hadde vært jegerhest og tjenestegjort i hæren, men han virket for tung til det. Sokken var jegerhest, født på gården og stammet fra Almsbruna. Han var rødbrun og slank, yngre og noe lettere på foten. Blakken var lys som en fjording med hvit man, men hadde ikke brun stripe langs ryggen og var av ren dølagamp- rase. Han var stor og tung, bred om bringa og hadde kraftige bein og bakparti. Han kunne minne meg om de store hestene som det ble fortalt om i forbindelse med plankekjøring innover til Oslo før første verdenskrig, eller om hester som ble brukt på brygga, ved bryggeriene eller meieriene. Blakken var rolig og sterk. Kunne ta i et tak når de andre hestene ikke strakk til, og han gikk sikkert i fårene når potetåkeren skulle hyppes. På mange måter grei å ha med å gjøre, men ikke populær. Han merket seg hvem det var som holdt i tømmene, og var heller vanskelig å få tak i på beitet for den som var liten og lett. Skulle jeg være så heldig å få på bislet når jeg var for å hente ham, ristet han på hode til jeg slapp tommen, forsvant og sluttet seg til de andre hestene.

Vi hadde mye poteter den sommeren, og Blakken ble brukt til å hyppe potetene. Time etter time med hestehakke, fram og tilbake, får etter får. I hvilene gikk han på det vesle brønnsbeitet sammen med grisa. Det var en spesiell ordning vi hadde hjemme. Far mente at grisa ikke bare skulle gå ute, men de burde også eta gras. Dette forutsatte imidlertid at de ble ringet i nesa, for at de ikke skulle rote så mye i jorda og ødelegge grasveksten. Den kloke gardskaren Kal likte ikke dette, men han fant seg i det så lenge grisa fikk tilgang til den store dammen, der de både kunne bade og rote i gjørma.

Kal mente dessuten at det å ringe griser var ulovlig, men far fikk tak i både tang og ringer hos Frogner i Storgata, en stor isenkramforretning i Oslo. Kal måtte utføre oppgaven, en prosess med mye skrik. Grisa måtte i kasse, en etter en. På med trynetom, og så et par ringer i trynet, klemt på med tang. Fort gikk det, og det virket som grisa likte seg når de slapp ut på beitet.

Hit kom også Blakken i hvilene. Her var godt gras, og han kunne rusle rundt for seg selv. En dag kom imidlertid den store galten for nær. Blakken sparket bakut, og fikk et grisebitt i hasen som svar. Det førte til betennelse i det venstre bakbeinet. Sokken fikk dra hestehakka på potetlandet resten av sommeren. Blakken måtte stå på stallen,

og dyrlege Elton ble budsendt. Han skrev ut resept på en hvit salve som skulle brukes på beinet ei tid framover.

Men Blakken ble ikke bra. Kal, som ikke hadde overdreven tro på medisiner beordret av "folk som bare hadde lesi", tok skjea i egen hånd. Det kom opp ei talje i taket i stallgangen. Blakken ble leid ut, fikk en høyseskk under buken og ble heist opp, slik at han kunne stå på det ene bakbeinet og støtte seg på det andre. Dette skulle gi best mulig hvilestilling. Neste grep var å lage bandasje av striesekker som ble dynket i tjære og surret på beinet. Om det var denne behandlingen som helbredet Blakken, tør jeg ikke påstå. Men bra ble han, og var i fin form da han omkring tre uker seinere møtte sin skjebne.

Det er like etter St. Hans. Vi er på Kamphusflaen. I striregnet ligger vi under henga. Hestene bare står der tunge mot den nyslåtte enga og lar regnet strømme over seg. Roen de uttrykker, tyder på at de liker det. Jeg har krabbet inn under henga nærmest Kal, som er basen for det store slåttelaget. Da lyner det voldsomt, etterfulgt av et kraftig tordensmell. "Kjente du noe", sier Kal, "jeg fikk et røkk i kroppen". Samtidig hører vi Asbjørn rope: "Blakken har vælti". Vi kommer oss fram fra henga, selv om det regner fremdeles. Der ligger Blakken. Tatt av lynet. Han stod i slepriva med jernsko på føttene som var jordet til bakken. Fra tinningen går det ei brun stripe ned mot brystet. Her hadde lynet truffet. Kal tar fram tollekniven som han alltid hadde i livreima. Han stikker Blakken, blodet fosser ut, mengder av blod. Det ble slutten på høyhenginga den formiddagen. Jeg går hjem og blir ikke med på jordet etter middag.

Jeg husker denne sommeren svært godt. Det var ikke bare på grunn av Blakken og de to opplevelsene med ham. Også det å være med i slåttten over lengre tid ga varige minner. Dette var det første året jeg hadde faste oppgaver og var en del av arbeidslaget. Sokken og jeg kjørte høyvogna med staur til hengene. Derved var jeg håndlanger for Kal, som satte opp hengene. Det var den viktigste jobben, bestemmende for arbeidstempoet på jordet. Kal gikk foran og stauret opp hull med jernstaur. Husket han hvor hullene hadde vært sist sommer, gikk dette lett. Men hengene måtte plasseres i forhold til høymengden, og da passet det ikke alltid med de gamle hullene. Når Kal hadde stauret opp, kom Sokken og jeg etter med staurvogna. Jeg satte staurene løst i hullene, så kom Kal og stauret dem fast. Neste runde var å legge ut og sette på tråden. Jeg først med trådbunten over venstre arm. Viklet tråden av mens jeg gikk og la den på bakken langs raden med staur. Kal rett etter, lagde løkke, tredde tråden over hver staur og strammet til. Den første tråden ble plassert litt over knehøgde. Vanligvis var det fire tråder i henga. Mens vi holdt på med dette, hadde sleprivekjøreren kjørt inntil graset som lå i ranker på den ene sida av henga. Var det mange til å henge, gikk dette fort. Og så det ble ny runde med å legge ut tråden og kveile den på staurene igjen.

Slåttonna varte nesten hele sommeren. Graset skulle slås, henge til tørk og kjøres inn. Men det var det å henge opp graset som var det morsomste. Da var det mange arbeidsoperasjoner som måtte deles på flere. Det var faste rutiner for alt. Når jeg gikk med tråden, om igjen og om igjen, var jeg et ledd i en arbeidsprosess og et

felleskap. Dette ble forsterket gjennom de korte hvilene og praten som gikk. Men kanskje også ved at alle drakk av det samme spannet med isvann, som alltid stod ved enden av henga.

Året etter var det ny slåttonn, med mye gras og fint vær. Slik husker jeg somrene, og jeg skulle være med. Etter hvert skulle jeg også komme til å stige i gradene som slåttekar. Nå stod sleprivekjøringa for tur. Blakken var død, men Sokken var en gild gamp som jeg kjente godt. En dag mente Kal at nå kunne det være tid for meg til å få ansvaret for slepriva og for det å samle graset i ranker foran hengene. Et arbeid som krevde både styrke, nøyaktighet og styring av hest. Det lå både anerkjennelse og tillit i denne "forfremmelsen". Nå ble jeg aldri en Per Bufast. Men det lå vekst i oppveksten. Og Blakken, Sokken og ikke minst Kal, er etset inn i minnet mitt fra somrene hjemme på gården.

Per Østerud er født 1928 i Nes på Romerike. Cand. philol., I.amanuensis i pedagogikk og har undervisningserfaring først og fremst fra Hamar lærerhøgskole. Har vært leder av Forsøksrådet for skoleverket, rektor ved Sagene lærerskole, ved den sammenslåtte høgskolen Oslo/Sagene og seniorrådgiver ved Høgskolen i Oslo. Dessuten har han vært redaktør av Norsk Pedagogisk Tidsskrift og bidragsyter i bøker og tidsskrifter.

Ristil Skovgård: Fransktime

Det er visse ord og uttrykk man hurtigst mulig bør lære seg å beherske på et fremmedspråk før man reiser utenlands. Ellers kan det gå veldig galt.

Det hendte en sommer i Sør Frankrike, nærmere bestemt i feriebyen Antibes på Rivieraen. Jeg var ledsager og lærer for en gruppe unge elever fra Asker og Bærum, gutter og jenter mellom 16 og 18 år. Min oppgave var å passe på disse unge menneskene, samt å undervise dem i fransk, dra på utflukter med dem og for øvrig hjelpe dem med alle slags store og mindre problemer som måtte dukke opp. Elevene var kjempesøte og vi kom godt overens. De første undervisningstimene gikk med til å fortelle dem om kulturforskjeller og lære dem å passe seg for de franske guttene på stranden – særlig de mørkeste – og aldri gå alene hverken om dagen eller på kvelden. Dette gjaldt særlig jentene med lyst hår og blå øyne. Vi snakket om fransk omgangstone og høflighet, og elevene måtte lære å hilse pent, presentere seg og ellers beherske en rekke nyttige uttrykk for å klare de vanligste situasjoner. Dette innebar også å vite hvordan man avviser en innpåsliten gutt på en høflig måte.

Jeg hadde undervisning om formiddagen fram til klokken 13, deretter lunsjpause et par timer og så igjen et par timers undervisning. Elevene gikk vanligvis på stranden med en matpakke i lunsjpausen, og det samme gjorde jeg.

Det var alltid deilig fredelig på stranden mellom klokken 13 og 15. Da spiste alle gode franskmenn lunsj hjemme eller ute og vi matpakkespisende nordmenn hadde stort sett stranden for oss selv i den tiden. Mine små jenter pleide å gå på sandstranden og sole seg, mens jeg likte å finne meg en plass mellom klippene litt borte fra den populære badestranden. Her var det helt stille og ikke en sjel å se på den tiden. Jeg lå nesten helt nede ved vannet på en helle med klipper bak meg, slik at jeg var delvis skjult for veien ovenfor. Stillheten ble bare forstyrret av noen biler som av og til passerte på veien. Plutselig hørte jeg en bil som stoppet. Jeg så opp, og en yngre mann i røde badebukser sto ut av bilen og så seg omkring. Han fikk øye på meg og begynte å bevege seg nedover i min retning. Plutselig sto han foran meg og smilte idet han sa: "On va faire l'amour?" (Skal vi elske?). Jeg ble unektelig noe forskrekket over dette direkte og utvetydige spørsmålet, og litt forvirret reiste jeg meg opp i sittende stilling og sa: "Non". Han smilte vennlig og fortsatte ufortrødent med neste spørsmål: "Pourquoi pas?" (Hvorfor ikke?) Jeg ble enda mer forvirret, og mulige motargumenter raste gjennom hodet mitt. Jeg følte at jeg måtte forsvare meg med et moralsk argument, og uten å tenke nærmere over tidens seksualmoral, svarte jeg med fast stemme: "Parceque je suis mariée." (Fordi jeg er gift). Jeg skjønnte fort at dette ikke var det rette svaret å gi en potensiell voldtektsmann, men han svarte meg meget vennlig og forståelsesfullt: "Mais ca ne fait rien" (Men det gjør da ikke noe). Nå var jeg blitt ganske nervøs. Her var det ikke lett å parere med et godt og slående argument uten å komme med en lang forklaring om det hellige ekteskap. Nei, nå måtte jeg forsøke å skremme ham vekk. Derfor sa jeg med litt skjelvende stemme som jeg håpet også lød truende: "Mon mari va venir toute de suite" (Min mann kommer om et øyeblikk).

Han så seg omkring på den mennesketomme strand hvor det neppe ville dukke opp en sint ektemann med det første. Så trakk han på skuldrene, smilte litt ironisk og ventet på mitt neste utspill. Jeg skjønnte at det ikke hjalp med flere høflige unnskyldninger. Nå måtte jeg stoppe ham innen han kom med nye vanskelige argumenter. Derfor sa jeg med streng lærerinnestemme: "Allez-Y!" (Sett i gang!) Jeg skulle selvfølgelig ha sagt: "Allez-vous-en!" (Gå Deres vei), men jeg var så nervøs og forvirret at jeg kom til å si det motsatte. Grunnen kan også ha vært at den læreboken vi brukte het "Allez-Y" og den hadde jeg nettopp lest i, så solen, nervøsiteten og bokens forside må ha fått meg til å kaste ut disse fatale ordene. I tillegg, for riktig å vise ham at jeg var en anstendig jente og slett ikke interessert i hans sjenerøse tilbud, la jeg meg ned på ryggen og lukket øynene. I samme sekund gikk det opp for meg hva jeg hadde sagt. Jeg åpnet øynene og satte meg opp. Der sto han: naken uten de røde badebuksene og med et stort smil på leppene, meget forberedt! Nå våknet jeg omsider, panikken grep meg og jeg nærmest skrek "Allez-vous-en, allez-vous-en!" Først stirret han på meg, overrasket og forbauset, men da han skjønnte at jeg faktisk mente det jeg sa, falt munnvikene hans langsomt ned og smilet forsvant. "D'accord, d'accord", (Ok. Ok) mumlet han skuffet, tok på seg de røde badebuksene og trakk seg tilbake oppover mot veien. Han vinket til meg før han satte seg inn i bilen og kjørte bort.

Litt skjelvende samlet jeg mine ting sammen og gikk tilbake til skolen. Da jeg hadde kommet meg litt av forskrekkelsen, kom jeg til å tenke på at dette faktisk var en god historie å fortelle til mine elever. Den hadde alle de riktige elementene i seg: For det første underbygget den de advarsler jeg nylig hadde gitt mine små jenter: Gå aldri alene på stranden og pass dere for gutter og menn! Dernest var den en klar oppfordring til å arbeide flittig med fransken og lære seg de viktigste uttrykkene. Og endelig var det jo det moralske perspektivet: Jeg hadde opptrådt moralsk uklanderlig og avvist mannen som forsøkte seg. Det skulle jentene selvfølgelig også gjøre!

Jeg fortalte altså historien for klassen med en gang vi var samlet. Etterpå så guttene noe skeptiske på meg, og en av dem sa: "Var det virkelig slik det foregikk, og var det virkelig det du sa til mannen?" Jeg bedyret at slik var det. Jentene derimot var langt mer ivrige etter å høre mer om mannen: "Hvordan så han ut? Var han pen? Hvor gammel var han?" "Ja", svarte jeg, "han var høy og mørk, brun og velskapt, kanskje engang i tretti-åra" Jentene så forbauset på meg: "Ja men, hvorfor sa du da at han skulle gå?" Svaret vet jeg ikke hvor jeg hentet fra, det bare kom til meg: "Jo", sa jeg, "han var ikke høflig. Han presenterte ikke seg selv først!"
Da lo vi alle.

Ristil Skovgård, født 20.09.38 i Danmark. Flyttet til Norge i 1960. Studerte fransk, historie og engelsk ved Universitetet i Oslo. Har dessuten tilleggseksamen i drama og grunnfag i massekommunikasjon, Undervisningserfaringer fra ungdomsskolen, videregående skole og fra ingeniørutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Var i 1986/87 leder av det norske studiesenteret i Storbritannia, University of York. Har laget utstillinger holdt foredrag og skrevet artikler i fagtidsskrift.

ERFARINGENE

Olga Herbjørnsen: Skolebarn i krig

Krigen i Namsos

Tidlig om morgenen den 9. april 1940 okkuperte Tyskland alle de største kystbyene i Norge; Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim, Narvik. Midtveis mellom de to siste ligger den lille trelastbyen Namsos.

Den hvitmalte trebebyggelsen, de to rødmalte skolebygningene, der jeg hadde gått i nesten tre år, steinkirken, den fine parken, skipsverftene og de store sagbrukene, butikker, bank, buss, jernbane; alt lå samlet på den flate landtungen med kaier og fjord på tre sider. Innenfor den fjerde siden ligger byfjellet Bjørumsklompen. I nær omegn lå sykehus, gamlehjem og resten av boligbebyggelsen. Den dype havnen i bunnen av Namsenfjorden gjorde byen lett tilgjengelig fra sjøsiden. Engelske og franske tropper i tusentall ble derfor hver natt landsatt i Namsos i de følgende døgnene og etterhvert fraktet videre sørover via Steinkjer. Planen var at de sammen med en tilsvarende invasjon fra Åndalsnes skulle gjenerobre Trondheim. Resten av dette er Norges-historie.

De nærmeste dagene etter 9. april angrep tyskerne stadig tettere fra luften. De drøyt 2000 innbyggerne ble evakuert til bygdene rundt byen. Den 20. april bombet tyskerne byen,. Hele midtbyen ble jevnet med jorden. Da var vår familie allerede flyttet til gården Øvre Homstad i Overhalla, der vi ble til høsten 1943.

Bygdefolket gav oss all livsnødvendig hjelp, både mat og tak over hodet, i mange år. Hjelpen fra bygdene artet seg nok på forskjellig vis etter hvilke relasjoner man hadde til dem. En egen kategori blant byens borgere var innflyttere fra andre landsdeler, hovedsakelig embedsmenn og andre i offentlige stillinger, lærere og leger og deres familier. Da krigen kom, var det nok aller vanskeligst for dem som ikke hadde bodd i byen lenge nok til å få et nettverk.

Mine foreldre var også innflyttere, men alle vi tre barna var født i Namsos. Og fordi min far var skogforvalter for Statens skoger i Namdalen, var han godt kjent i distriktet, så vi hadde et sted å flytte til. Staten eide store skogområder innenfor Homstad og hadde flere hytter i fjellet med adkomst derfra. Vi hadde vært der både sommer og vinter. Terrenget var et eldorado med vann og skog, fjellflora, skogsbær og multehyrer, elg og storfugl, ryper og jerper.

Læring i krigstid

I krigstid er det meste forbudt eller utilgjengelig. Man kan tenke at det fører til en fattig barndom uten impulser. Slik ble det ikke for oss, selv om den lengste reisen vi foretok, var til Namsos med melkeruta en sjelden gang.

Krigen var noe som var. Først da den var over 8. mai 1945 og alle opplevde en innvendig jubel ulik alt annet, gikk det for alvor opp for oss hvordan den hadde ligget

som et tungt lokk over alt og alle. Lo vi egentlig i de fem årene? Det kan jeg ikke huske.

Vi barna levde i tre verdener, hjemme hos mor og far, på gården og på skolen. De to første var klart viktigst. Skolen var skole, den hadde en lærer og foregikk annenhver uke. Der lærte vi nødvendige ting som regning og rettskrivning. I mellomukene lærte vi andre og mer nødvendige ting. For en som var stor nok til å fatte rekkevidden av det som skjedde, og som hadde stått på bakketoppen 20. april, ble det umulig å gå tilbake til barndommen. Da var det godt å være i en voksenverden annenhver uke der det var rom for barn og der mye dagligliv fortsatt var normalt.

Mor og far

Selvsagt var hjemmet viktigst. Hjemme lærte vi at det viktigste var å tenke selv, og at kunnskap kan finnes overalt. På gården gjorde vi praktiske og sosiale erfaringer.

Av mor lærte vi alt som gjøres i et hjem, Vi lærte at alt henger sammen, og at man må hjelpe hverandre. Hun, som egentlig var en forsiktig dame, gikk med mat til rømte russiske krigsfanger i skogbrynet, hun stelte døde og hun var jordmor når bygdejordmora ikke kom over isen. Far kom aldri hjem fra tur uten noe vi skulle beundre, smake eller lukte, spiselige røtter og planter, planter som var giftige for kua, kvae som kunne tygges. På tur lærte vi å gå i myr og tåle regnvær, når det var lov å tenne bål og hvor elgen hadde ligget. Den røde vannliljen i Nærøy, som fortsatt er en norsk botanisk sensasjon, hadde han med hjem i melkespannet på lokalbåten.

Hver høst kom en ny julekatalog, uten sensur fikk vi sette kryss på alt vi ville ha av bøker. Den store kassen hver julaften er et uforglemmelig minne. Og far leste høyt uten nevneverdig hensyn til tilhørernes alder, folkeeventyr, Bjørnsons bondefortellinger, De elendige av Victor Hugo, Aschehougs konversasjonsleksikon; alt ventet han skulle skape begeistring, akkurat som rakfisk og vassgraut. Vi ble nok behandlet mer som folk mer enn som barn.

Skolekunnskapene kunne vi sikkert fått hjemme om nødvendig. Årene på gården gav mengder av praktisk lærdom i tillegg.

Homstad

Vi søsken var lommekjent på Homstad. Vi hadde i flere år før krigen bodd i kårboligen i sommerferien. Denne gården har en flott beliggenhet på en høyde sør for Namsen i Overhalla. Utsikten over elven med laksefiskere om sommeren og det vakre landskapet rundt, er fantastisk. På den samme bakketoppen stod jeg med mine foreldre og søsken og alle gårdens folk den 20. april 1940. Vi hørte og så hjembyen vår gå opp i et hav av flammer og røyk 18 kilometer unna.

Da skytingen og flytrafikken var på det verste, dro vi noen dager innover i skogen til hyttene for å komme unna. En prosesjon med tre voksne og fem barn mellom fem og

ni år tok seg frem i snøen på ski over et langt fjellvann, fordi barna ikke greide å gå rundt. Et lite tysk fly fulgte oss hele veien i lav høyde. Vi så de to mennene inni, den ene var flyveren, den andre satt hele tiden med maskingeværet klar. De så ut som vanlige unge gutter. Jeg har aldri i mitt liv vært så redd. Vel fremme sov vi barna for første gang i køyesenger, det var stas. Slik var krigen.

Hovedbygninger på gården er en stor trønderlån med to overbygde innganger, en for familien og den andre for kårfolket. Huset og den store røde låven vender mot veien, med et utall mindre bygninger rundt tunet innenfor. Både Homstad og nabogårdene Øvre og Nedre Lilleøen ble drevet av familier med unge barn i disse årene, så kårboligene stod tomme. Hos alle fikk byfamilier hjem og hjelp under hele krigen. Det må ikke oppfattes som om vi fløt i melk og honning. Nazimyndighetene og tyskerne førte nøye kontroll med produksjonen på gården, og det fantes tyskvennlige nordmenn i nærheten.

Daareth og Otte Tetlie hadde to døtre og fire sønner, som alle var i 20-årene under 2. verdenskrig. Denne ungdomsflokken hadde til sammen en kyndighet på alle områder som gjorde at Homstad fungerte som en bortimot selvhjulpne bedrift. Der var 3-4 hester, omkring 20 melkekyr, sau, gris, høns, elghund og katter. Der var avlsokse som stod på båsen året rundt, og alltid kalver, kyllinger, føll, lam og grisunger. I onnene var der innleid hjelp fra de små plassene under gården. Da var det en stor arbeidsstokk som skulle ha mat. Det var ingen overflod der heller under krigen. Jeg husker det som om det hver eneste formiddag satt to ungjenter ute i sola og kuttet bønnevis med poteter, gulrot og kålrot til suppe med salt kjøtt. Så mange ungdommer førte med seg mye liv og moro, sveivegrammofonen spilte Bel Ami, som vi trodde handlet om Bella mi. Bella var en av kyrne.

Året hadde sin faste rytme som vi kjente igjen etter hvert. Merkedager, skikker og mattradisjoner var viktige. Mor kunne mye om det. Hun hadde også nordnorske ordtak for enhver anledning. Det hendte hun sa jeg minnet om lusa som hostet i lovotten, det var en grei form for korreks.

Etter elgjakten og i slaktetida var det mye å lære for den som fikk lov til å se på. Skrotter ble partert og saltet og oppbevart på stabburet, eller tilberedt og hermetisert på Norgesglass. En kjøttkake på gaffel kunne det også vanke. Der var veveloft, det ble spunnet og kardet og vevd gardiner. I et eget rom stod klesrullen, et flere meter langt monstrum med tunge steiner oppi. Den ble skjøvet frem og tilbake mens tøyet gled over store trevalser. Man måtte være to om det. Den som tilbød å hjelpe til, fikk alltid lov; med rullen, med oppvask og barnepass eller å være med til sommerfjøset og melke. Med trening kom ferdighetene, vi følte vi gjorde nytte etter hvert.

Det var en umåtelig stor toleranse, også hos de voksne ungdommene, de lot oss se, prøve selv og få forklaringer. Vi barn tok det som en selvfølge da. I ettertid ser jeg tilbake på dette med takknemlighet og ganske stor beundring. Antakelig hadde tålmodigheten utspring i at det var slik de hadde lært selv.

Ved siden av jordbruk og skogsdrift var det sagbruk og smie på tunet. På den lille plassen Vollen hadde far og sønn Homstad et trivelig snekkerverksted. Der kunne man snike seg inn og kjenne på den gode lukten og se krakker og vinduskarmer bli til. I eldhuset kunne man få stå i timevis ved grua og se på bakstekona. Hun kom to ganger i året og kjevlet kjempestore runde flatbrødleiver som ble stekt på takke. Enda mer utrolig var det fine mønsteret hun laget på et blunk i eggeblandingen på de tynne lefsene. Hun brukte en liten trekam før de fikk en ny runde over varmen.

Nøkkelpersonen, den som hadde styring med alt som foregikk på gården, var Daareth Tettlie, som var i sekstiårene under krigen. Hun og mannen Otte Tettlie, som da var en gammel mann, var representanter for det beste i bygdekulturen. Daareth hadde gått på Mære landbruksskole og var utdannet agronom. Hun hadde hoppet i Storbakken med de unge guttene i sin ungdom. Det var ubegripelig, så liten og vever som hun var. Hun var stillfarende og beskjeden, men samtidig et varmt og raust menneske med stor livsvisdom og klokskap.

Daareth hadde en betydelig sans for humor og en kjapp replikk. Om en fremmelig unge hørte jeg henne si: - Ho e fløt i haue, bane. Et fabelaktig presist uttrykk, som ellers bare ble brukt om klokker som gikk for fort og dermed fikk stadig større forsprang. Pedagogene burde lære det.

En dag under krigen fant hun og mor på at de ville låne sykler og dra på besøk noen kilometer unna. Særlig for Daareth var det noen år siden sist. De fant balansen og la uforferdet av gårde, mor foran. Vel fremme hører hun en tynn stemme bakfra: - Kainn du stig tå og du?

Det var nerveslitende å være foreldre under krigen. Mor mistet en gang tålmodigheten overfor min lille bror og bad ham holde opp, ellers reiste hun fra ham. Mor hadde dårlig samvittighet resten av livet, men Ole hadde bare sett på henne: - Tror du ikke Daareth vil ha meg da?

Skolen i Overhalla

Vår familie ble boende i Overhalla til høsten 1943, da vi flyttet tilbake til byen. For meg ble det fra jeg var ni år til jeg var nærmere tretten og begynte i 7. klasse. Der hadde klassekameratene allerede hatt tysk i ett år.

På vår side av Namsen lå en liten grendeskole for 1. - 3. - klassinger. Der gikk mine søsken i starten. Jeg gikk i storskolen på nordsiden av Namsen. Like nedenfor gården ligger det lille ferjestedet Mælen, som den gang hadde robåt og kabelferje. Hovedferdselen og jernbanen til Grong gikk på nordsiden. Skoleveien gikk først ned til ferjeleiet, så over Namsen til fots eller med båt, deretter omtrent 3 kilometer langs veien til Sellæg skole.

Vi gikk i allslags vær, og i de snørike krigsvintrene var vi ofte ute før brøytebilen. Var det ikke for mye løssnø, kunne vi bruke ski eller spark. Lange strekninger hadde bare spredt bebyggelse. Ofte stod en eller flere elger i utkanten av jordene.

Skoledagen varte fra ni til tre, en time kortere på lørdag. Vi gikk hjemmefra før åtte og var ikke tilbake før sent på ettermiddagen. Jeg minnes det som om vi for det meste gikk i stummende mørke og dyp snø. Det var blendingspåbud og ikke et lysglimt, bare svarte rullegardiner overalt. Det må ha vært slitsomt, men vi godtok det som alt annet krigen førte med seg. Heldigvis gikk vi bare annenhver uke. Det siste året ble det endret til annenhver dag.

En vintermorgen var det så mye snø at vi kom for sent. Læreren var i gang med protokollen og så ikke opp da vi tumlet inn. Vi ble beskjemmet og tause stående ved døra. Plutselig sprakk han. Hos ham hilste man om morgenen. Byunger skulle ikke komme med andre skikker. På de tre årene vi gikk der, var det den eneste gangen det ble nevnt at vi hadde en annen bakgrunn enn de andre.

Var det 20 kuldegrader, fikk vi bli hjemme. Høst og vår hendte det vi fikk en ekstra fridag fordi elva ikke var farbar. En vårdag var isen temmelig blå en morgen, og mens vi var på skolen gikk den opp. Ingen barn fra sørsida kom seg hjem. Min søster og jeg sov hos venner av mor og far og fikk den best tenkelige omsorg, til og med egg til frokost. Likevel følte jeg meg helt forlatt i den fine gjestesengen. Det eneste trygge under krigen var jo å være der mor og far var. Mange har nok i ettertid slitt med utryggheten krigen skapte.

Mange barn var selvfølgelig store nok til å fatte at noe var forbudt, hemmelig eller farlig. Noen voksne var farlige å fortelle ting til. Jeg tror mange valgte, som mine foreldre, å fortelle det som var nødvendig, slik som at radioen var gjemt på låven, og håpe vettet rakk. Da vi kom til Frankrike i geografien og kartet hang på veggen, skjønte jeg at læreren fulgte med på krigens gang. Han viste oss Vichy, der regjeringen holdt til. Jeg tenkte at han også hadde radio.

Storskolen var todelt. 4. og 5. klasse gikk sammen den ene uken, 6. og 7. klasse den neste. Med få elever var det et godt system. Vi fikk det meste både to og tre ganger, vi kunne fange opp det som passet og la resten fare.

Fagene var de vanlige: kristendom, norsk, regning, historie, geografi, mye sang og tegning, ikke håndarbeid. Det siste var bittert for meg, som hadde mistet et nesten ferdig par røde votter da skolen min ble bombet. Mitt første strikketøy: to rette, to vrang, bare den ene tommelen manglet.

Regning var bare tallregning. Men i tegnetimen lærte vi om perspektiv ved å tegne noen geometriske former av tre som ble stilt opp foran oss. Vi kopierte store plansjer med Brudeferden i Hardanger og utsikten over Stalheim. Av det lærte jeg å se og bli glad i billedkunst. Jeg fant ut at ved å lage et rutenett, kunne jeg forstørre og forminske som jeg ville. Jeg visste ikke at det het et koordinatsystem. Flere av oss

likte også å kopiere kart på den måten. Det var faktisk slik at jeg lærte mer matematikk i tegnetimene og geografitimene, enn i regnetimene. Det var en erfaring som senere kom meg til nytte i lærerutdanningen.

Praktiske fag og fremmedspråk fantes ikke. Vi lekte og plukket blomster i skogen; om våren laget vi visper av bjørkeløv. Læreren bodde i annen etasje. Friminuttene varte til han kom ut på trappen og ringte med en bjelle.

Det var aldri noe tema at min søster og jeg hadde startet vår skolegang med bokmål. Fra nå av foregikk alt på nynorsk, uten at vi noen gang fikk ekstra hjelp av den grunn. Det gikk overraskende bra, mest takket være namdalsdialekten og skolebiblioteket, som var et stort skap i klasserommet. Det ble åpnet hver lørdag og var stappfullt av Fønhus, Moren, Egge, Haalke, Marie Hamsun og andre forfattere på ulike varianter av morsmålet. Etter tre år byttet vi målform igjen. Dette gav oss en tilleggsverdi vi har hatt mye glede av. Ved siden av Nordahl Rolfsens lesebøker var skapet en skatt. Lesebøkene hadde bilder laget av norske samtidskunstnere som Kittelsen og Henrik Sørensen. Vi ble aldri lei av dem.

Alt i alt var det mye bra ved denne skolen. Den hadde mye felles med det som i dag heter aldersblandede grupper.

Dagliglivet

I det lille samfunnet kom alle tett inn på hverandre. Alle tok del i sorger og gleder på en annen måte enn i den lille klassesdelte byen vi kom fra. Under krigen ble det både feiret bryllup og født barn på gården.

Ferjemannens datter Gerd og jeg gikk i samme klasse. Det gjorde også Mary som var fra en plass innenfor gården. En morgen kom ikke Gerd og møtte oss på skoleveien, noe som var så uvanlig at Mary og jeg snudde og gikk innom ferjemannsstua. Inne i kjøkkenet var ingen Gerd, bare hennes runde, blide mor Karen. Hun satt ved ovnen og gråt... Det tok tid før hun fikk sagt at Gerd ikke skulle på skolen. Hennes storebror, som hadde vært med i krigen, var død på Helseheimen i Namsos om natten. Jeg husker ikke om vi fikk skjenn for å komme for sent den dagen, men jeg husker at Mary gråt hele veien til skolen og sa: "Stakkars snille Karen" om og om igjen. Tuberkulosen tok mange unge liv i de årene, også en sønn på gården døde slik.

Det brøt ut poliomyelitt i Norge i 1942-43. Vi fikk den nær innpå oss da vår muntre og vakre klassevenninne Inger fra Fagerlia ble syk og døde. Hun var søster til Oddveig, som da var blitt ungkone på Homstad. Oddveig ble også angrepet og har i alle år hatt store plager. På 1950-tallet ble det gjennomført en landsomfattende undersøkelse av senskader etter polio. Oddveig har lammelser i det ene benet og fikk beskjed om at hun ikke burde få barn. "Greit", svarte hun. Hun hadde to og var fornøyd med det. Nå bor hun alene i kårenden og er nærmere nitti. Beina er dårlige, men åndskraften og humøret er det ingenting i veien med.

Det kan fortelles mye om direkte følger av krigshandlingene og okkupasjonen, både i de første fryktelige ukene og i årene som fulgte: om matmangel, restriksjoner og forordninger, om skremmende opplevelser og all angsten krigen førte med seg.

Samtidig ble det knyttet varige bånd mellom mine foreldre og folkene på Homstad. Det fellesskapet som krigen skapte, varte livet ut. Vi har vært tilbake mange ganger, også med egne familier. Livet kan ikke veies på skålvekt. For oss barna vil jeg mene de verdiene vi fikk med oss fra tiden i Overhalla, ble mer bestemmende for våre voksne liv enn krigen.

Jeg vil slutte med et lykkelig minne

Sosiale aktiviteter og kulturtilbud utenom det man sørget for i hjemmene, fantes omtrent ikke. Men 2. juledag 1942 ble det arrangert bygdekino på Mælen. Det var om kvelden, stjerneklart og mer enn 20 minusgrader, det knaket under støvlene. Likevel fikk vi gå dit sammen med de voksne ungdommene. Filmen var Tante Pose. Der lo vi garantert.

På hjemveien var alle i strålende humør. Ute på elveisen hvilte en enorm stjernehimmel seg over oss. Så kom nordlyset. Ikke et sånt vanlig nordlys på den ene siden av himmelen, men et enormt fargesprakende teppe som bølget over oss på alle kanter. Jeg har aldri sett noe så vakkert.

Olga Dehli Herbjørnsen, født Olga Herbjørnsen er født i Namsos i 1930. Hun flyttet som ung til Lillehammer, der hun tok artium og arbeidet noen år som lærer. Hun har matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen fra Universitetet i Oslo med fagene matematikk og kjemi og med zoologi som hovedfag. I 1960 ble hun ansatt ved daværende Sagene lærerskole og arbeidet med læreutdanning i naturfag og matematikk frem til 1998, de siste årene ved Høgskolen i Oslo. Hun har arbeidet med videreutdanning, især innenfor barneskole- og førskolematematikk og har holdt tallrike etterutdanningskurs. Hun er medlem av Norsk Faglitterær Forfatterforening.

Per Østerud: De valgte seg april

Vi hørte sterk motorlyd i bakken oppover mot gården. Det var mange store biler som girte på det slapsete snøføret. Ved porten inn til tunet stoppet en Oslobuss med reklame på panseret. Petrine Nilsen stod det. Ut kom grønnkledde soldater med maskingevær i hofthøyde. Vi stod i vinduene i det store kjøkkenet, halvveis skjult bak gardinene. Mor og bestemor, tante Ragna og Erik og Svein, tvillingbrødrene mine, som var fire år, og jeg, snart tolv. Ragna gikk ut for å møte soldatene. Hun kunne noe tysk og ble stående en god stund. Da hun kom inn igjen, fortalte hun at tyskerne så etter norske soldater som hadde sprenget brua, slik at de ikke kom over elva i Vormsund. Ragna forklarte at vi var bare kvinner og barn på gården. Tyskerne trodde henne og bussene dro videre vestsideveien mot Eidsvoll.

Den veien hadde også far og jeg reist uka før. Vi skulle være med i kretshopprenn i Bjørnliåsen, på vestsida av Vorma, omtrent halvveis mellom Vormsund og Eidsvoll. Det var mitt første kretsrenn og min fars siste. Det ble den eneste gangen vi deltok sammen som skihoppere i en offisiell konkurranse. En milepel i vårt lange idrettsfellesskap.

Som hoppbakke var Bjørnliåsen spesiell. Den krysset veien, med hoppet på den ene sida og unnarennet på den andre, slik at veien ble kulen på bakken. Det var en noe større bakke enn jeg var vant til, så jeg dro dit på lørdagen for å prøvehoppe. Tok Eidsvoll-bussen oppover om formiddagen, var der hele dagen og reiste hjem med samme buss om kvelden. Det ble mange, og for meg ganske lange, hopp på det gode føret, lengre enn jeg noen gang hadde prestert.

Natt til søndag satte mildværet inn. Bakken ble løs, sporene i tilløpet vasstrukne og føret dårligere. For en som var liten og lett ga dette sterkt utslag på farten. Jeg merket det nesten med en gang jeg satte utfor. Ble redd for ikke å komme over veien, men det gikk så vidt. Jeg nådde kulspissen og hadde fart nok til å kjøre ned unnarennet. Grudde meg nok til neste omgang, men skiene ble smurt på nytt med et tykt lag parafinoks. Og på toppen stod to voksne karer klare, tok meg i hver sin arm og kastet meg i gang, slik at jeg skulle få noe bedre fart. Det hjalp. Nå klarte jeg å strekke meg over kulen og litt ned i bakken.

Selv om konkurransen ikke ble noen suksess, var det å være med i kretsrennet i Bjørnliåsen noe stort. En form for høytid. Norsk flagg på hoppet og på dommertribunen. Hornblåser som signaliserte når det var klart. Det var tråkkere i bakken og tavle som viste hopplengdene. Og så var det møtt opp mye folk. På sletta ble det solgt varme pølser og kaffe, og det kan tenkes at enkelte spisset kaffen litt ekstra med noe medbrakt. Hopprenn på denne tida var folkefest i Romeriksbygdene. Fra Greni krets, som jeg hørte til, så jeg flere kjente blant tilskuerne. Og gutta på skolen vår hadde "sparket" ti kilometer for å se på. Dessuten traff jeg hoppere fra andre idrettslag. En litt eldre gutt fra Bøn spurte hva jeg het, og så sa han: "Vi skal nok treffes i skibakken seinere". Det slo til.

Bare noen få dager etter denne skifesten stod tyskerne på tunet. Jeg hadde knapt nok sett militærtropper før og slett ikke fremmede soldater med maskingevær pekende rett framfor seg, mot bygningen der vi var. Jeg husker oss som en usikker, forvirret, skremt og tafatt liten familie på et stort kjøkken, der det vanligvis var lunt, trygt og godt å være. Aldri hadde jeg opplevd slik tafatthet, inn til tante Ragna handlet impulsivt og gikk ut til soldatene. Det var en stemning i rommet som minnet meg om kraftig tordenvær, så nært at det lynte og tordnet samtidig. Da satte bestemor seg bak pipa. Hun mente det var tryggere der. Dette nyttet ikke nå. Vi ble bare stående ved vinduene mens det store følget med tyske soldater dro videre mot Eidsvoll og innover landet. Vi hadde møtt krigen.

Opplevelsen satt i lenge, liksom i veggene, og heftet seg til bygdeveien forbi oss, til porten og tunet. I løpet av mindre enn ei uke var det så mye som hadde endret seg. Dagliglivet hadde skiftet fra lokal idretts glede og fest i et bygdesamfunn, til konfrontasjon med tyske styrker og forsmak på krig. Konsekvensene meldte seg raskt i vår familie. Jeg ble sendt til tante Astrid og fetter Håvard, som bodde mer avsides enn oss. Som vanlig lengtet jeg hjem og tok beina fatt de 5 – 6 kilometerne tilbake til gården etter vel ei uke. Her møtte jeg etter hvert en ny hverdag. Norge var okkupert. Gårdsdriften ble forenklet. Gårdskaren Ivar tok med seg Sokken og dro på tømmerkjøring hos Stang på Mårud. Dessuten var det kommet nye gjester i huset. Fru Nyheim og datter Åse var evakuert fra Oslo. Jeg kjente dem fra før. Nyheim, som var skolestyrer på Blommenholm, hadde gått sammen med far på lærerhøgskolen i Trondheim i 1936. De var mye sammen med oss den gangen. Åse var litt yngre enn meg. Hun brukte rullestol, og nå var hun enda vakrere enn jeg kunne huske henne.

Far oppholdt seg mer og mer på Jessheim. Den nybygde, flotte folkehøgskolen der far var styrer, måtte stå ferdig til høsten. Vi begynte å forberede oss på flytting. Jeg likte det ikke, men det var ingen vei forbi. En trøst var det at livet på gården ikke var som før.

Det jeg ikke visste den gangen, var at vi kom til å bo på Jessheim bare et snaut år. Sommeren 1941 ble skolen tatt til hirdskole, med NS-generalsekretær Fuglesang som rektor. Jeg var sammen med far den dagen han overlot skolen og kan huske Fuglesang sa til far at også han hadde en idrettsgutt hjemme. Selv i denne for far pressede situasjonen, var nok dette et forsøk på en form for fortrolig kontakt.

Jeg hadde trivdes godt i folkehøgskolemiljøet den vinteren. Kontakten med den store elevflokk, muligheten til å delta i friluft- og idrettsaktiviteter, til å være med på enkelte fester og det å oppleve sang- og dansegleden på elevkveldene, satte varig spor i meg. I ettertid har jeg også tenkt på hvordan det sosiale samværet og trivselsfaktoren i dette miljøet virker personlighetsdannende og avgjørende for de holdninger til livet den enkelte tilegner seg.

Men det var fint å komme tilbake til gården. Jeg likte å være med på at den i krigstida, under fars energiske ledelse, vokste til et allsidig, godt gammeldags naturalhus-holdningsjordbruk. Det ble ku på båsen, flere hester, gris, høner og til og med sau på

flatbygdgården. For mange av oss som var født til rett tid, på rett sted og i de rette omgivelsene, ble krigstida en periode rik på erfaring og spenning som i ettertid kan vekke til live gode minner. Dette til tross for rasjonering av mat og klær og lange og mørke kvelder med blendingsgardiner i vinduene og restriksjoner med hensyn til handling og ferdsel. Bilen var tatt og radioen måtte leveres. De voksne måtte ha pass og grenseboer-bevis om de ville reise utenfor distriktet. Vi barna levde i et avgrenset samfunn. Min verden var først og fremst gården, grendesamfunnet og Greni skolekrets. I ytterkanten av denne verden lå tettstedene Jessheim, Eidsvoll, Skarnes og Årnes. Jeg visste om en verden utenfor, men der var jeg nesten aldri. Dessuten visste jeg om en verden der far ferdedes, en verden det ikke ble snakket mye om, men som var til stede i oss som en trussel. Familier vi kjent ble innhentet av denne trusselen. De ble også vi da far ble arrestert våren 1945.

Likevel, jeg opplevde dette også som gode år. Veksling mellom enkel skolegang, for det meste annenhver dag, arbeid på gården, lek og idrettsaktiviteter i grannelaget og etter hvert også uformelle sosiale sammenkomster sammen med de voksne. Det var ei tid rik på variert arbeidserfaring, på fellesskap og dugnadsånd og ikke minst på nøysomhet og det å ta seg fram med enkle midler på enkelt vis. Dessuten lærte dette enkle hverdagslivet oss noe om verdier i livet, og det skjerpet bevisstheten om rett og galt.

Per Østerud, forfatterromtale s. 21.

Jorun Fougner: Fragmenter av et yrkesliv

Begynnelsen

Det er sommeren 1956. Jeg er 16 og har fått min første sommerjobb, i oppvasken på KNA-hotellet, et av Oslos mest velrenommerte. Mitt ansvar er glassvasken – den tas for hånd – og instruksen er følgende: ikke for varmt vann, ellers knuses glassene, ikke såpe, da skummer ikke ølet. Sørg for å få bort leppestiftmerker.

Etter en uke avanserer jeg til værelsespike i 4. etasje. Korridoren går i vinkel. Her er instruksen: Hold alltid et øye med lampene utenfor dørene i tilfelle noen ber om room service. I hjørnet lyser en ekstra lampe, slik at om man er i den ene delen av korridoren kan man se på hjørnelampen om noen i den andre delen av korridoren ønsker kontakt med betjeningen.

Bud nummer to: aldri etterlate vaskeremedier i gangen, de skal bringes inn i det lille kottet hvor også matheisen er. Hotellets gjester skal se at det er vasket, ikke at det *blir* vasket.

Jeg støvsuger teppet midt i korridoren og vasker sidene med langkost. Så kaster jeg et blikk på hjørnelampen – den blinker hissig og jeg vet ikke hvor lenge den har blinket. Jeg griper støvsugeren i høyre hånd, tar langkosten under armen, dåsen med såpe i den ene hånden, bøtten med det skitne vaskevannet i den andre og småløper så fort jeg kan bortover korridoren. Så fort at jeg ikke ser at døren til suiten i hjørnet går opp. Døren kolliderer med skurebøtta, som blir slått ut av hånden min, gjør en bue over døren og lander på den andre siden. Jeg hører et gisp, innholdet har overøst mannen som åpnet døren. Han ser ikke ut. Han er ikke bare klissvåt, han er gjennomtrukket av skittent vaskevann. Jeg stammer og stotrer og forsøker å be om unnskyldning, men den høye pene mannen sier på dansk at det hele er hans feil, han skulle ikke ha åpnet døren så fort, han har dessuten hele skapet fullt av dresser, så det gjør ingen verdens ting, og han hadde så likevel lurt på hvilken dress han skulle ta på i dag, så nu ville han lige skifte og det er overhodet intet problem, han har også tid nok. To av de andre værelsespikene står i den andre delen av korridoren og ser bestyrtet på meg og spør om jeg vet hvem den herren er. Det vet jeg ikke, men han er dansk og kjekk og faktisk veldig hyggelig, sier jeg. ”Det er arveprins Knud av Danmark”.

Mange år senere får jeg vite at det fins et munnhell om arveprinsen, som visstnok ikke var den skarpeste kniven i skuffen: ”Så tar vi det en gang til, for arveprins Knud”. Samme for meg, han gjorde en grusom tabbe om til et morsomt minne.

Dettane må verra himmelrik

Aftenposten er 150 år, leser jeg i Aftenposten.

For femti år siden jeg var med på 100-årsjubileet. Det ble feiret i Njårdhallen, en flunkende ny, gigantisk idrettshall. Den første i Norge? I Oslo? Ettermiddagssolen

flommet inn, hallen var fylt av rader med langbord, vakkert dekket og pyntet med blomster og lys. Alle som hadde en jobb i Aftenposten, var invitert. Skandinavias største fyrverkeri noen sinne – inklusive åpningen av Tivoli i København – skulle avfyres klokken 24.

Jeg skulle komme til å jobbe deltid som journalist i Aftenposten fra høsten i jubileumsåret, samtidig som jeg studerte. Foreløpig gikk jeg på Journalistakademiet, en ettårig journalistutdanning, lokalisert til Presseklubbens tåkelagte lokaler...

Vi var syv jenter på kullet, og sjefsredaktør Einar Diesen, som var blant våre forelesere, spurte oss om vi kunne tenke oss å være visevertinner under jubileumsfesten. Vi skulle vise de mange hundre gjestene hvor de skulle sitte, gi en påminnelse til neste taler og ellers stå til disposisjon for dem som måtte ha behov for det.

Vi måtte være gjenkjennelige, og Diesen ba oss få sydd kjoler ("– ikke tenk på prisen!") som var like eller som på annen måte gjorde at vi kunne identifiseres. Jeg tror det var Toppen Fagernes (senere Beck) som hadde den enkle, men geniale, ideen å kjøpe billig lakenlerret og kjøre stoffet gjennom avisens presse. Kjolene ble sydd hos Steen og Strøm, og vi fikk brede stoffbelter i hver vår farge. Noen av avistekstene vekket en viss munterhet. Selv hadde jeg en tittel tvers over brystet: "Verden kunne fø 20 milliarder". En gjeng unge avisbud svermet omkring oss, og en pekte: "Å jøss, der er den sommerjobben jeg har søkt på".

Jeg vet ikke om han fikk den sommerjobben, men det var en storartet fest både for gjestene og for oss med kjolene. I gave til alle sine ansatte ga avisen fem store hytter, beliggende forskjellige steder i landet, til disposisjon for dem som ønsket det. Aftenposten var avisen med flust av penger.

Det øyeblikket jeg aldri glemmer, er likevel dette, mens gjestene holdt på å komme: En spinkel, gammel og nokså sliten kone, som trolig hadde vært avisbud i hele sitt liv, bråstoppet innenfor døren. Der ble hun stående. Hun så og så på de store festpyntede bordene. Hun så og så på alle de festkledde menneskene. Tårene rant nedover kinnene og hun gjorde ikke noe forsøk på å tørke dem. Så klappet hun hendene sammen og sa:

"Men dettane kan ikke verra sant.
Dettane kan ikke verra meg.
Dettane må verra Himmelrik".

Så fant hun plassen sin og festen kunne begynne.

Døm kaller meg Tigern

"-Døm kaller meg Tigern", sa han.

Mannen som sto vis a vis meg, på den andre siden av blokken jeg skrev på, liknet ingen tiger. Det fantes ikke spenst eller smidighet i kroppen. Men han var svær og kraftig. Han liknet beskrivelsen av skurken i en kiosroman, og jeg kjente at jeg mislikte å være alene på kontoret med ham. Det gikk ikke mange minutter før jeg skjønnte at mannen var det vi på folkelig ungdomsnorsk kalte klin gær'n, og jeg var redd.

Det var søndag. Jeg hadde kveldsvakt og var innom desken for å høre om jeg skulle ut på jobb eller være på huset og jobbe med egne ting som lå på vent.

”-Det sitter en fyr utenfor. Ta en prat med ham – noe om krigsskade-erstatning. Vi har jo skrevet mye om det, men se om du får noe nytt...”

Kontoret mitt lå i en fjern avkrok i den eldste delen av det svære avisbygget på hjørnet av Akersgata og Apotekergata. Jeg trakk krigsseileren med meg bortover korridorer, oppover trapper, rundt hjørner og forbi et utall kontorer der ingen var på vakt denne høsthustrige søndagsettermiddagen ved 18-tiden. Jeg bød ham en stol. Takk, han ville helst stå, så vi sto. Han snakket om konvojer og torpedering og krigsskadeerstatninger som det aldri ble orden på. Så mye skjønnte jeg. Og så mye visste jeg fra før. Og jeg skjønnte at det ikke ble noen story av det. Jeg prøvde å spørre meg frem for å få tak i fortellingen hans, men det var ikke mulig å finne sammenhenger. Det var da jeg prøvde for n'te gang, at han sa: ”Døm kaller meg Tigern”. Han snakket og snakket. Jeg fikk ingen sammenheng. ”Døm kaller meg Tigern”, gjentok han. Det var da jeg så øynene hans, at jeg ble redd, det så ut som om det ikke fantes noe bak dem. Jeg trakk pusten dypt, så på de meningsløse notatene jeg hadde på blokken, lette i hjernen etter en fluktmulighet og sa kjekt: ”Da stikker vi ned på fotolabben så vi får et bilde av deg også.” ”-Det gjør vi ikke”, sa han. ”-Vi ække helt ferdige”, sa han. Snakket og snakket videre, helt uten tråd.

Jeg skrev og skrev mens angsten krøp ned langs ryggraden, jeg kjente at jeg var stiv og kvalm og hadde vondt i magen. Jeg ba kjære Gud uten å komme på hva jeg skulle si videre og håpet at Gud skjønnte av seg selv at fyren kanskje var farlig.

”-Jeg tror jeg har nok stoff nå. Jeg skriver det ut og så ringer jeg deg så du kan godkjenne det jeg har skrevet eller forandre noe om du vil.”

”-Hakke tellefon jeg, vel.”

”-Men i alle fall vil jeg gjerne ha et bilde. Om du ikke vil bli med til fotolabben, så kan vi få en fotograf opp hit.” Jeg gikk bort til skrivebordet hvor telefonen sto og skulle løfte av røret. Han var der før meg. Han la hånden sin oppå min og la røret tilbake på gaffelen.

Situasjonen var absurd. Fyren ville angivelig ha publisitet, men han stengte alle muligheter til å få stoff eller bilde ut av det trange kontoret. Hver gang jeg gikk mot døren, stilte han seg foran den. Når jeg prøvde å nå telefonen, la han hånden sin over min eller tok røret ut av hånden min og la det tilbake. Kaldsvetten rant nedover ryggraden. Hvorfor hadde jeg ikke tatt med meg fyren og plassert oss i sittegruppen

rett utenfor desken? Hvorfor hadde jeg ikke sett skikkelig på ham med en gang? Da ville jeg jo ha skjønt at jeg ikke skulle ha trukket ham tvers gjennom et øde landskap til et kontor i verdens utkant.

Hvor lenge lekte jeg katt og mus mellom stoler og skrivebord, der oppe, alene med Tigern? Tre kvarter? Tre timer?

Lenge nok til at gutta på desken syntes det ble *for* lenge. En av dem kom opp og inn på kontoret mitt. Jeg tror ikke engang han banket på.

Det hadde ikke vært noen form for angrep eller basketak som jeg en stund hadde fryktet. Jeg husker ikke at det var noen annen form for dramatik enn den at jeg var innesperret med et menneske som åpenbart ikke var tilregnelig.

Men jeg husker at jeg var skjelven. Veldig skjelven. Og det er den eneste gangen jeg har foretatt et intervju uten å sende en linje i trykken.
(1962)

Vått møte

Sommeren og fulltidsjobben var slutt og jeg skulle tilbake til studiene, da reportasjesjefen, Reidar Lunde, spurte om jeg kunne tenke meg å drøye en uke. Jeg skulle ikke skrive, men være Aftenpostens vertskap for et eldre østerriksk ektepar, Herr und Frau Leinböck-Winter. De var invitert av en østerriksk avis til et Norgesbesøk, og for det ubemidlede ekteparet var den viktigste programposten et lenge ønsket besøk på sønnens grav på den tyske krigskirkegården på Alfaset. Han ble henrettet i 1943 etter tre dødsdommer for sabotasje og for å undergrave Wermacht i Norge.

Til min disposisjon i de aktuelle augustdagene 1963, sto Aftenpostens limousin med livrékledd sjåfør.

Sammen med en av avisens fotografer møtte jeg ekteparet på båten de kom med og kjørte dem til Hotell Bristol, der de skulle hvile noen timer. Besøket var forhåndsomtalt i avisen, og ordfører Rolf Stranger hadde meddelt at han ville være til stede ved foreldrenes kransenedleggelse på sønnens grav og selv legge ned en krans på vegne av Oslo by.

I god tid svingte limousinen og jeg opp foran Bristol. Bekransningen skulle finne sted klokken 16 og jeg måtte legge inn at det var rushtid. Vi var kanskje en kilometer fra Alfaset da jeg husket at blomsterkransen jeg skulle hatt med, fortsatt var i blomsterbutikken i sentrum.

Fadese.

Med litt mer omløp i hodet – eller litt mer erfaring - ville jeg bedt sjåføren kjøre til nærmeste blomsterbutikk og kjøpt noe flott og stort og dekorativt. Jeg gjorde ikke det. Jeg ba sjåføren snu for å hente den bestilte kransen.

I mellomtiden valgte skjebnen, eller værgudene, å åpne alle himmelens sluser. Dagen hadde vært kald og klar; nå smalt plaskregnet i asfalten, og trafikken gikk over fra rush til det rene skjære kaos.

Vi kom nesten en halvtime for sent. Den livrêkledte sjåføren hentet paraplyer, som alltid lå bak i limousinen, og vi gikk til det avtalte møtestedet. Rolf Stranger sto og ventet. Han, som vanligvis var en elegant herre, var klissvåt. Helt klissvåt. Det fantes et minnebygg med tre vegger og tak ved siden av ham, men Stranger sto utenfor. Og han var rasende. Han var så rasende at jeg, som var helt i kjelleren av skyldfølelse og unnskyldninger, ble helt kald og skjønnte at det var jeg som måtte ta styringen. Jeg sa lavt at dette var min skyld, at jeg skulle forklare senere hva som hadde hendt. Jeg ba ham roe seg og minnet om at dette var en meget viktig dag for det gamle ekteparet. Jeg rakte ham min paraply, som han ikke tok imot, og viste vei til minneplaten som jeg hadde lett meg frem til noen dager tidligere. Stranger gjorde seremonien meget kort, og han nærmest kastet kransen på graven før han gikk fort tilbake. Fotografen og jeg gikk litt til side og lot ekteparet bli stående så lenge de hadde lyst etter at de hadde lagt ned sin krans.

”Jeg skal hilse fra sjåføren til Stranger”, sa min livrêkledte da vi kom tilbake til bilen. ”Han har kjørt Stranger i åtte år, og han sa at han aldri noen gang har sett ham så rasende som nå”.

Jeg ringte Reidar Lunde med en gang jeg kom hjem. Reportasjesjefen tok det med knusende ro. ” Dette var *vårt* arrangement. At ordføreren ville komme, var hyggelig, men slett ikke nødvendig. Han burde dessuten ha tenkt på at det dreide seg om gamle mennesker; en av dem kunne jo ha fått et illebefinnende. Han hadde ingen grunn til å bli så sint. Ta det med ro, og gled deg til i kveld.”. Hjertet skled langsomt på plass.

Jeg skrev et brev til Stranger, der jeg forklarte situasjonen og ba om unnskyldning. Om kvelden hentet jeg ekteparet i limousinen – i god tid. Vi skulle spise middag på Frognerseteren sammen med to av guttene som hadde arbeidet i samme gruppe som Friedrich Leinböck-Winter og dessuten hans nærmeste medarbeider.

Jeg hadde beregnet litt *for* god tid. Da vi var ved Holmenkollbakken, kom jeg på at Østerrike jo var en ski-nasjon og spurte ekteparet om de hadde lyst til å se skimuseet, dersom det var åpent. Jeg så at det lyste der og tenkte vi kunne svinge oppom på lykke og fromme. ”Stengt på grunn av lukket selskap”, sto det på døren. Jeg banket på. Pressekort fra Aftenposten pleide å åpne de fleste stengte dører. Denne også. Dessuten var det Odd Arnstorp, viseformann i Skiforeningens styre, og som jeg kjente fra før, som åpnet. Han ønsket hjertelig velkommen. Hvem sto ved siden av ham i det lukkede selskapet? Rolf Stranger! Selvfølgelig måtte Rolf Stranger være i akkurat dette lukkede selskapet. Jeg halte ekteparet med meg bak ryggen hans og

forsvant inn i museet, mens det lukkede selskapet gikk opp trappen til hopprestauranten.

Leinböck-Winter satte pris på det lille vorspielet, og det ble en fin kveld på hopprestauranten; et sterkt møte mellom de to gamle og sønnens nære medarbeidere.

Neste dag ringte Rie Bistrup. "Du, kan vi spise lunsj sammen i dag? Jeg er nesten nødt til å bli litt kjent med deg. Jeg var på en stor middag i Hopprestauranten i går, jeg hadde Rolf Stranger til bords. Han hadde åpenbart hatt en sterk opplevelse tidligere på dagen, og han var ikke kommet over den. Han var faktisk helt rasende. Han sa han hadde truffet en journalist som het Jorun Pihl Hauger, som var både impertinent og upålitelig og en dårlig representant for landets største avis. Jeg skrøt noe helt hemningsløst av deg og jeg pleier ikke skryte av folk jeg knapt kjenner. Så vi kan vel ta en lunsj?"

Jeg traff Rolf Stranger flere ganger i offisielle sammenhenger, oftest mottakelser i Rådhuset, men også blant annet på jomfrutur til Drøbak med Oslofjordens første hydrofoil. Han var alltid formell, korrekt og hyggelig, og jeg tror ikke han kjente meg igjen, til tross for at han selv hadde vært gift med en Pihl.

Mange år senere, muligens i forbindelse med 80-årsdagen, hadde fjernsynet et portrettintervju med Rolf Stranger. Helt til slutt fikk han spørsmålet: "Hva er din beste egenskap?"

Og den gamle hedersmannen svarte uten å nøle: "Jeg kan rose meg av at jeg aldri er kommet for sent til noen avtale".

Vesuv i utbrudd

Han het Terje. Han var en diger brande med lyst hår, et stort, åpent, men ikke vennligsinnet, ansikt og springkniv. I løpet av sin seksårige karriere i norsk grunnskole hadde han ikke gjort en lekse.

Han var dessuten dum. Så dum at han gikk i hjelpeklasse.

Jeg var femogtyve, cand. mag. med avispraksis og journaliststatus, og jeg visste hva jeg skulle bli i livet – og hva jeg ikke skulle bli. Jeg skulle ikke bli lærer.

Fordi jeg av ekteskapelige grunner mellomlandet et år på et sted der det ikke var noen ledig avisjobb, havnet jeg bak kateteret på en helt ny ungdomsskole, utvalgt til forsøk med kursplandelt undervisning. Det var en slags tilpasset opplæring. Alle skulle forsynes med kunnskap på det nivå hun eller han var på i fagene norsk, engelsk og matematikk, muligens også tysk. Kursplan 3 for de flinke, kursplan 2 for de mindre flinke, kursplan 1 for dem som det var lite håp for og hjelpeklasse for dem som det ikke var håp for i det hele tatt.

To minutter før det ringte inn til første time i skoleåret 1965/66 fikk jeg vite at jeg skulle ha mesteparten av undervisningen min i hjelpeklassen. Jeg hadde ikke fem minutters pedagogisk utdanning – jeg var den eneste på skolen uten lærerutdanning, og det jeg visst om hjelpeklasser visste jeg fra Jens Bjørneboes *Jonas*. Det var ti elever i klassen, fem gutter og fem jenter. Skjebnen hadde villet at det var like mange dumme av hvert kjønn. Sånn var det i noen uker – til Rolf ble etterlyst som en annen lærers beste elev. Han var et eksempel på at kart og terreng ikke alltid stemmer overens – testen hans var overbevisende dårlig. Virkeligheten seiret over kartet, og så var det ni igjen i hjelpeklassen, fordelt på 7. og 8. klasstrinn. Alle syntes det var vanskelig å lese og skrive og regne, men de elsket å bli lest høyt for. Så jeg leste og leste. De fikk noen ganger ta med sine egne yndlingsbøker, og av og til kunne de strekke seg så langt som til selv å lese et avsnitt eller to fra den boken de hadde tatt med.

Skolebøkene leste de helst ikke, men hvis det sto ett eller annet sted at den var produsert for elever i hjelpeklasser – om det sto med aldri så liten skrift eller aldri så bortgjemt – så oppdaget de det og nektet å bruke den boka. Så stort sett brukte vi bøker og arbeidsbøker for kursplan I.

Terje bodde sammen med moren, som jobbet kveldsskift og kom hjemmefra med den bussen Terje reiste hjem med. Han kom alltid hjem til tomt hus. Det fantes en storebror som han hadde lite kontakt med. Og en far som var til sjøs, nordpå, i Amerika, eller som muligens ikke fantes i det hele tatt. Noen hvisket om Ullersmo. Man kan trygt si at utgangspunkt for en lysende karriere i skoleverket, hadde ikke Terje.

Det var noen uker etter jul at han skjøt opp fra et sted under gulvet og sto foran meg med en springkniv rettet mot magen min, jeg var gravid i 8. måned. Jeg tror ikke det var noen spesiell foranledning, kanskje var det bare at han akkurat hadde fått tak i den kniven. Jeg kan heller ikke huske at jeg ble spesielt redd. Jeg ba ham legge bort kniven og sa at jeg synes det var mer realt å sloss med bare nevene hvis vi først skulle sloss og at jeg ville at vi i så fall skulle vente til jeg hadde fått ut den ungen jeg hadde i magen. Terje syntes at begge deler var rimelig; jeg fikk kniven og han satte seg.

Denne lille episoden ble et slags vendepunkt i Terjes skolegang. De følgende dagene kom han med små gaver til meg, nyttige og unyttige. Jentene i klassen gjorde meg etter en tid oppmerksom på at han stjal alt sammen i butikken. Heldigvis fikk jeg den opplysningen samtidig med at formingstimene ble brukt til en ny aktivitet. Elevene klattet akrylmaling midt på et ark, brettet arket på midten så malingen smittet, og resultatet ble en sommerfugl. Jeg fikk den første som Terje laget, og jeg forsikret at jeg satte enda større pris på en slik flott, selvlaget gave, enn på sånt som var fra butikken. Det resulterte i et tyvetalls sommerfugler. Og at han sluttet å stjele – i alle fall til meg.

Det neste som skjedde, var at han gjorde sin første hjemmelekkse. Etter seks og et halvt års skolegang, trakk Terje opp arbeidsboka av skolesekken, la den på kateteret med riktig side oppslått og viste frem sitt livs første selvstendige skolearbeid: På den

riktige siden i heftet hadde han limt inn bildet av en vulkan, "Vesuv i utbrudd", akkurat der det sto at dette skulle gjøres. Under over alle undere. Han fikk så mye ros og skryt som han fortjente og en god porsjon ekstra, og så spør jeg til slutt:

"-Hvor har du fått dette flotte bildet fra?"

-Kløft ut ta Fammilieboka.

-Fikk du lov til det?"

-Spørtikke. Vi har mange ta den boka og det er aldri noen som leser'em og dessuten er jeg sterkere enn morra mi!"

Terje gikk i 7. og hadde regning på timeplanen. De tre andre guttene gikk i 8., der matematikk var pensum.

En dag spurte Terje om han kunne få bruke mattekoka for 8. klasse i stedet for læreboka i praktisk regning for syvendeklassinger. Jeg spurte ikke styreren om det var greit, jeg bare hentet en mattekok. Med en iver som jeg aldri før hadde sett hos ham, bladde han seg frem til den siden åttendeklassingene var kommet til, de som da hadde brukt boka i $\frac{3}{4}$ år.

"Kanskje det er lurt å begynne på begynnelsen?" foreslo jeg.

"Jeg begynner her", sa Terje.

Og det gjorde han.

Det var likninger med to ukjente, og Terje hadde aldri lært noe om likninger i det hele tatt. Han skrev noe, og ba meg se:

"Svaret er sånn", sa han.

"Det er helt riktig, men hvordan vet du det?"

"Det er sånn det blir!"

Og det stemte.

Det stemte hver gang.

Jeg satte meg ned ved siden av ham mens han løste oppgave etter oppgave i hodet. Ikke en strek på papiret, bortsett fra svarene, som alltid var riktige. Siden han løste oppgavene i hodet mye fortere enn jeg kunne gjøre på papir, fant jeg frem fasiten. Den hadde alltid samme svar som Terje. Det var ikke mulig å få noen forklaring av ham på hvordan han visste hva svaret var, men det var alltid riktig. 45 år senere tenker jeg at han i dag kanskje ville ha fått en diagnose innenfor autismspekteret. Kanskje han kunne ha fått hjelp. Kanskje noen kunne ha funnet ut hvordan akkurat han kunne kanalisere de evnene han hadde. Kanskje han ikke ville hatt noe å gjøre i en hjelpeklasse...

Og Terje og resten av gjengen fikk meg til å forstå at det muligens kunne tenkes en annen yrkesvei enn journalistikken.

Jorun Fougner var journalist i den første delen av yrkeslivet. Fra 1974 var hun høyskolelektor, senere førsteamanuensis i norsk ved Dronning Mauds Minne og underviste i norsk og religion/etikk. Har senere undervist i norsk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning, og ved samme avdeling Høgskolen i Oslo. Har de siste årene vært tilknyttet journalistutdanningen, Høgskolen i Oslo, først og fremst medieutdanningen. Hun har skrevet flere fagartikler og er forfatter eller medforfatter av bl.a. følgende bøker: Barn foran skjermen (1980), Medielære (1986, 1990), Gud i barnehagen (1991, 1995), Under fortellingstreet (2005), Skolegårdsfortellinger (2010)

Gerd Landmark: ”Å komme til himmelen...”

Det var det året det ikke lenger var rasjonering på boliger og biler. Lov om 9 års skolegang og 45 timers arbeidsuke innføres. Året var 1959. Alt så lyst ut for framtida. Utdanning var framtida. Utdanning var dyrt, studielån var begrenset. 3. august det året startet jeg min sykepleierutdanning sammen med 25 andre jenter. Sykepleierutdanning var en mulighet for oss som ikke var bemidlet eller hadde gymnas. Vi hadde skjønt at utdanning også var viktig for jenter. Hardt arbeid var nødvendig for at drømmen skulle bli virkelighet. Men så skapte en uttalelse fra en av lærerne bølger. Kanskje jeg (vi) ikke var skikket fordi jeg ikke gikk på andakt. Jeg kom ikke til himmelen!

Ikke visste jeg at ”å komme til himmelen” var en del av utdanningen (noe jeg skulle vurderes etter).

Var det spesielle kriterier å vurdere etter for hvem som skulle komme til himmelen! Var dette noe en humanitær organisasjon hadde som en del av utdanningen eller dannelsen? I planen for skolen og bestemmelser for opptagelse av elever, var det ikke noe om trostilknytning. Riktignok hadde vi fått beskjed om å ta med Bibel eller nytestamente og salmebok, og 15 timer troselære var oppført i undervisningsplanen. Jeg skjønnte snart at her var det regler for alt, normer for høflighet og ikke minst husorden og ”plikt til å delta” i felles andakter.

Hver morgen startet med andakt før undervisningen. Vi møttes i den fine salongen. Flygel var der også. Vi hadde sangtimer, syngende skulle vi jo ved ulike høgtider. Salongen var møblert med gamle møbler. Det ovale bordet, den hvite duken med kniplingskant var sentralt plassert mellom de to høye vinduene. Det var alltid hvit duk på bordet, noen ganger en hvit brodert løper midt på bordet med blomster. Møblene var i klassisk stil, noen Biedermeiermøbler og der, i sofaen, satt rektor og undervisningsinspektør. De yngre sykepleielærerne satt på hver sin empirespisestuestol på hver side. Det var høytid; uniformene var sirlig nystrøket med press midt på forkleet. Røde Kors-merket på armbindet til lærerne lyste reint og fint på den hvite bakgrunnen. Nålen i halsen, også med det røde korset, var selve målet som bevis på at vi hadde oppnådd vårt mål: å bli Røde Kors sykepleiere etter 3 år.

To av oss skulket etter hvert andaktene. En morgen ble vi knepet ”på fersken”, vi var observert, og nå ble vi tatt. Vi var gått til skolens auditorium hvor vi satt og leste. Vi forberedte oss nemlig på eksamen, men det holdt ikke. Undervisningsinspektøren, en eldre dame, utbrøt med skjelvende stemme mens hun ristet på hodet. ”Og her sitter dere”. Ja, der satt vi. Hun konstaterte da at vi ikke hadde vært på andakt. ”Da kommer dere ikke til himmelen sammen med ...” Nei, det var greit... I øyeblikket var vi mer opptatt av eksamen og prøver, enn om vi kom til himmelen. Egentlig hadde vi vel aldri tenkt så mye på om vi kom til himmelen, og hvem skulle i så fall bestemme det? Vi var 19 år og var begge målbevisste: Vi ville ha en yrkesutdanning, vi ville bli sykepleiere. Vi hadde begge valgt den skolen hvor det var åpent for ulike livssyn; det ligger i Røde Kors-ideologien...

Vi skjønnte nok ikke helt at dette var første advarsel, vi lo litt av det og droppet andaktene når det passet oss. Vi klarte oss så bra i de ulike prøvene at vi la andakten bak oss til neste prøvelse, nemlig rollespill. Her skulle vi spille pasient og sykepleier. Vi hadde virkelig øvd på rommet og hadde ledd masse underveis, så vi var enige om hva vi skulle si, men i Alvorets time ble svaret selvsagt feil, og dermed sprutet vi ut i latter. Undervisningsinspektørens kroppsspråk var tydelig nok; ansiktet foretrakk ikke en mine, hun lo ikke. De andre elevene som satt rundt lo heller ikke; de turte ikke, dette var ikke noe å le av. Alvoret ble klart for oss der og da; dette var virkelig ille. Vi ble stoppet. Spillet ble utsatt til senere. Vi skjønnte Alvoret. Medelevene satt der forfjanset. Hvilken vei bar dette? Beskjeden for oss var klar: møte på kontoret senere på dagen. Vi grøsset og ventet på dommen. Å bli innkalt til undervisningsinspektøren, der vi fikk vite at vi kanskje var for "barnslige", kanskje var vi uskikket for utdanningen tenkte vi, det var en advarsel, dette var alvor. Tenk om vi måtte slutte, kanskje var vi for barnslige, eller kanskje det ikke var så alvorlig ment! Vi fikk fortsette ut prøvetiden, men andaktene holdt jeg meg unna. (Etter store deler av oppveksten på Vestlandet og helvetesdebatten i 50-åra, var jeg vel kjent med hvordan det gikk med mennesker som ikke tror; evig fortapelse, noe som oppskaket mange mennesker på den tiden.)

Hva var uskikket (skikkethet var ikke brukt den tid)? Var det det at vi ikke gikk på andakt som var det samme som at vi ikke kom til himmelen? Og var det det at vi begynte å le i et rollespill, ikke tok det alvorlig som var så avgjørende? Selvsagt hadde vi levert vandelsattest. I skolens bestemmelser sto også at "hvis det ved tiltredelsen skulle vise seg at eleven er uskikket til å ta fatt på utdannelsen i sykepleien, blir opptagelsen annullert". Dette visste vi var alvor, for det var noen som måtte slutte av grunner som var litt ..., men som vi etter hvert forsto: de var "uskikket" - ikke skikket.

Alvoret seig innover oss der vi gikk utover Frognerkilen mot Bygdøy, vi måtte ut og gå. Dette satte en støkk i oss begge og var en skjellsettende opplevelse, tenk om vi måtte slutte, det ville bli pinlig å forklare for familie og venner! Drømmen skulle kanskje ikke gå i oppfyllelse. Skulle jeg, vi ikke få den enkle blåtøysdrakten med yrkestegn på armen?

*Ingen kjole er så pen
som den enkle blåtøysdrakten
våre unge søstre bærer,
når de går til morgenvakten
med sitt yrkestegn på armen,
rødt som selve hjertevarmen,
rent som sne –
hva er vakrere enn det?*

Arnulf Øverland

Vi var prøveelever, og I. lesekurs på 3 måneder med til sammen 358 timer omfattet også etikk og høytlesning. Dette var mer etikette, estetikk og dannelse eller vanlig folkeskikk. Her var vi Dis uansett dialekt. Skolen var knyttet til en privat klinikk hvor ikke hvem som helst var innlagt; her betalte de for bedre forpleining. Etter tre måneder og alle prøvene var bestått, var det praksis i 3 måneder som inngikk i prøvetiden. Vi kom oss videre. Nå var det bare å brette opp ermene og starte på medisinsk avdeling på Rikshospitalet med inkluderende, varme og trygge Hilda som avdelingssykepleier og rause søster Kirsten, som hadde ansvar for oss elever. Her var det godt å være for en liten, usikker elev.

Med vakter som begynte kl. 07.00, med pause midt på dagen, og fortsatte til kl.19.00, var det hardt arbeid fra første dag. Legevisitten var dagens høydepunkt: to prøveelever gikk før visitten og fikk alle pasientene til å ligge i sengene sine. Dynen og overlaken ble glattet sirlig, overlakenet skulle ha en passe stor brett, alt skulle være på sin plass, stolen skulle stå inntil sengen og håndklærne ved vasken skulle henge riktig vei. Det skulle se pent og ryddig ut når visitten kom inn i rommet med professoren først, så avdelingssykepleier og de andre etter rang, elevene til slutt.

Etter to uker var det nattevakt. Ansvaret var stort med nattevakt to uker i strekk på Rikshospitalet, og 45 timers uke var innført, men vår arbeidstid når vi var på avdelingen hadde oftest ingen tidsbegrensning. Vi var der til arbeidet var gjort, og det var utrolig mye vi elever kunne settes til, særlig på den private klinikken: pusse messingkraner og vaske gulv på de stuene vi hadde ansvar for, og ansvar hadde vi.

Vi fikk våre gode skussmål fra praksis, og med gode teoriprøver bak oss var det ikke lenger spørsmål, vi fikk fortsette. Men to fikk ikke fortsette. Vi måtte bare gjette oss til hvorfor, vi stilte ikke spørsmål den gang. Rettighetene til å få sin sak vurdert var det ikke noen som reiste spørsmål om. Ved en høytidelig markering ble vi overrakt "knappen" (en første nål), og så ble det "pysjfest" om kvelden for oss som bodde på Nybo, en glad gjeng som har holdt sammen siden. Hvert femte år har vi jubileum, og høsten 2009 var det 50 års markering av at vi begynte i sykepleien. Historien om oss to som ikke gikk på andakt, ble som mange ganger før trukket fram, og vi morer oss over den. Det hørte nok til vår tid, men var alvorlig nok for oss den gang, og historien om andakten er heller ikke glemt.

Med til historien hører at vi begge ble spurt om å bli lærere i organisasjonen etter hvert. Kanskje ble vi skikket allikevel, eller ble vi formet, dannet slik de ville ha oss! Kanskje var ikke "himmelen" og vårt livssyn noe som var viktig for vår yrkesutøvelse! Stipend fra organisasjonen fikk vi óg, for å bli lærere, sykepleielærere og til slutt høgskolelektorer!

"Å komme til himmelen" - hendelsen har dukket opp seinere i livet og gitt meg utallige refleksjoner rundt temaet: Hva er himmelen, hvem kommer dit og hvem avgjør dette?

Det å komme til himmelen har gitt mange tanker både som sykepleier og i livet ellers, som når jeg 50 år seinere etter dagens sykkeltur kommer til hospitalet Hôtel – Dieu i

Beaune. Her ble de syke minnet om hva som ville bli deres skjebne, hvordan det går med de som ikke kommer til himmelen, og som er fortapt. Rogier van der Weydens berømte altertavle "Last Judgment" fra 1444/55 viste klart hvordan det skulle gå på dommedag. En tronende Kristusfigur øverst på en vakker regnbue. Maria og Johannes sitter knelende på hver side nedenfor med dramaets senter, engelen Gabriel, i midten, som veier sjelene og skal finne balanse. På Kristus' venstre side de jagede, krypende sjelene med forskremte ansikter på vei ut i flammene, og på høyre side de velsignede på vei inn gjennom en gotisk gullportal. Dette bildet hang sentralt i den store sovesalen i hospitalet. Et sterkt bilde med utallige nyanser og farger.

Med slike framstillinger av hvordan det går med dem som ikke tror, er det ikke rart at debattene om himmel og helvete har påvirket menneskenes syn opp gjennom tidene.

Gerd Landmark født 1940 i Høyanger. Høgskolelektor med embetseksamen i sykepleievitenskap fra Universitetet i Oslo. Spesialutdanning i psykiatrisk sykepleie. Mellomfag i sosiologi og grunnfag kunsthistorie Universitetet i Oslo. Har skrevet om "Bildende kunst som kilde til kunnskap – observasjonens kunst i sykepleie", HiO-rapport 2003, og et kapittel omkring samme tema i en bok om pedagogikk, "En albatross i stuen" 1997.

Ristil Skovgård: Aldri på en søndag!

En av de første ”kulturforskjeller” jeg la merke til da jeg i 1959 flyttet til Oslo fra en mindre provinsby i Danmark, var at fra fredag kveld til mandag morgen var alt stengt, eller i alle fall det meste. Her var ingen avis søndag morgen og ingen varme rundstykker på døren. Ingen baker solgte ferske ”flødeskumskager” til kaffen søndag ettermiddag, og skulle man være heldig å finne en melkebutikk som var åpen lørdag formiddag, så var det i alle fall ikke nybakt brød man fikk tak i!

Nå, dette lærte man seg å leve med. Verre var det hvis man skulle finne på å bli syk i helgen, for da var eneste utvei enten å dø eller evt. reise land og strand rundt for å finne et sykehus som ville åpne dørene, for leger var ikke tilgjengelige i helgene. Om vinteren var alle ute på ski og om sommeren ”på hytta” i helgen.

Nå var det først i slutten av sekstiårene jeg fikk bruk for medisinsk hjelp i en helg, men til gjengjeld fikk jeg til fulle erfare at skal man føde, så bør man velge en hverdag – aldri en søndag!

La meg i rettferdighetens navn fortelle at jeg ikke vet hvordan forholdene var i Danmark på det tidspunktet. Det er jo slik at man mister en del av kontakten med sitt opprinnelige hjemland når man flytter til et nytt land. Det jeg visste om fødsler i Danmark var at man fødte hjemme – i alle fall på landet, hvor jeg kom fra. Derfor ble jeg veldig overrasket da jeg fikk vite at jeg skulle føde på et sykehus i Oslo når den tiden kom. Jeg fikk også høre at man kunne risikere å kjøre fra det ene sykehuset til det andre hvis det ikke var plass, men det pleide å ordne seg, sa man.

Jeg var i alle fall ikke nervøs for fødselen, og regnet med at noe tryggere sted å føde enn på et sykehus med leger og sykepleiere og jordmødre i massevis, kunne man ikke få. Min lege, som jeg gikk til kontroll hos, hadde dessuten forhåndsbestilt plass til meg på selveste Rikshospitalet, fordi jeg skulle ha setefødsel, så jeg var sikker på at jeg var i de beste hender.

Jeg var temmelig uvitende om hva en fødsel egentlig innebar, for ingen hadde noen gang fortalt meg at det faktisk gjorde vondt å føde. Dette står jo ikke i bøkene, og de som har født, snakker ikke om smerter, men om rier, så hvordan skulle jeg vite dette? Jeg ble derfor meget overrasket da det faktisk begynte å gjøre vondt under fødselen. ”Ja, men det står jo i Bibelen”, sa en venn til meg senere – ”Du skal føde dine barn med smerte” – men dette hadde jeg ikke tenkt på. For øvrig gikk jeg på et såkalt svangerskapskurs, men heller ikke her ble ordene ”vondt” eller smerte noen gang brukt. Kurset var i det hele tatt så elendig at jeg gjerne skulle ha vært foruten. Vi møtte i treningstøy, men satt på gulvet hele tiden uten å røre på oss og fikk vondt i ryggen. Alt damen gjorde var å snakke smørblidt om hvor fantastisk det var å få barn, og at vi skulle drikke skummet melk, men også litt helmelk, og ellers huske å spise frukt og grønnsaker.

Jeg hadde gått 14 dager over tiden da vannet plutselig gikk en lørdag morgen – så vidt jeg husker lørdag før Palmesøndag. Vi dro straks til Rikshospitalet, hvor jeg jo hadde fått plass, fordi jeg skulle ha setefødsel. Ved en tilfeldighet var dette blitt oppdaget fordi jeg et par måneder tidligere fikk en mindre blødning under en vinterferie og derfor ble innlagt på Drammen Sykehus. Her ble jeg røntgenfotografert, men da legen viste meg fotoene, greide jeg ikke å forstå bildene. ”Hvor er hodet?”, spurte jeg. ”Ja men, vet De ikke at barnet ligger med hodet opp?”, sa legen. Nei, det visste jeg ikke, enda jeg hadde gått til regelmessig kontroll hos en lege. Da jeg noen dager senere kom tilbake til ham med bildene, lot han som han ble forundret og sa: ”Åh, har jeg ikke fortalt Dem det? Ja men, så må vi vel heller søke plass for Dem på Rikshospitalet”. Det gjorde han da (visst nok), men da jeg ankom Rikshospitalet lørdag formiddag 2 måneder senere, var det ingen som kjente til mitt navn. Jeg fikk imidlertid en seng i en tom stue, hvor jeg lå og ventet på at noe skulle skje. På bordet ved sengen lå en stor brun konvolutt med røntgenbildene. Riene begynte utover ettermiddagen, men det var sjelden noen som så inn til meg, for det var jo weekend og det var lav bemanning. I løpet av natten vokste veene, men som førstegangs-fødende gikk det langsomt med å få åpning. En sykepleier konstaterte dette, men beklaget at det dessverre ikke kom noen lege før på mandag. (Det var jo helg!)

I løpet av søndagen vokste riene til det gigantiske uten at åpningen ble noe vesentlig større. Det følte som jeg skulle sprenges eller flekkes på langs og jeg svevde mellom bevissthet og besvimelse. En sykepleier så inn til meg av og til, og konstaterte at det gikk langsomt med å få åpning. Men det kunne de ikke gjøre noe med før legen kom på mandag!

Mandag morgen kom en lege og kjente på meg og lurte på hvor hodet var? ”Ja men, jeg skal jo ha setefødsel”, sa jeg. ”Hva”, sa han. ”Ja, bildene ligger på bordet”, sa jeg. Ingen hadde tatt seg uleiligheten med å se på bildene. Det var jo helg! I all hast ble jeg kjørt på røntgen, for de måtte jo forvise seg om at dette virkelig var sant. Det var det, og jeg ble kjørt tilbake på stuen. Jeg spurte legen om de ikke skulle ta keisersnitt. Nei, det mente legen ikke. Det var best å føde naturlig, men de kunne ta ut en liten fot, så ville nok fødselen komme i gang! Jeg fikk litt narkose og de tok ut en liten fot, som jeg kunne kjenne. Så var det bare å vente igjen, og legen gikk på stuevisitt. På det tidspunktet var jeg så utmattet at jeg var mer bevisstløs enn våken – heldigvis. Et par sykepleiere var hos meg og lyttet på magen, og plutselig hørte jeg en si: ”Ingen lyd!” Det ble slått alarm, og jeg ble kjørt inn på operasjonsstuen, fikk narkose og ble klippet opp som en høne. Jeg husker ennå den merkelige følelsen av stillhet som plutselig omgav meg. Alle smerter forsvant og alt ble hvitt. Det var som å ligge i en hvit korridor og det var helt stille. Kanskje jeg holdt på å dø? Men jeg våknet ved at jeg hørte noen si: ”Ikke liv”. Plutselig var jeg helt våken. Legen bøyde seg over meg for å fortelle meg noe, men jeg kom henne i forkjøpet og sa bare: ”Barnet er dødd, ikke sant?” ”Jo”, sa legen. ”Jeg sa jo at de skulle ta keisersnitt”, sa jeg. ”De følte kanskje at det var det riktige”, svarte legen. Jeg var for trøtt til å ta det inn over meg, gled bare inn i en slags søvn. ”Nå skal De få noe beroligende”, trøstet sykepleieren. Jeg ville ikke ha noe beroligende. Det var helt unødvendig. Jeg var bare så uendelig trøtt og ville sove, aldri har jeg vært så trøtt i mitt liv. Kunne ikke røre meg av trøtthet. Jeg

hadde også mistet en masse blod. De gav meg allikevel en sprøyte og kjørte meg inn på en stue, hvor jeg sov urolig en kort stund før jeg våknet og ville ut av sengen, men falt på gulvet, hvor jeg lå og ravet, fordi jeg ikke hadde krefter til å komme opp.

Det kom en sykepleier og hjalp meg opp, og hun ble hun sittende på en stol for å passe på meg. Senere kom min mann. Han ville trøste meg, men jeg trengte ingen trøst. Jeg var bare trøtt, uendelig trøtt. ”Hva ble det?” spurte jeg plutselig. ”En pike”, svarte min mann, ”en stor fin pike som likner på deg.” ”Jeg vil se henne”, sa jeg. ”Nei, det synes jeg ikke du skal”, sa min mann og så spørrende på sykepleier og lege. Ingen sa noe. Plutselig ble jeg fryktelig sint: Skulle alle de idiotene nå også forsøke å forhindre meg i å se mitt barn? ”Ja, selvfølgelig vil jeg se det. Det er mitt barn.” Jeg var rasende, men hadde ikke krefter til å vise det. Rasende over all denne uvitenheten hos disse menneskene som bare ville fylle meg med beroligende midler, fordi de ventet at jeg skulle hyle og skrike. Jeg hadde intet ønske om det. Så kom de med barnet, nydelig stelt og svøpt i et teppe. De la det i armen min, og jeg lå en stund og så på henne og kysset henne på pannen. Hun var stor, 4,5 kilo, jeg hadde jo gått 14 dager over tiden, og det var ingenting i veien med henne. ”Hun hadde nok fått hjerneskode, hadde hun overlevd”, trøstet legen. Det var ikke nødvendig å trøste meg. Jeg rakte henne tilbake til sykepleieren. ”Takk”, sa jeg. Det er en av de tingene i livet jeg er takknemlig for at jeg hadde krefter til å kreve: At jeg fikk se mitt barn, om det så var dødt. Ennå den dag i dag kommer sinnet opp i meg, når jeg tenker på at de faktisk alle – min mann inkludert – forsøkte å få meg fra å se mitt døde barn. At de tenkte, at jeg var for svak og at de forsøkte å utnytte min svakhet for å forhindre dette, bare for å unngå en scene som de muligvis forventet. Men det eneste jeg følte da var et raseri og lysten til å drepe dem.

Jeg gråt aldri, i alle fall bare når jeg var alene, og da min mann spurte om vi skulle ha begravelse, så jeg blankt nei. Det forekom meg absurd, tåpelig. I stedet samtykket jeg uten videre til at barnet ble gitt hospitalet til obduksjon. Det følte jeg var riktig.

Da jeg kom hjem fra hospitalet, strømmet det inn blomster og trøstende brev fra fjern og nær. Det var som om alle andre enn jeg selv så på denne mislykkede fødselen som en kjempetragedie og antok at jeg måtte være ute av meg selv av sorg. Det var jeg ikke. Jeg følte meg bare tom og orket ikke å tenke nærmere over hva som hadde hendt og hvorfor. På en måte var det likegyldig nå. Det hadde ingen hensikt å sørge eller grave i saken. I dag ville man nok ha tatt saken opp for å finne grunnlag for mulig erstatning, men dette falt meg aldri inn. Jeg hadde dessuten et merkelig fremmedgjort forhold til dette barnet. Jeg kjente det ikke, hadde aldri sett det før. Godt var det at det ikke fikk leve en kort stund og så døde – da hadde jeg ikke reagert så rolig som jeg gjorde. Noe som jeg senere har tenkt på, var at jeg glemte å spørre om hvilket kjønn barnet var umiddelbart etter fødselen. Men det skyldtes nok mest at jeg var så utslitt.

Det kan lyde merkelig for noen at jeg tok denne hendelsen så rolig som jeg gjorde. Men dette var i 1968, og holdningen til graviditet og fødsel var nok mindre ”dramatisk” den gang. I dag drives det heksejakt på sykehus og leger for å få tak i

”den skyldige” hvis en fødsel går galt, og muligheten til å få erstatning er en ikke uvesentlig drivkraft. I mitt tilfelle ble det nok gjort en del feil, og hadde jeg vært Kronprinsessen, hadde jeg nok fått en annen behandling. Men jeg visste ingenting om rettigheter og krav, og det falt meg aldri inn å forfølge saken. Dessuten var jeg relativt ung og kunne få flere barn. Siden fikk jeg to sunne barn, og begge fødsler forløp uten komplikasjoner.

Ristil Skovgård, forfatterromtale s. 24.

Brit Næss-Andresen: Det var da det begynte!

Fokus på myndiggjøring av studentene og tverrprofesjonell læring

En kald vinterdag på nyåret 1987 sto jeg overfor en gruppe studenter med ulike profesjonsbakgrunn. Det var bioingeniører, ergoterapeuter, fysioterapeuter, radiografer og sykepleiere, til sammen 20 deltakere. De hadde blitt tatt opp på studiet fordi de trengte pedagogisk utdanning for å få tilsetning på en helsefaghøgskole eller for å være veiledere for studenter i praksis. Det var over dobbelt så mange som søkte studiet som de som ble tatt opp. For å sikre tverrfaglig sammensetning i gruppen, ble fordelingen fra de ulike yrkesgruppene gjort i samsvar med søkerantallet innenfor hver enkelt yrkesgruppe. Jeg skulle representere sykepleierne i den tverrfaglige studieledelsen, som foruten meg besto av en fysioterapeut og en bioingeniør.

Studiet skulle ta utgangspunkt i den praktiske hverdagen til helsearbeideren. Gjennom studiet skulle det bygges opp teoretisk forståelse av praksis som grunnlag for virksomhet i formidlingssituasjoner og i praktisk helsearbeid. Det var studentenes egne praksiserfaringer som skulle gjøres til gjenstand for drøfting og refleksjon. Studiet skulle være prosessorientert, ved at det ble lagt større vekt på erfaring, som krever en annen forståelse og innsikt enn læring ved reproduksjon av kunnskap. Ved å arbeide med problemløsning, prosjektarbeid og andre oppgavetyper, skulle studentene bli nyskapende.

Siden 1975 hadde Fysioterapeuthøgskolen tilbudt dette studieopplegget til fysioterapeuter. Både i Oslo og andre steder i landet hadde det blitt lagt opp som et desentralisert studieopplegg. På de fleste studiestedene ble det gitt plass til deltakere med annen bakgrunn enn fysioterapi, men det var først i 1985 at Fysioterapihøgskolen tok initiativ til å gjøre studiet reelt tverrfaglig med alle helsefagutdanningene på høgskolenivå.

Den tverrfaglige deltakelsen ble vurdert som verdifull, og i 1985 ble det i dette opplegget lagt større vekt på undervisningspraksis, og programmet ble mer rettet inn mot høgskolepregete studie- og arbeidsformer og utviklingsarbeid.

Studiet var deltakerorientert ved at deltakerne var medansvarlige for å bygge opp studiets innhold gjennom dialog.

Hva var nytt for meg?

Selv om jeg var innforstått med studiets intensjoner, var det første gang jeg skulle være lærer for en gruppe med en alternativ pedagogisk tilnærming. Deltakerne skulle være aktive og behandles som likeverdige partnere. Hvordan skulle jeg formidle et meningsfullt innhold og finne en struktur på dette? Og hvordan ville det bli å være veileder i de tverrfaglige gruppene? Jeg opplevde at jeg kjente lite til de ulike yrkesgruppene når det gjaldt deres utdanning og arbeidsfunksjoner, selv om jeg hadde

dannet meg et inntrykk av dette i, fra praksisfeltet. Jeg stilte meg spørsmål som: "Hvordan ville en bioingeniør eller radiograf reagere på å bli veiledet av en sykepleier?" Det var utfordringene med den pedagogiske tenkningen, men mest utfordringene med de tverrfaglige deltakerne, som opptok meg.

Deltakerne ga lite uttrykk for vanskeligheter med å være en tverrfaglig gruppe. Derimot var de mer opptatt av at de ønsket å motta kunnskap. Utsagn som: "Jeg har tatt permisjon fra jobb for å få mer kunnskap", hørte vi fra flere deltakere. Dette kunne se ut til å kollidere med vårt opplegg med stor egenaktivitet og samtaler og arbeid i små og store grupper. Enkelte deltakere stilte forsiktede spørsmål om opplegget, mens andre protesterte høyløyt og ble sinte! Jeg kjente usikkerhet for hele programmet. -Så mye bedre det hadde vært å være en tradisjonell lærer! Men, jeg måtte være lojal overfor mine kolleger. Vi hadde jo også samarbeidet om studiet!

En av mine kolleger hadde vært på studietur til Universitetet Limburg i Maastricht sist sommer og var entusiastisk til å prøve ut den problembaserte læringsmodellen. Intensjoner ved problembasert læring var at studentene skulle tilegne seg kunnskaper som lett kunne hentes frem og brukes i nye situasjoner og "å lære å lære" for å kunne fornye kunnskap. De skulle også trene seg i relasjons- og handlingskompetanse bl.a. gjennom gruppearbeid. På denne måten ville læringsmodellen være særlig velegnet for tverrfaglige utdanninger.

Klassen ble delt inn i grupper, en student skulle være gruppeleder og en skulle være sekretær. Det ble utdelt praksisnære studieoppgaver, hvor temaer skulle avklares, problemer defineres, og studentene skulle bli enige om en problemstilling. Etter en brainstormingsfase skulle studentene komme med forslag til hvordan problemet kunne forstås og forklares, og til slutt skulle studentene definere sine læringsmål knyttet til problemstillingen. Til neste møte skulle deltakerne, individuelt eller i gruppe, lete etter kunnskap som kunne gi en bedre forklaring eller løsning på problemet. Både deltakerne og vi lærere fikk en kort introduksjon til modellen før vi satte i gang. Interessant, men hvordan ville deltakerne motta denne måten å lære på? Mye av det jeg selv hadde lært, bl.a. gjennom min lærerutdanning i sykepleie, og trodd på, var snudd på hodet. Jeg var lærer i et annerledes studium. Jeg så muligheten til å lure inn litt forelesninger, -da ble studentene så glade! Og min selvtillit kom tilbake!

Pedagogikk og helsearbeid, undervisning, erfaringer fra praktiske studier, problembasert læring og prosjektarbeid var temaer som bl.a. ble drøftet på de fem felles-samlingene.

Studentenes frustrasjoner når det gjaldt det pedagogiske opplegget avtok etter hvert, og engasjement og interesse tentes hos de fleste for denne måten å arbeide på. Mot slutten av studieåret var det mange positive tilbakemeldinger fra deltakerne. Når det gjaldt praksisorienteringen uttalte, studenter at læringen hadde vært meningsfull, fordi den var gjenkjennbar og kunne overføres til egne erfaringer. "Læringen er relatert til min praktiske hverdag, og jeg opplever at sammenhengen mellom teori og praksis har gitt økt innsikt, refleksjoner og bevisstgjøring av undervisningen", sa en deltaker.

Andre sa at praksisorienteringen ga muligheter til å arbeide med aktuelle situasjoner og ga tverrfaglig innsikt og forståelse for hverandres hverdag. Men noen var mer kritiske og stilte spørsmål om hvordan vi kan forbedre virkeligheten. De etterlyste mer konkrete tiltak enn "svevende diskusjoner". Problemorienteringen så deltakerne i sammenheng med praksisorienteringen. Flott å konsentrere seg om opplevde problemer i praksis. "Måten å arbeide på fordrer stor egeninnsats og er spennende, frustrerende og svært utbytterikt", uttalte de.

Det var ikke bare samspillet mellom deltakerne som var målet med prosessorienteringen i studiet. Samspillet mellom produkt og prosess var viktigere enn å se disse som isolerte fenomener. Deltakerne mente prosessorienteringen var god, da de fikk lengre tid på læringsprosessen. På studiet hadde de opplevd at ivaretagelsen av den enkelte og likeverd og åpenhet ble vektlagt, og utsagn som "Jeg har også lært å oppleve mennesker med mer tålmodighet og respekt," kom frem. Men tok prosessorienteringen overhånd? Noen mente at den personlige utviklingsprosessen ble satt som et hovedmål. Hva med de mer avgrensede pedagogiske forhold i deltakernes hverdag?

Deltakerorientering, hva innebar dette? Både for lærere og studentene var rollene uvante. Vi hadde alle studieerfaringer med langt mindre deltakeraktivitet enn på dette studiet. Motsetningen mellom lærer og student ble mindre, og vi ble alle deltakere om et felles studieinnhold. Deltakere beskrev sitt syn på deltakerorientering på ulike måter. "I starten av studiet savnet vi mer struktur og klare beskjeder", uttalte de. De syntes studieledelsen var "for ivaretagende" av den enkeltes meninger og grep sent inn for å stoppe debatten! Andre beskrev deltakerorienteringen som studiets "sterkeste side". Deltakere sa de har følt et større ansvar for dette "alternative" studiet enn de ville ha gjort i et tradisjonelt studium. I likhet med deltakerne opplevde jeg mange kaotiske debatter og vansker med å ta beslutninger. Etter hvert ble jeg flinkere til å være "ordstyrer". Arbeidet som gruppeleder i problembasert læring var en god trening i dette arbeidet.

En kontinuerlig vurdering av eget arbeid handlet om "hvor står vi, og hvor går vi?" Partnerskapstenkingen var ny for meg da vi startet studiet. Den avsluttende dokumentasjonen ble gjennomført ved at det ble satt opp et tema for hver dag med utgangspunkt i et av gruppe- eller prosjektarbeidene. Studenter, studieledere og sensorer ble ansett som likeverdige deltakere i drøftingene. Til slutt fikk studieledere og sensorer anledning til å gi en begrunnet uttalelse om arbeidet. På bakgrunn av en samlet vurdering av det skriftlige materialet, deltakernes forståelse og vurdering av læringsprosessen, ble innsatsen vurdert til bestått/ikke bestått. Partnerskapstenkingen innebar ikke at deltakerne alene skulle vurdere hverandres innsats, noe jeg i utgangspunktet fryktet! I en oppsummering av hvordan forventningene til studiet var innfridd, sa en av deltakerne at hun hadde lært mer enn forventet. Mens forventninger om små pedagogiske grep ikke var blitt innfridd, hadde hun lært noe annet og mer verdifullt. Hva kunne dette være? Andre deltakere var mer konkrete i sine utsagn om utvikling av egen personlighet, innsikt i pedagogiske tenkemåter,

prinsipper og metoder, ulike tilnæringsmåter i veiledningsarbeid, øvelse i skriftlig arbeid og å tørre stå fram i forsamlinger!

Da deltakerne ved avslutningen av studiet ga uttrykk for at de fikk noe annet enn forventet, gjenspeilte dette trolig at studiet hadde gitt mindre oppskrifter på hvordan konkrete situasjoner skulle håndteres. Den pedagogiske tilnærmingen med økt ansvar, myndiggjøring av studentene og likeverdighet i relasjonen lærer/student, var en viktig erfaring å ta med seg som lærer. Det var bra med prosess og diskusjon i timene, og jeg lærte mye om at rammene må være faste. Å styrke studentenes tro på seg selv gjennom å være aktiv deltaker, bli lyttet til og få tid til konstruktive tilbakemeldinger, opplevde jeg som sentralt i studiet - en viktig erfaring for min videre pedagogiske virksomhet.

En interaktiv konferanse i Albuquerque, New Mexico, i oktober 1998 ble en viktig oppfølging av de pedagogiske prinsippene som jeg erfarte på denne faglig/pedagogiske utdanningen. Denne konferansen hadde et samfunnsorientert fokus, hvor idealet om myndiggjøring og partnerskap gjennomsyret innleggene.

Politikere, helseorganisasjoner, lokalsamfunn, utdanninger og helseprofesjoner sto i relasjon til hverandre, og interaksjon var nødvendig mellom partnerne. På samme måte definerte deltakerne i vår utdanning problemer, som de utredet og løste i fellesskap. Som sykepleier var jeg forbauset over hvor mye vi hadde felles med de andre helseprofesjonene når det gjaldt rammeplaner og andre overordnede signaler. Samtidig ble jeg klar over ulikhetene mellom profesjonene og mulighetene dette innbar for videre samarbeid. Studentene ga uttrykk for at praksisorienteringen ga innsikt og forståelse for de ulike yrkesgruppenes hverdag.

En hovedforeleser på konferansen i "Community based learning" 1998 i Albuquerque, uttrykte dette på følgende måte: "Ved å utveksle og dele ulikhetene, utvikles vi". I de seinere år har jeg arbeidet tverrprofesjonelt i egen utdanning ved hjelp av problembasert læring som "verktøy" og tror på målet "All together better health", som var tittelen på den siste interprofesjonelle konferansen jeg var på i Stockholm (2008).

I min artikkel "Fra uniprofesjonell til interprofesjonell utdanning" (2007), viser resultater fra intervjuene med lærere og studenter at det er problematisk kommunikasjon mellom yrkesgruppene, og de uttrykker i noen grad fordommer til hverandre. Studentene var mer positive til endringen fra en profesjonell til tverrprofesjonell utdanning enn lærerne. Å bli kjent med hverandres profesjoner gjennom utdanningen, tror jeg har stor betydning for muligheten for seinere samarbeid. Deltakerne i denne pedagogiske utdanningen arbeidet sammen om fenomener i hverdagen, både i prosjekter og i problembasert læring. Etter hvert som jeg har fått mer teori og erfaring med tverrprofesjonell læring, har jeg forstått at det vi gjorde her var bedre enn jeg forsto den gangen!

Det var på denne første faglig/pedagogiske utdanningen mitt engasjement for tverrprofesjonelle utdanninger startet. Det var også her jeg første gang fullt og helt fikk praktisere de bærende pedagogiske prinsipper som er omtalt i dette notatet. De har vært førende for mitt seinere arbeid som lærer.

Brit Næss-Andresen født i Oslo i 1939 og oppvokst på Austmarka. Psykiatrisk sykepleier med lærerutdanning i sykepleie. Cand. polit. med sykepleie, psykologi grunnfag, sosialpedagogikk mellom- og hovedfag i fagkretsen. Har som lærer vært spesielt opptatt av problembasert læring og dets egnethet til å fremme samarbeid og tverrprofesjonell læring. Har erfaring med å praktisere denne læringsformen i egen utdanning og ved ulike videreutdanninger på Høgskolen i Oslo. Har også skrevet og publisert artikler om problembasert og interprofesjonell læring. Har vært førstelektor ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid, Høgskolen i Oslo.

Nils Heggemsnes: Fra en samfunnsøkonoms notater

Det tok meg 56 år å finne min plass i verden. Faren min drev rederi, så jeg tenkte først å gå inn i shipping. Jeg begynte imidlertid å studere samfunnsøkonomi og tok embetseksamen høsten 1954.

Mye vann har rent ut i havet siden den gang. Jeg begynte i Statistisk Sentralbyrå, som mange andre økonomer, men har senere arbeidet i Den norske Creditbank, Skipsteknisk Forskningsinstitutt, Verdensbanken og Oslo Havnevesen, før jeg ble ansatt som l. amanuensis ved Norges Kommunal og Sosialhøgskole i 1986.

Jeg hadde aldri trodd at jeg skulle bli lærer, men min plass i verden har siden vært høgskolemiljøet, der jeg trives og fremdeles befinner meg.

Faglig er det ikke stor forskjell på å drive med shipping og å være lærer. Men på mange andre måter er det forskjellig. Jeg vil fremheve det personlige. Du kommer i kontakt med studentene som lærer og tar del i deres problemer. Dessuten er det mer teoretisk å arbeide på en høgskole.

Jeg prøvde imidlertid å gjøre det faglige mer praktisk. Jeg tok med meg studentene mest mulig ut i næringslivet. Jeg vil nevne at jeg tok med meg studentene mine til de fleste av kommunene i Akershus, samt til flere kommuner i Hedmark, Oppland, Østfold og Buskerud.

De fleste studenter vil se resultatet av det de jobber med. For eksempel: Hva skal til for å tiltrekke seg næringsvirksomhet? Dette er interessant for studentene, og vi fikk dette tydelig forklart av ordføreren i Jessheim, som fortalte om den kolossale tilstrømmingen til kommunen etter at flyplassen på Gardermoen var ferdig. Dette var spennende saker for studentene.

Undervisning var stritt i starten, fordi jeg tidligere hadde tenkt mer praktisk. Det var 32 år etter studiet, og jeg hadde glemt mye av teorien jeg hadde lært. Det var nesten som om jeg måtte ta studiet om igjen. Studentene ville ha en god eksamen, og lærerne ble vurdert på slutten av året.

Det var merkelig å se hvor stor forskjell det var på evalueringene, men det var også merkelig å se at studentene var veldig glad for det praktiske opplegget.

Etter hvert falt jeg inn i den akademiske rytmen og skjønnte hvordan jeg skulle ha forelesninger og samtaler med studentene. Jeg klarte å kombinere det praktiske med det teoretiske, fordi forholdet mellom teori og praksis alltid har vært viktig for meg.

Det er en annen atmosfære på en høgskole enn i næringslivet - på godt og ondt. Næringslivet har praktisk rettede mål: Man skal først og fremst ha lønnsomhet. Den akademiske friheten er både og: Kravet til kvalitet er større, kravet til lønnsomhet er mindre. På høgskolen ble jeg både mer teoretisk og mer personlig på samme tid. I næringslivet er det annerledes. Du snakker ikke om det personlige der, men om hvordan du skal tilpasse deg verden.

I næringslivet var jeg personlig på en annen måte. Jeg snakket med mange mennesker, kanskje i tusentall, men på en helt annen måte. Jeg kunne komme med faglige råd og kunne til gjengjeld spørre næringslivet om praktiske råd. Det er jo personlig når du snakker med folk og får dem til å uttrykke sine personlige meninger også. Men da rammebetingelsene for næringslivet endrer seg stadig, er det selvsagt langt vanskeligere å uttrykke seg i bastante setninger. Dette er en av de største forskjellene på høgskolelivet og næringslivet.

Det er ikke likegyldig hvor du havner i verden. Jeg kjenner nå at jeg hører mest hjemme i den akademiske verden. Der får jeg mest - både faglig og personlig. Jeg lærer noe hver eneste dag, både av teori og av den verden som omgir oss.

Jeg likte imidlertid også studentlivet og næringslivet, men høgskolelivet er etter min mening best både for meg personlig og for de omgivelsene som jeg befatter meg med til enhver tid.

Nils Heggemsnes ble født 11/7-1930 i Oslo. Han tok realartium høsten 1948 på Ullern videregående skole og sosialøkonomisk embetseksamen ved Universitetet i Oslo høsten 1954. Videre tok han offentlig dispasjøreksamen i 1956 og revisor-eksamen ved BI høsten 1978. Senere har han tatt Pedagogisk seminar, Dataeksamen for lærere v/NKI og Long Range studies ved Open University i England. Nils Heggemsnes har arbeidet ved en rekke institusjoner i inn- og utland: Den norske Creditbank, Skipsteknisk Forskningsinstitutt, Verdensbanken, Oslo Havnevesen, samt Norges Kommunal- og Sosialhøgskole, nå Høgskolen i Oslo, der han fremdeles arbeider. Nils Heggemsnes har skrevet en rekke lærebøker både på norsk og engelsk, i det vesentlige om havne- og transportspørsmål. Han har også forelest om slike emner ved mange høgskoler i inn- og utland.

ERINDRINGENE

Grete Fjeldstad Traaen: Glimt fra barndom og skolegang nordpå

Da fjellet dirra

Eg var 3 år og assistenten til bestefar. Ja, eg var overbevist om at han ikkje kunne klare seg uten meg. Han sa det og, mange ganger: "Ka skulle eg gjort uten deg". Eg dro i belgen og holdt liv i varmen på grua, slik at bestefar kunne konsentrere seg om det han jobba med. Med erfarne hender og et godt tak holdt han emnet over varmen til det gløda. Da var det mykt nok til at han kunne forme det, enten til høvre som pyntet hesteryggen, eller hestesko og mykje anna som en smed kan gjøre. Han laga også skytevåpen, kaffekverner og kniver. En gang laga han meg en sølvring. Og mange fine sko.

Hver morgen satt eg der og venta på andre sida av kjøkkenbordet. Bestefar tok god tid med frokosten sin. Han fylte kaffe i koppen og helte akkurat så mykje fløte i at det rant ned på skåla. Etterpå tok han både en og to sukkerbita som han dyppa i kaffen og putta rett i munnen. Så sugde han til alt var smelta. Ritualet vidare var så å føre skåla til munnen og slurpe i seg kaffen. Sakte og med stor nytelse. Denne seansen medførte høye lyder. Han likte det godt, han bestefar, å slurpe kaffen på den måten. Verre var det med sukkeret på brødskiva. Han la på store hauger, som han prøvde å skjule for ho mor. Eg likte det lite, at ho mor kunne skule slik bort på han bestefar. Han var min venn, og trearingen visste lite om sukkerrasjonering. Det var året 1943.

En dag, vi var på vei til smia, sier bestefar: "I dag skal Hans være med i smia". Hans var broren min. Klumpen i halsen kom brått, den ble større og større. I fortvilelsen vendte jeg meg mot fjellsida bak oss. Det var da jeg så det. Fjellet holdt på å ramle akkurat nå som min verden var gått i grus. Opplevelsen var så sterk. Med øyne breddfulle av tårer, som bare barneøyner kan være, skimta jeg fjellet, i en krysning av lys og vann. Alt vibrerte. Fjellet dirra, slik fjell dirrer når det går ras i barnesinnet.

Eg var ni år og skulle dø

Det var vår i 1949. Eg hadde hatt ordentlige meslinger, som nesten var over da søndagsskolelæreren kom på besøk. Det var slik hos oss, alltid når folk skulle gå, så ble de fulgt ut. Også denne kvelden. Mor ba meg komme inn da jeg ble stående der ute. Han var ekstra glad i å prate, denne ungkaren som hadde søndagsskolen for oss. Mor avløste han noen søndager. Da stod ho på ski til skolen, i skjørt og med stor mage. Han far likte det lite. Alle skulle holde seg heime på søndagene, særlig kvinnfolk.

Neste dag var eg sjuk. Hodepine og høg feber. Tredje dagen var eg enda verre. Far ringte doktoren. Etterpåsjukdom etter meslinga var verst. Alle visste det. Men nei. Legen hadde ikkje tid eller lyst til å komme. Han sa nei. Far var harm. Det var lite vi

Fjeldstadfolket plaga doktoren. Vi gjorde det aldri, og vi hadde bare jod og innimellom Globoid i huset. Ikkje tenkte vi på sjukdom, og ikkje var vi sjuke heller.

Alle visste at legen var alkoholiker og hadde problemer med å gå på ski de to siste kilometra fram til gården. Veien var fokban igjen tidlig den høsten. Det hadde seg slik at de åran vi fikk brøyta veien fra første snøfall, ble det høge brøytekanta. Når nordvesten kom, fank veien igjen, heilt opp til kantan. Det var da så djupt at heller ikkje hesten klarte å ta seg fram. Dette var en slik vinter.

Fjerde dagen. Far satt i gyngestolen, og eg lå nede i stua, sjuk som eg var. Da så eg at bjelkan i taket raste ned. Eg hadde 41 i feber. ”No datt bjelkan”, sa eg til far min. Eg ser han for meg, den farten han fekk over golvet, bort til telefonen. ”No kjem du”, hørte eg han sa.

”Hun er tett i begge lungene”, sa legen, mens han med skjelvende hender satte sammen to penicillinsprøyter. Det var fire glass, to med pulver og to med vann. Vannet ble først trekt opp i den eine sprøyta, som så ble ført inn i glasset med vann. Etterpå rista han godt, før han trakk det opp i sprøyta. Det samme gjorde han med de to siste glassene. Det ble to sprøyter med tjukt grått innhold. Han stakk begge inn i hofta mi. ”Om vi klarer å snu dette, vil hun svette mye i natt”, sa legen. ”Hun trenger vakt”, sa han.

Mor og far deltes om det. Eg minnes lite fra da far holdt vakt. Mor derimot ga utløp for sin smerte. Ho ba om og om igjen. ”La oss få beholde henne, gode Gud”. Og innimellom kom det: ”Din vilje skje”. Mor gråt. Eg minnes at eg syntes synd på ho. Eg var jo hjelpta hennes. Mi eiga sorg over å kunne miste livet var ikkje tyngende, slik eg husker det. Det var mer en form for aksept.

Det ble natt, og svetten kom i bølger. Feberen forlot meg, men kreftene lot vente på seg. Enda da dyra ble sluppet ut en måned seinere, klarte eg ikkje å holde foten i ro der eg satt ute på gårdsplassen. Det skremte meg. Foten dissa helt ukontrollert. Far bestemte da at eg skulle ha eggedosis hver dag. Den ordningen varte i fleire år. Eg blei frisk, eg blei sterk, og eg fekk mot på livet.

Eg skal klare det sjøl, far!

Eg hadde en drøm, et sug om å lære, meir og meir. Enda i dag har eg kontakt med denne drømmen.

Vi hadde lite bøker både heime og på skolebiblioteket. Lita tid til å lese var det og. Så snart eg fikk sjansen til å lese, hørte eg mor rope: ”Grete”- så kom sukket, ”no e ho borte igjen”. Å lese var ikkje nyttig nok når en var eldste jente på en tungdreven gård med ei mor som stadig hadde barn i magen. Eg var mors assistent og litt mor for småsøskena mine og. Kommandanten kalte de meg, småsøskena, når jeg forsøkte å få dem i sving med noe. De lekte, de. På den måten blei skolen ferie for meg. All skolegang i ettertid har stått i det lyset.

Eg minnes en dag, eg var vel omkring 6 -7 år, da møter eg meg sjøl i en tristhet som var både stor og ny for meg. Eg sitt på en kvernstein ute på gårdsplassen og ser rett frem for meg. Det kom en gråt med lyd – ingen dyp gråt, men mer en manglende trivsel, stimuli-gråt. Sånn, u –u- u-. Minnes at eg kjente på savnet over at eg ikkje hadde nokken å leke med, bodde 3 km fra nærmeste nabo. Ingen lærte meg nokke. Det var ingen jeg ønsket ”å bli ”som - -.

Tror at kunnskapshungeren var våkna og at ingen møtte meg på det. Brødrene mine gikk i fjellet på søndagene, mens eg måtte bli i maset, barnepass, rydde, gå mor til hånde. Alle dagene var like. Jeg kunne ikke begynne på skolen før jeg var åtte år. Veien var for hard til det.

Da eg endelig begynte på skolen, ble det til stor glede i livet. Vi hadde bare erstatningslærere på barneskolen, en ny lærer hvert år. Noen hadde folkehøgskole, en hadde sersjantutdannelse fra militæret. Allerede andre dag, minnes eg, det var i 2. klasse, pekte sersjanten på meg og sa: ”Du leder sangtimene i år”. Det var som det skulle være. Han kunne ikkje synge, og det kunne eg. En annen lærer hadde ei mor med lærerutdanning. Han støtta seg på henne. Bror min slutta etter sjetten året. Det var ingenting mer å lære for han, særlig i regning. Eg gjekk mine 7 år.

Da det syvende året var omme, kom læreren heim til oss. Eg huska ordan hans: ”Ho må vidare”. Det var meg de snakka om. De fleste blei i kommunen, fant seg jobb og gifta seg. No ba læraren far og mor om å gjøre nokka slik at eg fekk fortsette skolegangen. Han meinte at eg hadde anlegg for det.

Da læreren var gått, minnes eg at far sa: ”Eg får snakke med han Otte og han Jon om de kan kausjonere for et lån, slik at du kan begynne på Finnfjordbotn landsgymnas”. Det var da eg reiste meg, gikk mot han, trampa i gulvet og sa: ”Eg skal klare det sjøl, far”. Og slik blei det: jobbe, lese, jobbe igjen og lese vidare.

Eg hadde visst det, lenge hadde eg visst det, at eg skulle ikkje bli sittanes på en gård i bygda, være sexpartnar til en mainn som stort sett bare tenkte på å få mat i magen og få stilt sin tørst på anna vis. Barnefødsla kvert anna år, fjøsstell og matlaging. Hesjing og raking sommarstid, innhøsting og noen ganga også skogsarbeid.

Lengselen ut var sterk - over de høye fjella. Ofte såg eg på bildet av Kittelsen: ”Farvel da, mor!” Vi hadde det på veggen i stua. Og eg kunne sitte i skogkanten over gården og se utover bygdene omkransa av skog- og fjellhorisonter. Gitaren var ofte med, og eg sang. Det var vemod, det var lengsel og det var håp.

Eg trampa aldri meir i gulvet til far min, men alltid vil jeg minnes den stolthet han viste, godt kamuflert etter lærarbesøket den dagen, da han sa seg villig til å få kausjonister for at eg skulle få gå vidare. Og den viljen til å gi alt for at eg skulle få et godt liv. Denne uforbeholdne omsorg, uten krav, har kommet til meg senere i livet. Den gjennomsyret alt, særlig de små ting, tjærebredde ski, nysmurte sko, matpakken

klar. Og så dette, "Hvordan gikk det på skolen i dag ? Blei du spurt? Kunne du leksa? Kunne noen det bedre enn deg?"

Han var fæl faren min slik, man sei jo ikkje sånt. Far min gjorde det. Var det derfor eg stod opp mot han? Var det han som gav meg mot til å tru på at jeg ville klare det? Var det frukter fra barndommen som gjorde at eg ikkje kunne ta imot. Ikkje torde å ta imot. "Eg skal klare det sjøl" kan iblant kjennes hardt i livet. Det synes meg, nå i ettertid, som nettopp det gav mot til å gå videre, alltid videre.

Grete Fjeldstad Traaen er født 1940 i Sjøvegan, Troms. Er sykepleier med embedseksamen i sykepleievitenskap, Universitetet i Oslo. Har spesialutdanning som helsesøster med erfaring fra foreldre/barn og ungdom, med forebygging i fokus. Fullførte nå en undersøkelse blant eldre over temaet: "Vi må bevege oss for å overleve."

Ragnhild Jenssen: Dans er kroppens sang

Jeg hadde en tremenning fra Trondheim som danset ballett. Randi og hennes to søstre kom hver sommer til mitt hjemsted, Hemnesberget, et lite tettsted nordpå med 1500 innbyggere. Det gjorde også årets forlystelser, sirkus og tivoli. Ungene i gata vår ble inspirert til å lage egne sirkusforestillinger. På loft, i bakgårder, i vedskjul og hvor vi måtte finne et passende sted for slik utfoldelse. Bestemora til byjenta hadde en garasje som passet. Det må ha vært en bil der en gang, men den har jeg ikke noen minner om. Det luktet likevel garasje, og langs veggene lå det gamle dekk.

Sirkussjangeren var for oss vid. Søstrene Bjørklund fra Nittedal, 50-tallets store popstjerner, var forbilder for oss jenter. Fire av oss gikk inn i rollene som Astrid, Sigrund, Bjørg og Laila og fremførte *Rosen og sommerfuglen* og *Den glade vandrer*. Sketsjer hørte med til alle anledninger, og akrobatikk var definitivt sirkus. Vanligvis sto vi på hodet, men her inviterte stedet til å skape en helt ny øvelse: ridehopp på langs over trillende bildekk. Nils Karsten var klovn og Sidsel huladanser. I mangel på bastskjørt brukte vi nyplukket vegetasjon, som ble festet under et bredt strikkbelte. Men plantestasen tålte ikke hoftebevegelsene og spredte seg pent utover garasjegelvet. Heldigvis for Sidsel hadde hun et blomstrete sommerskjørt under. For meg var Randis oppvisning i ballett, med ekte tåpiss-sko, høydepunktet. Vi som ville, fikk etter tur prøve vidunderligheten i silke med hardt og flatt tåparti. Bånd som skulle krysses oppover ankelen før de endte i ei sløyfe. Så kunne vi heve oss opp på tå og stå noen lange, magiske øyeblikk. Lenge for oss som hadde prøvd det samme kunststykket uten slike sko.

Disse skoene fra en annen verden ga gjenklang i meg. Jeg hadde sett bilder av ballerinaer i *Musikkens verden*. Nydelige overjordiske vesener. Vi hadde ikke tyll og fjær. Men våre mødre hadde tynne, glatte underkjoler med smale skulderstropper og blondkant både oppe og nede. Min venninne Torhild og jeg omskapte oss til ballerinaer. Rullet opp underkjolene i livet slik at vi nesten så ut som på bildene vi hadde sett. Med foreldrene våre som entusiastisk publikum, fremførte vi vår lille hjemmesnekrede pas de deux.

Tilfeldighetene skulle likevel spille på lag med meg. Vi fikk ei lærerinne som var spesielt opptatt av dans. Klassen fremførte et eventyrspill på ungdomslokalet til inntekt for den store syvende klasse-turen til Trondheim, og Bodil koreograferte en dans til *Eventyrvisa*. Jeg fikk danse på en scene for første gang og skjønte at man kunne lage egne danser – også uten tåpiss-sko. Dansen gikk i valsetakt, og bevegelsene speilet innholdet i visa. Det var stort.

Som god skikk var blant damer, hadde våre mødre sine syklubber og foreninger. Vi jentene måtte selvsagt også ha klubb. I fjerde klasse ble dansen en viktig aktivitet på møtene. Vi hadde faste partnere, og noen av oss danset alltid gutt. Jeg ble god til å føre. Repertoaret var swing og "tango". Alt som beveget seg sakte, var dansbart og ikke swing, gikk under benevnelsen tango. Hvem lærte vi av? Det husker jeg ikke. I

dag ville man vel kalt opplæringsformen tradering, det vil si man lærer av noen som hadde lært det av noen osv.

I sjetten klasse begynte vi å omgås gutter. Å lære opp guttene var en ren investering i fremtidige dansepartnere. I de påfølgende årene ble det danset mye på våre private "sjalabaiser", vår benevnelse på hjemme-alene-fester. Nå ble tangoen til "klingtango". Elvis Presley, Pat Boone og Paul Anka gjorde sitt beste for å føre oss inn i pubertetens hete og forlokkende landskap med sanger som "Are you lonesome tonight?", "Love letters in the sand" og "I Love you, baby". Twisten ble en kortvarig, men intens utfordring. Den kom fra U.S.A. tidlig på 60-tallet, inspirert av rocken, men med røtter i Vest-Afrika. Vi vrikket på oss hold. For å få den rette dreisen på motbevegelsene, armene en vei og føttene den andre, holdt vi et håndkle bak ryggen, som om vi skulle tørke oss etter dusjen. Jeg vil anta at all vrikkingen av hofter og overkropp må ha vekket anstøt hos mange, men det har jeg ingen minner om fra mitt miljø.

En vinter fikk vi besøk av en omreisende danseskole. Da ble det engelsk vals, danseskoletango, foxtrot og samba. Sambaen tok vi til oss, men engelsk vals og de andre dansene døde ut. Slike danser var jo avhengige av et miljø som forutsatte at alle hadde gått på kurs. Og ikke minst et miljø for dannet opptreden. Riktignok hadde vi både realskole, prest, lege og lensmann. Men slike omgangsformer som disse dansene krevde, hadde vi ikke. Vi foretrakk å lage de trinnene som passet til musikken. Med flinke gutter ble det mye kreativ variasjon. Skjebnen for oss danseglade jenter var at når dansearenaen var større tilstelninger, var vi prisgitt de guttene som fant det for godt å by oss opp. En prøvelse å underkaste seg en slik seleksjon. Og stort sett var vi mye flinkere enn dem. Det var heller ikke vår oppgave å si takk for dansen. Det ble nok sådd mange feministiske spirer i møte med en slik urimelig sosial orden.

Folkehøgskole og norsk folkedans hørte liksom sammen. Der møtte jeg folkeviseleiken. Jeg mislikte den ikke. Den var grei, men litt kjedelig. Mye terping på stilmessige detaljer, plassering av hender og armer, bukke, neie, være fornærmet, være glad. Ikke før i voksen alder skjønnte jeg hvorfor. Den opprinnelige bygdedansen var villere, farligere og mye mer direkte i sin kommunikasjon mellom jenter og gutter, kvinner og menn. Den hadde en sanselighet som i folkeviseleiken var temmet. Dessuten var den fysisk utfordrende. Tilfeldighetene skaffet meg erfaring med denne siden av folkedansen midt på 60-tallet. Jeg hadde sommerjobb på Leirvassbu fjellstue som serveringsdame og ulønnet oppvisningsdanser på kveldene. Breføreren var en glup danser, og jeg fikk lære både masurka og rørospols. Det smakte fjellfugl.

Det er så mange måter å danse på, så mange ulike former og sammenhenger. Ekstasen i dansen knyttes oftest til religiøse ritualer. Men ekstasen i dansen er alltid til stede som en mulighet, uansett sammenheng. Den er i dansens rotsystem. Den kan bevege oss over til en annen virkelighet enn den dagligdagse. Den kan åpne sinnet for et større univers, forføre, vekke. Skru sansene opp slik at fargene blir klarere, kontrastene tydeligere, linjespillet poetisk, lydbildet rikere. Best av alt, bevegelses-sansen og berøringssansen blir festens midtpunkt.

En sjelden gang i livet hender det at vi løftes opp og får slike inspirasjonsgaver som brenner seg inn i vår eksistens. Som endrer oss, som endrer retningen, som blir et utropstegn. Min danseinteresse fulgte meg i den videre skolegangen, i studier og lærergjerning. Som en god venn. Den var alltid en viktig del av min undervisning der jeg kunne passe den inn. Et sommerkurs på Agder folkehøgskole midt på 70-tallet skulle likevel bråvekke meg. Lyssette dansens betydning for meg som person. En rektor med stor interesse for utøvende kunst, arrangerte kurs i ulike disipliner som dans, drama og jazz. Her møtte jeg et profesjonelt miljø som ga meg mulighet til berusende oppdagelser. Hele kroppen ble dans. En elektrisk opplevelse. Hver celle frydet seg. Ingen bremseser. Fri flyt. Være i en uforbeholden dialog med alt og alle rundt meg. Det var som om et gammelt ulmende bål endelig fikk oksygen nok til å flamme opp.

Men ekstasen var ikke målet. Fristillingen ga materiale til neste steg, formgivning. Finne det organiske samarbeidet mellom hva en vil uttrykke og hvordan en vil gjøre det. Utfordrende oppgaver. Oppbygging av gruppekoreografier. Improvisasjonsmøter mellom levende jazz og dans. Lykke. Jeg sto i fyr ei hel uke.

Beslutningen var rungende. Jeg ville arbeide med dans. Jeg var 30 år. For gammel til selv å bli en profesjonell utøver. Men jeg kunne undervise. I og om dans. Jeg var lærer i bevegelse og selv i bevegelse. Jeg ønsket å arbeide for at *alle* barn skulle bli kjent med *sin* danser, stor eller liten. At de skulle få møte mange danseformer og lykkes i forhold til sin bevegelsesbagasje. Med en slik erfaring kunne de etter hvert finne ut hva de likte best og om mulig få lære mer. Hvis dette skulle være for alle, måtte dansen komme inn i skolen med en større tydelighet og bredde enn før. Og jeg hadde en gunstig utgangsposisjon. Jeg var *innenfor* skolesystemet, innenfor lærerutdanninga.

Ut fra dette ståstedet tegnet jeg inn ei ny rute på mitt utdannings- og arbeidslivskart. Et valg som skulle gi mye arbeid, mange frustrasjoner, en vedvarende kamp – og bømtevis av glede og mening.

Ragnhild Jenssen, født 1945 på Hemnesberget. Lærerutdanning og embetseksamen i idrett. Ettårig studium i dans i England. Førsteamanuensis i dans og kroppspøving ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, fram til 2007. Etablerte dans som en kompetansegivende videreutdanning i allmennlærerutdanninga i 1984 ved Oslo lærerhøgskole og ledet dette studiet til 2004. Underviste før dette i kroppspøving ved samme institusjon fra 1973. Lærer i grunnskolen i 3 år. Har deltatt i flere rammeplan-grupper for dans i lærerutdanninga, også som leder. Var en av initiativtagerne til etableringen av Landslaget Dans i Skolen, nå Dans i Skolen (DiS), og var organisasjonens første leder, samt medlem av interimsstyret og det første valgte styret for Nordisk Forum for danseforskning (NOFOD). Har skrevet flere fagartikler og bidratt på en rekke konferanser i inn- og utland innenfor fagområdet dans.

Runo Hellvin: Starten på et yrkesliv. -Møter som ga retningen

Nils Braanaas

Jeg traff Nils Braanaas første gang vinteren 1969. Stedet var restaurant Guldfisken, som lå nederst i Rådhusgata i Oslo like ved havna der danskebåtene nå legger til. Jeg hadde aldri vært der før, og jeg husker jeg undret meg over møtestedet. Var ikke dette en skikkelig bule? At det også var en tradisjonsrik kneipe som sjøfolk, og etter hvert jazzinteresserte, kjente godt til, erfarte jeg seinere.

Jeg var litt nervøs der jeg trasket av sted. Hvem var denne mannen som skulle avgjøre min skjebne for neste skoleår? Det var nemlig slik at jeg i det siste studieåret ved Sagene lærerskole, bl.a. på grunn av mitt engasjement i teatergruppa ved lærerskolen, hadde tatt på meg å lede teatergruppa ved Bøler ungdomsskole. Etter kort tid hadde rådgiveren ved Bøler, Ola Barane, fortalt at det høsten 1969 skulle startes opp et forsøk med drama som valgfag ved fem skoler i Oslo. Var jeg interessert i jobb? Hvilken sjanse! Og det var her Nils Braanaas kom inn i bildet.

Ola Barane, som kjente Nils gjennom Landslaget Drama i Skolen, sendte meg nok til et møte med Nils for å få greie på om han virkelig burde satse på meg som dramalærer ved skolen – fersk som jeg var. Ola Barane hadde for øvrig i 1966 skrevet skolehistorie ved å få satt i gang drama som valgfag ved Honningsvåg skole i Finnmark, der han var rektor. Sammen med Grim skole i Kristiansand var dette første stedet drama eksisterte som eget fag i ungdomsskolen i Norge.

Grete Nissen og Jorunn Vesterlid (Strøm)

Det er ikke uten videre gitt at man er en kapabel lærer i 5-timersfaget drama i ungdomsskolen selv om en har vært leder av teatergruppa på lærerskolen. Det skjedde imidlertid noe med min teaterinteresse i løpet av de to lærerskoleåra 1967-69. Teaterpedagogen Grete Nissen holdt kurs for oss lærerstudenter. Det samme gjorde Jorunn Vesterlid, som hadde fartstid fra barneteatret og som skuespiller ved Rogaland Teater, samt at hun hadde gitt ut bøker om dramatisering i klasserommet. Nå var hun øvingslærer ved Sagene lærerskole. Gjennom innsatsen til disse to kvinnene var flere vinduer blitt åpnet, og jeg fikk nye perspektiver på de pedagogiske mulighetene og personlighetsutviklende sidene ved dramatisk virksomhet.

Grete Nissen ble en av Norges pionerer innen dramafaget. Med utdanning fra England og Østerrike fartet hun land og strand rundt med håndtromma og platespilleren sin og greide å etablere et eget faglig begrep i Norden gjennom 1960- og 70-årene. *Mime og dramatisering* er ikke bare tittelen på hennes bøker, men er for mange godt voksne lærere og teateramatører uløselig knyttet til hennes navn gjennom kursvirksomheten. Hun avsluttet sin mangfoldige karriere som dramalektor ved Eik

lærerhøgskole i Vestfold i slutten av 1980-åra, men fungerte som gjestelærer ved Høgskolen i Oslo til langt ut på 1990-tallet.

Møtet med Jorunn Vesterlid var egentlig et gjensyn. I skoleåret 1958-59, som sjuendeklassing ved Bjølsen skole i Oslo, var jeg med i skolens teatergruppe, som Jorunn ledet. Jorunn var lærer ved skolen, ansatt av skolens overlærer, Rebekka Selte, som selv allerede i mellomkrigstida var en pioner for dans og drama i skolen. Jeg husker at Jorunn under innstuderingen av *Svinedrengen* av H.C. Andersen aktiviserte oss med improvisasjoner og ulike kreative dramaaktiviteter i prosessen fram mot forestilling. Det var mange år seinere jeg forsto at vi hadde hatt en instruktør som med sine metoder og arbeidsmåter var en foregangskvinne på dette feltet.

Gjennom kurskveldene på Sagene lærerskole tok Jorunn Vesterlid utgangspunkt i ulike typer fagstoff for de dramapedagogiske arbeidsmåtene hun presenterte. Dette var nye innfallsvinkler og læringsformer for oss studenter. I tenåra hadde jeg drevet med tradisjonelt teater- og revyarbeid i et ungdomslag. Etter møtene med Grete Nissen og Jorunn Vesterlid ville jeg lære mer om dramapedagogikk – et begrep som var i ferd med å tyte fram på denne tida. Hvordan kunne min litt uklare teaterinteresse ses i sammenheng med grunnskolelærerens daglige arbeid? Det skulle vise seg at nøkkelen til svaret satt litt lenger borte i gata og ventet.

Blomkålsuppas fortreffelige virkning

Nils Braanaas og jeg møttes over to tallerkener blomkålsuppe, flatbrød og en vannkaraffel. Han kom rett fra kontoret til Landslaget Drama i Skolen, eller Landslaget Teater i Skolen, som det het den gang. Nils var redaktør av lagets tidsskrift samt leder av laget, og kontoret lå i Skippergata, som krysser Rådhusgata. Derfor Guldfisken.

Vi fant tonen i dette møtet og ble sittende en stund. En 23 år gammel lærerstudent og en 43 år gammel erfaren, teaterinteressert adjunkt med fagene norsk, fransk og engelsk. Jeg spurte og grov, og Nils kom inn på behovet for folk som ville arbeide for saken i Landslaget Drama i Skolen. Etter vårt møte tok han, slik jeg ser det, to dristige sjanser.

Han ga Ola Barane klarsignal, og dermed skulle jeg fra høsten av undervise 10 timer drama og 14 timer matematikk ved Bøler ungdomsskole. To 5-timers grupper i drama gjennom et helt år – uten dramafaglig utdanning (for det fantes ikke i Norge). Hjælp!

Den andre sjansen tok han et par måneder seinere under årsmøte i Landslaget Drama i Skolen. Nils forslø meg til styret i laget. Selv om jeg var fullstendig ukjent for de fleste – også for Nils må en vel si – ble jeg valgt inn, og dermed satt jeg i "klistretet". Siden har organisasjonsarbeid innen drama og amatørteater vært min dominerende fritidsbeskjeftigelse.

Det var ingen overraskelse at hjelpa som jeg ropte på kom fra Nils Braanaas. –"Meld deg på dette kurset i Sverige til sommeren", sa han. Han skulle selv være gjestelærer der. Dermed møtte jeg lederen Dan Lipschütz og de andre dyktige lærerne ved *Korda-institutet*. Den uka i Sverige ble svært viktig for meg, både gjennom det konkrete materialet som kurset ga og gjennom møtet med den pedagogiske filosofien som disse folka praktiserte i mange estetiske disipliner.

Jeg holdt kontakten med Grete Nissen og var med i en pantomimegruppe som hun ledet det året jeg var lærer ved Bøler ungdomsskole. Nils Braanaas sørget for at jeg traff koreografen og regissøren Randi Baalsrud, og samme året ledet hun og jeg et dramakurs ved Høvikoddens kunstsenter for ungdom i Asker og Bærum. Jeg var den som lærte mest.

Vi som var lærere i drama ved de fem forsøksskolene, holdt kontakten gjennom dette spennende førsteåret. Det var flere enn meg som famlet. Dessuten var det et miljø i foreningen Oslolaget Dramatikk i Skolen der det var gode råd å få.

Disse personer og forhold som jeg her har nevnt, var helt avgjørende for at jeg – og forhåpentligvis elevene – kom helskinnet gjennom den store utfordringen som drama-lærerjobben på Bøler var for meg. Matematikkundervisningen gikk greit, men den var langt fra så morsom og spennende som dramatimene.

Organisasjonsarbeid

I Landslaget Drama i Skolen kom jeg rett inn i en strid – først og fremst en faglig kamp. Nils Braanaas sto i sentrum, eller på den ene sida er det riktigere å si. Jeg ble en våpenbærer. I ettertid er jeg glad jeg fikk oppleve mange av de pionerene som var med i laget på den tida, for eksempel Erik Trummler, den østerrikske antroposofen og flyktningen som var initiativtakeren til stiftelsen av laget i 1962. Da striden etter noen år ebbet ut, var noen av disse menneskene ute av bildet. Det "dramapedagogiske" med Nils i spissen hadde vunnet over det "kunstneriske elevteater" som Trummler sto for. Var det en seier? "Drama är både konst och pedagogik",¹ sier Viveka Rasmusson over 30 år seinere i sin doktoravhandling om denne striden som preget den dramapedagogiske utviklingen i hele Norden den gang.

Nils Braanaas trakk sin nye, ivrige elev med til mange spennende oppgaver. Som en frivillig og ideell interesseorganisasjon ble Drama i Skolen bedt om å uttale seg om ulike kultur- og skolespørsmål. I 1969 var det Steen-komiteens innstilling om den nye videregående skole som var på dagsorden, og her skulle det leses, vurderes, diskuteres og skrives. Deretter skulle de første fagplaner for drama i dette nye gymnaset utvikles. Nils, som underviste i drama ved Forsøksgymnaset i Oslo, var utsett til oppdraget. Og han ville ha med seg en assistent.

¹ Rasmusson, Viveka, 2000: DRAMA – konst eller pedagogikk. Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995, s. 267, ISBN 91-628-4303-6

Påskan 1970 tilbragte Nils og jeg i Forsøksgymnasets lokaler i Akersgata 73. Vi satt, gikk og sto, spiste boller og tenkte høyt. Og ikke minst: vi studerte de nye svenske *Läroplaner för grundskolan*. Det var starten på det som få år seinere så dagens lys som *Læreplan i drama för videregående skole* (1973).

Norsk Lektorlag hadde en meget aktiv Estetisk komité på denne tida. Nils Braanaas dro meg med dit, og jeg fikk fungere som en uoffisiell sekretær. Kjøpte meg et gammelt drog av en skrivemaskin og satt med en finger og skrev viktige ting. Referater og avskrift. Det var ikke en selvfølge at en jypling av en fersk grunnskolelærer skulle få innpass i Lektorlaget. Nils fikk det til, og jeg lærte. Med i den estetiske komitéen var bl.a. Maja Lise Rønneberg Rygg. Hun var tidligere skuespiller og arbeidet nå som lektor i drama ved Nissen gymnas, der hun ved undervisning, kursvirksomhet og som lærebokforfatter gjennom flere tiår nedla en av de fremste pionerinnsatser for drama i videregående skole. Seinere ble hun en hyppig brukt gjesteforeleser ved Høgskolen i Oslo.

Arbeidet for å få reist en lærerutdanning i drama var en av de viktigste sakene på det tidspunktet jeg kom med i Landslaget Drama i Skolen. Lagets første formann og redaktør, Halfdan Skånland, som var norsklektor ved Sagene lærerskole, hadde reist den debatten i midten av 1960-åra.

Tenk for en skolering det var å bli dratt med for å lage undervisningsplaner i drama samt å argumentere for skolepolitiske initiativ rundt de estetiske fagene. Hvilken læretid og etterutdanning var ikke disse åra for en nyutdannet lærer!

Og så da?

Etter Bøler-året dro jeg eventyrlysten til Finnmark sammen med flere medstudenter fra Sagene. Fra min utkikkspost ved Kjøllefjord skole fulgte jeg imidlertid godt med på hvordan det gikk med idéen om dramalærerutdanning. Dette var noe som interesserte meg sterkt, og våren 1972 var jeg med i det første kullet som fullførte en årsenhet i drama som videreutdanning for lærere, ved Bergen lærerskole. Den første utdanning i sitt slag i Norden.

Gjennom Landslaget Drama i Skolen kom jeg nå i kontakt med Nordisk Amatørteaterråd, som laget hadde vært med å stifte i 1967. På denne arenaen ble Nils Braanaas og jeg et aktivt "radarpar" i noen år. Nils hadde holdninger og vyer som gjennom flere fellesnordiske arrangementer fikk dokumenterte ringvirkninger i alle fem nordiske land.

I 1974 ble Nils Braanaas ansatt som lektor i drama ved Universitetet i Trondheim, der han utviklet det første universitetsfaget i (pedagogisk) drama i Norden. Seks år seinere dro jeg til Trondheim for å ta hovedfag (mastergrad) i drama. Hovedfagsoppgaven min ble til en bok med tittel: *Amatørteater i Norden – historie, organisasjoner, samarbeid, kulturpolitikk* (1984). Da hadde jeg vært leder av Landslaget Drama i Skolen 1973-75, og jeg var blitt ansatt som dramalærer ved Sagene lærerskole i 1975. Nå, 35

år seinere, er jeg lektor ved Høgskolen i Oslo, fortsatt med hovedoppgaven drama på lærerutdanninga.

Nils Braanaas fikk i 2003 Kongens fortjenestmedalje i gull for sin lange og mangfoldige innsats for drama i norsk utdanning og kulturliv. Her hører også med hans rolle som fagbokforfatter, der hans bok *Dramapedagogisk historie og teori* har kommet i fem reviderte utgaver siden 1985 og har hatt nedslagsfelt i hele Norden. Og mest imponerende av alt – ikke minst tid, arbeid, ussel økonomi, slit og motgang tatt i betraktning – er hans nesten 30-årige innsats som redaktør av *Drama – nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, Landslaget Drama i Skolen sitt flaggskip.

Gjennom mer enn 40 år har de dramafaglige impulsene, både fra inn- og utland, vært mange og viktige for meg. Men det var møtene med Jorunn Vesterlid og Grete Nissen som ga de første dramapedagogiske impulsene. Og det var møtet på Guldfisken med Nils Braanaas og Landslaget Drama i Skolen som bestemte retningen videre, både i yrke og i fritid. Ja, mer enn det: sett i ettertid kom viktige vegvalg i mitt seinere livsløp på mange måter som konsekvenser av dette møtet – over en skål blomkålsuppe i en litt sliten kafé ned mot Oslo havn.

Runo Hellvin er født 1945 i Oslo. Han er lærerutdannet fra Sagene lærerskole, har teatervitenskap fra universitetet i Bergen og hovedfag i drama ved universitetet i Trondheim. Han har undervist både på barne- og ungdomstrinnet (Finnmark og Oslo), ved Fagerborg gymnas og har vært øvingslærer i Osloskolen. Høgskolelektor ved Sagene lærerhøgskole/Høgskolen i Oslo (lærerutdanninga) siden 1975. Tidligere leder av Landslaget Drama i Skolen.

Gretha Halvorsen: Novisen. -Møte med en ny kultur

Jeg husker det som det var i går. Mitt første jobbintervju, et møte med forstanderinnen på Rikshospitalet. Jeg skulle søke arbeid som avdelingshjelp på en sengepost ved sykehuset. Dette var i 1965. Jeg var allerede gift og hadde et barn, men det endelige yrkesvalget gjensto. Valgets kval sto mellom lærer eller sykegymnast. Tilfeldighetene hadde ledet meg til en liten, fast spalte i ukebladet Allers, som hver uke presenterte en ny utdanning. Denne uken var det om utdanning av mensendiecksykegymnaster som ble omtalt. Som for mange andre, var mensendieck et ukjent begrep, men jeg festet meg ved ordet sykegymnast. Et bilde av elever som utfører en gymnastikkøvelse fanget min oppmerksomhet. Jeg hadde selv vært aktiv innen turn og ballett fra barndommen. Dette var noe som kunne assosieres med min nære fortid. Det pirret min nysgjerrighet. Optimistisk og full av pågangsmot troppet jeg opp hos skolens rektor, Lisbeth Bugge. Jeg fikk en interessant orientering om utdanningen og yrket. Hennes uhøytidelige og inkluderende samtaleform styrket min lyst til å velge denne utdanningen. Informasjon om at jeg var gift og hadde barn ble sett på som positiv. «Vi trenger elever med forskjellig bakgrunn og med forskjellig livserfaring», var hennes umiddelbare respons.

Til grunn for opptak ved Norsk Mensendieck-skole lå eksamen artium og tre måneders sykehuspraksis. God helse måtte dokumenteres. Allerede på 60-tallet var det kamp om skoleplassene. Artiumskarakterene ble lagt til grunn for opptak. Det var imidlertid mulig å opparbeide seg tilleggspoeng med annen relevant utdanning, tillitsverv, tre verv ga ett poeng, og ikke minst ved sykehuspraksis utover de tre obligatoriske månedene. Hensikten med sykehuspraksis var ikke å lære sykepleie på noe vis. Hovedintensjonen var at vi skulle få et innblikk i norsk sykehusvesen, hvordan det var organisert, rutiner og arbeidsformer.

Første møtet med forstanderinnen var temmelig barskt. Velkomsthilsen idet jeg kom inn i det store kontoret med adskillig høyde under taket, var: "Hva vil du egentlig med dette?" Litt forbløffet stirret jeg på den rakryggede damen, som satt langt der fremme. Hun var kledd i en mørk kjole, kragen festet tett sammen ned en nål i halsen, og en liten hette på hodet. I ettertid fikk jeg vite at hun både var utdannet diakonisse og jurist. Etter å ha frembrakt mitt ærend, kom forklaringen. Forrige "kunde", som også var vel teoretisk skolert i forhold til arbeidsoppgaven, hadde nettopp sagt opp sin stilling etter bare en uke på post. Hun var tydelig lei av disse ustabile søkerne. Men det hele endte godt. Uken etter sto jeg på kjøkkenet på øyeavdelingens mannspost iført hvit uniform med en ukledelig, liten hette på hodet. Jeg var blitt tatt imot av en overordnet avdelingshjelp, som slett ikke var utydelig i sine forventninger til innsats og oppførsel. Hun viste meg til rette og etterlot meg inne på avdelingens kjøkken, som var fylt med glass, kopper, asjetter, mugger og bestikk i mengder som jeg ikke tidligere var blitt konfrontert med. Mannsposten var stor. Til vanlig 42 pasienter; ved ulykker og øyeblikkelig hjelp kunne korridorene fylles

opp med flere. På kjøkkenet sto Jenny, en middelaldrende kvinne med en klingende Finnmarks-dialekt. Hun viste seg å være en slags overordnet i teamet på fire avdelingshjelper som var tilknyttet mannsposten. Hun var den stabile med lang ansiennitet. Etter velkomsten informerte hun meg om at jeg måtte passe meg for sjefen. Hun kunne brått dukke opp for å inspisere. Hun tålte ikke at folk sto uvirksomme. Det var alltid noe som kunne gjøres; pusse messinghåndtak, skure veggene bak ovnen eller blanke speilene. Boning av gulv kunne heller ikke gjøres for ofte.

På denne tiden var det bare ansatt sykepleiere og ufaglært avdelingshjelp, utover legestanden og deres team, på Rikshospitalet. Forstanderinnen ville ikke slippe noen hjelpepleiere inn på arenaen. Her skulle det være høy kvalitet. Det var også klare grenser mellom sykepleiernes oppgaver og våre. Vi skulle vaske gulv og, ikke minst, toalettene, noe jeg syntes var like ille hver dag og tørke støv. Det skulle være grundig gulvvask etter frokost, litt lettere etter middag. I tillegg besto oppgaven i å vaske opp servise etter morgensuppe, frokost, middag, ettermiddagskaffe og kveldsmat. Ganger med drøyt førti per dag, ble det en del kopper og kar å forholde seg til. Dette var før oppvaskmaskinens tid. Alt ble vasket for hånd. Kopper, bestikk og glass ble lagt i en steamer for sterilisering, men det hendte at Jenny satte en stopper for steaming av glass. Glassbeholdningen hadde skrumpet. For mange glass sprakk i denne tøffe behandlingen, og det kunne ennå være en tid før beholdningen kunne suppleres. I tillegg til vask av rommene og kjøkkenoppvask, skulle vi vaske og re tomme senger, vaske nattbord og stål vaskevannsfat ved utskrivning av pasienter og hente lintøyet som skulle brettes og legges i hyllene med pene tellekanter.

Maten kom fra et sentralt kjøkken på sykehuset. Trallene med mat hentet vi i heisen. Sykepleierne porsjonerte ut middagsmaten. Vi bar den inn til pasientene. I spesielle tilfeller kunne vi hjelpe pasientene med å skjære opp og mate eller holde tutekoppen for dem som ikke hadde lov til å løfte hodet. Rikshospitalets kjøkken kunne måle seg med hvilken som helst gourmetrestaurant. Delikat og velsmakende, enten det var skinkestek skåret i løvtynne skiver med hjemmelaget saus eller delikate smørbrød til kveldsmat. Det var en fryd å servere. Det gikk imidlertid lang tid før jeg selv kom til å smake på noe fra matfatene. Å smake var selvfølgelig ikke tillatt. Maten var bare beregnet for pasienter. Men for meg var ikke forbudet det største hinderet. Jeg hadde en slags sperre – jeg klarte ikke å spise på sykehuset. Det gjorde at pleierne ble usikre på meg. Kjøkkenet lå vegg i vegg med vaktrommet, med en dør direkte inn til oss. Der inne hadde alle erfaring med den velsmakende maten. En etter en kom de gjerne innom for å få en smakebit før maten forsvant ut på avdelingen; særlig var desserten og smørbrødene til kvelds populære. Jeg likte det ikke, men syntes ikke jeg kunne si noe. Jeg var tross alt den sist ankomne og nederst på rangstigen, men litt stram ble jeg når de beste smørbrødene forsvant fra fatene. Å kunne by pasientene fra et variert utvalg med noen ekstra godbiter var tross alt noe av gleden i arbeidsdagen. Det hele løsnet da jeg overvant min motvilje og begynte som de andre, å småspise i det romslige spisskammeret på kjøkkenet. En gang møtte jeg oversøster der inne. Hun var ute i samme ærend. Avdelingssøster og mange av de andre sykepleierne var diakonisser. Jeg kan ikke huske at noen led av spisevegring.

To ganger i uken var det stor legevisitt. Med professor i spissen skred den store, hvite flokk nedover korridoren. Rangordningen var ikke til å misforstå. Oversøster og avdelingsøster tett ved professor for å kunne fange opp beskjedene, så et kobbel av andre leger, sykepleiere og bakerst kandidatene, som var under opplæring. Hver pasient fikk besøk. Det var ikke fritt for at det var trangt rundt sengene. Til tross for at professor var en meget blid og hyggelig mann, var det alltid en nervøs stemning foran disse visittene. Alt skulle være strøket. Gulvene skulle helst være vasket, ingen skitne kopper på rommene. Sykepleiere hastet frem og tilbake i de to lange korridorene, stakk hodet inn på rommene og spurte om alle hadde fått rene kluter og rene håndklær, gikk inn og ut for å glatte på laken og riste på putene. Jeg kunne ikke observere at det hele foregikk etter noe bestemt system. Pasientene kunne få den samme henvendelsen adskillige ganger. Etter hvert syntes jeg at det var mye som virket urasjonelt og lite effektivt. Det var etter min mening mye unødig dobbeltarbeid.

Etter to måneders ansettelse så jeg det ganske klart. Arbeidsrutinene måtte reorganiseres. Det virket ikke så vanskelig, Det skulle vel bare en klar hjerne og litt systematisk planleggingsarbeid til. Full av iver satt jeg kveld etter kveld og laget en plan for den daglige drift av Rikshospitalets øyeavdelingen. Leger ved operasjonsavdelingen var ikke mitt felt, men pleiernes og avdelingshjelpernes oppgaver mente jeg å ha full oversikt over. Med ruteblyant og viskelær hjemme ved kjøkkenbordet ble planen skapt. Endelig var det hele klart. Alle brikkene var på plass. Jeg gledet meg som til julaften til å presentere dette for avdelingssykepleier. Hvilken gave de hadde i vente. Jeg så for meg deres overstrømmende takknemlighet. Om og om igjen levde jeg igjennom det hele. Nå gjaldt det å finne et passende tidspunkt. Jeg hadde lagt ned adskillige arbeidstimer i denne planen. Presentasjonen måtte ikke bli forstyrret av stress på avdelingen. Søndag etter andakten var nok det rette tidspunktet. Hvis det ikke skjedde noe ekstraordinært, pleide det å være en rolig time før middag. Jeg hadde vakt neste søndag. Frokostoppvasken gikk unna i en fei. Kunne ikke presten snart bli ferdig? Jeg var som et barn som venter på at mor og far skal pakke ut den egenproduserte julepresangen. Endelig var stunden kommet. Med de håndskrevne rutearkene i hånden banket jeg på døren til vaktrommet. To par vennlig øyne møtte meg. Avdelingssykepleier og assisterende avdelingspleier lurte på hva det gjaldt. Full av iver brettet jeg arkene utover det enkle teakbordet og tok til å forklare. En stund var jeg så oppslukt av mine fortreffelige planer at jeg ikke merket den trykkende stillheten i rommet. Da jeg endelig trakk pusten og så opp på tilhørerne, var det ingen begeistring å spore. Jeg ble usikker, men fortsatte. De hadde vel ikke fattet det geniale ennå. Men så kom det megetsigende fra avdelingssykepleier: "Er dere flere som står bak dette?" Hun, som til daglig fremsto som en rund og trivelig leder, sto der med et mistenksomt blikk. Var det et planlagt opprør? Assisterende avdelingssykepleier var ikke mindre streng. Her kunne det bli snakk om rapportering. Langsomt gikk det opp for meg at dette var helt, helt feil. Jeg befant meg i et minelagt felt. Her var det bare å rygge forsiktig og så umerkelig som mulig, tilbake til kjøkkenet. De må ha forstått at dette tross alt ikke var et tidlig sekstiått opprør. Episoden ble lagt dø. Den ble aldri senere nevnt, hverken av dem eller meg. Det skulle ennå gå noen år før jeg spurte meg selv om hvor naiv det går an å bli? Omorganisere sykepleiernes arbeidsplan etter to måneder som ung og ufaglært hjelp på avdelingen! I løpet av mine neste tolv

måneder lærte jeg det meste om sykehusvesenets oppbygning, arbeidsformer og rutiner. Det var tross alt dette som var målet med praksisen.

Jeg skulle komme til å arbeide på Rikshospitalet i fjorten måneder. Jenny og jeg fikk etter hvert et nært forhold. Det var ikke så vanlig at de unge jentene ble der så lenge, men for Jenny var dette et fast arbeid. Det var hennes levebrød. Jeg lærte meg snart å innstille meg etter hennes dagsform. Når hun var i humør, var hun et oppkomme av smil og latter, men enkelte dager, særlig når hun måtte ta nitroglyserin, var det viktig å te seg som best en kunne. En dag kom hun inn på kjøkkenet med et olmt blick. Sykehusets øyeavdeling tok imot pasienter fra hele Norge. Her var de fleste yrker og dialekter representert. Det var familiefedre og enslige karer i alle aldre. De kunne komme fra byer og bygder, ikke sjelden fra en avsides krok i landet. Denne gangen dreide det seg om en same som lå på et tomannsrom. Det var ganske tydelig at det var oppstått et fiendtlig forhold mellom Jenny fra Finnmark og samene. Over flere dager hadde det vært en krass ordveksling. Men denne dagen hadde det tårnet seg. For riktig å markere sitt mishag, hadde samene klint inn alle kantene på sengen med skokrem. Det var ikke han som skulle stå for renholdet!

To datoer i måneden var ekstra hyggelige, den første og den femtende, dagene med utlevering av lønningspose med kontanter oppi. Det ble etter hvert en fast rutine at Jenny og jeg gikk i personalkantinen hver lønningsdag. Jeg bevilget meg et smørbrød med roastbiff og en cola. Billig og svært godt. Resten gikk rett i banken. Her gjaldt det å legge seg opp kapital. Den skulle senere dekke skolepenger, kr. 250,- per måned, barnehageplass, kr. 50,- per måned, og planlagt engasjement av vaskehjelp hver uke. Familien skulle belastes unødige under min skolegang.

Det tok ikke så lang tid før jeg ble godt kjent med alle på avdelingen. I tillegg til mitt eget arbeidsfelt, fikk jeg etter hvert innsikt i pleiernes oppgaver og arbeidsvaner. Informasjon om de ansattes sterke og spesielt svake sider kom meg for øre. Vaktrommet hadde to dører, en som gikk direkte ut til den ene korridoren og en som gikk ut til den andre via kjøkkenet. Det skal ikke stikkes under en stol at det hente det lå konflikter i luften. Kjøkkenet ble en avlastningsstasjon for frustrasjon. Antagelig mye på av grunn av min stabilitet som ansatt og en upartisk lojalitet, fikk jeg en tilleggsfunksjon på avdelingen. Jeg ble en slags klagemur. Ikke høylytt, men hviskende, ble det gitt informasjon om dette og hint. Beklagelser over folk som sluntret unna, beskyldninger om fravær uten grunn, forhold til leger, forestående giftemål med en pasient osv. osv. Min oppgave ble å lytte, nikke og bekrefte på de riktige stedene. Selv om sladder til en viss grad pirrer nysgjerrigheten, var informasjonen som oftest svært subjektiv og motstridende. Dessuten var det et tilleggsproblem. Det var ikke bare pasientene som representerte et mangfold av dialekter. Sykepleierne var ikke en ensartet språkgruppe. Når en kom stikkende og hvisket med en dialekt hjemmehørende i Rogaland for eksempel, hadde jeg store problemer med å oppfatte budskapet.

Nå kan det kanskje virke som om alt sto i det negatives fortegn, men det var slett ikke tilfelle. Jeg lærte etter hvert å sette stor pris på hele staben på øyeavdelingens

mannspost. Det var min første ordentlige arbeidserfaring, en tid som jeg husker tilbake på med glede. Det ble en veldig lærerik praksis med lærerike erfaringer. Jeg tenker på de fleste med stor respekt. Jeg lærte på mange plan, og det varmet mitt hjerte da jeg fikk en liten sølvskje og takketale av sykepleierne da jeg sluttet. Av Jenny fikk jeg en blå glasskål som har fulgt meg i arbeidsdagen gjennom hele yrkeslivet. Selv på seniorsenteret har den fått sin plass.

Pasientene er et kapittel for seg. Alle skjebnene. Mange navn, ansikter og sykdommene sitter i hukommelsen den dag i dag. Jeg kan åpne avisen og se navn i forbindelse med jubileumsdager, dødsannonser, intervjuer eller annen omtale. De står så klart for meg. Han som ble operert for glaukom, grønn stær, en øyesykdom som ikke var til å spøke med. En med katarakt, grå stær, som var enklere, en uke på sykehus var tilstrekkelig. Netthinneløsning, amotio, var ille, men spennende også. Pasienten måtte ligge helt stille på ryggen med gasbind for øynene i ukevis. Det var vår oppgave å hjelpe pasienten å drikke av tutekopp og mate så lenge det var nødvendig. Hodet skulle ikke løftes. Det ble mange nære samtaler i disse stundene, om forhold som hadde gått over styr, sjømannen som ventet på brev, frykt for fremtiden, håp og drømmer. Når datoen endelig kom og gasbindet skulle fjernes, var spenningen til å ta og føle på. I uker hadde vi alle sett frem til denne dagen. Ville synet være der? Det var ikke tvil om at skuffelser og gleder kom til å prege vår hverdag. Du gikk ikke upåvirket hjem fra vakt. Ille var også det med dem som måtte fjerne et øye. Betennelser som ikke ville gi seg, skader som var uopprettelige. Det var ingen annen råd. Trist når pasienten ble trillet av gårde til det ugjenkallelige. Det var en rask og ukomplisert operasjon, bare å klippe over øyemuskulaturen på hver side.

Ulykkene var vanskelige å venne seg til. Det dreide seg som oftest om sprengningsulykker eller vådeskudd i jaktseongen. Pasientene kom ofte inn om kvelden eller natten. Det kunne være lang transport. Om morgenen ble du konfrontert med et forferdelig syn, et kullsort ansikt, nærmest som en kjøttkake, og en pasient som på et øyeblikk hadde fått livet snudd opp ned. Det gikk lang tid før jeg ble fortrolig med disse skadene. Men etter hvert erfarte jeg at det ikke gikk så lang tid før de skrekkinngytende ansiktene regenererte. Det sorte forsvant gradvis, sårene ble stelt med og etter hvert falt skorpene av. Det spennende var om noe av synet var reddet. Ofte satt de pårørende ved sengekanten. Et tilfelle husker jeg godt. Jeg var på rommet for å vaske. Kona var til stede. For å komme unna der jeg ville vaske, flyttet hun på seg. Plutselig kom det et forsiktig utrop: "Ragnhild, beveget du deg nå?" Åndeløs stillhet etterfulgt av et gledesutbrudd: "Jeg så det!" Nå visse vi at langsomt kunne synet komme tilbake.

Så var det han med et kraftig, rødt hår og masse fregner, som var kommet inn som øyeblikkelig hjelp. Han hadde vært på jakt. Vådeskuddet skyldtes at kameraten hadde tatt feil av ham og en rødrev. Ingen anklager å spore, slikt kunne skje den beste, mente han. Mange skjebner kunne nevnes. En episode vil jeg nok aldri glemme. På et seksmannsrom lå en mager, døvblind mann. Det var tydelig at han kom fra landsbygda. Han var allerede utredet og operert, men skulle ligge til sengs for videre pleie. Den ellers så tilbaketrukne mannen ville stadig ha kontakt. Det var tydelig noe

han ville formidle. Med forskjellige fakter prøvde han å gjøre seg forstått. Men hverdagen var travel. Det endte som oftest med et hyggelig klapp uten at budskapet var fanget. Ut fra et profesjonelt blick gikk alt som det skulle etter operasjonen. En dag jeg vasket under sengen hans, grep han fatt i uniformen min og viste tegn til at jeg skulle åpne nattbordskuffen. Der lå det en hjemmesnekret kasse. Den inneholdt en mengde spiker formet som bokstaver. Herfra følte han seg frem, og en etter en fant han bokstaver som han leverte meg. Jeg forsto at dette skulle bli ord. Det tok tid, en tid som hverken jeg eller noen av de andre hadde. Men jeg hadde ikke noe valg. Her måtte jeg bare bli stående. Vi fikk lønn for strevet. Både pasienten og jeg ble lettet og tilfreds da jeg forsto at han ikke kunne begripe hvorfor han ikke fikk barbere seg. En ting var bandasjen på øyet, men de lange skjeggstubbene ville han gjerne bli kvitt. Da fikk jeg omsider levert ham tilstrekkelige spiker som kunne forklare at ingen fikk lov å barbere seg etter en operasjon før det var gått adskillig tid. Det hele falt på plass da han forsto at det var en medisinsk begrunnelse, ikke en forglemmelse. Han hadde naturlig nok ikke fått med seg informasjon som ifølge rutinene ble gitt til pasientene før en operasjon.

Etter fjorten måneder tok jeg farvel med Rikshospitalet. Skolegangen ventet. I det forestående yrkeslivet kom lykken til å stå meg bi. Jeg kom til å få utfordringer både som sykegymnast og som lærer. Ti år senere ble jeg ansatt som undervisningsleder ved mensedieckutdanningen. Forbedringer og nyskapning av planer ble mitt arbeidsfelt. Men nå var det jeg som var med på å ta avgjørelser. Det var ingen lenger som hindret meg i å planlegge, fremme forslag til forbedringer eller initiere nye tiltak. Dette kom til å bli en vesenlig del av mitt arbeidsfelt!

Gretha Halvorsen er fra Oslo. Hun har vært knyttet til mensedieckutdanningen i hele sitt yrkesliv, først som student, deretter som "smålærerinne" og timelærer, i mange år kombinert med drift av egen praksis med pasienter og korte vikariater ved sykehus. Deretter tilsatt som undervisningsleder og rådgiver ved utdanningen. Hun er høgskolelektor med bred faglig kompetanse fra studier i pedagogikk, etikk i relasjon til filosofi, idéhistorie, kristendom og religionshistorie, helseadministrasjon og fysio-terapifaglig videreutdanning.

Øyvind Tutvedt: Fra midt i Bygdenorge til midtens rike. En utflytters mobilitet – fysisk og sosialt

Prolog

Med utgangspunkt i at jeg har bodd og arbeidet svært forskjellige steder, vil jeg sammenlikne hvordan jeg taklet de forskjellige stedene jeg bodde og arbeidet. Hvordan påvirket de forskjellige stedene meg, hva var annerledes og hvilke utfordringer sto jeg overfor?

Min reise er et eksempel på en konsekvens av globaliseringen. Hvis min reise hadde startet 15 år tidligere, hadde sannsynligheten for at jeg hadde blitt i Larvik vært stor. Men i 1950-årene var mulighetene til å reise videre mye større.

Min reise startet i bygda Hedrum i Vestfold og gikk til Larvik - Oslo - New York - Beijing og tilbake til Oslo, men stoppet der og gikk ikke tilbake til småbyen og landsbygda. Min landsbygda var simpelthen "nedlagt". Skolen var sentralisert, landhandelen var slukt av kjedene, bussen overflødig pga privat bilisme. Privatbilen og landbruksmaskiner gjør at bøndene gjør unna driften av gården på noen få dager i året og kan kjøre til butikk og arbeid ofte 20, 30 km fra gården de bor på. Nå likner landsbygda en "soveby" i likhet med drabantbyene i de store byene.

Karin Sveen (2000) skriver om å flytte og reise. Jeg har tatt med noen sitater fra boken her, fordi jeg synes de formulerer mine problemstillinger.

"Kanskje er (...) det mest typiske ved å være moderne: at vi befinner oss på overganger, i transitt mellom det historiske og framtidige, det like og det forskjellige, det lokale og det globale. Denne strekkingen mellom forskjelligheter skaper nok grunnlag for vår menneskelige forstrekkelser i verden, og for følelsen av å miste fotfeste. Men overgangsstedene åpner også for en fantastisk utvidelse av livet, og frisetter en trang til å overgå oss selv for å kjenne at vi finnes og vokser ved økende innsikt og viten." (Sveen 2000, s. 21)

Vi erfarer verden "...hverandre og oss selv i lange, kryssende baner gjennom livet, ikke urørlig, men i bevegelse; jeg'et beveger seg, verden beveger seg, og med dette også relasjonen mellom jeg'et og verden." (Sveen, 2000)

Teknologi og økonomi gjør det lettere å flytte og reise, men avgjørende for globaliseringen er holdningen til det andre. Andre perspektiver, andre muligheter, andre mennesker, andre land, andre språk, andre kulturer, andre jobber, andre måltider, andre fritidsaktiviteter, andre ambisjoner.

Alt det nye - det andre - stiller store krav, og det er i dette perspektivet jeg stiller spørsmålene: Var jeg for tilpasningsdyktig - som en kameleon? Var jeg avvisende til det nye? Klarte jeg å nyttiggjøre meg de nye erfaringene? Hva lærte jeg?

Reisen

Landsbygda Tutvedt skolekrets i Hedrum

Jeg kjente alle, og alle kjente meg, og her ble jeg i født i 1933, vokste opp og var en trygg gutt i kjent, oversiktlig og trygt miljø.

Landsbygda var et lokalsamfunn i Hedrum. Lokalsamfunnet bestod av Tutvedt skolekrets. Det sier noe om at jeg bodde i et samfunn hvor min familie hørte til. Nå var min far ikke eldste sønn på Tutvedt gård, derfor etablerte han og mor Tutvedt landhandel.

Butikken var viktig i lokalsamfunnet. Før, under og i de første 5 årene etter den annen verdenskrig var dette samfunnet ganske isolert fra omverdenen. I lokalsamfunnet var det noen møteplasser. Familie og venner møttes i selskaper. Det var en rekke organisasjoner, først og fremst religiøse organisasjoner, som Indremisjonen og Kinamisjonen. En stor prosent av befolkningen deltok i misjonsmøtene, selv om de ikke var erklærte "personlig" kristne. De ga ikke vitnemål om sin tro. Det var vanlig for de relativt få som var sterkere engasjert. Nå var det ikke alle som deltok i misjonsmøter. Det var heller ikke alle som ble invitert i selskap til naboer. Men alle handlet i butikken. Landhandelen var en viktig møteplass i bygdesamfunnet. I tillegg til å handle, traff en andre fra lokalsamfunnet. Og jeg tror at alle vekslet noen ord med både butikkpersonalet – min aller nærmeste familie - og de andre kundene. Slik sett var landhandelen et viktig sted for kontakt og informasjonsutveksling i lokalsamfunnet på Tutvedt i Hedrum, som i så mange norske bygder på den tiden.

Mor, far og barn opptil konfirmasjonsalder var sjelden ute av bygda. Det skjedde bare for å gjøre nødvendige ærend, som legebesøk i nærmeste by, handletur til byen for å kjøpe dress/kjole til konfirmasjon og bryllup og en sjelden gang familiebesøk utenfor bygda. Når barna ble voksne og ikke trengtes på hjemgården, tok de ofte jobb som tjenestegutt eller tjenestejente i eller utenfor lokalsamfunnet. Noen av guttene dro til sjøs. Ferietur eller helgetur var nesten fraværende.

Buss og melkerute

Nesten ingen hadde privatbil. Igjen sørget mine foreldre for en viktig funksjon i forhold til lokalsamfunnet: Tutvedtruta, som sørget for transport av personer og melk til byen Larvik og betjente en strekning på 30 km. Igjen drev familien en virksomhet som førte med seg sosiale sider og informasjon om menneskene. Praten var livlig på bussen. Ved siden av å frakte varer og personer, fikk sjåføren oppdrag i byen, f. eks. å hente medisiner på apoteket, eller et landbruksredskap i jernvarebutikken eller en konfirmasjonsgave hos guldsmeden. En gang ble ordførerens nye dress sendt med bussen, men ved et uhell ble dressen våt. Dermed måtte far overta

dressen og ordføreren fikk ny dress. Dette resulterte i at far i mange år hadde en fin dress – ”ordførerdressen”.

Min familie hadde en sentral rolle i bygda. Vi hadde samhandling med ”alle”. Dette gjorde at jeg følte meg i sentrum og sterkt knyttet til bygda. Dessuten hadde jeg fem onkler og tanter, og en haug med fettere og kusiner, som naboer. Jeg visste mye om hver familie – hva de kjøpte i butikken, når de var hos legen i byen, hvem som var litt gjerrige, hvem som handlet på bok og var sene til å betale. Når de hadde fødselsdag og hva de kjøpte til presanger. Vi tok også imot posten til en del naboer, så vi visste hvem som fikk brev fra hvem. Siden butikken var en sosial møteplass, hvor folk ikke bare kjøpte ting, men samtidig traff andre naboer og slo av en prat, betydde det at vi hele tiden hørte løst og fast om hva som foregikk. Noe var alvorlige nyheter, noe hyggelig samtale, noe var sladder. Alt i alt et vell av informasjon om de nære ting og hendelser.

Normene i bygda var preget av en tradisjonell bondekultur, politisk konservativ. De aller fleste stemte på de borgelige partiene. En mann var medlem av Arbeiderpartiet. Han var skogsarbeider og fikk lønn av godseieren. Han ble sett på som en avviker, men hadde likevel relativt høy status. Han var dyktig i sitt arbeid og hadde kanskje mer kontanter enn bøndene som hadde små gårder og lite kontanter, fordi de hadde delvis naturalhusholdning og fikk penger ved å selge melk og landbruksprodukter. Hvis man fulgte normene for et vanlig borgelig liv – hadde orden på økonomien, pene søndagsklær, hus med pene møbler som ble rengjort regelmessig – ble en akseptert som likemann. Der var en mann som ikke fulgte normene, det var tyven. Han stjal sannsynligvis aldri mye, og absolutt ikke fra naboer, men ble avslørt fra tid til annen. Jeg mener likevel at det ikke var noen klasseforskjell i lokalsamfunnet, bortsett fra at lærerfamilien var et hakk ”finere”. Ordføreren var nabo og hadde en midlertidig høyere status, men det gikk over ved neste valg.

Om flerstedtilhørighet

Sveen opererer med begrepet flerstedstilhørighet og mener at ettstedstilhørighet ikke lenger er enerådende. Ettersom jeg flyttet og oppholdt meg på forskjellige steder - ikke bare geografisk, men også kulturelt og sosialt - hører jeg kanskje til flertilhørighets-kulturen.

Jeg var av solid bondeslekt, både mor og far var av bondeslekt så mange generasjoner tilbake som jeg har oversikt over. Min bondeidentitet var blitt noe *endret fordi* far hadde blitt handelsmann og ”entreprenør” - startet butikk og kjøpte bygdas første bil.

Jeg befant meg i sentrum i oppvekstmiljøet. Hadde ekstremt god kunnskap om og kjennskap til lokalsamfunnet. Følte sterk tilhørighet og var trygg på egen rolle. Jeg visste hvordan jeg ble oppfattet og hva jeg kunne vente meg av de andre.

Grunnen til at jeg dro ut var utdanning. Jeg hadde lyst til gå på skole i Larvik. Far (og kanskje mor), bestemte at jeg skulle få utdanning. Utdanning betød at klassereisen begynte.

Småbyen Larvik

En stor endring, og rolleskifte fant sted da jeg ble gymnasiast og flyttet til byen. Larvik var vår by, en by på ca. 8000 innbyggere med industri og skipsfart. Og gymnas. Det var grunnen til at jeg flyttet til byen. Byen var svært forskjellig fra hjembygda. Her kjente jeg "ingen" - ingen familier, ingen butikk, ikke hva naboen gjorde, jeg visste lite om deres økonomi og fritid og om de sosiale kodene. Skolen var den viktigste tilknytningen. Det betydde naturligvis at vi fikk vennene der. Vi som kom fra landet, hadde ikke hatt engelsk på skolen, derfor kom vi i "bondeklassen" I b. Men i annen klasse var denne forskjellen på bønder og byfolk jevnet ut.

Det var forskjell mellom by og land. Larvik hadde en middelklasse som ikke fantes på landet. Denne kulturen besto blant annet i litt andre omgangsformer – en brukte høflighetsformen De når en tiltalte folk en ikke kjente, en spiste med kniv og gaffel og ikke bare med gaffel, en deltok i kulturelle aktiviteter som ikke var vanlig på landet. Det var f. eks. konserter med klassisk musikk og riksteaterforestillinger.

Det var i første rekke barna til forretningsstanden og de profesjonelle som gikk i gymnaset. Jeg tilpasset meg raskt. En forskjell var dialekten, men jeg la om språket. Etter to år var jeg nokså tilpasset småbyens språk og kultur, og jeg hadde flere bygutter enn landsgutter som kamerater. Og jeg spilte tennis. *Bønder spelar ikkje tennis*, var tittelen på Herbjørn Sørebøs bok fra 1970-tallet, men jeg gjorde. Og jeg gikk på danseskole og på juleball. Svært tilpasset. Hadde jeg glemt og tatt avstand fra min barndoms kultur? Jeg tror ikke det. Jeg var ukependler og tilbrakte helgene med familie og venner, jeg var absolutt en av gutta der også. I en påskeferie måtte jeg velge mellom by og land. På landet feiret vi påske med skiturer og fester, og det var min plan dette året også. Så ble jeg invitert av en skolekamerat til å dra til hans hytte istedenfor. Jeg løste problemet med kompromiss – første del av påsken med bykamerat og resten med bondekamerater. Ikke noe stort problem, men et eksempel på den overgangssituasjonen jeg var i. Ellers husker jeg ikke at dette "dobbeltilivet" bød på problemer.

Var jeg for lett tilpasselig? Hadde jeg ikke sterke nok røtter? Jeg trivdes begge steder, på landet og i byen, og på skolen. Og jeg var etablert som elevrådsformann og redaktør av *russeavis*.

Fra bondegutt til bygutt

Å flytte fra bygd til by var et stort skritt – fra bondegutt til bygutt. Jeg utviklet meg til en vellykket "bondeelev" og ble akseptert deltaker i småbykulturen. Men jeg hadde ikke den sterke tilknytning og kjennskap til miljøet som i bygda. Jeg visste hva som ble forventet av meg i rollen som elev i gymnaset og inntok et borgelig ståsted/holdning kulturelt og politisk.

Hovedstaden Oslo

Tilpasningsdyktig innflytter

” ..denne forunderlige by som ingen forlater før han har fått merker av den ...” skriver Hamsun om Oslo i *Sult*. Og Vinje skriver at ”... her fann eg det beste, her lærde eg mest.”

Hvilke merker jeg fikk, kan best beskrives ved at jeg fant at dette var min by, at jeg ikke ville forlate den. Og jeg har lært mye i Oslo, både som student og lærer. Oslo skulle bli min hjemby, hvor jeg slo rot, ble gift og far og bestefar.

Oslo var byen over alle byer i min bevissthet da jeg flyttet dit for å begynne på sosialskolen. Jeg tok et langt skritt inn i urbaniteten. Store forskjeller på småbyen og hovedstaden. Småbyen hadde en kino, hovedstaden hadde mange. Og slik kunne en ramse opp alle forskjellene: mange teatre, mange organisasjoner, danselokaler, idrettslag, tennisklubber...

Dette betydde at jeg måtte orientere meg og velge. Men mye ble avgjort av tilfeldigheter.

Igjen var det utdanningsinstitusjonen som var min base. Igjen var jeg bondestudent. Jeg skummet Garborgs *Bondestudentar*, men fant at jeg hadde lite til felles med Daniel Braut. Jeg hadde få problemer med å tilpasse meg, og igjen ble jeg integrert og følte meg akseptert. Men i forhold til storsamfunnet i hovedstaden hadde jeg mye å lære. Om forskjellige strøk og samfunnslag, om omgangsformer og koder. Det å holde takk-for-maten-tale i et vanlig lørdagsselskap var utfordring. Etter hvert taklet jeg dette og likte det. I det litt kulturradikale, litt venstrevridde miljøet ble jeg stamgjest på Teaterkafeen. Et bevis på tilhørighet var at jeg kunne gå forbi køen og fikk alltid bord og slapp å ta garderobemerke, fordi man kjente meg. Det ga en slags status eller følelse av å ”være in” - å se skuespillere fra Nationalteateret ved nabobordet, eller overhøre at forfatteren av en ny bok ble intervjuet av journalisten fra ettermiddagsavisen. Tåpelige detaljer, men viktig for en tidligere bondestudent at man kom nær det som ofte kalles ”den intellektuelle finkulturen”.

Det var den gang, nå er kafeen dominert av de rikeste i landet som konkurrerer om å slippe regningen ved å kaste kredittkort, den som kommer kortest må betale. En ny kultur? En Nouveau riche-kultur?

Jeg hadde funnet min by, mitt nye og permanente hjem. Selv om jeg langt fra hadde den samme kunnskap om lokalsamfunnet som i bygda jeg vokste, hadde jeg en viss trygghet.

Jeg fant meg vel til rette med familie, venner, kollegaer og de tilbudene som kultur, kommers og natur representerte. Jeg hadde tilhørighet i et miljø hvor det var forventet at jeg skulle være (litt) radikal kulturelt og politisk og ta ansvar.

Metropolen New York City

Deltakende observatør

Jeg var mest tilskuer og deltakende observatør i denne fascinerende storbyen, som vekker assosiasjoner når en bruker stikkord som NYC, The Big Apple, The Corner of the World, Times Square, The Village, Harlem, Central Park, Empire State building, Broadway, Wall Street...

Jeg besøkte New York for første gang i 1957 og har bodd der og kommet tilbake mange ganger. I et år hadde jeg jobb som sosialsekretær for norske sjøfolk med kontor i det norske generalkonsulatet. Men om Oslo merker en som har bodd der, tror jeg at New York gjør sterkere inntrykk på kortere tid. Selv etter 50 år og mange besøk – når jeg kommer tilbake til New York får jeg den samme følelsen av å være i sentrum – *at the corner of the world*.

For meg er dette den ultimate by. Det kan ikke bli mer urbant. Denne blandingen av mennesker med ulik bakgrunn, den travle trafikken med alle de gule taxiene, det overveldende teatertilbudet på Broadway, den voldsomme reklamen og aller viktigst: det pulserende livet, byens melodi, rytmen, *the beat*.

I hver restaurant og i hver butikk kunne du regne med at personale og brukere representerte en rekke forskjellige land og kulturer – og språk. Her i metropolen følte jeg meg mer som en tilskuer enn en deltaker. Her var det umulig for en nykommer å bli kjent med hele byen. Her hadde jeg nok med å finne fram til de nødvendige adresser. Jeg hørte til den norske kolonien. Denne kolonien utgjorde dem som arbeidet i de mange norske organisasjonene i storbyen og de norske immigrantene i Brooklyn. Dette miljøet var etter min oppfatning nokså konservativt og nærmest nasjonalistisk norsk og hadde liten toleranse for de fremmede – amerikanerne, særlig de svarte. Derfor søkte min kone og jeg oss til amerikanske kollegaer og de fantastiske kulturtilbudene, bl.a. som studenter ved Columbia-universitetet.

Jeg visste naturligvis at det ikke var bare det norske miljøet som diskriminerte mellom etniske grupper og raser. Rasismen eksisterer i USA, både institusjonelt og i dagliglivet, den gang som nå. Bolig- og arbeidsmarkedet er ikke tilgjengelig på samme måte for de hvite og "svarte". Men i byen New York merker en ikke så mye til det i dagliglivet. Alle kommer inn på restauranter og teatre hvis de har penger til det. Et annet fenomen som hører til medaljens bakside, er hensynsløsheten som preger byen. Folk ligger på fortauet, kan være syke eller beruset, men alle går forbi uten å reagere. Følelsen av å være i en kosmopolitisk by er sterk i NYC. USA er et multikulturelt samfunn. En treffer mennesker fra en rekke land og kulturer alle steder. Dette gjorde at jeg ikke følte meg annerledes, som en innflytter med utilstrekkelige kunnskaper om landets kultur og språk. Språk er avgjørende for å forstå og kommunisere. Min engelsk var tilfredsstillende etter tidligere å ha bodd et år i engelsktalende land. Men i England følte jeg at min engelsk var ganske dårlig, selv om jeg kunne gjøre meg forstått. I USA, og spesielt i New York, følte jeg meg *comfortable* med min engelsk.

Min aksent var nesten umerkelig, og jeg følte meg på høyde med de fleste amerikanere.

Byen ga meg en følelse av å være i sentrum, i verdens rikeste land, der det skjer, å være nær FN, Broadway, Wall street, Harlem... Hva forventet greater New York av meg - en blant millioner av innvandrere? Kanskje en konstruktiv og ikke en destruktiv atferd. Jeg ønsket å oppleve og observere, å bruke tilbudene og delta som konstruktiv borger. Men jeg følte at jeg ikke kunne bli en etablert, integrert innbygger/borger på den tiden jeg regnet med å bo der.

Midtens Rike - Kina

Ekspert på besøk

Min rolle i Kina bar preg av å være en besøkende og en observatør. Jeg var der som konsulent og gjestelærer for å samarbeide og bidra til å utvikle sosialarbeiderutdanningen. Dette samarbeidet ble i vesentlig grad betalt over UD's menneskerettighetsprosjekt.

Folkerepublikken Kina er verdens folkerikeste land. Det vi forbinder med Kina er ofte keisere og Mao Ze Tung, Den himmelske freds plass/Tiananmen, folket, massene, Østen er rød, Muren, kommunistregime, verdens fabrikk, undertrykkelse, dødsstraff, uforvarlig helse- og sosialpolitikk. Det er vanskelig å forstå Kina, det er enorme forskjeller når det gjelder størrelse, politikk, økonomi, kultur, historie, tradisjon osv.

I løpet av de siste 26 årene har jeg besøkt Kina ca 30 ganger - noen ganger en eller to uker, noen ganger 5 eller 6 uker. I Norge har jeg tatt imot en lang rekke stipendiater, delegasjoner og gjester fra Kina.

Jeg har ikke bodd der, men jeg har sett endringene og hatt kontakt med representanter fra myndighetene, kollegaer og venner.

Første gang jeg kom til Beijing, kom jeg med Transsibir-expressen. Stasjonsområdet og gatene var et hav av blå Maodresser (egentlig lansert av Kinas første president, Sun yet San). Alle var fotgjengere eller syklistene. Bare dette viste at det var stor forskjell mellom våre to land på det ytre området. Men det var og er også store forskjeller når det gjelder tradisjon, kultur, politikk, økonomi, holdninger etc.

I rollen som ekspert er man en fremmed, som en utenforstående er det vanskelig å oppnå personlige forhold preget av likeverdighet. Det gikk mye tid til møter og middager. Tradisjonen krever at gjester må ha en stor middag/lunsj, og det ville være uhøflig å ikke ta imot og nyte denne gjestfriheten. Dessuten er det veldig god mat! Og det er naturligvis kontaktskapende å dele gode, langvarige måltider. Det nytter ikke å ha dårlig tid hvis en skal utvikle kontakt og vennskap i Kina. I tillegg er det viktig å utveksle gaver. Jeg (og UD og Høgskolen i Oslo) har brukt tusenvis av kroner på gaver. Etter hvert er det vanskelig å finne alternativer - til billedbøker og vikingskip i

tinn. Jeg har mottatt mer førsteklasses te enn jeg kunne drikke på 10 år. Men etiketten er ivaretatt.

Over tid utvikler personlige relasjoner og vennskap seg

Den offisielle kontakten foregår vanligvis i offisielle møter og middager. Å utvide kontaktforholdet slik at en inviterer hverandre hjem, er i Kina tradisjonelt et uvanlig skritt. Men når man blir invitert hjem og treffer familie og venner, blir naturligvis kontakten sterkere.

Jeg har også tatt mot kinesiske kollegaer som har bodd i vårt hjem i noen dager og noen ganger i to uker. Da går en over grensen fra kjennskap/kollega til å ha kommet inn i vennenes *gaungsi*. Det betyr at du er medlem av et meget tett nettverk som oftest består av familie og nære venner. Da har en oppnådd å bli en ”gammel venn”. *Det betyr svært mye for den personlige kontakten. Det er forpliktende kontaktforhold som ikke er begrenset av store avstander i tid og rom.*

Fremmedarbeider i midtens rike

Jeg følte meg mest som gjest og observatør, og etter hvert venn, og i noen grad deltaker som formidlet og forhandlet. Ble oppfattet som: utlending, ekspert, rik, representant fra Europa/vestlig kultur.

Mine forventninger: møte en annen kultur, håpe på å forstå kodene, klare å tilpasse meg kravene.

Hensikten med mine opphold i Kina var å samarbeide om utvikling av sosialarbeiderutdanningen. Hvor vellykket dette var, er det vanskelig å vurdere. Men samarbeidet varte over mange år, og det ble satt pris på av dem jeg samarbeidet med. Vi er blitt gode, gamle venner for livet. Etter så lang tid og noen gode venner, kommer en naturligvis – i noen grad – til å identifisere seg med landet. Å jobbe med sosialt arbeid er godt utgangspunkt for å forstå og identifisere seg med forholdene i et land.

Konklusjon

Ringene ble ikke sluttet

Jeg reiste langt, men hvor førte det meg? Livsreisen har gitt langvarige opphold i vidt forskjellige miljøer og steder der jeg hadde lært å være ”tilstede” og i noen grad forstå og beherske eksistensmulighetene. Alle stedene kunne jeg ha forsøkt å slå meg til.

Sveen skriver om kryssende baner, at verden beveger seg og at relasjonene mellom jeget og verden endrer seg.

Jeg vendte ikke tilbake til røttene der jeg vokste opp, men til hovedstaden Oslo, fordi jeg fant det jeg søkte der. Det bygdesamfunnet jeg vokste opp i, hadde ikke de miljøer

og muligheter jeg ønsket. Dette gjaldt arbeid, kultur, organisasjoner. Samtidig var mitt barndoms miljø rett og slett avviklet.

Grunnen til at jeg ikke valgte New York eller Beijing, men Oslo, var tilhørighet, språk, kultur, arbeid, venner.

Endringer

Det lille lokalsamfunnet jeg vokste opp i ga meg en helt trygg oppvekst, basic trust, og tilhørighet. Men alle de viktige institusjonene ble avviklet. Tutvedt skole er nedlagt pga. sentralisering, Tutvedt landhandel er nedlagt fordi butikkjedene har overtatt, Tutvedtruta er nedlagt fordi privatbilismen har overtatt. Pga. disse grunnleggende endringene, er lokalsamfunnet dramatisk endret, de sosiale og kulturelle prosessene er nærmest utradert.

Jeg hadde oppsøkt det fremmede og opplevd den ene byen større enn den andre. Det var som å ta ett trinn oppover en trapp til stadig større og mer fremmed territorium. Etter å ha forlatt Hedrum, begynte kravet om å tilpasse seg. Larvik representerte et nytt perspektiv. Larvik ga meg et grunnkurs i byliv: å finne sin plass i et større samfunn og forstå og tilpasse seg den lokale kulturens skikk og bruk. Men byen representerte ikke store utfordringer eller muligheter, men jeg fant meg godt til rette i småbyen i den tiden jeg bodde der.

Oslo var byen jeg etter kort tid fant meg til rette i. Byen svarte til mine forventninger. Oslo er hovedstad, landets sentrum, gir store muligheter, passende utfordringer og mulighet til å etablere seg. Innflyttere ble akseptert (mer enn 50 % er innflyttere) og jeg fant meg til rette i miljøer politisk, kulturelt, sosialt. Jeg lærte å bruke mulighetene og gjøre valg og forstå min begrensning. Selv om byen har endret seg, har jeg bodd der det meste av tiden og "vært med på" endringen.

Vi som elsket Amerika, hadde en drøm om å komme dit. Det var det forjettede land som vant krigen for oss og ga oss Marshallhjelpen. Det var Hollywood, eventyrlandet, overflodslandet med New York City som juvelen i kronen. New York er et ekstremt kommersielt samfunn, men har samtidig et kulturliv med det beste av musikk, teater, museer og andre kunstarter. Byen er en sosial og kulturell smeltedigel hvor sameksistens, integrering og diskriminering finner sted. Og hvor rike og fattige utviser en viss gjensidig toleranse.

Overgangen til Beijing var særlig krevende og utfordrende. Etter 14 dagers besøk var nysgjerrigheten vekket, og jeg ville gjerne komme tilbake. Det gjorde jeg, 30 ganger. Byen endret seg dramatisk fra å være en by med tradisjonelt kinesisk preg, hvor hutong-bebyggelse, fotgjengere og syklistene med Maodresser dominerte bybildet, til å bli en "vestlig" by med tusener nye skyskraperne, mennesker med vestlige klær og en kaotisk biltrafikk.

Beijing er preget av materialisme. Utbyggingen tar i liten grad hensyn til enkeltmennesket, individet teller mindre enn i vår kultur. Dette medfører brutale konsekvenser for mange som mister bolig og tilhørighet i et lokalsamfunn. På den annen side betyr utviklingen store økonomiske fremskritt som redder mange ut av fattigdommen. Jeg så at tradisjonene er sterke, at familier og nettverk tross alt fungerer og at lojalitet er viktig.

I Beijing så jeg hvordan et utviklingsland gjennomgikk en ekstremt rask utvikling mot et moderne og mer vestlig industrisamfunn. Tradisjon og kultur er forskjellig fra vår, og innbyggerne blir utsatt for brutal og hensynsløs behandling. Vi må vi lære og forstå at forskjellene er store. Men dilemmaet er hvordan vi forholder oss til dette. Jeg lærte hvor vanskelig internasjonalt samarbeid er når vi er så forskjellige.

En norsk kollega mente at vi måtte si fra, avsløre brudd på menneskerettighetene, fortelle dem hva som er RETT. Jeg vurderte situasjonen annerledes.

Hedrum i verden – verden i Hedrum?

Etter å ha opplevd både ekstrem trygghet og tilhørighet i barndommen og sett ekstrem usikkerhet, voldsom utvikling og liten hensyntagen til menneskene, har jeg erfart noe hva samfunnsforhold betyr for folk. Dessuten har jeg fått et mer nyansert perspektiv på samfunnet og større toleranse for andre kulturer. En slik erfaring gjør at en forstår Norge bedre. Her hjemme tar vi velferdsstaten som en selvfølge. Erfaringene i Kina og USA demonstrerer en annen og mer brutal virkelighet. Forskjellen på mitt barndomsmiljø og Kina, er som å flytte fra ekstrem trygghet til ekstrem utrygghet, med USA som en mellomting.

Hva savnet jeg - hva mistet jeg?

Jeg synes ikke at jeg mistet fotfestet eller at jeg forstrakk meg. Ikke engang i Beijing, hvor jeg følte at jeg ikke strakk til. Oppgaven var svært vanskelig og omfattende. Det å påvirke utviklingen av sosialarbeiderutdanningen i verdens største land er en enorm utfordring. Men jeg mente at vi hadde en begrenset, realistisk målsetting, nemlig å utveksle informasjon, slik at samarbeidspartnerne kunne velge hva de ville benytte seg av. Responsen var positiv. Jeg ble sett på som viktig samarbeidspartner og god, gammel venn.

Trygg var min barndoms bygd

På min reise hadde jeg lært at det er svært store forskjeller i verden, at urettferdighet og grådighet fins, og hvor viktig demokrati et er. Jeg forsto også hvor krevende det er å trenge inn i en annen kultur.

Uten erfaring fra andre land, ville jeg vært mindre i stand til å forstå hvordan folk og samfunn fungerer under forskjellige forhold. I USA hadde jeg sett forskjellen på private og offentlige institusjoner. I Kina opplevde jeg hvor effektiv en kan være når

en ikke tar hensyn til demokratiske prosesser. I sosialdemokratiet tar ting tid, men det er verdt det.

Det var ingen selvfølge at jeg skulle foreta min klassereise. Forutsetningene var bare i liten grad til stede. At far bestemte at jeg skulle ta videreutdanning, var overraskende. Jeg hadde til sammen 25 søsken og søskenbarn, og bare jeg og en fetter tok artium. Og så gjorde jeg de "riktige" valgene, som brakte meg videre til Midtens rike. Relasjonen mellom meg og verden endret seg dramatisk pga. reisen. Jeg opplevde store deler av verden og spilte forskjellige roller.

Men jeg fikk aldri en sentral rolle og følte meg aldri så trygg som i min barndoms bygd. Jeg opplevde likevel de skiftende livssituasjoner som meningsfylte og relativt trygge, og erfaringen har gitt meg trygghet og tillit til egne krefter og ført til en utvidelse av livet.

Jeg kunne tilpasse meg, var aksepterende, nysgjerrig, likte nye steder, nye mennesker. Men var jeg overfladisk og *for* tilpasningsdyktig, *for* mye kameleon? Jeg vurderte det ikke slik selv. Men å trenge inn i den kinesiske kulturen hadde jeg ikke forutsetninger til. Jeg mener likevel at jeg hadde realistiske ambisjoner og handlet fornuftig i forhold til situasjonen.

Kanskje er kameleonrollen funksjonell, hvis du ikke tar skade på din sjel.

<p>Øyvind Tutvedt, førsteamanuensis. Født 1933 i Hedrum/Larvik. Sosionomeksamen 1957. Master of Social Work, Boston University 1964. Fulbright stipend til USA 1958. Arbeidet som sosialarbeider ved amerikanske og norske institusjoner, bla Ungdomskontoret, Oslo kommune; førsteamanuensis ved sosionomutdanningen, Høgskolen i Oslo. Organisasjonserfaring i Norge og internasjonalt, ansvarlig for internasjonalt samarbeid om sosialarbeiderutdanning – særlig med Kina.</p>

Olga Herbjørnsen: Kommunikasjon i nære møter

Denne fortellingen handler om kommunikasjon i nære møter mellom mennesker, om spørsmål, kanskje mer om svar, om meldinger og tilbakemeldinger, om dårskap og klokskap hos meg selv og andre.

Del 1. Min bakgrunn. Mine arbeidssteder

Med realartium fra Lillehammer i 1949 ville jeg egentlig studere realfag. Det var et uvanlig valg for en jente, og jeg visste ikke riktig om jeg torde. Så da jeg hadde tatt forberedende prøve i filosofi samme høst, reiste jeg hjem og tok jobb i en barnehage i vårsemesteret. For moro skyld leste jeg også latin med en lektor på skolen.

Mange ganger i livet mitt har tilfeldigheter ført meg til uventede steder og blant mennesker der mye var nytt og annerledes og utfordringene i overkant. En augustdag i 1950 ble jeg nærmest sendt opp til Hammerseng Pensjonatskole på Lillehammer av min latinlærer. Hammerseng Pensjonatskole ble min arbeidsplass i mer enn tre år til sammen.

Etter et år som ufaglært lærer, var tvilen borte. Jeg dro til Blindern. Det dristigste der var å starte med matematikk. Jentene var få, omkring 10 %, og valgte stort sett kjemi, ofte bare det. Det var et flott studiested, ikke flere studenter enn at alle etter hvert kjente alle. Vi kjente også våre lærere og de oss. Men det var utfordrende på den måten at vi måtte velge vår egen vei og selv sørge for fremdriften.

En god venn og senere kollega sier at da han kom inn bak i auditoriet første gang, så han et hav av unge menn og det røde russeskjørtet mitt. Jeg hadde gått på reallinjen med 27 gutter og en jente pluss meg og hatt det helt greit, og tenkte ikke på det. Det var selve studiet som var utfordringen. Om mannlige medstudenter og fagkolleger har jeg etter et langt liv bare godt å si.

Etter endt studium havnet jeg høsten 1960 på det som den gang het Sagene lærerskole. Det skjedde like tilfeldig som da jeg ble lærer på pensjonatskole ti år tidligere. Jeg avsluttet mitt yrkesliv som høgskolelektor ved lærerutdanningen på Bislet høsten 1998. I 5-6 år etter det holdt jeg videreutdanningskurs i matematikk og småskolepedagogikk i forbindelse med innføringen av L 97.

Del 2. Hammerseng pensjonatskole

En augustdag ble jeg i 1950 smålærerinne på Hammerseng pensjonatskole. Min pedagogiske ballast var utelukkende praktisk, som erfaringer med egne søsken, mangeårig speiderarbeid, som ikke er å forakte, samt et halvår som assistent i barnehage. Som lillehamringer flest, var jeg også utstyrt med en god porsjon fordommer mot pensjonatskolen for rikmannsunger som ikke fikset skolen og bare fikk gå til byen onsdag ettermiddag mellom to og fem.

Denne skolen ble drevet av realisten Hilde Ousland og filologen Else Borchsenius. I ung alder, og uten å kjenne hverandre, hadde de avbrutt sine studier for å ta et år i skolen og havnet på Lillehammer. Senere ble Hammerseng deres livsverk. De hadde hørt til kretsen rundt Mot Dag i 1930-årene og kjente August Lange. De visste av egen erfaring at med god ledelse, kunne unge medarbeidere være gode å ha. Hammerseng ble min arbeidsplass til og fra i studietiden. Dessuten var jeg der et skoleår som cand.mag. med pedagogisk seminar. Under hovedfagsstudiet i zoologi var jeg der et helt skoleår. Jeg gjorde min hovedoppgave i zoologi på Skogforskningsinstituttet på Ås og hadde behov for en tenkepause. Jeg laget en økologisk undersøkelse av granbarkbillen, som enda ikke var blitt en trussel i Norge, men som ble det få år etter.

Hammerseng hadde ikke eksamensrett. Staben omfattet det nødvendige antall med lektorkompetanse, én lærerutdannet, en musikklærer, noen timelærere i estetiske fag og alltid en såkalt *smålærerinne*, dvs. en student. Fordelen med den siste, altså meg, var åpenbar. Jeg var redd for ikke å strekke til, jeg kunne bes om hva som helst og jeg var selvsagt billig i drift. Jeg var ennå ikke fylt 20 år, de eldste elevene var 17. Jeg bodde på skolen, underviste, hadde ansvar for et langbord i spisesalen under alle måltider, «inspek» i den samme salen to timer en ettermiddag i uken, mens alle satt musestille og gjorde lekser. Jeg leste høyt, gikk ukentlig godnatrunde, klemte og slukket lyset og hadde stort sett aldri fri. Og jeg lærte enormt mye, om barn, om foreldre og om skoleledelse.

Damene på Hammerseng

Bestyrerinnene, Else Borchsenius og Hilde Ousland, var to svært forskjellige personligheter med klar rollefordeling. Den første underviste i tysk, satte opp skuespill og holdt tordentaler på en måte som alle godtok. Den andre underviste i matematikk, plastret skrubbsår og trøstet.

Et eksempel er illustrerende: I de hektiske første ukene om høsten var bordplasseringene ved måltidene nokså tilfeldig. En sen kveldsstund etter noen uker hadde jeg lagt meg og slukket lyset da Borch dundret på døren. Alle lærerne skulle ned i spisesalen, alle elevene skulle få faste plasser før frokost neste morgen. Klokka var mye, alle møtte i slåbrok uten å mukke.

Ved midnatt hadde hver lærer fått ansvar for sitt eget langbord i spisesalen. Alle de 56 jentene var kommentert og plassert hos de forskjellige. Alle som ville se, måtte skjønne at det ikke bare var elevene som var blitt observert i forkant. Ved det største bordet regjerte Borch over et ikke tilfeldig utvalg barn, hos meg satt også en god del foretaksomme jenter.

Dødstrette stupte vi i seng. Jeg hadde såvidt lagt meg igjen da døren min gled opp. Ingen kom inn, ingen sa noe, men noe landet mykt på dynen min i mørket. Frøken Ousland var på nattlig trøsterunde med sjokoladeplater til alle.

Sosialt liv på Hammerseng

Det sosiale liv var mangfoldig på Hammerseng, både sammen med elevene og blant de voksne. Hver mandag kveld var det *Tøy og kronikk*. Alle fikk sitt rene tøy fra vaskeriet og måtte sortere og ordne det mens Borch kåserte over ukens viktigste nyheter, både lokale og politiske.

Året hadde sine faste merkedager og begivenheter som skulle feires. Hvert år satte frøken Borch opp et teaterstykke eller iblant en revy. På plakaten stod jevnlig *Peer Gynt* og *Til seters*. Minst fem av elevene ble senere kjente skuespillere på våre største scener. Selv så jeg tre av disse spille i *Peer Gynt* på Hammerseng, de var opplagte talenter alle sammen.

Hilde Ousland sørget for alle praktiske ting, som mat og drikke, blomster og trivsel, også når det gjaldt festligheter.

At vi som bare hadde vanlig energi i det hele tatt holdt ut de travle dagene, skyldtes flere ting. Hver dag var utfordrende og lærerik. Jeg, sannsynligvis også de andre ansatte, ble tett fulgt opp i arbeidet, og rådene var aldri negative. Jeg har aldri senere lært så mye om elever og undervisning i løpet av ett år. Vi ble satt pris på, begge sjefene var rause med ros og positive tilbakemeldinger.

Vi voksne hadde et rikt sosialt liv, ikke minst i sene kveldstimer på det digre kjøkkenet i kjelleren. En kveld kjevlet jeg riktignok sirupssnipper til jul i timevis før festen begynte.

Filosofien var at alle jobber måtte gjøres. Det lignet til forveksling på festene vi mange år senere hadde på Sagene.

Balbergkampen

Nesten hver søndag dro jeg hjem til mor og far uten å ofre en tanke på at Borch og Ousland satt igjen alene med 56 unger. Nå skammer jeg meg over det, men de må ha skjønnet at det var nødvendig for å greie de intense hverdagene.

Det siste året jeg var der, skulle sjefene reise bort i et jubileum. Jeg ble betrodd å være alene i huset med alle elevene og den som da var smålærerinne. Kjøkkenpersonalet og andre ansatte bodde i en egen fløy. Kokka ble akutt syk og sendt til sykehus i ambulanse midt på natten, ellers gikk alt greit. Elevene var eksemplariske.

Søndag etter frokost dro vi med alle seksogfemti til Balbergkampen. Den er nærmest for Lillehammers byfjell å regne, noen hundre meter høy, enkel å nå. En av våre store hoppbakker lå der. På toppen var det derfor et høyt stillas med en plattform øverst, en flott utsiktsplass. Vi hadde ikke skjenket dette en tanke, og da vi endelig var fremme med baktroppen og skulle opp i tårnet med dem, var de første allerede på vei ned igjen.

Så skulle jeg ned med de siste. Og plutselig torde ikke Annie gå ned. Det var min første nærkontakt med høydeskrekk. Jeg tok henne i det minste på alvor. Hun måtte jo ned, men ingen visste hvordan. Vi løste problemet ved at to jenter satte seg på øverste trinn arm i arm med Annie i midten. Det var veldig mange trinn ned, men det gikk bra. Og vel nede var Annie seg selv igjen på et blunk.

Da Borch og Ousland kom hjem søndag kveld, avla vi rapport, ganske fornøyd med oss selv. Så kom det mildt fra frøken Ousland: - *Hva gjorde dere med dem som ikke ville gå tur?*

På biologirommet på Sagene hadde vi i vinduet i mange år levende bier i en kube med innvendig glassvegg. I en juleferie døde alle biene fordi vaktmesteren i beste mening hadde skrudd opp varmen. Dermed våknet de av dvalen og sultet ihjel. Vi lot studentene dissekere og mikroskopere døde bier i årevis etterpå. De er fantastiske skapninger. En eneste gang fikk en student fullstendig panikk, hun reagerte sånn på alt som kunne fly, sa hun. Medstudentene lo, men hun minnet meg om Annie, så hun fikk gå hjem.

Pedagogikken på Hammerseng

Pedagogikken på Hammerseng hadde, når jeg ser tilbake, svært mye til felles med pedagogikken på Sagene lærerskole. Begge skoler hadde sterke og radikale ledere, som godtok og oppmuntret til utradisjonelle metoder. Begge steder måtte man som faglærer være tydelig og besluttsom, ingen fortalte deg hva som var den riktige metoden. Og begge skolene lå langt nok fra maktens sentra til at vi kunne jobbe temmelig fritt uten at noen blandet seg i det.

På Hammerseng tok jeg med elevene ut i grøftkantene eller skogen uten å spørre noen og ble oppmuntret til å fortsette med det. Da jeg kom til Sagene og Knut Stokke, fikk vi studentene til å kartlegge veier og parker, busker og trær, fugler og småkryp i skolens omgivelser, både gatelangs og langs Akerseiva. Det var bare å fortsette der jeg hadde vært.

Noe av det viktigste jeg lærte på Hammerseng, var å se hver enkelt elev og få frem det beste i alle. Borch brukte på tomannshånd en karakteristikk som hun var alene om. Hun omtalte noen av elevene som *skoleflinke* og *menneskedumme* og var selv mest opptatt av å ta vare på dem som var det motsatte. Det var de som alltid fikk tilbake røde sider uansett strev og som fungerte godt praktisk og sosialt. Sannsynligvis var det noen dyslektikere blant dem, som ville fått hjelp i dag.

To erfaringer med tenåringer

Den viktigste pedagogiske erfaringen i mitt første lærerår fikk jeg i møte med en 14-åring, sengevæter. Hun var upoulær og avvisende, motvillig sendt på pensjonatskole av hjelpeløse foreldre.

Den første hun tok på alvor, var den håndfaste husmoren som bestyrte vaskeriet. Etter noen runder med eget sengetøy og undertøy i vaskekjelleren hos henne, var det problemet borte. Metoden var tvilsom, men viste at hun skjønte beskjeder og kunne når hun ville. I mine timer var hun usynlig og uinteressert. En dag gjennomgikk jeg en hjemmeregning i klassen. Man skulle beregne kiloprisen en bonde måtte ta for hønseslaktene sine på torget ut fra antall, vekt, pris på foret osv. Hun hadde skrevet en hel side med usammenhengende tall og til sist prisen. Den avvek bare med noen øre fra den riktige og var antakelig hentet fra sidemannen.

Hun skjønte ikke stort i etterkant heller, så jeg inviterte henne til min hyggelige stue i i første del av lesetiden samme ettermiddag. Hun kom, så seg om, satte seg, vi småpratet litt. Det var første gang jeg opplevde henne blid og hyggelig. Så gjorde jeg verdens mest vanlige lærerbommert. Jeg gikk gjennom oppgaven enda en gang med nøyaktig samme resonnement som på tavla, som hun ikke hadde forstått der. Da tiden var ute, reiste hun seg, smilte bredt og sa, nærmest til seg selv:

– *Ja ja, jeg var i allfall nærme!*

Hun gav med andre ord blaffen i bonden og hønene hans, men hadde hatt det hyggelig. Lynraskt gikk det opp for meg at det vi drev med, overhodet ikke angikk henne. Jeg skjønte at det var mitt ansvar å få henne med. Der og da startet arbeidet med det som senere ble min hovedinteresse, å vise at hverdagsmatematikken har forenklet livene våre i flere tusen år, og at vi alle er bærere og brukere av denne kunnskapen gjennom hele livet. Hun og jeg ble for øvrig gode venner etter hvert, hun hadde en stillferdig humor som er sjelden hos barn.

Like viktig, men på en annen måte, ble en foretaksom trettenåring som oppsøkte meg allerede før første skoledag:

– *Du trenger ikke prøve å lære meg brøkgregning, den læreren jeg hadde i femte sa jeg aldri ville greie det.*

Mange kloke og forstandige jenter på lærerskolen har senere sagt omtrent det samme. De har fortalt at de hadde mestret alle skolefag, bare ikke matematikken. Da tenkte jeg på Maria som sa dette, og som siden i livet har mestret hva som helst. De samme studentene kunne jo greie både jobb og familieliv, budsjetter og alle praktiske gjøremål. De kunne strikke og sy, lage mat og julepynt, bruke mål og vekt og oppskrifter, passe klokke og avtaler. Noe stemte ikke. Jeg har brukt mye tid på å få slike jenter til å se at det ikke var deres feil når de oppfattet det sånn. Det skyldtes heller at ingen hadde vist dem matematikken i alt de mestret til daglig. Noen startet livredde på det obligatoriske grunnkurset og valgte så å gå videre til påbyggingskursene. Da syntes jeg vi hadde utrettet noe.

Del 3. Sagene lærerskole

Som nevnt fikk jeg høsten 1960 et årsvikariat på det som den gang het Sagene lærerskole. Det ble starten på et langt liv blant lærerstudenter. Når jeg nå skal beskrive mine arbeidsår i lærerutdanningen, er det umulig bare å gi en kort og saklig

fremstilling av hvilke kurs jeg underviste i og hvilke planer vi arbeidet etter. Menneskene dukker opp i tankene hele tiden.

All undervisning foregår mellom to parter. Selv en forelesning eller et foredrag må oppleves som en kommunikasjon mellom foreleser og tause tilhørere, ellers er tiden bortkastet for begge parter. Ikke bare i laboratorier eller i mindre grupper, men også i klasserom, foregår all undervisning mellom to eller flere personer, som alle har noe å lære.

Møte med rektor August Lange

”Goddag goddag, velkommen, jeg hører De har vært hos frøken Borchsenius!” Slik tok August Lange imot meg den dagen jeg kom til Sagene lærerskole for første gang. På Sagene var jeg bedt om å avhjelpe en akutt krise i naturfagseksjonen. Fagkombinasjonen matematikk, kjemi og zoologi, som jeg hadde valgt av ren lyst, viste seg å være maksimalt anvendelig i de fleste skoleslag, også lærerutdanning. Jeg var ung, nyutdannet entomolog. Det visste ingen hva var, og jeg var ikke sikker på om jeg i det hele tatt torde fremstille meg for den navngjetne Lange.

Langes åpningsord gjorde at all spenning gled av meg. Mitt eneste papir, bortsett fra vanlige vitnemål, var fra Hammerseng Pensjonatskole på Lillehammer, der jeg hadde undervist i flere år. Nå fikk jeg bekreftet at han mente det var godt nok. Med håndskrevet attest fra Borch, som alle kalte henne, i ryggen, var det lite å frykte. Hans varme velkomst gjorde at jeg torde protestere neste dag da han ville gjøre meg til fysikklærer fordi jeg hadde *så god eksamen i kjemi*. Lange viste meg alltid full faglig tillit. Men han plasserte meg i en verden han visste lite om. Da jeg valgte Finn Bjørnseths *”Et ildens barn”* i lesesirkelen, sa han rystet og beveget etter å ha lest den: *”Jeg visste ikke at realister leste sånne bøker!”*

Kvinnelige realister sliter nok mindre med den type kategorisering i dag. Jeg møtte den i mange forkledning, og den var alltid slitsom.

Senere ble jeg kjent med Langes mange sider. Etter nesten et år i vikariat, ble jeg gravid. Det jeg husker best, var hans positive, nesten begeistrede omtanke og hvordan han gikk inn for å beholde meg i fast stilling. Da jeg fikk barn nummer to, var Lange borte, og reaksjonen fra administrasjonen var at tidspunktet passet dårlig for skolen.

Del 4. Naturfagundervisningen på Sagene

I tre tiår fra 1960 underviste jeg i biologi, som kollega og tett sammen med botanikeren Knut Stokke. Han hadde arbeidet med lærerutdanning lenge nok til å skjønne at det beste var å finne sine egne veier. Uten ham er det sannsynlig at jeg ville startet med å finne ut hvilke bøker som ble brukt andre steder. Knut hadde vært gjennom denne runden.

Første dag hos oss fikk studentene beskjed om at den læreboka som kurset bygget på og som alle måtte ha, var *Folkeskolens biologi* av Gunnar A. Berg. Det var et kraftig signal og et uvanlig valg på den tiden. De mottok meldingen med forundring. Men den boka gav dem arbeid en hel vinter og gjorde dem til gode naturfaglærere. Den gav dem en solid økologisk plattform lenge før økologi ble et allemannsbegrep. Vi brukte skolegården, trærne på fortauet, laget kart over miljøet langs Akerselva og dro på ekskursjoner i Oslos omegn. På den måten mente vi de ville gå ut i skolen og bruke sitt eget nærmiljø, ikke det lærebøkene presenterte.

Sekstiatterne og naturfagene

Lærerutdanningen på Sagene var i 1970-årene et prestisjestudium på linje med medisin. Forskjellen var bare at det var vi som fikk de flinke jentene, medisinen fikk de flinkeste guttene. Dette var sekstiatternes tiår. Naturvitenskapen satt, etter mange studenters mening, både med ansvar og skyld for verdens utvikling, men også med løsningene og mulighetene for å redde verden. Det betydde tunge debatter, også mellom studentene innbyrdes. Både Knut og jeg var nøye med ikke å velge side, men opptatt av å gi dem grunnlag for sine meninger, og vi prøvde å gi rom for alle.

Debattene var ofte harde, og langt fra så konforme som utenforstående trodde. Studentene hadde god vurderingsevne, de korrigerste hverandre. Og de var som folk flest. Deres personlige sympatier og antipatier fulgte ikke alltid politiske skillelinjer. Vi prøvde å lære dem noe om lover og sammenhenger i naturen, både langs Akerselva og i Mardøla. Samtidig la vi stor vekt på artskunnskap og systematikk. Ingen kan for alvor være interessert i å ta vare på noe de ikke kan sette navn på og ikke engang kjenner igjen. Vi fikk utallige positive tilbakemeldinger i etterkant for nettopp dette stoffet.

Både i biologi og i matematikk hadde vi rene fagdager. Studentene var hos oss en hel studiedag hver uke med nøye forberedte dagsplaner, som selvsagt ofte måtte justeres underveis. Rammen var først forelesning, så arbeidsøkt og forelesning med oppsummering på slutten av dagen. Dessuten forlangte vi at hver student i løpet av året skulle lage et selvstendig arbeid og presentere det for alle. Form og tema skulle de velge selv. Dette mønsteret arbeidet vi også etter i matematikk. Det var en arbeidsform som avdekket faglig usikkerhet og tvang frem egen arbeidsinnsats, fremdrift og meningsutveksling.

I rettferdighetens navn må jeg også si at en politisk medløper på et allmøte i matpausen beskyldte Knut og meg for å bedrive diktatur. Vi noterte jo til og med fravær. Våre studenter kom direkte tilbake til naturfagrommet og rapporterte. Jeg tror de hadde forsvart oss.

Fra denne tiden henter jeg frem eksempler på meldinger som illustrerer ulike typer kommunikasjon, også den som bare ligger i luften.

På 1970-tallet så vi mange ganger gjennom fingrene med at enkelte forsvant i deler av arbeidsøkta. De visste at vi visste at de var på loftet og malte transparenter til støtte for typografer og heismontører, som de selv aldri ville kunne konkurrere med lønnsmessig. Men de spurte ikke, så vi slapp å svare. Og underforstått var at vi visste de gjorde jobben sin, vi hadde hverken før eller senere så interesserte og aktive studenter. Dessuten hadde vi offentlig eksamen.

Deres politiske vurderinger var vanskelige å begripe. Men idealismen var ekte og gjenkjennelig.

Selv i kampens hete opplevde vi alltid å bli hørt og sett. En ung glødende radikaler kom en gang etter meg ned trappen i matpausen. Han lurte på om jeg var lei meg fordi de var blitt så sinte på hverandre. Debatten dreide seg om fattigdom og fordeling. Det han glemte, var at en ellers fredsommelig student i femtiårene hadde vunnet hele debatten. Hun fortalte dem at hun kunne vært moren deres, at hun hadde bodd i en rekke u-land som representant for Norad i årevis og visste at enkle løsninger ikke finnes.

Blant alle disse skoleflinke ungdommene dukket det opp en sjelden plante, antakelig tatt opp av Gjermundsen på særvilkår. Han hadde en mangfoldig barndom bak seg, hadde gått på spesialskole og stort sett stukket av fra det meste. Han fortalte meg etter hvert at han et par år i 14-15-årsalderen hadde vært adresseløs, men han hadde holdt en slags kontakt med skolen. Han oppsøkte meg før første time og varslet at han ventet å få vite hva *kullysreassimilasjon* var. Han skjønnte at det dreide seg om et faglig nøkkelord.

En gang vedtok allmøtet å bruke de første skoletimene neste dag til å dele ut løpesedler til støtte for nok en streik. Noen øynet muligheten for en makelig morgen. De mente at det måtte greie seg å være på Østbanen i nitida. Men da fikk de beskjed av denne karen. Arbeidsfolk var på jobb klokka sju, de måtte være på plass før det. Og sånn ble det. Han visste hva han snakket om, han hadde både fagbrev og skraphandlerbevilling. På kjøkkenet mitt står en gammel blå lutflaske med fin glasspropp, kjøpt for tredivet kroner. En kollega mente han hadde kjøpt femti flasker for tre kroner stykket.

Eksamen

Vi hadde muntlig eksamen med fremlegging av særoppgavene, med ekstern sensor og svært gode resultater. Vår faste sensor var rektor Håkon Wigant fra Kjelsås barneskole. Hvis studenten var ekstra flink, trakk han til slutt frem en fyrstikkeske fra lommen med et sneglehus, en vannkalv, en eikenøtt eller lignende i. Han pratet litt med kandidaten om innholdet. Gikk det bra, ble det Særdeles.

Skikkeligheten hos de beste av disse studentene, som også viser den trygge kommunikasjonen vi fant frem til i fellesskap, fremgår av følgende:

En jente som skulle opp til muntlig eksamen klokka 11:30, bad om å få møte klokka 9. Hun hadde ordnet bytte med en medstudent. Jeg sa selvfølgelig ja uten videre. Hun møtte som avtalt og fikk fyrstikkeske av Wigant. Da først fortalte hun at hun skulle gifte seg klokka 12. Det var Jorun Gulbrandsen, hun giftet seg med Tron Øgrim.

Vanskelige spørsmål

Når du underviser i biologi, får du en mengde spørsmål både i plenum og på tomannhånd der du skjønner at tilbakemeldingen er viktigere enn vanlig for den som spør.

Mange spørsmål vil være faglige, av typen:

- *Jeg så en svart skogsnegl i går som var hvit, går det an?*
- *Jeg så bilde av en kalv med to hoder i avisen, går det an?*

De er viktige å besvare, fordi de dreier seg om å ha mot til å våge å sette egne erfaringer opp mot autoriteter som læreboka og læreren. De er også viktige fordi de er gode innfallsvinkler til å søke ny kunnskap. Og sist, men ikke minst, er de viktige fordi de bidrar til å rive ned vanetenkning om normalitet. Biologisk sett er det normalt å være ulik flertallet.

Alle biologer med evne til kontakt, får spørsmål som har bakgrunn i egen uvitenhet, egen helse eller erfaringer som har skapt angst for sykdom og død. Bak spørsmålene ligger det ofte noe mer. Da gjelder det å sondere forsiktig og melde riktig tilbake. Ofte dreide det seg den gang om mangel på kunnskap om egen kropp. Slik kan det nok fortsatt være.

Heselære

En del av undervisningen tok Knut Stokke og jeg på særlig alvor. Det var det som den gang het *heselære*, der biten med det håpløse navnet *forplantningslære* ofte ble forsømt i skolen. Som ung lærer arbeidet jeg et år sammen med en fullt utdannet lærerinne på min egen alder. Hun spurte en gang på ramme alvor om man måtte ha en hane for at hønene skulle legge egg. Jeg skjønnte heldigvis uvitenheten og holdt et lynkurs for henne om litt av hvert. Etter det hadde jeg ingen illusjoner om opplysningsnivået i lærerskolen. Det ligger seksti år tilbake, men jeg ser ikke bort fra at noen kan lure på lignende spørsmål i dag også.

Etter et 25-årsjubileum for en jenteklasse fra tidlig på sekstitallet, kom en av jubilantene løpende etter meg i mørket på hjemveien. Hun ville gjerne takke. Jeg var den første som hadde fortalt henne noe om egen kropp. Hun skilte seg ikke på noen måte ut fra de andre. Men jeg tror ikke hun stilte et eneste spørsmål selv da hun var student.

Holdningsskapende arbeid

Knut og jeg var tydelige på at det vi formidlet, var biologisk kunnskap, og at det var mange andre sider ved samliv de som lærere ville måtte forholde seg til overfor egne elever. Vår sak var ikke å fortelle dem hvordan de skulle leve livene sine, men å skaffe dem nyanserte kunnskaper om sammenhenger og konsekvenser.

Vi brukte gjesteforelesere i viktige delemner så langt pengene rakk. Vi hadde stor glede i flere år av noen medisinerstudenter, anført av en ung Mads Gilbert. De var direkte, men nyanserte og kloke, og skjønte nok at ikke alle studentene var like frimodige.

Vi hadde også av og til leger fra helsestasjonen. En gang kom en kjekkas som var mest opptatt av å få oss alle til å bruke fyord. Jeg visste at det viktigste var å nå dem som trengte oss mest, de som overhodet ikke hadde ord å bruke, men han stemplet meg raskt som snerpete.

En dag ringte personalets eneste telefon, som stod på lærerrommet. Jeg tok den, det var Karen Christine Friele. Hun bad meg si fra til faglæreren som hadde invitert henne til å forelese. Hun hadde fått forfall og ville sende en ung mann som stedfortreder. Uten å kjenne henne, sa jeg det første som falt meg inn, nemlig at vikaren måtte tåle en støyt. Hun forstod med en gang og forsikret om at det gjorde han. Siden han skulle til mine egne studenter, ble jeg med og hørte på den unge foreleseren, som fikk applaus i etterkant. Han fortalte åpent om seg selv og at den han hadde grudd seg mest for å snakke med, var mormor. Men mormor hadde sagt at vet du, vi har aldri hatt noen homofil i vår familie, så vi trengte i grunnen en. Han het Kjell Erik Øye.

Støtte fra studentene

At studentene hjalp meg i kinkige situasjoner, hendte ofte. Her følger noen eksempler. De gikk ofte lenger enn jeg ville i å provosere hverandre, slik de to siste eksemplene nedenfor viser. Som nevnt laget hver student et selvstendig arbeid. De var fabelaktig flinke til å velge emner, lage samlinger og søke kilder. En jente valgte fosterutvikling hos mennesket som tema. Hun fant på egen hånd frem til Muséenes skoletjeneste på Tøyen. Der fikk hun god hjelp og tilbud om å låne med noen preparater på formalin.

Under presentasjonen sammenlignet hun utviklingen hos ulike virveldyr og forklarte hvordan fellestrekkene fra den tidligste perioden, ble færre når spesialiseringen tiltok. Så stod hun der med et sju måneders menneskebarn i et glass. Med enkle ord fortalte hun hvordan arbeidet med oppgaven hadde fått henne til å forstå at kunnskap kan komplisere. De etiske dilemmaene ble åpenbare for alle.

Blant studentene var det ofte noen høyrøstede gutter som visste alt om alt. En dag i arbeidsøkta kom homofili opp som tema. *Normalitet* er et av språkets mest problematiske ord og antakelig et av de mest misbrukte. Jeg mente det viktigste jeg

kunne gjøre, var å få alle til å forstå at variasjoner ikke er merkelige på den ene måten enn på den andre, og brukte alltid tid på det.

De mest taleføre studentene mente det burde være en enkel sak for lærere å ordne opp i samfunnets fordommer. I dette kullet gikk en ung gutt som frivillig hadde avbrutt sitt medisinstudium etter første avdeling. Han hadde begynt der nærmest fordi det var en familietradisjon, men fant ut at han heller ville bli lærer. Hver sommer jobbet han i Hardanger. Han høstet frukt, det var alt jeg visste om ham. Han var en flott student å ha i biologi. Denne dagen satt han mesteparten av timen uten å delta i debatten. Så kom det plutselig:

- *Dere får alt til å virke så enkelt. Jeg lurer på hva dere vil si hvis jeg nå forteller at jeg er homofil.*

Så sa han ikke mer. Tausheten var total, debatten dreide til noe annet de siste minuttene, og alle tuslet forvirret ut, klokere enn de var kommet inn. Sommeren etter var de ferdige lærere. Da dro han til Hardanger og giftet seg med jenta han var kjæreste med. Jeg er overbevist om at han ble en god lærer.

Når voksne folk på ramme alvor spør om det er farlig å spise et eple det har vært mark i, kan det lett virke pussig, selv om det er et godt spørsmål i naturvernsammenheng. Som ung og ny lærerutdanner trakk jeg noen ganger feil når slike spørsmål kom, jeg lo.

I mitt første kull var det en mann som hadde vært lærer i årevis uten formell kompetanse. Han var minst ti år eldre enn meg og satte seg raskt fore å lære meg opp. Etter hver forelesning sa han sin hjertens mening på godt og vondt. En dag tok han meg for seg på tomannshånd med følgende melding:

- *Det du ikke skjønner, er at disse unge menneskene er redde for sånne damer som deg, som er like ung og har fått til så mye.*

Han er død for lengst. Jeg er ham evig takknemlig.

Del 5. Matematikkundervisningen på Sagene

Et tilbakeblikk på utdanningstilbudene i matematikk i lærerutdanningen, fra jeg startet på Sagene i 1960 og frem til århundreskiftet, forteller mye om samfunnets syn på faget i disse årene. Her velger jeg å flette inn enkelte situasjoner og episoder i kursene der de fant sted.

Fireårig linje i 1960-årene for elever uten eksamen artium

I de første årene på Sagene underviste jeg ikke bare på de toårige studentlinjene, men også i matematikk og naturfag på fireårig linje. Elevene der var stort sett bygdeungdom uten videregående skole på hjemstedet. Noen ønsket av ulike grunner en annen vei etter realskolen, og noen hadde hoppet ut av gymnasiet. Linjen ble nedlagt midt på 60-tallet.

Denne ble drevet etter tradisjonelle prinsipper for skole, med klasseforstanderskap, ordnet pensum og eksamen i alle fag. I matematikk var pensum og lærebøker fastlagt, alt dreide seg om å få alle gjennom eksamen.

På ett punkt skilte linjen seg fra vanlig praksis. Vi hadde en særegen form for opptak av nye elever. Alle ble intervjuet enkeltvis av to og to faglærere sammen, vi brukte en hel uke på dette. Ragnar Baartved og jeg snakket med dem sammen, han som norsklærer, jeg som realist. Et av Ragnars vanligste åpningsspørsmål var:

- *Beskriv en linerle!*

Spørsmålet var en genistrek også sett fra mitt ståsted.

Det merkelige er at slik de fremstod under disse intervjuene, slik var de hele tiden som elever. En eldre kollega sa i blant: - *I dag har jeg intervjuet en vordende rektor*, alternativt: - *I dag har jeg intervjuet en vordende skoleinspektør*. Han fikk med tiden rett. Rektor Lange mente vi drev med mye som var *mer unyttig enn dette*.

I dag, femti år senere, vet jeg at de vi plukket ut, ble gode lærere og ledere. Mange skaffet seg mye kompetanse etter lærerutdanningen, både som skolefolk og i andre posisjoner i samfunnet.

Torjusson

Det tok tid før jeg helt forstod hvor unge og sårbare elevene på fireårig linje var. Studentlinjene var mer lik meg selv. Erfaringene fra Hammerseng Pensjonatskole hjalp meg litt. Der var også alle elevene langt hjemmefra, men jeg brukte tid på å se hvor mye som var likt.

Det viktigste for meg var at jeg fikk arbeide tett sammen med klasseforstanderen, Aslak Torjusson. Han var en gammel, klok humanist og hadde et langt liv i folkehøyskolen bak seg. Jeg var mest opptatt av å få alle gjennom eksamen og behandlet først disse ungdommene omtrent som dem på studentlinjene. Torjusson var levende opptatt av, og grenseløst glad i, hver enkelt elev. Han lærte meg å se elevene som enkeltpersoner, omtrent som elevene på Hammerseng.

Det kompliserte riktignok arbeidet for meg. Jeg var klasseforstander og skulle holde orden på karakterer og fravær. Jeg måtte lære å kjenne og godta hver enkelt. Etter hvert ble det umulig for meg å forholde meg likt overfor alle, de var jo helt forskjellige. Elevene opplevde meg først som streng, etter hvert også som urettferdig. Jeg syntes de var vriene å forholde seg til, men det gikk bedre etter hvert.

Torjussons siste klasse ville ta avskjed med ham i midttimen siste dag. Ingen andre lærere ble invitert, jeg følte meg litt snytt. Alle vi andre satt som vanlig på det stappfulle lærerværelset mens dette foregikk. Plutselig gikk døren opp, den eigode Mari fra Grong fór over oss alle med øynene og landet på meg. -*No gret'n Torjusson*,

du må bli med opp! Jeg ble med. Trykket lettet. Torjusson holdt en nydelig tale om å være lærer, om lærersamarbeid og om å ta vare på hverandre. Hele opplevelsen gav meg en følelse av at det var langt frem, men at jeg kanskje var på rett vei.

Studentlinjene

Studentlinjene var den gang toårige, en generell linje og en engelsklinje. I teoretiske fag ble det lagt stor vekt på faglige forelesninger. I biologi hadde vi hele tiden laboratorieundervisning der vi dreide stoffet mot grunnskolen. I matematikk var det en forelesning i uka, ikke mer. Hoveddelen av mitt arbeid hadde jeg i alle år på studentlinjene.

Vi hadde i flere år et spesialopplegg der folk med annen yrkesutdanning kunne bli lærere på ett år. Det var interessante studenter, vi omskolerte både sykepleiere, førskolelærere, håndverkere og universitetsutdannede.

Jeg følte at tradisjonell undervisning førte meg på ville veier. Landsseksjonen i matematikk for alle våre 19 lærerskoler hadde årlige ukelange kurs hver sommer. Der traff jeg kolleger som tenkte det samme. Vi begynte å følge med på kurs og konferanser i Danmark, Sverige og England. En god kollega på Hamar og jeg anskaffet konkretiseringsmateriell og la om kursinnholdet, slik at studentene lærte å innrette sin praksisundervisning etter elevenes forutsetninger og alder. Noen av fagkollegene trodde det var fordi vi ikke kunne regne. Men faget økte i popularitet hos studentene.

Moderne matematikk

Matematikken hørte med blant antikkens skjønnere kunster, og ingen kan kalle matematisk logikk moderne. Mengdelæren er et område av faget som tidligere ikke ble tatt med i skolen, men som noen mente skulle gjøre faget mer konkret. Den såkalt *moderne matematikk* med logikk og mengdelære dukket opp hos oss rundt 1970. Den kom til Norge fra USA via Sverige og var en følge av romfartskappløpet. Skolens realfagundervisning måtte forbedres.

Rektor Gjermundsen mente at lærere som gikk ut fra hans skole, skulle vite hva dette var. Ivar Liestøl, som var inspektør, hadde noe undervisningsplikt i matematikk. Han og jeg gjorde det beste ut av det. Vi deltok i to sommerkurs i mengdelære og logikk for landsseksjonen, med arbeid i mellomåret og diplom til slutt.

Mange realister i lærerutdanningen i Norge også lest sin Piaget. Vi hadde fulgt med i det som skjedde på Blindern hos Svein Sjøberg, og ikke minst hentet jeg mye i Danmark gjennom deres måtematikklærerforening, og i England på samme vis. Vi skaffet en god gjesteforeleser, holdt seminarer og rettet frivillige hjemmeregninger hver uke.

Vi fulgte studentene ut i praksis og så hvordan de leketonte aktivitetene med sortering av klosser og brikker fungerte fint. De hjalp på ordforråd, begrepsutvikling og tallforståelse i barnehager og begynneropplæring.

Vi så at de mange utfyllingsbøkene med plass for kryss og korte svar, kunne feies over på et øyeblikk når man hadde oppfattet mønsteret. Læringen hadde liten verdi på høyere trinn, den kunne være direkte fordummende. Matematikk forutsetter evne til abstraksjon.

Vi så også at formaliseringen til matematikk i kladdeboka, skapte faglige dilemmaer langt ut over elevenes kapasitet og nivå. Å la 8-9-åringer regne med fortegnstall fører uten unntak til vranglære. Det var nok til at vi ble skeptiske til å innføre så abstrakte emner i barneskolen.

Da alt roet seg, sa Gjermundsen raust at han hadde trodd dette var fremtiden, og at Ivar og jeg var reaksjonære. Det som ble stående fra denne perioden, var kunnskapen om læringspsykologi og om barns mentale utvikling og ulike abstraksjonsnivå. Resultatet er positivt. Den gamle undervisningen i realfagene, der alle ble skåret over en kam, vil aldri mer være aktuell.

Alle studentene hos oss måtte ta et seks timers kurs hver uke et helt år i moderne matematikk, med offentlig eksamen til slutt. Dette var sekstiåttene, som ellers var raske med protestene. Dette fant de seg i, og mange hadde glede av det. De var jo skoleflinke alle sammen. Jeg tror de likte å utfordres av ny kunnskap som nullstilte alle. De hadde jo ingen problemer med abstraksjonsnivået og tok problemløsningen på strak arm.

En godt voksen kar med fortid som sjømann, lærervikar og mer til, var blant studentene på den tiden. Han syntes nok ikke den moderne matematikken var noe særlig. Jeg kjente ham godt fra naturfagstimene, der han var aktiv og interessert. En vårdag møtte jeg ham i skolegården. Jeg hadde aldri fått en hjemmeregning fra ham og mistenkte at han aldri brukte blyant og papir.

- *Hør her, enten må du begynne å regne, eller også stryker du, sa jeg.*

Han gav meg en klem:

- *-Ta det med ro du, jenta mi, dette ordner jeg.*

Så strøk han, kontinuerte og var like blid.

Mange år senere traff jeg ham i en korridor på danskebåten en sen kveld. Gjensynet var hjertelig. Han var glad for tiden på Sagene. Han hadde likt alle og snakket seg åpenhertig gjennom samtlige av faglærerne, den ene bedre enn den andre. Jeg fungerte mest som tilhører. Omsider skulle vi skilles, jeg hadde vært på kurs og ville sove. Plutselig så han rett på meg med et forundret blikk:

- *Jeg likte deg også, jeg!*

Valgfri ¼-årsenhet i matematikk

Da vi fikk ordningen med valgfag, og studentene kunne velge ¼-årsenhet i matematikk, syntes vi det var et stort fremskritt. Vi la om innholdet, slik at kurset ble rettet mot undervisning i grunnskolen, og vi fulgte opp praksisperiodene.

Kurset ble populært. Min gode kollega gjennom 80-årene, Knut Ole Lysø, og jeg laget et skolerettet opplegg som kunne brukes i praksis.

Knut Ole Lysø åpnet alltid sine kurs om høsten med å forklare at en forelesning ikke blir levert ferdig fordøyd. Det var ikke meningen man skulle skjønne alt, det måtte etterarbeid til. Man skal gå hjem og arbeide videre med stoffet. Det oppfattet de fleste. Flertallet av studentene valgte vårt kurs, selv om de visste at arbeidsbyrden var stor. Det samme gjaldt for øvrig naturfagkurset.

Innføringskurs i matematikk

De studentene som ikke valgte grunnkurset, måtte ta et 20 timers innføringskurs. Dette gav et innblikk i nye undervisningsmetoder og innhold i matematikk som skolefag. De som valgte det, hadde stort sett hatt negative opplevelser i skoletiden og hadde følgelig dårlige basiskunnskaper.

Kurset gav ingen faglig kompetanse, bare et bilde av hvordan dagens elever møtte faget. Det var ikke ment som grunnlag for egen undervisning.

Nyutdannede lærere med bare dette kurset, søkte seg ofte til småskoletrinnet, antakelig fordi de var redde for matematikken på høyere trinn. Dessverre er det blant små barn den faglige kompetansen er mest nødvendig. Det er vanskeligere å se mulighetene og målene for matematisk aktivitet blant seksåringer enn blant tenåringer.

Problemet var at lærernes egen organisasjon nektet å gi slipp på undervisningsretten i alle fag for alle lærere. Jeg har vært med på mange nytteløse protester fra landsseksjonen omkring dette.

Det vil alltid være noen som gjerne vil bli lærere, men som ikke ønsker å undervise i matematikk. Det er ikke merkeligere enn at noen ikke vil undervise i forming eller sang. Noen av disse burde etter min mening slippe med et kort orienterende kurs. Men da burde de få et vitnemål der det går frem at de ikke har undervisningskompetanse i faget.

Matematikk regnes av lærere som et greit undervisningsfag. Det er bare å følge læreboka, sies det. Eldre lærere som trappet ned arbeidstiden mot slutten, har ofte fortalt at de kuttet ut andre fag, matematikk beholdt de. Det blir det mye dårlig undervisning av. Noen lærere som bare tok dette innføringskurset, kan fortsatt undervise i faget i norsk grunnskole.

Obligatorisk ¼-årsenhet i matematikk

Da ¼-årsenheten ble obligatorisk, laget Leif Kværnes og jeg i 90-årene en påbyggingsenhet med fordypning i enkelte fagområder, som tallteori, geometri, sannsynlighetsregning og statistikk. Dermed kunne de første lærerstudentene på Sagene gå ut med ½ studieårs kompetanse i matematikk. Studenter som etter det obligatoriske kurset frivillig valgte å fortsette med tallære, måtte slite hardt med sine dårlige grunnkunnskaper. Men de kom seg gjennom.

Evaluering og krav i obligatoriske og selvvalgte kurs

Evaluering og krav må nødvendigvis være forskjellige på obligatoriske og selvvalgte kurs. Det som må ligge fast, er at ½ studieår skal tilsvare et halvt årsverk for alle. En student som er tatt opp på lovlig vis og vurdert skikket til å gjennomføre studiet, må kunne forutsettes å være skikket til å gjennomføre det. Da bør alle obligatoriske enheter som inngår, være tilgjengelige med en vanlig arbeidsinnsats. Vi hadde problemer med enkelte som mente fremmøte 5-6 timer i uka i et studieår kvalifiserte som ¼ års arbeidsinnsats og garanterte ståkarakter.

Målene kan ikke være de samme for alle, men arbeidsbyrden bør være det. Når avisene i juni er fulle av skrekkehistorier om lærerstudenter med strykprosent på over 50, er noe galt på begge sider av kateteret. Det kan ikke tolkes som om over halvparten er udugelige.

En grunn til at våre kurs gikk så bra, var at vi la oss på et realistisk nivå. Vi begynte der det sviktet, og det var ofte i det elementære. Og vi fulgte opp med hjemmearbeider og skriftlige veiledninger.

Blant studentene var det mange med store nederlag bak seg. Det var alltid noen som rakte opp hånden når jeg spurte om de har hatt regnevansker. Når de fikk høre hvor sjelden ekte dyskalkyli forekommer, var det en lettelse.

Valgfrihetens pris

Da de valgfrie påbyggingskursene kom, tenkte vi annerledes. De valgte dem selv og visste hva de gikk til. Vi la ikke skjul på at det krevde hardt arbeid å komme gjennom. Disse kursene, med færre studenter, var oaser for oss lærere. Men også der fantes det en og annen som ville ta det lettvint.

En ung mann aktet å få eksamen uten anstrengelser. Han kom gjerne en times tid etter de andre og forsvant ofte etter arbeidsøkta. Vi startet hver dag med å levere ut dagens program, med notater til forelesninger og oppgaver og lesehjelp til arbeidsøkta. Disse arkene var nyttige og nødvendige, men da var stort sett ikke han der.

En dag kom han som vanlig innom kontoret mitt for å få papirene fra forrige gang. Plutselig sprakk jeg totalt og brøt alle regler for læreradferd. Jeg bad ham begynne å stå opp om morran, gjøre jobben sin og slutte å tulle med jentene i timene, og for øvrig kunne han reise og ryke. Han stod rett opp og ned og hørte på meg. Så gikk han

mot døra, mens jeg tenkte at der ryker jobben min. Nesten ute snur han seg, ser direkte på meg og sier:

- *Takk skal du ha, jeg trengte et spark i røvva!*

Han råjobbet de siste ukene, fikk eksamen og er sikkert lærer den dag i dag.

Da var det verre med en student på Bislet først på 90-tallet. I slutten av 80-årene skulle alle flinke gutter gå på BI eller studere informatikk. Opptakskravene til lærerutdanningen var følgelig lave. Vi fikk nok noen som ikke var helt klar over hvorfor de gikk der. Første dag i påbyggingskurset sa jeg fra om at kurset krevde hardt arbeid. En slik kar fortalte meg at min jobb var å undervise slik at forelesningene garanterte eksamen. Eksamen kom og han slang igjennom med elendig resultat.

Da vi møttes tilfeldig etter sensuren, mente jeg at han kunne gjort det bedre med litt egeninnsats. Svaret var trist:

- *Jeg skal bare bli lærer, jeg, så da er det ikke så nøye med de karakterene.*

Jeg håper han savner kunnskapene.

En annen kategori var alle de unge jentene som møtte med elendig selvtillit etter dårlige erfaringer med skolematematikken. Mange av dem hadde småbarn, ofte med hele ansvaret alene. De jobbet gjerne i helgene og ofte om natten, fordi fedrene da kunne passe barna. De hadde høy arbeidsmoral alle sammen.

En slik jente møtte på det obligatoriske kurset, nærmest med en beklagelse fordi hun kom. I løpet at kurset blomstret hun opp. Om våren lurte hun på om hun kunne greie frivillig påbygging. Hun og vi lærere hadde stor glede av hverandre da hun valgte å fortsette. Det hendte hun kom innom for å få hjelp eller be om utsettelse med levering. En gang på vårparten var hun så sliten at hun satte seg ned på kontoret mitt og gråt. Hun var alene med en seksåring, og hver gang barnet var hos faren, jobbet hun på sykehjem. Hun tok alle nattevakter hun kunne få og hadde aldri en fridag. Men eksamen greide både hun og de andre jentene, og flinke lærere er de sikkert blitt. Da kurset var over, sa hun:

- *Det var nå jeg skulle ha begynt!*

Del 6. Årsenhet i småskolepedagogikk

I 1968 startet vi et ettårig tverrfaglig studietilbud som dreide seg om undervisning av barn mellom 6 og 10 år. Studentene var utdannede lærere og førskolelærere, nesten alle var kvinner. Noen var i femtiårene og hadde voksne barn. De fleste hadde flere års undervisningserfaring, delvis fra tilfeldige vikariater som bød seg. De hadde fått dårlig betaling og ingen ansiennitet og hadde ikke engang tenkt over at de ble utnyttet.

Sammen med pedagogikklærerne underviste en stabil gruppe av lærerskolens faglærere i viktige skolefag: norsk med drama, naturfag, musikk og matematikk. For

meg var dette samarbeidet en kilde til vennskap med andre kolleger og til kunnskap jeg manglet. Studentene lærte mye om bruk av eget nærmiljø i undervisningen. Vi hadde utallige ekskursjoner rundt skolen, langs Akerselva og i Oslos omegn, der alle faglærerne var med. Ofte hadde både studentene og vi med barn. Hvert år var vi ved Østensjøvannet, på Hovedøya og på Kalvøya. Alle lærerne var med, pedlærerne forlangte riktignok kafébesøk underveis. Studentene greide med sin solide bakgrunn uten videre å se sammenhenger og muligheter for å bruke alle fagene.

Kurset i småskolepedagogikk var Sagenes største videreutdanningstilbud. Det ble avviklet etter 22 år. Da hadde vi gitt nærmere 1000 kandidater solid faglig fordypning tilpasset deres egen arbeidssituasjon. Nå dro de hjem til faste stillinger med lønnsopprykk og visshet om at de hadde økt både egen og hjemkommunens samlede kompetanse.

Videreutdanningen var et viktig skolepolitisk bidrag til å øke respekten for kvinners arbeid. Minst like viktig var bevisstgjøringen at arbeid med små barn er en egen profesjon og krever like godt utdannede lærere som alle andre nivåer i skolen.

En gang satt en slik gruppe og småpratet om hvordan de hadde innrettet seg på hjemmebane for å få til dette året. Da sa en av dem:

- *Det største problemet for meg er at en liten gutt i klassen min ikke får matpakke på et helt år, for den fikk han av meg.*

Del 7. Sagenekulturen

Sagenekulturen var et uttrykk som ble mye brukt, både ved festlige anledninger og når vi trengte å markere vår egenart. Det var et mangetydig begrep. Det omfattet skolesyn, faglig innhold og undervisningsmetoder, rådende politiske strømninger, omgangsformer mellom studenter og lærere, mellom oss som underviste sammen, mellom oss, studentene og personalet for øvrig. Kulturen var positiv og gav trygghet så lenge du var i et fellesskap der alle var enige om at de var innenfor. Den var problematisk og slitsom når man hadde avvikende egenskaper eller synspunkter, det være seg faglig, skolepolitisk eller sosialt. Jeg vil gi noen eksempler på flere sider ved denne kulturen, nødvendigvis personlige og subjektive.

Faglige forhold

Da jeg kom til Sagene i 1960, var det én kvinnelig lektor der. Da jeg presenterte meg for henne som ny vikar i mitt første lærerråd, var hennes kommentar: - *Det er vel i håndarbeid, det da.*

Bemerkningen sa mye om henne og om hennes syn på de estetiske fagene og lærerne der. Den sa også mye om det skillet som faktisk var mellom kompetanse og stillingsbetingelser på den tiden. Lærerne i praktiske fag var lærerutdannet og ble lønnet som det. Alle universitetsutdannede var lektorer med færre undervisningstimer og bedre lønn.

Jeg hadde bodd i en bombet by og måttet unnvære de praktiske fagene gjennom nesten alle skoleårene. Jeg hadde lært hjemme at hode og hender var like viktige, og jeg hadde hatt sommerjobb blant kulturskattene på Maihaugen i årevis. Det var lett for meg å se forskjellsbehandlingen mellom disse fagområdene og mine egne statusfag. Det følte seg vanskelig ikke å støtte krav om faglig opprustning og økte ressurser i deres seksjoner.

Slik var det til vi ble høyskole. Da fikk alle uten lektorkompetanse ett eller to år permisjon for å videreutdanne seg. Jeg hadde brukt helger og ferier til faglig oppdatering i alle år. Et studieår ville vært en gave. Da vi mange år senere skulle få differensierte opprykksordninger for lektorer, stemte jeg imot.

Vi hadde 19 lærerskoler i Norge på den tiden. Disse skolene hadde ulike profiler. På Notodden og i Kristiansand stod realfagene sterk. De hadde flere ansatte og flinke folk som etter hvert kom seg ut og tok doktorgrader. De var av stor betydning for alle oss andre, særlig gjennom de årlige ukelange sommerkursene for landsseksjonen. Oslo offentlige var kjent som en solid, tradisjonell skole. Vi var den moderne forsøksskolen som la vekt på praktisk-estetiske fag. Søkermassene til de to utdanningene var forskjellige.

De praktiske fagseksjonene på Sagene var ikke bemannet med underdanige pyser, de stod på kravene lenger enn pengene rakk, og de var mange. Samtidig var bemanningen i realfagseksjonene minimal. Dermed måtte vi alltid tape alle avstemninger når fordeling av nye ressurser ble foretatt med simpelt flertall. Situasjonen var uholdbar for realfagene. Jeg var alene i matematikkseksjonen i lang tid. Etter hvert fikk vi en halv stilling med skiftende årsvikarer.

En gang var det en halv ny stilling til rådighet. Administrasjonen hadde bestemt at den skulle gå til norsk eller matematikk. Diskusjonen gikk på møtet. Uten språk ingen matematikk, så jeg stemte for at den skulle gå til norskseksjonen, som dermed fikk den. Fra da av var norsk læreren, Odd Tiller, min ridder.

I naturfagene var det like ille. Det medførte at jeg i løpet av ett år hadde hver eneste elev i alle årskull i korte eller lengre matematikkurs. Kullene var på 120 – 180 studenter, og selv da vi fikk frivillige fordypningstilbud, var realfagene hos oss etterspurte. Vi hadde store grupper.

Skolepolitikk

I denne situasjonen maktet jeg ikke arbeidspresset som småbarnsmor. Jeg søkte halv permisjon ut over de tolv ukene ved hver fødsel. Departementet sa nei etter kort tid. Jeg sa opp jobben, noe som jeg fikk føle var politisk svært ukorrekt. Med Gjermundsens hjelp fortsatte jeg i omtrent halv stilling i noen år, fordi det passet med skolens behov den gang. Så ble stillingen utlyst. Jeg søkte og ble ansatt for annen gang. Men jeg har etter 40 år ikke full opptjening.

Etterkrigstiden hadde vært en harmonisk periode i Norge. Alle hadde et felles ønske om å legge krigsårene bak seg. De politiske strømningene i 1970-årene gav Sagene lærerskole et rykte blant borgerskapet som et radikalt rottereir. EU-kampen og de mange ml-erne blant studentene forsterket inntrykket utad. De studentene som ikke våget seg frem med meninger som avvek fra flertallet, hadde det ikke alltid så greit. Det hendte de kom tussende enkeltvis opp på biologirommet for å puste ut og for å treffe lærere som ikke gikk i fillete dongeri, men i ordentlige klær, som de sa.

De politiske motsetningene gikk langt inn i personalet. Men toleransen var heldigvis større blant de ansatte enn blant mange av studentene. Som eksempel vil jeg trekke frem den kvinnen gamle Sagenestudenten fortsatt omtaler som *frøken Andersen*. Liv Andersen, med sitt kristne livssyn, sin hjertevarme og sin skarpe forstand, var respektert og avholdt av alle. Når Liv snakket, lyttet vi. Når støynivået ble ubehagelig i skoleråd, tok hun ordet og fikk på sin stillferdige måte debatten tilbake der den skulle være uten å såre noen.

Tiden før flyttingen til Bislet ble et faktum og fikk frem motsetningene for alvor. Sagenekulturen ble et spøkelse som plaget flere enn meg. Vi regnet oss som deler av denne kulturen, samtidig som vi så at tiden hadde løpt fra oss og at vi for lengst hadde vokst ut av bygningen. Fagmiljøene var for trange og impulsene for få, kontorene mangelfulle, døen var i kjelleren. Vi manglet fagrom og arbeidsrom, og studentene var for mange og jobbet på gulvet i korridorene. Det viste seg også at kollegene på Oslo offentlige var like forskjellige innbyrdes som vi var, og vi begnte å se frem til å arbeide sammen med dem. Da fire av oss stemte for flytting på et turbulent personalmøte, opplevde jeg tiden etterpå som ubehagelig.

Sosial kultur

Alt i alt var samholdet blant personalet på Sagene svært sterkt. Vi hadde mange ansatte innom i kortere perioder, noen av dem fant seg kanskje ikke til rette hos oss. Men vi var en stor flokk som arbeidet sammen i mange tiår. I denne delen av voksenlivet fødte vi barn, mistet foreldre, ble syke, strevde med privatlivene våre, kollapset og kom oss på beina igjen. Når livet røyntet på, ble alle motsetninger lagt til side. Vi tok vare på hverandre og ble ivaretatt. Støtteapparatet var for mange de nære fagkollegene.

Vår festkultur var enestående og vår julefeiring minneverdig.

Per Østerud tiltrådte som rektor i mai 1986. Det året hadde realistene ansvar for sommerfesten. Derfor startet den ved Dælivannet og gikk til fots rett oppover til Kolsåstoppen. Dit dro vi med kaffe og kringle til alle. Den over 80 år gamle Halfdan Skånland, med utslitte knær og tung kropp, måtte vi nærmest trekke med oss. På toppen fant han frem fløyten sin og spilte den melodien han hadde laget til sin førstefødte, og som han alltid spilte i festlig sammenheng. Det var ikke bare Per som var rørt. Kvelden ble avsluttet hjemme hos Eva Bryhni, og da visste Per mye mer om oss alle enn da den startet.

Siste dag før jul hadde vi alltid juleandakt ved en av våre tre teologer. Den foregikk i den tidligere Lilleborg kirke, som var en bakgårdsbrakke, hos oss kalt Aulaen, fordi vi brukte den til forelesninger. Deretter samlet alle ansatte seg til et overdådig julebord stelt istand av oss selv. Vi pyntet overalt, tok til og med dukene hjem og vasket og strøk dem. Ikke mange kollegier sang flere salmer og julesanger med alle vers enn vi gjorde på Sagene. Vi var heller ikke mer politisk korrekte enn at, bortsett fra Knut Stokke som pyntet alle bord og Runo Hellvin som sammen med ham lempet bord og stoler, anså alle mennene og noen kvinner slike arrangementer som en damegreie, det var bare å møte opp.

Vår årlige juletreffest for familiene våre lærte oss å kjenne hverandre som privatpersoner. Barna husker dem som begivenheter der de fikk bruke gymballer og matter til svetten drev av dem. Alle ble sett. Vår sønn, som var med første gang som ettåring, forsvant en gang mange år senere under festen. Jeg fant ham igjen sammen med et par andre gutter som også var blitt for store, i alvorlig prat med Gjermundsen på loftet. Han hadde tatt dem med på en mannfolkrunde i bygningen.

Vi var få, alle kjente etter hvert hverandre. Vi var så trangbodde at vi også visste mye om det daglige arbeidet i hele huset. Vi kjente hverandres gode og problematiske sider og visste hva som utløste konflikter. Men vi visste også at vi måtte fungere sammen.

Vi avsluttet tiden på Sagene med en sommerfest, der vi tok avskjed med fortiden og dem som ikke skulle være med videre. For min del ville jeg aldri ha unnvært tiden på Sagene, samtidig som den for meg hadde vart lenge nok.

Olga Herbjørnsen, forfatteromtale s. 33.

REFLEKSJONENE

Brita Nilsson: Ordets koreografi – ubehaget i helsespråket

I en psykiatrisk institusjon overhørte jeg en samtale: En av de nye psykiatriske sykepleierne, Mette, spurte: ”Du Kari, hvilken kode skal jeg bruke på sykepleie-diagnosen hos Hansen?” Kari: ”Ja, er det ikke en psykologisk problematikk han har da, jeg tror det er kodetall 00127.”

Mette hadde snakket noe med Hansen og oppfattet ham som en vennlig stillfarende mann. Kanskje var han ikke så snakkesalig, men å presse ham inn i et kodetall oppfattet hun som et overgrep. Vel hadde han bodd for seg selv etter at han mistet sin kone for et år siden. Huset han bodde i, lå langt fra folk i bygda, og mange besøk hadde han ikke hatt etter at kona falt bort. At det var noen problemer med hukommelse eller tenkningen til Hansen, var ikke Mette enig i. Det var bare det at han tok seg noe lang tid når de snakket sammen. Kanskje ikke så rart, tenkte Mette. Hadde jeg bodd så lenge alene som han på et så isolert sted, hadde jeg heller ikke snakket så mye.

Eksemplet ovenfor fører meg til hva jeg vil sette lys på i dette essayet. I lengre tid har jeg følt et visst ubehag ved hvordan ordet som sådan er anvendt i en del nyere faglitteratur. Generelt tenker jeg på ordets skjebne i det moderne samfunn; men spesielt tenker jeg på ordbruken i psykiatrisk og psykologisk faglitteratur, samt i noe av den nyere sykepleielitteraturen. Ubegrepet, men også bekymringen, er knyttet til hva jeg ser som en økende sterilisering av ordet. Ordet synes etter hvert å ha blitt redusert til noe goldt og tørt i den nevnte type faglitteratur. Noe som fratår leseren mulighet for innlevelse og empati i forhold til forståelsen av pasienten i hans/hennes livssammenhenger. Jeg tror en samtale om ordets betydning i så vel i faglitteratur som i det moderne samfunn, er avgjørende å ta opp. Ikke minst respekten for ordet og ordets betydning. Hva tenker jeg så på når jeg anvender uttrykkene ”ordets koreografi”? Og hvilken betydning kan ordets koreografi innebære?

Det er flere synonymer til begreper som ”ord” på norsk. Synonymer som f.eks.: *ytring, talemåte, floskel, tirade, aforisme, løfte, æresord og parole*, viser noe av mangfoldet, men også det motsetningsfylte. Synonymene: æresord og løfte synes bl.a. å peke hen på det moralske ansvaret ved anvendelse av ord.

Hva så med synonymer til koreografi?

Koreografi, stammer fra Khoreaia: dans - det å arrangere en ballett. Ordet koreografi kommer fra gresk og betyr danseskrift. I dag handler koreografi om posisjon og rekkefølge av bevegelser i dans. I den videste betydning av koreografi brukes også ordet for andre sekvenser av bevegelser, f.eks. kampsport. Trekker en dette videre kan en kanskje si at ordet som sådan også kan anvendes som en kamp.

Koreografi benyttes også i forbindelse med kunst som musikal og teater. Dette innebærer at man setter opp en forestilling, hvor f.eks. danserne følger koreografens anvisninger. De gir selvfølgelig sitt eget kunstneriske uttrykk, men koreografen har ledelsen. De er m.a.o. under hans herredømme.

Om man skal koble "ord" og "koreografi" sammen, kan ordet koreografi muligens innebære en ordets skriftlige dans. Innehaveren av ordet er den som bestemmer hvilken ord-dans som uttrykker de sanneste, de mest sitrende, levende og presise setninger for hva man vil beskrive ut fra hva man har forstått og tenkt. Personen er m.a.o. sin egen koreograf, dvs. hun har sin individuelle frihet, men også et moralsk ansvar, til å komponere ordene i en form så sann og så presis som mulig. Utfordringen i en talekunst skulle da innebære at talen både bør være sannferdig, estetisk og etisk. Hensikten må være at koreografen av ordet innbyr til et forståelses-fellesskap med den ordet er rettet til.

En kan spørre om samtalen mellom Mette og Kari hadde karakter av et forstående fellesskap?

I dag er det utviklet en enorm kreativitet i bruk av ordet i ulike typer sjangere, så vel innen skjønnlitteratur som i ungdomskulturen. I Norge f.eks. er det, spesielt blant ungdom, utviklet et språk hvor man anvender fornorsknet somalisk, arabisk og pakistansk i SMS-språket.

Innen skjønnlitteratur arrangeres det skrivekurs og skrivestuer over en lav sko, og en del offentlige personer skriver friskt i vei sine biografier og memoarer allerede i 30 års alderen.

Vi har blogger, twitter og facebook trender, hvor man strever etter å bli sett med sitt. Det produseres m.a.o. enormt med tekster. Men hva bunner alt dette i? Er kanskje mange av disse tekstene hva filosofen Heidegger (1981) betegner som skriverier?

Heidegger kom fram til hva språket er gjennom sin analyse av menneskets ontologiske strukturer. Språket i talen kommer til uttrykk ut fra hva en har forstått. Man må m.a.o. forstå det man vil si, før man sier det. Utfordringen for den enkelte ligger i det å uttrykke det forståtte i et språk som har mening for flere enn en selv. Eller hva Heidegger betegner som egentlig forståelse. Det er når noe er forstått, hvor det forståtte bringes ut i språket, at det har mening. Som han sier: Det er bare mennesket selv som kan være meningsfull eller meningsløs.

Heidegger gikk videre. Han ønsket å bestemme strukturen på det talte språket. Med andre ord: det selve grunnleggende ved selve menneskets språk. Det å snakke er en finurlig, men òg en ansvarlig handling, fordi vi transporterer noe av oss selv til andre. Når vi snakker, viser vi samtidig hva vi tenker eller om vi tenker.

Hvilke strukturelle kjennetegn finner så Heidegger ved menneskets språk? Han finner fire strukturelle kjennetegn ved språket:

- 1) Det første er "om" eller "over" noe – dette om eller over noe forteller oss hvordan vi forstår verden, dvs. hvordan vi på vår måte klassifiserer andre og oss selv og verden.
- 2) Det andre er "det talte" dvs. talens form, for eksempel et spørsmål eller en kommentar og lignende. Man kan si det er klangen i stemmen, kroppsspråket vårt m.m.
- 3) Det tredje er Selvtilkjenneivelse – en gir seg selv til kjenne.
- 4) Det fjerde er en meddelelse til noen.

Disse fire kjennetegn kan gi mening for en selv og andre, men behøver nødvendigvis ikke gjøre det. Forutsetningen for at talen skal være egentlig eller ekte, er at taleren selv må være i et samstemt/dialektisk forhold til så vel sin følelse som sin forståelse. Og nettopp dette er problematisk i dag, fordi det synes å være oppstått en lukket persienne mellom forståelsen og følelsen. Den isolerte fornuft lever i beste velgående, mens følelsen synes å leve sitt eget uberegnelige liv. Dette får konsekvenser for ordet.

Ordet synes ikke lenger å åpne opp for fornemmelser og fantasier. Psykiatriens plassering av Hansen i en kode er et eksempel på det. Det er et ordtak som sier at det som er moten i samfunnet, blir behandling i psykiatrien. Man ser også en avflatning av ordet i vårt samfunn.

For å forstå den avflatningen som er skjedd med ordet i det moderne samfunn, kan det være nærliggende å vende seg til sosiologen og moralfilosofen J. Habermas. I et samfunnskritisk perspektiv påpeker han at den vestlige verden er kolonialisert av den instrumentelle fornuft. Vi taper evnen til empatisk omsorg på et indre og følelsesmessig moralsk plan.

Habermas mener at kommunikasjonen er brutt sammen ved at den instrumentelle fornuft har bredt seg utover områder hvor denne type fornuft ikke hører hjemme. Det dreier seg om områdene innenfor det estetiske og det moralske.

Konsekvensen av denne type fornuft er en kulde, og Adorno framhever kulden som et grunntrekk ved den vestlige sivilisasjon. Denne kulden uttrykkes i en geskjeftighet av aktiviteter uten å bestemme innholdet og uten å bry seg om hva aktiviteten betyr. Det viktige blir selve effektiviteten i det som gjøres. Kuldens ytre ansikt synliggjøres ofte i en likegyldighet. Det er denne kjølige likegyldighet jeg tror er forvitret i forholdet til ordets indre liv. Og det er denne kulden som må erkjennes.

I en artikkel av forsker T. B. Terkelsen (2009) har jeg funnet et godt eksempel på hvordan ordet har tapt sin koreografiske form - sin bevegelighet.

Terkelsen spør om sykepleiediagnoser er relevant i psykisk helsearbeid og diskuterer relevansen av sykepleiediagnostiske klassifikasjonssystemer i forhold til psykisk helse. Samtidig blir det gjort rede for begrepene: Nanda - Noc og Nic.

Nanda (2000) (North American Nursing Diagnosis) inneholder en oversikt over "sykepleiediagnoser", hvor disse er inndelt i 7 problemområder. Et av problemområdene kalles " "Psykokognitiv problematikk", Desorientering med kodetall 00127, Identitetsforstyrrelser med kodetall 00122.

Noc: (2005) (Nursing Outcome Classifications) beskriver ønsket pasientstatus i forhold til hver av problemområdene, samt indikatorer som kan måle fremgang hos pasienten. Eksempler på disse er: Realitetsorientering med kodenavn 1403, Indikatorer som kan måle realitetsorientering (1202) er bl.a. logisk tankeprosess og samhandler med andre på en adekvat måte.

Nic (2005) (Nursing Intervention Classifications) beskriver sykepleieintervensjoner. Eksempler på f.eks. psykokognitive intervensjoner er "adferdshåndtering", kodetall 4352, knyttet til "overaktivitet", "disorganisering" og "overstimulering", "avledning", kodetall 5900, og "grensesetting", 4380.

Som vi ser, er både sykepleiediagnosene og intervensjonene kodet med tall. Kodene skal gjøre det lettere å innpasse klassifikasjonene i elektroniske datasystemer. Det blir her viktig å få pasienten plassert i riktig kategori. Ordenes avhumanisering lyser en i møte med tallene, der det komplekse menneskeliv synes uinteressant.

Ordene som anvendes peker etter min forståelse nettopp hen på den type tenkning som Adorno er bekymret over. Nanda - Noc og Nic er i dag anvendt ved flere norske psykiatriske institusjoner. Mange hilser dette velkommen, kanskje fordi det er noe forførende enkelt. Andre reagerer sterkt på disse klassifikasjonssystemene, fordi de gir lite eller intet rom for annerledes tenkende mennesker, enten de er pasienter eller hjelpere. Kategoriene er videre tatt ut av enhver sosiologisk, historisk eller politisk sammenheng.

Ordene som anvendes er redusert til tegnfunksjoner. Filosofen Gadamer (1999) mener at hvis ord reduseres til tegnfunksjoner, instrumentaliseres den opprinnelige sammenheng mellom språk og tenkning. Gadamer mener at en må ta hensyn til det faktum at vitenskapen øver en innflytelse på språket. Men på den andre siden, sier han, nivelleres de folkelige benevninger på bestemte ting stadig mer. Dette skjer når de påvirkes av moderne kommunikasjon og en vitenskapelig teknisk standardisering. Dermed krympes ordforrådet istedenfor å utvides. Dette kan kanskje ses i sammenheng med Habermas påpeking av kommunikasjonens sammenbrudd.

Om en går nærmere inn på typen ordbruk i Nic - Noc og Nanda, ser en at dette ikke er tatt høyde for fornemmelser eller følelser, noe som er helt grunnleggende for ethvert levende vesen.

Det er her mitt ubehag og min bekymring er i forhold til Nic – Noc og Nanda, fordi det ikke synes å gi mening, med sin tidseffektivitet. Samtidig er de alle tre løsrevet fra en historisk og kulturell kontekst.

Så vel i en teoretisk som en klinisk psykiatrisk situasjon, bør en kanskje finne tilbake til det språket som kan vekke følelsens fornemmelse og forståelsens forestillingsevne og som kan uttrykkes i talen.

Både i diktning og samtale viser språkets refleksive struktur seg, ved at en helhetlig mening kommer til syne mer enn en avbildning av noe som allerede er gitt. Siri Hustvedt skriver:

*"Traumer opptreer ikke som ord,
men som et brøl av skrekk, iblant med bilder.
Ord skaper anatomien til historien;
men inne i denne historien er det åpninger som ikke kan lukkes."*

I dette diktet skjer en vending fra det instrumentelle ord, mot selve sakens aktivitet, som Gadamer betegner det. I Gadamers utsagn synliggjøres, etter min forståelse, en koreografisk estetikk. Stein Mehren belyser i sitt dikt:

”OMSORG:

*Langt inne i språket, syv stemmer.
Innenfor denne stemmen vi tror vi kjenner
finnes det ord som er så såre
at vi skjelver når vi bruker dem.
Som når en fugl med lette vinger
stryker over en munn som forsøker
å rykke selve sorgen opp med roten
ved å si de aller enkleste tingene.”*

Jeg får her en fornemmelse av sorgen, noe som er noe annet enn en forestilling om sorg. Og jeg tenker på Hansen. Var det sorgen over konas bortgang som var ”knoten” i hans stille taushet?

Jeg får en fornemmelse av en dypere karakter av Mehrens dikt enn den forestilling eller tanke som ordet sorg kan gi meg. Jeg blir m.a.o. vekket så vel i min følelse som i min forståelse. Persiennen mellom fornuften og følelsen åpner seg og gir et innseende som igjen gir mulighet for en autentisk tale.

Er det da ordets koreografiske estetikk som vi savner i dag?

Om ordet berører, slik en dans kan berøre, treffer dette den estetiske dimensjonen i en selv. En opplever og aner.... En estetisk opplevelse gjennom ord berører kan hende noe av det inderligste i en selv. For å omskrive Heideggers ord: Ordets kunst er sannheten – sætten - i- seg - selv (Heidegger, 1994).

Om ordet skulle ha denne mulighet i seg, bør en kanskje gå til kjernen av hva det estetiske i en selv kan være.

I min hovedoppgave innen pedagogikk for mange år siden gjorde jeg en litteraturstudie over forfatterinnen Marguerite Duras' roman: "Elskeren", der jeg konkluderte med at kjernen i det estetiske område er gjentagelsen.

På en måte kan en si at en går framover baklengs. Forfatteren lar hovedpersonen komme til seg selv ved stadige gjenerindringer. I en fornemmelsens ettertid gir hovedpersonen seg selv innsikt i fortidens ringvirkninger. Møtet med elskeren fører fram med fornyende innsikt. Innsikt i mors likegyldighet, mors tvetydighet, kjærlighet til den yngre broren, hatet til den eldre broren. De stadige gjenerindringene fører leseren gjennom ordets koreografi til lidelsens sentrum, hvor leseren til slutt spør seg: Var det broren hun hatet som dypest sett var hennes elsker? Men ut av gjenerindringene oppstår samtidig hennes utvidede forståelse av morens og brorens påvirkning på henne. Ordets formspråk blir underlig nærværende for leseren, og jeg tror dette henger sammen med gjentagelsens form, som stadig fører leseren videre. Det er nettopp gjentagelsene som kan sees i sammenheng med tekstens bølgeform.

Ordets koreografi, som musikkens og malerkunstens koreografi, medvirker til estetiske øyeblikk, dvs. selve sakens aktivitet, som lar meningen komme til orde.

Estetiske øyeblikk kan for eksempel være der en lar tonene fra Voca Lise gjenkalle lukten fra villjordbærene i våre barndoms hager, eller der Lars Hertervig's bilder åpner opp for oss noen dunkle fornemmelser eller der gregoriansk musikk lar oss ane klosterets fred.

Disse estetiske øyeblikk peker hen på det spesielle i hver enkelt av oss. Kan da ordene som skal beskrive disse øyeblikk fange det som er felles?

Vil kan hende de ord man da vil bruke for å beskrive disse øyeblikk mer bidra til å fjerne oss fra denne tidsekstasens øyeblikk?

Jeg er nå igjen inne på dette med at det er tanken som former ordet, men det er også opplevelser som er bortenfor ordene. Er det dette Gadamer mener når han skriver om ordets guddommelighet? Er det m.a.o. guddommelighetens ord som vi strever etter å fange?

Oppsummering

Jeg har i dette essayet søkt å sette lys på den bekymring jeg har i forhold til den forflatning som synes å ha bredd seg så vel i vårt samfunn som innen faglitteraturen. Kanskje det mest alvorlige er spørsmålet om forflatningen av ordet innebærer en forflatning av forholdet mellom mennesker.

Om en skal gienvinne ansvaret for ordets betydning, må en kanskje pusse soten av ordets teknifisering og innsette mennesket selv som den koreograf hun/han er, slik at ordet kan bli levende igjen. Og en må spørre hvilke konsekvenser dette får for ordets anvendelse i faglitteraturen?

Referanser

- Duras, M.: (1984) *Elskeren*, Gyldendal Norsk Forlag
- Heidegger, M.: (1981) *Varat och Tiden*, Del I og II, Doxa press. Lund
- Heidegger, M.: (1994) *Kunstværkets oprindelse*. Gyldendal, Danmark
- Nørager, T. : (1985) *System og Livseverden*. Forlaget ANIA, Århus.
- North American Nursing Diagnosis Assiciation (Nanda) :(2000)
Nursing diagnosis: Definitions & Classifications (2000-2002) Philadelphia
- Terkelsen, T.B. :(2009).Er sykepleiediagnoser relevant i psykisk helsearbeid?
Tidsskrift for psykisk helsearbeid. Universitetsforlaget.
- Von Krogh, G. (2005): *Begreper i psykiatrisk sykepleie – sykepleiediagnoser, ønsket pasientstatus og sykepleieintervensjoner*, Fagbokforlaget Bergen

Brita Nilsson, forfatteromtale s. 15.

Asfrid Lønstad: Etisk dilemma på sykehuset i lys av ettertidens klokskap

Livet leves forlengs,
men forstås baklengs
(Kierkegaard)

Det var mandag morgen på post D, medisinsk avdeling på sykehuset. Nattevakten hadde nettopp gitt rapport om nattens hendelser. Det hadde vært en rolig natt. De fleste pasientene hadde sovet bra, bortsett fra Tor Olsen, som var flyttet fra rom 12 til rom 21 dagen før.

Flyttet – var pasienten flyttet til det andre teamet i helgen? ”Ja, han flyttet i går”, kom det fort fra avdelingsleder. Ansiktet var uttrykksløst, uten mimikk.

Pasient Tor Olsen var 65 år gammel og pensjonert apoteker. Han var lammet etter at han tidligere hadde fått fjernet en svulst i ryggmargen. Komplikasjoner i form av et formidabelt liggesår på setet var grunnen til at han var innlagt nå. Såret var preget av bortfall av muskulatur, noe som dannet ”kanaler” inn i setemuskulaturen. Såret var komplisert å hele, blodsirkulasjonen var dårlig og pasienten hadde mistet smertefølelsen på grunn av lammelsen. Av samme grunn hadde pasienten heller ikke kontroll over naturlige funksjoner, vannlating og avføring. Lungefunksjonen (pusten) var ikke påvirket, og det var vanlig bevegelighet i overkropp og armer. Tor Olsen var fullstendig ”mentalt oppegående”. Fysisk oppegående var han ikke, men han satt oppe i en stol store deler av dagen.

Jeg husker godt dette som hendte for nesten femti år siden. Da var jeg sykepleier og hadde en personlig avtale med sykehuset. Avtalen gikk ut på at jeg arbeidet i 8 timers dagvakter alle hverdager, også lørdager. Jeg hadde fri alle helligdager. Betingelsen for å få dette til, var at jeg måtte være villig til å ambulere mellom tre forskjellige poster ved medisinsk avdeling, etter sykehusets behov. Avtalen var etter eget ønske, for å slippe vakter kveld og natt. Dette var viktig for meg, for det første fordi jeg hadde et barn på tre år som var i barnehage på dagtid og for det andre fordi jeg trengte et års erfaring fra medisinsk avdeling for å bli opptatt på videreutdanning for sykepleiere.

Jeg vurderte Tor Olsens situasjon ut fra to hoveddimensjoner. For det første rettet mot hans fysiske eller kroppslige situasjon, hvor behandlingen av såret, forebyggingen av tilleggskomplikasjoner og ivaretagelse av naturlige funksjoner var sentralt. For det andre var oppmerksomheten rettet mot den humanistiske side, ved å bidra til å øke pasientens velvære i en helhetlig betydning så langt mulig og respektere hans menneskeverd, ved å ta hensyn til hans ønsker og vurderinger i samarbeid med ham.

Svulsten og den medisinske behandlingen hadde fått store konsekvenser for denne pasienten. Han trengte forståelse for sin livssituasjon. Hva kunne jeg gjøre for at dette mennesket skulle oppleve hverdagen, om ikke meningsfull, så i alle fall mindre plagsom på tross av lidelsen i hans situasjon?

Dette var underliggende forutsetninger for pleien av og samhandlingen med Tor Olsen.

Vi fikk god kontakt og opprettet gradvis et tillitsforhold. Jeg kjente etter hvert pasientens ønsker og visste hvordan han ville ha tingene og pleien. Han var for eksempel svært interessert i sårbehandlingen. Som apoteker var han meget godt kjent med ulike typer sårsalver. En dag spurte han meg om vi ikke kunne prøve en salve han selv hadde utviklet. Jeg ba ham ta det opp med legen på visitten og sa jeg ville støtte ham i å prøve salven. Legen nølte noe, men gikk med på å prøve. Dette opplevde pasienten som anerkjennelse og som en positiv hendelse i hverdagen. Tor Olsen var også klar over usikkerheten ved hvorvidt hans salve ville hjelpe.

Da jeg hadde helgefri, fikk den som skulle overta omsorgen både skriftlig og muntlig rapport om pleien og pasientens ønsker. Hvis mulig, var også avløseren tilstede under pleien på forhånd for å bli kjent med pasienten.

Posten jeg var på da dette hendte, var kjent for å ha høy sykepleiefaglig standard. Det var, blant annet, innført "teamwork" etter amerikansk mønster. Dette opplevde jeg som stimulerende, og jeg var i en lang periode teamleder for halve posten med fra 12-15 pasienter, samt sykepleiere og studenter. Jeg ble der ca tre måneder før jeg måtte flytte til en ny post. Teamarbeidet forutsatte at avdelingsleder delegerte en rekke oppgaver til teamleder. Det krevde igjen et godt rapportsystem, slik at avdelingsleder til enhver tid var informert om sykepleien til pasientene.

Så skjedde det uforståelige. Mandag, da jeg kom på jobb etter helgen, fikk jeg vite at pasienten var flyttet til det andre teamet, på et annet rom, skrått over korridoren. Jeg så forbauset på avdelingsleder. Flyttet? Det hadde ikke vært tatt opp på rapporten eller med meg som teamleder at pasienten skulle flyttes. Da jeg spurte om hvorfor, fikk jeg til svar at han var i ferd med å bli for "hjemmevant". Man ønsket ikke avhengighet til enkelte personer. Mitt navn ble ikke nevnt, men jeg fornemmet sterkt at det var meg som ble betraktet som "denne personen". Dessuten var min umiddelbare reaksjon på at pasienten var flyttet, en intens opplevelse av at det ble gjort en stor urett mot Tor Olsen.

Jeg følte også at mitt ansvar ble tilsidesatt. Jeg var tildelt en oppgave som ble tatt fra meg på et tidspunkt hvor jeg ikke hadde muligheter for å komme med motforestillinger. Jeg hadde riktignok fått små hentydninger om at pasienten noen ganger ytret at "slik gjør ikke hun" eller lignende bemerkninger. Dette hadde jeg ikke tillagt noen vekt.

Jeg var svært lei meg med tanke på pasientens reaksjoner. Hva måtte han tenke? Jeg kunne ikke plutselig late som han ikke eksisterte. Jeg følte det riktig å gå inn på det nye rommet å hilse på ham. Jeg følte meg nokså liten da Tor Olsen ga uttrykk for at han ikke kunne forstå hvorfor han ble flyttet fra et rom til et annet, når begge rommene var likt utstyrt.

Jeg prøvde meg på noen kvasiforklaringer. Husker ikke hva, men minnes at jeg følte det måtte virke oppkonstruert. Lojaliteten mot min sjef og engstelsen for eventuelle konsekvenser for meg, fraholdt meg fra å uttrykke min personlige mening.

Tor Olsen var en meget høflig mann. Han tok ikke opp temaet senere.

Opplevelsen gjorde et dypt inntrykk på meg. Den kom så uventet. Jeg klarte ikke å ta det opp med ledelsen. Jeg ble stum. Pasienten var flyttet. Det kunne jeg ikke endre, og jeg var for lite modig til å ta saken opp med min overordnede på prinsipielt grunnlag. Jeg tok heller ikke opp at dette var gjort uten å nevne det for meg på forhånd. Det var en sår opplevelse. Jeg lette etter årsaker. Men kunne ikke finne saklig grunnlag for hvorfor dette hadde skjedd på denne måten. Jeg hadde aldri oppfattet relasjonen til pasient Tor Olsen som et bindingsforhold. Tvert imot, det var et profesjonelt forhold, bygget på gjensidig respekt. Det var en personlig, individualisert pleie, men den var aldri privat. Det menneskelige i situasjonen var sterkt fremme i samhandlingen med pasienten. Vi kunne le og snakke om mange ting.

Situasjonen ble analysert i mine tanker i ettertid. Det som hadde vært selvfølgelig handlinger for meg, ble noe jeg måtte ta opp med meg selv. Pasientens helhets-situasjon var sterkt fremme i mine tanker. Hans livssituasjon var vanskelig, med manglende mobilitet og komplikasjonene etter det kirurgiske inngrepet, lammelsen og liggesåret. Jeg hadde sett på dette som en stor utfordring. Jeg opplevde at Tor Olsen ble positiv og ga uttrykk for velvære noen ganger. Såret var ikke verre, det var så smått begynt å dannes nyvev. Det væsket mindre. Jeg hadde erfaring fra et lignende liggesår tidligere. Den erfaringen hadde vært nyttig.

Selv om jeg opplevde at mitt forhold til avdelingsleder og kolleger hadde vært godt, snakket jeg aldri med noen om det som hadde hendt.

Avdelingsleder var en noe "distansert" person: dyktig, saklig og korrekt. Hun hadde min fulle respekt som leder. Jeg holdt henne alltid informert om mine observasjoner og tiltak.

Iblant hadde jeg en følelse av at hun syntes jeg brukte mye tid hos pasienten. Jeg var ikke den første tilbake til formiddagskaffen, men jeg rakk likevel alle mine teamlederoppgaver før vekten tok slutt, på linje med andre kolleger.

I henhold til avtalen med sykehuset, måtte jeg flytte til en annen post kort tid etter denne hendelsen. Jeg visste ikke hvordan det gikk videre med pasienten. Sannsynligvis ble flyttingen akseptert som noe man måtte avfinne seg med. Det var ikke vanlig norm

å spørre hva pasientene ønsket den gang. Loven om pasientrettigheter var heller ikke kommet.

Jeg har beskrevet situasjonen og min opplevelse av den for svært lenge siden. Jeg vil nå gjøre et forsøk på en "baklengs forståelse" av det som hendte, ved å reflektere over hvorfor dette kunne skje. Fortellingen har et handlingsaspekt på flere nivåer. Det handler om relasjoner og relasjonsetikk, og det ligger en innebygget konflikt i fortellingen. Det ble ingen åpen konflikt av det som hendte. Det ble ikke utvekslet synspunkter. Avgjørelsen om å flytte pasienten fikk snarere karakter av et "kupp". Det ble ikke stilt åpne spørsmål ved hendelsen. For meg fikk dette karakter av overgrep, ikke bare mot pasienten, men også mot min faglige integritet. Jeg stilte bare spørsmål til meg selv. Snakket ikke om det til noen av mine kolleger. Om andre i kollegiet reagerte, kom det aldri åpent ut.

Sett utenfra og i ettertid, handler dette om etikk og relasjoner. Relasjonen sykepleier–pasient, sykepleier–avdelingsleder og ikke minst sykepleierens relasjon/holdning til seg selv.

Å reflektere over etiske problemstillinger, krever at en har mer å relatere til enn "synsing" og egne meninger. Jeg finner det derfor hensiktsmessig å forholde meg til Knud Løgstrup (1), hans fenomenologiske filosofi og relasjonsetikk, samt Kari Martinsens (2) tolkning av Løgstrup, relatert til sykepleie. I min tolkning bruker jeg sentrale begreper fra Løgstrup, som: den etiske fordring, tillit, livsforståelsen, livsytringene, sansningen og forståelsen.

Relasjonen til pasienten

I denne situasjonen viste jeg åpenhet for å fremme livsmotet i pasienten. Sansningen av pasienten var basert på hva jeg så og hørte og fornemmet av pasientens hele situasjon. Min forståelse var basert på denne sansningen. I tillegg brukte jeg selvsagt mitt faglige skjønn, sammenlignet det jeg så og hørte med tidligere erfaringer og kunnskaper. Martinsen sier at vi trenger en fagkunnskap hvor vi kan leve i den gode forenede motsetning mellom nærhet og avstand til den som trenger hjelp. Innenfor flere av helseprofesjonene har det faglige skjønnnet vært sett på som en måte å gjøre dette mulig. Skjønnets faglighet læres i levende, kliniske sammenhenger og, hevder Martinsen, er sammenvevd med vår grunnleggende og naturlige menneskelighet, barmhjertighet og tillit.

Jeg hadde på dette tidspunkt 6 års variert erfaring med pasienter etter utdanningen. Jeg gjenkjente elementer i Tor Olsens situasjon fra noe som var erfart tidligere. Det gjorde jeg spontant, uten baktanker, i samhandlingen med pasienten, og jeg så hans kropp, hans immobilitet, såret og hans sårbarhet i situasjonen. Kort sagt, jeg fornemmet hans lidelse og så sykepleien som en utfordring. Det ble ikke verbalisert der og da. Det var en naturlig situasjon hvor jeg sto til tjeneste for akkurat denne pasienten. For å si det med Løgstrup vil sansing, forståelse og følelse arbeide sammen når den etiske fordring blir tatt imot og er uttalt til stede.

Jeg mener at jeg fornemmet pasientens situasjon og handlet og talte spontant i forhold til Tor Olsen ut fra en kombinasjon av faglig skjønn, kunnskaper og erfaring. I Løgstrups språk betyr dette den forarbeidede forståelse, slik jeg oppfatter det. Pasienten "talte" til meg gjennom verbale og kroppslige uttrykk. Jeg brukte min fantasi og forsto hvordan han hadde det. Handlingene var basert på det. Samtalene mellom meg og pasienten og oppmuntringen til å prøve egen salve, var eksempler på å få livsmotet frem. Løgstrup mener at livsmotet vokser hos den andre ved å få fram livsytringene hos ham. Livsytringene bestod av det han kommuniserte gjennom verbalt, emosjonelt og kroppslig språk.

Relasjonen til avdelingsleder

Hvordan vi mennesker forstår livet og forholder oss til hverandre, bygger på en viss oppfatning av hva menneskelig eksistens er, noe man må gå ut fra ikke er til å komme utenom, sier Løgstrup. Han hevder at livsforståelsen kan være åpen, basert på tillit og forståelse for den andre, men den kan også stivne til en ideologi og for den enkelte bli en fast størrelse som man handler etter og gir livet innhold etter. Dette kan føre til at en selv mener å kunne si med stor sikkerhet hva som er til den andres beste. Det som angår ens egen eksistens, angår også alle andre. Man er i besittelse av den endegyldige sannhet.

I utgangspunktet var forholdet mellom meg og avdelingsleder opplevd som godt. Hvorfor handlet avdelingsleder som hun gjorde? Brått og uten foranledninger? Martinsen hevder at dersom sykepleierholdningene stivner til en ideologi eller prinsipper, mister de det levende i de menneskelige relasjoner og blir moralistisk. Vi er da lydige mot en ideologi eller et prinsipp.

Var det slik at avdelingsleders oppmerksomhet var grunnlagt i en objektiv begrepsforståelse, rettet mot fellesstandarder som bidro til å overse det unike i situasjonen?

Mellom avdelingsleder og meg var det en generasjons avstand. Hun med utdanning før siste verdenskrig, jeg 11 år etter krigen. Det skjedde mye i samfunnet og i utdanningen etter krigen, særlig etter 1948, da sykepleieloven ble vedtatt. Den fikk store konsekvenser for utdanningen i hele landet.

Avdelingsleder var en meget dyktig person og ansett sykepleier i miljøet. Hun var, slik jeg oppfattet henne, saklig, nøktern, bestemt og sikker. Man overså henne ikke. Man lyttet til henne. Jeg gjorde også det.

Avdelingsleder tok sannsynligvis et saklig standpunkt ut fra sin vurdering av situasjonen. Det var en vurdering jeg, med mitt liberale syn, var dypt uenig i. Avdelingsleder meddelte flyttingen av pasienten på en uttrykksløs måte, uten mimikk. Det kunne være et signal om at det egentlige motiv skulle skjules. For å si det med Løgstrup: kanskje skulle ikke mitt sansende blikk se? Den gang kunne jeg ikke tenke meg at avdelingsleder skulle se meg som en trussel mot sin fagforståelse. Hennes trusselvurdering kunne være avgjørende for den beslutningen hun så suverent

foretok. Ifølge Løgstrup er ikke dette utenkelig dersom det var to livsforståelser/-fagforståelser som tørnet sammen, en bundet ideologisk preget mot en mer åpen? Hvis det var tilfelle, ville det også være forståelig at en markering av posisjon og makt ble sett som nødvendig, kanskje til og med som en plikt.

Løgstrups utlegning om analoge forhold styrker meg i dag i at denne tolkning er rimelig under de forhold som rådde i samfunnet og i sykepleiekulturen for snart 50 år siden. Jeg er tilbøyelig til å mene at ideologien var meget sterkt til stede i avdelingsleders beslutnings-grunnlag da hun bestemte seg for å flytte pasienten uten å innhente teamleders synspunkt. Det hun gjorde, var trolig i samsvar med hennes prinsipielle ståsted og ikke primært rettet mot å skade hverken pasienten eller sykepleieren.

Hun hadde en forpliktelse som leder i forhold til de normer og standarder som var vanlig praksis. Det er rimelig å anta at hennes pliktetikk og objektive standarder sto i motsetning til mitt relasjonsetiske ståsted. Hun utførte bare sitt lederansvar, slik hun vurderte det. At avgjørelsen hadde konsekvenser på et annet plan, følelsesmessig og moralsk, ble det kanskje ikke reflektert over. Det var trolig en ikke-eksisterende problemstilling. Sykepleiekulturen var på denne tiden ganske preget av ulike, både uttalte og ikke uttalte, paroler. Man fornemmet dem som: "Her på posten skal alle behandles likt. Alle sykepleiere skal kunne pleie en pasient like godt. Vi er kjent for vår høye standard og nytenkning (innføre teamarbeid tidlig, og før, de fleste). Pasienter skal være like tilfreds med pleien fra alle. Vi vil ikke godta hentydninger om at noen foretrekkes fremfor andre."

For pasienten førte flyttingen trolig med seg vonde tanker, kanskje følelse av tap av verdighet og kontroll. Han kunne ikke finne en rasjonell begrunnelse for hvorfor han ble flyttet. Det ene rommet var like bra som det andre. Flytting til et flersengsrom hadde trolig vært forståelig for pasienten, fordi andre kunne trenge et mindre rom. I tillegg måtte han nå gjennomgå en ny omstillingsprosess med nye mennesker.

For meg føltes dette som krenkelse av min faglige integritet og tilsidesettelse av et ansvar som var pålagt meg i kraft av stillingen som teamleder. Jeg fikk heller ikke avsluttet relasjonen til pasienten slik jeg ønsket. På den annen side måtte jeg i henhold til avtalen med sykehuset, flytte over til en annen post kort tid etter. Det var kanskje bra, kanskje ikke? Det hørte til de ting jeg ikke kunne gjøre noe ved.

Holdningen til meg selv

Løgstrup sier at krisesituasjoner bringer livsytringen frem i bevissthetens lys. I denne sammenheng vil det si at et menneske kan bli bevisst en konflikt, dersom det vil koste noe å ytre sin mening. Han hevder også at omkostningene ikke behøver å være store før en vegrer seg. Omkostningene består i at den vi kritiserer, slår hånden av oss. Det blir oss bevisst hvilke konsekvenser åpen tale kan føre til, og en lar være å kritisere.

Livsytringene i pasientsituasjonen ble meg ikke bevisst som en etisk utfordring før jeg ble nødt til å tenke gjennom hele situasjonen etter hendelsen. Selve flyttingen kom uventet og ble så uforståelig at jeg trakk meg tilbake. Argumentene var ikke spontant tilgjengelige. Jeg ble tafatt og handlingslammet. Ved nærmere ettertanke vurderte jeg skaden for pasienten som noe som ikke kunne gjøres om. Han var flyttet. Det ville være meningsløs handling å flytte ham tilbake.

På den annen side vurderte jeg at omkostningene ved å ta saken opp på prinsipielt grunnlag var nokså risikable for meg. Jeg var avhengig av å få positiv omtale for opptak til lærerutdanningen. Jeg var usikker på om det ville skje, dersom jeg tok opp saken med avdelingsleder. Tross alt hadde jeg en slags gjesteopptreden i avdelingen.

Hvis avdelingsleder var i sin egen rett, og hadde den "endegyldige sannhet", ville det kanskje ikke nyttet. Hun hadde de argumenter som hadde størst gjennomslagskraft i sykehuskulturen og tiden.

Jeg var i en sårbar situasjon. Det gjaldt min fremtid. På den annen side var ikke dette åpen tale. Jeg var ikke, som Løgstrup sier, i mine spontane livsytringer da. Å si min mening kunne vært den beste løsningen, men det kunne også vært den dårligste. I dette tilfellet var muligens situasjonens innhold slik at åpen tale ikke var mulig. Handlet jeg slik jeg trodde var "det beste for den andre", eller handlet jeg slik jeg mente det var best for meg selv?

Åpenhet kunne vært den etiske fordring til meg. Den utfordringen tok jeg ikke imot. Unnløt jeg det fordi det var å bryte med min natur, eller fordi jeg ikke hadde tillit til at jeg ville bli møtt med forståelse? Følte jeg likevel flyttingen av Tor Olsen som en mistillit til min faglige vurdering i denne saken? Var det positive eller negative følelsetanker som holdt meg tilbake? Var det en klok eller uklok handling å ikke protestere? Eller følte jeg meg manipulert på en så subtil måte at jeg ikke fant ord for å uttrykke meg. Eller var det ren menneskefrykt som hindret meg?

Så, ifølge Løgstrup kan betydningen av åpenhet i våre handlinger være noe vi først blir klar over i krisesituasjoner, når grunnlaget tas vekk under våre føtter. Det var ingen åpen tale om hva man var enig eller uenig om. Jeg ble ikke spurt, og jeg sa ikke fra i ettertid at jeg var uenig. Det ble bare diskutert med meg selv. Jeg ble klar over det i "krisesituasjonen". Åpenheten var ikke til stede. Var det derfor jeg ikke tok opp saken på prinsipielt grunnlag, eller var jeg bare feig og redd menneskene? Eller var min vurdering av situasjonen og eventuelle konsekvenser av den, en klok handling?

Det vet jeg ikke. Kanskje var det en blanding av rasjonalitet og irrasjonell autoritetsfrykt som hindret åpen tale? Kanskje var det praktisk/ moralsk handlingsklokskap?

For å si det med Løgstrup: mennesket kan aldri være helt sikker på at det har handlet rett, når saken brytes mot dets natur og livsforståelse. Det jeg var sikker på, var at

det som hadde skjedd, brøt med min natur og livsforståelse. Slik ville jeg ikke at mitt forhold til overordnede skulle være. Det var det jeg lærte da.

Livet levd – forstått baklengs

I forhold til meg selv og den etiske fordring, har den bakvendte forståelsen av hendelsen for snart 50 år siden, gitt en dypere innsikt i eget reaksjonsmønster. Refleksjonen i ettertid synes å vise til at den etiske fordring til meg selv, sannsynligvis er å være mer åpen i min tale, også i situasjoner hvor jeg føler at andres livsforståelse dominerer min egen på et helt grunnleggende plan.

(1) Knud Ejler Løgstrup, teolog og filosof, født i København i 1905. Fra 1943 var han tilsatt ved det teologiske fakultet, Århus Universitet, som professor i etikk og religionsfilosofi. Flere publikasjoner ble utgitt etter hans død i 1981.

Løgstrup forholder seg til etikk fra et kristent standpunkt. Han hevder ikke at det er en kristen etikk, men at etikken har allmenn gyldighet. Han hevder at det er en gjensidig avhengighet mellom mennesker og mellom mennesker og det skapte univers. Det enkelte menneskes liv er innviklet med andres gjennom ulike maktkonstellasjoner. Etikken tar sitt utgangspunkt i den gjensidige avhengigheten og består i å ta vare på så mye av den andres liv som man holder i sin hånd og har makt over. Løgstrup har brakt noe nytt inn i etikken. Han kritiserer plikt- og konsekvensetikkens begrensninger, og han overskrider tidligere tiders forestilling om at etikk er forbundet med plikt og nytte. Hans sansningsfilosofi står i en fenomenologisk tradisjon og tar utgangspunkt i menneskets opplevde erfaring. Mennesket og universet er skapt, gitt oss i gave. Universet er både vårt opphav og omgivelse.

(2) Kari Martinsen, sykepleier og filosof, professor ved Universitetet i Bergen. Satte Løgstrups filosofi og relasjonsetikk inn i en sykepleietenkning.

Litteratur

Løgstrup, K.E.: Den etiske fordring

Nordisk Forlag, A.S. København 1991

Løgstrup, K.E.: Norm og spontanitet

Nordisk Forlag, A.S. København 1993

Løgstrup, K.E.: Opphav og omgivelse, Metafysikk 3

Gyldendal, København 1984

Løgstrup, K.E.: System og symbol,

Gyldendal, København 1982

Martinsen, Kari: Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien

Tano, Oslo 1993

Asfrid Lønstad, forfatteromtale s. 17.

Olga Herbjørnsen: Realfagene – hva skal vi med dem?

Hva driver realistene med?

Filosofen og mystikeren Pythagoras levde for omtrent 2500 år siden. Han formulerte læresetningen om forholdet mellom lengden av sidene i en rettvinklet trekant. Det viser at han hadde store kunnskaper om både algebra og geometri. Han bodde delvis i Egypt, der mye dyrket mark måtte måles opp igjen etter hver regntid. Der var arealberegning nyttig kunnskap. Alle snakker i dag om at man bøyer tommestokken etter Pythagoras' lov.

Filosofen og biologen Aristoteles laget to hundreår senere et hierarkisk system for levende og døde ting i naturen. Han mente at mennesker og dyr skilte seg fra planter ved å ha en livskraft eller sjel knyttet til blodet. Denne teorien var levende helt til 1628. Den britiske legen William Harvey prøvde da å finne ut om Aristoteles hadde rett i at sjelen fantes i blodet. Etter mange disseksjoner av hunder, oppdaget og beskrev han blodomløpet. Der startet utviklingen av dagens hjertemedisin.

Arbeidene til tenkere som Pythagoras, Evklid og Aristoteles er velkjente og viktige for matematikere og naturvitere ennå i dag. Likevel ble ikke matematiske regnetegn tatt i bruk før i middelalderen. Darwins bok om artenes opprinnelse er ca. 150 år, og Mendels arvelover ble kjent tidlig på 1900- tallet. Deres tanker er altså forholdsvis ny kunnskap, som har utviklet seg eksplosivt.

Alt dette sier oss at ting tar tid. Dagens vitenskaper omfatter en kunnskapsmasse som en vanlig skoleelev bare kan få et gløtt inn i. Det blir en viktig vurdering å velge hva skole skal være.

Mennesker har fra lenge før alt dette, hatt behov for enkel hverdagskunnskap, slik som:

- å kjenne planter og dyr og deres levevis, levesteder og krav til naturen
- å finne, samle og fange planter og dyr
- å lage redskaper for jakt og fiske og kjøreler til oppbevaring av mat
- å lage klær og tepper, bygge ly for vær og vind, boliger som telt, igloer og hus, der geometrisk tenkning er lett å se
- å leve av jorda, finne igjen steder og terreng, finne vei og lage kart
- å kjenne værtegn, beregne døgnets og årets gang
- å studere planetene og himmelrommet og lage kalender
- å dekorere og pynte, bruke hensiktsmessige og harmoniske former og proporsjoner
- å drive byttehandel og å sortere og holde rede på antall og utvikle tallsystemer

- å utvikle måleenheter som er mer presise enn kroppsmål som fot, armlengde, alen, klype, neve, favn, eller erfaringsenheter som øyeblikk, dagsreise, steinkast og mange andre
- parallelt med slike aktiviteter har menneskene funnet opp spill og leker og dyrket intellektuell, problemløsende tankevirksomhet som er blitt til dagens vitenskapsfag.

Nålevende naturfolks levevis er ikke mye endret

Langt opp i det 20. århundre, greide inuiter og noen indianerstammer seg med samleenheter på 5, 10, 15 og 20. De tallet antall fingre på høyre hånd med tallnavn fra en til fem. Seks var *en på annen hånd*, ti var *begge hender*. Så fulgte tærne på høyre fot. Tolv var *to på første fot*, atten var *tre på andre fot*. Begge hender og begge føtter samtidig betydde tjue og ble betegnet som *hele mennesket*. Uten skriftspråk og penger, var dette det de hadde bruk for. De utviklet derimot ekstreme ferdigheter i overlevelse og fangstmetoder i ekstremt klima. Moderne fransk har fremdeles et 20-tallsystem. I bunnen av datateknologien ligger bruk av et tallsystem med bare to siffer, 0 og 1.

I alle de praktiske eksemplene ovenfor, finner vi det vi kan kalle førmatematisk kunnskap. Moderne kunnskap om rom og form, tall og måling er utviklet ut fra daglige behov, fra naturforhold, levested og levevis. Vi ser likheten med våre barns fingertelling og konstruksjonslek, med utvikling av språk og abstraksjonsevne. Det blir nærliggende å tenke at kunnskap bygges langs slike linjer hos oss alle. Skolen bør gi rom for utforskning og metodisk problemløsning mer enn for regler og oppskrifter. Vi må huske at å tenke feil, også er å tenke og kan bringe oss videre.

Platon skal ha sagt at den som stiller et godt spørsmål, er halvveis til svaret. Da blir det viktige å kunne tenke seg frem til løsningen. Å kunne en formel eller å huske om 100 skal stå under eller over brøkstreken i prosentregning krever hukommelse, men ingen fagkunnskap. Det er viktigere å kunne observere kjennetegn hos en blomst eller skille en blåmeis fra en kjøttmeis og å glede seg over dem enn å huske et mengde navn.

Hva skal vi med realfagene?

Spørsmålet vi startet med, kan besvares på mange måter. Vi finner umiddelbart et svar ved å studere måten handlinger og gjøremål ble utført på i de eldste tider og sammenligne med dagens teknologiske samfunn, der vi dekker de samme behovene.

Mye matematikk er også utviklet ut fra et ønske om adspredelse og underholdning. Det gjelder brettspill, kortspill og leker, tallgåter, problemoppgaver og rebuser. Trangen til å søke skjønnhet og ro gjennom harmoni, rytme og vakre proporsjoner avspeiles i klær og bruksting, i moskeer og katedraler. Vi finner kunstnerisk bruk av ornamenter og border, av symmetrier og det gylne snitt. I hverdagen er det nok å minne om de

utallige variasjoner en selbuvott kan ha, både i strikkeoppskriften, i fargevalg og i mønsteret.

Først og fremst har matematikken og naturfagene utviklet seg gjennom intellektuell aktivitet. Å se problemer og formulere spørsmål, å lage hypoteser og metoder, å forstå eller forkaste, slike prosesser er det som driver vitenskap fremover. Mange av dagens elever går gjennom skolen med den oppfatning at å være god i og like matematikk og fysikk, betyr å huske regler og regne riktig hver gang. Det fører bare til at de skammer seg over å gjøre feil. Det er tungt arbeid å få slike elever til å le med når svaret skal bli 3 millioner og de får 30 tusen. Målet burde være å få eleven til å finne ut hvorfor svaret ble feil, for så å lykkes i å finne vei videre.

Drivkraften i all naturvitenskap er nysgjerrigheten, gleden ved å søke ny kunnskap og håpet om til slutt å finne løsningen. Umiddelbar nytteverdi har lite med dette å gjøre. Her er et eksempel:

Myten sier at matematikeren og astronomen Erathostenes, som var sjef for biblioteket i Alexandria for 2200 år siden, selv gikk mange mil til fots til Syene (nå Asuan) for å finne ut om jorda var flat. I Syene fantes en brønn som ikke kastet skygge midt på dagen. Sola stod altså i senit over den. Ut fra avstanden mellom de to byene og solstrålenes innfallsvinkel kunne han deretter fastslå at jorda hadde krum overflate. Han beregnet også den omtrentlige lengden av omkretsen. Like berømt er han i dag for å ha funnet en måte å plukke ut alle primtall på.

Realfagene på Sagene

Til tross for mangel på spesialrom og for liten bemanning, må vi ha lov til å si at realfagene hadde en solid posisjon i studentenes bevissthet. Det hang uten tvil sammen med at vi aldri mistet forbindelsen mellom fagene og virkeligheten. Ser du fagene og livet i fortid og nåtid i sammenheng, blir punktene i listen foran selve plattformen du må bygge undervisningen på. Vi opplevde at stoff om realfagenes kulturhistorie, slik det er antydnet ovenfor, alltid virket motiverende. Det var nytt stoff for de fleste. Vi bygde opp kursene langs slike linjer ut fra en overbevisning om at kunnskapsbygging starter i noe hjemlig og kjent. Veiene er mange og ulike, målene felles.

I biologi startet vi bokstavelig talt med trærne utenfor klasserommet sommer og vinter. Etter hvert vekket paleontologi og genetikk interesse. Viktig var å gi dem forståelsen av at dagens mennesker ikke står ferdig utviklet på en intellektuell topp høyt over tidligere tider, men er ledd i en løpende utvikling. I matematikk startet vi med å rydde og sortere egne saker. Studentene dro stadig ut i praksis med tallsystemene til de gamle egyptere. Uten unntak fortalte de hvordan det fenget elevene og var et godt grunnlag for å forstå logikken bak tallregningen. Geometrien flyttet vi ned på førskolenivå for å vise at heller ikke den starter i løse luften med passer og linjal.

Olga Herbjørnsen, forfatteromtale s. 33.

Unni Bleken: Barnehageløftet – en halvferdig reform

Artikkelen ble skrevet i februar 2009 i forbindelse med Stortingets behandling av St-meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Meldingen ble behandlet i Stortinget 2. mars 2010. Artikkelen ble trykt som kronikk i *Utdanning nr. 6 2010*. Det er foretatt noen mindre justeringer i denne utgaven av artikkelen.

I juni 2009 la regjeringen frem St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. I 2009 ble det også lagt frem tre viktige rapporter som bidrar til å belyse hvilke endringer og utfordringer det dreier seg om i barnehagene: Høgskolen i Vestfolds rapport over innføringen av Rammeplan for barnehagen 2006 *Alle teller mer*; Riksrevisjonens Dokument nr. 3:13 (2008-2009) *Undersøkelse av styring og forvaltning av barnehage-tjenestene*, NOVA rapport 2/09 *Kvalitet og kvantitet – kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*.

I denne artikkelen drøfter jeg sentrale punkter i Kvalitetsmeldingen sett i lys av dokumentasjon og argumentasjon som finnes i disse rapportene. Jeg konsentrerer meg om to områder i meldingen: *personalets kompetanse og styring og forvaltning av barnehagesektoren*. Artikkelen avsluttes med det oppsummerende avsnittet *2010 – et avgjørende år for barnehagesektoren*.

Barnehageforliket i 2003 var en skjellsettende begivenhet for norske småbarn og deres foreldre. I løpet av de syv årene som har gått, har vi fått nesten full barnehagedekning, noe ingen skulle trodd for ti år siden. Innføringen av makspris gjør at foreldrene i meget høy grad benytter seg av barnehage tilbudet. Fra 2009 er individuell rett til barnehageplass lovfestet. Den forserte utbyggingsfasen i barnehagesektoren går dermed mot slutten.

Kvalitetsmeldingen staker ut veien videre for år fremover – veivalg som får innflytelse på hverdagen til alle som har med barnehagen å gjøre: 262 000 barn mellom 1 og 6 år, en halv million småbarnsforeldre og mer enn 80 000 ansatte. Ca 30 milliarder kroner går til barnehagene i 2009. De utgjør altså en stor og viktig del av offentlig sektor. Allikevel, når behov for midler i offentlig sektor blir diskutert, henviser både politikere og menigmann til mangler i helsesektoren, i eldreomsorgen, i skole og i utdanning. Men ikke til mangler i barnehagesektoren. Bør ikke alle være fornøyd, nå når vi har fått plass for nesten alle barn? Om dette sier Kvalitetsmeldingen: "Omfattende kvantitative og kvalitative endringer gjør at sektoren står overfor flere utfordringer i årene fremover. --- Mye tyder på at det er til dels store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene." ^{1s.7} Regjeringens hovedmål for den videre utviklingen av barnehagen i Soria Moria II er å *sikre likeverdige og høy kvalitet i alle barnehager*.

Personale og kompetansebehov i barnehagesektoren

Kvalitetsmeldingen slår fast det alle vet: at kunnskapen og erfaringen til de voksne er den aller viktigste faktoren for å oppnå en god barnehage. Personalet i barnehagen består av to hovedgrupper: førskolelærere (styrere og pedagogiske ledere) og assistenter. Ca 30 % av de ansatte i barnehagene er *førskolelærere*. Denne andelen har vært stabil siden den første barnehageloven fra 1975 og henger sammen med den minimums pedagognormen som loven fastslår og som siden har ligget uendret. Antallet dispensasjoner i førskolelærerstillingene var nesten 3500 i 2008 (siste tall). Hver tredje barnehage har minst en dispensasjon fra utdanningskravet. Førskolelærer-mangelen er ujevnt fordelt og verst i de store byene, særlig Oslo-området. Der har det aldri vært nok av dem. Lenge var førskolelærerne en uvanlig ung gruppe arbeidstakere som forsvant fort ut av yrket. Myten om den unge ustabile førskolelæreren i samarbeid med to livserfarne assistenter støter vi stadig på, men den stemmer ikke lenger. Førskolelærerne er nå gjennomsnittlig eldre og mer stabile arbeidstakere enn assistentene. Førskolelærerstudentene er også eldre, de går i større grad inn i jobber i barnehagen, og de tar videreutdanning uten å forlate barnehagen. Men førskolelærerne tilbringer forholdsvis mer av sin tid med arbeid utenfor barnegruppen enn de gjorde tidligere. Knapt 27 % av ungenes direkte kontakt med de voksne utgjøres nå av førskolelærere. *Assistentene* er ungenes nærmeste. Av dem er 10 % barne- og ungdomsfagarbeidere fra videregående skole. Denne utdanningen har eksistert i en årrekke, men gruppen vokser langsomt. Årsaken er ganske klar: I barnehageloven er det ingen kompetansekrav til assistenter. Det ligger heller ingen insitamenter i tildeling av driftsmidler som kan oppmuntre barnehageeierne til å styrke kompetansenivået hos sine ansatte. Flere ganger har jeg møtt arbeidsløse ungdomsfagarbeidere som forteller at i deres kommune, ansettes bare ufaglærte assistenter. De er billigere. Over halvparten av personalet i barnehagene har hverken pedagogisk utdanning eller barne- og ungdomsarbeiderutdanning.^{1s.25} Riksrevisjonen peker i sin konklusjon på at lav pedagogisk bemanning, utstrakt bruk av dispensasjoner fra kompetansekravene og høyt sykefravær, gjør at det kan bli vanskelig å få et barnehage tilbud av høy kvalitet.^{3s.55} Konklusjonene i Vestfold-rapporten er de samme: Den største hindringen for implementering av Rammepplan 2006 er mangel på tid, mangel på personalressurser og mangel på kompetanse i personalgruppen. Begge instanser peker også på generelt liten tid og midler til kompetansehevingstiltak til tross for stort opplevd behov for dette. Informanter i Vestfoldundersøkelsen sammenligner med bevilgninger til kompetanseheving i skolesektoren og kaller barnehagemidlene ”småpenger”.

Hva vil så Kunnskapsdepartementet gjøre med alt dette? I korthet fremstår departementets ni forslag til tiltak som generelle og lite konkrete med hensyn til hva det vil foreta seg og når.

St.meld. 44 *Utdanningslinja – kompetansebehov i et framtidsrettet arbeidsliv* ble også lagt frem i 2008 – 2009. I kap. 6 redegjøres det for kompetansebehov og rekrutteringsstrategier innen helse- og omsorgsyrkene og lærerutdanning for grunnskolen. Om førskolelærerutdanningen heter det: ”Når det gjelder førskolelærere, vil økningen i

etterspørsel reduseres etter hvert som full dekning nås. Framskrivning viser at det vil være full førskolelærerdekning om 4 – 5 år dersom dagens situasjon legges til grunn”^{6s.87} Betyr dette at Regjeringen ikke har noen konkrete ambisjoner om å øke kravene til pedagogisk bemanning i norske barnehager – den dårligste i Norden og påpekt som utilstrekkelig gang på gang, bl.a. i flere OECD-rapporter? ”Departementet ser behovet for å øke antall pedagoger, slik at barnehagene over tid får en høyere pedagogtetthet.” ^{1s.32} Men tiden ser ikke ut til å være inne enda.

Selv med en antatt førskolelærerdekning på 50 %, står stadig spørsmålet igjen: hva med de øvrige 50 %? ”Alle som arbeider i barnehagen må ha kunnskap om barn, barndom og barnehagens samfunnsmandat. --- For å øke den barnefaglige kompetansen i barnehagen vil det også være nødvendig å øke kompetansen til de ufaglærte assistentene”^{1 s.34} Men Kvalitetsmeldingen inneholder ingen konkrete tiltak for en slik kompetanseheving. Riksrevisjonen påpeker at denne gruppen er tilgodesett med 0,9 kursdager pr. år! *Etter min mening burde alle kommuner som et minimum ha plikt til å gi alle assistenter uten opplæring et innføringskurs i barnehagearbeid og alle barnehageeiere plikt til å benytte seg av det. Hva foreslår så St.meld. 44 Utdanningslinja å gjøre for å heve kompetansen til over 50 000 barnehageassistenter uten opplæring? Ingen ting! Disse arbeidstakerne er i det hele tatt ikke omtalt i meldingen. Hverken Kvalitetsmeldingen eller Utdanningsmeldingen presenterer med andre ord noen langsiktig sammenhengende strategi for kompetanseheving i norske barnehager. I Dagsavisen (23/1 2010) uttaler Kristin Halvorsen at mer utdanning til arbeidstakere uten videregående skole, er det viktigste tiltaket mot sykefravær og uføretrygding. Kommunale barnehager toppe fraværstatistikken i offentlig sektor med 12 %. Barnehagene har 23 % ansatte med bare grunnskole. Begynn her, Kristin Halvorsen! Barnehagene er ditt ansvarsområde.*

Styring og forvaltning av barnehagesektoren

Barnehagesektoren består av kommunale og ikke-kommunale barnehager: kommunene som lokal barnehagemyndighet, staten ved fylkesmannsembetene som regional myndighet og Kunnskapsdepartementet med overordnet ansvar for utvikling av kvalitet og for styring og finansiering. Sektoren styres av Lov om barnehager 2006 med forskrifter og rammeplan. Loven inneholder en rekke generelt utformede mål for barnehagen og har få standardkrav. Den åpner for lokale tilpasninger både på eier- og kommunenivå. Godkjenning, tilsyn og veiledning av barnehagene er derfor helt avgjørende faktorer for kvaliteten i den enkelte barnehage. Ansvar for at dette systemet fungerer etter intensjonene, ligger i første rekke på kommunene, men også på fylkesmennes kontroll og veiledning. Barnehagesektoren skiller seg ut fra andre offentlige tjenestetilbud ved at 46 % av barna går i private barnehager (2,2 % går i private skoler). De private aktørene består av bl.a. foreldredrevne, ideelle og kommersielle utbyggere og drivere. Innslaget av store kommersielle eiere har økt markant i de senere årene.

Da barnehagesektoren flyttet over i Kunnskapsdepartementet i 2006, hadde den med seg en helt fersk statusrapport over kvaliteten i sektoren: *Klar, ferdig, gå – tynge*

satsing på de små (Barne- og familiedepartementet 2005). Rapporten peker på *underdimensjonert forvaltning* på alle tre forvaltningsnivå som et kritisk punkt for å sikre og videreutvikle kvalitet i barnehagene. Rapportens vurdering er at den barnehagefaglige kompetansen sentralt, regionalt og på kommunenivå ikke er tilfredsstillende, hverken i forhold til FN's barnekonvensjon eller sektorens størrelse og betydning for barn, familier og samfunnsutvikling.^{5s.7} Det er grunn til å spørre om Kunnskapsdepartementet tok fatt i denne rapporten da barnehagene ble flyttet dit?

St.meld. 41 fastslår kommunens forvaltningsmessige plikter: "Kommunen skal anvende et skjønnsmessig regelverk ved godkjenning av barnehager og ved behandling av søknader om midlertidige og varige dispensasjoner fra utdanningskravet for styrere og pedagogiske veiledere. Videre skal kommunene forvalte nær 30. mrd. kr. i henhold til et omfattende regelverk. I tillegg til dette må kommunen kunne føre kontroll med det pedagogiske arbeidet i den enkelte barnehage."^{1 s.53} Riksrevisjonens vurdering: " - -- tilsynskontrollen er for svak. Hver femte barnehage som er eldre enn tre år, har aldri hatt tilsyn etter barnehageloven. Undersøkelsen viste videre at 45 % av kommunene ikke førte tilsyn med barnehagene etter barnehageloven i perioden 2007 – 2008."^{3 s.57} Riksrevisjonen uttaler videre at på bakgrunn av det lave omfanget både i det kommunale og statlige tilsynet, kan det stilles spørsmål ved om tilsyn brukes i tilstrekkelig grad for å sikre kvaliteten i barnehagene og om Kunnskapsdepartementet har tilfredsstillende kontroll og gir nok veiledning for å sikre at innholdet i og rammene rundt barnehagene er av høy kvalitet.

Tilfredsstillende tilsyn, veiledning og kontroll med barnehagene krever at forvaltningsnivåene selv har kompetanse på området de skal føre tilsyn med. I løpet av de siste 25 årene har en stor gruppe erfarne førskolelærere tatt relevant videreutdanning ved høyskoler og universitet opp til (hovedfags-) masternivå. Det finnes neppe noen oversikt over om deres ekspertise blir brukt i forvaltningen. Det dreier seg ikke bare om jobber, men også om *hvilke* jobber barnehagespesialistene får. Er de på nivåer i stillingshierarkiet i kommuner, fylker og departement der prinsipper blir drøftet, kursen lagt og pengene fordelt? "Kompetansebehovet som avsløres i denne evalueringen gir et tydelig signal til departementet om at det barnehagefaglige må styrkes både på statlig og kommunalt nivå."^{2s.90}

Kvalitetsmeldingen er klar på at her ligger det store problemer. Den gjør oppmerksom på at det ikke er noe krav om barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen, og at risiko for at kommunen ikke klarer å oppfylle sine plikter som barnehagemyndighet, derfor er til stede. I Opplæringsloven stilles det krav om skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået. Gjentagne ganger har det fra ulike hold i barnehagesektoren vært reist spørsmål om hvorvidt et tilsvarende krav burde stilles i barnehageloven.^{1s.53} Men meldingen fremmer ikke et slikt forslag. Departementet nøyer seg med å ville "vurdere om kompetansen hos lokale barnehagemyndigheter er tilfredsstillende".^{1s.54} Tid og ressurser bør heller brukes på snarest mulig å rette opp den godt dokumenterte tilstanden. Om fylkesforvaltningen heter det at "departementet vil videreutvikle og styrke det statlige tilsynssystemet på barnehageområdet".^{1s.54} En lite forpliktende uttalelse! Og når det

gjelder departementet selv, drøfter ikke meldingen om det er behov for å styrke den barnehagefaglige kompetansen der.

2010 – et avgjørende år for barnehagesektoren

I dette året

- behandlingen av St.meld. 41 *Kvalitetsmeldingen* i Stortinget
- utvalget som skal se på pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (Brenna-utvalget) legger frem sin innstilling i oktober
- NOKUT's vurdering av førskolelærerutdanningen legges frem i september

Her blir kursen lagt for den norske barnehagen i år fremover. Fra 1.1.2011 bortfaller videre de øremerkede bevilgningene til barnehagene. 25 mrd. kr. (2009) går inn i kommunenes rammebevilgninger og fordeles lokalt av kommuneforvaltningene.

Kvalitetsmeldingen inneholder to viktige forslag som får stor innvirkning på barnehagens innhold og arbeid dersom de blir vedtatt.

Departementet foreslår å *innføre et krav om at alle barnehager skal gi tilbud om språkkartlegging til alle barn som går i barnehage.*^{1s,12} Formålet er å oppdage barn som trenger ekstra språkstimulering tidlig og å kunne tilby dem tilrettelagte språktiltak i barnehagen. Departementet henviser til innstillingene fra Fordelingsutvalget og Midtlyngutvalget – utvalg som har vurdert veier til sosial utjevning og tidlig språklige støttetiltak for barn som trenger det. En fullt utbygget barnehage med reell tilgang for alle, gir for første gang samfunnet mulighet for en slik innsats. Men når de to utvalgene går inn for kartlegging og rapportering via barnehagene av samtlige 3-åringers språknivå, anbefaler de en bestemt metode for å nå målet. Etter at Kvalitetsmeldingen ble lagt frem, har det vært reist vektige innvendinger mot en slik praksis, bl.a. fra flere høyskolemiljøer. Men det har vist seg vanskelig å få reist en åpen faglig diskusjon om alternative veier mot et mål få vil være uenige i. Det kan virke som om Kunnskapsdepartementet allerede da meldingen ble lagt frem, hadde bestemt seg for *hvordan* barnehagen skal settes inn som støtte for barnas språktilegnelse og er lite innstilt på å få en gjennomgang og vurdering av ulike tilnærminger for å oppnå dette. Ikke minst bør man se nærmere på negative erfaringer med allmenn språkkartlegging, som i høst fikk regjeringen i Danmark til å gå fra en slik praksis i barnehagen etter flere års utprøving.

Departementet foreslår videre å *innføre krav til alle barnehager om å overføre skriftlig dokumentasjon fra barnehage til skole om barns interesser, lek, læring og utvikling.*^{1s,12} Formålet er å sikre alle barn en god skolestart og at skolen skal kunne dra nytte av den kompetansen det pedagogiske personalet i barnehagen har om barnets utvikling. Om begge disse to tiltakene uttaler departementet at ”innføring av tiltaket ikke vil ha vesentlige økonomiske og administrative konsekvenser”.^{1s,109} Barnehagene skal altså pålegges disse store nye arbeidsoppgavene med det personalet, den kompetansen og den forvaltningsmessige støtten de har.

Brennautvalget skal "bl.a. gjøre rede for, vurdere og analysere hvordan det organiserte tilbudet før skolestart er i dag".^{1s,98} Mandatet er knyttet opp mot Fordelingsutvalgets forslag om gratis kjernetid i barnehage (20 t/u) og obligatorisk førskole.

Det er et paradoks at mens ett-åringene, de minste og mest sårbare av alle, strømmer inn i barnehager som ber om kompetanseheving på dette området, så er regjeringen tilsynelatende først og fremst opptatt av skoleforberedelse for fem-åringene. Og det er bare 13 år siden skolealderen ble senket til seks år - under stor tvil og mye debatt på forhånd.

NOKUT-vurderingen av førskolelærerutdanningen er imøtesett med stor spenning. For tiden foregår det en livlig eksperimentering med utdanningen i regi av enkelt-høgskoler. Senere tids reformer har gitt høyskolene større individuell frihet til å prøve ut nye studiemodeller. Men dette gjør også at man mister nasjonal oversikt over hvilken retning utdanningen tar og til kravene til avsluttende kompetanse ved den enkelte høyskole. NOKUT's vurdering gir mulighet for å få en slik oversikt. Dette er meget viktig for kompetanseutviklingen i førskolelærerutdanningen, og dermed i barnehagen.

Konklusjon. Det barnehagene nå minst av alt trenger, er nye krav og pålegg utenfra. For barnas og foreldrenes skyld trenger barnehagene kraftige kompetansehevings-tiltak på alle nivåer. Og de trenger en styrket forvaltning på alle nivåer som kan bistå dem.

Litteratur

- 1) St.meld.nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, Kunnskapsdepartementet
- 2) *Alle teller mer* Rapport 1/2009, Høgskolen i Vestfold
- 3) Riksrevisjonens Dokument nr. 3:13 (2008-2009) *Undersøkelse av styring og forvaltning i barnehagetjenestene*
- 4) *Kvalitet og kvantitet* NOVA Rapport nr. 2/09
- 5) *Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små* Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren Barne- og familiedepartementet 2005
- 6) St.meld. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja – kompetansebehov i et framtidsrettet arbeidsliv* Kunnskapsdepartementet

Unni Bleken er født 1929 i Trondheim. Førskolelærerutdanning Dronning Mauds Minne, Trondheim 1949-51. Arbeid som førskolelærer i Oslo kommunes dag-institusjoner 1951-56 og 1965-70. Lærer i pedagogisk teori og praksis, lektor i pedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo 1970-83; rektor samme sted fra 1983 til pensjon 1994. Tillitsverv innenfor førskolelærernes organisasjoner, deltaker i en rekke råd og utvalg innenfor eget fagområde, leder for utvalget som utarbeidet Rammeplan for barnehagen 1996, utstrakt skribent- og foredragsvirksomhet. Stadig interessert borger.

Sigurd Haga: Kunnskapsbegreper i profesjons- utdanningene

*Har ein først stilt det kveikjande spørsmålet kvifor,
finst det ingen veg attende til uskuldstilstanden.*

Hans Skjervheim

Kunnskap er alltid kunnskap om noe. Å ha kunnskap kan både bety det å vite og å kunne noe. Ordet brukes ofte synonymt med forståelse, om å gripe noe med tanken. Et begrep kan forstås som et ord som har fått sitt innhold og sitt omfang definert, avgrenset og presisert.

Men hva med de erfaringene som det er vanskelig å sette ord på, den innsikten og de ferdighetene som er en så viktig del av den praktiske yrkeskunnskapen? Er ikke også slike kunnskaper viktig kunnskap?

Svaret vi gir på dette spørsmålet, avhenger av hvilket kunnskapsideal vi legger til grunn. Mitt utgangspunkt er at også den erfaringskunnskapen som ikke fullt ut kan artikuleres verbalspråklig og måles og telles, er viktig faglig kunnskap. For profesjonene, i den praktiske yrkeskunnskapen, utgjør slik kunnskap en vesentlig bestanddel.

Profesjon er ikke et entydig begrep. Profesjonsbegrepet har vært i bruk lenge før våre høgskoleutdanninger ble opprettet. Legeyrket har vært paradeeksemplet på en profesjon, mens de høgskoleutdannede yrkesgruppene ble omtalt som semi-profesjonelle. Da profesjon er et begrep med høy status, er det tatt i bruk av høgskoler og utdanningsgrupper for å høyne utdanningenes og yrkenes status og samtidig fjerne den stigmatiserende semibetegnelsen.

Hvordan definerer profesjonene dette begrepet i dag? Hvilke begreper og tenkemåter, forståelse og perspektiver er viktige når vi prøver å få et godt grep om de praktiske profesjonsutdanningenes innhold og omfang, når vi søker å begripe de ulike utdanningenes organisering og undervisningsopplegg og de enkelte profesjonenes målsetting og identitet? Hvordan begriper vi de vanskelig artikulerbare erfaringene, det flertydige og mangfoldige?

Profesjonsutdanningene sikter mot praktisk yrkesutøvelse. Utdanningene har som primæroppgave å utdanne dyktige lærere, helse- og omsorgspersonell, politi, bibliotekarer, journalister og andre yrkeskategorier. Dette er handlings- og samhandlingsorienterte og tillitsbaserte yrker. Utdanningenes hovedsiktemål er kvalifisering for konkret og direkte deltakelse, for medvirkning og inngrep i folks liv; i klasserommet, i behandlings- og omsorgssituasjoner, i media, bak skrankene og i

gatene. En profesjonsutøver er en medvirkende hjelper, en profesjonell påvirker. Yrkesutøvelsen må derfor styres av etiske retningslinjer.

Samfunnets utdanninger. De profesjonsutdanningene jeg omtaler i dette essayet, har et samfunnsmandat. De skal utdanne dyktige praktikere for å ivareta oppgaver innenfor definerte fagområder. Men profesjonsutøverne opptrer også i mange sammenhenger som myndighetenes representanter, som velferdssamfunnets "frontsoldater" eller førstelinjearbeidere. Derfor må utdanningene også utruste studentene med kunnskap, innsikt og vurderingsevne, slik at de i tillegg til å delta i tolkningen, forebyggingen, formidlingen og løsningen av enkeltindividers problemer innenfor sitt fagområde, også blir i stand til å handle på vegne av myndighetene. Denne dobbeltoppgaven styrker utdanningenes plikt til, i tillegg til å *utdanne* kunnskapsrike og praktisk-teknisk flinke og moralsk dyktige yrkesutøvere, også å *danne* studentene til å kunne praktisere, og gjennom sin praksis formidle, vårt samfunns verdier. I vårt mangfoldige og komplekse samfunn er dette en krevende og motsetningsfull oppgave.

Profesjonsforståelse. Den profesjonsforståelsen jeg her har gitt uttrykk for, betyr ikke en undervurdering av den teoretiske kunnskapstypen, den tradisjonelt vitenskapelig forskningsbaserte eller objektive faktakunnskapen. Den teoretiske kunnskapen utgjør en vesentlig og nødvendig del av profesjonskunnskapen. Men ved profesjonsutdanningene skal den ikke være overordnet den praktiske kunnskapen. En lærer som skal forholde seg til innspill fra 25 elever og samtidig sørge for å ivareta skolens kunnskapskrav, trenger et utvidet kunnskapsbegrep.

Dette er uttrykk for et alternativ til det hegemoniske kunnskapsregimet, det positivistisk inspirerte idealet om kunnskap som har den naturvitenskapelige, kontekstuavhengige kunnskapen som forbilde. I den grunnleggende fagdebattens fravær har dette nedargumenterte positivistiske kunnskapsbildet ikke bare overlevd. Dette avgrensede kunnskapsbildet har fått utvidet sitt bruksområde ut over det som er legitimt. Den store trua på målinger og tallfesting ser vi overalt i samfunnet. Den støttes av semantiske oppfinnsomheter, som for eksempel "evidens" og nye produktmålinger, drevet fram av OECDs Pisa-undersøkelser.

Ved høyskolene har dette gitt store utslag. Etter sammenslåinger av faglig ledede, selvstendige profesjonsutdanninger til større administrative enheter, har den økonomisk-administrative tenkemåten inngått i et symbiotisk forhold med den ekspanderende, hegemoniske vitenskapstenkemåten. Ved ansettelses, så vel som i lønnsammenhenger, kan en finne eksempler på at teoretisk kunnskap blir prioritert framfor praktisk erfaringskunnskap.

Er det rimelig at de som har det konkrete, direkte studentnære ansvaret for kvaliteten i den virksomheten høyskolene primært er satt til å ivareta, skal være den utdanningsfaglige gruppen som har lavest og synkende status og det mest slitsomme arbeidet? Bør det fortsatt være slik?

Tyngdepunktforskyvning og dømmekraftbasert yrkesutøvelse. En drøfting av kunnskapsbegreper i profesjonsutdanningene er motivert ut fra erfaringer med en tyngdepunktforskyvning bort fra høgskolens primærvirksomhet. Sammenslåingene av selvstendige utdanninger til høgskoler under felles lov for universiteter og høgskoler har vært en medvirkende årsak til en slik forskyvning. Men de yrkene høgskolene utdanner for, bygger i dag først og fremst på omfattende praktisk-teoretisk utdanning, med bestemte kunnskaps- og ferdighetskrav, bl.a. krav om faglig selvrefleksjon, om at fagutøvernes praksis skal styres eller utledes av oppgavene i problemsituasjoner og av den enkelte faggruppens etiske retningslinjer. Det betyr at profesjonsutøverne, i sin mangfoldige og komplekse yrkeshverdag, ofte under tidspress, må bruke sitt faglig-moralske skjønn. De vet ikke om den ordningen, det opplegget eller de tiltakene og handlingene de foreslo eller praktiserte i en problemsammenheng, kan gientas i den neste. Derfor kan denne virksomheten omtales som en primært dømmekraftbasert yrkesutøvelse.

Ulike typer kunnskap. Det finnes ulike typer kunnskap. Det finnes praktisk kunnskap og det finnes teoretisk kunnskap. Et krav til den teoretiske kunnskapen er at den skal kunne formidles språklig og etterprøves. Den må derfor være kontekstfri. Den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen er av en annen type og har en annen struktur. Den inneholder de elementene vi bærer med oss, klokskap og de ferdigheter vi kan hente "ut av kroppen" i konkrete problem- og handlingssituasjoner. Denne kunnskapen, som er så vanskelig å sette ord på, kommer til syne både som håndlag og i holdninger.

Det er denne vanskelig artikulerbare kunnskapen som blir omtalt som *påstands-kunnskap* (til forskjell fra den verbaliserbare *utsagnsorienterte* kunnskapen), som *fortrolighets-* eller *taus kunnskap*. Slik kunnskap er en sentral del av den profesjonelle yrkeskunnskapen. Til tross for at begrepet taus kunnskap fikk mye utbredelse da det kom inn i den norske utdanningsdebatten på 1980-tallet, har den teoretiske kunnskapen fortsatt beholdt sin hegemoniske status. Også ved høgskolene.

For oss som er engasjert i utdanning av praktikere, er det særlig viktig å få et godt grep om den praktiske kunnskapstypen. Hvem skulle ellers ha det som en hovedoppgave å arbeide for å opparbeide forståelse av de praktiske yrkenes kunnskapsbegreper?

Faglig selvrefleksjon. I profesjonsfagene, som i samfunnet for øvrig, finnes ulike interesser. Det innebærer valg mellom ulike og ofte motstridende kunnskapsbegrep. Fagkritisk refleksjon, drøfting av begrepsinnhold, erfaringer og handlingsalternativer, refleksjon over de institusjonelle og samfunnsmessige sammenhengene som utdanningene inngår i, og som studentene skal utdannes for å utøve yrket i, er derfor en nødvendig del av det faglige arbeidet. Profesjonell praktisk yrkesutøvelse forutsetter derfor refleksjon over eget ståsted, over det utøverne tenker og handler ut fra.

Kriterier for valg av kunnskapsbegreper. Det er fra *Den gode praksis*, fra yrkesutøvelsen i sin beste form i den konkrete yrkesvirkeligheten, vi må hente de

overordnede kriteriene når vi skal drøfte valg av kunnskapsbegreper i utdannings-sammenhengen. En vesentlig del av det handlingsrepertoaret som profesjons-studentene skal lære, skjer gjennom øvelse under korrigerende veiledning av en erfaren lærer. Denne mesterlæringen bidrar til å sikre at tenkemåten, den faglige rasjonaliteten og de kunnskapsbegrepene vi ordløst bærer med oss i kroppen, siver inn i studentene i løpet av utdanningen som en rasjonalitet og blir den samme som den de skal praktisere i yrket etter endt utdanning.

Den praktiske kunnskapens struktur. Arbeid for anerkjennelse av den praktiske kunnskapen innebærer arbeid med å bevisstgjøre det fundament vi tenker og handler **ut fra**. Når dette fagkulturelle erfaringsfundamentet tematiseres, gjør vi oss også bevisst profesjonsfagets historiske dimensjon. Denne utviklingsdimensjonen omfatter både våre verbaliserbare tankerredskaper og de elementer i vår fagkultur som kan være vanskelige å verbalisere. Med en slik dynamisk forståelse av kunnskapens struktur vil også sentrale fagbegrep få en *ut-fra og fram-mot-struktur*, en fra-til struktur. Meningsforskjellen mellom begrepene "bygging og bygning", mellom *kunnskaping* og *kunnskap* og mellom *vitenskaping* og *vitenskap* er eksempler som tydeliggjør forskjellen mellom det dynamiske, prosessperspektivet, og det statiske, resultatet av prosessen. Ved å bruke *kunnskaping* og *vitenskaping* får jeg fram at den praktiske yrkeskunnskapen er et resultat av menneskelig skapende innsats. Fra egne erfaringer vet vi at den komplekse praktiske kunnskapen læres primært gjennom deltaking og refleksjon, gjennom samtaler og samhandling, gjennom veiledet øving og gjentakelser over tid, etterfulgt av refleksjon. Den handlings- og deltakerorienterte begrepsbruken vil dermed komme i samsvar med praksisforståelsen, med den grunnleggende dynamiske utviklings-, lærings- og handlingsorienterte intensjonen i yrkesutøvelsen. På dette punktet skiller den praktiske og teoretiske kunnskapen lag.

Mens idealet for profesjonsutdanningene er *Den gode praksis*, er idealet for de teoretiske utdanningene å opparbeide kontekstuavhengig kunnskap. I tråd med den praktiske kunnskapens situerte kunnskapsbegrep, la oss ta en liten ekskurs innom dagens profesjonsutdanningslandskap.

Grunnleggende spørsmål. Påstanden om at vi må velge mellom kunnskapsbegreper, kan altså begrunnes ut fra det svaret vi gir på to grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål: Det første er allerede nevnt. Det sier oss at det finnes ulike typer kunnskap, både praktisk og teoretisk kunnskap, og at begge er viktige. Det andre spørsmålet dreier seg om *forholdet* mellom teori og praksis, slik den teoretiske kunnskapstradisjonen uttrykker det, eller om det å få til *samsvar* mellom liv og lære, slik rekkefølgen er i den praktiske kunnskapens tenkemåte. Dette speiler ulike fagkulturer, ulike tenke- og *kunnskapingstradisjoner*, med ulike prioriteringer ut fra ulike utdanningsmandat.

Kunnskapingens to hovedhus. De to utdanningskulturene har sine hovedseter i ulike institusjoner: de profesjonsutdannende høyskolene og forskningsuniversitetene. På enkelte områder overlapper de hverandre, men de er også grunnleggende ulike. Todelingen, eller arbeidsdelingen, mellom universitetene og høyskolene er en

konsekvens av ulike mandat og den grunnleggende forskjellen mellom den teoretiske og den praktiske kunnskapen.

Det har ikke alltid vært en slik todeling. Da vårt universitet kom i gang for 200 år siden, var det primært en profesjonsutdanningsinstitusjon. Men slik framstår ikke universitetet i dag. Idealet, slik universitetet selv framstiller det, er forskningsuniversitetet. Den primære oppgaven er å opparbeide ny, kontekstuavhengig kunnskap. De profesjonsutdannende høyskolene har et annet mandat: De skal utruste studentene med praktisk-moralsk handlingskunnskap.

Vitenskap og kunnskap. Mens begge kunnskapsinstitusjonene har som mål å opparbeide og formidle kunnskaper og innsikt som kan forklare og forstå hvordan ting er, har blitt til eller henger sammen, er profesjonsutdanningenes særegne oppgave å røkte og formidle den praktiske kunnskapen. Denne ferdighetskunnskapen er bundet til personen. Den profesjonsutdannende høyskolen skal utdanne og danne studentene til å bli handlingsdyktige profesjonsutøvere og til å kunne gripe inn i virkeligheten.

To viktige spørsmål. Yrkesutøvelsen forutsetter både kunnskapsbasert opplæring og verdibasert teknisk-praktisk og praktisk-moralsk oppøving. Vi har å gjøre med to prinsipielt ulike, men likeverdige kunnskapstyper og kunnskapstradisjoner. Logikken er ikke enten - eller, men både – og. *Både – og* er et svar på spørsmål som er viktige å stille for å erkjenne og i praksis ivareta likeverdigheten mellom de to kunnskapstradisjonene. Dette svaret kan være med på både å løse og oppløse den underliggende striden mellom de to utdanningskulturene.

Det andre spørsmålet er mer krevende: Hvilken kunnskapsforståelse skal være overordnet for profesjonsutdanningene? Svaret her er avgjørende for om profesjonsutdanningene skal fortsette den nåværende utviklingen mot et tradisjonelt vitenskapsbasert A-lag og et praktisk orientert B-lag.

Dersom likeverdigheten mellom profesjonenes kontekstuelle, personbårne fortrolighetskunnskap og forskningsuniversitetets kontekstfrie kunnskapsideal, mellom situert praktisk-moralsk klokskap og det positivistiske kunnskapsidealet blir erkjent, i den betydningen at likeverdigheten også skal praktiseres, vil dette, slik jeg ser det, kunne bety et kraftig inspirasjonsløft og en ny giv for både utdanningstenkingen, for vår faglige utdanningspraksis og for den praktiske kunnskapens og yrkenes status. Et utgangspunkt for å få til en slik ny giv for praksisfagene kan være spørsmål som:

Hva driver den faglige utviklingen? Hva er de mest virksomme fagutviklingsinsentivene? Hva skaper godt fagmiljø, faglig engasjement og arbeids glede?

Behovet for ny tenking. Et sentralt begrep er deltakelse, i betydningen reell medvirkning i fag- og kriterieutviklingen. Jeg antar at materiell og symbolsk anerkjennelse for medvirkning i utdanningenes kunnskaps- og praksisutvikling, vil være en slik drivkraft. Dersom det primære ansvaret for fag- og kriterieutviklingen

plasseres på utdanningsnivå, slik det var før den nåværende høgskolen ble etablert, vil denne styrkingen av høgskolens primærarbeid også få betydning for utdanningskollektivets anerkjennelse.

Nytenkningen kunne gå ut på å finne meritteringsformer som bidrar til å styrke koblingen mellom praktisk utdanningsfaglig relevant innsats og anerkjennelse. Dette betyr ikke at forskningsuniversitetets meritteringsformer, med doktorgrad på meritteringspyramidens topp, trenger å komme i et motsetningsforhold til meritteringsformer som tar utgangspunkt i profesjonsutdanningenes praktiske kunnskapsbegreper. Det går godt an å argumentere for at den praktisk-moralske kunnskapstypen bør kunne få et meritteringssystem på egne premisser. Dersom likeverdighet og kunnskapsmangfold både er et utgangsr grunnlag og et intendert mål, burde den teoretiske kunnskapen, med sin kommentatorkompetanse, bli en viktig fødselshjelper ved opparbeidningen av et meritteringssystem på de yrkesutdannende profesjonenes premisser.

Utdanningskollektivet. Det er utdanningskollektivet ved den enkelte utdanning som er høgskolens grunnenhet. Dette utdanningsskapende problemløsningskollektivet undergraves som arena for refleksjon og kreativitet når forskningen og tenkingen bygges opp løsrevet fra utdanningsinstitusjonens primære virksomhet og når en ekspansiv og sterkt administrativt-økonomisk støttet individorientert merittering også trekker fagpersoner ut av den primærfaglige grunnenheten.

Praktormodellen. Denne modellen er motivert av behovet for å øke forståelsen av yrkesfagenes kunnskapsgrunnlag og læringsmåter og utdanningsksamfunnets praksisfaglige engasjement. Dessuten ligger det et ønske om å bidra til å utvikle praksistenkningen og de praktiske yrkesenes faglige prestisje. Med utgangspunkt i det aristoteliske begrepsparet for dømmekraft eller praktisk klokskap: *phronesis* – *praxis* er forslaget å etablere en profesjonsutdanningenes praktorgrad, likeverdig med forskningsuniversitetets doktorgrad. En slik nyordning vil kunne føre den faglige refleksjonen tilbake til høgskolens primærvirksomhet, til det nivået som i første rekke bidrar med profesjonsutdanningenes kunnskapsbegreper og med kriteriene for valg og utvikling av disse.

Fagdebatten må institusjonaliseres. Vi vet at strukturforandringer virker. Praktormodellen er det mest kondenserte uttrykk for det jeg mener vil gi profesjonsutdanningene en faglig begrunnet ny giv og en utvikling i tråd med profesjonsutdanningenes samfunnsgitte mandat og grunnleggende kunnskapsforståelse. Dette har jeg argumentert mer utdypende for i andre sammenhenger.² Et slikt forslag vil kunne institusjonalisere fagdebatten ved profesjonsutdanningsinstitusjonene, enten institusjonskategorien blir endret eller blir som nå. I en slik situasjon, der praktormodellen og likeverdigheten er institusjonalisert, vil den kommentatorkompetansen jeg nevnt over bli viktig. Det burde også være i tråd med akademias idè og med det jeg mener er en av de viktigste utdanningsoppgavene: Å bidra til å holde orden på

² bla. i boka Utdannings- og undervisningskunsten. Oplandske bokforlag 2007

tenkningen i fagene og i samfunnet å bidra med forståelsesformene og med kritikken av dem.

Den praktiske kunnskapens vesen. I den profesjonsutdannende høgskolekulturen er det den praktiske, person- og kontekstavhengige, (sam)handlingsorienterte kunnskapstypen som bør gis prioritet. Praktisk kunnskap og klokskap, det profesjonelle blikket og fagpersonens håndlag og reflekterte erfaringsbaserte intuisjon er kvalifikasjoner som skiller den gode fagutøver fra den mindre dyktige. Det særegne ved anvendelsen av den praktiske kunnskapen er bl.a. måten vi nærmer oss problemene, menneskene og løsningene på. Måten vi tenker, snakker og handler på er noe vi må finne ut hver gang.

Slike kvalifikasjoner tar det tid å opparbeide. Dette er ikke faglige kvalifikasjoner som kan læres i et doktorgradskurs der den utsagnsorienterte kunnskapen dominerer. De praktiske kvalifikasjonene erfares, øves og reflekteres inn i fagpersonene. Disse handlingskvalifikasjonene skiller seg fra de kvalifikasjonene som læres i tråd med forskningsuniversitetets kunnskapsideal. De skiller seg også fra den instrumentelle kunnskapstypen og fra de kunnskapene som læres med tanke på egen nytte. Profesjonskunnskapen er til for andre. I et samfunn som stadig mer dreier seg om posisjoner, makt, konkurranse og profitt, blir fagkritisk selvrefleksjon viktig for å hjelpe utøverne til å holde fast på den særegne praktisk-moralske profesjonsfagligheten.

Utfordringer. Opparbeiding av praktisk klokskap er profesjonsutdanningenes hovedoppgave. Dette forutsetter læringssituasjoner der kunnskapen blir internalisert i kraftfeltet mellom yrkets etisk-politiske mandat og den motsetningsfylte og gjenstridige virkeligheten. I utdanningene er det lærernes og veiledernes oppgave å forme den praktiske kunnskapstypen i studentene.

I vårt samfunn skal dette foregå i tillitssammenhenger, og med studenten som villet integrator, og med det læringsorganiserende og veiledende lærerkollegiet som profesjonsutdanningenes viktigste forum. Det er dette kollegiet som har det direkte og konkrete ansvaret for at adekvat handlingskunnskap skal bli opparbeidet, levendegjort og integrert i studentene. Derfor må denne læringen foregå i nærvær av en faglig mester, også i dataalderen.

Kunnskapsbegrepet for denne praktiske, mangfoldige og komplekse kunnskapstypen har John Lundstøl kalt *Kunnskap i bruk*. I tråd med forståelsen av dette situerte, person- og handlingsorienterte kunnskapsbegrepet kan det være rimelig å supplere omtalen av profesjonsutdanningenes skjønns- eller dømmekraftsorienterte kunnskapsbegrep med betegnelsene tillitsbasert og handlingsorientert.

De viktigste elementene. I alt kunnskapings- og vitenskapingsarbeid er det spørsmålet som er det viktigste elementet. Mitt utgangsspørsmål springer ut av en undring over fraværet av den praktiske kunnskapstypen, ikke bare i den offentlige

debatten, men også ved høgskolen, som burde ha et hovedansvar for å røkte denne kunnskapstypen.

Kunnskap er alltid kunnskap om noe. Kunnskap kan bety både å kunne, å skape og å forstå, også det som er vanskelig å sette ord på. I dette essayet har omdreiningspunktet vært spørsmål som: - *Hvor kommer begrepene, våre tankeredsaker fra?* - *Hvordan kan vi begripe profesjonsutdanningene sine kunnskapsbegreper, hvordan kan vi tydeliggjøre begrepenes kontekstuelle opphav og hvordan kan vi opparbeide og sikre sammenhengen mellom profesjonsutdanningenes praktiske kunnskapsforståelse og den institusjonelle praksis?*

Sigurd Haga er født 1940 og er fra Strand i Ryfylke. Han har lærerutdanning og hovedfag i Sosialpedagogikk fra Universitetet i Oslo og er nå forsker ved Høgskolen i Oslo. Han har lag erfaring med undervisning og kreativ nyskriving på de praktiske fagenes egne premisser, bl.a. fra opparbeidingen av Sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og fra grunn- og videreutdanninger ved flere profesjonsutdanninger. Han har vært undervisningsleder ved Arbeidsforskningsinstituttene/Statens arbeidsmiljøinstitutt, med ansvar for utviklingen av Statens grunnkurs for bedriftshelsepersonell. Han var sentral aktør ved planleggingen av Arbeidsmiljøskolen for faglig tillitsvalgte på Sørmarka.

Per Østerud: Kommentarer til dagens dannelsesdebatt

Høsten 2009 var en av Rune Slagstads "FrokostSlag" viet debatten om utdanning og dannelse. Utgangspunktet var en innstilling fra et frittstående utvalg om dannelsesperspektiver i høyere utdanning, nedsatt av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø. Det innlegget som er gjengitt her, var en av kommentarene ved dette "Frokostslaget", Høgskolen i Oslo (16.09.09).

Da Dannelsesutvalget la fram sin innstilling i juni, skrev kultur- og debattredaktør i Aftenposten (10.08.09), Knut Olav Åmås: "Endelig er vi i ferd med å få en grunnleggende diskusjon om innholdet i høyere utdanning. Derfor er dannelsesutvalgets arbeid et prisverdig tiltak. Det vil kunne løfte debatten om utdanningsreformer bort fra en ensidig organisatorisk, administrativ og økonomisk logikk."

"Kunnskap og dannelse for et nytt århundre" er en lærd og interessant innstilling. Jeg har lest den med lærerutdannerens briller, og dere som kjenner meg, kunne vel lagt til bygde- eller bondeguttens. Med tanke på handlingsperspektivet, og på en fornying og videreutvikling av dannelsesarbeidet ved en profesjonshøgskole, har jeg tre grunnleggende kommentarer:

For det første: Innstillingen er i hovedsak rettet mot universitetsutdanningene og den akademiske dannelsen. Det er skrevet glitrende om "liberal arts"-tradisjonen ved amerikanske universiteter og om hvordan en ny type "general education" kan gi bedre grunnlag for tverrfaglig kunnskap og forståelse, utvikle kritisk refleksjon, vitenskapelig tenkning og etisk bevissthet. Her er mange fine formuleringer og resonnement som det er lett å gi sin tilslutning, for eksempel i Berit Rokne og Inga Bostads knappe og velformede essay.

Det kan imidlertid hevdes at det er en elitistisk forståelse av dannelse som i hovedsak ligger til grunn for innstillingen. Læring og kritisk refleksjon er først og fremst forstått i forhold til en autorisert fagkanon og et bestemt pensum. Det er dannelse der lyset kommer ovenfra. Men en kan også tenke seg lyset fra en annen kant. Nedenfra, fra den praktiske kunnskapen. Et lys som kan gi innsikt i handlingens karakter, forutsetninger og konsekvens. I Anders Linseths essay om dannelsens plass i profesjonsutdanningene, kan en skimte dette lyset.

For det andre: Innstillingen er pragmatisk i den forstand at den forholder seg til "senere års reformprosesser i høyere utdanning som et gitt faktum". Dette gjør at innstillingen kanskje kan sies å være noe fargeløs når det gjelder drøfting av de motkrefter en støter på om en vil styrke dannelsesmotivet. Stikkord for slike motkrefter kan være det å peke på en overdreven styring og kontroll, ovenfra og utenfra, koblet til en markedsliberalistisk tenkning som vektlegger konkurranse,

rapportering og gjennomstrømming. I dagens system er det også innebygd en instrumentell logikk, en "teach to test"-strategi som kan komme i veien for kritisk refleksjon og for samtalen som dannelsens sted. Det kan også hevdes at innstillingen er utydelig når det gjelder det å se dannelse i forhold til overordnede samfunns- og kulturkonflikter. I en innstilling med den noe pretensiøse tittelen "Kunnskap og dannelse for et nytt århundre", burde en kunne forvente en drøfting av dannelse som i sterkere grad er knyttet til vår rolle i det sosiale fellesskapet og i spenningsfeltet individ og samfunn.

Dette bringer meg over til min tredje kommentar: Studentenes tilstedeværelse i innstillingen, de som bedre enn oss etablerte kjenner på kroppen tidens puls, lever i flimmerhverdagen og mediasamfunnet. Vil de kjenne seg igjen og la seg engasjere i det materialet som er lagt fram? Neppe. Her bygger jeg på et innlegg i Universitas fra 09.09 av journalist Filip Roshauw. Det er krast og gjelder både form og innhold. Han hevder at innstillingen er holdt i en høflig, nærmest selvutslettende språkdrakt, og at rapporten er pinlig fattig på gode skildringer av hva som foregår ved norske utdanningsinstitusjoner. Filip Roshauw konkluderer med at innstillingen egner seg hverken som kampskrift eller startskudd for en dannelsesdugnad, trass i gode intensjoner. Det synspunktet deler jeg ikke, men jeg er enig med Roshauw i at det er økt kontakt mellom ansatte og studenter i undervisningen, som er alfa og omega om utvalget skal få til det de ønsker. En dreining mot dannelse ved våre institusjoner må komme både ovenfra og nedenfra.

Ved Høgskolen i Oslo er startskuddet tatt for dette dugnadsarbeidet. Sissel Østberg har skrevet i rektors hjørne, HiO- nytt, 01.09, om "Akademisk og personlig dannelse i profesjonsutdanningene". Begrepsavklarende og viktig notat med signaler om hva dannelsens gjenkomst og perspektivutvidelse i profesjonsutdanningene bør bestå i. Dessuten har Lars Inge Terum, professor og leder av Senter for profesjonsstudier, skrevet to artikler om innstillingen. "Fint, men mest luftig", heter den ene, Aftenposten, 3. juni 2009. Den andre har tittelen: "Styrk utsideblikket", fagbladet Forskningspolitikk, 14. september 2009.

Det å styrke utsideblikket, se ut over egne profesjongrenser, innebærer kanskje først og fremst det å styrke den akademiske dannelseskomponenten. Ikke ved å kopiere universitetenes forberedende prøver eller vitenskapsteoretiske innføringer, men ved å hente impulser fra academia og utvikle studiemoduler som er profesjonsover-gripende og inneholder det som må være et felles grunnlag for alle våre profesjoner. Det er lett å havne i en gjentakelse av de store ordene når en skal antyde innholdet i et slikt studium. Jeg gjør det likevel. Det er snakk om kultur i endring og de utfordringene som følger, om utvikling av flerkulturell forståelse og etisk bevissthet og om teoretisk skolerung som grunnlag for kritisk refleksjon. En slik komponent måtte utvikles av profesjonene i fellesskap. Dessuten må studentene være med i planleggingen for å sikre den dialogen som Filip Roshauw etterlyser. Arbeidet for et eventuelt utvalg her måtte være å gi eksempler på problemstillinger og studie-områder, i stedet for å presentere målformuleringer, pensum og litteraturlister.

Harald Grimen er filosof og professor ved senteret for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo. Han har i flere år holdt seminar av den typen jeg sikter til. En seminarrekke hadde arbeidstittelen "Profesjoner og skjønn". Det kvalifiserte skjønn forutsetter en kombinasjon av praktiske erfaringer og teoretiske overveielser. I disse seminarene ble vi møtt med utvidet kunnskap og innsikt. Dialogen kom til å prege undervisningen. Dette er eksempel på en studiemodul som styrker utsideblikket.

Det er sammenheng mellom akademisk og personlig dannelse. Selvsagt, men ikke nødvendigvis. Nylig har filosofen Jon Hellesnes fylt 70 år. Han skrev for ca 40 år siden en av de viktigste norske essay jeg kjenner om dannelse. Det het "Ein utdanna mann og eit danna menneske". Et utsagn som også stammer fra Hellesnes er at "det fins sprenglærd toskeskap, og det fins folkelig visdom". Det kan altså være et skille mellom utdanning og dannelse, men idealet er klart. Kunnskapstilegnelsen skal føre til dannelse og dermed visdom. Det er her Anders Lindseth og Lasse Løvliens kloke essay i innstillingen fra Dannelsesutvalget kommer inn. Jeg vil spesielt fremheve Lindseth. Den siste setningen i hans essay lyder slik: "Og personlig dannelse forutsetter at den enkeltes erfaring (i livet og i studiet) tas på alvor som et nødvendig utgangspunkt for dannelsesprosessen". Som filosofilærer i etikk for sykepleiere, sørget han for at den praktiske kunnskapen ble en vesentlig side ved sykepleierens faglighet. Han lot studentene tenke over og skrive ned fortellinger fra egen sykepleiepraksis og tok utgangspunkt i dette. "Derved oppnådde vi noe som det er uvanlig å få til i høyere utdanning", sier han. Den personlige refleksjon over egen livserfaring fikk løpe sammen med faglige spørsmål og utfordringer, slik at begge refleksjoner tjente på det. Dette er profesjonsutdanning på det beste. Det er teori og praksis eltet sammen. Det er internalisert kunnskap.

Et moment til vil jeg nevne under personlig dannelse. Det har sammenheng med utsideblikket i forhold til våre profesjoner og med at vi er noe mer enn fagmennesker og profesjonsutøvere. Vi er samarbeidende medmennesker. I sitt innlegg sier Sissel Østberg at den allmenndannende helhetstenkning som har kjennetegnet høgskolesektorens sosiale liv, er i ferd med å bli borte.

Jeg deler dette synspunktet. Når det gjelder allmenndannelse, har særlig lærerutdanninga en felles arv med folkehøgskolen. En arv der det sosiale samværet er en viktig dannelsesfaktor. På samme måte som det kunstneriske og estetiske er til stede i miljøet, ikke bare som krydder i tilværelsen, men som tilsiktede dannelsesmomenter. Her lyser det en varsel Lampe for de nåværende institusjoner. Som eksempel kan jeg nevne at da jeg var rektor for de to sammenslåtte høgskolene, Oslo og Sagene, hadde vi 11 musikk lærere. I dag har jeg hørt det skal være 2,5 stilling, og studietilbudene i forming, dans og drama er sterkt redusert. Dette er en situasjon som må tas opp, ikke bare i forbindelse med en lærerutdanningsreform, men i tilknytning til dugnaden om dannelsens vilkår og framtid ved vår profesjonshøgskole. Det er for øvrig min mening at det danses for lite. "Det er itte fali for den som dænse", synger Prøysen. Det ligger dyp forståelse av personlig, folkelig dannelse i denne strofen.

Hittil har jeg ikke brukt formuleringen folkelig dannelse. Anders Lindseth har imidlertid tatt opp elementer fra den folkelige dannelsen i sin tenkning. Han hevder blant annet at vi innenfor vår høyere utdanning og forskning, må starte med våre livsforhold og med de spørsmål som erfaringene fra dagliglivet vekker. Dette er i tråd med noe av det Hellesnes står for. Hans tekster kan leses av filosofer og folk flest. De har bakkekontakt og en innebygd respekt for hverdagslivet, livserfaringene og folkevettet. I den folkelige dannelsen ligger det en annen rasjonalitet enn den som bygges opp gjennom de akademiske studier. Det er en dannelse som kommer til uttrykk i innsikt, teft, skjønn og skjult kunnskap, og som blir til i det daglige samværet, på hjemstedet, i oppveksten, gjennom arbeid og fritid. Det er møtet mellom denne dannelsen og den akademiske som er dreiningspunktet i mitt innlegg. Et dreiningspunkt som er heller utydlig i innstillingen til Dannelsesutvalget, når en ser bort fra Anders Lindseths essay.

Jeg skal slutte med å vise til en dansk bok jeg leste sist vinter. Den heter "Dannelse fra Goethe til Google" (Hovedland, 2008). Boka er redigert av Daniel Øhrstrøm og består av intervjuer med 15 mer eller mindre kjente danske kulturpersonligheter fra forskjellige sektorer av samfunnslivet. De ble stilt overfor to spørsmål: Hva er dannelse og hva har dannet deg? En av dem som ble intervjuet, heter Harry Haue. Han har doktorgrad på temaet "Almendannelse som ledestjerne". Slik definerer han allmenndannelse: "Det er at man giver den enkelte mulighed for at udvikle en personlig myndighed, der sætter vedkommende i stand til at reflekter over sit eget forhold til sine medmennesker, natur og samfunn". Og så forteller han om sitt livsløp og hvordan han har dannet seg gjennom bøker og bønder.

Dette er noe jeg kjenner meg igjen i. Men de unge som vokser opp i dag, vil gå inn i et livsløp som skiller seg sterkt fra Harry Haues og mitt. Det å utvikle den personlige myndighet og rasjonalitet som skal til for å ta seg fram som yrkesutøver, samfunnsborger og medmenneske, stiller dannelsesarbeidet ved høgskolene overfor enorme utfordringer. Jeg ser ikke den fulle rekkevidden av disse utfordringene. Men tittelen på boka fra "Goethe til Google" gir en pekepinn. Peilepunktene for dannelsesdugnaden må stå i forhold til det samtidsbilde som er symbolisert gjennom Google, eller gjennom f. eks. karakteristikkene "kunnskapssamfunnet", "nettverkssamfunnet" eller "den flytende modernitet" (Bauman).

Er vi gått fra "Goethe til Google"? Det er spørsmålet som avslutter intervjuet med sosialantropologen Ida Nicolaisen i denne boka. Hun svarer slik: "Ja, netop. Det er naturligvis viktig at vi kan finde viden, men det er ligeså viktig at vi kan forholde oss refleksivt til den information, man for eksempel finder på Google. Dette er det store dannelsesprosjekt i dag".

Selv om det ikke er lett å overskue hvordan dette dannelsesprosjektet skal utformes i framtida, ligger det føringer i den dobbelheten det her er pekes på. Profesjonsutdanningen skal både legge til rette for kunnskapstilegnelse og utvikle kritisk analytisk evne, erkjenne profesjonens egen kunnskapsbase og samtidig åpne for utsideblikket og tverrfaglig forståelse. Dobelheten gjelder også forholdet mellom teoretisk og

praktisk kunnskap. Det er nedfelt danning i det å knytte teoretisk forståelse til livserfaringer som bygges opp gjennom daglig arbeid og samvær, og i det å se kunnskapens etiske og verdibaserte dimensjon. Kanskje dugnaden for dannelse ved vår profesjonshøgskole bør starte her, med at de forskjellige profesjoner og faggrupper møtes for å drøfte felles utfordringer? Kanskje formålet kunne være å utforme noen hovedretningslinjer for hvordan dannelsesarbeidet kunne fornyes og videreutvikles ved Høgskolen i Oslo?

Per Østerud, forfatteromtale s. 21.

ETTERORD

Ole Christian Lagesen: Gamle tomter blir som nye

Juni 2010. Per Østerud og jeg sitter i Seniorsenteret i Falbes gate og legger på plass de siste artiklene i denne rapporten fra Høgskolen i Oslos skrivekurs for seniorer. Vi sitter i møterommet. Rundt om er det folk på kontorene og ved arbeidsplassene i fellesarealet. Flere av dem har gitt bidrag til rapporten - erindringer fra levd liv. Fortsatt er de som pensjonister gjennom Seniorsenteret faglig aktive, tilknyttet den moderne høgskolen som har inntatt nesten alle de gamle bygningene her mellom Bislett og det gamle Rikshospitalet.

Det er ny vin på gamle flasker. Studenter og høgskoleansatte dominerer nå totalt det som var et av Kristianias, og siden Oslos, viktige industristrøk. Jeg husker den tiden. Jeg har vært her i Falbes gate før. En intens sommer på 1950-tallet, som skikkelig fabrikkarbeider på Tiedemanns Tobaksfabrik, som den gang hadde hele den nederste delen av området, Falbesgate og Stensberggaten. Tobakkslukta blandet seg med dunstene fra Frydenlunds bryggeris mange bygninger litt høyere opp. Jeg var med og lagde "toasta virgin". Dengang var det fortsatt mange som sverget til virginia-sigaretter. Det lå vel litt sosial status i å røyke virginia.

Men i fabrikken var det andre kriterier. Vi grønnskollingene, studentene som var der i to måneder, fikk lære oss håndgrepene, ta i og følge beskjedene fra erfaringskunnskapens forvaltere, de som hadde dette som yrke, fag og levebrød. Tobakksbladene måtte behandles forsiktig, spres varlig og systematisk - men hurtig - ut over nettingbunner. Så dusj av en væske jeg til i dag ikke vet hva inneholdt. Deretter inn i en slags stor steikeovn. Etter riktig "toasting", ut igjen, forsiktig banking ut av nettingkassene, og så videre inn til maskinene som fuktet, kuttet og endelig lagde sigarettene.

Jeg husker lønningsposen, eller rettere den brune konvolutten med sedlene og avregningslappen. Og de anonyme, hvite sigarettpakkene med "Ikke salgsvare" i skrå bokstaver på den ene siden. De var vel ikke del av lønna, men vi arbeidere betalte en sterkt redusert pris. Jeg husker fortsatt luktene, duften av maskinene, varmen fra "toastinga". Og grunnlaget for aksept, at du sto på og ikke sluntret unna, men lærte grepene og brukte kreftene i samspillet med de andre på skiftet. Lærte noe om det som siden skulle gjenkjennes som et sentralt kvalitetsbegrep i all profesjonsutdanning: handlingskompetanse.

Tobakksproduksjonen ble avsluttet her i 1968. Nye tider, med endringer i samfunn og næringsliv. Selv om Frydenlund brygget sitt øl her ennå i tjuen år, ble stadig flere bygninger tatt i bruk til kontorer og boliger, mens industri, trykkerier og verksteder forsvant til fjernere strøk av byen og nærområdene. To hundre år tidligere hadde disse tomtene vært jordbruksområder og løkker, godt utenfor bygrensen. Så ble de preget av håndverkere og trelasthandel, og i løpet av siste halvdel av 1800-tallet

overtok større og mindre industribedrifter, dominert av de store bryggeri- og tobakksfabrikkene. Fra slutten av 1980-tallet kom spranget over til å være et kjerneområde for det nye velferds- og kunnskapssamfunnet.

Men gatenavnene er ikke endret. De forteller fortsatt om en svunnen tid. Pilestredet har ikke lenger piletrær, som den gang på 1820-tallet da gaten fikk navn. Sofiesgate skulle minne Kristiania-borgerne på 1870-tallet om at de hadde en dronning borte i Sverige. Nå er Sophie blitt lett demokratisert til Sofie og glemt av de fleste. Og hvem var denne Falbe? Da må vi enda lenger tilbake. En dansk jurist, som kom hit som dommer på slutten av dansketiden, sluttet seg til de embetsmenn som støttet selvstendighetstanken og ble i det nye Norge amtmann og senere statsråd i den norske delen av Carl Johans regjering i Stockholm. En danske som ble norsk og norsk-svensk. Glemt, men overlever som gatenavn knyttet til tobakk og nå høgskoledrift, med seniorsenter og sykepleierutdanning.

Ingen husker lenger at kjøpmann Adam Steen på slutten av 1700-tallet kjøpte store områder her, bygde "lystslott" og kalte eiendommen for Steensberg. Men fram til første verdenskrig var deler av veien gjennom området så mørk, smal og vanskelig at den hadde tilnavnet "Knivstikkergata". I dag er det ikke spor av lystslott, trelasthandel eller knivstikking i Stensberggaten. Senere perioders trykkerier, tobakksfabrikk og rikshospital er også historie. I stedet: Høgskolen i Oslo, der både driftsenheter og forskningssentre har adresse "arvet" fra den glemte kjøpmann. Høgskolens grense i nord er like antikvarisk. Dalsbergstien minner svært lite om 1700-tallets sti på eiendommen til snekkermester Jens Dauelsberg. Stien er blitt en bred, asfaltert gate - og etternavnet til Jens er slipt ned til en dal som ikke er det, ikke nå og ikke tidligere.

Det er ikke vanskelig å se det som er skjedd her som en illustrasjon på hele den norske samfunnsutviklingen de siste to-tre hundre årene. Først det fattige jordbrukslandet, der småbyen Christiania hadde omlag 10.000 innbyggere i 1800. Langsom ekspansjon med økende handel og eksport, særlig av trelast, med embetslekter fra dansketiden, men i union med Sverige. Så industrialiseringen, sterk vekst i befolkningen, og omsider velstanden og det moderne utdanningssamfunnet, med nye yrker og endrede kompetansekrav. I dag er det 230.000 studenter i norske universiteter og høyskoler, 13-14.000 av dem i Høgskolen i Oslo. Gamle tomter og bygninger tas i bruk og moderniseres for nye formål, nye behov. Nye bygg tilpasses de gamle.

Det finnes mange slike tomter i dette landet. Med sin historie og sine historier. De som skriver i denne boka, har alle gitt sitt bidrag til det utdanningsmiljøet som ble etablert på disse Oslo-tomtene i den siste halvgenerasjonen. Samtidig har de levd lange liv preget også av de tidligere fasene av norsk samfunnsutvikling. De kommer fra mange forskjellige steder, fra forskjellige miljøer, valgte forskjellige fag. Når de nå trekker fram minner, erindrer og reflekterer, kan vi kalle dem for kulturarkeologer, som med ordet som redskap gir innsikt i og opplevelse av det som var. Samtidig er tekstene beretninger fra et samfunn som er utgangspunkt for dagens. De kan gi glede, innsikt og kunnskap med både perspektiv og relevans.

Slikt må et Seniorsenter ved landets største statlige høyskole kunne påta seg å formidle. Ikke minst vi, som er seniorene i den nye tid på de gamle tomter. Og som har opplevd tiden da disse kvartalene i storbyens sentrum var preget av produksjon av øl og tobakk, ikke høyskoleutdanning.

Ole Christian Lagesen, født 1936 i Oslo. Filolog (norsk, engelsk, statsvitenskap). I NRK fra 1961 til 1989, som bl.a. stortingsmedarbeider, utenrikskorrespondent og 14 år som redaksjonssjef for Samfunns- og kulturavdelingen i Fjernsynet. Rektor Norsk journalisthøyskole 1990-1994. Deretter seniorrådgiver ved Høgskolen i Oslo, og prorektor 2000-2003.