

**OSLOMET**

# Årgangserfaringer

Jorun Fougner, Ole Christian Lagesen og Ingeborg Westerheim (red.)

Skriftserie 2019 nr 4

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY  
STORBYUNIVERSITETET





# **Årgangserfaringer**

**Jorun Fougner, Ole Christian Lagesen og  
Ingeborg Westerheim (red.)**

CC-BY-SA OsloMet – storbyuniversitetet

OsloMet Skriftserie 2019 nr 4

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-180-6 (trykt)

ISBN 978-82-8364-181-3 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Læringscenter og bibliotek,

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

## Til våre lesere

Kompetansesenteret for seniorer ved Høgskolen i Oslo inviterte i 2008 til det første skrivekurset for de av Høgskolens tidligere ansatte som var tilknyttet senteret. Ideen var å stimulere pensjonistene til å skrive historier og fortellinger fra sin utdannings- og yrkeshistorie, og på den måten få samlet et mangefasettert bilde av livet og arbeidet ved Høgskolen.

Det var ikke meningen at tekstene skulle være akademiske. Deltakerne ble oppfordret til å formidle egne, subjektive inntrykk fra yrkeslivet.

Kurset ble en stor suksess. Pensjonistene oppdaget at de hadde mye stoff å ta av, og ville fortsette å skrive. Det å skrive om utdanning og yrkesliv ble for snevert, kunne man ikke også å skrive om livet generelt? Ser man tilbake på et langt liv, henger jo det mest sammen som én sammenhengende fortelling. Og slik ble det.

Årets kurs er det ellefte i rekken. Rapporten fra våren 2019 inneholder 24 tekster fra 22 forfattere.

Kurset har, som alltid, hatt inspirerende gjesteforelesere. Inge Eidsvåg kåserte om det å formidle minner og erindringer, også i litteraturen, og Margaret Skjelbred fortalte om sin oppvekst i det pietistiske miljøet som danner bakgrunnen for selvbiografien Mors bok.

Deltakerne har gjennom fruktbare gruppemøter gitt hverandre kritiske og stimulerende kommentarer. Vi kursledere har veiledet og gitt innspill og kommentarer etter beste evne..

Per Lilleengen har hatt ansvaret for OsloMets administrative og økonomiske støtte til prosjektet.

Kristin Larsen har sendt ut timeplan og deltakerliste, og ikke minst har hun administrert arbeidet med å samle tekstene til denne rapporten, som er redigert av kurslederne.

Vi takker forelesere, kursdeltakere og andre støttespillere for innsatsen.

Oslo, mai 2019

Jorun Fougner  
Ole Christian Lagesen  
Ingeborg Westerheim



# Innhold

Til våre lesere.....	3
<b>Slik ble det slik det ble.....</b>	<b>7</b>
Jorun Fougner: Spor krysser spor.....	9
Kåre Leiksett: Et yrkesliv av og med snille folk, flaks og hardt arbeid .....	14
Gudmund Hummelvoll: Mitt liv med film.....	19
Anne Marie Reitan: Å gripe mulighetene .....	29
Wencke Vardan: Drama i mitt liv .....	37
Unn Stålsett: Et frø ble sådd i skolen .....	44
Wenche Walle-Hansen: Mine valg – jakten på en rød tråd.....	52
Kari Fjell: Å velge eller ikke velge.....	56
Karin Haarberg Aas: Tilfeldigheter og valg .....	63
Bjørn Riiser: Skadeskyting av myten om det frie valg.....	70
<b>Barndommens rike .....</b>	<b>75</b>
Brit Johanne Eide: Om å veksa opp i ei veglaus grend på ei øy på Vestlandet på femti- sekstitalet.....	77
Kirsten Halse: Familiekurs på Dansk folkehøgskole.....	87
Kjell Hole: Barndom og oppvekst. Minner fra tidlige år .....	93
<b>Yrkesliv i bakspeilet .....</b>	<b>103</b>
Vibeke Holst: «Det store skolesviket».....	105
Audgunn Oltedal: Grave i gener .....	111
Unni Sophie Bleken: En barnehagelærerinne kommer til byen .....	123
Oddvar Smukkestad: Små og store kultursjokk på min første reise til Bengalene .....	126
Else Hertzberg Kokkersvold: Å ta farvel .....	133

Kari Opsahl: Om barn, vold, rettigheter og borgerskap .....	141
Ingebjørg Strand: Samspeilet mellom bildene og de som blir avbildet .....	147
<b>Sterke, litterære kvinner .....</b>	<b>161</b>
Kjell Hole: Hallgjerd Hoskulsdotter – fager, fryktlaus og farleg .....	163
Synnøve Caspari: Tre Kvinneskikkelser av Henrik Ibsen som gjør meg sint! .	171
<b>Status og framtid for fagsenteret .....</b>	<b>185</b>
Reidar Kvalsheim: Fagsenter for seniorer ved OsloMet: Hvor går veien videre .....	187
Bjørn Riiser: Visjon og virkelighet i den 3. alder ved OsloMet .....	192



**Slik ble det slik det ble**



# Jorun Fougner

## Spor krysser spor

### *Om valg og tilfeldigheter*



*Vi ligger nakne ved siden av hverandre på det ytterste sommerskjæret.*

*Fjorden har ingen båter som dunker eller durer*

*Hyttene har ingen vinduer som ser*

*Luften har ingen måker som skriker*

*Ingen har sagt at sesongen er åpnet*

*Det er bare vi to som ligger nakne og litt sjenerte og er alene om å eie den salte sjøen vi nettopp har steget opp av. Blikkene fra den andre er nysgjerrige, tilbakeholdende, direkte, usikre, det er første gang vi ser hverandre uten klær. Tar forsiktig på hverandre. Lar kroppene tørke mot svaberget som solen har varmet opp litt, men ikke nok. Svøper badelaken rundt hver vår kropp og vasser over den grunne bukten og kjenner at føttene lager spor i den leirholdige sandbunnen. Spor hjemover ved siden av spor utover, som ennå ikke er visket ut av vann og pilende småfisk.*

*Den grunne bukten er min, og har alltid vært det. For deg er den ny. Jeg skal få deg til å elske den, og alt det som er mine somrer.*

En gang var jeg tre og et halvt og hadde fått min første badedrakt. Midt i krigen hadde mor fått tak i garn, og strikket. Rustrødt ullgarn med en syltynn sølvtråd i. Jeg hadde den på da mor og jeg vasset over den grunne bukta for å finne skatter på det ytterste sommerskjæret, små, gule sneglehus som kunne brukes til pynt inne eller ute, eller bli kunstverk og kanskje et armbånd. Og kråkesølv. Vakkert og verdifullt. Tynne flak, kunne man se gjennom mot solen og se at fargene laget musikk for øynene. Tykke flak kunne deles i tynne, eller man kunne la dem være som de var, og kjenne inni seg at man eide noe veldig, veldig fint.

Etterpå vasset vi hjem med skattene i en blikkboks, og så ned i vannet på hjemover-sporene som gikk ved siden av utover-sporene, to rekker med ganske store, og to rekker med ganske små. Og noen skjell og sneglehus innimellom.

Det kom somrer med mine litt store spor og lillesøstrenes ganske små. Det kom somrer med nesten like bestevennnespor. Rett stripe med utover-spor, rett stripe med hjemover-spor. Eller av og til med parallelle avstikkere, når blikket fant et fraflyttet kongesneglehus litt utenfor løypa. Eller en kråkebolle.

Det kom somrer med store fetterspor som lekte seg med mine på kryss og tvers, føtter som ertet, og jaget de store stimene med bittesmå fisk i alle retninger. Eller lærte meg firkantvals i saltvann når havets overflate rakk til ankene.

Etter hvert ble det dine og mine.

Etter hvert ble det dine og mine, og en rekke midt imellom med barne-små spor som plutselig forsvant; gøy å vasse i vannet, enda gøyere å bli holdt av en voksenhand på hver side, slenges fremover og havne flere meter lenger fremme, midt i jubel og vannsprut.

Etter hvert ble det smale, vimsete jentespor og små, butte lillebrorspor med voksne spor på begge sidene. En-to-tre-hopp. Sprut og jubel og fryd. På nytt.

En rampete bestevenn på fire, løpende langs moloen – en fransk andehund med vannskrekk.

Fire rekker med spor til det ytterste badeskjæret og en bestevenn som prøver iherdig å holde familien samlet uten å bli våt på potene.

Morfaren min var den første som bygde hytte i dette verdens sommersentrum som heter Oven, der solen står opp rett etter at den er gått ned, og i mellomrommet ruller den like under Larkollens lave horisont i et lystspill i rødt og gull, blått, lilla og oransje. Gnistrer, flammer. Og kveldens forestilling er annerledes og enda litt mer fantastisk enn gårsdagens.

-

Spor i sand og leire viskes ut av vind og tidevann.

Sporene i sjelen, hjertet, sinnet, livet, hukommelsen, er støpt.

Barneføttene ble ungdomsføtter, satte andre spor og søkte nye veier før de kom tilbake.

Bestevennen setter ikke flere spor. Hun ligger under en rosehagtorn i en hage i Trondheim. Men de gamle sporene er i hjertene våre.

-

Så var det bare dine og mine spor som gikk tvers over bukta, ut til det ytterste sommerskjæret. Vi lå nakne ved siden av hverandre. Holdt hverandre i hånden. Strøk over hverandres kropp og så på hverandre uten sjenanse. Vi kjente hverandre. Snakket om livet, havet, kjærligheten og døden. Snakket om barna våre som står av seg selv og går av seg selv. Som følger våre spor og finner sine egne.

Så var det bare mine spor. Og salt sjø som tok imot salte tårer.

Er det derfor havet er salt? Fordi det alltid pulserer mot strender og klipper og grunner, henter sorg og tårer fra alle som har mistet?

Det var livet mitt som rant ut i sjøen. Ut i tang og sjøgress, mellom babykrabber, sneglehus og rur, kamskjell, blåskjell, perlemorskjell, kuskjell, knivskjell. Og havet var likevel tomt, som livet mitt var det.

-

Noen la en bylt i armene mine. En kropp. Puls. Pust. Liv. Og føtter med ørsmå tær. Ti til sammen. Fem på hver fot, på rekke og rad.

Et under av presisjon.

Et under av godlykt og fullkommenhet.

Elskede lille nurk. Om et år skal du holde farmor i hånden og gå barbent i grunna til det ytterste sommerskjæret. . .



En gang skrev jeg denne teksten. For skrivebordsskuffen.

Jeg tar den frem og ser at den er partituret til livet mitt, slik jeg ville det, og slik det bare ble.

Jeg ser de store sporene av ham som forandret det, livet mitt. Planene mine.

Det var han som lå naken på det ytterste sommerskjæret, sammen med meg, jeg visste at det var han som skulle være i alle somrene mine og hele livet mitt. Og jeg skulle være i hans.

Og det ville velte de planene jeg hadde hatt «alltid», om å leve av å skrive, bli forfatter, dikter. Journalist. Jeg lånte mors gamle, svarte førkrigs skrivemaskin, der T og Y hengte seg opp i hverandre, eller i fargebåndet. Jeg fikk min egen, nette lille reiseskrivemaskin da jeg ble lærling, og la fyllepennen i skuffen.

Det ble latinlinjen for språkernes skyld, et år i lokalaviser, journalistakademiet. Så Aftenposten, landets ledende, avisen med ubegrenset økonomi – det var bare å finne på. Og en raus frihet til å skulke jobben for å følge forelesninger; Jeg var «satt på», og jeg fikk privilegier for å kvalifisere meg videre. Jeg fikk journaliststatus samtidig som jeg var cand. mag. Uten studielån.

Det hadde vært kjæresten i gymnasårene, og i studieårene. Jeg var 23 da jeg skjønnte at han som jeg hadde truffet på toget fire år tidligere, han som hadde vært en hyggelig kompis som jeg redigerte en studentavis sammen med – at han skulle være min kjæreste for alltid, bli min beste venn og far til mine to barn. Et menneske med lange armer som skulle holde rundt oss alle og med et hjerte som vi alle skulle bo i.

Det var han som lå ved siden av meg på det ytterste sommerskjæret og veltet alle planene om å reise verden rundt og rapportere om hvordan det sto til. To mennesker med arbeidstid når som helst i døgnet og hvor som helst i verden, lar seg ikke kombinere med barn, i alle fall ikke småbarn.

Ofret jeg jobben for kjærligheten? Var det sånn at det bare ble sånn? Var det jeg som valgte et annet liv? Var det livet som valgte en annen vei for meg? En plass ved kateteret, lot seg kombinere med barn. Et kort løp via barneskole, ungdomsskole, realskole, gymnas til høgskole.

Den nette reiseskrivemaskinen holdt stand i årevis. På jobben hadde vi elektriske maskiner på deling. Det ble artikler og bøker. Jeg ofret ikke skriveingen. Jeg bare skrev noe annet. Jeg elsket å skrive. Jeg elsker å skrive. Er tekst en form for musikalitet? Er skriveredskap et instrument? Midt på åttitallet fikk jeg skrivemaskin på jobben, bare delt på to, og med rettetast. Lengre enn hit vil verden neppe komme?

Året etter kom PC' en. Så kom internett.

Det går så fort.

Alt går så fort.

Bylten i armene mine, fikk lappen på 18-årsdagen for noen uker siden.

...

Dette livet ble mitt.

Var det et valg?

Det var et valg, og jeg valgte rett.



**Jorun Fougner** var journalist i den første delen av yrkeslivet. Fra 1974 var hun høgskolelektor, 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. Var de siste yrkesårene tilknyttet journalistutdanningen, Høgskolen i Oslo, først og fremst i mediestudiet. 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)

## Kåre Leiksett

### Et yrkesliv av og med snille folk, flaks og hardt arbeid

I. Mangt og mye har satt sine spor i den fremtoningen jeg tenker på som meg, - og deg. Med inntil visshet grensende sannsynlighet har vi det aller meste felles, intuitivt, følelsesmessig og kognitivt. Mye handler om tilknytning og overlevelse, primære følelser og intuitive svar på tilfeldige hendelser. Noe er imitasjon, nysgjerrighet og vilje til konkurranse og selvstendighet. Omtanke og bekreftelse fra «significant others» står i en kategori for seg med tanke på helse og trivsel, sosialt samspill og mestring av dagligdagen. Rent teoretisk kan senere ønsker om status og posisjon ha spilt inn, et håp om attraktivitet, likeså, men det vil jeg i så fall ikke innrømme, og jeg er ikke alene om det, heller. Jeg, og vi, kaller det pliktfølelse, ansvar og engasjement. Det er mer korrekt i en tid der konkurransen om egen fortreffelighet er beinhard.

Så hva og hvem påvirket faglige interesser og livssyn? Jeg holder privatlivet utenfor, selv om nurkene som nå er voksne og stødige menn, overgikk alt annet, og bidro til rask oppblomstring av stolthet og beskyttelsestrang, som inntil da hadde hvilt i bakgrunnen. La meg synse som best jeg kan om resten, vel vitende om de krumspring, fordreininger, cherry picking, eufemismer og latskap som hjernen tillater seg. Ingen av oss er herre i eget hus, det var Freud og Darwin enig om. Sigmund snakket om Id som lystsökende, ukoordinert og instinktivt; Charles refererte til medfødte trekk og tilbøyeligheter som fulgte automatiske mønstre. Nu om stunder viser studier at de langt på vei hadde rett: Bevisstheten og rasjonaliteten lever i trange kår, og sapienes adelsmerke, den frie viljen, går på sparebluss.

Reisen mot et noenlunde avklart forhold til viten og verdier, har, som for de fleste, vært fylt med tanker om tro og tvil, motsetninger og vekting av mange hensyn. Det har stått spennende folk ved hvert veikryss: Noen fargerike og karismatiske, noen kloke og kunnskapsrike, noen tolerante og vidsynte, noen jordnære, andre himmelvendte. De fleste har nok vært en blanding av det meste. Den rene fornuft finnes ikke, har filosofen Kant lært oss, vi styres også av intuisjon, magefølelse og indre overbevisning. Metafysikken var et naturanlegg, mente han, og da høres utsagnet med ett aktuelt og gjenkjennelig. Darwin mente omtrent det samme, og kvekerne venter i tålmodighet på det indre lyset til veiledning og innsikt, som grunnlag for fred og rettferdighet. Sufiene mediterer over Koranen og buddhistene søker indre fred og nirvana. Kjernepremisset er, at vi må ta på dypeste alvor naturgitte potensialer som gir seg til kjenne hvis vi er lydhøre og oppriktige nok. Så vil erfaring, læring og sosiale interaksjoner med tid og stunder bli modifisert, korrigert og tilpasset miljøet vi lever i. Hos voksne og modne mennesker finner rasjonalitet, tenkning, planlegging og følelsesregulering sin rettmessige plass, utviklingsmessig og sivilisatorisk. Fredsprisen 2018 gikk til Nadia Murad og Denis Mukwege. Deres taler



under seremonien levnet ingen tvil om hvor galt det kan gå når ondskapen gis legitimitet, og grensesettende indre og ytre autoritet er fraværende. Man kan, som kjent, ikke slutte fra et deskriptivt er til et normativt *bør*, fra primitive tilbøyeligheter til sosial anstendighet. Vi trenger sårt å kunne identifisere begge deler, som de motsetningsfylte skapninger vi er.

Har du lest så langt, kommer det neppe overraskende at møtet med Darwin og utviklingslæren er det nærmeste jeg kommer et point of no return, personlig og faglig. Jeg skal ikke dvele med blandingen av uro og inspirasjon som slåss om oppmerksomhet i ung alder, bare konstatere at forsøkene på å finne andre stier å vandre på, endte i blindgater: Svarene var sjelden feil, bare mangelfulle. I dag er evolusjonstanken stort sett akseptert og etablert viten, ideologiske, religiøse og politiske angrep til tross. Jeg gjør meg ikke til fagmann på feltet. Det holder lenge at teori og forskningsfunn over tid er entydige og troverdige, og at nye studier i hovedsak bekrefter gamle. Så får det heller våge seg om forenklinger og tvetydigheter har sneket seg forbi noen kontrollposter i et livslangt orienteringsløp.

2. I livets fem-seks første år var landet okkupert. Tyske soldater overalt. Vi ungene visste ikke om noe annet. Vi vennet oss til blendingsgardiner, rasjonering, prustende, hvite hingster og snerrende schæfere, og et og annet varselskudd fra tyske befestninger som skulle holde oppsyn med skipsfarten i Tjeldsundet og på Vågsfjorden, innseilingen til Harstad. Jeg husker bare vagt enkelte episoder, særlig fra siste del av krigen, da engelskmennene jaktet på skip som fraktet tyske soldater sørover. Flyene tordnet over takene, vi søkte tilflukt i kjelleren, og jeg kunne falle til ro på bestemor Ellens fang. Det var trygt der på brødkista, med mild duft fra siste ukes gjærbakst, og et par milde hender som ikke slapp taket. Ikke rart da, at John Bowlby, tilknytningsteoriens far, ble et forbilde senere i livet, med sin tese om tilhørighet og stabilitet som selve grunnmuren for sunn vekst og god helse. Ikke alle mener det forholder seg slik, og det drypper fremdeles enkelte motforestillinger. Merkelig i bunn og grunn: Jeg vil tro at de fleste foreldre intuitivt vet at det er slik; elefanter, mus og fugler vet det også, selv om de aldri har spist av kunnskapens tre.

Det var smått med penger både under okkupasjonen og årene etter Tysklands kapitulasjon. Men det skortet ikke på mat blant oss som vokste opp i småbruker- og fiskersamfunn. Byfolk og jordløse hadde det verre. Men solidariteten var sterk, og den var en dyd av nødvendighet: en tjeneste fra meg i dag, en motytelse fra deg i morgen. Et fint menneskelig trekk, som – irriterende nok – også vampyrflaggermusen har tilegnet seg: Et oppgulp blod til deg som ikke lykkes under jakten, og en rød halvliter til meg når det trengs. Det forringer ikke gode gjerninger at de har dype røtter og stor utbredelse, selv om vi ser på vår egen art som moralsk enestående. I mange henseende er vi det, vi er smartere, også, og skal vi tro psykologen Steven Pinker utvikler og utvider vi stadig vår evne til omtanke, fornuft og empati. I det store bilde ser det ut til at vi er mindre voldelige enn forgjengerne, også blant menneskene, og andres plager angår oss mer enn i tidligere tider, hevder han. Så får vi ta med på kjøpet at likheter handler om felles opphav og kontinuitet, og at ulikhet best kan forstås som gradsforskjeller, slik Darwin foreslo.

3. Jeg har hatt mye flaks gjennom livet, i dystre øyeblikk tenker jeg at lykketreff og slump forklarer det meste. På det punktet har alltid mine motarbeidere nikket bifallende. Men så sier biologer nå til dags at gode gener heller ikke er å forakte, og psykologer bidrar med at minst en nær og kjær gir motivasjon og pådriv i tilværelsen. Jeg tror de har rett. Militærtjenesten i saniteten var skikkelig flaks. Men at jeg etter rekruttskolen fikk opplæring som «operasjonsassistent i felt», var ikke flaks. I retrospekt er året på operasjonsstuen på Setermoen sykehus, blant de mest krevende og kunnskapsfylte periodene i livet. Her gikk observasjon og trening, faglig informasjon, repetisjon og deltakelse, opp i en enhet som overskred teori-praksis-dikotomien. En ganske suveren læringskombinasjon, som jeg har tilpasset senere undervisning så langt som mulig. Dagene, og noen netter, gikk til små og litt større skader, enkle brudd, brokk og blindtarm. Det gikk på skinner det meste av tiden. En ganske utypisk situasjon festet seg: En pasient, stor og kraftig, våknet før eteren hadde full effekt. Han spratt opp og slo rundt seg, åpenbart engstelig. Kirurgen, selv en røslig kar, kom til. Han la armen rundt pasienten, «så – så – nå skal du bare sove litt», sa han med bassrøst. Pasienten falt til ro.

-Det er bare å senke stemmen et par hakk. Det virker beroligende, var hans lapidariske ytring.

4. I noen år var jeg aktivt med i det vi på sekstitallet kalte behandlingshjemmiljøet. Jeg jobbet både på Bleiker og Kittilsrud, begge driftet faglig og administrativt med stødig hånd fra Nic Waals institutt i Munkedamsveien. Gjennom miljøterapi, ofte kombinert med individuelle intervensjoner, skulle klientene gis tillit og støtte, og i eget tempo finne vei og lei i livet. Sterke erfaringer som kom til uttrykk, ble møtt med forståelse og oppmuntring. Dette var i selvreguleringsens tid, der alt som smakte av restriksjoner og kontroll skulle holdes i tømme. En slags forløper for peace and love-generasjonen, med drømmer om «hvitt politi» og frihetens primat. En svensk kollega snakket lett ironisk om de nye «kjensloterapierna», der tanken var at «det onde skal ut», tidvis i motsetning til at «vettet skal inn», som han spissformulerte det. Sant nok: Det var mye sinne, redsel, sorg og savn som vi antok måtte møtes i sin råeste form, uten den kognitive og verbale bearbeiding man i dag vil tillegge betydelig vekt. For et ungt sinn var behandlingshjemperiodene både frigjørende og utfordrende, kanskje mest det siste. Det var fint å bli møtt vennlig og fordomsfritt når følelsene bruste som verst, men det var hverken utviklende eller konstruktivt å bli utsatt for «den uregulerte selvreguleringen», der rasjonalitet og refleksjon var fy-ord som hemmet frigjøringen og opprettholdt forestillingen om en antatt undertrykkelse. Nå er jo ikke teoretisk grøftekjøring noe sjeldent fenomen, og begreper som struktur og grensesetting ble ganske raskt del av det miljøterapeutiske vokabular. Individualitet ble supplert med relasjon, selvhevdelse med avhengighet, impulsivitet med tenksomhet, opprør med tilpasning og utenforskap med vanlighet.

På syttitallet introduserte nevrofysiologen Paul MacLean tanken om den tredelte hjernen, eller-riktigere-den treenige hjernen, der har skilte mellom den utviklingsmessig eldste delen, ofte kalt krypdyrhjernen, den tidlige pattedyrhjernen og den nye pattedyrhjernen. Det var en forenklet, men nyttig modell som viste hvordan livsviktige funksjoner som temperatur, blodtrykk og trygghet spiller sammen med

følelser og tanker gjennom komplekse samspill. Personlige og mellommenneskelige problemer kan oppstå dersom forbindelsene mellom lag og nivåer er svekket eller ikke identifisert. Det finnes lett tilgjengelig informasjon om dette stoffet, blant annet på nettet, så jeg utdyper det ikke nærmere i teksten. Det vesentlige her er å peke på evolusjonstenkningens bidrag til å forstå at sapiensenes gjøren og laden forutsetter samdrift med hva som føles som intuitivt riktig, realistisk og etisk forsvarlig. Det kreves tenkning, avveining og prioriteringer, og en generell forståelse av hvordan kultur og sosial organisering påvirker og påvirkes av allmenne og særegne behov i befolkningen. I teorien er dette temmelig selvfølgelig, men som en blant flere har atferdsøkonomen Daniel Kahnemann på troverdig vis påpekt at emosjoner har en hang til å overstyre intellektet, som både er langsomt, slapt og slurvete. Følelsesregulering er et kaldt og teknisk begrep i mine ører, men det har sin plass både i utdanningssystemet, og i møte med mennesker som strever hardt med å finne seg til rette i fellesskap som gir tilhørighet og beskyttelse.

5. Det ble til sammen rundt 36 års jobb i kriminalomsorgen, de siste 24 i Justisdepartementet, bare avbrutt av undervisningsoppdrag på sosialhøgskoler for kortere tid. Sytti-åttitallet var en kriminalpolitisk turbulent tid med sterke ideologiske overbevisninger i radikale miljøer, til mer moderate vinklinger fra etablissementet. Overgangen fra moderat raddis til embetsmann var merkbar på så mange måter, men den forandret ikke på verdier og livssyn. Kravet til saklighet og faktabasert argumentasjon preget arbeidsmiljøet, og samvirke med andre profesjoner, først og fremst jurister, ga rom for nye perspektiver og fordypning. Gjennom medvirkning til NOUer, R-notater (viktige, ofte prinsipielle notater fra embetsverket til Regjeringen) og konsekvensutredninger, ble store ord og abstraksjoner jordnære og håndterlige, og det var betryggende å vite at minste detalj var like gjennomtenkt som store linjer og prinsipper. Det sørget utvalgsmedlemmene for. Det var nok også på denne tiden, altså 70-og-80-tallet, at drømmer om perfektjon, idealsamfunn og referansegruppens godhet og renhet, gradvis avtok. Offentlig debatt om rettspleien var nødvendig og ønskelig, men over- og underdrivelser, forenklinger, nedlatenhet og stråmannsargumentasjon var ofte i bruk, og sjelden til nytte. Jeg søkte innimellom til filosofen Arne Næss' saklighetslære for trøst og støtte, særlig når personkarakteristikk haglet, motiver ble trukket i tvil og flertydighet motvirket progresjon og kompromisser. Det kunne synes som det for noen var viktigere å få rett, enn å ha rett, slik enkelte atferdsvitere har pekt på som et ganske utbredt menneskelig trekk. Som premissleverandør og deltaker i beslutningsprosesser ble det viktig å holde tunga rett i munnen: Jeg måtte kjenne sakens innhold og konsekvenser, begrunne beslutningsvalg og beregne omkostninger. Det krevde et ryddig hode eller flere, og var alltid meningsfullt og spennende. Men «tom» opposisjon og flagrende retorikk ble jeg aldri fortrolig med.

Nå har vel diskusjoner om straffens formål og gjennomføring alltid utløst sterke affekter og heftige synspunkter. Det er som det skal være. Riktig balanse mellom rettferdig og rimelig reaksjon på straffbare handlinger, og samfunnets legitime beskyttelsesbehov, er kompleks og alvorlig, og vil variere med tid, sted og andre omstendigheter. Når befolkningen overstiger et visst antall, rundt 150, synes

vennskap, kjennskap, lokale institusjoner og konvensjoner (primærkontrollen) å måtte suppleres med formelle intervensjoner for å vareta trygghet og samhold, og beskytte liv, helse, eiendom og felles goder. Hvor omfattende kontroll og restriksjoner skal være hersker det naturligvis uenighet om. Forholdet mellom personlig ansvar og skyld, og det som kan forklares og bortforklares som strukturelle forhold, er fortsatt en varm potet. Dessverre lar vi oss prege av enten-eller-tenkning, der vekselvirkninger mellom ulike fortolkningsnivåer og kunnskapsterritorier ville gitt langt større uttelling.

Det er god dekning for å mene at straffens tyngste bør er utstøting fra flokken, fra dem vi vil tilhøre, være sammen med og bli respektert av. Det er, slik jeg så og ser det, kriminalomsorgens viktigste oppgave å gi straffedømte kompetanse og selvspekt til vanlig sosial livsførsel, innenfor den rammen som samfunnshensyn tillater. Det betyr i klartekst at trygghet, proporsjonal gjengjeldelse og frihetsbegrensning «går foran» individuelle onder, om det skulle være motstrid mellom dem. Straff kan ikke begrunnes med individuelle sosiale og personlige behov, men dømtes situasjon kan bedres gjennom menneskelig kontakt, empati, tilpasset utdanning, jobb og prososial kompetanse. Da motvirker man risikoen for tilbakefall, og bidrar til en godt fungerende rettsstat. Kanskje er «den alminnelige rettsfølelse» ikke så diffus og abstrakt som den kan høres. Antropologer og biologer har pekt på at mange dyr, inkludert primater, har sans for hva som er rett og rimelig, og lar seg tirre av åpenbar urettferdighet. Det synes legitimt å reagere mot uakseptable handlinger, og det er faglig og etisk prisverdig å løfte gjerningspersoner tilbake til fellesskap og sosial ansvarlighet. Det er legitimt å beskytte flokken, fellesgodene og tryggheten. Vi er henvist til å leve med denne gjensidigheten. Da må samtidig enten-eller-tenkningen vike.

**Kåre E. Leiksett** har jobbet som avdelingsdirektør, høyskolelektor, sosionom og psykoterapeut. Han har bidratt til en rekke offentlige publikasjoner, til internasjonalt samarbeid om fagutvikling, ledelse og organisasjonsutvikling, og ved strategiutvikling på justissektoren.

# Gudmund Hummelvoll

## Mitt liv med film

Jeg står foran fotenden i mine foreldres soverom. Det er søndag, far har sovet middag, og jeg har vært på kino. Nå skal jeg fortelle far hva jeg har sett den ettermiddagen, hva filmen handlet om, og hva jeg synes om filmen. Far var såkalt «kulturåpen pietist». Han var klar på hva han syntes om kino og film generelt, men han lot sønnen sin se på filmer mot at han fortalte om den etterpå. I bygda Harran i Namdalen hvor jeg bodde som gutt, var det bygdekino, og det var stor stas å få se filmer, for det var ikke hver helg det var kino der. Så det er klart at når jeg skulle fortelle om hva jeg hadde sett, var det ikke til å unngå at jeg «fargela» fortellingen noe, la til litt og redigerte litt, slik at jeg skulle få nye sjanser til å se flere filmer! Men sen søndags ettermiddag og å stå der foran far og fortelle begeistret hva jeg hadde opplevd, var en fin start på det som senere skulle bli en viktig faktor i livet mitt – å formidle filmer for andre på forskjellige måter.

### Bygdekino

Å gå på kino på bygdas samfunnshus var alltid en stor opplevelse. Det var harde klappseter, flatt gulv, men selve kinollerretet var plassert så høyt oppe på veggen at vi småvokste fikk sett det vi skulle likevel. Var vi så heldige at vi fikk sitte på første eller andre benk, ble ikke synsfeltet så vanskelig. Når lyset ble slokket, og introtekstene begynte, ble det jubel i salen. Etter vel en halv time var det pause, for da måtte filmruller skiftes. Ennå var det en god del år til at filmen kunne kjøres sammenhengende. Men pausen ble godt nyttet. Da kunne man strekke på beina og prate litt med sidemennene om hva vi syntes om filmen så langt. Det var også mulighet til å kjøpe solobrus eller den tids mest populære sjokolade: Lohengrin med rødt magebelte! Men det var de mest velbeslätte som hadde råd til slike utskeielser. For meg var det ikke aktuelt annet enn til 17.mai.

### Snehvit

Min første virkelig store filmopplevelse var da den første tegnefilmen i farger kom til nabobygda Grong. Den hadde fast kino, ikke bygdekino som hos oss. Det var *Snehvit og de syv dverger* som trakk folk av huse. Musikken var jo allerede kjent, men det å få oppleve denne fantastiske fortellingen, var noe av det største jeg opplevde av film i min barndom. Da filmen kom til den spretne scenen hvor Snehvit danser med dvergen Blygen som står på skuldrene til en annen dverg inne i en lang frakk, og Surpumpen trakterer med stor virtuositet hammondorgelet, så følte det som jeg selv var Blygen som svedde over gulvet med Snehvit. Disse minuttene med dans gav meg en slik sitrende lykkefølelse som jeg kan gjenskape den dag i dag. En annen sak var at den beryktede scenen hvor heksa lager det forgiftede eplet, i en periode ble fjernet fra filmen fordi den skapte så mye skrekk blant små barn.

En film til fra den tiden sitter fast i minnet mitt. Det var den svenske *Kalle på Spången*. Den tykkfalte («go´roinj» på trøndersk!) skuespilleren Edvard Persson spilte hovedpersonen i filmen. *Kalle på Spången* var enormt populær på den tiden, og særlig når Persson avrundet filmen med å synge: «Jag har bott vid en landsväg i hela mitt liv och sett människor komma och gå...» var det nok mange som satt med en liten søt skjelv i kroppen.

Sangen har en innsmigrende melodi som kledde Perssons vakre baryton, og for en tolvåring som meg gjorde det et sterkt inntrykk å se en eldre mann bekjenne at han hadde blitt der ved landevegen hele livet og var fornøyd med det han hadde opplevd! Og jeg som hadde tenkt meg lengre ut i verden... Jeg kan fremdeles med letthet fremkalle følelsen av vemod og beundring når jeg hører sangen. Det var vel egentlig første gangen jeg fikk en viss innsikt i hva en voksen kunne tenke om sitt eget liv.

## Undervisningsfilm

Statens filmsentral var etablert etter krigen, og et resultat for oss i vår lille fådelte skole var at vi noen ganger i året fikk tilkjørt i drosje en 16mm fremviser og en haug med undervisningsfilmer. Og da kunne vi sitte flere timer om dagen og se filmer slik at før vi sendte filmene videre til neste skolekrets. For meg var det ikke bare undervisning. Her var det like mye opplevelse, for vi fikk se filmer som *London Philharmony Orchestra* hvor dirigenten Sir Malcolm Sargent (husker navnet på han ennå!) geleidet oss gjennom de forskjellige orkesterinstrumentene, til vi til slutt fikk se og høre dem alle i en feiende mars. Storartet! En annen flott film var en geografifilm om staten Vermont med røde deilige epler, vakker ungdom, og hvor alle tilsynelatende gikk i rutete skjorter. Her måtte det være godt å leve! Det gikk mange år før jeg skjønnte at det fantes problemer i Vermont også.

Da jeg som syttenåring kom inn på fireårig lærerskole på Levanger, ble Levanger kino et godt sted å være for en filmglad ungdom som gjerne plystret middagen på Kaffistova den dagen det var en god film på kinoplakaten. To filmer fra den tiden husker jeg godt. Den ene var kriminalfilmen *Dr. Mabuses testamente* av den tyskjødiske filmskaperen Fritz Lang. Den ble laget i 1933, og ble øyeblikkelig forbudt av Joseph Goebbels, mens Fritz Lang selv stakk av til USA og fortsatte karrieren der. Filmen handler om en psykiatrisk overlege som blir grepet av de kriminelle tankene (les: nazismen) til den sinnssyke vitenskapsmannen Mabuse, og det slutter med at vi som publikum er innestengt på en celle sammen med overlegen som nå også er blitt gal. En skrekkfilm som får deg til å sitte ytterst på kinosetet og bite opp det du hadde av tilgjengelig neglestoff, og med et lydbilde som kunne skremme vannet av noen og enhver. Da jeg den mørke høstkvelden syklet tilbake til der hvor jeg leide hybel, måtte jeg med et skjevt smil innrømme at jeg turte ikke for mitt bare liv gå på låven og sette fra meg sykkelen der. Tenk om dr. Mabuse satt der og ventet på meg! For meg er det få kriminalfilmer som slår denne.

Den andre filmen fra den tiden som jeg husker spesielt godt, var *Rock Around the Clock*. Det var en film som ble laget på grunn av kjenningsmelodien til *Vend dem ikke*

ryggen (*The Blackboard Jungle*, 1954), og som klarte å lage en del opptøyer utenfor Sentrum kino i Oslo. Masse styr i aviser og radio, og Levanger kino valgte å ikke sette den opp. Det gjorde derimot Verdal kino, og en klassekamerat og jeg syklet forventningsfulle de to milene i motvind inn til Verdalsøra for å se den. Men vi ble skuffet. Verdalingene var og er sindige folk som tok filmen på strak arm. Filmen var egentlig litt kjedelig, selv om det var spretten dans innimellom, og Bill Haley med sin spesielle dårelokksleik og «His Comets» gjorde godt arbeid med dansemusikken. Selvsagt var det motvind også da vi syklet tilbake til Levanger igjen.

Det som fikk filminteressen til virkelig å ta av, var da jeg ble lærer i Kristiansund i 1959. Der var jeg en kveld i KFUMs Ynglingen og så to filmer, introdusert av filmkritiker, teolog, forfatter og lektor Andreas Borch Sandsdalen. Hans viste to filmer- en polsk: *Far hvor er du* og en svensk film av Ingmar Bergmann som het *Smultronstället*. Den siste bergtok meg fullstendig både med selve historien, måten den ble fortalt på og de fabelaktige skuespillerne. Den gamle misantropen Isak Borg som bilte gjennom Dalarne for å bli kreert til æresdoktor i Lund, måtte ta oppgjør med sitt eget liv på den turen. En film om synd, skyld erkjennelse og tilgivelse som gjorde at det ble mye vesentlig å snakke om etterpå. Borch Sandsdalens innlevelse i filmen ble en rettesnor for hvordan en film kan bli noe mer enn bare en fortelling, men også noe som har verdi for ens liv. Altså filmkunst.

## Filmliv i Oslo

Neste stasjon ble Rønningen Folkehøgskole i Oslo, som vi fikk gleden av å være med å starte opp i 1969. Her ble det helt naturlig å arrangere filmopplevelseskurs og filmkvelder hvor elevene fikk fordype seg i en rekke viktige filmer. Jeg fikk bygge opp en egen medielinje i tillegg og gikk på kurs i inn og utland for å lære mer. Det var i den tiden hvor man trodde Super 8 film skulle bli det nye filmformatet. Slik gikk det som kjent ikke. Men det var morsomt så lenge det varte.

I 1975 spurte Borch Sandsdalen om jeg ville være med som timelærer på Oslo Lærerskole som det året startet halvårsenhet i filmkunnskap for studenter og lærere. Det var det første i sitt slag i Norge. Kurset ble holdt som kveldsundervisning, slik at lærere som var i fullt arbeide også kunne delta. Det ble spennende kvelder med mye visninger og diskusjoner. Dette gav virkelig mersmak, og to år senere satte jeg i gang med pedagogikk hovedfag på Blindern med hovedfagsoppgave *Bruk av spillefilm i undervisningen*.

## Mer på kino

I 1978 sluttet Per Haddal som filmkritiker i avisen *Vårt Land* og gikk over til *Aftenposten* som ledende filmkritiker der. Jeg ble spurt av redaktør Thor Bjarne Bore om å overta som avisens faste kritiker, noe jeg sa ja til. Det ble et samarbeid som kom til å vare i nærmere 30 år. Det var vanligvis egne visninger for pressens filmkritikere, slik at man fikk både sett og skrevet kritikken før de hadde premiere.

Det som var litt uvant, var at det var helt stille i visningskinoen. Ingen latter om filmen var aldri så morsom, og når filmen var over, gikk hver til sitt uten å drøfte med andre kritikere hva de syntes. Det skulle være en selvstendig vurdering! Dette arbeidet førte naturlig nok til at en fikk sett utrolig mange filmer etter hvert, noe som gjorde at man fikk en viss oversikt over hvordan filmproduksjonen var, og hvilke lands filmer som lå nærmest opp til norsk lynne. Så hender det at man endrer oppfatning av en genre etter hvert som tiden går. For eksempel *Olsen-banden*-filmene ble slaktet unisont av filmkritikerne de første årene, mens de ble elsket av et stort publikum. Jeg husker at da vi var kommet til film nummer seks, begynte jeg å anmelde både den og de påfølgende i forhold til tidligere filmer. Altså vurdere den nye filmen i forhold til den nyskapte genren *Olsenbanden-film*. Det ble 13 av dem til slutt.

## Kino og filmfestival

I 1980 skiftet jeg beite og gikk fra folkehøgskolen til jobben som informasjonssjef i Norsk kino og filmfond, en sammenslutning av kommunale og private kinoer. En spennende tid hvor en del av ansvaret var å gjennomføre *Den norske filmfestivalen* hvert år. I 1980 ble festivalen holdt i Skien, hvor det akkurat det året var bruduljer med to filmer, nemlig Bredo Greves *La elva leve* (handlet om kampen for å beholde Altavassdraget intakt) og Roar Skolmens *I ungdommens makt* (handlet om ungdomslederen Arbo og hans opprør mot det bestående). Etter visningene var det som oftest samtale etterpå, og akkurat de to filmene her utløste et voldsomt engasjement. Jeg hadde den noe utfordrende oppgave å lede disse samtalene, og akkurat de to rabaldermøtene er det lett å huske i ettertid. Der var det like før enkelte opphissede og rasende kinosjefer fikk hjerteinfarkt.

Kinosjefene den gang var en uensartet og fargerik yrkesgruppe. Mange uten mer formell utdanning, men med hjerte for film og ofte med stor innflytelse i lokalmiljøet. Å få jobbe med disse personlighetene og oppleve dem i full utfoldelse på hjemmebane og på filmtreff, var både morsomt og interessant. I dag er det meste av programmeringsarbeidet gjort i kinokjeder, og dermed er nok noe av spontaniteten som var den gang, ikke lenger til stede.

Mye av arbeidet som informasjonssjef var å fange opp det som rørte seg i tiden når det gjaldt filmvisning, og i 1980 hadde jo videobransjen gjort sitt inntog for lengst. Problemet med videobransjen en periode, var at så som så med kvaliteten på innholdet. Mye sex og vold ble assosiert med filmene i videobutikkene, og det gikk en stund før ting roet seg. Med tiden ble det etablert et godt samarbeid mellom kinobransjen og videobransjen, og etter hvert lot filmbyråene også videobutikkene få tilgang til sine filmer. Begynnelsen av 1980-årene ble spennende på mange måter. Diskusjonene gikk også høyt omkring hvilke videoforamt som skulle vinne, Philips, Sony eller Beta for å nevne noen. Videoplaten (som så ut som en stor, blank grammofonplate) ble også forsøkt lansert, men slo aldri igjennom. Derimot ble miniatyrgaven av videoplaten, dvd, et format som har holdt seg lenge.



## Filmopplevelser med kortfilm

I 1980 ble jeg innvalgt i Statens kortfilmutvalg. Dette utvalget hadde en viss sum statlige penger som ble bevilget to ganger i året til produksjon av gode kortfilmer. Dem var det mange av, men det var mange om beinet. Ikke rart at Kortfilmutvalget ble kalt «Tombolaen» av dem som ikke fikk støtte. Vi leste gjennom og diskuterte vel 100 manus hver gang. Kortfilmutvalget hadde en rekke spennende medlemmer med stor erfaringsbredde innen filmproduksjon, og det ble mange gode diskusjoner for å velge ut de beste hver gang. For meg som overtok etter Andreas Borch Sandsdalen senhøstes i 1983 som leder for Filmkunnskapslinjen på Oslo Off, var arbeidet i denne gruppen svært nyttig. Samtidig som jeg fikk sett mange gode kortfilmer som kunne brukes i min egen undervisning og ute i skoleverket. På samme tid jobbet jeg som barnefilmsakkyndig for KUD. Det ville i praksis si å lese barnefilmmanuskripter og anbefale hvilke som sto nærmest for å bli produsert som kortfilm eller spillefilm. Kortfilmformatet er et fabelaktig filmformat. Her kan man på noen minutter kan få sagt og vist mer om enkelte problemer enn man ofte kan med en vanlig spillefilms lengde. Problemet er at det fremdeles er så få steder å få sett dem.

1980-årene ble viktige på mange måter når det gjaldt film og billedopplevelser. På filmlinjen vår på Oslo Lærerskole som nå hadde forsterket navnet sitt til Oslo Lærerhøgskole (1981), gikk det mange entusiastiske studenter som senere tok med seg ut i skolehverdagen gleden over hva filmopplevelser kan bety positivt for barn og unge.

Noen av de virkelige store pedagogiske gleder i livet har vært knyttet til det lille, avlange rommet som jeg hadde i mange år i øverste etasje på Oslo Lærerhøgskole. Det var egentlig en avskjermet del av en fysikksal med et bittelite auditorium som jeg arvet etter forgjengeren Andreas Borch Sandsdalen (se HiOA Rapport 2013 nr 5: *Skansestormer og brobygger*). Der ble det vist mye god film som vi analyserte. Når vi kom til det stadiet i undervisningsåret at studentene selv overtok og ledet analysene og fikk det til å svinge av samtalene, følte jeg at nå er jeg med på å føre noe verdifullt videre ut i skoleverdenen! Samtidig fikk studentene trening i å lage egne kortfilmer. Denne sjangeren utviklet vi senere til det som blir kalt «triggere». Her skisserer man i løpet av en tre fire minutter en situasjon som publikum kan drøfte videre. Mye interessant stoff kom frem på denne måten, og dette studentene tok med seg ut i praksisperiodene. Nå er det også blitt mer vanlig ute i skolene å lage slikt undervisningsmaterieell. Ny teknikk og apparatur gjør det mye enklere å lage den type oppgaver, og elevene selv på ulike aldersnivåer kan lage sine egne små kunstverk.

I 1987 ble det sammen med Sagene lærerhøgskole laget en ny halvårsenhet i mediekunnskap. Takket være et tett og godt samarbeid med Sagenes entusiastiske og kunnskapsrike formidler av bl.a. medieproblematikk, Jan Johnsen, fikk vi etter hvert slått sammen disse to enhetene til en årsenhet som ble en viktig faktor i det nye mediebildet som skoleverket måtte ta stilling til. Denne enheten ble faktisk det første samarbeidstiltaket mellom de to lærerutdanningene før de senere ble smeltet sammen. Men det er en annen historie i denne sammenhengen.

## **Skolefilmutvalget og Hernes-lærerne**

I 1986 ble jeg leder for Statens skolefilmvalg med medlemmer fra grunnskolen, videregående skole, høgskole (som jeg representerte), Barnefilmkonsulenten og med Statens filmsentral som sekretariat. Det var idealistiske medlemmer som gjerne ville formidle gode filmopplevelser. Mye av jobben gikk ut på å finne frem til gode filmer for de forskjellige aldersgrupper og skoleslag. Så var det å få laget studieark på de forskjellige filmene og få skolene og kinoene til å abonnere på dem og ikke minst bruke dem. Mange av studiearkene ble skrevet av medlemmene selv, men vi måtte bruke andre, bl.a. journalister og fagfolk ellers til å skrive.

Men vi trengte flere til å skrive. Vi tok kontakt med Gudmund Hernes som den gang var kirke-og undervisningsminister, og han gav oss midler til å lage et større kurs i studieark-skriving. Vi fordelte midlene på to kurs, ett i regi av Bergen Lærerhøgskole og ett i regi av Oslo lærerhøgskole. Vi brukte felles forelesere og samarbeidet tett. Resultatet ble rundt 30 nye studiearkskribenter som også kunne holde kurs selv i sine nærområder. Disse kalte vi populært for Hernes-lærerne etter bevilgeren.

I dag er Skolefilmutvalget nedlagt, og mye av dynamikken og drivet med å oppleve film aktivt er dempet. Men helt borte er det ikke. Film&Kino lager fremdeles gode studieark til aktuelle filmer, selv om det ikke er så systematisk som det en gang var.

## **Vold på skjermen**

I 1980 hadde diskusjonene omkring videovold bare økt, og i 1990 ble jeg spurt av statsråd Ellinor Bjartveit (Krf) om å lage en tre måneders kampanje mot videovold. Jeg takket pent for forespørselen, men svarte at det var ikke mulig å få gjort noe skikkelig på så kort tid. Da tilbudet ble utvidet til et år, takket jeg ja mot at jeg i stedet for videovold fikk lage en kampanje «mot vold på skjermen». Og dermed var vi i gang og i tett samarbeid med videobransjen og kinobransjen. I praksis ble det vel bare en tredjedel av «Kampanjen mot vold på skjermen» brukt mot voldsinnslag. Hovedoppgaven ble å skaffe særlig elever og foreldre bedre kunnskaper om hva gode filmopplevelser kunne være, og gi elevene god kunnskap om hvordan film var bygd opp og virket. Vi lagde kortfilmer og undervisningsmaterieell med frisk layout, og interessen var stor i mange miljøer. Underveis i min kontraktsperiode ble det regjeringsskifte, men den nye kulturministeren, Åse Kleveland fra Arbeiderpartiet, ba meg fortsette dette oppdraget.

I januar 1991 ble jeg bedt av KUD om å ta over som direktør i Statens filmsentral med ansvar for nedbemanning av aktiviteten der. Samtidig som jeg fikk med meg Kampanjen opp dit og førte den videre derfra. Det ble et spennende år hvor jeg hadde stor glede av å jobbe sammen med staben i Statens filmsentral. De hadde den vanskelige oppgaven med å la seg nedbemanne samtidig som de fremdeles skulle jobbe med kortfilm ut mot skoleverket og ideelle organisasjoner. I løpet av 1991 avsluttet jeg engasjementet for KUD, og gikk tilbake til det som etter hvert ble Bislet høgskolesenter og fortsatte med undervisning der. Den oppgaven ble avbrutt av et

nytt engasjement i 1995 hvor Åse Kleveland og justisminister Grete Faremo, sammen med tre andre departementer, ønsket å gå videre med tilsvarende kampanje. Igjen med sekretariat i Statens filmsentral. 1500 skoler deltok i dette opplegget som nå hadde vokst i omfang.

## Filmkritikk

Gjennom hele 1980 og -90 årene fikk jeg gleden av å jobbe med filmkritikk og å trekke det med meg inn i min egen undervisning. Etter en stund å ha vært med i styret for Norsk Filmkritikerlag, ble jeg leder der i perioden 1990-1993. En morsom tid med masse entusiasme. Vi jobbet bevisst med å skolere nye filmkritikere. I 1991 inngikk Filmkritikerlaget en avtale med Tromsø kino som nå ønsket å starte en egen filmfestival i nord, om å stille med våre filmkritikere for å lage seminarer og innledninger foran enkelte filmvisninger. Det ble starten på Tromsø Internasjonale filmfestival, som har utviklet seg til å bli en av våre beste filmfestivaler. Kanskje mest fordi de har satset på filmer fra land som vanligvis ikke har vært representert med filmer på norske kinoer. Starten ble egentlig svært spesiell. Natten før vi skulle begynne, døde kong Olav, og vi måtte kjøre lukkede visninger den første dagen. Men filmfestival ble det, selv om det lå en litt sår tone under på grunn av sorgen over å ha mistet en så populær konge.

## Andreasprisen – en økumenisk filmpris

En ettermiddag vinteren 1984 satt daværende leder for Kristen filmtjeneste og senere filmsjef i SFNorge, Øyvind Berge, og jeg på Kaffistova i Trondheim. Vi var på Kortfilmfestivalen som dette året var lagt dit. Over en kaffekopp ble vi enige om at vi måtte få en økumenisk filmpris slik som det var på de store utenlandske festivalene som i Berlin og i Cannes. Der og da ble vi enige om en skisse til innhold og vedtekter for den nye filmprisen, og navnet ble *Andreasprisen*, oppkalt etter nettopp filmkunnskapens far i Norge, Andreas Borch Sandsdalen. Han arbeidet også i en årrekke for den verdifulle kvalitetsfilmen og ble en viktig brobygger mellom kristenfolket og filmen som medium. Sandsdalen var også meget klar på hvordan man kunne kategorisere en film som god. Det var når man kunne si at *den som lagde filmen, hadde maktet å skape full overensstemmelse mellom det han hadde å si, og den måten han sa det på!*

Andreas-prisen ble første gang delt ut høsten 1985 til Åke og hans verden av den svenske regissøren Allan Edwall. Den økumeniske prisen er blitt godt mottatt i kinoverdenen. I dag deles Andreas-prisen ut sammen med de andre filmprisene under den årlige norske Filmfestivalen i Haugesund. Nå er den et samarbeidsforetagende mellom avisen Vårt Land, Norsk kino- og filmfond og Den norske filmfestivalen med Vårt lands representant som juryleder.

Formålet med Andreas-prisen er todelt: Prisen skal være en påskjønnelse til den gode film som styrker et kristent menneskesyn, er og samtidig ment å være en stimulans til

seriøst arbeide med kvalitetsfilm. Prisen ønsker også å motivere kristne til engasjement for den gode film. Det er verdt å merke seg at Andreas-prisen 2012 gikk til Michael Hanekes *Amour*.

Det ville nok Borch Sandsdalen satt pris på. Det var nok en film etter hans hjerte med viktige temaer å drøfte, så som trofast kjærlighet og eutanasi (aktiv dødshjelp).

## **Filmkveldene i Grefsen menighetscenter**

I 2003 ble jeg pensjonist fra Høgskolen i Oslo, men fortsatte å anmelde film i avisen *Vårt Land* ut 2008. Fremdeles var det mange gode filmopplevelser å gjøre oppmerksom på.

Oppe på Grefsen i mitt lokalmiljø var det mange filminteresserte venner som ønsket å lage en type filmklubb. Resultatet ble i stedet at vi lagde egne åpne filmkvelder i Grefsen menighetscenter som hadde gode visningsmuligheter for film. Vi fikk ordnet med og betalte lisenser for å få se film på dvd offentlig. Dermed startet en serie filmkvelder som gikk to ganger i semesteret fram til og med våren 2018. Hver gang drøftet vi en film som det var «hold i», og som det var mye å snakke om. Vi startet med Bergmanns *Smultronstället*, deretter *Kramer mot Kramer*, og så har de rullet frem i tur og orden den ene klassikeren etter den andre. Fremgangsmåten har vært følgende:

Først har jeg hatt en innledning og av og til gitt noen nøkler til inngang til filmen, og deretter har vi sett filmen. Så har publikum fått kort tid på seg til å drøfte over bordene spørsmål gitt av meg før vi så har tatt gjennomgangen av filmen i plenum. Alle tolkninger møtes med respekt fordi vi alle kommer med så forskjellige forutsetninger og bakgrunner for å se en film. Denne formen for filmkvelder har egentlig et stort potensiale i seg, for i slike samlinger kan man få komme med sine tanker og spørsmål og bearbeide filmopplevelsene uten å være redd for å bli «tatt» for meningene sine. Disse kveldene har vært noe av det som jeg har likt best: - å få folk til å bli glad i god film og så snakke om den i til dels begeistrede ordelag. Å formidle en god film kan jo være som å pakke ut en spennende gave.

## **Film som fremdeles glitrer**

Hva sitter man så igjen med etter et liv med film? For det var nettopp det det ble, selv om det i utgangspunktet også ha kunnet gått i andre retninger. Kanskje mest gleden av å ha fått mulighetene til å leve ut interessen for litteratur, kunsthistorie, musikk og mangeartede samfunnsproblemer gjennom gode filmer, og fått formidlet dette videre i forskjellige sammenhenger. Det har blitt et par tusen filmer man har fått oppleve gjennom et langt liv. En god del filmer har gått i glemmeboka, men noen filmer glitrer fremdeles. Som for eksempel *The Straight Story* som David Lynch lagde i 1999, og som ble introdusert her i Oslo som nattkino inn i år 2000 av kinodirektør Ingeborg Moræus Hanssen. Denne filmen ville hun starte det nye kinoåret med. Den er basert

på den sanne historien om gamle Alvin Straight som drar på en traktorgressklipper 390 km tvers over USA for å forlike seg med sin slagrammede bror han ikke har hatt kontakt med på ti år. Bare sluttscenen er verdt hele filmen hvor vi like spent som Straight selv når han ved ankomst lurer på om broren Lyle fremdeles lever? Jeg har brukt denne filmen i mange sammenhenger, også i sjømannskirker, hvor det ofte har kommet noen etterpå og lurt på hvor man fikk tak i denne filmen. De skulle så gjerne ha vist den for noen i familien!

En film til som er verdt å trekke fram til slutt, og som har fått bety mye for mange, er den franske filmen *Om guder og mennesker* av Xavier Beauvois (2010). Den også er basert på en sann hendelse, og handler om åtte cistercienser-munker i et kloster i Atlas-fjellene i Algerie. De lever i harmoni med sine muslimske venner i landsbyen de sogner til, men blir bedt om å reise av styresmaktene som ikke kan garantere for deres liv. Men skal de velge å dra? Det er dette filmen handler om, og blir til en betagende skildring av hva de skal velge – å følge kallet til å bli der og kanskje bli drept, eller velge det sikre og dermed forlate kallet og klosteret og deres trofaste muslimske venner. Det er en film som jeg fikk med meg Grefsen menighet til å gjøre noe ekstra med. Sammen med Oslokino, filmbyrået Arthaus og den katolske ordenen St.Josefsøstrene på Grefsen fikk vi lagd en spesialforestilling på Ringen kino som det virkelig svingte av.

Det er vel 70 år siden jeg sto foran fotenden til mine foreldres seng og fortalte om film jeg hadde sett. Det har blitt en hel livsreise med gleden over å formidle engasjerende filmer, P enten det har vært i skolesammenheng, på lærerstevner, seminarer eller festivaler. Jeg vokste opp i en tid hvor opplevelsestilbudene ikke var så mange. I dag er mye mer å velge mellom, og filmopplevelsene er til en viss grad flyttet over til nettbaserte medier i ulike formater. Men fremdeles er det slik at en god filmopplevelse kan gjøre en dag annerledes og gi innsikt og engasjement.

Jeg slutter denne beretningen med å sitere litt fra Liv Ullmanns prolog ved åpningen av Amandapris-utdelingen under den norske Filmfestivalen i Kristiansand i 1986:

*Film er aldri seg selv nok, og hva den gir tilskueren, er ikke trygghet, men frihet.*

*Film er å gi landskapet ny nerve, fange mennesket i forandring, vise vekst og røtter hvor andre bare ser grå sten.*

*Film er uløselig knyttet til enhver kunstform – for bare filmen, når den er på sitt beste, kan så fullstendig bevare mennesket i bevegelse og vise hvem vi er og hvorfor vi er.*

**Gudmund Hummelvoll**, født i 1937 i Orkdal. 4-åring lærerutdanning, cand.polit. fra Universitet i Oslo. Undervist i barne-, ungdoms- og realskole i 10 år. Var med og startet Rønningen Folkehøgskole i 1969 og drev medielinjen der i 11 år. Informasjonssjef i Norsk kino- og filmfond. Høgskolelektor i filmkunnskap ved Oslo Lærerhøgskole og senere L.amanuensis i film og bildemedier ved lærerutdanningen Høgskolen i Oslo. Har vært direktør i Statens filmsentral, leder av Statens skolefilmvalg og var Statens barnefilmsakkyndig i 10 år. Filmkritiker i avisen Vårt Land i nærmere 30 år. Medforfatter av lærebøker innen film og media.

# Anne Marie Reitan

## Å gripe mulighetene

### *Tross mange snublesteiner på veien kom jeg i mål*

#### **Fra sykehus til høgskole**

”Alt er en overgang sa reven, han ble flådd”. Den samme tanke streifet hjernebarken min da jeg som lektor ved Videreutdanningen i onkologisk sykepleie ved Radiumhospitalet ble overført til Høgskolen i Oslo, med navnebytte til kreftsykepleie i år 2000. Siden 1983 hadde Radiumhospitalet utdannet sine egne kliniske spesialister i kreftsykepleie. Overgangen var en smertefull prosess, hvor utdanningen mistet nærheten til praksisfeltet. Faglig autonomi og pedagogisk frihet ble vingeklippet, og det kollegiale fellesskap med sykehuset som sosial institusjon ble borte over natten.

Jeg sluttet i 2011 ved HiO som i mellomtiden var blitt til HiOA, etter sammenslåingen med Høgskolen i Akershus. Som nyslått pensjonist søkte jeg meg over på Kompetansesenteret for seniorer. Her møtte jeg et fargerikt fellesskap med personer for alle slags profesjoner ved HiOA. Kompetansesenteret ga meg også mulighet til å fortsette å utvikle meg og å bruke min kompetanse til nye faglige oppgaver. En av dem har vært å revidere læreboken i Kreftsykepleie<sup>1</sup> i samarbeid med min medredaktør og gode kollega fra Radiumhospitalet og HiOA.

#### **Alle ting har en begynnelse**

Så lenge jeg kan huske, var det sykepleier jeg ville bli. Jeg er temmelig sikker på at det var faster Ingrid som drysset stjernestøv over tankene mine. Jeg ville bli som henne, sykepleier, når bare jeg ble stor nok.

#### **Den betydningsfulle andre**

Hun var som en trekkfugl som hver sommer til samme tid kom for å holde sommerferie med min familie i sommerhuset vi leide ved Vesterhavet. Faster Ingrid kom som et friskt vindpust inn i hverdagslivet i en søvnig provinsby på Jyllands forblåste vestkyst. Hun kom fra Sjælland hvor hun jobbet som operasjonssykepleier på et stort kommunehospital. Hvis jeg lukker øynene og tenker tilbake, kan jeg ennå

---

<sup>1</sup> Anne Marie Reitan og Tore Kr. Schjølberg (red.) *Kreftsykepleie – Pasient – Utfordring – Handling*. 4 utg. Cappelen Damm Akademisk, Oslo 2017. Tidligere utgaver er utgitt av Akribe AS (2000, 2004 og 2010), den første fra tiden på Radiumhospitalet

kjenne sykehuslukten som hang ved hennes klær. Til og med hennes sytøy hadde en svak lukt av eter, som man den gang på 50 tallet brukte til å bedøve pasienter med. Hennes liv som sykepleier var spennende, og mine ører var som parabolantenner som transformerte hennes ord til eventyr, når hun fortalte om livet fra operasjonsavdelingen.

### ***Utreisen til Amerika***

Likedan var hennes historie om da hun i 1949 reiste med dampskip over Atlanterhavet til Amerika for å arbeide som operasjonssykepleier på et stort sykehus i Washington DC. Hennes tre eldre brødre, min far var den ene, gikk til en fotograf for å bli fotografert, slik at hun ikke skulle glemme dem. De var meget skeptiske til at hun som ung kvinne skulle reise alene til Amerika, og de regnet ikke med at hun kom tilbake til Danmark.

Det gjorde hun naturligvis. I returkofferten hadde hun blant annet flere fantastiske selskapskjoler som jeg tenker kunne fortelle om teaterbesøk, konsertopplevelser eller fester, kanskje sammen med en hemmelig kjæreste i DC. Det er bare en av dem som jeg husker hvordan så ut. Den hadde hun på ved middagen til min eldste søsters konfirmasjon. Overdelen var designet som en stor sort fløyelssløyfe med små korte ermer. Skjørtet bestod av lag på lag på lag av florlett sort tyll hvor det var trykt smale hvite streker i et bølgemønster. Underskjørtet var i svart taft og det raslet svakt for hvert skritt hun tok. I tillegg brukte hun en knallrød lepestift, og neglene var lakkerte i samme farge. I min fantasi var hun som tatt ut av eventyret om Askepott på slottsball, bare med det unntak at det ikke var noen prins med i bildet.

### ***Sjefen på operasjonsstuen***

Hun var sjefen. Som avdelingssykepleier var hun opptatt av at leger og sykepleiere hadde en dannet språkbruk i avdelingen. Hun likte ikke at kirurgene brukte stygge gloser eller kom med raseriutbrudd under operasjonene. Faster Ingrid hadde derfor opprettet en "bannekasse" hvor en måtte betale 25 øre for vanlige banneord og en krone for grovere gloser. Når kassen var passelig full, vanket det kaker til kaffen. Hun fortalte også at sykepleierne på nattevakt av og til kunne bruke ettervarmen fra de store autoklavene, hvor alle instrumentene ble sterilisert, til å bake "pikekyss", og det syntes jeg var et morsomt påfunn. Under opplæring av en ny operasjonssykepleier i oppdekking av instrumentbrett, kom en gang en kirurg forbi og vippet brettet over ende, så alle instrumentene ramlet i gulvet med et brak. Eleven skulle til å samle instrumentene opp, men faster stoppet henne og sa til kirurgen at det fikk han selv gjøre, og så marsjerte de begge ut av operasjonsstuen og smelte døren igjen etter seg. Tenk så modig hun var på den tid da kirurger kunne oppføre seg som "konger" på operasjonsstuen.



## **Et klart hode i en skrøpelig kropp**

Faster Ingrid var *den betydningsfulle andre* som jeg gjennom hele livet hadde et godt og nært forhold til. Siste gang vi møttes var på hennes 100 år fødselsdag. Kroppen var blitt skrøpelig, men hodet var fortsatt klart. Dagen ble feiret med stor festivitas og med telegram fra Dronning Margrethe av Danmark, personlig overrekkelse av en stor blomsterbukett fra byens borgermester og lunch med familien og venner på et gammelt spisested med stråtak, Peter Lieps Hus, som lå i Dyrehaven. Året etter lukket hun livets bok, med alle de fantastiske fortellinger.

## **Ut av skolen og inn i arbeid**

### ***Kampen med bokstavene***

Fra første skoledag på barneskolen var jeg i kamp med bokstavene, som levde sitt eget liv i mitt hode og ikke helt i samsvar med det jeg fikk ned på papiret. Jeg hadde store problemer med dansk rettskrivning og gjenfortelling, og stiler hatet jeg av hele mitt hjerte. Alltid, alltid var det skriftlige arbeidet mitt fylt med røde streker tilsvarende en tyttebærskog. Jeg ble etterhånden en mester i å unndra meg situasjoner hvor jeg måtte uttrykke meg skriftlig. Desto bedre var jeg på det muntlige språklige og fikk etter hvert en høy kompetanse på det feltet (diskursens kunst). Jeg strøk naturligvis på det skriftlige arbeid, da jeg i 5 klasse skulle passere en test som sorterte fra de kloke hodene som skulle gå videre til realskolen.

### ***”Ung pige i huset”***

Jeg var 16 år da jeg gikk ut av skolen uten eksamenspapirer og med et ønske om å bli sykepleier. Men først måtte jeg ut i arbeidslivet, og med 8 års skolegang var det å bli *”ung pige i huset”* det som var mest aktuelt for meg. Det ble tre års erfaring som også var poenggivende når jeg senere skulle søke om opptak på en sykepleieskole. Dessuten var minimumsalderen 18 år for å begynne i sykepleien, så det gjaldt om å få tiden til å gå på en kompetansegivende måte.

Min første jobb var hos en baker. Det var en kombinasjon av huspost og å ekspedere i bakerbutikken sammen med husets frue. Deretter var jeg hushjelp hos en familie hvor mannen var bankdirektør. De hadde seks barn, men der var bare tre som var hjemmeboende. Begge stedene var i min hjemby og jeg bodde på hybel hjemme hos mine foreldre i lag med tre av mine fem søsken.

Siste huspost var hos en ung familie som bodde i en forstad til København. Fruen var tidligere flyvertinne som på grunn av flyskrekk sluttet i luftfarten og nå var lærerstudent på fulltid. Mannen var norsk og flykaptein i SAS og fløy halve jordkloden rundt en gang i måneden. To skolegutter på 7 og 9 år skapte liv og røre i huset. Innslag av det norske var synlig i kjellerstuen som var innrettet med Krogenæsmøbler, og i matboden stod det hyllemeter med Joikakaker og Vesterålens fiskeboller på boks. Lyngby roklubb lå et steinkast fra huset, og snart var jeg blitt medlem i klubben. Det

var en frihet av første grad å flytte hjemmefra og på egen hånd utforske kulturtilbudet i hovedstaden, som var vesensforskjellig fra det som fantes i provinsen.

## **Veien inn i sykepleien**

De søkere som hadde realeksamen kom rett inn på sykepleieskolen. Vi som ikke hadde dette adgangskortet, måtte søke om opptak på en tre måneders forskole til sykepleieskolen. Opptaksprøven bestod i en skoleeksamen, hvor vi ble testet i realskolens pensum i skriftlig dansk, matematikk, fysikk og kjemi.

## **Forberedelse til den store styrkeprøven**

Etter min siste huspost var tiden inne for å kvalifisere meg til opptaksprøven i sykepleien. Den gang var det flere folkehøgskoler som ga tilbud om tre måneders kurs i de fag som var et krav til opptaksprøven i sykepleie. Jeg begynte ved Tommerup Højskole som geografisk var plassert på Fyn. Der fulgte jeg intensiv undervisning i dansk, matematikk, fysikk og kjemi samt høyskolefag som historie, kristendomsundervisning, sang og drama. Vi var både jenter og gutter på denne høyskolen. Det var naturligvis spennende og skapte en god dynamikk i undervisningen og på fritiden. Deretter søkte jeg meg inn på Børkop Højskole på Jylland og som var spesielt spisset inn mot forskolen til sykepleieskolen. Der fulgte reiprisen med tre måneders intensiv undervisning i ovenfor nevnte fag samt sykepleiefag som anatomi og fysiologi, sykdomslære, ernæringslære, etikk og praktisk sykepleie.

Etter tre års arbeidserfaring og et halvt års skolegang var jeg endelig klar for den store styrkeprøven og forhåpentligvis motta inngangsbilletten til å begynne som forskoleelev ved Ringkjøbings Amts Sygeplejerskole i Herning i 1965.

Resultatet fra opptaksprøven ble en personlig katastrofe. Som så mange ganger før klarte jeg meg meget godt i matematikk, fysikk og kjemi, men i dansk skriftlig var det stryk. Det som ble min redning var at en av sensorene på dansk stil var lærer. Senere ble jeg fortalt at han gikk til rektor og sa at denne elev måtte være ordblind med alle de typiske stavefeil hun hadde i det skriftlige arbeid. Han anbefalte at de tok eleven inn på sykepleieskolen, og at hun fikk pedagogisk/psykologisk hjelp til å mestre ordblindheten, og slik ble det. Det var første gang jeg fikk vite at jeg var ordblind, og da var det mange brikker som falt på plass i mitt hode. Parallelt med sykepleierutdanningen fulgte jeg ukentlige timer hos en skolepsykolog i to år for å styrke mine danskkunnskaper og ikke minst troen på egne krefter. Selvfølelsen var tynnslett etter mange nederlag på mine skriftlige prestasjoner i og utenfor skolen.

## **Spesielle læringsbehov**

Mange år senere, da jeg begynte å studere ved Universitetet i Oslo, ga attesten om min dysleksi meg visse rettigheter som student med spesielle læringsbehov. Jeg kunne blant annet søke om utvidet tid og bruk av PC ved skriftlige eksamener.

Datamaskinen er Guds gave til oss dyslektikere. Jeg fikk i tillegg fast leseplass på lesesalen allerede på grunnfagsnivå, noe som ellers var forbeholdt hovedfagsstudenter.

### **Første jobb som sykepleier**

Etter endt sykepleierutdanning i Herning i 1986 reiste jeg, sammen med en kullkamerat til København for å jobbe et år på Diakonissestiftelsen. Jeg var som *fisken i vannet* med å være sykepleier. Jeg ville imidlertid videre. Min store visjon var å bli sykepleielærer. Det hjalp fint lite at jeg gikk ut av sykepleieskolen med toppkarakter, når minimumskravet for å studere til sykepleielærer ved Danmarks Sygeplejerskehøgskole ved Århus Universitet (DSH) var (foruten sykepleieeksamen) realskoleeksamen. Det hadde ikke jeg. Derfor returnerte jeg til Jylland, nærmere bestemt til Århus, hvor jeg på nytt satte meg på skolebenken ved Århus Akademi.

### **Høye fjell og dype daler**

Når jeg nå forlater Danmark for å reise til Norge har jeg lagt to krevende år bak meg. Om dagen arbeidet jeg på Århus Kommunehospital, som sykepleier på en operasjonsstue fra kl. 08.00 – 14.00, og om på kveldstid studerte jeg til realskoleeksamen ved Århus Akademi fra kl. 18.00 – 22.00. Det var en utfordring å få logistikken til å gå opp, når jeg skulle triangulere med buss mellom hybel, arbeid og studier. Løsningen ble at jeg kjøpte meg en moped. Nå ble jeg fri som fuglen og kunne "fly" fra sted til sted uten spilltid. Andre studieåret skifter jeg over til dagstudier og byttet ut daglig arbeid mot faste helgevakter annen hver uke. Jeg takket høyere makter for at jeg hadde en godt betalt jobb som sykepleier, og som kunne finansiere livet som student. Det var som å bli født på ny å studere på dagtid og ikke minst få et sosialt liv utenom arbeid og skole. Med en fersk realskoleeksamen i hånden var jeg endelig kvalifisert til å søke inn på lærerlinjen ved DSH, men tanken på umiddelbart å gå løs på nye studier var ikke forlokkende. Hjernen min trengte en studiepause og dessuten ønsket jeg også mer erfaring som sykepleier.

Utlysningsteksten på sykepleierstillingen ved Fylkessjukehuset på Voss i 1972 fristet med fantastiske ski muligheter om vinteren på nærliggende fjell, og fotturer i storslått natur om sommeren, samt et spennende fagmiljø på et mindre norsk sykehus. Det var bare å kaste inn en søknad og snart var jeg på reisefot mot nordlige himmelstrøk.

### **Farvel til Jyllands sletter**

Jeg sitter på toget etter en avskjeds visitt hos min mor i Jylland. Det flate vestjyske landskap med frodige enger og gylne kornmarker flyr som en sommervind forbi mitt kupevindu. Jeg undres på hvilket kornslag som står der ute på markene, og kommer til å tenke på en strofe i Gamle danske sange av forfatteren Jeppe Aakjær (1866 – 1930): "... sødt gynger byggen sit silkehår". Da er det lett å kjenne igjen byggen fra andre kornsorter. Et gyllent solseil er spent opp over Jyllands sletter, som etter hvert blir avløst av østkystens bakker og et enkelt berg, Himmelbjerget, når jeg nærmer

meg Århus. Jeg har pakket alt mitt pikk og pakk i en stor flettet kurvkoffert, som jeg på en eller annen måte får buksert fra jernbanestasjonen ned til Århus havn. Der stiger jeg om bord på fergeren *Terje Vigen* som den gang knyttet Danmark og Norge sammen.

### **Med Bergensbanen til Voss**

Reiser mot nord fortsetter med Bergensbanen til Voss. Når sant skal sies, visste jeg knapt nok hvor stedet var plassert på Norgeskartet. På skolen sang vi med lyse barnestemmer ”*På Vossevangen der vil jeg bo*” uten å tenke over at Voss faktisk eksisterte i den virkelige verden. Jeg var så heldig å få sitte ved siden av en jernbaningeniør fra NSB som var på tjenestereise til Bergen. Han guidet meg gjennom dype daler og høye fjell frem til Voss. Da toget passerte Harestua-vannet, som jeg feilaktig trodde var Mjøsa, ble jeg straks korrigert av min sidemann. Etter Finse pekte han på rallarkirkegården som lå utilgjengelig høyt til fjells i Raundalen, som et minnesmerke over det blodslit det hadde vært å bygge Bergensbanen med håndkraft og dynamitt. Han var en kilde av kunnskaper om landskapet som for forbi vinduet i rasende fart, og jeg var et ubeskrevet blad om Vestlandets ville og vakre natur.

Tankene fløy også, og jeg var innom minnet da jeg som sykepleierelev sammen med flere kamerater tre år på rad dro på vinterferie til Lillehammer. Vi kamperte på Birkebeineren ungdomsherberge. Der ble vi også kjent med norske ungdommer og ikke minst lærte å forstå språket. Vi tok bussen opp til Nordseter, hvor det var et passe vanskelig løypenett som var perfekt for danske ungdommer som ville lære å gå på ski. Om ettermiddagen tok vi alltid tilbake via en skogsløype som endte rett uten for døren til ungdomsherberget. Selv om jeg ikke var født med ski på beina, var jeg etter trening, trening og atter trening blitt en nokså habil skiløper, i alle fall i egne øyne.

Men fjellene på Østlandet var nesten å regne som flate mot det som jeg så på min tur over mot Vestlandet. Etter ca. seks timer var togreisen min slutt. Jeg og min kurvkoffert stod på stasjonen på Voss, som var omkranset av høye fjell og med et stort vann i bunnen av dalen. Kontrasten til Jyllands sletter kunne ikke ha vært større. Det var et kulturelt språksjokk å møte nordmenn som snakket Vossamål, som i mine ører var helt uforståelig og totalt annerledes enn den østlandsdialekt jeg var kjent med fra Lillehammer. Men det gikk seg fort til. Jeg møtte et inkluderende arbeidsfellesskap, som også strakte seg over i det sosiale livet utenfor sykehusets vegger. Jeg fikk venner for livet, spennende kulturelle opplevelser som blant annet Sivleseminar og uken med Vossajazz, samt fantastiske opplevelser i en storslått vestlandsnatur. Fra blomstringstur til Hardanger, skiturer på Hanguren og fottur med telting på Gråsida som spilte seg i Vangsvatnet.

### **Fram og tilbake til Vossevangen**

Men det beste av *alt* var at jeg møtte Jon. Han kom til Voss en måned etter meg for å jobbe som lege ved fylkessjukehuset på den medisinske avdeling, hvor også jeg var sykepleier. I løpet av høsten ble vi mer enn gode turkamerater. Nå var det ikke så lett

å reise fra Voss. Samtidig var jo min ambisjon fortsatt å bli sykepleielærer, så jeg reiste tilbake til Danmark for å studere ved DSH. Men etter endt utdannelse førte kjærligheten meg tilbake til Voss. Neste sommeren giftet vi oss i min hjemby på Jyllands vestkyst.

### **Møte med akademia**

Det var med en viss høytidelighet at jeg entret scenen på Universitetet i Bergen (UiB) for å motta det akademiske håndtrykket. Jeg var blitt immatrikulert på bakgrunn av min lærereksamen fra DSH. Jeg var evig takknemlig for at jeg ikke måtte sette meg på skolebenken nok en gang for å ta norsk studentereksamen for å få innpass på et universitet i Norge. Da jeg returnerte fra Danmark som nyutdannet sykepleielærer til Voss fikk jeg stilling som skulestyrar ved Hjelpepleiarskolen på fylkessjukehuset. Parallelt med jobben begynte jeg å studere filosofikum ved UiB. Det leste jeg med stor interesse, og en helt ny verden åpnet seg for meg. Spesielt syntes jeg filosofi ikke var helt enkelt å forstå, med en hjerne som tenkte logisk og rasjonelt. Hovedparten av undervisningen foregikk på kveldstid på Voss gymnas. Foruten lærerkrefter fra Voss gymnas kom det også forelesere fra UiB og studentene reiste til Bergen for å avlegge eksamen.

### **Tilbake til pasientene**

Etter to år som sykepleielærer ved Aker sykepleierhøgskole og to barnefødsler ønsket jeg å oppdatere min kliniske kompetanse i sykepleie. Jeg søkte meg derfor en stilling som sykepleier ved Radiumhospitalet. Jeg jobbet ved en avdeling for barn og ungdommer med beinkreft (osteosarkom) oftest lokalisert til arm eller bein. I dag kan 90 % - 95 % av pasientgruppen behandles med beinbevarende kirurgi i kombinasjon med cellegift og strålebehandling. Slik var det ikke på 70-tallet. Da var primærbehandlingen amputasjon uten effektiv tilleggsbehandling. Faren for spredning til lungene var stor og fremtidsutsiktene dårlige.

Med en slik kreftdiagnose blir hele familien virvlet inn i et stormvær, med orkan i kastene. Jeg fikk en bratt læringskurve som sykepleier til kreftpasienter generelt, og unge mennesker med kreft spesielt. Mine tre års erfaringer som sykepleier med kreftpasienter ga meg både faglig trygghet og legitimitet, da jeg senere søkte meg over i en stilling som sykepleielærer ved Videreutdanningen i onkologisk sykepleie.

### **Å kombinere studier og undervisning**

Allerede da jeg jobbet på Aker sykepleierhøgskole i 1976, hadde sykepleieutdanningen i Norge fått høgskolestatus. Det medførte at min sykepleielærerutdanning fra DSH ikke lengre var tilstrekkelig for å undervise på høgskolenivå. Jeg måtte derfor kvalifisere meg til en lektorkompetanse innen en gitt tidsramme. Jeg var overlykkelig for at jeg hadde examen philosophicum i bagasjen fra UiB. Slik jeg kunne gå rett inn som student ved Universitetet i Oslo (UiO), hvor målet var

hovedfag i sosialpedagogikk. Frem til jeg ble hovedfagsstudent, jobbet jeg i en 50 % stilling ved videreutdanningen. Jeg stortrivdes med å kombinere studiene og undervisningen i kreftsykepleie. Kunnskapen fra UiO var *ferskvare* som jeg umiddelbart kunne implementere i undervisningen i klasserommet og i veiledningen av studenter i praksisfeltet. Jeg hadde en faglig autonomi og en pedagogisk frihet som gjorde at det rett og slett var gøy å undervise.

### **Refleksjon og kritisk tenkning**

I møte med academia fikk jeg en intellektuell oppvåkning. Først fra studiene ved Århus Universitet og senere fra UiO, hvor jeg ble cand. polit. med grunnfag i pedagogikk, sosiologi, et uspesifikt grunnfag (godkjenning av lærerlinjen fra DSH), og mellomfag og hovedfag i sosialpedagogikk i 1991. På studiene i sosialpedagogikk opererte man med en todelt karakter: Bestått og Ikke bestått. Fokus var på læring og ikke testing av kunnskaper for å sette en tallkarakter. Studiet passet som hånd i hanske til mine spesielle læringsutfordringer med dysleksi. Refleksjon og kritisk tenkning var noe som jeg fikk inn med "morsmelken" i studiene, og som stod i sterk kontrast til min sykepleieutdanning anno 1968, hvor disse dyder nesten var fraværende. Kunnskapene ga meg en faglig ballast som jeg kunne nyttegjøre meg av i undervisningen ved Radiumhospitalet og HiOA.

Jeg var aldri kommet så langt i academia, hvis ikke jeg hadde fått den fantastiske oppbakking av Jon, som utrettelig har stått på min side gjennom krevende studieår kombinert med familieliv og jobb.

### **Avslutning**

Jeg har nådd mine mål, om enn via omveier som mange slipper, og har blitt inspirert av forskjellige faser i livet. Stadige krav om å bestå utfordringer og øke kompetanse har vært krevende, men også utviklende. Min dysleksi satte noen rammer for min intellektuelle utfoldelse. Frykten for ikke å klare de teoretiske utfordringer ble en livslang turkamerat i mitt utdannelsesløp. Jeg erfarte at med dysleksi måtte jeg jobbe dobbelt så mye og bruke dobbelt så mye tid, pluss litt til med lese- og spesielt skriveoppgaver.

Jeg er dypt takknemlig for alle de gode medspillerer jeg har hatt i mitt personlige liv og i yrkeslivet. Innimellom har jeg også kunnet kjenne på at jeg ble kamptrett. MEN jeg har aldri vært inne på tanken om å gi opp.

**Anne Marie Reitan** født 1946 i Skjern, Danmark. Utdannet sykepleier, sykepleielærer fra Danmarks Sygeplejerske Højskole ved Århus Universitet og cand. polit med hovedfag i sosialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Har undervist ved Aker sykepleierhøgskole og Videreutdanning i onkologisk sykepleie ved Det Norske Radiumhospitalet. Siden 2000 jobbet som høgskolelektor ved Videreutdanningen i Kreftsykepleie, Høgskolen i Oslo og Akershus – senere OsloMet – Oslo Storbyuniversitetet. Fra 2011 knyttet til Kompetansesenteret for seniorer, OsloMet.

# Wencke Vardan

## Drama i mitt liv

Da Odd Ramsfjell (tidligere rektor ved Oslo Lærerskole) skrev *Oslo Lærerskoles historie*, skrev han om drama. «Det var ikke mange lærerskoler som kunne tilby drama på 70 tallet. Men Oslo Lærerskole var altså en av dem. Dette skyldtes at skolen hadde en lærer- Wencke Vardan- med kompetanse og pågangsmot, og en ledelse som visste å verdsette hennes initiativ. Oslo Lærerskole hadde ingen tradisjoner å spille på hva drama angikk, som de fleste andre allmennlærerskoler. Faget var derfor på 70 tallet og tidlig på 80 tallet som et friskt pust ved en skole med en ganske tung akademisk ballast»

Så langt hva Ramsfjell skrev om drama i boka.

### Hvordan det startet

Alt starter en gang. Hvorfor ble det akkurat jeg som skulle innføre og brenne for dette faget i lærerutdanningen i nesten tretti år.

### Min fantasiverden

Det sitter en liten jente under et spisebord. Det er jeg, tre-fire år gammel. Jeg er redd, det er krig. Det uler i sirener, det er noe de voksne er redd for. Derfor er jeg også redd. De sier at nå er det flyalarm igjen. Vi må gå i kjelleren. Min eneste trøst er en gammel dokke. Jeg snakker med dokka, prøver å trøste den. Kanskje det var der det startet, i rolleleken. Omverdenen var skremmende, men i fantasiverden kunne jeg skape min egen virkelighet. De voksne var veldig bekymret. Jeg merket det, men det var ingen som snakket med meg om det. Barn skulle skånes. Jeg kan huske at hver kveld før jeg sovnet gikk jeg inn i min egen fantasiverden. Jeg skapte roller som jeg kunne snakke og leke med. Det var et pusterom fra alt det farlige og vonde som de voksne snakket om, som jeg ikke forsto så mye av.

### Vaskekjelleren som teaterscene

Årene gikk, det ble slutt på krigen. Vi flyttet til Majorstuen. Til en leilighet i en blokk blant mange andre blokker. Her bodde det mange barn. Vi hadde stor frihet, det var svært få organiserte fritidstilbud. Gata var vår verden. Jeg hadde vokst fra rollelekens univers. Men å spille roller ville jeg fortsette med. Vi hadde et stort vaskerom i kjelleren i leiegården vår. Med de andre barna i gata satte jeg opp min første teaterforestilling blant tørketromler, sentrifuger og tørkeskap. Vi klippet og limte kreppapir til kostymer, og foreldre ble innbudt til å se på.

Jeg var liten, tynn og sjenert, men når jeg fikk på meg kreppapirkostymet ble jeg en annen. Da minnes jeg også de mange studentene, som var takknemlig for at de for en liten stund fikk spille ut andre sider av seg selv.

## **Veien fra folkeskolen til Statens Gymnastikkskole og Universitetet**

På barneskolen var det hver jul skuespill for foreldre. Dette hadde egentlig ingenting med drama å gjøre. Vi fikk utdelt roller av «frøken». De skulle pugges. Det eneste som kom ut av dette, var nervøsitet for å glemme replikkene. Fordi jeg var liten og lys med krøller fikk jeg alltid rolle som prinsesse. En rolle jeg hatet. Jeg ville mye heller spille heks eller troll. Jeg kunne sitte hjemme i sofaen og gråte. Jeg ville ikke være prinsesse, men ingen forsto meg. Tenk så heldig jeg var som fikk være prinsesse, sa de voksne, jeg var jo så søt. Men det var en rolle jeg spilte for de voksne, som ønsket at jeg skulle være snill og søt.

Kanskje var det disse teateropplevelsene på barneskolen som gjorde at jeg sluttet med å sette opp teaterstykker i vaskekjelleren.

Årene gikk. Familien flyttet til Horten, hvor jeg gikk på gymnaset, som det het den gang. Jeg kom inn i et idrettsmiljø. Jeg hadde turnet mye i Oslo Turnforening som barn, og jeg hadde gått på kunstløpskole på Frogner Stadion. Så fysisk aktivitet var noe jeg hadde drevet mye med. Jeg løp fort og hoppet langt, og var med i mange kretsmesterskap.

Etter tretten år på skolebenken, ville jeg ikke gå på skole lenger. Men hva gjorde så en jente på slutten av 1950 tallet i en småby etter artium? Kvinnefrigjøringen var ca. femten år fram i tid. Blant mine venninner var valget mellom husmorskole og sekretærlinje. Jeg ville jo ikke skille meg ut, så jeg meldte meg inn på en husmorskole. Mine foreldre blandet seg ikke så mye i hva jeg gjorde. De hadde mye strev med min tolv år yngre søster som nesten alltid var syk.

Jeg minnes sommeren 1958. Jeg har vært på sykkelstur på Sørlandet. Nå rusler jeg rundt i gatene i Langesund, bøyer meg ned og plukker opp en brosjyre fra gaten. Det er ingen søppelkasse i nærheten, så jeg blar litt i brosjyren. Øynene mine stopper ved ordet Idrettslinje. Jeg leser «Romerike Folkehøgskole tilbyr vinterkurs i husstell, musikk og idrett».

I det øyeblikket bestemte jeg meg. Idrettslinje på Romerike folkehøgskole. Dette er det beste skoleåret jeg noen gang har opplevd. I løpet av vinterkurset med idrett visste jeg hva jeg ville bli. Jeg skulle bli gymlærer. Det ble ingen husmorskole på meg. For å bli gymlærer, måtte jeg ha utdanning fra Statens Gymnastikkskole. Jeg søkte høsten 1959, men kom ikke inn. Det var for mange søkere med utdanning utover eksamen artium. Jeg måtte skaffe meg tilleggsutdanning. Men hva? Det måtte bli et universitetsstudium. Forberedende prøver i første omgang. Filosofi var interessant og Jon Medbøe var en spennende sigarrøykende lærer i logikk. Men for å komme inn på gymaskolen måtte jeg ta et grunnfag på universitetet. Jeg syntes det var spennende med fremmede land, så jeg valgte geografi grunnfag.



Året er 1960. Det er varmt ute, sola skinner og fuglene synger. Jeg sitter i menighetshuset til Vestre Aker kirke. Det er eksamen i geologi, et emne i geografistudiet. Foran meg ligger forskjellige steiner, som jeg må vite navnet på. Jeg har aldri vært spesielt interessert i stein. Hvorfor i all verden må jeg kunne alle disse bergartene for å bli gymlærer?

Jeg kom inn på Statens Gymskole. Etter ett og et halvt år er jeg utdannet gymlærer. Jeg reiser til USA og jobber som gymlærer på en High School for jenter. Engelsk grunnfag var greit etter ett år i USA. Så mellomfag sosialantropologi og pedagogisk seminar. Var jeg nå klar til å starte som lærer? Var det dette jeg ville med livet. Være lærer for ungdommer i realskolen?

Jeg får et halvt års vikariat i realskolen på Flisa. Jeg bor på hybel hos en gammel dame. Elevene er greie nok. Jeg underviser i engelsk, geografi og gym. Jeg blir mer og mer i tvil, skal jeg fortsette å undervise? Da en venn av meg spør om jeg vil være med til Israel og jobbe i kibbutz et halvt år, er svaret ja med en gang.

## **Kibbutz Yasur**

Kibbutzen jeg bodde og jobbet i, eksisterer ikke lenger. Det er mer enn femti år siden jeg bodde der et halvt år. Min venn og jeg kom til en verden, et samfunn som var utrolig forskjellig fra vårt. Staten Israel hadde bare eksistert i tjue år. Dette var et kommunistisk samfunn. Her delte man alt. Ingen hadde penger. Alle fikk sine primærbehov dekket, mat, klær og bosted. Alle måtte arbeide for fellesskapet, være til nytte. Vi, ungdommene fra utlandet, jobbet seks dager i uka, åtte timer hver dag med fruktplukking. Barna bodde ikke hjemme hos foreldrene. De bodde i egne barnehus. Et par timer hver ettermiddag fikk de besøke foreldrene.

Her var mange menneskeskjebner. Alle som bodde i kibbutzen var europeiske jøder. På en eller annen mirakuløs måte hadde de kommet seg unna jødeforfølgelsene. Et par menn i kibbutzen hadde også klart å rømme fra Auschwitz.

Vi var flere studenter fra utlandet. Kveldene ble tilbrakt med samtale og diskusjon. Det hendte at min venn og jeg laget noen små improvisasjoner som vi viste for de andre. Av og til tok vi utgangspunkt i historier som menneskene i kibbutzen hadde fortalt oss.

## **Starten på et yrkesliv**

### ***Min første jobb som gymlærer***

Sommeren 1967 er jeg tilbake fra Israel. Jeg har søkt jobb på gymnas i Finnsnes i Troms. Jeg har fått jobben. Men jeg vil ikke jobbe i Troms, det er altfor langt fra alle venner og familie. Hva skal jeg gjøre?

Jeg sitter på en benk på en lekeplass i Sandefjord, med Aftenposten i fanget. Stilling ledig annonser. Oslo offentlige lærerskole søker gymlærer. Det er sent på sommeren, hvorfor averterer de nå? Det er vel ikke noen mulighet for at jeg kan få den jobben. Jeg har ingen erfaring, annet enn den praksisen jeg fikk på Flisa, og pedagogisk seminar i Bergen. Av en eller annen grunn får jeg jobben. Der og da, i august 1967, starter jeg min over førti år lange karriere i allmennlærerutdanningen.

Jeg hadde vært gymlærer på Oslo offentlige lærerskole i ti år, da noe skjedde som fikk store konsekvenser for mitt senere yrkesliv. En kjent dramapedagog Grethe Nissen var gjesteforeleser på årsenhet i norsk. Jeg fikk være med i timene hennes, og ble med i en teatergruppe hun ledet. Endelig fikk jeg spille teater igjen. Dette var lek og moro. Jeg fikk jeg gjøre noe som engasjerte meg 100%.

#### *Student ved dramalinjen ved Bergen lærerskole*

Våren 1971 var det bestemt at det skulle starte en dramalinje ved Bergen lærerskole. Jeg søkte og kom inn. Aldri har jeg studert et fag som appellerte så mye til meg. Vi diskuterte dialogpedagogikk, vi tegnet og malte, vi sang. Vi spilte teater, improviserte og lekte. Vi sloss for å få drama inn som eget fag i skolen. Et fag alle barn skulle få møte. Det har enda ikke skjedd femti år senere.

Hvorfor mente vi at drama var så viktig, kanskje viktigere enn alle andre fag i skolen? La meg gjengi et par definisjoner av drama. «*Drama er en estetisk erkjennelsesform der kropp og stemme er uttrykksmidlene, tanke og følelse er refleksjonsmidlene*» En annen definisjon «*Å arbeide med drama vil si å utforske eller gjenskape et utsnitt av livet, i en annen rolle enn vår egen og/ eller i en annen situasjon enn den vi er i her og nå*» Drama er også lek. Vi tar i bruk vår forestillingsevne, slipper til følelser, fantasi, mot og nysgjerrighet. Innenfor visse avtalte rammer får vi oppleve spenning, erfaring om oss selv, undring, innsikt og glede. Dette er barns naturlige måte å lære på. Hvorfor får ikke barn fortsette å lære på denne måten når de begynner på skolen?

Etter året i Bergen skulle jeg tilbake som kroppsøvlingslærer på Oslo lærerskole. Jeg skulle tilbake til fotball, håndball og ishockey på Lille Bislet, og jeg skulle gå med istapper i håret fra Torggata bad.

Dramaundervisning, noe utover et lite kurs som Grethe Nissen hadde på årsenheten i norsk, fantes ikke på Oslo lærerskole på begynnelsen av 70 tallet. Hvordan skulle jeg få oppfylt drømmen min om å undervise i drama?

### **Drama inn i lærerutdanningen**

Så skjedde det noe. I 1975 kom bestemmelsen om at alle lærerstudenter skulle ha 20 timer fagdidaktiske kurs i de fleste fag. Kunne jeg få drama inn som et 20 timers fagdidaktisk kurs? Rektor Haukaas daværende rektor ved Oslo lærerskole, hadde hørt at drama var bra for disiplinen. Dette kurset måtte vi få til mente han. Resultatet var at i fire år fikk jeg holde et 20 timers dramakurs for alle lærerstudentene på Oslo lærerskole.

Åsulv Frøysnes satt i departementet. Han mente at skriftforming var mye viktigere enn drama. Det fagdidaktiske kurset ble nedlagt etter fire år. Studentene var skuffet. Jeg vurderte å si opp jobben, og heller søke jobb i videregående skole hvor drama var valgfag.

Men da det fagdidaktiske kurset ble nedlagt ble ressurser frigitt. Det åpnet for at jeg fikk grønt lys for å tilby en gruppe på tjue studenter kvartårsenhet i drama. De hadde seks timer undervisning i drama i uka. Dette var et ekstra fag studentene tok på toppen av den obligatoriske utdanninga.

I tolv år var jeg eneansvarlig for kvartårsenheten. Omtrent 250 studenter fikk et grunnlag for å bruke drama som metode i andre fag, eller undervise i drama valgfag i grunnskolen.

## **Hovedfag ved Institutt for drama film teater i Trondheim**

Jeg hadde ikke hovedfag. I 1984 ble jeg tatt opp på deltidsstudiet ved Institutt for drama film teater i Trondheim Dette var et hovedfagstilbud som Frøysnes hadde fått i stand for lærere som hadde undervist mange år i lærerutdanningen.

Arbeidet med Mønsterplan for 1987 var i gang. Kunne jeg ha innflytelse på dette arbeidet? Tittelen på hovedoppgaven min var *M 87, intensjonene – veien og målet*. Som hovedfagstudent hadde jeg anledning til å kontakte miljøer med innflytelse på revisjonsarbeidet. Noe ble oppnådd, men ikke dramamiljøets drøm om å få drama inn som et likeverdig grunnskolefag.

## **Drama som halvårsenhet**

Oslo lærerhøgskole, som den nå het, hadde fått ny inspektør. Jeg klarte å overbevise han om at istedenfor kvartårsenhet i drama, kunne vi tilby halvårsenhet over to år. Denne halvårsenheten ledet jeg i to år.

I 1994 skjedde det igjen noe gledelig. Oslo og Sagene lærerhøgskoler ble slått sammen. Vi flyttet til gamle Frydenlund bryggeri og ble Bislet høgskolesenter. Runo Hellvin, dramalærer fra Sagene lærerhøgskole, kom med dramaressurser. Et par år hadde vi ressurser til to halvårsenheter. I elleve år ledet Runo og jeg en meget populær halvårsenhet i drama.

## **Krise**

I 2005 forsvant halvårsenhetene i drama og dans over natten. Plutselig var det ikke økonomi til dans og drama. Ingen av oss var blitt varslet på forhånd. Men alt var ikke helt svart for drama. Med rammeplanen av 1998 ble det bestemt at alle studenter skulle ha et tretti timers kurs i drama i løpet av de to første årene av utdanningen.

Dette kurset besto fram til 2011. Etter dette året ble drama redusert til et seks timers kurs.

## Tilbakeblikk

Sommeren 2019 er det ti år siden jeg hadde min siste dramatime med studenter. Hva er det jeg husker best fra disse tretti årene med drama?

Kanskje er det barna fra Strimmelen barnehage i Tromsø.» Se der kommer teaterfolka, hurra, nå skal vi spille teater igjen» roper barna. I mange år reiste jeg til Tromsø med en kollega for å spille teater i barnehager. Vi dramatiserte eventyr, vi spilte dokketeater og laget små teaterstykker sammen med barna. Endelig fikk jeg som voksen gå inn i rollen som heks eller troll, det jeg hadde ønsket 50 år tidligere.



Metodene i drama er mange: fra dramatisering av tekster, rollespill, forumteater, maske og dokkespill, til lærer- i- rolle.»

Et lærer- i rolle-spill er en improvisasjon i den forstand at handlingsgangen ikke planlegges på forhånd. I et slikt spill fremstiller ikke elevene et kjent innhold, de skaper innholdet der og da sammen med læreren. Det er lærerens ansvar å planlegge slik at elevene vet hvem de er, hvor de er og hva situasjonen er i det øyeblikket spillet starter. Alle som deltar, elever og lærer, har et felles ansvar for hvordan spillet utvikler seg. Læreren er med og spiller, og kan til en viss grad styre spillet innenfor spillets ramme.

## Reisen til Venus

Jeg er tilbake i dramasalen i P 52 for omtrent førti år siden. Temaet er innvandring, og metoden er lærer-i-rolle. Situasjonen er at jorda er blitt så forurenset at om noen år vil det bli umulig å bo her. Studentene er de siste som får forlate jorda. De får bare ha med seg to ting hver som har affeksjonsverdi. De samtaler to og to om hva de vil ha

med seg. Læreren går i rolle som kaptein på et romskip. Det spilles sfærisk musikk i et dunkelt opplyst rom. Reisen er lang, så de blir sittende ganske lenge i romskipet. Etter landing møter de en sekretær (lærer-i-rolle) som tar imot dem på en uvennlig måte. De får høre at det allerede er for mange jordboere på Venus, og får streng beskjed om å tilpasse seg livet på Venus så fort som mulig, lære språket, og helst glemme jorda. Jeg går ut av rollen, og ber dem forestille seg at det har gått førti år, og ber dem tenke seg at de finner igjen et album de hadde med seg fra jorda. De skal lage en liten improvisasjon omkring tanker og følelser som kommer når de ser igjen bildene fra jorda.

Kanskje fikk de en større forståelse for hvordan det kunne være å komme som flyktning til Norge. Noen av studentene brukte dette opplegget i klasser de underviste senere. Jeg fikk tilbakemeldinger om at det hadde fungert bra med litt større barn.

### ***Noen eksempler på tilbakemeldinger fra studenter***

«Jeg har funnet den kreative siden ved meg selv igjen, fint å ha med seg i bagasjen når en skal ut i skolen. Jeg har gledet meg til hver eneste time. Dette kan jeg bruke i skolen. Personlig frigjøring. Lærerikt, utfordrende, krevende. Ikke bare teori, vi fikk «leke»

I de årene jeg underviste i drama hadde jeg mange hundre studenter. Ingen syntes faget var unyttig.

Var det tilfeldighet, flaks eller et bevisst valg som gjorde at jeg ble dramalærer? Jeg tror det startet med leken under spisebordet under krigen. Jeg vet i hvert fall at jeg hele tiden hadde en brennende overbevisning om at drama var noe av det viktigste skolen kunne gi barna. Jeg var heldig som møtte mennesker i administrasjonen som lot meg få muligheten til å undervise i dette faget. Jeg fikk dele faget jeg elsket med mange hundre kommende lærere.

## **2018**

Ei lita jente ligger på sofaen og gråter. Hun har fått sitt første vitnemål i første klasse. Ikke med karakterer, men med ikke helt fornøyde smilefjes. Hun vil ikke gå på skolen mer. Hvor ble det av leken, kreativiteten? Hvorfor blir ikke drama et fag i skolen?

**Wencke Vardan**, født i Oslo 1939. Cand.mag med fagkretsen geografi med sosialantropologi, engelsk, Statens Gymnastikkskole, årsenhet i drama og 1/2 årsenhet i filmkunnskap. Hovedfag i drama ved Universitetet i Trondheim. Har undervist i kroppsøving og drama ved Oslo Lærerhøgskole, Bislet Høgskolesenter og Høgskolen i Oslo fra 1967 til 2010. Fra 1993 bare i drama. Har også undervist et år ved Tromsø Lærerhøgskole. Fra år 2000 spilt mye barneteater i barnehager i Tromsø. Utgitt opplegg i drama i Høgskolens skriftserie.

# Unn Stålsett

## Et frø ble sådd i skolen

### Veien, yrket og utfordringer

Jeg lyttet betatt til min historielærer i 5. klasse på folkeskolen. Året var 1942 og det var krig i Norge. Hvordan det virket inn på meg, når hun fortalte fra fjern fortid i Norge, husker jeg ikke så godt, som når hun tolket det som skjedde rundt oss. Jeg kan enda framkalle følelsen av historien som utspant seg dag for dag - følelsen av å være inneklemt og ha blitt frarøvet friheten i mitt land. Det var som om jeg ikke kunne bevege meg fritt ute. Min mors holdninger forsterket følelsen. Hun var ikke nådig overfor den tyske okkupasjonsmakten, og hilste velkommen alle fortellinger om sabotasje og undergrunnsbevegelse. Landet var vårt. Det skulle vi selv styre. Ingen hadde rett til å ta det fra oss.

Min eldste bror Arndor som var i militæret, forsvant en tid. Han bare sa at han ble borte en stund for han skulle på blåbærtur. Da skjønnte jeg at det var noe muffens, for han hatet å plukke bær. Senere fikk vi forståelsen av at han hadde sluttet seg til de norske troppene i Sverige.

Dette var mitt bakteppe. Historien skjedde der og da. Jeg elsket faget. Jeg ville bli som denne læreren. Jeg var arvelig belastet ved å ha en morfar, Johan Gjøstein, som var skoledirektør og stortingspolitiker med særlig engasjement for skole. Men det var historielæreren som tente min interesse for læreryrket.

Jeg var mer fraværende enn tilstede i skolen i barneårene. Jeg fikk astmatisk bronkitt i 7 årsalderen etter en mandel operasjon og ble mye sengeliggende. Men leste gjorde jeg. Far gikk på biblioteket nesten hver dag og lånte barnebøker og senere andre bøker til meg. Jeg leste flere bøker i uken, ofte to hver dag.

### Å lese lekser er kjedelig

Dette mønsteret fortsatte etter folkeskolen. Det var en selvfølge at jeg skulle ta artium. Men jeg tok realskoleeksamen først. Mine karakterer var dårlige. Jeg forberedte meg sjelden med å lese lekser til timene på skolen. Jeg leste ellers, bare ikke lekser. Det var mer spennende å sitte på biblioteket og lese artikler i tidsskrifter.

Det var derfor et under for meg da biologilæreren på gymnaset på slutten av skoleåret sa: "Du Unn leser aldri leksene, men du kan mye ellers. Jeg gir deg to dager til å lese biologiboka vår. Så skal jeg gi deg en prøve." Det skjedde, og jeg fikk en god karakter.

Jeg tror noe av problemet var at jeg ikke syntes det var noe poeng å lese lekser for" å bli hørt". For jeg leste når det var interessant. Geografilæreren min i 3. realskole-

klasse hadde en bedre tilnærming enn det å høre i lekser. Han sa hva vi skulle lese som bakgrunn til neste time i geografi, så skulle han utvikle stoffet videre i timene. Det kunne bli spennende timer. Hvem kunne tro at selv bergarter kunne bli så interessante?

Jeg kunne nok være en utidig elev. Jeg fikk høre at jeg ikke måtte spørre så mye, men heller lære meg leksene. Det gjorde meg mismodig. Timene gikk med på å høre at mine medelever ble hørt i leksene. Det var så langsommelig og kjedelig at jeg ofte ikke kunne unngå å gjespe. "Ta med deg dynå Eriksen!" var fransklærerens replikk til meg. Han hadde heldigvis sans for humor.

I gymnaset ble interessen min styrt bort fra det som skjedde i timene, til det som foregikk på skolen ellers. Jeg deltok i gymnassamfunnet som het Idun og ble leder der. Idun gymnassamfunn hadde et skoleteater hvor jeg deltok to år på rad. Jeg hadde vært så ivrig at da jeg senere kom til Oslo og møtte kjente fra Stavanger på gaten, så spurte de hvordan det gikk på teaterskolen. De hadde hørt rykter om at jeg studerte der. Men det hadde jeg ikke tenkt på engang. Dette var over 20 år før faget drama kom inn i skolen. Drama kunne nok ha vært et valg.

## **Sansen for humanistiske fag**

Min mors motto var at jeg kunne bli hva som helst her i verden bare jeg jobbet hardt. Jeg ville gjerne studere. Jeg hadde ikke lært å jobbe. Men det kunne jeg lære. Mange studier var åpne for meg selv med mine middelmådige karakterer. Ett hadde jeg med meg: Jeg var blitt opptatt av tenkning rundt undervisning og oppdragelse. Måtte undervisningen være så kjedelig? Var det feil å stille så mange spørsmål? Hva ville det si å lære?

Jeg hadde hele tiden i bakhodet at jeg ville studere noe innen humanistiske fag. Tanken på å bli noe sånt som lege eller jurist streifet meg ikke. Jeg hadde en bror som studerte matematikk og tok hovedfag i fysikk. Men jeg var ikke sterk i matte og hadde ikke sans for noen av realfagene. De ga meg ikke noen mening. Det var først senere jeg oppdaget at faget biologi var interessant. Men litteraturhistorie, samfunnsfag, historie, norsk, psykologi og sosiologi kunne være spennende fag. Jeg valgte til slutt å studere pedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Jeg hørte med forundring på studiekamerater som klaget over forberedende prøve i filosofi. Jeg leste Arne Næss sine bøker i filosofi og logikk med nysgjerrighet og stor interesse, og syntes jeg hadde glede av innholdet under hele min studietid.

Etter å ha studert til pedagogikk bifag, mistet jeg lysten til å gå på en lærerskole. Jeg ville konsentrere meg om ett fag, og spredningen av fagene i lærerskolen fristet ikke.

## **Studier ved Teachers College i USA**

Men et år senere befant jeg meg på et Teachers college i staten New York i USA som jo nettopp var en lærerskole. Men da var det opplevelsen av USA som hadde fristet. Jeg hadde fått et Fullbright stipend.

Også her måtte jeg velge. Veien mot en bachelor-grad fristet ikke for den var preget av mange fagområder. For meg var det viktigere å gå i dybden på et fag. Jeg hadde planlagt å ta en magistergrad i faget når jeg kom hjem til Norge. Heldigvis fikk jeg innvilget status som "special student". Det betydde at jeg selv kunne velge innhold i fag og timer hos lærere på ulike nivå i studiet.

Så måtte jeg likevel ta noen fag ved siden av pedagogikken. Psykologien opplevdes som en viktig del av pedagogikken. Ellers valgte jeg praksis i journalistikk og fotografering. Mine utenlandske medstudenter hadde valgt engelsk, men jeg trodde ikke jeg ville bli bedre i engelsk ved å studere sammen med medstudenter som snakket et gebrokkent engelsk. I journaliststudiet måtte jeg dra ut for å intervju medstudenter og skrive om dem i universitetsavisen. Slik fikk jeg trening i å snakke og skrive engelsk.

Nå ble jeg plutselig en student som kom på "the honor list". Det hadde jo ikke hendt meg før. Det var nok smigrende, men jeg husker at jeg likte det ikke. For jeg visste ikke om det fortalte mer om nivået på det college som jeg gikk på, enn om meg.

## **Endelig til magistergrad i Oslo**

Å ta en magistergrad var krevende. Men jeg kunne ta den tiden som passet meg. Jeg kunne velge pensum og de støttefag jeg ønsket meg. Med andre ord var det et studium hvor jeg opplevde å ha større kontroll med både innhold og prosess.

Til magistergraden måtte jeg velge to støttefag. Valget falt på historie og psykologi. Men for å studere historie måtte en ha forberedende i latin. Etter noen uker hoppet jeg av latinstudiet og tok sosiologi som støttefag for pedagogikken. Helt bortkastet var imidlertid ikke latinstudiet. Det var der jeg møtte Gunnar, min kommende ektemann.

Alt i alt, magistergradstudiet passet meg. Det å kunne styre både innhold og tid i et magistergradsstudium, opplevde jeg som befriende. For hadde jeg ikke hele veien ønsket meg mest mulig kontroll over studieforløpet? Jeg ville undersøke hvilken interesse det var for sang og musikk i skolen. Jeg var oppvokst med musikk, siden mine foreldre var musikere.

Selve eksamensformen til magistergraden var litt av en utfordring sammenliknet med hovedfag. Ved siden av magistergradsavhandlingen måtte jeg holde en offentlig forelesning med oppgitt emne slik som til en doktorgrad. Den fikk jeg en uke til å



forberede. Men det gikk det også. Jeg slapp karakterer for det var bestått eller ikke bestått.

Slik hadde jeg fått magistergraden i 1959 og avsluttet et fullt ferdig studium. Skulle jeg ikke nå velge et yrke?

Nei, jeg hadde jo ikke fått med meg det faget som hadde bragt meg inn på denne veien, nemlig faget historie. Jeg syntes jeg måtte få studere historie først, som et tilleggs - fag. Dermed tok jeg på nytt fatt på faget historie den påfølgende høst.

Imidlertid skjedde det også noe annet. Min venn Gunnar kom hjem fra to års studier i USA. Vi ble et par den høsten, og vi giftet oss før jul. Nå ble det ikke like lett å konsentrere seg om studiet. Da vårsemesteret tok slutt, hadde jeg fått lest bare halvparten av pensum. Da våget jeg ikke å melde meg opp til en eksamen. Dermed ble det aldri noen eksamen i historie.

### **Valg av yrke – ut i jobb**

Nå gjaldt det virkelig å komme seg i jobb. Det var ikke helt enkelt. Det jeg hadde studert, var spesialisert. Skulle jeg undervise i pedagogikk, måtte jeg til en lærerskole. Da så det ut til at jeg bare hadde et fag å henvise til. Lærerskolen vektla den gang faglig bredde. Men jeg kunne vise til eksamen i sosiologi støttefag og min historiekunnskap, som jeg ikke hadde fått eksamen i, pluss skolesanglærerereksamen fra musikkonservatoriet i Stavanger.

Elverum Lærerskole lyste ut en stilling som jeg søkte i 1960. Det endte med at jeg fikk stillingen ved Elverum Lærerskole i pedagogikk, og hvor jeg fikk undervise i historie og musikk ved den fireårige linjen.

### **Hvor skal vi jobbe og hvor skal vi bo?**

Men vi bodde på en ekteparhybel på Studentbyen på Sogn, og jeg måtte ukependle til Elverum. Jeg fikk meg en hybel på prestegården. Pendlingen holdt jeg på med i fire år før vi dro til Stavanger der Gunnar skulle undervise på Misjonsskolen og jeg på lærerskolen. Etter noen år (1970) fikk Gunnar jobb som generalsekretær i Bibelselskapet. Da måtte jeg finne meg jobb i Oslo, og jeg kom til Sagene Lærerskole.

Dette handlet om to personer med høyere utdanning i ulike fag som begge ville bruke sin utdanning og jobbe. Det var en selvfølge at vi begge skulle ut i jobb. Det var ikke snakk om at jeg skulle være hjemme og ta meg av hjem og barn fordi jeg var kvinne.

Jeg var født inn i en sterk kvinnesaksfamilie. Min mormor startet flere kvinneforeninger på slutten av 1800 – tallet. En spesiell forening var for stemmerett for

kvinner, som den vi fikk i 1913. Hele familien var kvinnesaksforkjempere med mors yngste søster som leder av kvinnesaksforeningen på landsbasis.

Men det var litt av en jobb å tilpasse arbeid og bosted. Så da Gunnar etter 9 år i Oslo fikk jobb som prost i Elverum prosti, søkte jeg ikke ny jobb i Elverum. Jeg tenkte at det ikke ville bli permanent og at Oslo ville bli et mer sannsynlig sted å flytte tilbake til. Så jeg regnet med å få en ny periode hvor jeg pendlet.

Hybelen som jeg tidligere bodde på i prestegården i Elverum ble til vårt soverom da Gunnar og jeg flyttet inn som prostepar i 1979.

## **Utfordringer med pedagogikken i jobben**

### ***Hva var fagets kjerne?***

Nå måtte jeg utfordre meg selv. Jeg var kommet fram til det som skulle bli mitt yrke. Kunne jeg klare å møte mine egne krav til å bidra til å hjelpe lærerstudenter i deres møte med skolen?

Jeg hadde blitt inspirert til å undervise av en lærer da jeg var 11 år. Men mine erfaringer med skolegang gjennom realskole og gymnas var jo ikke helt gode, så jeg måtte spørre meg om hvordan jeg kunne bli en god lærer, og hva som kunne være god undervisning.

Men hvordan kunne jeg undervise i faget pedagogikk slik innholdet i det var? Pensum i faget var generelt sterkt amerikansk inspirert. Det var den filosofiske retning kalt for positivismen som her hadde sitt store nedslagsfelt. Faget inkluderte barne- og ungdomspsykologi, didaktikk, metodikk, skolehistorie og idehistorie.

Et skrekkeeksempel for meg var en av pensumbøkene fra USA om barnepsykologi. Der fikk vi presentert en rekke undersøkelser. Det var ikke om barn, men om dyr. Jeg trodde at boken skulle gi meg ulike syn på barn i oppvekst, men jeg satt igjen med en rekke undersøkelser av dyr samtidig som det ble advart mot å tro at dette uten videre var overførbart til mennesker.

Dette hadde sammenheng med at alt skulle baseres på naturvitenskapelig forskning hvor alle påvirkningsfaktorer skulle være under kontroll. Det var det vanskelig å få til når det gjaldt mennesker. En kunne bruke dyr å forske på for man mente at det bare var en gradforskjell mellom mennesker og dyr. Det betydde at mennesket ikke ble sett på som vesensforskjellig fra dyrene, men var redd for å lage teorier som ikke var basert på naturvitenskapelig forskning. Det var denne forståelse av mennesket som førte til at positivismen ble rådende i pedagogikken. Derfor kunne vi få lærebøker som den jeg leste i barnepsykologi, og som jeg opplevde som lite meningsfylt.

Pedagogisk idehistorie hadde som foreleser Reidar Myhre. Gjennom hans forelesninger fikk jeg satt navn på de utfordringene i pedagogikken som jeg opplevde ikke stemte for meg.

Positivismen handler om at bare det er virkelig som vi ser og hører, dvs. det som er gitt for våre sanser og som vi kan måle og veie. Åndelige verdier synes ikke å eksistere. Jeg var opptatt av å forstå, å finne sammenhenger og mening.

Det fant jeg i hermeneutikken. Hermeneutikk er den humanistiske vitenskaps særlige metode og dreier seg om fortolkning av tekster. Den handler om å forstå, om en forståelse av indre sammenhenger. Det naturvitenskapen gjør, er å søke etter årsaksforklaringer. Poenget for meg var ikke å utelukke naturvitenskapen. Men når den ble enerådende, ble det feil.

Hvilket menneskesyn som lå til grunn, var for eksempel sentralt.

Mennesket måtte bry seg om og ha omsorg for andre, Det handlet om både den fysiske, den psykiske og åndelige så vel som den sosiale siden ved mennesket.

### ***Faget i praksis – min vei***

For å kunne undervise i pedagogikk, måtte jeg arbeide med å finne veier i faget som kunne bli relevante for studenter som skulle bli lærere. Innholdet måtte bli et annet, og det fantes nesten ikke lærebøker i startfasen.

Dette opplevde jeg som store utfordringer i det yrket jeg hadde valgt.

### ***Hva gjorde jeg?***

Jeg startet med det stoffet som gav mest mening for meg, nemlig den pedagogiske idehistorie og filosofi. Men da gapte jeg for høyt. Det var noen få studenter som syntes dette var spennende. Men for svært mange ble det for vanskelig. De så ikke sammenhengen mellom undervisningen og med den jobben de skulle utføre i skolen. Heldigvis var didaktikken og metodikken mer jordnær.

Men når studentene skulle undervises i store forelesningssaler med over hundre studenter samtidig, kunne også forelesninger i didaktikk bli teoretiske og vanskelige for mange.

### ***I spenningen mellom protest og nytenkning***

Så i min fortvilelse over denne konflikten mellom fagets innhold som handlet om teori i psykologi, pedagogikk og idehistorie, og rammene for undervisningen, la jeg en dag opp til rollespill med tre av mine kolleger i selve forelesningen. Dette gjorde vi uten at vi først forklarte det for studentene. På programmet for dagen sto det imidlertid

at vi skulle arbeide med den kjente undersøkelsen av Lewin, Lippitt og White om den autoritære, den demokratiske og la - skure - lederen. Fremføringen av rollespillet førte til at halvparten av studentene ble begeistret. De sa at de nå forsto mye bedre hva disse lærerrollene innebar. Den andre halvparten av studentene ble sinte. De sa at de følte seg lurte.

I en annen pedagogikktime tok en av øvingslærerne sin klasse inn i gymsalen og underviste dem der, mens studentene satt og hørte på. Vi skulle drøfte undervisningen etterpå.

Reaksjonene fra studentene var igjen sammensatt. Noen var begeistret, mens andre mente at vi utsatte barna for en situasjon som ikke var bra for dem.

Studentenes reaksjoner betød mye i lærerskolene i pakt med 1968 generasjonens politiske kultur. Det var mange ML-studenter (marksist-leninister) i kullene på den tid. Ut fra sitt samfunnsyn stilte de kritiske spørsmål til undervisningen.

I årene som fulgte var jeg sterkt opptatt av rammene for undervisningen i pedagogikk, størrelsen på gruppene og undervisningsrommets form og størrelse. Store forelesningssaler og store kull med studenter ga ikke den nødvendig fleksibilitet, opplevde jeg. Jeg ønsket selv å kunne velge måten vi jobbet med faget på, slik at jeg fikk en bedre dialog med studentene.

## **Med pedagogikkfaget ut i grunnskolen**

### ***Jeg blir lærer i folkeskolen***

I arbeidet for å tilpasse undervisningen til de daglige utfordringene for lærere, gjorde jeg et viktig valg da jeg tok permisjon fra lærerskolen, og tok meg en jobb som lærer i en 1. klasse i Groruddalen. Der jobbet jeg i to år. Det andre året hadde jeg også halv jobb i lærerskolen. Det ga meg anledning til å ta studentene mine med ut i klasserommet mitt, og jeg fikk lov til å disponere grunnskolens kantine hvor vi hadde timer i pedagogikk. I samarbeid med mine lærerkolleger fikk jeg lov til å sende studentene i grupper rundt til flere av dem i timene. Når studentene kom tilbake og fortalte hva de hadde observert, fikk vi illustrert didaktikken i virksomhet.

Da jeg var tilbake i lærerskolen for å undervise, ga erfaringene mine fra folkeskolen meg større legitimitet som pedagogikklærer hos studentene.

Det ble mer og mer viktig for meg å ta utgangspunkt i erfaringer studentene selv hadde gjort seg og belyse disse ut fra pedagogisk teori. Jeg ønsket å praktisere teorien, og la opp til praktiske opplegg i undervisningen av pedagogikken.

Heller ikke det gikk knirkefritt. For det var også studenter som etterlyste flere rene forelesninger slik det var på universitetet. Forelesninger hadde mer prestisje enn praktisk pedagogisk undervisning.

Det kunne se ut som om det handlet om hvilken form for motivasjon studenten hadde. Kanskje eksamensformen var den viktigste ved at studentene tenkte på hvordan stoffet best kunne tilpasses den? Derfor la jeg opp til to timers forelesning og resten praktisk pedagogikk.

Den spenningen måtte undervisningen av lærerstudenter leve med også i årene som kom.

Men for meg var det en viktig og lærerik personlig og faglig reise i spenningen mellom protest og nytenkning.

**Unn Stålsett** født 1931 i Stavanger, er nå ved Høgskolen i Oslo og Akershus sitt Senter for seniorkompetanse etter å ha jobbet med lærerutdanning i Oslo, Elverum, Stavanger og Sagene lærerskoler. Har designet og startet opp modell for veiledning av nyutdannede lærere og utviklet modell for videre fagutdanning for lærere i ungdomsskolen. Skrevet fagbøker om veiledning og ledelse i lærende organisasjoner og om tilpasset opplæring. Skrevet pedagogiske fagartikler i tidsskrifter og lærebøker gjennom 50 år. Har tatt magistergraden i pedagogikk med psykologi og sosiologi som støttefag og studert historie ved Oslo Universitet. Tidligere tatt Skolesanglærereksamen ved Stavanger Musikk-konservatorium, og studert med Fulbrightstipend 1 år ved New York State University, State Teachers College. Studiereiser i en rekke land. Deltatt i skole- og kulturpolitikk i Oslo kommune.

# Wenche Walle-Hansen

## Mine valg – jakten på en rød tråd

Etter noen år som pensjonist, opplever jeg omsider at det er enkelt å si: jeg er pensjonist! Jeg er fri til å velge, til å hoppe ut av firkanten og skape noe nytt. Det har skjedd noen ganger at valg har endret min tilværelse radikalt. Når, hvordan, hvorfor skjedde det? Personlige valg, som har forandret livet vesentlig, tror jeg alltid har skjedd i en atmosfære av lengsel mot noe ukjent og utfordrende blandet med nysgjerrighet, der følelsene styrer mer enn fornuften. Har utdannings- og yrkesvalg gjennom livet også vært preget av det? Hvor fornuftsbasert har egentlige mine valg av utdanning og yrke vært?

Som ung franskstudent på universitetet i Oslo i slutten av 1960-årene, prøvde jeg å forstå eksistensialismen. Særlig var jeg tiltrukket av ideen om at mennesket pliktet å skape mening i sitt liv gjennom personlige valg. Albert Camus berømte bok, «Myten om Sysifos», ga meg en slags innsikt. Sysifos strevde mot et mål det var umulig å nå. Han var dømt til å dytte den enorme steinen til toppen av fjellet, men den rullet ubønnhørlig tilbake hver gang han nærmet seg toppen. Sysifos strev var meningsløst. Men han hadde et valg. Enten kunne han som en straffange lide seg gjennom livet, eller så kunne han forsone seg med det absurde i sin tilværelse. I Camus versjon av myten om Sysifos valgte Sysifos det siste, og Camus insisterte på at han gjennom dette valget var lykkelig.

For meg den gangen virket all den viten og kunnskap jeg møtte på Universitetet både lokkende og skremmende, men kanskje mest skremmende. Hvordan lære og forstå alt dette? Her kom min private tolkning av Sysifos meg til hjelp. Målet var ikke å lære alt sammen. Selve arbeidet med å lære og forstå kunne være meningsfylt nok. Men jeg ville jo nå toppen, få de beste karakterer, og jeg var ikke lykkelig som Sysifos. Men at jeg kunne velge å forholde meg annerledes til min tilværelse, slik Sysifos gjorde, kunne jeg ikke forstå.

Jeg var agnostiker. Ideen om at Gud var død uroet meg ikke. Men spørsmålet om å finne mening i tilværelsen opptok meg. Den vekten eksistensialismen ga det bevisste, personlige og frie valg mente jeg var viktig, men det gjaldt ikke meg. Derfor falt valget på fransk som mitt første fag. Jeg fulgte en sti som var gått opp av familie og venner. Språkstudier utvidet allmennkunnskapen. Utover det var målet med studiene uklart. Men en ting stod fast. Jeg ville ha et utfordrende og spennende liv. Det innebar ikke å gifte seg og etablere seg med mann og barn. Det fikk komme senere innenfor en annen ramme. Jeg skulle komme meg ut av firkanten.

Jeg fortsatte studiene. Tok mellomfag i engelsk og pedagogikk, uten særlig entusiasme, og med middelmådige resultater. Ulike lærervikariat fikk meg til å innse at min skjebne måtte ikke bli å være lærer i ungdomsskolen. Et hovedfag kunne sikre meg mot den skjebnen. Men hvilket fag skulle jeg velge? Jeg valgte å bryte med akademia

og satse på dans, min kjære hobby gjennom alle år. Et dristig valg for meg. Jeg begynte på Kirkenærs balletthøyskole. Etter ett semester ble det klart at jeg aldri kunne bli en god danser. En karriere som dansepedagog fristet ikke. Den profesjonelle dansedrømmen forduftet.

I begynnelsen av 1970-årene nådde studentrevolusjonen Pedagogisk forskningsinstitutt. Sosialpedagogikk ble opprettet som et alternativ til det eksisterende pedagogikkfaget. Det ble ledet av professor Eva Nordland, som jeg hadde stor respekt og beundring for. Lærere og studenter skulle i samarbeid bygge opp studiet. Valget stod klart for meg: hovedfag i Sosialpedagogikk. I løpet av et halvår hadde jeg for første gang tatt to selvstendige og ulike utdanningsvalg; ballett og sosialpedagogikk. Jeg befant meg nå definitivt utenfor firkanten. Jeg opplevde at jeg var mer i pakt med det grensesprengende budskapet til Camus. Jeg forventet meg mye av livet. Det å være best og nå toppen av fjellet var ikke lenger like viktig.

Det Sosialpedagogiske studiet bygget på åpne demokratiske drøftinger og flat styringsstruktur. Øverste organ for studiet var allmannamøtet. Lærere og studenter drøftet i fellesskap både innhold og struktur i studiet. I de tilfeller der verdier og interesser stod i konflikt, var målet å diskutere seg frem til enighet. Dialogen skulle styre. Relasjoner preget av maktmisbruk ble slått ned på. Filosofen Hans Skjervheims begreper *deltakar* og *tilskodar* var vi forpliktet på. Jeg lærte meg å ta ordet i diskusjoner, og for første gang i mitt etter hvert lange universitetsstudium var jeg deltaker i en for meg frigjørende pedagogikk. Jeg skjønnte at pedagogisk teori hang nøye sammen med pedagogisk praksis. Jeg erfarte at personlig engasjement og motivasjon er en forutsetning for læring. Allmannamøtene kunne bli både langdryge og lite fruktbare. Men det la ikke en vesentlig demper på min entusiasme.

Et annet sentralt begrepspar hos Skjervheim var *tilpassing* og *daning*. Det tok vi på høyeste alvor både i faglige diskusjoner og i selve organiseringen av studiet. Jeg måtte endre mitt syn på Sysifos. Han var ikke lenger en helt, men kanskje heller en kujon, som lydig tilpasset seg sin skjebne. Han kjempet alene og søkte ikke fellesskap med andre. Jeg tilhørte nå et fagfellesskap som arbeidet for å endre lite fruktbare forhold både på individ- og samfunnsnivå, og ikke minst på studienivå. *Eit dana menneske* tilpasset seg ikke ukritisk status quo, men søkte gjennom kritisk refleksjon å endre undertrykkende livsforhold i fellesskap med andre. Vi mente at karaktersystemet slik det fungerte i skole og utdanning var lite formålstjenlig for elevers læring. Karakterer rangerte mennesker og fratok elever som trengte det aller mest, anledningen til å oppleve mestring av læringsoppgavene. Karakterer virket demotiverende for flertallet av elever. Vi ville innføre et alternativt karaktersystem med karakterene bestått og ikke-bestått. Eva Nordland argumenterte overbevisende for dette. Hun hevdet at bestått tilsvarte laudabelt, altså rosverdig. Karakterene laudabelt og ikke laudabelt hadde i alle år fungert utmerket på doktorgradsnivå. Hvorfor ikke prøve det ut på alle nivåer i det Sosialpedagogiske studiealternativ? Forslaget høstet storm på instituttet og fakultetet. Etter heftige diskusjoner, endte forslaget på rektors bord. Han gikk til slutt inn for bruk av karakterene bestått- ikke-bestått, som en forsøksordning. Det var for oss en viktig seier.

Det Sosialpedagogiske studiealternativ ga dermed avkall på den kontroll og styring med studentens læring som det tradisjonelle karaktersystemet ga. Det ble erstattet med tett faglig veiledning av den enkelte student gjennom hele studieløpet. Vi mente at en fjerning av en findelt karakterskala ga studentene mulighet til å arbeide utfra indre motivasjon styrt av interesse for faget, og ikke ut fra en ytre belønning som en god karakter innebar.

Innholdet i studiet ble organisert rundt faglige problemområder, som ble belyst gjennom forelesninger og faglige diskusjoner. Det var opp til studentene å utvikle tema og problemstillinger de ønsket å arbeide med og presentere det for veilederen de fikk tildelt. Tema og problemstilling måtte knyttes til de faglige problemområdene på studiet. Det var også opp til studentene å skaffe relevant praksis. En veksling mellom teoretiske studier og praksis mente vi ga de beste læringsmuligheter. Derfor var praksis uløselig knyttet til studiet i sosialpedagogikk.

Det var som lærer på sekstende avdeling, en barne- og ungdomsavdeling på Ullevål sykehus, at jeg fikk relevante praksiserfaringer til min hovedoppgave. Avdelingen tok imot unge lovbrytere med psykiske utfordringer. Mange av ungdommene var rusmisbrukere. Overlegen for avdelingen var psykiater med tittelen politilege. Han hadde stor tro på pedagogikkfaget og opprettet en egen skole ved avdelingen. Han hevdet at pedagogikk i større grad enn psykologi tok vare på den enkeltes ressurser og utviklingsmuligheter. Pedagogikk handlet om læring og var lite sykdomsorientert.

Organiseringsmodellen på sekstende avdeling hadde mye til felles med det Sosialpedagogiske studiet. Hver morgen stilte alle på avdelingen til allmannamøte både ansatte og beboere. Hver og en fikk ordet etter tur for å fortelle om sin opplevelse av egen situasjon her og nå. I tillegg kunne alle komme med forslag til forandringer. Det kunne dreie seg om alt fra konflikter mellom beboere, mellom beboere og ansatte eller rent praktiske forhold, som kvaliteten på maten, kommende utflukter og regler for røyking. Dette var en modell for et åpent, terapeutisk samfunn, der fellesskapet mest mulig skulle styre og alle stemmer skulle oppleve å bli hørt og bli tatt på alvor.

Sekstende avdeling hadde, i tillegg til terapi og skole innenfor husets fire vegger, også medansvar for psykisk helsevern i bydelen Haugenstua i Oslo. Det var praksiserfaringer fra Haugenstua jeg knyttet til min hovedoppgave, dels som feltarbeider på ungdomsklubben Jossi, og dels som lærer på et utdanningstilbud på Haugenstua ungdomsskole for elever som stod i fare for å droppe ut av skolen uten ungdomsskoleeksamen. Jossiklubben hadde fått sitt navn etter bydelspolitimannen Jossi, som sammen med klokkeren i menigheten startet ungdomsklubb for unge rusmisbrukere, som var nektet adgang til den kommunale ungdomsklubben.

Arbeidet med hovedoppgaven ga meg verdifulle pedagogiske erfaringer og kunnskaper om ungdoms oppvekstvilkår, og om tiltak som kan settes inn for å bedre forholdene både på individ- og samfunnsnivå.



I dag som pensjonert pedagog vet jeg at studiet i sosialpedagogikk og det praktiske og teoretiske arbeidet knyttet til hovedoppgaven har utgjort en grunnmur i min senere yrkeskarriere. Det gjelder i første rekke mitt syn på læring. Karakterer på barn og unges prestasjoner i skole og utdanning er ikke læringsfremmende. Læring skjer når arbeidsoppgavene er tilpasset elevens nivå og gir eleven en opplevelse av mestring. Elever trenger oppmuntring og veiledning underveis med læringsoppgavene. Karakterer rangerer elever. På individnivå har karakterer en uheldig sorteringsfunksjon for senere utdanning og yrke. En dårlig rangering i tidlige skoleår kan forfølge elever gjennom hele livet. Læring skjer best i interaksjon med andre, der en felles opplevelse av samhold er grunnleggende.

Innledningsvis spurte jeg om hvor fornuftsbasert mine valg av utdanning og yrke egentlig har vært. Ofte i livet har jeg opplevd å ikke ha noe valg. Det er først med erkjennelsen av at det finnes alternativer at valg er mulig. Et grensesprengende valg for meg, som hovedfag i sosialpedagogikk var, hadde en følelsesmessig komponent som sin forutsetning. Jeg lengtet etter å delta i et studium med stor faglig frihet og liten vekt på styring og kontroll. Da valget var tatt, ble jeg deltaker i miljøer som var nye for meg. Her tok jeg opp i meg verdier og interesser, som over tid har ført til utvikling av yrkesidentitet og tilhørighet.

Sysifos er stadig med meg. Han hjelper meg til å forsone meg med tilværelsen slik som den nå en gang er med de tap og utfordringer livet byr på. Jeg vil til og med insistere på at jeg kan være lykkelig.

**Wenche Walle-Hansen** er født 1945 i Oslo. Cand. Polit. med fagkretsen fransk, engelsk og hovedfag i sosialpedagogikk. Hun var førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og har undervisningserfaring fra ungdomspsykiatri, folkehøgskole, spesialskole og sosialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Hun har i en årrekke sittet i styret og vært sensor for den Sosialpedagogiske Høgskolen i Sandnes.

# Kari Fjell

## Å velge eller ikke velge...

Hvorfor valgte du akkurat lærerutdanning? Spurte mannen min.

Det var en kort utdanning som lett kunne kombineres med mann og barn, svarte jeg. Nå ble jeg skuffet! Sa mannen min.

Replikkvekslingen fant sted da jeg fortalte at jeg planla en tekst om valg av utdanning. Vi kan vel tenke oss hvorfor mannen min ble skuffet over dette tradisjonelle jentevalget, men svaret på det, er ikke hovedpoenget i denne teksten. Det svaret jeg ga, var vel sant. Men er det så enkelt? I hvilken grad valgte jeg? I hvilken grad opplevde jeg at jeg hadde et valg? I hvilken grad var jeg bevisst om valget jeg gjorde? Var valget egentlig viktig for meg? Er svarene knyttet til personspesifikke forhold, eller til miljø eller situasjon?

Denne teksten skal handle om min vei til å bli klar over hva vi tenker i en valgsituasjon – om vi opplever vi at vi har et valg og hvilken betydning dette har. Jeg vil altså heller skrive om valg i et annet perspektiv enn om utdanningsvalget var tradisjonelt: om hvordan vi forstår og begrunner våre valg, hvilke forklaringer vi gir på våre handlinger, i hvilken grad vi selv tror på at vi kan påvirke. Vi kan kalle det en mer psykologisk innfallsvinkel til å belyse valgsituasjoner.

### **Aktør eller brikke?**

Gjennom egen erfaring, og egen og andres forskning, har det blitt klart for meg at vår egen forståelse av egne valg og vår egen opplevelse av autonomi, har stor betydning for vår innsatsvilje og opplevelse av mestring, ja, for vår motivasjon. Det har også betydning for hvordan vi møter utfordringer. Å oppleve at vi kan påvirke – at vi har valgmuligheter – er altså en nøkkelfaktor.

«Noen mennesker ser på seg selv som frie, handlende aktører, mens andre oppfatter seg mer som «ofre for vær og vind», som brikker i et spill de ikke er herre over» skriver professor Roald Nygård ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO i sin bok *Aktør og brikke* (2007). Professor Nygård var min veileder i embetsstudiet i pedagogikk og han har hatt stor betydning for mitt faglige ståsted – både gjennom sin forskning og gjennom sin veiledning. Det var han som fikk meg til å forstå at god veiledning ikke er å si hva man skal gjøre, men hjelpe slik at den som veiledes selv finner svaret. Da kan man ta fullt ansvar for resultatet, og bli stolt av det man har fått til. Dette har noe med autonomi å gjøre.

Nygård er opptatt av menneskers selvforståelse, hvordan den utvikles og hvilke konsekvenser det har for et menneske om man oppfatter seg som aktør eller brikke. Opplever vi at vi har et valg når vi står overfor ulike situasjoner? Hvordan var det med mitt yrkesvalg?

Jeg vokste opp i Oslo, i «statsbyggene» ved Ola Narr, sammen med masse barn som hadde foreldre som var politikere (også selveste Einar Gerhardsen), politi, dommere, statistikere, andre statsansatte akademikere. Jeg opplevde at jeg hadde alle muligheter når jeg skulle velge.

Min store interesse var å sy klær og jeg var veldig opptatt av moter, form, farger. Kanskje formingslærer kunne være noe for meg. Etter et halvt år på en industriskole, på sømutdanning, ble konklusjonen at søm skulle forbli en hobby. Så ble det forsøkslinje på Sagene lærerskole. Å begynne på den utdanningen ble da opplevd som mitt frie valg.

Jeg tenker nå at yrkeslivet da ikke virket som en så viktig del av livet, som jeg har erfart at det er. Jeg ville ha en utdanning som lot seg kombinere med andre mål for livet. Dessuten hadde lærerutdanning høy status på den tiden. Det var en av de utdanninger det var vanskeligst å komme inn på i Oslo. Så jeg kunne stå for det valget.

Nå om dagen får den kanadiske psykologiprofessoren Jordan Peterson mye oppmerksomhet for sine utsagn om at jo mer likestilt et samfunn er, jo mer kjønnsdelt blir arbeidsmarkedet. Det tas som innekt for at biologi styrer våre valg. Mitt valg kunne bekrefte den hypotesen. Men vi er vel langt fra å mene at jeg var i «biologiens vold» og at min selvforståelse var et bedrag – jeg manglet bevissthet om at jeg egentlig var en «brikke»? Likevel: Nygård advarer oss om at samfunnets teorier om mennesker, for eksempel Petersons, skaper mennesker, og at vi må bli bevisste om egen selvforståelse for å unngå å bli brikker.

### **Praksis ble utgangspunktet for å ønske å forstå**

Kan lærerutdanningen ha hatt betydning for at jeg ble så opptatt av betydningen av valg? På Sagene lærerskole hadde vi stor valgfrihet når det gjaldt temaer og fordypning. Vi jobbet ganske intenst i smågrupper. Jeg husker ikke noe fra pensum som har hatt betydning. Men det sosiale fellesskapet og diskusjonene var viktige. Dette var før positivismedebatten påvirket utdanningssystemet i Norge, men jeg husker fra praksis at det var forkastelig å bruke ytre belønning (en gutt på praksisgruppen min prøvde seg med karameller) - og aktive og indre motiverte elever var målet.

Som ny lærer hadde jeg et ideal om indre motiverte, aktivt deltagende elever. I mitt første år som lærer var jeg samlingstyrer for forming og fordi skolen var ny, kunne jeg kjøpe inn alt utstyret. Å gi elevene valgmuligheter ble styrende: jeg kjøpte inn garn i ufattelig mange farger og kvaliteter. (Og husker at jeg fikk reprimande fra skoleleder fordi det ble for mange småfakturaer – det følte seg veldig urettferdig!).

I formingsfaget i fjerdeklasse skulle elevene lage luer. Det har vel aldri i en fjerdeklasse blitt laget så mange forskjellige luer i så mange utradisjonelle farger, fasonger, heklede eller strikkede. Pene - og det som av utenforstående kan kalles

ganske mislykkede - elevene var stolte av dem og brukte luene. Hva foreldrene tenkte, vet jeg ikke. Både elevene mine og jeg var motiverte.

Et par år senere var jeg klassestyrer for en veldig vanskelig 2. klasse. Flere, i mine øyne, helt unormale elever, var utgangspunkt for tverrfaglige møter: Roy som drar opp alle løkene som vaktmesteren akkurat har plantet og smører tannpasta utover pulten, Jonas som ikke kan sitte et minutt ved egen pult, guttene som stadig kaller sorte, lille, runde Marte for negerbolla, Jacob som kommer på skolen bare av og til fordi han har seng i gangen, og mor, som hadde mange venner på besøk, synes han har det bedre hos besteforeldre på landet – det meste ute av kontroll. I ettertid har jeg hatt mye glede av denne klassen i undervisningen min, men da var det en fortvilet ssituasjon.

Så kom vendepunktet: gjennom skolepsykologen fikk jeg kjennskap til en metode som spredde seg i norske skoler på den tiden: Klassemøter (også kalt involveringspedagogikk).

Metoden besto i at elevene satt i sirkel og snakket sammen etter noen faste prinsipper. Det virket! Jeg hadde ikke noe empirisk grunnlag for å si at klassemøtene alene var grunnen, men klassen fungerte mye bedre.

For meg var dette mystisk. Jeg forsto de grunnleggende prinsippene som lå bak metoden. Den bygger på en behovsteori, og for å få dekket behovene, var begrepene *ansvarlighet* og *involvering* sentrale. Ansvarlighet innebærer å ta ansvar for å få tilfredsstilt egne behov uten at det hindrer andre i å få tilfredsstilt sine. Samtalene i sirkelen skulle fremme dette. Men hva var «kraften» i metoden? Så begynte jeg på embetsstudiet i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, UiO. Hovedoppgaven min, *Klassemøter – kompetansefølelse – sosiale relasjoner*, var en empirisk oppgave om klassemøter. Hvilke svar var det jeg fant som jeg har fortsatt å arbeide med?

## **Klassemøter**

Den amerikanske psykologen William Glasser er opphavsmannen til involveringspedagogikken, hvor klassemøter er virkemiddelet. Han bygger på den forutsetningen at mennesket har valg (hans metode er senere kalt *Choice Theory*) og at både kognitive og affektive forhold påvirker valgene våre. Boken *Schools without failure* (1969) fikk stor utbredelse. Glasser hevder at klassemøter skal kunne motvirke det han kaller skolens største problem – taperproblemet. Taper defineres av Glasser som en som viser uansvarlig atferd, det vil si en atferd som går på bekostning av andres mulighet til å tilfredsstille sine behov.

De to behovene Glasser er opptatt av er behovene for selvværd og kjærlighet. Med selvværd mener Glasser at vi må føle at vi er noe, sett med egne og andres øyne. Det innebærer at vi er i stand til selvutvikling og at vi utvikler standarder for atferd og er i stand til å korrigere vår egen atferd i forhold til dem.

I de problemløsende klassemøtene satt elevene i ring og vi førte en strukturert, ikke-dømmende, samtale hvor alle fikk ordet og elevene snakket direkte til hverandre. Klassen blir en problemløsende gruppe og elevene utvikler kompetanse i selv å løse problemer.

## **Selvbestemmelse og motivasjon**

Dette var altså utgangspunktet mitt. Vi arbeidet med problematferd i klassemøtene, elevene var deltakere og vi fikk frem alternative løsninger på problematisk atferd.

Innenfor psykologisk forskning har et sentralt spørsmål vært å forstå menneskelig atferd: hvorfor gjør vi det vi gjør? Motivasjonsforskning har vært opptatt av hva som er drivkraften bak våre handlinger, hva det er som får oss til å gå i gang med aktiviteter og oppgaver og til å legge innsats og utholdenhet inn i aktiviteten. Jeg fanget først opp Whites kompetansebegrep som en innfallsvinkel til å forstå hva som skjedde. Robert White var opptatt av å finne et begrep for den «energien» som ligger bak aktiviteter som utforskning, nysgjerrighet, mestringsatferd og lek. Han kaller det «competence» - kompetanse. Kompetanse definerer han som vår evne til å samspille effektivt med omgivelsene. Atferd som drives av denne kraften er belønnende i seg selv og følges av en følelse av mestring. Dette er noe mennesker må lære. Dette skrev R. White om allerede i 1959. Når Glasser er opptatt av at vi må lære ansvarlig atferd, fant jeg en lenke tilbake til Whites kompetansebegrep.

Kompetanse er altså et viktig begrep innenfor motivasjon. Men hva har det med valg å gjøre? Motivasjonsforskningen har også funnet at det å være initiativtaker, selvgående, autonom, å ha mulighet til valg, har nær sammenheng med opplevelse av kompetanse. Når bestefar kastet sønnene sine i vannet for at de skulle lære å svømme, er jeg i tvil om de fikk noen følelse av mestring. Opplevelse av «eierforhold», selvbestemmelse ser ut til å være viktig for å oppleve mestring. Det blir sett som en viktig forutsetning for indre motivasjon. Forskere på feltet bruker begreper som *origin/pawn*, *aktør/brikke*, *autonomi*. Et nyere bidrag innenfor motivasjonsforskning er *Selfdetermination Theory*.

Jeg fortsatte å studere motivasjonsteori og synes jeg forsto mer av – og kunne begrunne faglig - det som skjedde i klassen: elevene måtte være deltakende og ansvarliggjorte, de måtte ha mulighet til å ta valg. Da ville de oppleve kompetanse og bli motiverte. Klassemøtene hadde satt dem i en situasjon hvor de kunne få motivasjon og utvikle seg.

Også andre hendelser i klassen så jeg i et klarere lys. Jeg fikk to sterke opplevelser med denne klassen som ga meg tro på at motivasjonsforskere kunne gi bidrag til forståelse av praksis.

## **Skituren**

Klassen dro på skitur. Vi var to voksne. Da vi gikk av trikken på Voksenkollen tok Maria to vaklende skyv med skiene før hun falt og ble liggende. Og ble liggende. Det var ikke mulig å få henne videre. Den andre voksne, skolepsykologen, som hadde tatt initiativ til turen (for å bedre klassemiljøet), dro hjem med henne. Jeg var alene med 26. 2. klassinger. Jeg er ingen skiløper og mange av elevene var det heller ikke. Så tok vi feil av veien og endte opp på en veldig bratt og kronglete løype. Da skjedde det noe. Eirik, en av de «vørste» guttene, tok ledelsen. «Jeg går foran og Kari går bak så ingen blir borte. Petter og Ivar, dere hjelper de som faller». Det var helt utrolig hvordan denne situasjonen endret ham totalt.

## **Fredagstimen**

Skolen hadde en fellestime for alle klassene i aulaen en fredag i måneden. En klasse hadde ansvar for underholdningen. Det var dikt og sang og mye oppbyggelig innhold. Noen ganger litt flinkt og kjedelig, syntes elevene. Min klasse, som var så vanskelig, hadde aldri hatt ansvar for timen. I et klassemøte spurte jeg dem om de ville ta ansvar for en time. Det ville de. Er dere sikre på at dere greier det? Dere må ta ansvaret selv. Jeg skal være tilskuer, sa jeg. De planla og fordelte oppgaver og fikk tid til å forberede seg i grupper.

Jeg var ganske redd da jeg satte meg bak i salen. Det ble full suksess: prompevitser og sketsjer, helt usensurert, på deres nivå. Flott ledelse med klassens stjerne som konferansier.

Ikke fikk de vist hvor mye de hadde lært, men ungene lo så de nesten datt av stolene. Og mine elever følte mestring – de hadde vært aktører og følte eierskap til det de gjorde. Og jeg var kjempestolt!

## **Glimt fra min videre yrkeskarriere, ny læreplan og litt ny teori**

Jeg har fortsatt å arbeide videre med motivasjonsteori, både i forbindelse med grunnutdanning av studenter og i den andre del av jobben min som har vært det store prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere*. Jeg ble opptatt av hvordan det er med våre studenter når de kommer ut i jobb: opplever de seg som aktører eller som brikker? Har veiledning noen betydning for hvordan de opplever seg? For å finne svar på dette studerte jeg tekster fra 16 nyutdannede som deltok i veiledning på høgskolen gjennom sitt første år i jobb. De skriver om sine utfordringer og dilemmaer. Og jeg konstruerte 3 dilemmaer som både førsteårsstudenter fra min klasse og de nyutdannede tok stilling til. Resultatene er publisert i HiO-rapport 2007 nr 4. De viser at begge grupper gjør valg som tyder på at de opplever seg som aktører i de fleste situasjoner og at veiledning fremmer dette.

Opplevelse av valg kan ha mange dimensjoner. Carol Dweck, professor i psykologi ved Stanford University, bruker begrepene *Fixed* og *Growth Mindset* om hvordan vi

tenker om egne evner og mulighet til utvikling. I mattetimen sier Per: Jeg kan ikke matte, jeg. Det er ingen i min familie som forstår det. Eller som superlærer Tjora hørte fra en elev: Jeg kan ikke matte, det er en koplingsfeil i hodet mitt. Anne derimot sier: Jeg får ikke til dette stykket, jeg må nok øve mer for å forstå brøk. Dwecks forskning viser at vår oppfatning av om evner er noe «fixed» vi har, eller noe som kan utvikles, har stor betydning for hvordan vi møter utfordringer.

Carol Dwecks begreper har blitt godt mottatt av trenere innenfor idrett og av lærere. Dwecks forskning viser at vi lærere kan være med på å endre elevens tanke sett ved å bli bevisst vår egen oppfatning av elever og ved måten vi kommunisere med dem. Det handler om at elevene forstår at de kan lære.

Det legges nå frem en ny læreplan med en ny overordnet del og nye kjerneelementer. Fra den vedtatte overordnede delen har jeg merket meg punkt 2.4. Å lære å lære. Der står det i innledningen:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet.

## **En rød tråd**

Når jeg nå har gått tilbake til start, har det blitt tydelig for meg at de gamle teoriene som jeg ble opptatt av for å forstå mine første lærererfaringer, er like aktuelle i dag. Motivasjonsforskning er et stort og aktivt felt, og det kommer nye begreper og nye praktiske tilnærminger. De nye begrepene viser like tydelig betydningen av valg: fra aktør- brikke til autonomi og selvbestemmelse.

Det kan kanskje virke selvsagt at egne valg er grunnleggende for oss. I Aftenposten 20. februar 2019 skriver professor i filosofi Einar Øverenget om krenking. Han trekker frem at i tradisjonen fra Aristoteles fremheves at det er særegent for mennesker at vi er i stand til å ta valg og på den måten styre oss selv. Han skriver:

Et menneske kan handle ut fra egne valg uten å være styrt av indre eller ytre krefter som det ikke selv har kontroll over. (...) Skal vi leve gode liv, må vi kunne virkeliggjøre denne evnen.(...) Vi skal ha retten til å leve våre liv slik vi ønsker det – med et vesentlig unntak: Vi skal ikke ta frata andre mennesker retten til akkurat det samme. Om vi gjør det, så krenker vi.

Det Øverenget skriver her samsvarer helt med det Roald Nygård for 30 år siden kalte aktør/ brikke og med det Glasser for 50 år siden så som uansvarlig atferd. Selv om forskningen stadig støtter betydningen av at å oppleve seg selvstyrt er en viktig menneskelig forutsetning, er det ikke selvsagt at det gis rom for oss til det. I

Norge legger vi stor vekt på mulighet til egne valg, og vi har kanskje også et sterkere behov for å være selvstyrte, enn i en del andre kulturer. Likevel har jeg i praksisbesøk opplevd mye kontroll og lite valgfrihet og oppmuntring av egne initiativ. Dette har bekymret meg særlig når jeg ser førsteklasinger være flinke til å sitte stille og tålmodige - og kjede seg.

## Etterord

I dag sto det i 7. sansen: skriv ferdig teksten. Det følte som en tvang. Jeg bestemte meg for å gjøre noe annet. Da begynte jeg å skrive – av egen fri vilje. Sånn er det også ofte når jeg må gå i gang med trivielle gjøremål som å rydde kjøkken eller vaske bad. Har alle det sånn, tro?

<p><b>Kari Fjell.</b> Født i Porsgrunn, vokst opp i Oslo. Lærerutdanning fra Sagene lærerskole, forsøkslinje. Norsk grunnfag fra UiO. Pedagogisk embetseksamen (cand. Paed.) UiO. Yrkeserfaring: lærer i grunnskolen, 12 år redaktør/redaksjonssjef i fagbokforlag, mer enn 20 år pedagogikk lærer ved allmennlærerutdanningen HiOA.</p>
--



# Karin Haarberg Aas

## Tilfeldigheter og valg

### Refleksjoner ved yrkeslivets avslutning

#### Innledning

På skrivekurs for seniorer ved OsloMet ble vi oppfordret til å tenke over hva det var som hadde vært bestemmende for vårt yrkesvalg. En ganske krevende oppgave synes jeg, i og med at min hukommelse slett ikke er til å stole på. Jeg har allikevel bestemt meg for å gjøre et forsøk ved å prøve å minnes oppvekst, skolegang og yrkesliv. Yrkeslivet synes jeg er viktig i og med at både tilfeldigheter og valg etter grunnutdanningen har vært av betydning for min yrkesutvikling.

#### Bakgrunn

Jeg vokste opp på et gammelt Handelssted på Helgelandskysten i 1940- og 1950-årene. Handelsstedet var som et tannhjul i lokalsamfunnet.

Alle serviceinstitusjoner bygda trengte var knyttet til stedet; blant dem Statens mellager, post og telegraf, og skipsekspedisjon, og også landhandel som min mor drev. Min mormor Petra var sjef for det hele og drev stedet med fast hånd med hjelp av noen av sine voksne barn og ansatte, den gang kalt tjenere.

Alle hadde en aktiv rolle, også vi barnebarna etter hvert som vi vokste opp. Jeg hadde blant annet mange ganger i oppdrag å gå til naboer med beskjed om at det var telefon til dem, eller for å spørre om de ville være med på å losse mel til mellageret. Det siste følte jeg ubehagelig fordi vi visste at det var viktig for folk å få slike jobber slik at de kunne tjene seg noen kroner. Ubehaget kom av at jeg ofte ble stående ved døra i deres stue. Jeg frambrakte mitt ærend, men måtte vente lenge på svar som ofte var tja, kanskje, får se. Et svar som jeg i ettertid har skjønt antagelig var et behov for ikke å vise seg for «nøden». Dette var naboer som var småbønder og fiskere og som i perioder hadde lite penger. De måtte ofte krite på butikken til min mor. Hun visste at når de i mars/april kom hjem fra Lofotfisket, så ville de gjøre opp for seg. Oppgavene vi barna fikk økte i vanskelighetsgrad etter hvert som vi vokste opp. Noen ganger var utfordringene større enn ønskelig, og kunne gi meg følelsen av hjelpeløshet.

Det lille bygdesamfunnet jeg vokste opp i hadde en lærer som underviste alle barn gjennom folkeskolens 7 år. Han var også klokker i bygda som har en vakker kirke. Vi gikk annen hver dag på skolen og slik jeg kan huske det besto første del av skoledagen av salmesang. Vi hadde ikke gymnastikk. Naturlig fysisk aktivitet var det nok av. Vi

gikk tre kilometer i storm og stille for å komme til skolen, og det samme hjem igjen. Biler fantes ikke, og få hadde sykkel.

## **Skolegang**

Etter endt folkeskole og framhaldsskole kom det første veivalget for meg. Jeg ønsket sterkt å fortsette å bo og jobbe på Handelsstedet. Min mor som var skilt fra min far, var meget bestemt på at jeg måtte gå noe mer på skole. Hun var tydelig i sin holdning på at jeg som jente ikke måtte lene meg til at en mann skulle forsørge meg. Det måtte jeg bli i stand til å gjøre selv. De voksne bestemte at jeg burde begynne på realskole. Jeg flyttet til min far som bodde i Trondheim og begynte meget motstrebende på Katedralskolen.

Jeg savnet mitt hjemsted og følte meg ganske degradert ved å bli plassert i «bonklassen» som var lokalisert i skolens underetasje der også toalettene lå. «Bonklassen» besto av elever fra landsbygda som ikke hadde hatt engelsk på folkeskolen. I tillegg snakket jeg nordlending. Nordlendinger var svært upopulære i Trondheim etter krigen.

Etter endt realskoleeksamen ønsket jeg ikke å gå mer på skole. Min far fikk allikevel overtalt meg til å sende inn en søknad til Trondheim Økonomiske Gymnas. Da høsten kom ante jeg ikke hva jeg skulle gjøre slik at det enkleste var å begynne på gymnaset i mangel av et bedre alternativ. Mitt mål var å stå, ikke stryke. Og jeg var meget lettet da eksamen var over og jeg kunne begynne å jobbe på kontor i Oslo. Det ble Oslo på grunn av at min kjæreste skulle begynne å studere der. Å studere lå langt fra min interesse.

## **Oppvåkning og studier**

Min første jobb som sekretær med kvalifikasjoner i maskinskriving og stenografi ga meg en skikkelig oppvåkning. Var det dette jeg kunne tenke meg å drive med i årene framover? Jeg opplevde jobben som kjedelig og rutinepreget. Jeg ønsket meg noe annet. Men hva? Det visste jeg ikke inntil jeg traff en venninne av min mor, Ella Kvamme. Hun var ledende kurator (i dag sosionom) ved Dikemark sykehus. Det hun fortalt om sin jobb hørtes spennende ut. Det dreide seg om møter med mennesker i sårbare situasjoner. Det dreide seg om å hjelpe, og om å bidra til forbedringer for mennesker som trengte det. Kunne det være noe for meg? Det trodde jeg.

For første gang opplevde jeg at jeg ønsket meg noe for min egen framtid. Jeg ønsket å utdanne meg til sosionom. Bøynen var å komme inn. Kravene var minst ett års praksis fra et relevant felt for sosialarbeidere. Deretter måtte vi «bestå» en intervjurunde der vi ble testet, samt vurdert i gruppeintervju. Jeg skaffet meg praksis og søkte. Jeg kom ikke inn. Jeg søkte året etter og kom inn.

Som student ved Norges kommunal- og sosialskole hadde jeg Kari Killen som lærer. Jeg fikk stor respekt for henne, og det hun sto og står for. Hennes opptatthet av de svakeste og mest sårbare barna, og vår forpliktelse til å se dem og hjelpe dem.

## **Nyutdannet sosionom i 70-årene**

Jeg var nyutdannet sosionom med Sigrun Berg-skjerf og fotformsko, og barn av 68-generasjonen. Jeg ønsket å kunne bidra til større likhet og rettferdighet for de svakeste i samfunnet. Mitt møte med Jens som søkte økonomisk hjelp på sosialkontoret der jeg hadde min første jobb, ble derfor et skjellsettende møte med meg selv og min forståelse av fattigdom.

Jens var en mann i 50-årsalderen som hadde mistet sin jobb i industrien. Han hadde fått innvilget sosialhjelp i påvente av arbeidsledighetstrygd.

Jens var enslig og bodde i en arbeiderbolig ved Akerselva. Han framsto som en mild og forsagt mann som fant seg i sin skjebne. Jeg likte Jens godt og vi hadde mange gode samtaler. Etter en slik samtale kom det tilfeldigvis fram at han hadde fått innvilget og utbetalt arbeidsledighetstrygd i et par måneder, samtidig som han mottok sosialhjelp, uten å fortelle det til meg. Denne opplysningen rystet meg. Hvordan kunne han lure meg slik? Hvordan kunne han motta både arbeidsledighetstrygd og sosialhjelp samtidig? Hvordan kunne en slik ordentlig mann lure meg? Jeg følte meg både lurt og snytt og bestemte meg for å gå på hjemmebesøk. Der fant jeg Jens i et heller forkomment husvære. Han satt med en jakke med hull på ermene, og det hadde dannet seg is i taket i entreen. Det hele virket fattigslig og trist.

Mitt møte med Jens fikk meg til å reflektere. Hvordan ville jeg selv ha reagert dersom jeg var ordentlig fattig? Og ville også jeg kunne ha falt for fristelsen til å beholde noen ekstra kroner? Denne refleksjonen var for meg en hjelp til å forstå Jens` s handlinger om enn ikke å akseptere dem. På den måten kunne jeg hjelpe meg selv til ikke å fordømme mannen selv om jeg ikke kunne akseptere handlingen.

## **Klinisk videreutdanning**

Det var få muligheter for sosionomer til å ta videre utdanning (påbygning) den gangen. Det var derimot en holdning til at vi måtte ta ansvar for vår egen utvikling ved å skaffes oss selv veiledning på den jobben vi gjorde, og også at vi gjennomførte en egenbehandling hos en terapeut. For de som ønsket å jobbe klinisk var det imidlertid en mulig vei, og det var å skaffe seg en utdanningsstilling i barne- og ungdomspsykiatrien. Da fikk en følge den tre-årige kliniske undervisningen ved Nic Waals institutt. Det var få plasser, men jeg lyktes å få en slik utdanningsstilling etter noen år. Dette førte meg til barne- og ungdomspsykiatrien hvor jeg ble i seksten år.

Der møtte jeg mange barn og familier som gjorde stort inntrykk på meg som for eksempel 10 år gamle Ole.

Ole ble henvist til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk på grunn av uttalt normløs adferd. Han vagabonderte og stjal og var sjelden tilstede i klasserommet. Han stjal og samlet på nøkler som han kunne bruke til å bryte seg inn, også på Lensmannskontoret som hadde en bunke med anmeldelser på han. Foreldrene hadde «gitt han opp». Sammen med en psykolog skulle jeg gi terapi til denne familien. Den første timen med familien samlet ga et bilde av en gutt som satt alene i en sofa, mens resten av familien, foreldre og to eldre søsken, satt tett sammen i en annen sofa. Familien framsto som meget vellykket både økonomisk og yrkesmessig. Det var bare Ole som lagde riper i dette bildet. Han hadde til og med vært på loftet og tatt ned noe av glitteret fra julepynten som han hadde lagt på stuegulvet og bæsjet på.

Etter noe tid, og uten noen bedring, så vi en ensom gutt som hadde liten eller ingen plass i denne familien. Vi konkluderte med at vi ikke nådde fram med terapi, og ønsket å koble inn

Barnevernet ut fra at Ole hadde omfattende behov for omsorg og tilhørighet.

Å henvise barn til Barnevernet var ikke hverdagskost i barne- og ungdomspsykiatrien på den tiden. Min medterapeut, psykologen, var allikevel med på at dette kanskje var en løsning.

Barnevernet vegret seg, og da foreldrene fant en privat psykolog som villig påtok seg oppdraget, trakk barnevernet seg ut. Den private psykologen ble familiens begrunnelse for å avbryte behandlingen hos oss, og Ole ble «overlatt» til seg selv og sin familie. Den private psykologen fikk godt betalt og satte i gang et adferds-regime som heller ikke fungerte.

I møtet med Ole var vi mange hjelpeløse hjelpere.

## **Ny kunnskap – fagutvikling**

Jeg var nå blitt 40 år, klinisk sosionom, og befant meg på et oppdrag sammen med min kollega barnepsykiater Eili. Vi var i hjemmet til en familie i dyp krise. Vi hadde tidligere på dagen hatt terapisamtale med familien. Far hadde fortalt at han hadde misbrukt sin datter Anne over flere år. Dette var mitt første møte med dette problemområdet og nok en sterk opplevelse som fikk stor betydning for min videre yrkesutvikling.

Anne på 14 år ble henvist på grunn av store vansker. Hun møtte så å si ikke på skolen. Hun hadde få om noen venner. Anne hadde forskjellige «vondter» i kroppen. En dag kunne hun komme humpende på krykker, neste dag var det armen hun hadde vondt i. Jeg hadde samtaler med foreldrene, og min kollega med Anne alene. Sammen hadde vi jevnlig familiesamtaler. Anne møtte trofast til individualsamtalene. Hun sa svært lite. I en foreldresamtale fortalte mor at far hadde hatt sex med Anne. De bedyret begge at dette var slutt og ikke kom til å skje igjen. Men slik gikk det ikke. Noe slikt hadde vi hverken erfart eller hørt om.

Mitt møte med Anne i begynnelsen av 1980 årene ble mitt første bevisste møte med barn som utsettes for seksuelle overgrep. På den tiden hverken snakket eller skrev man om dette temaet. Seksuelle overgrep var tabubelagt, og ble ikke omtalt hverken i lærebøker, undervisning eller i den kliniske hverdagen. Min kollega Eili, og jeg begynte å stille spørsmål ved mange av våre, og våre kollegaers pasienter. Vi forsto at Annes erfaring ikke var unik. Flere av barna som ble henvist hadde lignende erfaringer. Mitt behov for å forstå ble forsterket av at det ikke fantes erfaringer og, eller faglitteratur i Norge. Jeg måtte til USA og England for å finne kunnskaper og erfaringer.

Sent på kvelden St.Hansaften 1983, ble min kollega og jeg intervjuet på NRK om seksuelle overgrep mot barn. Programmet ble sendt så sent på kvelden at jeg regner med at få hørte det. Allikevel ble dette starten på en meget spennende prosess der jeg var aktivt medvirkende til større åpenhet om at dette også er et problemområde som vi som skal hjelpe utsatte barn må forholde oss til.

For meg var dette også starten på et 10-år der jeg befant meg i første rekke når det gjaldt å innhente kunnskaper og erfaringer fra utlandet, samt samle og systematisere norske erfaringer. Min kollega Eili og jeg ga ut den første norske boka i 1984: Seksuelle overgrep mot barn på Universitetsforlaget.

Som kliniker uten forskningserfaring, var det utfordrende å få midler fra Sosialdepartementet til et forskningsprosjekt som endte i rapporten: Seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Den ble utgitt på Monografiserien, Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri, Universitetet i Oslo.

Jeg fikk også ansvar for den barnefaglige kompetansen i Norsk Fjernundervisningsprosjekt om temaet, og var sentral i Sosialdepartementets prosjekt som var en landsomfattende satsing med oppbygging av tverretatlige team i alle landets helseregioner. Dette førte også med seg arrangementer og seminarer over hele landet. Det ble også laget en veileder for alle som arbeidet med barn.

I slutten av 1980-årene var jeg prosjektleder for Akershus Fylkeskommunes prosjekt: Samarbeidsprosjektet – i 3 ½ år. Målsettingen var å dyktiggjøre helse- og sosialpersonell samt politi til å gi god nok hjelp til utsatte barn i alle de 22 kommunene i Akershus Fylke.

Tverretatlig samarbeid var sentralt både i oppbyggingen av kompetanse, og i arbeidet med enkeltsaker. I denne fasen fikk jeg god anledning til å samle erfaringer da fagpersoner fra hele landet som kjente navnet mitt, ringte og ba om råd i saker de sto midt oppe i. Jeg ble også invitert til å holde seminarer over hele landet fra Lindesnes i sør til Kirkenes i nord.

Jeg husker jeg befant meg i en av landets nordligste byer. Alt helse- og sosialpersonell var invitert til seminar. Det var en spennende forsamling, og arrangøren hadde gjort

et godt forarbeid. Da jeg fikk se deltakernes plassering av seg selv i lokalet ga det et viktig signal.

Tabuet var høyst levende i blant oss. Alle mennene hadde valgt å plassere seg på de to bakerste benkradene, og de var stort sett tause under hele seminaret. Det var et sterkt signal som jeg der og da ikke mestret å kommentere, men som ga meg mange refleksjoner og som var en hjelp for meg til i neste omgang å kunne møte deltakerne der de var.

Var det virkelig så vanskelig å være mann i denne tiden? Å høre kvinner snakke om at menn forgriper seg på barn, mens kvinnene bare ble nevnt unntaksvis? Var vi som ivret for større åpenhet for lite nyanserte?

Like etter at jeg avsluttet Akershusprosjektet «eksploberte» Bjugn-saken. Bjugn-saken dreide seg om at en barnehageansatt i Bjugn kommune ble mistenkt for å ha forgrepet seg på et stort antall barn. Jeg opplevde stemningen blant folk generelt, og også til dels blant fagpersoner, som at mye av oppmerksomheten omkring problemområdet var høyst oppkonstruert. Og at problemet var blitt forstørret av ivrige kvinner.

Uavhengig av dette hadde jeg bestemt meg for å ta et vikariat ved Norges kommunal- og sosialhøgskole. Det kjentes riktig for meg å finne et annet fokus å være opptatt av. Mitt engasjement vedrørende seksuelle overgrep hadde vært intenst, krevende og givende. Men også belastende og slitsomt. Jeg trengte en pause.

## **Fra klinisk hverdag til akademisk hverdag**

Overgangen fra en klinisk hverdag til en akademisk hverdag ble ikke mindre krevende. Jeg hadde drevet fagutvikling, og tatt tilleggsutdanninger som førte til at jeg ble godkjent som høgskolelektor. Min kliniske utdanning og kompetanse hadde ingen betydning for hvordan jeg ble vurdert til en akademisk stilling ved en profesjonsutdanning. Det forundret meg, men slik er reglene.

Min kliniske kompetanse var allikevel av uvurderlig betydning for meg i min jobb som høgskolelektor. Dette gjaldt spesielt undervisningen i relasjonskompetanse eller ferdighetslæring som det også blir kalt. Relasjonskompetanse dreier seg om hvordan man på en god og nyttig måte kan møte mennesker i sårbare situasjoner. Dette er en ferdighet som er svært sentral i sosionomers kompetanse og som ikke kan undervises i på en teoretisk måte alene. Undervisningen i barnevern krever også klinisk erfaring slik at en kan hjelpe studenter, som ikke har noen erfaring med slike problemer, til en viss forståelse for hva det hele dreier seg om.

Som høgskolelektor var det naturlig med større oppmerksomhet på teori og teoretisk fordypning. Jeg fikk etter hvert adgang til et rikholdig utvalg av kurser og poenggivende seminarer. Herunder også dyktiggjøring i pedagogikk.

## Tilbakeblikk

Når jeg nå ser tilbake på mitt liv og yrkesliv, kan jeg se at det er mange variabler, både tilfeldigheter og bevisste valg, som har ført fram til min posisjon i dag, nemlig som senior ved OsloMet. Jeg kan nå for eksempel se at begge mine foreldre har hatt stor betydning for at jeg fikk eksamen fra realskole og gymnas. Det hadde jeg neppe fått om ikke de hadde gitt meg et skikkelig dytt.

Takket være dette dyttet kunne jeg virkeliggjøre mitt bevisste ønske om å utdanne meg som sosionom. Et yrke som senere har gitt meg anledningen til møter med mennesker som på forskjellige måter har hatt stor betydning både for min personlige utvikling og for min yrkesutvikling.

<p><b>Karin Haarberg Aas.</b> Ansatt som høgskolelektor ved Sosionomutdanningen ved Høgskolen i Oslo, nå OsloMet siden 1992 og fram til pensjonsalderen. Nå tilknyttet Seniorsenteret. Født på Forvik (Vevelstad) i Helgeland i 1943. Utdannet sosionom, can. mag. og klinisk sosionom. Kompetanse på bakgrunn av utviklings- og forskningsarbeider.</p>
--

## **Bjørn Riiser**

### **Skadeskyting av myten om det frie valg**

#### **«Du har selv valgt det!»**

En pill råtten påstand går herved ut på dato. Og den har ikke en gang vært «best før»!

Ta nå dette skrivekurset på OsloMet. Kurslederne sa ved åpningen av kurs nr. 11, med sin sedvanlige presisjon, at vi kan skrive om akkurat hva vi vil i hvilken sjanger som helst. Men, – det må gjerne handle om valg vi gjorde i livet. Har vi da noe valg? Hæ?!

Når en autoritet legger til grunn, som et hovedpremiss og som en selvfølge, at vi er i stand til å velge, og at dette er en handling vi benytter oss av ved en rekke anledninger, da har de servert oss en seiglivet livsløgn med klar beskjed om å lyve videre. En dag må noen si fra at dette ikke lenger er greit. Jeg vil rive i filler alle resonnementer vi tar for gitt når det gjelder valg, uten overhodet å antyde hva alternativet skulle være.

Fritt valg – på alle hyller! Frie valg i alle demokratier! Du har selv valgt det! Nå må du velge riktig! Du er din egen lykkes smed. Det er ditt ansvar! - - - Dette sludderet må det nå bli slutt på!

La oss ta Stortingsvalget først som sist. Jeg kaller det «Valgteateret!» Vi blir forelagt et 20-talls partilister. En stemme på de fleste av dem, kunne like gjerne bli kastet i papirinnsamlingen med det samme, så små de fleste partiene er. Hvem som skal stå på alle disse listene, er utpekt av en bitte liten gruppe i hvert parti kalt valgkomitè. Kanskje 1% av befolkningen er i nærheten av å ha innflytelse på utvalget av kandidater. Felles for de kandidatene som blir «valgt», er at de er flinke til å bløffe deg med at de skal betjene dine kortsiktige interesser på beste måte. Når de nyvalgte stortingsrepresentantene skal bestemme hva landets felles inntekter skal brukes til, viser det seg at minst 97% er utgifter bundet i lønn, drift og pensjoner og dermed udiskutable. Lovgivningen er begrenset til småsaker som ikke allerede er inngjerdet av avtaler og internasjonale konvensjoner. Småjusteringer av taxfreekvoten blir dermed toppsaker i MedieNorge og det fellesskapet betaler 800.000.000 i året til Stortinget for å håndtere. Det nærmeste du kommer et fritt valg i Norge, er når du kjøper en ny sofa på svenske IKEA. Men da får du straks skjellsordet «sofavelger» stemplet i panna!

En hel selvhjelps- og behandlingsindustri er enige om at «det er ditt valg». Tusen bøker og milliarder av kroner sprøytes ut over borgerne for å få dem til å ta ansvar for sine liv ved å gjøre riktige valg. Det å antyde at det ikke er fullt så enkelt, vil utløse en faglig fatva som øyeblikkelig vil drukne restene av anseelse og bråstoppe karrieren.



Men siden jeg ikke lenger har noen karriere å forsvare, påtar jeg meg herved jobben som denne valgsvadaens Gregers Verle.

Valg! Ordet oser av frihet og muligheter på et ganske ukomplisert grunnlag. Men valg forutsetter at vi har alternativer å velge mellom. Stort sett er det andre som har servert disse alternativene, så allerede her er Friheten ganske pjuskete.

Innen statsvitenskap driver de med valgforskning og jeg vet ikke hvor mange tusen andre forskere som har som utgangspunkt at alle kan velge det ene eller andre uten å problematisere dette noe særlig. Her er Den Store Bløffen og mange milliarder kroner i fri flyt!

De som påstår at vi kan velge selv, glemmer at våre tanker er preget av generasjoners erfaringer og automatiserte reflekser om hva som gagnar overlevelse best. Uttrykket «valgets kvaler» betyr bare at du i øyeblikket ikke har klart for deg hvem ditt «valg» vil skade eller gagne.

Alle såkalte valg, forutsetter at «velgeren» kan forestille seg hvordan det går hvis han velger det ene framfor det andre. Det heter abstraksjonsevne og er svært ulikt fordelt og tilkoblet. Johan Borgen sa om datidens unge at de ikke trengte avkobling, men tilkobling. Jeg vil utvide påstanden med å hevde at enhver tilkobling krever kontaktpunkter. Hvis en av disse punktene ikke er tilgjengelig i det avgjørende øyeblikket, blir valgets resultat ganske bingo.

Nå synes du kanskje at dette blir litt generelt og påstandspreget. Derfor skal jeg komme opp med to eksempler fra eget liv som burde få de mest fanatiske fritt-valg-fundamentalistene til å tenke seg om en gang til før de sprer sin vranglære ytterligere. Jeg skal ikke være snau her, men smæle til med mine to viktigste «valg» i livet; hvordan jeg «valgte» yrke og kone. (Kone nr. 2 da, for ordens skyld.)

Men først yrkesvalget. Jeg var utdannet velferdsoffiser i Forsvaret og hadde etter avtjent plikttjeneste, hatt en tilfeldig jobb i det private næringsliv. Min erfaring fra kavaleriet og feltartilleriet hadde lært meg å gjenkjenne en skivebom når jeg så en. Den jobben ga meg ikke særlig mye, så jeg rasjonaliserte bort alle mine oppgaver etter 4 mnd og sa opp. På veien hjem den dagen, snublet jeg innom Arbeidsformidlingen i Akersgata 55 og oppdaget en håndskrevet lapp på en oppslagstavle. Skriften tilhørte Herman von der Lippe på Ungdomskontoret. Allerede dagen etter var jeg ansatt som klubbleder på Oppsal fritidsklubb. Det var åpningsscenen til et livslangt engasjement som sosialarbeider i praksis, utdanning og forskning. Nå kan du starte jakten på plan og bevisste valg!

Så var det «valget» av livsledsager. Jeg hadde startet og ledet Uteseksjonen et par år og hadde rukket å bli både sliten av jobben og separert fra min første kone.

Jeg hadde bestilt billett på båten til København for å slappe av noen dager. I Kongens glade by var jeg gjest hos vår utsendte sosialattachè ved Kongelig norsk Ambassade.

Det ble «mottagelser» både sent og tidlig i et slikt omfang at jeg var enda mer utslitt da jeg vaklet om bord i Danskebåten på vei hjem noen dager senere. Jeg la meg til å sove og våknet kl 22 om kvelden. Da var jeg både sulten og tørst og gikk opp til Kafeteriaen. Der var det fullt, bortsett fra et lite tomannsbord hvor det satt en dame. Etter høflig forespørsel, fikk jeg sitte der mens jeg iførte meg en tallerken frikadeller og en kald Tuborg.

Damen var en dansk kunsthistoriker på vei til Oslo for å besøke Munchmuseet for første gang. Hun var gift med en hollender, men det ekteskapet var ikke helt på skinner lenger siden han hadde flyttet inn hos en annen dame i Amsterdam. Det ble er god prat om livets opp- og nedturen den kvelden.

Vel framme i Oslo, tok jeg henne med på sightseeingtur. For å gjøre en kort historie lang, så holdt vi sammen i 25 år etter det og fikk to flotte sønner. Det sies at kvinner er som festninger. Noen må inntas med storm og andre med lang og standhaftig beleiring. I vårt tilfelle skjedde ingen av delene siden det ville bygd på aktive valg. Vi ble egentlig aldri enige om å være sammen. Det bare ble sånn og det gikk fint, - lenge. Du inviteres herved til å finne tidspunktet for «valg» av kone.

Er livet en sammenhengende rekke av tilfeldigheter som bestemmer det meste? Er vi marionetter som overstyres av en masse indre og ytre faktorer som vi knapt er oss bevisste i hverdagen? Er det det 99 % forhåndsprogrammerte sentralnervesystemet som er sjefen? Eller er det frontallappen? Eller favorittappen på mobilen?

I jakten på sannheten, sier journalistene: «Følg pengene!» Psykologene sier: «Følg smerten!» - Jesus sa: «Følg meg!» De fleste fundamentalister lar deg vite at hvis du går etter dem, får det følger. De vet hvor du bor. Spør 20 spesialister om hva som er i veien når du har vondt i brystet – eller sjela, og du få minst 20 forskjellige svar. Da er det ikke greit å finne ankerfeste for dine gode valg dersom du har klart å billeg deg inn i at det var det som var hensikten med spørsmålet.

Du styres av forbud og påbud og råd du aldri har bedt om. Har du noen gang prøvd å skrive ned på et papir alle de som har forventninger til deg av et eller annet slag? Gjør det og tenk over om dette kan tenkes å påvirke dine «frie» valg.

I festtaler og nekrologer får vi et bestemt inntrykk av at den omtalte var en rakrygget person med planer og klare valg mot et knippe av aktverdige livsmål. Her slipper elefantene i rommet meget billig unna.

Når du står der i kjerka med din tilkommende, og presten spør: «Vil du ha - - som hos deg står?» Da svarer du «ja», høyt og tydelig. På benkeradene sitter familie og venner og tørker sine gledesårer. Alle føler seg sikre på at dere virkelig valgte hverandre av kjærlighet og på fritt grunnlag.

Nå vet du bedre!

**Bjørn Riiser** er født i Hurdal i 1941. Var fra 1977 til 2009 ansatt ved NKSH/HiO, sosionomutdanningen. Riiser er cand.mag og utdannet sosionom med tilleggsutdannelse i kommunikasjon og ledelse. Han har tidligere vært leder i kriminalomsorgen, ungdomspsykiatri og ved Uteseksjonen i Oslo, formann i Norsk sosionomforbund og redaktør i TV Oslo. Har også ledet Oslo Film- og TV-Akademi og koordinator ved bachelorstudiet i Medier og kommunikasjon ved HiO. Som pensjonist har Riiser være leder av Den uavhengige sosialrådgivningen DUS og tillitsvalgt ved Kompetansesenter for seniorer HiOA. Har også medvirket som intervjuer av over 90 tidligere medarbeidere ved HiO som del av Historieprosjektet ved OsloMet.



# **Barndommens rike**



## Brit Johanne Eide

### Om å veksa opp i ei veglaus grend på ei øy på Vestlandet på femti- sekstitalet

Dette handlar om eigen barndom, mine minne og opplevingar, og er difor ei subjektiv framstilling som ikkje byggjer på nøyaktige objektive fakta. Andre som vaks opp samtidig med meg på same staden, vil ha andre opplevingar og oppfatningar og hugsar andre ting. Det kan vera ganske tilfeldig kva ein hugsar frå ei tid langt tilbake. Kvifor ein hugsar nettopp det ein gjer, er vanskeleg å seia. Minne kan vera skjøre og samstundes ganske sterke, og kan lett trigga fantasien. Fantasi og ynskjetenking kan snika seg inn undervegs. Å minnast eller mimra saman med andre kan vera både underholdande, tankevekkjande og irriterande nettopp fordi minna er så subjektive og personlege. Eg vil her dela nokre av mine barndomsminne, og kanskje inspirera andre til å tenkja tilbake til eigen barndom og egne opplevingar.

Eg vaks opp i ei grend som har endra seg svært mykje frå femti-sekstitalet til i dag; frå å vera utan bilveg til no å vera ein del av E39- sambandet med svært mykje tungtrafikk og høge fartsgrenser. Kommunikasjonen er flytta frå sjøen til vegen. Og dei som ferdast der, har stort sett inga tilknytning til staden og dei som bur der. For dei fleste reisande er det berre ein stad ein må gjennom for å koma vidare til andre viktige knutepunkt.

### Heimstaden

Grenda - eller kanskje rettare sagt skulekrinsen - strakte seg ca. 8-9 km langs sjøen på austsida av øya. Småbruket vårt låg i utkanten, om lag 4 km frå skulen. Skulen var plassert midt mellom ytterkantane i grenda. Stien til skulen gjekk somme stader tett forbi husa der folk budde, og andre stader gjennom utmark med grønne bakkar, knausar med kratt og tett lauvskog. Andre stader var det «skitdike» der ein måtte hoppa frå stein til stein for ikkje å bli alt for sølete; eller det var bekker som stundom kunne bli til store elvar. I vår del av grenda kjende alle kvarandre, og eg erfarte det Ivar Aasen skreiv:

«Heime var eg so vida kjend  
og slapp inn kvar eg vilde,  
i kvart hus i den heile grend  
um endaa folket kvilde.»

(Lars Søråas: *Songbok for landsskulen.*)

Sidan me budde i utkanten, var me dei siste som både fekk elektrisitet og vogsamband. Eg var om lag 4 år då me fekk elektrisitet og rundt 15 då me fekk

bilvegsamband rundt øya, noko me opplevde som store hendingar. Både elektrisitet og bilveg var store framsteg som alle såg fram mot og ønskte velkomen (trur eg), men som og var med å endra miljøet i grenda.

Det stod klart for meg at eg ikkje skulle busetja meg der som vaksen. Alle ungdommane som eg kjende, og som hadde vakse opp der, flytta ut for å arbeida eller gå på skule. Det ville ikkje vera høveleg arbeid for meg der, og det var heilt utenkeleg eventuelt å gifta seg med ein småbrukar og bli der. Når sant skal seiast, så registrerte eg no ingen høvelege friarar heller, bortsett frå ein litt spesiell fyr som stilte seg opp i måneskinet ved flaggstonga heime og plystra med ganske falsk melodi: «Følg meg inn i lykkeland...», og ein gamal krigsseglar som hadde mista minnet, og som kom mest kvar dag og spurde: «Kva tid skal me gifta oss , tulla?». Så kanskje framtida mi låg naturleg ein annan stad.

## **Familie og relasjonar**

Besteforeldra mine budde i den eine enden av huset og me i den andre. «Me» var mor, far, tre eldre brør og eg. Mor var heime og arbeidde inne i huset og ute på småbruket, og hadde etter kvart og ansvaret for besteforeldra våre (hennar svigerforeldre). Ho sydde klede for folk; hadde gått på folkehøgskule (som då blei kalla ungdomsskule), og lånt pengar til å gå i sylære og kjøpa symaskin. Ho hadde alltid tid for oss ungane og for andre som stakk innom for å drikka kaffi, for å «skrova» litt eller for å prøva kjolen ho heldt på å sy til dei. Det var ofte nokon innom også for å overnatta. Dårleg kommunikasjon med rutebåtar som ikkje gjekk altfor ofte, gjorde det heilt nødvendig. Nære og fjerne slektningar, vener av bestefar, gamle veninner til mor og emissærar frå ulike misjonar, overnatta frå tid til annan på «norde salen» (eit av romma i andre etasje). Desse ulike gjestene gav oss litt innsikt i korleis livet kunne arta seg ute i den store verda. Dei fleste var hyggelege og interessante å møta og vera saman med. Andre opplevde me som litt meir spesielle og me sukka litt letta då dei tok båten heim att. Dersom me etterpå sa til mor mi at me syntest at dei var litt rare, meinte ho at dei var no som dei var, og at det eigentleg var litt synd i dei.

Far min overtok småbruket fordi eldste broren hans døydde i sjukdom. Far hadde gått to år på «Amtskule» og «Fylkesskule» og var glad i å lesa, men den følte plikta til å overta bruket, manglande pengar til vidare skulegang og at han «blei nødd til å gifta seg» før han var myndig, gjorde han til småbrukar og fabrikkarbeidar/ anleggsarbeidar/ industriarbeidar. Det var umogleg å leva berre av småbruket. Både mor og far understreka heile tida at dei hadde fått gifta seg med den dei var glad i og ville ha, noko dei meinte var viktigare enn pengar. Far var ivrig nynorsk-mann, røysta Venstre i den tida, men var i heradsstyret som representant på bygdelista. Han var blant anna glad i å syngja, og det hende einskilde kveldar når han var heime og ikkje for trøyt, at han, yngste bror min og eg song oss gjennom Lars Søråas si skulesongbok. Det var og stor stas når han ein sjeldan gong las for oss; eg hugsar framleis forteljinga om å koka suppe på ein spiker. Dersom ein av oss ungane skulle lesa eit stykke eller eit dikt på ei eller anna tilstelling på skulehuset, måtte me lesa det høgt for han slik at han kunne rettleia oss; ungane hans skulle lesa «skikkeleg» dersom dei skulle opptre for nokon.



Det står enno klart for meg korleis han meinte eg skulle lesa «Handi hans far min» av Anders Hovden på ein 17.- maifest.

Å ha tre store brør som hadde bana vegen før meg, gjorde at eg aldri blei erta eller utestengd blant dei andre ungane på skulen. Alle kjende brørne mine, og det naut eg godt av. Den yngste broren min, som gjekk i storskulen, hadde til og med vore med å laga ein leik: «Da med strekjen», som me leika i småskulen. Det syntest eg var stas. Elles fekk eg av og til trøyst og støtte hos brørne dersom verda gjekk meg imot. Det var viktig å kunna seia: «Skit i det», og så vera ferdig med det leie og vanskelege. Sjølv sagt var det temperament og krangel mellom oss og, men yngste broren min påstår at han aldri har fått slåst med meg. Dersom han kom mot meg, så sa mor: «Ver forsiktig, ho har vore operert». Mor minna oss elles ofte om at «Det er betre det treet som bognar (bøyer seg), enn det som brest». I hennar augo var det betre å gi seg, enn å stå steilt på sitt. Kanskje det heller ikkje blei så viktig å vinna?

Av den mellomste broren min fekk eg dei første «kjøpeskia», og han oppfordra meg til å stå ned stadig brattare bakkar. Den eldste broren min hugsar eg berre som vaksen, og at han ikkje budde heime. Han var tretten år eldre. Eg vart fødd heime i kammerset på hans tretten-årsdag. Han var årsaka til at eg blei tante då eg var om lag ni år. Dette gjorde at eg ikkje var yngst i familien lenger. Å vera tante blei ei viktig rolle.

Besteforeldra mine var ein del av kvardagen og søndagen. Eg var ofte innom i kammerset deira og fekk ein kamferdrops. Bestemora mi var opptatt av at eg burde læra meg salmar utanåt, for når eg blei gamal og fekk dårleg syn ville det koma til nytte. Eg lærte meg og nokre vers. Problemet var berre at eg hadde lært dei på riksmål, og på skulen måtte eg læra dei om att på nynorsk. Bestefaren min var den som hadde kontroll på den einaste radioen som var i huset. Den stod på hylla over senga hans, og han bestemte når radioen skulle vera av og på. Spesielt hugsar eg me sleit litt med ønskekonserten på måndagskveldane. Dei første platene - slik som barneplatene og platene med religiøst innhald- gjekk bra, men så måtte me forhandla vidare: «Berre ei plata til, Beste...». Av og til fekk me høyra nokre plater til, andre gonger ikkje.

Om søndagane var det mest alltid kaffibesøk i nordre enden av huset hos Besten og Besto. Då kom gjerne tantene og nokre av søskenbarna våre på besøk. Det blei mykje snakk om hendingar som hadde skjedd både i nær og fjern fortid. Det vart fortalt mange historier som dei kalla «hermer». Dei fortalde om gamle Tøres'n, oldefaren min, at han var så glad i kona si at han laga rim til henne: «Pete Kari fina små, kan ikkje augene tå deg sjå»; eller om ein av dei andre oldefedrane der det blei fortalt at då han var blitt enkemann og skulle gifta seg den tredje gongen, spadde han i potetåkeren slik at dei såg moldspruten heilt til Huglo, ei øy som ligg om lag ei mil lenger sør i fjorden. Det blei sagt lite om at det ekteskapet resulterte i så mange barn at det blei vanskeleg for den gamle mannen å ha dei heime. Elles handla forteljingane mykje om kven som var i slekt med den og den. Eg syntest at det var interessant å sitja der og høyra på praten blant dei vaksne. Dei fleste søskenbarna var eldre enn meg, så eg hugsar ikkje

at me leika så mykje i desse samanhengane, sett bort frå dei gongene kusina mi frå Bergen var på besøk.

## **Arbeid, meistring og samarbeid**

Det var naturleg at me ungane deltok i arbeidet på småbruket ute og inne i huset. Vanlege oppgåver var å vera med i onnene slik som å setja og ta opp poteter, luka ugras (nokre raster med poteter kjendest endelause og ugraset tok aldri slutt), hesja, raka, og få inn hø. Å leita etter sauene og få dei inn kvar kveld, vera med å setja krabbeteiner og garn, og fiska med dorg og harpe, var og vanleg. Elles var huslege gjeremål som oppvask, golvvask og potetskrelling, noko av det me blei sette til. Dette gav ei kjensle av å vera til nytte, sjølv om me ofte syntest at det var eit ork og av og til skulle ynskja at me heller kunne ha blitt med feriegjestene til sjøen og bada.

Nokre oppgåver var det spesielt kjekt å greia heilt åleine for første gong. Eg hugsar eg hadde ei god meistringskjensle første gongen eg gjekk åleine til krambua for å handla; og for å koma dit måtte eg gå gjennom ein god del utmark i om lag ein halv time. Første gongen eg rodde åleine med færingen til krambua, gav og ei kjensle av å meistra. Dei første betalte jobbane mine var laurdagshjelp på krambua hos tanta mi og å vaska brakka der vegarbeidarane åt nista si. Dessutan gjekk vasken på skulen på omgang blant ungane i storskulen. Då vaska eg saman med ei skulevenninne når det blei vår tur.

Av og til låg gleda i å samarbeida og å hjelpast åt. Eg har gode minne frå potetåkeren då me alle var der og tok opp poteter. Mor hadde tatt med saft og kaffi og me ungane var opptatt av å finna poteter som hadde vakse saman og såg ut som figurar eller likna personar i nærmiljøet. Leik og arbeid gjekk om kvarandre og i kvilestundene kunne brått den yngste broren min vera høgt oppe i eit tre og leika at han var i ei utkikstønne på ein båt og skaut makrellstørjer. Eg hugsar og at grannen kom med greipa og hjelpte oss med å få opp potetene ein gong far min var sjuk. Einskilde oppgåver var det heilt naturleg å samarbeida om, slik som for eksempel å «ovbøa»; å få sauene til fjells om våren. Me blei då einige med grannen om kva tid dette skulle skje, og så var det om å gjera at me var mange nok for å få det gjort. Det var innarbeidde rutinar på dette, og det skjedde omtrent på same tid kvart år. Dette var med å skapa samhald og ei kjensle av å vera til nytte for kvarandre. I mange år hadde me ein hest på deling med den andre grannen. Annankvar søndag måtte hesten byta stall for å dela på fôringa.

## **Dyr og slakting**

Kvardagen på denne vesle staden var sjølvsagt prega både av glede og ank, vinning og tap. Dei fleste hadde eit småbruk og var i stor grad avhengig av dyra sine. Heime hos oss hadde me stort sett ei ku, ei kvige og gjerne ein kalv i fjøset, slik var me sjølvberga med mjølk. Stut hadde me skjeldan, så når tida var inne for paring, måtte me leia kua med oss til det næraste småbruket som hadde stut, og høyra om dei ville

vera snille å løysa stuten slik at jobben kunne gjerast. Eg hugsar at eg var med far min på slike nødvendige ærend. At paring måtte til for at me skulle få både lam og kalvar, var sjølvsagt og ein naturleg del av livet.

Det var stor spenning kvar haust om me kom til å få heim att alle sauene og lamma som me hadde sendt til fjells om våren. Nokre av dei blei slakta for å skaffa mat. Slaktinga var eit nødvendig gjeremål, og slaktaren kom den dagen det skulle gå føre seg. Han var ein mann som kunne «faget» sitt og som hadde ein eigen humor. Slaktinga var hans spesialområde og han gjekk rundt om på gardane og hjalp folk med dette. Eg trur ikkje at far min lika dette arbeidet spesielt god, og eg veit at mor mi slett ikkje lika å røra i blodet, men saman med eksperten gjekk det unna. Me ungane måtte halda oss inne for me skulle ikkje sjå på at dyra blei slått ihel, men me kunne ta del i resten av slaktinga. Eg hugsar at eg syntest det var interessant å sjå på kor raskt dei skålde grisen og flådde skinnnet av sauene. Eg hugsar og at eg hjalp bestemora mi med å halda i tarmar som ho skulle reinsa og laga pølse av. Det var viktig å nytta alt det som kunne brukast til mat, og det blei produsert mykje god heimelaga mat på denne tida av året. Det var naturleg for oss å sjå på slakting av dyr som noko som var nødvendig sjølv om me hadde eit godt forhold til sauene, lamma og kyrne.

Ein «slaktepisode» dukkar opp i minne. Som før nemnt blei det meste av dyret nytta til noko, slik og urinblæra på grisen. Slaktaren hadde skåre den av og dei to yngste brørne mine brukte henne til fotball då ein emissær kom forbi. Han smilte og spurde om dei var ute og sparka på «griseblæra». Dei blei nok litt forundra over at emissæren skjøna kva dei heldt på med og at han kunne seia noko slikt.

## **Bryllaup og gravferder**

Slik eg minnest, så blei me alle som budde i den næraste grenda engasjerte både i bryllaup og i gravferder. Det vedgjekk oss alle. Ein hjalptest åt med baking og lånte gjerne bort koppar og kar dersom det var nødvendig. Dersom ein budde litt lenger unna, og difor ikkje var invitert i bryllaupet, kunne ein likevel kle seg ut og gå på besøk litt utpå kvelden. Dette var ein gamal skikk som me kalla å «skotra». At det kom skotrarar, var ofte ein del av moroa og underhaldninga i bryllaupa. Det var alltid spanande å prøva å finna ut kven som var bak maskene og kostyma. Kor mykje spillopper som blei gjort varierte frå bryllaup til bryllaup. Etter at det har blitt meir vanleg å ha bryllaupsfesten på hotell i staden for heime, har denne skikken blitt mest borte.

Grenda var og viktig når nokon var død. Alle som hørde til i den næraste delen av grenda, skulle inviterast. Det var naturleg at me ungane var med. Dei første gravferdene eg hugsar, var til to gamle grannar, ein fetter på seks år, som drukna, og til besteforeldra mine. Det var skikken at dei som døydde, blei lagde i kista i heimen med andakt og salmesong. Spesielt hugsar eg at eg såg fetteren min i kista, og at alle snakka om at han låg der så fin og såg ut som han sov. Men eg hugsar at eg syntest at han hadde svært blå lepper, og trudde at alle som hadde blå lepper eigentleg var død.

Difor spurde eg mor mi då eg såg ein mann som eg syntest hadde blå lepper på trikken i Bergen, om han var død.

Kista blei lukka og boren ut av huset, og heime hos oss plassert på låven. Dette skjedde ved at ein «syngjar» gjekk føre og song salmar. I dei tilfella eg hugsar, var det læraren vår som song. Eg hugsar spesielt eit ord i ei av desse salmane, og det var: «forfengeligheit». Og eg syntest at det var veldig rart å syngja om det når nokon var død. I den tida kista stod på låven, kvitte eg meg for å gå i løa eller under låvebrua, men stigen som førte vidare nordover i grenda og til skulen gjekk der, så slik var det berre. Gravferdsdagen blei kista køyrd med hest og kjerre / slede til sjøen for å fraktast med båt til kyrkja. Då den eine grannen døydde hadde dei strødd granbar i snøen langs vegen der kista skulle førast. Det gjorde sterkt inntrykk på meg og eg syntest at det var veldig vakkert. Gravferder var veldig sørgjelege og triste, men samstundes blei omsorga og trøysta og veldig synleg i desse situasjonane. Døden blei ein naturleg del av livet og kvardagen.

### **Kjærastpar og «brudepiker»**

Det var ikkje heilt fritt for romantikk på den vesle staden heller. Alle var forvitne dersom nokon kom heim med kjærast og fylgde nøye med på om det var same kjærasten som var med kvar gong. Me stod klar bak gardina på laurdags ettermiddagen, for då kom gjerne ei av jentene som budde litt lenger nord i grenda med kjærasten sin. Dei hadde kome med båten og måtte gå forbi huset vårt. Ho var ei livleg, lita, lys jente og kjærasten var høg og mørk. Dei var ganske omslyngta då dei gjekk forbi; kanskje visste dei at dei blei observerte. Eg syntest at dei var eit spennande og flott par.

Men det hende og at to som budde i nærleiken blei kjærastar. Som før nemnt var det mange som var innom kjøkenet heime hos oss. I ein periode byrja ein av fetrane mine å koma på besøk på laurdagskveldane. Ei lita stund etter at han hadde sett seg ned, kom gjerne ei av grannejentene innom i eit ærend, og blei sitjande der ho og. Og ikkje lenge etter at ho hadde gått, måtte han gå og. Dette blei eit lite mønster, og det var tydeleg mange varme blikk og ein gryande kjærleiksrelasjon som utvikla seg på kjøkenet; noko eg trur spesielt mor mi lika svært godt. Det enda med bryllaup, og eg vart ei av «brudepikene» med kjole som mor mi hadde sydd av lyseblå nylon med kvite prikkar.

### **«Å gå til båten» - inntrykk frå omverda**

Noko av det kjekkaste var å vera der det skjedde noko, og hos oss var det å vera på kaien når lokalbåtane kom. «Å gå til båten» var eit spesielt uttrykk. Det var ein samlingsplass på bestemte tidspunkt, slik som på laurdagen, søndagen og på tysdagen. Dersom me var der på laurdag og søndag, fekk me oversikt over alle som var heime i helga. Hadde Olga med seg kjærasten denne helga? Hadde far blitt ferdig med skiftet på sildoljefabrikken slik at han nådde båten? Dersom me ikkje kjende nokon av dei

som kom, blei det ganske raskt oppklara kven dei skulle til. Me visste og at hadde dei mykje med seg, skulle dei bli ei stund; kom dei tomhendt, ville dei reisa snart att. Me kunne fylgja med på kva som blei lossa både av og om bord i båten. Når til dømes kua til ein av grannane hang i vinsjen og sveva mellom himmel og jord, visste me at denne kua ikkje skulle beita i våre utmarker meir. Då kunne me og vera dei første til å fortelja at no hadde grannen sendt kua si med båten. Å vera den som kunne bringa nyhende, gav kjensle av å vera viktig.

Tysdagskvelden var spesiell. Då kom det først ein båt frå tettstaden sør i leia og ei stund etter ein rutebåt frå byen. Då kom det folk, varer og post både frå sør og nord, og det kunne bli folksamt på krambua av folk som gjerne ville kjøpa ferske brød og henta posten. Det blei ein travel kveld for ekspeditøren som både skulle selja brød, sortera og dela ut posten. Då posten var sortert, las ho opp kven som fekk brev, og alle fylgde nøye med på kva slags brev dei fekk. Det var skilnad på brune konvoluttar med offentlege stempel, brev med forretnings konvoluttar, brev med fora konvoluttar og brev med tynne konvoluttar der det stod «Air mail». Slik kunne alle gjera seg nokre tankar om kva type brev dei ulike personane hadde tatt imot. Det blei og tydeleg kven som ikkje fekk brev. Dette viser korleis det var umogleg å vera anonym i eit slik samfunn. Det var ganske transparent og synleg kva kontaktar ein hadde eller ikkje hadde i vårt vesle samfunn og i verda utanfor.

## **Til byen for å sjå på juleutstillinga**

Eg hugsar spesielt ein gong tanta mi, kusina mi, mor mi og eg reiste med rutebåten til Bergen for å sjå på juleutstillinga. Me gjekk om bord i båten om natta og kom fram om morgonen. Då me kom om bord blei eg litt overraska over at det de stod kyr og ein hest der, men fekk fortalt at dei sikkert skulle til byen på slakthuset. Me fann lugaren vår der det var Reid opp med to køyer; tante og kusine i overkøya, mor og eg under. I motsetnad til meg hadde kusina mi byrja på skulen og kunne lesa, så ho las på plakata, der det blant anna stod: «Spytt ikke på gulvet». Me syntest at det var rart at dei måtte skriva det, for me bruka då ikkje å spytta på golvet. Mor viste oss då at det stod ein spyttebakk på golvet som blei bruka av dei som togg skrå eller bruka snus, og meinte at plakaten var tenkt for dei og ikkje for oss. Det var uvant å kikka ut gjennom det runde vindauga, «kuauga», og sjå på den mørke sjøen og på lysa som me reiste forbi. Og det var rart at me berre skulle liggja her i køyene og prøva å sova heilt til me var framme. Me må jo ha sovna, for eg vakna då me var framme i byen.

Eg syntest litt synd på kyrne og hesten som framleis stod der då me gjekk i land, men det var gløymt då me gjekk over landgangen og såg alle husa og lysa i byen. Så mange hus hadde eg aldri sett før og lukta var og heilt annleis enn noko anna eg hadde kjent. Det var ei blanding av brød, kaker og noko eg ikkje visste kva var... ei slags «byluft». Og så var det bilar der, som mor mi sa me måtte passa oss for. Me åt frukost på ein kafé som mor mi visste om frå ho var taus hos ein familie i byen. Og så byrja vandringa rundt i gatene for å sjå i butikkvindaugo. Noko så fint hadde eg aldri sett; der var det både nissar og andre figurar som kunne gjera forskjellige ting, leiketog som køyrde gjennom tunellar. Alt var omkransa av mykje glitter og mange nydelege

fargar. Og så var det jo sjølvsagt dokker, dokkemøblar, kjøkenutstyr til dokkekomfyrar. Ikkje minst hugsar eg ein dokkepottestol som eg syntest var så fin. Etter kvart gjekk me og inn i nokre av butikkane. Eg hugsar spesielt to av dei; den eine hadde rulletrapp og den andre hadde levande julenisse. Rulletrappa var spanande, men og litt skummel, så det var trygt å halda mor mi i handa. Mot litt betaling kunne me få lov til å fiska etter julegåver som nissen hengde på snøret vårt. I min forundringspakke låg det blant anna ei biletbok som heiter: «Petter kirkemus». Den las far min for meg då eg kom heim. Eg har henne framleis.

I byen snakka dei bergensk, men det syntest eg ikkje var vanskeleg å forstå, for slik snakka kusina mi som ofte var på besøk heime. Difor stussa eg litt over at nokre av ekspeditørane skifta over til å snakka slik som oss. Og eg lurte litt på om dei herma etter oss, og kjende at det lika eg ikkje.

## **Verdiar og forventa framferd**

Når eg no tenkjer tilbake, trur eg ein del både uttalte og ikkje uttalte verdiar prega miljøet, og det var forventningar til korleis ein skulle oppføra seg. Me hadde stor tillit til folk og stolte på dei. Slik Aasen skreiv, kunne me gå inn i husa sjølv om dei som budde der, låg og sov. Tillita bygde på ærlegdom. Me skulle vera ærlege, men kanskje ikkje fortelja alt og heller ikkje støyta nokon; gjerne ikkje spørja direkte, men heller «snakka fram-med» som bestemora mi uttrykte det.

Ein skulle gjera så godt ein kunne; vera like nøye og gjera ein like god jobb i dei små usynlege gjeremåla, som i dei store og synlege. Å gjera folk ei beina var ganske vanleg. Den eine tenesta var den andre lik. Slik kunne ein og få utnytta ekspertisen i miljøet, som til dømes slakting, lefsebaking, syng, hårklipping osv. Det blei difor ikkje så vanskeleg å ta imot hjelp, dersom ein då ikkje alltid blei den som trong hjelpa og ikkje kunne yta noko sjølv. Det var i grunnen lite skilnad i rang og rikdom, men me visste likevel godt kvar me høyrde heime, kva slekt me tilhørde, og kvar andre høyrde til. Me visste og litt om kven som eventuelt hadde litt meir eller mindre pengar enn andre, og kven som var litt meir «åndelege» eller «lettsindige». Folk var ulike. Nokre var opptatt av å hegna om eigedommen sin, andre var meir rause. Me visste godt kven som ville kjøpa julehefte og mange lodd, og kven som var meir sparsame. Det var ein tendens til å godta at slik var det, utan å vera opptatt av å endra så mykje. Folkesnakk og sladder gjorde seg gjeldande både på godt og på vondt slik som i andre små miljø. Dei fleste visste det meste, og det ein ikkje visste, det fantaserte ein seg antakeleg fram til. Det blei viktig å gjera det som var forventa av ein, for å unngå folkesnakk: «kva trur du folk vil seia når dei får vita ...».

## **Kjensler**

Slik eg hugsar det no, var barndommen min prega av tryggleik. Det var alltid nokon i huset når eg kom heim. Eg kan ikkje hugsa at eg var åleine heime som unge. Dei kjenslene som elles dukkar opp når eg tenkjer tilbake er:

*Glede* ... Då far min kjøpte ein liten gamal båt med motor, slik at me kunne sleppa å ro. ...Då eg fekk ein stor pakke i posten med ei sovedokke som storebror min hadde sendt. Yngste broren min og eg var og henta pakken på posten/krambua, og på vegen heim rista me så mykje på pakken at augo på dokka hadde vrent seg og måtte reparerast. ...Å få lov til å sovna nede i kammerset der mor mi sat og sydde til langt på natt. Yngste broren min sat då gjerne og teikna båtar eller såg i «Utstyrsmagasinkatalogen» og snakka om alt han hadde lyst til å kjøpa seg. Det var nydeleg å få sovna der og sleppa å gå opp på den kalde «lemen».

Det var og stor stas å vera i juleselskap hos tanter og onklar. Eg hugsar spesielt ein første juledag då me var hos eldste bror til mor som var gift med søster til far. Dei hadde ti ungar som var våre doble søskenbarn, og alle var eldre enn meg. Det var kjempemange som gjekk rundt juletreet, og songen stod i taket.

*Keisemd* ... «Eg veit ikkje kva eg skal gjera på», hugsar eg at eg ofte sa til mor mi. Det var få ungar på same alder. Ingen jenter i nærleiken som var akkurat så gamle som meg (ei var 3 år yngre og ei var 1 ½ år eldre). Store brør hadde ofte anna å gjera enn å «dra på» veslesøstera når dei var ute og sprang. Det var berre ei organisert aktivitet for oss ungane, og det var barneforeininga «Vårblomen» (Santalmisjonen). I denne foreininga gjekk både gutar - mellom anna yngste broren min og granneguten - og oss tre jentene. Me strikka og laga ting og hadde basar kvar haust. Elles hugsar eg at eg var misunneleg på ungar som budde andre stader, der det både var speidargruppe og skulekorps.

*Sakn* etter nokon å leika med og vera saman med, sit att som eit sterkt minne. Eg hugsar og at eg sakna yngste broren min då han flytta på hybel, og eg blei att åleine som unge heime. Med han forsvant og litt av humoren og latteren i huset.

*Redsle* var og ei reell kjensle i barndommen. Dei situasjonane eller fenomenane som dukkar opp i tankane no er: mørkeredsle; det kunne vera fenomenet «Tussen i Holmadalen», eller å gå åleine forbi «Raugalø» i mørke tidleg om morgonen på veg til skulen. I sommarhalvåret var eg redd for hestane som beita i utmarka der eg måtte gå for å koma til skulen. I andre og tredje klasse gjekk eg åleine den første halvtimen før eg møtte dei andre skuleungane.

Eg kunne også vera redd for det som var annleis, slik som ein ungdom med nedsett funksjonsevne, som eg såg ein eller to gonger i året, når eg gjekk med lodbok eller selde julehefte. Ei kvinne som var utplassert på ein av gardane frå eit «sinssjukehus», var eg og redd for å møta. Ho snakka lite med andre og mykje med seg sjølv og lo, noko eg synest var nifst. Eg hugsar eg var veldig redd for at ho skulle gjera far min noko vondt ein gong han var med og gjekk manngard for å leita etter henne då ho hadde rømt.

Redsle for å koma til helvete var av ein litt annan karakter, men kunne kjennast minst like sterk. Me ungane var med dei vaksne på møta rundt omkring i stovene hos folk,

når dei ulike emissærane kom. Det var før det var bygd bedehus. Denne forkynninga var nok skjeldan mynta på oss ungane, og det kunne av og til bli litt skremmande om val mellom himmel og helvete. Me ville vel alle til himmelen, så det store spørsmålet var korleis unngå å koma til helvete. Eg hugsar at dette var eit viktig spørsmål for meg i ein periode og eg misunnte nokre av dei andre ungane som ikkje såg ut til å vera plaga med slike tankar.

## Avslutning

I denne skriveprosessen har det dukka opp fleire hendingar, tankar og kjensler etter kvart. Kvifor det har vore slik, veit eg ikkje; kanskje ganske tilfeldig. I skildringa av barndomsminne vil gjerne familie og relasjonar stå sentralt, slik og i denne teksten. Korleis eg opplevde min oppvekst, er ikkje viktig for andre, men kanskje nokon kan kjenna seg att i deler av dette. Det handlar kanskje like mykje om utviklinga i deler av samfunnet på den tida, som om min barndom.

Medan eg har skrive om eigne minne, har nokre strofer frå Einar Økland si diktsamling, *Rosemalte selfies – og omvendt*, gitt gjenklang i meg, og eg vil gjerne slutta av med dei:

«Av og til sit eg på ein liten krakk  
berre for å kjenne kor vondt og  
godt det gjer  
i musklar som eg har inni meg,  
men må ha gløymt.  
(...) Denne krakken,  
som mor mi ein gong sat på  
den tid ho mjølka kyrne våre,  
den kan vere sjela mi.  
Ei sjel som ikkje krev meir av meg,  
enn at eg skal sitje roleg  
Og lågt. Og ikkje klage  
når eg reiser meg, men vere glad eg er her.»

**Brit Johanne Eide** er tidlegare Førstelektor i barnehagepedagogikk ved barnehagelærer-  
utdanninga ved OsloMet -storbyuniversitetet.



# Kirsten Halse

## Familiekurs på Dansk folkehøgskole

Fokus i denne teksten er et familiekurs på folkehøgskole i Danmark, og hvilken verdi det ligger i det for deltakere, store som små. Familiekurs vil si, en ett til to ukers opphold på en folkehøgskole for foreldre og barn, og/eller besteforeldre og barnebarn. Disse kursene foregår som regel i sommerferien hvor folkehøgskolen ikke har ordinære kurs.

Min interesse for familiekurs fikk jeg gjennom bekjente som hadde deltatt på slike kurs sammen med sine barnebarn. Siden jeg er dansk bosatt i Norge, men har tre danske barnebarn var et slikt opphold verdifullt for meg. Samtidig som jeg kunne dele en opplevelse med mine barnebarn ville både de og jeg få en innsikt i den danske høgskolebevegelsen. Vi har i flere år deltatt på familiekurset Musikal på Engelsholm høgskole.

### Den Danske Folkehøgskolebevegelse

Ideen om folkehøgskolene i Danmark utsprang i 1830-årene. N.F.S. Grundtvigs som både var teolog, forfatter, historiker og politiker var grunnleggeren. Den første folkehøgskolen åpnet i 1849 i Rødding. Mange nye høgskoler kom til etter Den Anden Slesvigske Krig i 1864. Flere av disse ble grunnlagt av folk som hadde sin vesentligste inspirasjon fra Grundtvigs ideer om dannelse og opplysning. Grundtvig trodde på en adskillelse mellom skole og kirke, mens andre mente at høgskolen kunne være religiøst forkynnende.

Dannelse er, ifølge Grundtvig, hensikten med høgskolebevegelsen. Det var tanker han hadde utviklet fra 1830 årene. Dette ble senere benevnt folkelig dannelse. Målet var å gi alminnelige mennesker innsikt i, og forståelse for, forhold som kunne sette dem i stand til å delta i samfunnslivet. For Grundtvig var historie og litteratur de vesentligste fagene, men han mente også at hver enkelt høgskole selv måtte lage sin egen læreplan. Disse tankene har vært en ledetråd for den videre utviklingen av folkehøgskolene.

Grundtvigs skoletanker var betydningsfulle, men aldri enerådende i folkehøgskolen. Dannelsesbegrepet har alltid vært til diskusjon, og ulike skoler har i varierende grad også lagt vekt på betydningen av praktiske ferdigheter. Allerede fra starten av tilbød høgskolene så ulike kurs som planteavl, hygiene i melkeproduksjon, Nordens mytologi, verdens historie osv. Tilbudet på folkehøgskolene har variert med etterspørselen i markedet. I annen halvdel i forrige århundre ble variasjonen i tilbudene betydelig. Mange høgskoler ble mer politiske, andre mer filosofiske, eller mer orientert mot kreative og praktiske fag eller idrett og sport. Høgskolene eksisterer i kraft av seg selv, og må til enhver tid tilby kurs som kursdeltakere ønsker å gjennomføre. Har man ikke kursdeltakere må kurset legges ned.

## **Mine tidligere erfaringer med folkehøgskolebevegelsen**

Egne erfaringer startet med et halvt års høgskoleopphold før start på sykepleierutdanningen i Danmark våren 1964. Jeg er utdannet etter en lov fra 1956. Den slo fast at for å bli autorisert som sykepleier skulle man ha gjennomført et halvt års obligatorisk «sygeplejeforskole» og en treårig utdanning på en sykepleieskole. I de første årene med denne nye loven var det få sykepleierutdanninger som hadde egen forskole, og derfor måtte de fleste som ønsket å bli sykepleier gjennomføre en forskole på en folkehøgskole. Det fantes ti aktuelle høgskoler på det tidspunktet jeg startet utdanningen. Jeg valgte Fårevejle sykepleiehøgskole på Sjælland. Valget bunnet kanskje mest i et vanlig ungdommelig ønske om komme litt vekk hjemmefra, samt å oppleve et annet område av Danmark enn mitt hjemsted på Jylland. Jeg husker høgskoletiden på Fårevejle som en utviklende tid.

En av årsakene til opprettelsen av forskolene var at det etter hvert ikke lengre var mulig utelukkende å rekruttere elever til sykepleien fra det man kalte «dannede hjem». Man var nødt til å ta inn elever med mer begrenset skolekunnskaper. Forskolen skulle med andre ord også være almen dannede, og høgskolene var derfor en logisk ramme å legge forskolen inn under. Pensum utgjorde en blanding av høgskole- og sykepleiefag. Denne epoken i sykepleieutdanningen ble avsluttet i 1981, og den siste forskolen knyttet til en folkehøgskole opphørte.

Et annet kortvarig høgskoleopphold jeg har deltatt på, ble arrangert av Jaruplund høgskole. Det er en danskspråklig høgskole som ligger i Tysland, rett syd for grensen. Jeg deltok på et to ukers sommerkurs hvor temaet var Grønland. Dette oppholdet besto av et tre dagers opphold på Jaruplund, hvor vi fikk teoretisk kunnskap om Grønland. Deretter gikk turen til Grønland, hvor vi oppholdt oss i ni dager. Her bodde vi blant annet på en folkehøgskole, og fikk kunnskap om Grønland gjennom foredrag, samtaler med grønlendere og turer i den sydlige del av Grønland. Tanken om dannelse gjennom folkehøgskolebevegelsen står sentralt for meg her. All den kunnskap jeg fikk om Grønland må man kunne si bidro til dannelse.

## **Engelsholm Høgskole**

Engelsholm høgskole har tilholdssted på et gammel slott i det sydlige delen av Jylland, og blir beskrevet som Danmarks smukkeste beliggende høgskole. Slottet er nevnt første gang i et dokument fra 1452, hvor det beskrives et eierskifte mellom kongen og en adelsmann, Timme Nielsen Rosenkrans. Han bygget i årene etter en herregård. Restene av denne ligger under det nåværende slottet. Knud Brahe overtok Engelsholm i 1590, og påbegynte byggeriet av slottet blant annet ved hjelp og inspirasjon fra sin noe mer kjente bror, Tycho Brahe. Den nåværende hovedbygning ble innviet 1. januar 1553.

I 1939 startet to ektepar Engelsholm høgskole. Det var urolige tider, og forstanderne visste ikke om de ville få elever. Det viste seg dog at allerede den første vinter ble skolen fulltegnet. I løpet av krigen ble slottet overtatt av tyskerne og elever og

personale måtte rømme. Da krigen sluttet og eierne fikk slottet tilbake startet en omfattende opprydning etter rotet tyskerne hadde etterlatt seg. I 1952 ble Engelsholm en selveiende institusjon.

Engelsholm høyskole har hatt ulike former for kurs gjennom årene. Stikkordet nå er «skapende kraft». Høgskolen blir på hjemmesiden beskrevet som «et unikt sted å arbeide med fantasien, eksperimentet, den gode melodien og håndverket». Fokus er kreativt skapende linjefag innenfor kunst, musikk og design - og et klassisk dannelsesprosjekt. De tilbyr kurs innen fotografi, elektronisk musikk, sangskrivning, audiovisuell kunst og Vjing (performance med videografikk), smykkedesign, billedkunst og formlab. I ferietiden brukes Engelsholm til diverse sommerkurs av ulike slag innenfor hovedfokus.

## **Innhold og organiseringen av familiekurset Musikal**

Sommerkurset som jeg og to av mine barnebarn har deltatt på fire ganger, har tittelen «Musikal». Det er åpent for barn og ungdom fra seks til atten år, som alle har med enten foreldre eller besteforeldre og i noen tilfelle begge deler. Vi startet i 2015 da mine to eldste barnebarn var 10 år. Kurset fanget deres interesse fra første stund, og det har inntil nå vært en viktig del av deres sommerferie. På kurset er det ca. 130 personer, som inkluderer både oss deltakere og de ansvarlige for kurset.

Opplegget er planlagt slik at de unge deltakerne blir delt inn i grupper etter alder. De små fra 6-9 år, mellomgruppen 10-13 år og de store fra 14 til 18 år. Barna og de unge skal lage en musical i løpet av uken. De voksne deltar ved å legge til rette for at musikalen skal kunne gjennomføres, og deles også inn i grupper. Hver person deltar i en, eller eventuelt to grupper. En gruppe har ansvar for syng av kostymene og rekvisita. En annen lager musikken, mens en tredje gruppe skriver tekstene til melodiene som skapes. En gruppe er sangkoret. Ytterligere en gruppe har ansvar for bygging av scene, lyssetting og så videre. Den siste gruppen er en studiegruppe, hvor man går dypene ned i teksten til det tema som er grunnlaget for musikalen.

Tema for musikalen er hentet fra ulike eventyr og sagn. De fire årene vi har deltatt har temaene vært følgende: *Historien om de brave krigere fra Hua Mulan, Alice i Eventyrland, Kirikou og Troldkvinnen og sist Yduns æbler*. Tema for kommende sommerkurs er Mowgli i Storbyjunglen. Noen fellestrekk har vært kampen mellom det gode og det onde, samt at det kan stilles spørsmål ved gamle sandheter og oppfatninger.

Kurset ledes av to unge mennesker som har det overordnet ansvaret. I tillegg 10 - 12 andre medhjelpere. Alle fremstår genuint interessert i barn og ungdommer. De har ansvar for det innholdsmessige opplegget, men vel så viktig er det, at de også har fokus på at alle skal være delaktige og være en del av fellesskapet. Dette framgår også av deres hjemmesiden. Her står det» *Det at være på høyskole og lave en musical sammen med sin familie er noget helt spesielt. Det handler om et felles prosjekt, hvor alle er en brik i*

*puslespillet, og man får lov at prøve noget nyt af, og opdage at man kan mere, end man tror».*

## **Verdien av familieopphold**

Barnebarna var 10 år da vi første gangen deltok på et slikt familiekurs. Den første gangen tok det et par dager før de fant seg helt til rette, men etter det har kurset vært en etterlengtet del av sommerferien. Man kan da filosofere over hva det er som har fanget barnas interesse. En vesentlig del av det er nok fellesskapet med de andre barn. Det har vist seg at det mer eller mindre er de samme familiene som deltar på dette sommerkurset hvert år. Barna treffer derfor i stor grad de samme venner de var sammen med tidligere. Det tror jeg er en stor del av interessen for sommerkurset. Familiene kommer fra hele landet, og de unge har derfor ikke mulighet for så mye direkte kontakt i løpet av året, men med den tiden vi lever i nå kan man ha kontakt gjennom sosiale medier. Barna føler nok derfor at de ikke skal begynne å bli kjent med hverandre på nytt hvert år.

En annen ting som også er vesentlig for barnas interesse, er sannsynligvis temaet musikal. Det virker som om at det er interessant og lærerikt for de unge deltakerne å være med å skape noe sammen med andre. Alle deltakerne får en aktiv rolle i musikalen som skapes. Det er ingen direkte hovedroller, rollene er fordelt mellom deltakerne. En ting som jeg opplever som verdifullt, er at de unge selv er med å skape replikkene. Det virker som om de synes at det er veldig spennende. Jeg tror det gir en tilhørighet til musikalen, og en opplevelse av å bli tatt på alvor. At deltakerne skaper egne replikker bidrar også til å aktualisere de gamle eventyrene og sagnene. Mange av replikkene har tydelig relevans til dagens situasjon, slik barna og ungdommene oppfatter den. De fleste av de som deltar har nok også en grunnleggende interesse for musikk og teater, siden familien har valgt et slikt sommerkurs. Denne interessen blir sannsynligvis også styrket gjennom sommerkurset.

De unge menneskene som har ansvaret for gruppene er fantastiske. De viser i stor grad evne til å se den enkelte person. Dette har sannsynligvis også betydning for at de fleste barn ser ut til å trives og gjerne kommer igjen. At et slikt kurs skal bli givende for alle, avhenger mye av arrangørene. Å se disse unge menneskene i aktivitet er noe som er til stor fornøyelse for store og små. Det kan nok tenkes at de fungerer som rollemodeller for de unge deltakerne. Flere av dem har selv vært på familiehøgskole i barndommen.

Oppholdet på et familiekurs kan gi grunnlag for nær kontakt mellom generasjonene. Jeg opplever det som verdifullt, og det var en av grunnene til at jeg ønsket å ta barnebarn med på et høgskoleopphold. Hvorvidt barna og ungdommene opplever det som vesentlig er nok mer usikkert. Det skyldes at de i større grad ønsker å være sammen med vennene og mindre med foreldre og besteforeldre. Dette kan oppleves som en skuffelse for de voksne. På den annen side er det ikke noe som er viktigere for de foresatte enn at de unge har det hyggelig sammen med jevnaldrende. Familiebåndene styrkes nok uansett og jeg tror på sikt at alle vil se tilbake på slike

opphold med glede. Selv om jeg tenkte, første gang jeg deltok, at det var samkvem med barnebarn som skulle være i fokus, varte det ikke lenge før jeg forsto at barna i større grad hadde behov for å være sammen med de andre barna. Verdien for meg er derfor etterhvert blitt mer knyttet til at både jeg og barna har en hyggelig og minnerik uke. Det er en stor glede for en bestemor å ha funnet en aktivitet alle har glede av, og som barna ønsker å delta på år etter år.

For at et slikt opphold skal bli givende også for oss voksne må vi engasjeres. Det blir man i stor grad på denne musikaluken. Min opplevelse er at deltakerne finner seg godt til rette i de gruppene de har valgt og det er mulighet for å delta på aktiviteter man vanligvis ikke holder på med. Jeg har valgt å være med i koret. Jeg har aldri tidligere sunget i et kor, men det har vært lærerikt og inspirerende å være med. To av de unge medhjelperne er ansvarlig for koret. Begge er meget dyktige, og jobber med kor og musikk også ellers. Det har vært morsomt å synge sanger som noen andre kursister har skrevet, og andre igjen satt tekst på.

Jeg har også vært så heldig å få delta på studiegruppe. Den ledes av en av høgskolens lærere og har sitt utspring i det tema som tas opp i musikalen. I studiegruppen leses det tekster med utgangspunkt i eventyret eller sagnet og så diskuteres temaene i det leste. Hva står det egentlig i teksten og hvordan kan det tolkes? Dette er relevante spørsmål. Veldig ofte trekkes linjene fra det leste opp mot dagens samfunn og de utfordringer som vi deltakerne kan oppleve i dag. Disse studiegruppene har vært meget inspirerende. Slike diskusjoner bidrar til dannelse gjennom en utvidelse av ens horisont. Det er også interessant å se hvor stor relevans slike eventyr og sagn har for mennesker i vår egen tid.

På folkehøgskolen er fellessang sentralt. Sangen tar utgangspunkt i den danske høgskolesangboken og i de sangene som lages til musikalen. Fellessang utviklet seg på 1800-tallet og styrket seg i forbindelse med utviklingen av høgskolebevegelsen. Høgskolesangboken anses for å være den mest utbredte sangboken i Danmark. Den første utgaven kom i 1894, og den er senere kommet ut i 18 utgaver. Store salmediktere er godt representert her, og av Grundtvig finner vi hele 86 sanger. Innholdet revideres med noen års mellomrom, hvor nyere forfattere kommer til og andre fjernes. Blant de nyere er Benny Andersen og norske Bjørn Eidsvåg. At nyere kjente danske og andre sanger kommer til tror jeg er viktig for å holde interessen for Høgskolesangboken ved like. Gjennom å synge skapes fellesskap, og er en del av folks dannelse. Mange av sangene er godt kjent for deltakerne fra skoletiden, og det er tydelig at fellessang er noe som gir glede. En kveld i løpet av uken er sang en av aktivitetene for oss voksne. Dette er populært, og vi kan alle bidra med ønske om hvilke sanger vi skal synge. Det er alltid flere ønsker enn vi rekker å synge. For egen del betyr sangen mye. Jeg får da mulighet til å synge gamle kjente sanger som jeg ikke hører så ofte her i Norge.

Ettersom samværet med barnebarna ikke ble så sentralt som jeg hadde antatt, er derimot samværet med de voksne blitt en vesentlig del av høgskoleoppholdet. Når man, som vår familie, har deltatt på flere opphold, opplever man at det er mange av

de samme familiene som kommer igjen. Det medfører at vi blir kjent med hverandre og kontakten er der igjen selv om man ikke treffes i løpet av året. For barna er det hyggelig å møte de samme barn igjen og det samme gjelder også for vi voksne.

Engelsholm er som nevnt et slott. Hvorvidt det har noen betydning for de unges interesse er vanskelig å si, men det er sikkert at opphold på et gammelt slott oppleves spennende. Slottet har en lang historie, og det er naturlig å anta at dens historie, som også er knyttet til Danmarks historie, kan være et bidrag i retning av dannelse. Når Grundtvigs tanke om at dannelse kommer av innsikt i og forståelse for samfunnslivet generelt, er det rimelig å tenke seg at sang, musikk, historie og eventyr som også kan relateres til våre dager, bidrar til dannelse. Dette er jo ikke noe som direkte kan observere, men man kan anta at et høyskoleopphold gir positive innvirkninger på de unges utvikling

At høyskolene bruker ferietiden til å tilby ulike kurs med utgangspunkt i eget hovedtema, samtidig med at de øker sine inntekter er positiv for mange. En slik ferieform med mange felles aktiviteter bidrar både til å fremme dannelse og felleskap.

#### EN FLOTT FORM FOR FAMILIEFERIE I DANMARK



**Kirsten Halse**, født 1945 i Danmark, har sin sykepleierutdannelse fra Danmark, men har fra 1969 arbeidet og tatt ytterligere utdanning i Norge. Har hovedfag i sykepleievitenskap fra Universitet i Oslo, er utdannet helsesøster og har videreutdanning i eldreomsorg. Hun har erfaring som sykepleier fra medisinsk avdeling, sykehjem og hjemmebasert tjeneste. Hun har mange års erfaring som lektor/førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har gjennomført førstelektorprogrammet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der temaet var utvikling av studenttett post. Hun har mye erfaring med praksisveiledning av studenter i eldreomsorgspraksis (sykehjem) og medisinsk praksis i spesialist helsetjenesten.

# Kjell Hole

## Barndom og oppvekst. Minner fra tidlige år

### Starten

Jeg kom til verden på et snekkerverksted på Vestnes i fredsåret 1945. Tante Lea fungerte som jordmor. Hun var ikke ordentlig jordmor, men hun hadde erfaring fra kalving og lamming. Alt gikk bra. Jeg ble født i jomfruens tegn. Om det har preget meg er usikkert; mange mener det er viktigere å vite hvor jordmora er enn hvor planetene er plassert i fødselsøyeblikket. Uansett, jeg er nok både jordnær, praktisk og kritisk, med sans for detaljer og interesse for læring, slik det hevdes at man blir i jomfruens tegn.

Krigen var slutt, og det hersket en viss optimisme i landet. Det kan jeg selvsagt ikke huske. Jeg kan heldigvis heller ikke huske at jeg hadde kikhoste da jeg var åtte måneder gammel. Jeg er blitt fortalt at jeg var døden nær. Det kan være en overdrivelse, men kikhoste var ikke til å spøke med.

Et av mine første minner er at jeg helt uventet opptrådte en gang foreldrene mine hadde gjester. Jeg hadde lært en regle av bestemor, som jeg aldri hadde fremført. Jeg hadde lagt meg, men fant det for godt å stå opp. Jeg sluttet meg til selskapet i pyjamas og fremføre min regle stående på salongbordet. Jeg var kanskje fire år. Det fremkalte overveldende ovasjoner, som uten tvil styrket min selvfølelse i flere dager. Jeg har senere vært mer tilbakeholden med å opptre, og spesielt i pyjamas.



Verkstedet var i første etasje. Vi bodde i andre. Det var mye støy og støv. Vi hadde telefon. Den sto i gangen i andre etasje. Når det ringte til oss, var det to lange og to korte. Da måtte vi ta telefonen. Hvis det ringte et annet signal, f.eks to korte og to lange, da burde vi ikke ta telefonen, men det kunne være svært interessant. Når vi skulle ringe ut, sveivet vi bare litt, så kom vi til telefonsentralen og sa hvem vi skulle ringe til. Telefondamene hadde oversikt over litt av hvert. De visste mye! Informasjonssamfunnet har nå funnet andre metoder for full overvåkning.

### Nære omgivelser og tidlig aktivitet

Fra kjøkkenet hadde vi god utsikt til Johan Wiiks båtbyggeri og ferjekaia. Johan Wiik var mammas onkel. Jeg kunne sitte på kjøkkenbenken og følge med på båtbyggingen. Det var to slipper, og som regel var det en ny fiskebåt på gang. En av Shetland-Larsens kjente skøyter kom fra Vestnes. Det så vi senere på Filmavisen og ble veldig

stolte. Det var 12-14 båtbyggeri i kommunen den gangen, og det var slike båter de bygde, 50-60 fot, kravellbygd med en enkel kahytt. Kravellbygging er en teknikk for å bygge skrog av tre til skip. Kjennetegnet er glatt bordkledning og et indre rammeverk, en *skjelettkonstruksjon*, med større styrke og stivhet enn fartøyer bygd i *skallkonstruksjon* eller klinkbygging. Generelt sett er fartøyer med glatt bordkledning omtalt som kravellbygde. Nok om teknikken. Det var spennende å se på at båtene ble til, og aller mest spennende var sjøsettingen av en ny båt. Det var en begivenhet hver gang, forbundet med både spenning og risiko. Båten kunne sitte veldig godt fast og ble løsnet med en donkraft mot forstavnen. Når den skled ut sto sjøsprøyten rundt hekken i en skummende bølge til stor jubel – og det vanket nok en dram på de som var involvert. Jeg lurte alltid på hvordan de fikk til å male bunn stoffet slik at det var synlig akkurat over vannlinja.



***Ferjekaia, båtbyggeriet og vårt hus delvis skjult***

Ferjekaia var bortenfor båtbyggeriet – vervet – som vi kalte det. Det var tre anløp om dagen – klokka åtte, tolv og fem. Ferja kom fra Molde og gikk via Vikebukta tilbake til Molde. Det var alltid stor trafikk på ferjekaia, mange biler, busser og folk som kom fra eller skulle til Ålesund. Senere var det en populær sport å notere bilnummer. Det var en raptus som rammet mange, og jo flere sjeldne bilnummer vi hadde, kanskje til og med fra utlandet, jo bedre. Det var status. Nå er ferjekaia for lengst flyttet, og det er avganger hver time døgnet rundt.

Men tilbake til tidlige år. Vi tegnet mye, søstera mi, Else, og jeg. Det var et åpent rom under kjøkkenbenken, der vi likte godt å sitte. Vi tegnet for det meste et standard motiv som vi hadde lært av onkel Leiv. Han drev verkstedet sammen med pappa – Brødrene Holes møbelfabrikk. Vi tegnet et hus med gavl og litt klønete forsøk på



perspektiv. Det var flaggstang med flagg, en dam foran huset og skog og fine fjell i bakgrunnen. Sol fra en skyfri himmel, som i virkeligheten var sjelden å se. Motivet ble gjentatt og forbedret etter hvert. Noen ganger tegnet vi folk. De ble alltid nokså mislykket.

## **Nytt hus og flytting**

Det året jeg fylte fem, bygget vi nytt hus. Det ble ferdig rett før jul. Jeg husker veldig godt første natta i det nye huset. Etter at jeg hadde lagt meg, kjente jeg god lukt fra kjøkkenet. Jeg sto opp og lurte på hva det kunne være. Mamma hadde laget eggerøre, litt godt stekt. Derfor lukten. Etter det har jeg har alltid vært begeistret for lettere brent eggerøre.

Men før vi kom så langt at vi kunne flytte inn, pågikk byggingen av det nye huset. Det lå ved sjøen, og det var noen fine bergknauser i fjæra som kunne utforskes. Tang og tare, krabber og andre smådyr under steinene. Det var bestefar som bygde for oss, sammen med en god nabo som også var tømrer. Det var en snau kilometer fra verkstedet til nyhuset, og Else og jeg fikk lov å gå dit aleine for å leike der.

En gang skulle vi ha med kaffe til bestefar og Andreas. Jeg kjørte trehjulsykkel. En termos med kaffe ble lagt i min lille røde ryggsekk, og jeg var utstyret med rød skyggelue. Jeg var ikke så lite stolt av å frakte kaffe til byggeplassen og tråkket lystig i vei. Dette var riksveien til Ålesund, men det var ingen angst for trafikken. Bestemor vinket til oss i det vi passerte, noen hundre meter før målet. Da ble jeg litt ivrig, slapp styret og vinket tilbake. Dermed kjørte jeg i grøfta og veltet. Tårene spratt, og varm kaffe sildret nedover ryggen. Da vi langt om lenge nådde fram til byggeplassen, var termosen knust. Det var også jeg, som følte både skyld og ansvar for termosen som gikk tapt og kaffepausen som det ikke ble noe av.

Bestefar, som bygde hus, hadde vært mange år i Amerika. Han hadde med seg bil da han flyttet hjem på tretti-tallet – en god gammeldags amerikaner med dype polstrede seter og dusker i vinduene. Motoren måtte startes med sveiv. Å kjøre tur med bestefar var en stor opplevelse. Når han ga gass over bakketoppene, frydet vi oss i baksetet. Og det var mange bakketopper, både rundt Tresfjorden og til Ørskogfjellet. «Senaferbetsj», sa bestefar når han bannet. Mange år etterpå skjønnte jeg at det var en fornorsking av «son of a bitch».

## **Første skoledag og pianoundervisning**

Jeg så fram til å begynne på skolen. Lærerinna het Magda. Jeg lærte senere at hun også hadde etternavn, men mann og barn hadde hun ikke. Derimot hadde hun alltid en smårutet skolefrakk. Tranflaska hadde fast plass på kateteret, og i storefri måtte vi fram med medbrakt skje og svelge vår dose med lunken tran før matpakka kunne åpnes. Magda var en institusjon. Hun gikk i alle år foran klassen i 17. maitoget, og hun ble nesten 100 år gammel.

Vi hadde gammeldagse pultur med plass til to. Pultene hadde et skråstilt lokk som kunne åpnes, hvor det var plass til bøker og diverse. Det jeg husker aller best, er at Magda plasserte meg på fremste rekke, sammen med Bodil – ei jente! Det syntes jeg var veldig flaut. Det forunderlige er at Bodil og jeg begge havnet på Eids gymnas på Nordfjordeid, hvor vi tok artium på to år, og vi var de eneste av de 21 fra første klasse på folkeskolen som ble studenter og fikk akademisk utdanning.

Noen år senere fikk vi piano. Det var tante Kirsti som sørget for det. Den første pianolæreren var fru Kårvåg. Hun var gift med lensmannen, som var vår nærmeste nabo. Det var praktisk. Fru Kårvåg var snill, men hun var nøye med fingersetningen. Jeg syntes hun luktet litt rart, men problemet var Bonso, lensmannens schæferhund. Den var omtrent like stor som meg og mer interessert i meg enn jeg var i den. Vi ble aldri gode venner.

Etter hvert fikk jeg ny pianolærer, nemlig frøken Støp, dattera til distriktslegen. Det ble lenger vei, men hun var til gjengjeld ung og pen og brukte leppestift. Jeg likte godt at hun satt nær meg og hjalp meg med fingersetningen. En gang i året hadde vi elevkonsert, med foreldre og søsken som publikum. Det var en spenningsmettet affære, der frukten av vår innsats ble fremført i offentlighet. Det gikk ikke alltid knirkefritt, men alle klappet.

Da frøken Støp flyttet, måtte jeg reise til Molde for å ta spilletimer hos fru Thue, en myndig, eldre dame som tilhørte en høyere klasse, både faglig og sosialt. Det var ingen spøk. Hun var enke etter en oberst, og gikk bare under navnet oberstinnen. Hun var øverst i det borgerlige hierarkiet som sto for min pianoundervisning, og hun tok knekken på min spilleglede ganske fort. Moldeturene var ikke tilstrekkelig motivasjon til å fortsette.

Den største begivenheten der vårt piano var involvert i, var nok likevel da Robert Levin skulle ha konsert i Vestnes kirke, og vårt piano ble lansert som et egnet instrument. Men før pianoet i all forsiktighet ble transportert til kirka for en minneverdig konsert, var Robert Levin på besøk og prøvespilte pianoet i vår stue. En riktig høytidsstund for store og små. En lignende begivenhet fant sted senere, da Liv Glaser var på besøk.

Da nyskolen skulle innvies, var jeg utpekt til å opptre med et pianostykke under den høytidelige seremonien. Jeg hadde øvd i all evighet på Gavotte av Nils Lrsen. Jeg grudde meg i dagevis. Jeg var så nervøs at jeg fikk kuma akkurat i grevens tid. Lettelsen var så stor at sykdommen ikke plaget meg.

## **Mer musikk**

Pappa var selvlært spillemann. Han spilte fele og cello, og han trakterte også et trekkspill. Else spilte også piano, og etter hvert ble vi en trio; pappa på fele, Else på piano og jeg, som spilte bass på pappas cello. Vi spilte enkel musikk og favorittene var

«Bolstad-slåtter» etter en kjent folkemusiker og komponist fra Ålesund. I en periode, før Else og jeg ble så store at vi syntes det var flaut å opptre, var vi et fast innslag på basarer og andre lokale tilstelninger der det skulle være et musikkinnslag. «Fagre Stryn» var et fast nummer. Et annet jeg husker var «Aften på Erdal». Vi høstet stor applaus fra de voksne, men ungene syntes at vi spilte teit musikk.



*Unge og gamle cellister*

Kvernberg, en av våre mest kjente jazzfiolinister. For meg sluttet musikkkarrieren brått, da jeg snart reiste hjemmefra for å begynne på gymnaset.

## **Sport og idrett**

Jeg var veldig interessert i idrett. Mine første minner er radiosendingene fra olympiaden i Oslo i 1952. Hjallis var den store helten, men Halgeir Brenden og Martin Stokken sto også høyt i kurs. Torbjørn Falkanger, som tok sølv i hopprennet, husker jeg fordi han senere kom og deltok i et hopprenn i Løklipbakken på Ørskogfjellet. Det gjorde sterkt inntrykk å se lange skihopp i virkeligheten, men jeg ble forskrekket da de mer mislykkede hopperne bannet heftig etter nedslaget. Jeg syntes ikke det sømmet seg en idrettsmann. Hopprennet ble ellers minneverdig fordi en mannlig tilskuer gikk seg bort på hjemveien. Det ble en igangsatt en langvarig leteaksjon, uten resultat. Mannen frøs i hjel og ble snart bare omtalt som «Findus-mannen». Restene av ham ble funnet mange år senere, langt fra utgangspunktet.

Min interesse for celloen tok seg opp, og i konfirmasjonsalderen ble jeg «rekruttert» som cellist i det lokale symfoniorkesteret. Det gikk under navnet Fellesorkesteret fordi det var felles for kommunene Vestens og Tresfjord, som omtrent på den tida ble slått sammen. Orkesteret hadde jubileum og satset på nye og unge aspiranter. Slik endte jeg opp i «celloseksjonen» sammen med pappa, Peter Rypdal, kjent folkemusiker fra Tresfjord, og hans datter Liv, som var på min alder. Petter Rypdal var en stor og røslig kar. Han gikk like fullt under navnet «Lisje-Petter». Det var nok noen større og eldre utgaver før ham. Rypdalslekta har fostret flere kjente navn. Terje Rypdal, som en gang var gift med Inger Lise, har nå slått seg ned blant sine aner Tresjorden. Liv Rypdal er blitt musiker som sin far, og mor til Ola

Turn var det eneste organiserte tilbudet på Vestnes da jeg var liten. Linjegymnastikk. De likte jeg godt. Det passet meg bra å ta imot instruksjoner og herme bestemte bevegelser. Jeg kunne dessuten gå i takt, og det kom vel med på turnstevner. Det første jeg var med på var i Ørsta, Ivar Åsens hjembygd. Det var en lang reise hjemmefra. Vi reiste med en lastebil, med trebenker på lasteplanet og et slags telt som beskyttelse mot vind og regn. Det var slitsom og etter dagens krav livsfarlig reise, men alt gikk bra. Det var en stor opplevelse for en sjuåring å få være med.

Det ble flere turnstevner. Kristiansund gjorde sterkt inntrykk på meg; øyer, sund og svaberg – og masse duer. Plutselig satt en due på hodet mitt og nesten skremte vettet av meg. Jeg hadde i flere år vært redd noen frittgående høner som holdt til på naboeiendommen – og så plutselig få en flygende due på hodet! Jeg mistet nok marsjtakten der en stund, så skremt ble jeg. Det jeg heller burde vært skremt av, var at vår samvittighetsfulle turnleder gjennom flere år, som også var nabo til verkstedet, var mer interessert i gutter enn han burde være. Det var det nok andre som var klar over, og som fulgte med. Vi la merke til at han alltid luktet sterkt av etterbarberingsvann, men det var det.

Jeg likte godt å gå på ski. Det betyde i all hovedsak å renne på ski og å hoppe. Vi hoppet i «Knut-bakken», hvor vi selv bygde hopp og tråkket unnarenet. Det ble derfor lite tid til hopping, og det ble mange fall. På en god dag klarte jeg 20 meter stående. Det ga mestringsfølelse og pågangsmot.

Mine første ski var hjemmelaget på Brødrene Holes snekkerverksted. Solide heltre bjørkeski, som jeg til slutt klarte å brette i et halsbrytende og ukontrollert skihopp. Da fikk jeg kjøpeski - Bonna-ski, som vi satte ståkanter på. De ble flittig brukt i ulike disipliner. Ikke minst på fjellturer til Remmemsvatnet, som var påskens fremste turmål. Det var en strevsom tur, to-tre timer oppover heftige motbakker og en liten halvtime med fartsfylt og spennende nedfart. I tilbakeblikk var det alltid mye snø og godt skiføre.

Sett i ettertid var mine sportslige prestasjoner svært beskjedne. Det inkluderer også en periode som utsatt indreløper på guttelaget i fotball. Et lett bytte for velvoksne forsvarere. Men interessen var alltid stor. Jeg abonnerte fra ung alder på «Sportsmanden», tidens dominerende sportsavis. Den leste jeg grundig. Der kom jeg over en annonse for hygieniske artikler. Jeg spurte mamma hva det var. Hun ble litt perpleks og sa at jeg fikk spørre pappa. Hans forklaring var temmelig diffus og såpass utflytende at jeg bestemte meg for ikke å spørre mer.

## **Konfirmant**

Som barn var jeg hele tiden liten og tynn og minst i klassen. Det fortsatte jeg med lenge. Som 14-åring var jeg den minste konfirmanten blant 65 som marsjerte opp midtgangen i Vestnes kirke i hvite gevanter. Min kappe måtte mamma legge opp i all hast så den ikke skulle slepe langs gulvet. Det var ikke min beste dag, selv om jeg

kunne svare godt for meg. Det gjorde ikke saken bedre at min søster, som var vel ett år eldre, ble konfirmert samtidig. Hun hadde ventet et år så vi kunne konfirmeres samtidig. Det var det første effektiviseringstiltaket jeg opplevde. Else var en av de høyeste konfirmantene og raget 20 cm over meg. Og hun var til stadighet større enn meg og litt farlig. Nå er hun bare tyngre og helt ufarlig.

## Snekkersvenn

Å vokse opp på et snekkerverksted er ikke det verste man kan bli utsatt for. Jeg likte godt lukten av høvelspon og celluloselakk. Fra tidlig alder fikk jeg meningsfulle oppgaver som jeg utførte med stort alvor, mot beskjeden betaling. På den tiden hadde Brødrene Hole spesialisert seg på skatoller, med tre skuffer og en liten hylleinnsats som innredning bak klaffen. Mine oppgaver var å spikre fast skuffebunner og rygger, feste innredninger og skru fast klaffeholdere. I tillegg kunne jeg delta med pakking og forsendelser.

Jeg har fortsatt en liten notatbok hvor min innsats og betaling er nøyaktig notert. Jeg jobbet mest på akkord. Regnskapsboka, som var den andre i rekken, starter 15. november 1958. Det må ha vært en travel dag. Jeg har notert 60 skuffebunner a 5 øre, 10 innredninger a 20 øre og 10 klaffeholdere a 20 øre, 2 rygger a 40 øre. Jeg pakket 10 skatoll sammen med Else. For det fikk vi 75 øre på deling pr stykk. I tillegg fikk jeg betalt for en time uspesifisert arbeid, til en timepris av 2 kroner. Det var en bra dag. Jeg tjente 13 kroner og 55 øre.

1958		inntekt	utgift.
	Transport	kr 170,05	8555
15	60 skuffer	à 0,05 = " 3,00	
	1/2 time	à 2,00 = " 1,00	
	10 pakninger	à 0,75 : 2 = " 3,75	
25	2 rygger	à 0,40 = " 0,80	
25	10 innredninger	à 0,20 = " 2,00	
25	10 klaffeholdere	à 0,20 = " 2,00	
25	1/2 t.	à 2,00 = " 1,00	
25	Utbetalt	kr	3,05
26	transport	kr 183,60	8860



## **Omstilling og nye utfordringer**

Mine notater tar slutt sommeren 1962. Da var jeg ferdig på realskolen. Brødrene Hole hadde avviklet verkstedet. Pappa var blitt forretningsfører i Vestens og Tresfjord brannkasse. Det resulterte i min første «omstillings-prosess», fra snekkersvenn til kontorlærling. Den 17. august fikk jeg utbetalt 75 kroner for arbeidet i august. En ny fase i livet ventet.

Jeg fylte snart sytten år, sa takk for meg og reiste til Nordfjordeid for å gå på gymnaset. I stedet for å begynne på Molde høyere allmennskole, som var mest nærliggende, hadde jeg kommet inn på Eids 2-årige gymnas, en velrennomert «studentfabrikk» for «begavet landsens ungdom», langt hjemmefra. Eids gymnas var ingen søndagsskole. Jeg var ikke lenger flinkest i klassen, jeg var en av de aller yngste og fortsatt en av de aller minste. Det var en brå overgang, til hybelliv, lekselesing og selvstendighet i nye omgivelser. En trygg barndom og oppvekst var den bagasjen jeg hadde med meg. Den var til god nytte da og har tjent meg godt på veien videre. Men det er en annen historie.



***Min barndoms fjell; Remmemstind og Ystetind og Trolltind***

**Kjell Hole**, født 1945 på Vestnes i Romsdal. BA Trinity College 1968, Cand. Polit. ved UiO 1974, med hovedfag i statsvitenskap. MA i helseledelse ved Leeds University 1978. Har arbeidet i Helsedirektoratet, vært sekretær for Statens sykehusråd og Sosialkomiteen i Stortinget og planleggingssjef hos Sykehusrådmannen i Oslo. Var sentral i utformingen av bydelsreformen i Oslo og første administrasjonssjef i Sogn bydelsforvaltning 1988-1993. Var selvstendig konsulent i fire år. Fra 1997 til 2006 Personal- og organisasjonsdirektør ved Rikshospitalet og senere spesialrådgiver ved Oslo Universitetssykehus. Kjell er sertifisert coach i International Coach Federation.





# **Yrkesliv i bakspeilet**



# Vibeke Holst

## «Det store skolesviket»

### Hva ble 6-åringene lovet i Grunnskolereformen i 1997 - og hva fikk de?

På 1990-tallet ble det bestemt at det skulle innføres en ny reform – Grunnskolereformen (GR97). Reformen hadde fire hovedelementer: en familie-reform, en barnereform, en kulturreform og en skolereform. Det er skolereformen jeg skal se litt nærmere på. Det ble der blant annet bestemt at seksåringene skulle begynne på skolen, og at den 9-årige obligatoriske grunnskolen skulle utvides fra ni til ti år. Det ble utarbeidet en ny læreplan *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.

Allerede flere år før reformen så dagens lys, hadde Norge ratifisert FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen 1991), og konvensjonen ble etterhvert implementert i alle lover i Norge som omhandler barn. Dette omfatter blant annet prinsippet om «barnets beste» som krever at det:

«Ved alle handlinger som vedrører barn og som foretas av offentlige eller private velferdsordninger, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal det først og fremst tas hensyn til hva som gagnar barnet best» (art 3.1).

Det betyr blant annet at dersom man skal gjøre endringer i barns oppvekstvilkår, skal myndighetene først vurdere om endringen er til barnets beste, det vil si før en ny reform, som for eksempel seksårsreformen, kan vedtas. Det juridiske prinsipp om «barnets beste» skulle derfor stå sentralt, ikke bare ved valget om å ta seksåringen inn i skolen, men også da det skulle lages en ny læreplan (L97). I årene frem til 1997, og i årene som fulgte, ble det følgelig for skolefeltet i Norge, av ulike departementer og politikere tatt noen viktige skolepolitiske valg som har fått stor betydning for alle barnekull født i Norge etter 1990, og det er disse valgene som er fokus for denne artikkelen.

### «Skolesviket»

Først litt om bakgrunnen for å se nærmere på dette nå: Høsten 2018 fikk vi et nytt ord i Norge, «skolesviket», hvor nettopp seksåringenes første skoleår var hovedtema i debatten. Det har falt mange harde ord og karakteristikker om skolen i dag, og det avsies nokså unisont en fellende dom over skolens innhold og praksis både fra foreldre, fagfolk og skolepolitikere. Når denne omfangsrike gruppen uttrykker så stor bekymring for seksåringens liv på skolen knyttet til skolens opplegg som de gjør, burde det blinke noen varselampene hos skolemyndighetene.

Den omfangsrike medieomtalen høsten 2018 har fått meg til å ta frem min gamle hovedfagsoppgave fra 1997, «Grunnskolereformen og barnets beste». Der undersøkte jeg lovforarbeidene, høringsuttalelsene og kommentarene knyttet til skolereformen. Siktemålet for min dokumentanalyse den gang var å undersøke om lovgiver underveis hadde problematisert det juridiske prinsipp om «barnets beste», det vil si hva som gagnar barnet best? 1) at seksåringen forblir i barnehagen ett år til?, eller 2) at seksåringen begynner på skolen?

Hva fant jeg den gang i 1997 og hva er situasjonen i dag? Hadde regjering og storting vurdert – slik barnekonvensjonen krever - hva som var best for seksåringen? La det først være sagt at det den gang opplagt var politikere som ønsket å skape en ny og bedre norsk skole, som de mente både liten og stor ville tjene på. La det også være sagt at det allerede den gang var stor politisk og faglig uenighet om reformen, en skepsis som nå synes å ha fått betydelig og fornyet vind i seilene. Forarbeidet til skolereformen 1997 hadde pågått i over flere år, og bakgrunnen var i hovedtrekk:

1. Tilnærming til EU (hvor mange land hadde tidligere skolestart enn Norge)
2. Ledige lærere (den gang)
3. Ledige klasserom (den gang)
4. Krav om å opprette flere barnehageplasser for barn under tre år (stor mangel på plasser)

Vanligvis blir det utarbeidet en NOU (Norges offentlige utredning) forut for en så stor reform som dette, men det skjedde ikke denne gangen. Forslaget til GR97 ble imidlertid, slik man også er forpliktet til, sendt ut på høring, men da med en usedvanlig kort høringsfrist. Resultatet av de politiske drøftingene knyttet til reformen var ellers preget av høy temperatur, og man kan vel trygt si at begrepet «hestehandel» var dekkende for mange av de vanskelige politiske spørsmålene som ble drøftet. Politikerne ble tilslutt enige, og reformen ble innført høsten 1997 - på tross av at det ble uttrykt stor skepsis og motstand fra viktige grupper som foreldre, fagfolk, lærere, barnepsykologer og andre med barnefaglig kompetanse. De ble hørt, men argumentene ble ikke tatt til følge.

## **Folkeskolen 1889**

Norge hadde inntil 1997 hatt 7-årig skolestart siden 1889 (Folkeskolen), så hvorfor var det så viktig å endre på dette? Svaret er nok at endringene var mer pragmatisk og økonomisk begrunnet enn barnefaglig styrt. Forholdet var at barnekullene gjennom 1980/90-tallet hadde blitt redusert, og det var følgelig «ledige lærere og ledige klasserom». Det var samtidig for få barnehageplasser, særlig for de yngste, til å dekke behovet etter at kvinnene for fullt tok del i det vanlige arbeidslivet, og spørsmålet var om man kunne løse begge «floker» på en gang? Dette var i utgangspunktet ingen dum tanke, idet man ved å flytte ett normalt årskull (den gang ca. 62 000) fra barnehagen til skolen, samtidig ville frigjøre svært mange nye barnehageplasser, og slik slå to fluer i et smekk! På den tid hadde over 95% av alle seksåringer et godt pedagogisk tilbud i barnehagen, så det kunne umulig ha vært der skoen trykket. Selv om politikerne til

slutt ble enige, ga høringsuttalelsene generelt uttrykk for stor skepsis og usikkerhet ved å flytte seksåringene fra barnehagen til skolen. Min konklusjon den gang var at Barnekonvensjons krav - om en egen vurdering av «barnets beste» - var totalt fraværende. Mitt hovedinntrykk var således at den praktiske og pragmatiske argumentasjonen hadde vært helt styrende for innføringen av seksårsreformen.

### **Var skolen klar til å ta imot seksåringen?**

Det store spørsmålet var da om skolen var klar til å ta imot seksåringen? Som sagt hadde 95% av seksåringene allerede plass i barnehagen, hvor det var flere voksne pr. barn med en norm på en barnehagelærer og en assistent i en gruppe på 16 barn. Barnehagen hadde også et større arealkrav enn skolen pr. barn, både inne og ute, og også en utelekeplass som var tilpasset seksåringens behov for lek, læring og fysisk aktivitet i trygge omgivelser. Heller ikke toalettforholdene var tilpasset seksåringen.

Skolen var også uten pedagogisk kompetanse om seksåringen. Selv om det var bestemt at det skulle tilsettes barnehagelærere på 1.trinn, så var det ikke alle som fikk til det. Samtidig var det mange av skolens lærere, som vegret seg for å undervise seksåringene i den nye 1.kl. Seksåringen fikk dermed stort sett mindre og dårligere tilpasset lærerressurs, arealer både inne og ute, samt mye mindre trygge oppholdsområder ute, blant annet fordi de nå måtte dele både inne- og uteareal med de mange, store skolebarna!

Seksårsreformen var, som nevnt, omstridt også forut for 1997, og for å «sukre pillen», og for å komme kritikerne i møte, ble det blant annet lagt meget stor vekt på lek som arbeidsform i alle fag i den nye læreplanen (L97). Ordet *lek* ble benyttet – i forskjellige sammenhenger – ca. 130 ganger. Det kom slik til uttrykk i den juridiske forskriften L97:

*Leik er fantasi, utprøving, samhandling og eit naturleg grunnlag for fysiske, sosiale og intellektuelle utfordringar... Leikprega tilnærming til organiserte oppgåver og aktivitetar kan skape motivasjon og interesse og gjere opplæringa spennande og allsidig.....*

Begrunnelsen var at seksåringen hadde et annet ståsted, psykisk, motorisk, sosialt og kognitivt enn syvåringen, slik at man måtte unngå å «påføre» dem en «læringsmotivert» pedagogikk ett år for tidlig. Formell lese-, skrive- og matematikkopplæring skulle da først starte på 2.klassetrinn. Innføring av lekepedagogikken i skolen skulle således erstatte og videreføre den lekbaserte pedagogikken som seksåringen hadde hatt i barnehagen. Dette så også for skeptikerne ganske lovende ut sett med barnefaglige øyne. Ingen hadde imidlertid tatt til orde for å sjekke om seksåringens psykiske, motoriske, sosiale og kognitive forutsetninger var tilstede for en slik stor endring!! Heller ingen hadde vurdert om reformen var til «barnets beste», slik myndighetene som nevnt er pålagt.

## Politisk «hestehandel»

Den politiske «hestehandel» forut for innføringen av ny reform, krevde ellers at det ble laget ny læreplan som knesatte ny «småskolepedagogikk» som skulle inneholde «det beste fra barnehagepedagogikken og det beste fra skolepedagogikken»:

*Opplæringa på småskolesteget skal vere prega av tradisjonane både frå barnehagen og skulen, og gi ein god overgang frå barnehage til skule. (L97:73).*

## Hva ble lovet i 1997 og hva skjedde med løftene?:

Barnehagen før 1996	Skolen etter 1997	Skolen etter 2006
<b>Voksne pr. barn:</b> 16 b: 1 Barnehagelærer og 1 assistent	<b>Voksne pr. barn:</b> 18 b: 1 barnehagelærer 19+ b: 2 barnehagelærere	<b>Voksne pr. barn:</b> Opp til 30 b: 1 lærer <b>1) Se under matrisen</b>
<b>Tid:</b> Ubundet tid både inne og ute	<b>Tid:</b> Bundet tid: 45 min time – 15 min pause	<b>Tid:</b> Bundet tid. Ofte 90 min uten pause
<b>Matpause:</b> Tilpasset gruppen	<b>Matpause:</b> Etter 45 min. time	<b>Matpause:</b> Etter 90 min.
<b>Påkledning:</b> Den tid det tar	<b>Påkledning:</b> Krav: kle på seg selv, «skynd deg»	<b>Påkledning:</b> Krav: kle på deg selv/»skynd deg»/mindre hjelp/flere barn/færre voksne
<b>Areal:</b> Store og tilpassede arealkrav både inne og ute Mindre grupper ute	<b>Areal:</b> Redusert arealkrav pr. barn både inne og ute Ikke tilpasset seksåringens behov Mange eldre/store barn i skolegården	<b>Areal:</b> Redusert arealkrav pr. barn både inne og ute. Ikke tilpasset seksåringens behov Mange eldre/store barn i skolegården
<b>Lek:</b> Lekpregete aktiviteter Barnehagepedagogikk	<b>Lek:</b> Ny l.pl. L97: «lek» nevnt i alle fag, 133 ggr. Lek som metode for læring Det beste fra barnehagepedagogikken	<b>Lek:</b> Ny l.pl. 2006: «lek» nevnt kun ca. 3 ggr. Kun i fagplanen for gym og musikk!
<b>Opplæring:</b> Uformell opplæring gjennom frilek og voksenstyrt	<b>Opplæring:</b> Uformell lese-, skrive og matematikkopplæring	<b>Opplæring:</b> Formell lese-, skrive-, engelsk- og matematikkopplæring
<b>Aktiviteter/fag:</b> Barnehagepedagogikk (Rammeplan for barnehagen)	<b>Aktiviteter/fag:</b> Nytt fag i L97: «Frie aktiviteter» ca. 3t pr.uke. «Det beste fra barnehagepedagogikken og det beste fra skolepedagogikken»	<b>Aktiviteter/fag:</b> Faget «Frie aktiviteter» forsvant. De ca.3 t pr. uke skulle nå brukes til <i>formell opplæring</i> i lese-, skrive-, matematikk og engelsk!

<b>Krav til utdanning:</b> Barnehagelærer	<b>Krav til utdanning:</b> Barnehagelærer	<b>Krav til utdanning:</b> Lærer Barnehagelæreren forsvant sammen med «lek» og «Det beste fra barnehagepedagogikken»
<b>«Barnets beste»:</b> Ble ikke vurdert	<b>«Barnets beste»:</b> Ble ikke vurdert	<b>«Barnets beste»:</b> Ble ikke vurdert

### **1) I forbindelse med statsbudsjettet 2018 ble det innført en ny Lærernorm – en ny norm for lærertetthet i skolen:**

- a) Fra skolestart 2018 skal det maksimalt være 16 elever for hver lærer på 1. til 4.trinn.
- b) Fra skolestart 2019 skal det maksimalt være 15 elever for hver lærer på 1. til 4.trinn.

Dette er på papiret et skritt i riktig retning, men allerede før den nye lærernormen ble innført ved skolestart høsten 2018, var det over 600 skoler som ikke oppfylte den gamle lærernormen med (opptil 30 elever pr. lærer)! Samtidig manglet det allerede 1200 lærere i 2017 på landsbasis ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))! Det er med andre ord all grunn til å forvente at lærerunderskuddet vil øke i de nærmeste årene, og at den nye lærernormen vil kunne bli et slag i luften, selv med øremerkede midler fra staten.

### **Konklusjon – fritt etter en kjent barnelek**

*Så mye hadde seksåringen (før 1997), så mye tok de bort (med LK06), og så mye har seksåringen igjen (i 2019).*

I 1997 ble det bestemt at seksåringen skulle ha tilnærmet like gode vilkår på skolen som de hadde hatt i barnehagen. Barnehagelærere skulle derfor ha ansvar for 1.kl for å ivareta «det beste fra barnehagepedagogikken». Som matrisen over viser, har det blitt store endringer for seksåringen i skolen siden den gang. Barnehagelæreren forsvant, og lærerutdanningene fikk ansvar for å gi studentene opplæring i «Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring» (GLSM) fra og med 1.klasse. Den viktige barnehagepedagogikken knyttet til fem-seksåringen, som barnehagelærerne innehadde, fikk lærerstudentene ikke gjennom dette GLSM-kurset. Med ny læreplan, *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*, forsvant «det beste fra barnehagepedagogikken». Ordet «lek» ble fra L97 til LK06 redusert fra over 130 ganger til ca. 3 ganger (i fagene gym og musikk), og med forsvant også «lekpregete aktiviteter og lek» som «metode for læring». Bestemmelser som små grupper, større tidsmessig frihet, ingen «formell lese, skrive- og matematikkopplæring» i 1.klasse har også forsvunnet. Med LK06 ble formell lese- skrive- og matematikkopplæring innført fra skolestart i 1.klasse. Barnehagelæreren, med sin spesielle barnefaglige kompetanse, har etter hvert også forsvunnet. En læreplan skal virke styrende, og det har LK06 sannelig vært.

Gradvis har innholdet i skoledagen for seksåringene også blitt endret, mer eller mindre i det stille ved at kursen har blitt lagt om gjennom «skrivebords endringer», og også gjennom endringer både i Opplæringsloven og i ny læreplan (LK06). Endringene har blitt implementert, fortsatt uten at «seksåringen beste» har blitt vurdert og problematisert slik Barnekonvensjonen og norske barnelover krever. I et barnefaglig perspektiv tydeliggjøres det at seksåringen har «tapt» ved hver «korsvei», og opplevelsen av at mange av seksåringene taper, er nok mye av bakgrunnen for den opphetede debatten om «det store skolesviket» som vi nå opplever.

Når vi ser at foreldre og fagfolk gir uttrykk for at seksåringen sliter, og ikke trives det viktige første året i et tiårig obligatorisk skoleløp, da er det all grunn til å rope et varsku. Da er det også god grunn for dagens skolepolitikere i regjering og storting til å lytte til kritikken, og kanskje ta et par skritt tilbake og vurdere å gjenopprette det pedagogiske innholdet med «det beste fra barnehagepedagogikken» som lå til grunn som den helt sentrale premiss for reformen i 1997. Det vil - etter hvert - hjelpe noe med en ny lærernorm, men «det beste fra barnehagepedagogikken» er nok likevel tapt.

Regjeringen har nå tatt grep med innføringen av en bedre lærernorm, men det vil ta mange år før den kan bli innfridd. Selv med øremerkede midler er det av flere grunner – som det vil føre for langt å gå nærmere inn på her - vanskelig å få tak i lærere «der ute». Den sterke kritikken som har fremkommet fra foreldre og fagfolk peker også på at seksåringens mistriivsel i dag, kanskje vil kunne få konsekvenser for den videre skolegang. Vi snakker jo her om ytterligere 12 skoleår for de flestes vedkommende. Som alle skihoppere vet, er det vanskelig å rette opp et svev når man - som her - har kommet «skjevt ut fra hoppkanten». Innføring av lærernormen i 2018 var som nevnt et skritt i riktig retning. Her kan det kanskje være lov å håpe på et skritt nr. 2, ved i tilfelle å gjeninnføre «det beste fra barnehagepedagogikken»?

**Vibeke Holst** født i Oslo i 1947. Utdannet førskolelærer i Oslo i 1972. Spesialfagseksamen i Barnerett i 1990 og l.avd.juridisk embetseksamen i 1992 ved Det juridiske fakultet ved UiO. Cand.polit. ved HiOA med hovedfag i Barnehagepedagogikk i 1997 – hovedfagsoppgave: *Grunnskoleformen og «barnets beste»*. Høyskolelektor fra 1997 ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonalsisering, Grunnskolelærerutdanningen. Fagkrets: Pedagogikk og juss knyttet til skole- og barnerett, veiledning av nyutdannede og studentmentorprosjekter. FoU-arbeid har i hovedsak omfattet dokumentanalyse knyttet til sentrale styringsdokumenter med basis i pedagogikk og juss. Var tilknyttet HiOA i årene 1997-2016.



# Audgunn Oltedal

## Grave i gener

Korleis skal Noreg bruke genforskinga? Det var temaet då kyrkje- og undervisningsminister Einar Førde i februar 1980 kalla inn til den fyrste pressekonferansen om regulering av genteknologi her til lands. Eg dekte pressekonferansen for Dagsrevyen. Då eg såg det raude heftet på Einar Førdes bord med bokstavane DNA på, gav det meg assosiasjonar til Det Norske Arbeidarpartiet. Men bokstavane DNA stod for deoksyribonukleinsyre, og r-en stod for rekombinant. I dag tenkjer folk flest truleg på genforsking eller gentesting når dei ser dei tre bokstavane DNA, og ikkje på Det norske Arbeidarpartiet.

Pressekonferansen gav startskotet for ei regulering og lovgjeving av feltet. Bioteknologilova kom, og Bioteknologirådet – eit sentralt organ som inviterer til debatt om etisk bruk av bioteknologi på menneske, dyr, planter og mikroorganismar, og som gjev regjeringa råd om vegen vidare på dette området.

Ganske snart etter at eg byrja i Dagsrevyen i 1979, tok eg til å lage saker om genforsking, vanlege nyheitsinnslag, magasininnslag og dokumentarprogram. Eg dekte feltet i NRK mest fram til 1990, men òg litt i perioden fram til 2004. Då byrja eg som lærar ved journalistutdanninga på det som i dag er OsloMet.

### Tilbakeblikk

Å få fram kva genforsking dreidde seg om, var ei hovudutfordring i den journalistiske dekkinga. Ny kunnskap og ny teknikk kjenneteikna dei forskingsgjennombrota som skapte genalderen. I midten av 1970-åra kokte det i det gryande internasjonale genforskingssmiljøet. To tiår etter at James Watson og Francis Crick i 1953 hadde oppdaga «the double helix», strukturen som kjenneteiknar DNA-molekylet, innførte genforskarane eit sjølvpålagt moratorium. Dei måtte finne ut kor risikofyllt det var å gå laus på DNA-molekylet og ta genspleisingsteknikken i bruk. Det Watson og Crick fann ut i 1953, er at arveanlegga, eller gena til ein organisme, ligg løynde i det som blir kalla DNA-molekylet. Tek du DNA-tråden i alle dei 60 milliardar cellene som finst i eit vakse menneske, har du ei lengd lik avstanden tur-retur sola 30 gonger. Watson og Crick forstod at det ørvesle DNA-molekylet inst inne i cella har i seg instruksene for korleis ein kropp – og alle andre levande organismar – skal utvikle seg.

Neste gjennombrot kom 20 år seinare, i 1973/74. Då knekte forskarane den genetiske koden. Dei skjønna korleis dei fire byggesteinane CTAG i DNA-molekylet, i grupper på tre og tre, gav ordrar for kva oppgåver cella skulle utføre. Dei oppdaga det som blir omtalt som *rekombinant DNA* eller genspleisingsteknikken. Dei fann ut korleis arvestoff – gen – kan takast ut av DNA-molekylet til ein organisme og setjast inn i DNA-molekylet til ein annan organisme. Det nye verktøyet som forskarane hadde fått mellom hendene, var så kraftfullt at dei stoppa forskinga i ein periode for å

gjere risikovurderingar. Moratoriet varte frå 1974 til 1975, då vart teknikken teken i bruk, og National Institute of Health i USA var i gang med å utforme retningsliner for dette forskingsfeltet. Rundt 40 år seinare, i 2015, kom CRISPR-teknologien, eit nytt og langt meir effektivt genspleisingsverktøy enn genteknikkane som var blitt utvikla frå midten av 1970-åra.

Året 1978 var viktig for genforskinga. Då vart verdas første prøverøyrsbarn, Louise Brown, født. Ho vart til ved kunstig befruktning under eit mikroskop. Med IVF-metoden (in vitro-fertilisering) blir egg frå kvinna blanda saman med sæd frå mannen i ei skål i laboratoriet, og befrukta egg (embryo) vert så sette inn i kvinna. Mange barnlause har fått hjelp av IVF. Ved sida av å hjelpe barnlause opna IVF-teknikken for forskning på embryo, mellom anna for å påvise arvelege sjukdommar. I eit befrukta egg ligg instruksjonen for korleis eit foster skal utvikle seg. Embryoforsking har vore og er framleis omstridd, og ulike land har hatt og har ulik lovgjeving på dette området.

Mot slutten av tusenårsskiftet gjekk forskingsmiljø verda over saman for å kartlegge det menneskelege genomet. Resultatet av det såkalla HUGO-prosjektet (Human Genome Project) kom i år 2001. Det viste at eit menneske berre har rundt 30 000 gen. Det overraska forskarane, dei hadde rekna med at mennesket hadde rundt 100 000 gen.

## **Identifisere og endre**

Krafta til å identifisere og krafta til å endre, meir enn alt anna er det dette som har gjort genforsking til eit så viktig felt i samfunnet.

DNA- teknikken gjer det mogeleg å *identifisere* på måtar som aldri har vore mogeleg før. Dette slår inn på svært mange område i samfunnet, det får fylgjer mellom anna for politiarbeid, familieplanlegging, arkeologi og medisin. Retten til å vite, og til ikkje å vite, er blitt eit viktig etisk spørsmål i samfunnsdebatten.

DNA-teknikken gjer det mogeleg i gå inn i livsprosessane og gjere store *endringar*, dette gjeld for alt levande liv, for mikroorganismar, for planter, dyr, fisk og menneske. Kva type endringar er til gagn for samfunn og enkeltmenneske? Kva type endringar er til skade? Frå fyrste stund har det stått sterk strid om genforskinga, og skiljeliner i debatten har ofte gått på tvers av etablerte partigrenser.

## **Nytt journalistideal**

Framveksten av genalderen i 1970-åra skjedde i eit tiår som var prega av mange ulike utviklingstrekk, med studentopprør, kvinnefrigjering og også betydelege endringar i journalistrolla og i medielandskapet.

I Noreg var medieutviklinga i 1970- og 80-åra prega av det som vert omtalt som avpartifisering. Dei strukturelle banda til partia vart kutta. Avisene var ikkje lenger partiorgan for Høgre, Venstre, Senterpartiet eller Arbeidarpartiet. Den nye fridomen bar i seg ei lausriving frå gamle lojalitetsband. Saker skulle belyst frå ulike perspektiv og få fram ulike syn. Avisene skulle ikkje vere ein-sidede talerøyr for partiets syn, slik regelen ofte var under partipressa. Kvar i det ideologiske og verdimeessige landskapet journalisten stod, var ikkje lenger relevant for å få jobb i media. Det som talde, var om journalisten kunne finne og få fram nyheiter.

Nye normer vaks fram i journalistkulturen. Det rolleidealet som var dominerande for journalistikken i NRK, vart i desse tiåra den dominerande norma for pressa. Dette journalistidealet romma spenninga mellom *verdiforankring* og *verdinøytralitet*.

Ei sentral oppgåve for allmennkringkastaren NRK var å informere om det som det var viktig for samfunnsborgaren å vite noko om. Nyheitsjournalistikken i NRK skulle vere forankra i vesentlegkravet, og hadde slik ei klar verdiforankring. På same tid var yrkets sjølvforståing sterkt påverka av positivistisk tankegods som la vekt på *verdinøytralitet*. I si rolle skulle journalisten ikkje vere aktør, men bodberar. Gjennom nyheitsinnslaga skulle journalisten spegle det som skjedde i samfunnet og gje ei nøytral framstilling av dette. Kva journalisten sjølv meinte, hadde ikkje noko med saka å gjere og skulle ikkje kome fram i det som vart publisert. På fritida skulle journalisten halde seg unna kontroversielle aktivitetar, fordi dette kunne svekke tilliten til jobben journalisten gjorde som nyheitsreporter.

Eg hadde som journalist ein tydeleg verdimeessig og politisk ståstad. Eg hadde vore politisk aktiv på nei-sida i EU-kampen i 1972, var aktiv med i prosessen som førte fram til skipinga av Sosialistisk Venstreparti i 1975, og var redaktør i partiets avis *Ny Tid* frå 1975–79. Til SV kom eg frå gruppa av uavhengige sosialistar, der ein del av oss var kristensosialistar og fylgde Otto Hauglin i hans abortsyn då han i 1975 røysta nei til lova om sjølvvald abort. Mange av oss hadde i studietida eit sterkt miljøengasjement, eg var aktiv i den tverrpolitiske gruppa PAG (Populistiske arbeidsgrupper) i Bergen, som mellom anna var oppteken av distriktspolitikk, der Ottar Brox og Hartvig Sætra var viktige inspiratorar. To år før eg kom til Dagsrevyen i 1979, eksploderte Listesaka. Då ransaka politiet redaksjonslokala våre i *Ny Tid* for å finne lister med namn på kven som arbeidde i overvakingpolitiet rundt om i landet. Medarbeidarar vart arresterte, og saka var toppoppslag i media.

## **Spegle og vurdere**

Eg gjekk frå aktivt engasjement på venstresida i norsk politikk til ei rolle som allmennreporter i NRK. Sakene eg laga om genforsking, skulle ikkje berre dreie seg om viktige spørsmål for samfunnet, dei skulle heller ikkje ha slagside og ikkje vere partsinnlegg for mitt syn.

Når eg som journalist, etter det daglege morgonmøtet i Dagsrevyen, drog ut i lag med team for å dekke ei sak, så opplevde eg ofte at metaforen bodberar, det å spegle

det som skjedde, gav ganske god mening. Vi skulle ikkje ri eigne kjepphestar eller formidle eigne meiningar. Vi skulle få fram fakta. Vi skulle informere breitt, gje eit bilete av kva som skjedde i samfunnet og på feltet genforskning. Vanskeleg forskingsstoff skulle gjerast begripeleg for folk flest. Nyheitssaka skulle forteljast slik at stoffet engasjerte sjåaren. Ethiske dilemma skulle kome klart fram.

Men når du skulle gjere dette, når du til dømes skulle finne ut kva som var det kontroversielle og konfliktfylte i eit nytt forskingsresultat, så var ditt eige verdisystem ein sentral del av det grunnlaget du gjorde nyheitsvurderingar ut frå. Eg brukte eigne verdiar som ein slags radar. Særleg når eg laga lengre innslag eller dokumentarprogram, var eg klar over at vinkel og fokus var prega av det som var mitt perspektiv og mi oppfatning av kva som var viktig. Var vurderingane mine einøygde? Var eg blind for viktige perspektiv? Verdiar var ikkje eit eksplisitt tema i redaksjonsdiskusjonar. Arbeidsprosessen arta seg ikkje sjeldan som ein slags indre diskusjon med seg sjølv. Tidsramma var alltid stram, formatet kravde spissing og bortval av ei mengd modifikasjonar og nyansar. Eg visste at eg ikkje laga ei nøytral sak, men at den var farga av det som eg syntest var viktige konflikhtar og etiske dilemma. Korleis løyse dette? Mi løysing var å ha motrøyster til det som var min hovudbodskap, og motrøystene skulle vere så tydelege at den som såg saka, fekk eit utgangspunkt for å leite seg fram til andre syn og vurderingar enn dei som dominerte saka eg laga.

## **Krysse artsgrenser**

Dei prinsippspørsmåla som kom opp i genforskinga i 1970- og 80-åra, har – i litt ulik tapping – fylgt feltet. To spørsmål går att: Kva slags genforskning er etisk forsvarleg? Korleis skal samfunnet bruke dei funna forskarane legg fram?

Genforskarane kryssa artsgrenser i forskinga si. Er det etisk rett å gjere det? Er det rett å setje inn arvemateriale frå menneske i til dømes eit museegg? Er det rett å endre planter så dei toler meir sprøytemiddel? Er det rett å bruke husdyr til heilt nye formål? Mange av dei sakene eg laga i 1980-åra, dreidde seg om slike spørsmål. Mykje av den redsla som kom fram mot genforskinga, dreidde seg om skepsis til eller motstand mot å krysse artsgrenser.

Posisjonane stod ofte nokså steilt mot kvarandre. Det var ikkje berre i USA og i land langt borte at forskarane gjorde oppsiktsvekkande eksperiment der artsgrenser vart kryssa. I 1984 starta forskarar ved Institutt for medisinsk biokjemi (Universitetet i Oslo) forsøk der dei sette inn genet for mennesket sitt veksthormon i lakseeegg. Teamet bak, professor Kaare Gautvik og forskarane Peter Alestrøm og Erik Rokkones, var mellom dei fremste i verda når det gjaldt mikroinjeksjon i fiskeegg. Eit år seinare, våren 1985, kunne forskarane i Oslo opplyse at eit framandt gen for fyrste gong var integrert i fisk. Forskarane var tydeleg redde for negativ merksemd om denne typen eksperiment, og då resultatet av forsøket vart lagt fram for pressa, vart det berre sagt at dei hadde brukt eit gen frå pattedyr. Seinare kom det fram at det var genet for mennesket sitt veksthormon som vart brukt. Det var oppsiktsvekkande at forskarane ikkje sjølv hadde informert om dette då dei la fram saka for pressa. Dette

spørsmålet, at artsgrenser var kryssa ved at genet for menneskeleg veksthormon var sett inn i lakseeegg, fekk store oppslag i media, mellom anna i Dagsrevyen<sup>2</sup>. Mellom dei som var sterkt kritiske til forsøket, var teologiprofessor Jacob Jervell, som åtvara mot å bruke genforsking til denne typen eksperiment.

Det vart òg klart at forskarane ikkje hadde rapportert forsøket til det statlege kontrollutvalet som skulle sikre at tryggingforskriftene for slike forsøk vart fylgde. Leiar i utvalet, professor Wencke Blix Gundersen, kritiserte dette samtidig som ho trudde forsøket var sikkert nok. To år seinare, i 1987, meldte forskarane at dei hadde greidd å isolere veksthormongenet frå atlantehavslaks, og hadde bytta ut det menneskelege veksthormonet med dette.

## Endre dyr og planter

Genforskinga i 1980-åra var prega av ulike typar eksperimentering med dyr og planter. Kloningsteknikkar vart utvikla. Det vart laga blandingsdyr, og dyr og planter vart brukte til nye formål. I programmet *Nøkkelen til livet*<sup>3</sup> fekk sjåarane møte danske Steen Willardsen i sving ved Animal Research Centre i Cambridge. Han vart kalla ein trollmann med kniven. I 1984 blanda Willardsen egg frå sau og frå geit og skapte geitesauen. Då NRK var ved senteret i Cambridge i 1987, gjekk fem identiske sauer rundt i ei innhegning. Dei var resultat av at eit befrukta sauegg var blitt delt opp då det befrukta egget var på åttecellerstadiet. Sauene frå tre av dei identiske eggga døydde. Dette var forskning som var med og la grunnlaget for sauen Dolly, som vart klona fram ti år seinare ved Roslin Institute i Edinburgh. Genspleisingsteknikkar vart brukte til å lage transgene dyr. Dyr fekk nye funksjonar, mellom anna vart sauemjølk brukt i forsøk for å produsere bløddarmedisin. Eit nytt gen vart spleisa inn i sauegg, og ei ny saueslekt vart laga for det formålet. Prinsippet er det same for å bruke genspleisingsteknikkar på planter. Våren 1987 filma vi, i samband med opptaka til programmet *Nøkkelen til livet*, ein omstridd jordbæråker i California. Bedrifta Advanced Genetic Science hadde fått løyve til å sprøyte ut genetisk endra bakteriar for å hindre frostskeidar på jordbæravlinga. Forsøket vart utført etter fire år med rettssaker, offentleg debatt og lokale protestaksjonar. Sprøytemiddelet Frostban var blitt det mest omstridde genteknologiske eksperimentet i USA. Vi møtte ulike aktørar, forskaren, firmaet, demonstrantar. Dei skiljelinene som her kom fram, har prega debatten om bruk av genteknikkar i naturen i tiåra etter. Ordet transgene planter eller dyr blir lite brukt, ofte heller bokstavane GMO (genetic modified organisms), som betyr ei plante, eit dyr eller ein mikroorganisme som har fått arvestoffet sitt endra ved hjelp av genteknologi.

Då bruken av genteknikkane vart lovregulert, la Noreg seg på ei restriktiv line. Per i dag er ingen genmodifiserte mat- eller fôrprodukt godkjende for bruk i Noreg.

---

<sup>2</sup> 29. mai 1985

<sup>3</sup> 19. og 20. august 1987

## Var kryssing av artsgrenser noko nytt?

Genspleisingsteknikken kryssa artsgrenser. Men kor nytt var det? Få avviste all bruk av kryssing av artsgrenser. Diskusjonen dreidde seg om to spørsmål: Kva var forsvarleg bruk, og var det forskarane gjorde, eigentleg noko radikalt nytt?

Slik gjekk argumentasjonen:

Genforskarar sa: Det går inga heilag grense i naturen mellom artar. Det er mellom anna kjent frå naturen at gen kan hoppe frå ein art til ein annan ved hjelp av virus. Og før i historia er dyr og planter tatt i bruk til nye oppgåver. Det skjedde m.a. då jordbruket kom.

Skeptikarar sa: Det er rett at menneska også tidlegare har teke dyr i bruk til nye funksjonar, men aldri før har menneske gått inn i det befrukta dyreegget og sett inn gen frå ein annan art for å gje dyret nye funksjonar. Det er noko nytt.

Det forskarar ofte ikkje reagerte på, kunne vekke sterke motforestillingar i opinionen. Det vart t.d opplevd som ein skilnad å krysse artar for å lage insulin i gjær i eit laboratorium, og på å lage bløddarmedisin ved å spleise eit nytt gen inn i saueegg og slik lage ei ny saueslekt.

Kvifor er det – førti år etter dei fyrste transgene dyr og planter kom på 1980 talet - fortsatt motstand mot å ta i bruk genteknikkar i spøytemiddel, i utvikling av dyr og planter? Dette er blant dei svar journalisten får frå forskarar og sivilsamfunn: Vi trur ikkje det er bra for naturen å gjere slike endringar. Vi har ikkje god nok kunnskap om dei langsiktige verknadene i naturen av å ta i bruk genetisk endra organismar. Andre er opptatt av jordbrukspolitik: GMO-produkta vert brukte til å skyve småbønder ut av landbruket og fremje eit industrilandbruk der store internasjonale konsern gjennom patent rår over frø- og matproduksjonen.

## Embryoforsking

Skal det vere lov å bruke embryo som er til overs etter prøverøyrbefruktning, til forskingsformål? Ved bruk av IVF-teknikken blir ein del befrukta egg, embryo, til overs. Slike befrukta egg vart destruerte eller frosne ned så foreldra kunne nytte dei seinare. Mange forskarar vektlegg at overtallige embryo er verdfullt forskingsmateriale for ei rad ulike formål, for å utvikle metodar for å unngå at arvelege sjukdommar blir overført ved befruktning, for å forske på alvorlege sjukdommar, frå kreft til Parkinsons. Kvifor er slik forskning då så omstridd? Fordi den får fram kvasse verdikonfliktar. Motstandarane legg vekt på det unike ved eit embryo. Eit befrukta egg har i seg oppskrifta for det mennesket som utviklar seg gjennom svangerskapet. Difor er det galt å forske på eit slikt embryo. Tilhengjarane vil godta forskning på befrukta egg opp til eit visst stadium i fosterutviklinga (14 dagar). Dei legg vekt på kor viktig slik forskning er for å utvikle nye behandlingstilbod for sjukdommar. Her blir forholdet mellom mål og middel vurdert ulikt.

Embryoforskning var tema for eit innslag eg hadde i *Schrödingers katt*<sup>4</sup>, der eg la vekt på å få fram skilnaden i argumentasjon frå tyske og engelske forskarar. Robert Forman ved John Radcliffe Hospital i Oxford brukte embryoforskning til å studere mannleg infertilitet. Han la vekt på nytten, at embryoforskning var viktig for å utvikle nye IVF-tilbod til foreldre med alvorlege arvelege sjukdommar i slekta. Han la vekt på at fosterutviklinga er kjenneteikna av eit kontinuum, og at det difor er vanskeleg å fastsetje eit eksakt tidspunkt for når det er eit menneske. Michael Odenbach var generalsekretær i den tyske legeföreininga. Den sentrale premissen for han var at embryoet alt frå byrjinga av er eit menneske. Odenbach la vekt på den medisinske etikken som gjeld for forskning på menneske. Alle menneske som vert brukte til forskingsformål, skal gje sitt samtykke, og dei det gjeld, skal vite kva som skjer og kjenne risikoen. Odenbach understreka på at ingen av desse tre krava kan bli innfridde ved embryoforskning.

England fekk på dette tidspunktet ei lov som sa ja til embryoforskning, Vest-Tyskland fekk ei lov som sa nei. Kvifor denne skilnaden? Odenbach peika mellom anna at dei to landa hadde ulike forskingstradisjonar, men han viste òg til den nære historia med nazisystemet, og la vekt på faren for at denne typen forskning kunne bli misbrukt.

Fram til 2007 var det forbod mot embryoforskning i Noreg, då vart bioteknologilova endra og forskning på embryo tillate.

## Gentesting

I genteknikkane ligg krafta til å identifisere. Ingen er i dag i tvil om kva som skjer når krimserien har ei scene der politiet stikk ein bomullspinne inn i munnen på ein mistenkt. Då skal det takast ei DNA-prøve. I 1986 utvikla den engelske forskaren Alec Jeffreys gentesten DNA fingerprinting og underteikna kontrakt med Imperial Chemical Industries (ICI). Kontrakten gav ICI lisens på denne gentesten i alle land verda over. Vi drog til Scotland Yard i London for å lage nyheitssak om kor revolusjonerande DNA-testen var for politiarbeidet. Det er berre 33 år sidan, i 1988, at DNA-testen for fyrste gong vart brukt i ei norsk rettssak. Det var i ei valdtektssak i Eidsivating lagmannsrett. Slike testar, som blir brukte til ulike formål, er på kort tid blitt ein del av vår kvardag, og vi hugsar knapt at det ein gong ikkje var slik. Gjennomgripande endringar har skjedd. Det var i all tid slik at ei mor kunne teie om farskapet. Det gjorde genalderen slutt på. Ei kvinne kan ikkje lenger skjule kven som er far til barnet. Ein DNA-test fortel sanninga. Den kan påvise om slektskapstilhøva er slik papira seier, til dømes i innvandringsaker. Den fortel kven den døde er når tsunamien rammar, eller når eit fly har styrta.

---

<sup>4</sup> 29. mars 1990

## **Å teste eller ikkje teste**

Å lage nyheitssaker om nye gentestar kan vere ei gladnyheit med få etiske dilemma. Som når gentestar kan påvise kven som har arveleg risiko for hjarteinfarkt, og det finst ganske god hjelp å få i medisinar som er utvikla. Men også i slike høve melder spørsmålet seg om retten til å vite og retten til ikkje å vite.

Dette var eit gjennomgangstema i dekkinga av feltet gentestar. Dei etiske dilemmaa stod i kø og var av svært ulike slag. Oppgåva til journalisten var ikkje berre å få fram fakta, men òg å få fram flest moglege relevante perspektiv og etiske dilemma.

Eg hugsar eit opptak der vi intervjuar to unge jenter som begge hadde vakse opp i ein familie der mor eller far hadde den arvelege sjukdommen Huntingtons chorea, på norsk ofte omtalt som setesdalsrykkja. Kjenneteikna ved sjukdommen er demens og ufrivillige rørsler i kroppen. Skal du ta ein gentest som kan fortelje deg om du har ein arveleg sjukdom det ikkje finst lækjedom for, og som du veit du vil døy av? Kva vel du å gjere når du er ei ung jente på veg inn i vaksenlivet? Viser testen at du har Huntington-genet, veit du at du sjølv vil bli sjuk, og du veit at det er femti prosent risiko for at du får barn som har genet for sjukdommen. Kva er best: å vite eller ikkje å vite? Den eine av dei to eg intervjuar, ville ta testen, den andre ikkje. Då eg møtte dei att i eit oppfylgingsprogram mange år seinare, viste det seg at dei ikkje hadde valt slik dei sa dei skulle gjere.

Ein annan gong tek du fram eit heilt anna dilemma i nyheitssaka. Du går inn i ein familie som har eit sterkt funksjonshemma barn som lir av ein arveleg sjukdom. Foreldra vil ha fleire barn, men maktar ikkje eit funksjonshemma barn til. Difor ber dei om at IVF-teknikken blir brukt, slik at det befrukta egget kan testast for sjukdommen så dei er sikre på at det er eit friskt embryo som vert sett inn. Men Noreg hadde ikkje sagt ja til å ta denne behandlingsmetoden i bruk.

I dag kan du få vite kva slags gen du har. Etter HUGO, som kartla det menneskelege genomet i 2001, kan kvar og ein av oss sende inn ein gentest og få kunnskap om den genetiske profilen vår, og få svar på kva risiko vi har for å få ulike slag sjukdommar. Stadig fleire firma tilbyr slike testar til stadig billegare pris.

## **Vise genkartet**

Kva slag kunnskapar vil vi etterspørje? I desember 1983 intervjuar eg genforskarar ved universitetet i Utah. Dei var opptekne av kva fylgjer kunnskapen om gena kunne få for den enkelte. Dei frykta mellom anna at heile grupper kunne bli stengde ute frå arbeidsmarknaden fordi dei hadde dårlege gen. Og dei var visse på at samfunnet i større grad enn før ville etterspørje kva slag gen vi har. Eit bilete som ein forskar brukte, har festa seg i minnet: I framtida vil det bli slik at når dotter di kjem heim med ein mogleg svigerson, då er det ikkje bankkonto og økonomisk status du er oppteken av, men kva slags genkart han har. Eg har lita tru på at det vil bli slik denne genforskararen spådde. Til no har det ikkje gått slik. Vi gjev oss ikkje til å sjekke



genkartet til komande svigerbarn. Kvifor ikkje? Rett og slett fordi livet er som det er. Ein bil køyrer over deg på fotgjengarfeltet. Du blir sett ut av spel av sjukdommar som ALS. Du blir ramma av Alzheimers sjølv om ingen du veit om i slekta di, har blitt det før. Det er uråd å ha full kontroll og forsikre seg mot det som skjer.

Derimot er det mogeleg å gardere seg mot at forsikringsselskapa skaffar seg kunnskapar om gena dine. Ifylgje norsk lov har dei ikkje lov til å be deg ta ein gentest. Å vere på vakt mot at forsikringsselskap finn måtar å skaffe seg slik kunnskap på, er ei vedvarande viktig oppgåve for kritisk journalistikk.

## Genterapi

Eit opptak vi gjorde i Washington D.C., sit spikra i minnet. Året er 1987. Ved USAs største forskingssenter i medisin, National Institutes of Health i Bethesda, ligg Joshua, ein fire år gamal redd og forsagt liten gut i ei stor, kvit seng. Michael Blaise og fleire frå forskarteamet hans undersøker Joshua. Dei er blant dei fremste genforskarane i USA. Joshua ser tillitsfullt opp på dei. Ved senga sit mor og bestemor. Dei kjem frå ein liten landsby i Arizona. Dei har vore her ved NHI fleire gonger med Joshua. Han er eit interessant tilfelle for forskarane, så reise og opphald blir betalt. Guten lir av ein sjeldan, arveleg sjukdom som øydelegg immunsystemet. Det starta med det same han vart fødd. Mora fortel korleis han fekk eksem over heile kroppen, klødde og hadde pustevanskar. Då han var ein månad gamal, tok legane prøver som viste at Joshua lir av ein arveleg sjukdom som rammar gutar. Bestemor til vesle Joshua har opplevd å sjå alle gutebarna i den næraste slekta døy. Syster hennar hadde tre søner som alle døydde, sjølv har ho mista to søner. Kvinnene i slekta fører sjukdommen vidare, men han bryt ut hos gutane. No er dei optimistiske fordi legane har funne ei behandling som lindrar, og dei vonar Joshua får leve til han kjem opp i tenåra. Denne gongen har forskarteamet fortalt mor og bestemor om genterapi, eit nytt behandlingstilbod, som legane vonar å kunne tilby om tre–fire år.

I saka vi lagar, brukar Michael Blaise mykje tid på å forklare kva genterapi er. Planen er fyrst å ta genterapi i bruk på såkalla boblebarn. Det er eit barn som har eit defekt ADA-gen og ikkje toler infeksjonar av noko slag. Namnet boblebarn har dei fått fordi dei må leve inne i eit plastikkfelt. Kos, kyss, klem, all direkte kontakt aukar risikoen for å bli smitta av infeksjonar og døy av den livstrugande sjukdommen.

I ryggen på barn som lir av ADA-immunsvikt, skal dei ta ut ein liten bit med beinmergceller. I laboratoriet vil det sjuke genet bli tilført friske og normale gen for ADA-enzym. Dette vil bli gjort ved hjelp av eit såkalla retrovirus, eit spesielt virus som dei kan føre inn i cella ved hjelp av mikroinjeksjonsteknikk. Så skal retroviruset med det normale ADA-genet trengje seg inn i beinmergcellene til pasienten slik at cellene kan produsere eit normalt ADA-gen.

Kort sagt betyr genterapi å behandle genet som gjer kroppen sjuk, på ein slik måte at kroppen kan reparere seg sjølv og slik halde sjukdommen i sjakk. Dette er behandling på somatiske celler, kroppen reparerer seg sjølv så lenge personen lever, men dei

inngrepa som vert gjorde, går ikkje i arv til komande generasjonar. Særleg omstridd er ikkje denne behandlinga. Men genterapi på kroppsceller har vore mykje vanskelegare å få til enn forskarane venta.

## **Genterapi på kjønnseller**

Skilnaden er stor mellom genterapi på somatiske celler og genterapi på kjønnseller. Å gjere inngrep i kjønnsellene til eit menneske, betyr å gjere endringar i embryo som går i arv til neste generasjon og i alle slektsledd vidare. Er det rett å bruke genterapi på kjønnseller?

Så tidleg som i 1980-åra, få år etter at den genetiske koden var knekt og genspleisingsteknikkane var tekne i bruk, var dette eit omstridd spørsmål blant amerikanske genforskarar.

Eg intervjuar etikar John Fletcher ved National Institute of Health i Washington og biologiprofessor Ruth Hubbard ved Harvard i Boston om dette spørsmålet. Dei stod på kvar sin fløy i debatten.

John Fletcher forsvarte å ta i bruk kjønnselleterapi. Fletcher vektla at for fyrste gong i menneskas historie kan medisinen finne fram til ei behandling som går i arv, det betyr at legane kan bli i stand til å utrydde ein sjukdom for godt i ei slekt. Han meinte forskarane er moralsk forplikta til å finne ut om ein slik genterapi er mogeleg, fordi eit slikt behandlingstilbod kan føre mykje godt med seg. Ein viss fare for misbruk finst, t.d. bruke kjønnselleterapi til å få barn som er høge og vakre, men Fletcher meinte dei er små vurdert opp mot alt det gode varige inngrep i arveanlegg kan føre med seg.

Ruth Hubbard ville ha lovforbod mot bruk av genterapi på kjønnseller. Ho har mange år bak seg som aktiv i kvinnerørsla, og er ein av forkjemparane for kvinns rett til sjølvvald abort. Ruth Hubbard går imot å bruke kjønnselleterapi fordi ho ikkje trur at samfunnet vil vere i stand til å styre den utviklinga som kjønnselleterapi opnar for. Ho meiner det er ei utvikling som peikar mot rasehygiene. Eit hovudpoeng blant dei forskarane som deler Ruth Hubbards syn, er at dei ikkje trur samfunnet vil greie å avgjere kva som er gode, og kva som er dårlege arveanlegg. Ho meiner samfunnet ikkje vil vere i stand til å setje opp kriterium for god og dårleg bruk av kjønnselleterapi.

## **Overstyrer evolusjonen**

«CRISPR-babyene er her – hva nå?» Dette var overskrifta på Bioteknologirådet sine nettsider den 21. januar 2019. I slutten av 2018 vart det kjent at dei fyrste genredigerte barna i verda var fødte. Det skjedde ved hjelp av den nye CRISPR-teknologien som for alvor vart teken i bruk i 2015. Ein kinesisk forskar hadde gjort tvilling-babyar resistente mot HIV. Endringane vart gjorde då dei to jentene var embryo, difor vil endringa gå i arv til alle etterkomarar som jentene får.

Bioteknologirådet konstaterer at dette er fyrste gongen nokon har gripe inn i «menneskets genetiske lotteri og overstyrt evolusjonen direkte». Bioteknologirådet inviterer til debatt og spør «Er det etisk forsvarlig å overstyre evolusjonen på denne måten? Er det etisk forsvarlig å la være, hvis man kan forebygge alvorlig sykdom? Er det noen prinsipiell forskjell på å forebygge sykdom og lage genetiske forbedringer i friske mennesker, og hvor enkelt er det i så fall å sette en slik grense?» Med nyheita om CRISPR-babyane som er fødte i 2018, er debatten om bruk av kjønnscelelerapi over i eit nytt stadium. No blir spørsmåla debatterte ut frå faktum.

## **Forskar og journalist har ulike roller**

Eg hugsar ein gong eg vart oppringd av ein genforskar som kritiserte saka eg hadde laga. Det skjedde, men ikkje ofte. Forskaren mislikte dei verkemidla eg hadde nytta. Eg hadde brukt ein ganske oppsiktsvekkande illustrasjon frå ein spelefilm for å illustrere eit poeng eg ville ha fram. Forskaren meinte eg skapte unødige frykt for genforskning. Det går an å forstå at forskarar mislikte dei verkemidla eg tok i bruk, men samstundes illustrerer det skilnaden mellom dei to rollene. Min jobb som journalist var å lage ei sak som heldt mål vurdert ut frå journalistikkens krav til nyheitsjobbing. Det eg ville ha fram, måtte forteljast så godt at folk hang med og ikkje skrudde av tv-en. Dette kunne vere utfordrande nok. Men to andre krav til rolla er vanskelegare: Å ivareta krav til å vere kritisk, og å syte for at ulike verdisyn kom tydeleg fram.

## **Ukritisk**

Når du dekker eit nytt og spanande felt som genforskning, er det lett å bli for ukritisk overfor dei forskingsresultata som blir lagde fram. Sett i ettertid var altfor mange av dei sakene eg laga, altfor velvillige overfor den agendaen forskaren hadde. Når forskingsmiljø utbasunerte at no hadde dei funne det og det genet, og at det betydde at den og den sjukdommen snart kunne kurerast, så var vi ofte berre positive og presenterte det som store nyheiter. Det som svært ofte viste seg, var at det langt ifrå var slik forskaren entusiastisk fortalde. Det tok ikkje to–tre år før behandlingstilboda innanfor genterapi kom, slik forskarane ved NIH varsla i 1987. Det tok 35 år før den fyrste meldinga om ei vellukka behandling med genterapi kom i 2012.<sup>5</sup> Inga kreftbehandling hadde verka for vesle Emily. Då ho deltok i ei eksperimentell behandling basert på genterapi ved Children's Hospital i Philadelphia i USA, verka behandlinga og ho vart frisk. Fleirtalet av dei pasientane som har fått slik behandling, er blitt friske. Genforskar Dag Undlien skriv i *Dine geniale gener* at denne historia saman med andre lovande forsøk har gjevegitt fornya håp om at genterapi kan bli ei viktig behandling av mange sjukdommar.

---

<sup>5</sup> Undlien 2018

## Få fram fakta og ulike verdisyn

Kva er det å drive kritisk journalistikk i møte med genterapi på kjønnsceller? Journalistar er ganske dyktige til å finne fakta. Fakta er sentrale når sanfunnsborgaren skal forhalde seg til kjønnsceleterapi, og viktige typar spørsmål til fakta, er til dømes: Kor presise er teknikkane som vert brukte? Gen innverkar på kvarandre og spelar saman, kva veit forskarane om kva verknad inngrep i kjønnsceller har for samspelet mellom genene? Kva interesser har genforskararen i dei funna som vert lag fram? Kva for ulike syn på risikovurderingar rår mellom forskarar?

Men berre å få fram fakta, er ikkje nok. Å få fram verdivurderingar er sentralt i nyheitsjournalistikk på gener. Her er ikkje journalistar alltid like godt skodde.

Etikk og verdier heng i hop, men er ikkje heilt ut det same. Forskar og journalist forhold seg begge til profesjonsetikk. Forskaren til forskningsetikk, journalisten til presseetikken. Ingen av dei to gruppene forhold seg på tilsvarande vis til omgrepet verdier. Det er ein veikskap. I nyheitsjournalistikken har verdier vore eit ikkje-tema. Den forståing som har rådd grunnen er at nyheiter dreier seg om faktaformidling og ikkje om verdier. Men verdivurderingar er med i nyheitsprosessen, som ein nisse på lasset som det er uråd å hive av. Faktavurderingar og verdivurderingar er ikkje motpolar, men faktorar som grip inn i kvarandre.

Å formidle stridande partars syn, stoppar ikkje ved å gje kvar av dei mikrofonen og la dei kome til orde. Journalisten må borre vidare, og vektlege å få fram kva som er dei djupe grunnar til at det rår stor usemje om kva som er god og dårleg bruk av genforskning.

Meir enn før blir det viktige spørsmål i nyheitsjournalistikk om gener.

### **Kjelder:**

NRK-program og nyheitsinnslag

Grunfeld, T. og Oltedal, A. (1992). *Genteknologi*. Oslo: Samlaget

Hunsager, K.Aa. og Oltedal, A. (1988). *Inn i genalderen*. Oslo: Samlaget

Undlien, D. (2018). *Dine geniale gener*. Oslo: Stenersens forlag

**Audgunn Oltedal.** Examen Artium frå Rogaland offentlege landsgymnas, Bryne i 1965. Journalistlærling i avisa Dagen i Bergen Cand.mag frå Universitetet i Bergen med faga samanliknande politikk, filosofi og kristendom. Hovudfag i filosofi frå Universitet i Oslo. Redaktør i Ny Tid frå 1975-1979. Journalist i NRK frå 1979-2004. Frå 2004 til 2015 førstelektor i journalistikk ved Journalistutdanninga, Høgskolen i Oslo. Underviste her i presseetikk og nyheitsjournalistikk.. Har skrive bøkene *Inn i genalderen*, *Det norske samlaget* saman med Kristin Aalen Hunsager (1988), *Genteknologi*. *Det norske samlaget* saman med Thomas Grunfeld (1991). *Den myndige journalisten*, Høyskoleforlaget (2001) og *Viktig og vesentleg? Om profesjonsverdier i journalistikken*. NJ-forlaget (2012)

# Unni Sophie Bleken

## En barnehagelærerinne kommer til byen

Byen er **Oslo**, barnehagelærerinnen er **Unni Sophie**, året er **1951**.

Unni er 22 år. Hun er nyutdannet barnehagelærerinne fra Trondhjem, og hun er nygift med sin studentmann, som enda har flere års studium igjen i Oslo. De låner for et halvt år studenthybelen til et vennepar: 16 kvadratmeter, felles bad og kjøkken, i en gammel gård i Vika. Der blir de boende i fem år.

Det er en deilig sommerdag i Oslo, 1. september. På Universitetsplassen er det høytidelig mottakelse av de nye studentene. Hun er helt ukjent i Oslo, suger til seg alle inntrykkene med åpent sinn og sanser.

Allerede neste dag begynner livets alvor: kjæresteparet må ha noe å leve av! Han har sitt knappe studielån. Hun har bare seg selv og sin utdanning.

Hun tar på seg sin peneste kjole og anstiger med hjertet i halsen Husmødrenes Barnehagers kontor: om de kan ha bruk for en barnehagelærerinne? – Kontordamen ser lett overbærende på henne: Å nei, det har de nok ikke. ”Hvorfor ble ikke De i Trondhjem da, lille frøken?”

Veien går videre til Oslo kommune, Barnehagekontoret. Nei, de har heller ikke bruk for en barnehagelærerinne. Kommunen har på denne tiden bare *daghjem*, det vil si heldagsinstitusjoner, åpningstid 08 – 17.00. Daghjemmene tar imot barn fra hjem hvor ingen voksne er til stede på dagtid, eller hvor familien har særlig behov for avlastning. Det var enda ingen tradisjon for eller krav om pedagogisk utdanning for å arbeide i daghjemmene.

Hun går allikevel til kommunekontoret. Det kan jo hende de har bruk for folk i et av sine daghjem, selv om de har utdanning for arbeidet.

Det har de: Hun får jobb og lønn som vikar ekstrahjelp på et av kommunens minste og eldste daghjem, på østkanten i Oslo. Her var ca 25 barn fra 4 – 7 år, fire voksne: styrer, assistent, ekstrahjelp og kokke. Assistenten og ekstrahjelpen har det daglige arbeidet med barna. Kokka steller på kjøkkenet og bestyrerinnen, en eldre sykepleierske, administrerer virksomheten fra sitt kontor. Hun har lite med barna å gjøre, men hersker over særlig populært leketøy: et rosa koppestell i det nye materialet *plastic*, en gave til henne fra venner i USA. Småpiker som er særlig snille får leke inne med dette en liten stund når de andre barna er ute.

Barnehagen holdt til i et eldre trehus i to etasjer og hadde en stor asfaltert lekeplass ute, omgitt av et høyt lukket tregjerde med port, som isolerte den og barna helt fra omgivelsene.

Hun syntes barnehagen var dårlig utstyrt både inne og ute. Tigget restegarn som ungene kunne få veve på papp-plater med – til avveksling fra korsstingslappene de sydde på inne. Hva de hadde ute husker hun ikke, men det var nok ikke stort. Derimot husker hun Johan, 5 år, som hver dag ble hentet sist, minst et kvarter etter at alle de andre barn og voksne var gått. De satt på trappen i den tomme ryddede lekeplassen: ”Trur’u morra mi kommer, tante?” ”Ja da, hun kommer!” ”Erru’ helt sikker på at a’ kommer?” ”Ja, tror du at hun vil være alene hjemme uten deg, du da?” – Porten blir revet opp – og inn stormer en meget ung og forkavet mor. ”Der ser du, det **var** helt sikkert at morra di kom!” Skjønte mamma at kommentaren også var rettet til henne? At ungen hennes satt hver dag og lurte på om hun kom?

Assistenten og styreren kunne ikke fordra hverandre. Det la de ikke skjul på, og begge prøvde å få henne over på sitt parti. Hun holdt seg nøytral alt hun kunne, og konsentrerte seg om å være sammen med barna. De to representerte noe hun ikke kjente så godt fra sin hjemby Trondhjem: et sterkt sosialt klasseskille med mistro mellom borgere som kom fra Nordstrand (styreren) og folk fra Grønland (assistenten).

Her ble hun heldigvis ganske kort tid. Kommunens barnehageinspektør, en nyansatt meget dyktig og erfaren barnehagelærerinne, fikk henne raskt over i et nytt vikariat. Men hun tenkte ofte på barna og mødrene (kan ikke huske at noen barn ble hentet av far) som måtte bli igjen her.

Hun kom til et nytt daghjem, lite og gammelt det også, på Oslos østkant. Men her var miljø og atmosfære en helt annen. Det hadde sin rot i *bestyrerinnen*, en elskelig eldre ugift kvinne som hadde arbeidet her hele sitt liv og bodde ovenpå i huset annen etasje. Nå hadde hun barna til sine tidligere barnehagebarn under sine vinger - undres på om det ikke var noen barnebarn også? Når livet ble vanskelig for mødrene i barnehagen kom de ofte til bestyrerinnen og lettet sitt hjerte på hennes kontor.

De to daghjemmene lærte henne hvor avgjørende viktig lederen er i et teamarbeid, for trivsel på arbeidsplassen og kvaliteten på arbeidet som blir utført.

Men heller ikke her ble hun lenge. Et nytt vikariat i samme bydel meldte seg: barnehagelærerinne i *Sagene Folkebarnehage*, en barnehage med pionertradisjoner på østkanten i Oslo.

I motsetning til daghjemmene var Folkebarnehagen ikke knyttet til småbarnsmødres arbeid utenfor hjemmet. Barnehagen var åpen fra 9 – 15, barna var der i 4 timer daglig, men kunne bli hele dagen ved særlig behov. Mødre her var stort sett hjemmeværende husmødre. Flere av barna hadde derfor fått plass på grunn av en vanskelig situasjon i hjemmet, eller fordi de trengte barnehagen ut fra sine egne behov: ett eksempel var tvillingene, to gutter i 6-årsalderen. De hadde utviklet et helt eget talespråk hjemme i lek med hverandre, og greide seg fint med det, syntes de selv. Trengte ikke lære noe annet.

Helsestasjonen var ikke enig, og sendte dem til barnehagen.

Kommunen hadde overtatt Folkebarnehagen etter en kristen ungdomsorganisasjon, som ønsket å tilby også barn på Oslos østkant et pedagogisk barnehagetilbud, noe mer enn daghjemmenes tilsynsoppgave. På sikt bidrog Sagene Folkebarnehage også som en pådriver til at daghjemmene på østkanten i Oslo etter hvert krevde pedagogisk utdannelse for ansatte også i sine institusjoner.

*Sagene Folkebarnehage* med to avdelinger holdt til på toppen av et stort gammelt tre etasjers trehus, som også var forsamlingshus for lokalmiljøet. Det betød at barnehagen måtte ryddes bort hver dag, for så å bli tatt frem igjen neste morgen. Barnas yttertøy hang ute i den uoppvarmede trappeoppgangen, utedoen var nede på lekeplassen. Der var det kaldt!

Hun tenker på sitt vinterhalvår her med glede. Det var en fin arbeidsplass! De var tre utdannede barnehagelærerinner - tenk å få arbeide i et godt fagteam! På denne tiden arbeidet de fleste barnehagelærere alene som pedagoger i små enavdelingsbarnehager.

Og Oslo kommune ga frie hender til å legge opp arbeidet slik barnehagelærerinnene selv ville ha det. Så lenge foreldrene ikke klaget, kunne de stort sett gjøre hva de ville. Sagene Folkebarnehage hadde tradisjonelt et uvanlig godt foreldresamarbeid: Faste mødemøter ble holdt en kveld hver annen uke! Barnehagen var blitt en naturlig møteplass for kvinnene i nabolaget, med kaffe og strikketøy. Det var ikke så mye uteliv i deres hverdag. I den tidens barnehager hadde fedrene liten plass, hvis de da ikke var eneforsørgere.

For henne som var fremmed i Oslo, var det gode sosiale miljøet i barnehagen en ekstra gevinst.

Men mens barn og voksne frøs seg gjennom en kald vinter i et dårlig hus, bygget Oslo kommune en splitter ny moderne barnehage i Bjølsenparken. Dit flyttet Sagene Folkebarnehage da sommeren kom.

Hun flyttet med, men nå ikke lenger som assistentvikar, men som avdelingsleder i kommunens stolthet: den nye barnehagen på Bjølsen. Men det er en annen historie.

Og forsamlingshuset *Effata* på Sagene er for lengst borte og revet.

**Unni Sophie Bleken.** Barnehagelærerinne Menighetspleienes Barnevernsinstitutt (Dr.Mauds Minne) 1951. Tils. 10 år avdelingsleder/styrer i barnehage; leder for førskolelærerne i Norsk Lærerlag 1970 – 74. I denne perioden ble førskolelærerutdanningen postgymnasial og del av den nasjonale lærerutdanningen. Høgskolelektor/ rektor Barnevernsakademiet i Oslo 1970-1994; ledet Barnehageutvalget 1992 med forslag til den første Rammeplan for barnehagen (NOU 1992:17); faglitterær forfatter; Kongens Fortjenstmedalje i gull 2006.

## **Oddvar Smukkestad**

# Små og store kultursjokk på min første reise til Bengalen

### **Bakgrunn**

Det var en tilfeldighet som brakte meg til Bangladesh i 1996. Lærerutdanningens Internasjonale Senter (LINS) hadde blitt etablert på Høgskolen i Oslo (HiO), som det het den gangen. NORADs nye direktør hadde signalisert at utdanning skulle prioriteres i norsk bistand. Det ville bli behov for fagkompetanse og konsulent-tjenester for NORAD innenfor utdanningsbistand.

Grunnutdanning i de fattigste landene ble løftet fram. Det var i tråd med NORADs fattigdomsorientering. Bangladesh var et land som pekte seg ut i Asia. 45 prosent av befolkningen levde under fattigdomsgrensen, ifølge FN-statistikk. En norsk storsatsing ble det såkalte PEDPQI (Primary Education Development Project for Quality Improvement). 280 millioner kroner skulle satses over 5 år for å forbedre kvaliteten på grunnutdanningen i landet.

LINS ansatte en høyt kvalifisert akademiker, fra Universitetet i Bristol, som leder. Han hadde doktorgrad på Verdensbanken og omfattende u-landserfaring.

Den første delegasjonen dro nedover høsten 1996 for å kartlegge og diskutere med myndighetene hva som burde gjøres. Det var en internasjonal gruppe. Lederen var den nytilsatte senterlederen fra Bristol, en framstående pedagogikkprofessor fra India, en erfaren utdanningsrådgiver fra Sri Lanka samt to lærere fra HiO, en fra lærerutdanningen og meg fra utviklingsstudiet.

### **Litt landkunnskap**

Selv om jeg hadde bistandserfaring fra Sør-Asia, var det min første tur til Bangladesh. Det var bare å stupe inn i engelsk kolonihistorie og generell landkunnskap. Landet var i kolonitiden en del av India, og ble kalt Bengalen. De var verdens største produsent av jute og bidro med store inntekter til de engelske koloniherrene. Av den grunn ble området omtalt som «the Jewel in the Crown», altså juvelen i den britiske kolonikronen. Da platen gjorde sitt inntog på 50 og 60-tallet falt prisen på jute som et blylodd, og økonomien ble rasert i løpet av noen tiår.

Bangladesh, eller Øst Pakistan, som det het den gangen, var og er et av verdens fattigste land og ble selvstendig først i 1971 etter en blodig borgerkrig med Vest-Pakistan. Både den første og den andre presidenten ble drept i attentater. Den tredje, general Ershad, overlevde men satt på denne tiden stadig i husarrest. Så fort han kom ut, uttalte han seg om politikk, og havnet på nytt i husarrest.



Den politiske opposisjonen er kjent for å drive en spesiell type opposisjonspolitik. De arrangerer generalstreiker, såkalte «hartals». Det lammer hele samfunnet i mange dager. Disse streikene er blodige og utlendinger frarådes å ferdes ute når dette pågår. Dette skjer flere ganger i året og er en årsak til at landet har hatt et dårlig rykte som mottakerland for bistand.

Det skulle vise seg at dette bare var en av mange grunner til at Bangladesh aldri har vært et populært bistandsland. Landet er kjent for et ugjennomtrengelig byråkrati og omfattende korrupsjon. På den tiden verserte det en anekdote blant internasjonale bistandsarbeidere om at helse- og hygieneforholdene i landet var så dårlige at en fikk diare bare av å lande på Zia International Airport!

Mine landstudier av Bangladesh var i det hele tatt lite oppløftende. Jeg satte meg på flyet med en følelse av at dette kunne bli svært krevende, og at kultursjokkene ville komme tett.

## **Ankomst og mottakelse**

Det begynte på flyplassen. Å finne kofferten på transportbåndet skulle vise seg å være en strabasios øvelse. Det høres trivielt ut, men da har en ikke opplevd ankomstkaoset på Zia International anno 1996! Her kom ikke koffertene ut en og en men i svære vaser. Hver vase besto av koffert, pappesker og jutesekker i alle størrelser og formater samt trekasser og presenningspakker av ulike typer. Europeiske koffert minnet om fyrstikkesker sammenlignet med noen av de gigantiske slagskipene av lokalt fabrikat, som kom veltende ut på båndet. Noen av dem ble sittende fast i åpningen på vei inn. Da var straks mange mann på pletten for å løse opp vasene.

Det hele minnet litt om tømmerfløting i Norge i gamle dager. Fløterne måtte rykke ut for å løse opp tømmervasene i fossen. Det er litt av det samme problemet. Noen må gripe inn i materialstrømmen for å løse opp floka. Jeg står og venter forhåpningsfullt, men frykter det verste. Ikke minst når jeg ser det enorme berget av uavhentet bagasje som ligger i ankomsthallen.

Etter en halv times dans rundt transportbåndet, skjer det vidunderlige. Min grå Samsonite dukker opp under to digre jutesekker, gjemt bak ei svær keramikk-krukke på transportbåndet. To andre passasjerer kaster seg over kofferten min. Jeg må rive og slite og ikke minst peke på den røde navnelappen min for å riste de andre av.

Fornøyd slenger jeg kofferten på tralla, som vi i delegasjonen hadde funnet bak det store fjellet av bortkommet bagasje. Kollegene mine var også heldige og fant bagasjen. Snart var vi på vei mot utgangen.

Tollkontrollen var en formalitet, og pengevekslinga gikk greit. For 100 dollar fikk jeg en bunke med thaka, så stor at bankfunksjonæren pakket inn sedlene i en stor

gråpapirpose. Av en eller annen grunn er store sedler mangelvare. Dette kunne en oppleve i flere u-land på den tida, særlig i land hvor valutaen hadde lav verdi.

I løpet av vekslingen lærte vi at myntenheten i Bangladesh heter thaka men uttales Dhaka. Hovedstaden heter Dhaka men uttales thaka. Et passelig sted å begynne for den som ville prøve seg på bengali. Det er verdens sjettemest talte språk. 150 millioner bangladeshere snakker språket sammen med nesten 100 millioner indere i den indiske delstaten Vest-Bengalen. Bengali er beslektet med urdu som snakkes i Pakistan, og en del av ordforrådet er felles. Likevel var det ikke veldig fristende å starte bengalistudier i første omgang. Engelsk sto sterkt, siden landet har en fortid som engelsk koloni og en del av imperiet.

Vi ble hentet av en bil fra den norske ambassaden. Trafikken i Dhaka er ikke for noviser. I storbyområdet Dhaka bor mellom 18 og 20 millioner mennesker. Selv om klokka var bare halv syv om morgenen, så myldret det av folk og kjøretøyer; biler, motorsykler, tuk tuks og ikke minst «trishaws». Det er en videreutvikling av «rickshawen», en sykkel med tre hjul, et foran og to bak. Over det bakre hjulsettet er det montert et dobbelsete med kalesje over for å beskytte mot sol eller regn. En bærekraftig kjøredning for transport av folk på kortere distanser. Ingen forurensning, ingen bruk av fossilt brensel og rikelig tilgang på billig arbeidskraft gjør dette til et genialt transportmiddel i asiatiske byer.

Det ble sagt at det var rundt 700000 «trishaws» i Dhaka. Ingen vet antallet. Det viste seg å være for mange i forhold til etterspørselen. Det gjør at prisen blir veldig lav. Den var et par kroner for en passelig kjøretur på den tiden.

Trafikkbildet var kaotisk. Trafikklysene så bare ut til å være veiledende. Politiet var tilstede og forsøkte å regulere trafikken men var på etterskudd hele tiden. En bilist ble stoppet på dramatisk vis av politiet for å ha kjørt på rødt lys, ifølge sjåføren vår. Han ble banket opp på stedet med kølle! Det var tydeligvis ikke nødvendig med tidkrevende papirarbeid før avstraffelsen.

## **Samarbeid med ambassaden og utdanningsmyndighetene**

Vi ble innlosjert i et lite gjestehus i gåavstand til den norske ambassaden. Flere av de forberedende møtene skulle finne sted der. Det var viktig for delegasjonen å sette seg inn i NORADs prosjektdokumenter og forhandlingsstrategi. Landet hadde en befolkning på 130 millioner på den tiden og 53 lærerhøgskoler. Forbedring av lærerutdanningen ville være et viktig delmål, når kvaliteten skulle forbedres i klasserommet.

Senere fulgte en rekke møter med embedsmenn og byråkrater i utdanningsdepartementet, direktoratet for grunnutdanning, universitetet i Dhaka osv. Vi møtte en kader av velutdannede byråkrater men som fungerte i et ugjennomsiktig, hierarkisk system preget av gammeldags pedagogikk med utenatføring (rote learning) og frontalundervisning som hovedelementer. Den dårlige økonomien gjorde at

klassestørrelsen var svært stor. På våre skolebesøk, så vi at 100 elever i klassen ikke var noe særsyn, selv på videregående skole!

På middager om kvelden ble vi nærmere kjent med byråkratene og embetsverket. De imponerte oss med sin kulturelle skoloring, ikke minst når det gjaldt europeiske forhold. Uoppfordret kunne de sitere Ibsen og Sheakspeare og resitere dikt av sin store nasjonaldikter, Rabindranath Tagore, det store litterære ikonet, for alle som snakker bengalsk. Han fikk Nobels litteraturpris i 1913.

Det vestlige kulturfokuset var en overlevning fra kolonitiden og den utdanningen som britene hadde etterlatt dem. Av den grunn var utdanningsledelsen i landet engstelig for å bli overkjørt av sine donorer, når en rekke land og institusjoner på denne tiden tilbød bistand på utdanningssektoren. De likte derfor å høre at Norge var i ferd med å innføre såkalt mottakeransvar, dvs. at mottakerlandet skulle ta det fulle ansvaret for både planlegging, gjennomføring og evaluering av bistanden. Giveren skulle bare betale for bistanden. Dette var en ny samarbeidsmodell for å ansvarliggjøre mottakerlandet. En plasserte mottakeren i førersetet som det ble sagt, mens han tidligere hadde sittet i baksetet og latt giveren styre prosjektene.

Ved senere besøk skulle det vise seg at det ikke kom til å fungere på denne måten. Et problem var at mottaker dvs. utdanningsdepartementet ikke hadde nødvendig gjennomføringskapasitet for at dette skulle fungere. En klarte ikke å bruke pengene fornuftig innenfor planperioden på 5 år. NORAD ønsket da å gripe inn og «speede» opp prosessen med forskjellige tiltak. Ofte var det i form av utenlandske konsulenter, som kom og gikk, og etterlot seg en rapport uten at det kom til å skje så mye. Det er dette som kalles «hit and run» i bistandssjargongen.

Et annet stridsspørsmål var at utdanning for jenter skulle prioriteres høyt i tråd med norsk politikk og FN s strategi om «Education for all». Likestilling mellom kjønn hadde lav prioritet, og det var motstand mot at NORAD ville finansiere spesielle alfabetiseringsprogrammer for jenter. Departementet ville heller bruke penger på andre ting. Her kolliderte de vestlige, menneskerettighets-tankene med et robust patriarkalsk system hos mottaker.

Noen ganger kunne konfliktene mellom giver og mottaker bli ganske tilspisset. På et av møtene mellom NORAD, representert ved ambassaden, og utdanningsdepartementet, og hvor vår delegasjon som vanlig var med som «facilitators», låste samtalen seg helt. Stemningen var amper og fastlåst. Da reiste vår delegasjonsleder, lederen for LINS, seg opp, åpnet kofferten sin, tok ut et hoppetau og begynte å hoppe tau foran øynene våre! Et surrealistisk opptrinn. Alle som var tilstede brøt ut i latter, og stemningen var totalt snudd. Etter ti minutters pause fortsatte samtalen i langt mere gemyttlige former.

## Befaringer til Mymensingh og Chittagong

Som nevnt var det 53 lærerhøgskoler i Bangladesh. En i hvert fylke. For at vi skulle kunne vurdere forbedringspotensialet i lærerutdanningen, ble delegasjonen sendt til Mymensing, til det nasjonale senteret for lærerutdanning, National Academy for Primary Education (NAPE). Denne institusjonen var ansvarlig for utdanningen av lærere på alle lærerhøgskolene i landet.

Vi skulle bo på det gamle, ærverdige gjestehuset på NAPE. Vi var syv-åtte personer i reisefølget, og det var bare ett rom med air conditioning. Vi, vestlige medlemmer i gruppen, var enige om at våre asiatiske kolleger, (professoren fra India og den verdensvante utdanningsrådgiveren fra Sri Lanka), skulle ha det beste rommet dvs. det som hadde airconditioning. De to forsvant fornøyde inn i «suiten» og vi hørte at de slo på luftanlegget. Vi andre ble sittende litt ute på gangen og prate og drikke litt i varmen. Vi var skjønt enige om at det gamle vakre huset hadde sett bedre dager, og at vedlikeholdet var typisk for den økonomiske situasjonen i landet og i utdanningssystemet.

Det hadde kanskje gått fem minutter da døra til suiten for opp med et smell, og våre to venner kom styrtende ut i en sky av røyk. Det viste seg at det tilårskomne luftkondisjonerings anlegget hadde tatt fyr, og hele «suiten» var full av røyk. Betjeningen ble tilkalt, og brannen ble slukket med en bøtte vann.

I løpet av de to-tre ukene vi var i Dhaka, skulle vi også besøke aktuelle institusjoner og noen skoler i den nest største byen Chittagong. Veien mellom de to byene Dhaka og Chittagong er kjent for å være en av verdens farligste veistrekninger og blir kalt blodstripa på folkemunne. En to-spors vei uten midtdeler binder sammen en by med ca. tyve millioner mennesker og en med syv-åtte millioner. Det blir trafikk av slikt.

Vi startet klokka fem om morgenen for å komme foran den verste rushtrafikken ut av Dhaka. Allikevel var det køer i alle retninger. Vi hadde fått tildelt en minibuss og reiste sammen med noen amerikanere fra Verdensbanken. De skulle også besøke skoler i Chittagong i forbindelse med et stort utdanningsprogram som de skulle finansiere.

Selv om køene forsvant da vi kom ut på landeveien, var trafikken enorm. Jeg kjente den asiatiske kjøremåten fra før, men det er et sjokk hver gang en blir utsatt for galskapen. Selv om det er fullt av biler, er det full gass, kontinuerlig bruk av hornet, nervepirrende forbikjøringer og bruk av hele veien dvs. at to kjørebaner utvides til tre og fire etter behov. Om det finnes en midtstripe, er det ingen som respekterer den, og en er på kollisjonskurs med møtende trafikk hele tiden. Men på mesterlig vis kaster sjåføren bilen over stripa i siste sekund slik at kollisjon unngås. Front mot front kollisjoner og utforkjøringer er likevel dagligdags. Det er rett og slett ikke plass til alle på veien samtidig, så noen havner utafør.

I tillegg velter svart eksos ut av busser og lastebiler og bidrar til opplevelsen av et trafikalt inferno. Selv om en prøver å se bort, sitter en i konstant spenning og har hjertet i halsen. En av amerikanerne som reiste sammen med oss var tydeligvis veldig engstelig, for plutselig skrek han til sjåføren: «Do you drive on the right or the left hand side of the road?» Det er venstrekjøring i Bangladesh etter britene, så spørsmålet skulle være overflødig. Men sjåføren var både slagferdig og høflig da han lakonisk svarte: «about fifty-fifty, sir.»

Slik gikk den ville ferden på blodstripa mot Chittagong. Jeg tror det er en av de verste kjøreturene jeg noen gang har opplevd, selv om noen bussturer i Tanzania kan konkurrere.

### **Besøk hos BRAC og «Grameen Bank»**

Selv om Bangladesh hadde et frynsete rykte som bistandsmottaker på den tiden, var det en vekstindustri å etablere humanitære organisasjoner for å drive utviklingsarbeid. To av verdens største og mest profesjonelle private organisasjoner opererer i landet. Siden slike organisasjoner ville kunne bidra som rådgivere i utdanningsprosjektet, var det lagt inn besøk til disse for at vi skulle få innsyn i måten de arbeidet på.

Den ene var «Bangladesh Rural Advancement Committee» (BRAC). De hadde startet med alfabetiseringsprogrammer for voksne i 1972. Da dette var vellykket, satte de etter hvert i gang nye aktiviteter innenfor helse, sosialt arbeid, utdanning og næringsutvikling inkludert mikrofinansiering. All virksomhet er rettet mot de fattige på landsbygda.

Under vårt besøk fikk vi innføring i de ulike virksomhetsområdene og ble mektig imponert over standarden og ikke minst omfanget på virksomheten. Organisasjonen hadde tusenvis av ansatte og jobbet i tusenvis av landsbyer. Det var et kultursjokk å oppleve Bangladesh med sine 130 millioner på nært hold og å se hvilke enorme dimensjoner landet har befolkningsmessig, og hvilke satsinger som må gjøres dersom bistandsvirksomheten skal ha den minste effekt i dette landet.

Den andre organisasjonen vi besøkte var «Grameen Bank». Banken ble opprettet i 1976 av økonomiprofessor Mohammad Yunus fra Chittagonguniversitet. Han hadde lenge ønsket å gi mikrokreditt til fattige på landsbygda, fordi de ble så hardt utbyttet av private pengeutlånere. Mikrokreditt er bitte små lån til folk som ikke kan stille sikkerhet, fordi de ikke har eiendom de kan bruke som pant. Vanlige banker vil ikke yte lån uten sikkerhet. Private pengeutlånere utnytter dette på det groveste. Vanlig rente kan være 200-300 prosent på årsbasis, og folk som låner på slike vilkår blir gjeldsslaver for livet.

Selv om målgruppen ikke var kvinner til å begynne med, var 96 prosent av låntakerne kvinner etter noen år. Sikkerhet oppnås ved at kvinnene går sammen i grupper og står gjensidig solidarisk for lånene. Pengene brukes til inntektsskapende virksomhet for å forbedre familiens kår og må betales tilbake etter en fastsatt plan. Banken var i

en tidlig fase da vi kom dit i 1986, men de folkene vi traff ga oss innsyn og kunnskap om sin forretningsmodell og sin måte å drive fattigdomsbekjempelse på.

«Grameen Bank» viste seg å bli en kjempesuksess og doktor Yunus fikk Nobels fredspris for sitt arbeid i 2006. Under sitt besøk på Høgskolen i Oslo i forbindelse med prisutdelingen opplyste han at banken hadde over 6,5 millioner låntakere i over 70000 landsbyer. Ca. 98 prosent av de utlånte midlene ble tilbakebetalt. Han hevdet at 80 prosent av de fattigste i Bangladesh da lånte penger av banken. En utrolig suksesshistorie.

Både BRAC og «Grameen Bank» ble viktige kontakter og støttespillere for NORAD, ambassaden og LINS, i arbeidet med å implementere og ikke minst «monitorere» det store grunnutdanningsprogrammet i årene som kom. Særlig ble de to organisasjonene viktige i monitorering dvs. å overvåke og kontrollere at aktiviteter og tiltak skjer etter planen og at endringer og forbedringer virkelig finner sted. Dette bør uavhengige personer og institusjoner gjøre, og BRAC og «Grameen Bank» var i en slik posisjon.

De kom derfor til å spille en viktig rolle i utdanningssamarbeidet mellom Norge og Bangladesh i årene som kom. For meg ble begge organisasjonene spesielt viktige, da jeg noen år seinere begynte å reise til Bangladesh på feltarbeid med utviklingsstudentene fra HIOA. Jeg hadde da utviklet et godt nettverk som gjorde det mulig for studentene å gjøre feltarbeid om mikrokreditter i «Grameen Bank» og om utdanning i BRAC.

Alle erfaringene og kultursjokkene jeg opplevde på min første reise ga et godt grunnlag for å komme tilbake og forstå mer. Det gjaldt flere ganger som konsulent i utdanningsprogrammet og seinere som feltarbeidsleder på utviklingsstudiet. Dette vil jeg komme tilbake til ved neste korsvei.

**Oddvar Smukkestad** (f. 1945) er siviløkonom og utviklingsgeograf. Han har de siste 30 år arbeidet med bistands- og utviklingsproblemer som praktiker og teoretiker blant annet som konsulent i NORAD, prosjektkoordinator på Sri Lanka og amanuensis på Agder distriktshøgskole og på NORAGRIC ved UBM. Fra 1994 var han høgskolelektor på utviklingsstudiet ved HIOA til han gikk av med pensjon høsten 2012. Han har skrevet og bidratt til flere bøker om utviklingsproblematikk bl.a "Utvikling eller avvikling" fra 2008 og "Utvikling" fra 2013.

# Else Hertzberg Kokkersvold

## Å ta farvel

*Jeg kunne kanskje sammenligne livet med å være i båt – om sommeren. Jeg har ganske god greie på det, for jeg er ganske mye i båt om sommeren – og det er ofte forferdelig ubehagelig. Hvorfor er jeg egentlig her? Langt fra folk – og omgitt av stein og vann og fisk. Hvorfor er jeg ikke et helt annet sted?*

*Odd Børretzen og Lars Martin Myhre: Noen ganger er det all right.*

## Jeg har så vondt i årene mine

«Jeg har så vondt i årene mine!» Hele jeg knirker, duver opp og ned, men de hjelper til slik at vi langsomt driver framover. Bladene stikkes ned i havet. Det kjøler deilig og lindrer smerten. Jeg har to årer. Hver gang jeg krenger eller vil endre kurs, skjærer det på midten av dem. Det er akkurat som de flises opp. Jeg håper inderlig at noen vil hjelpe meg slik at årene blir bra igjen.

Nå tror jeg kanskje det skjer noe. Forsiktig blir årene løftet opp og båret inn til seilmakeren. Jeg blir fortøyd og driver lett fram og tilbake mens jeg venter på at årene skal komme tilbake. Uten årer, ingen styrt vei videre. Det nøkker i hele meg når trossa ikke lar seg strekke lenger. Når store båter kjører forbi, slår bølgene meg inn mot brygga.

Det var min 60 årsdag. Jeg hadde fått beskjed om å ikke komme inn på stuen. Jeg hørte at de holdt på med noe papir, stemmene var lavmælte med litt fnising innimellom. Da jeg kom inn forsto jeg ingenting. Et stort papir lå utover hele stuegulvet og familien sto rundt. Etter hvert forsto jeg hva jeg så. Det var papirmønster til en båt. Jeg hadde lenge ønsket meg en robåt av tre. Nå skulle jeg få det. De skulle de hente den i Tune der den ble laget. Og hun het det samme som meg: Else Marie. Jeg var overveldet. I gratulasjonsbrevet sto det:

*Else Marie* er: 13 fot (395 cm) lang

135 cm bred og veier 100 kg

Hun er GOD å ro

Alle vi sier som din far:

60 – er det fortsatt VEKST i

Bildet som fulgte med, viste en vakker, gylden trebåt med to lange, slanke årer liggende over bakerste og midtre tofte.



Det året kunne ikke sommeren komme fort nok. Da den endelig kom, løp jeg ned svaberget til brygga hvor *Else Marie* lå. Hun virket så spinkel. Med ett ble jeg var min egen tyngde. Jeg satte meg ned på bryggekannten, plantet den ene foten på toften, den andre i bunnen. Jeg fikk et godt tak i ripa. *Else Marie* ristet litt på seg, og jeg satt meg lynkjapt ned. Trossa ble kastet om bord. Jeg la årene ut i en fart og hoiet til de på land. Endelig kunne jeg ro min egen båt.

*Else Marie* og jeg hadde det veldig hyggelig sammen. Jeg fant ut at morgenene var den beste tiden å ro på. Vi holdt til på Lyngør hvor *Else Marie* ble liggende om sommeren. Om vinteren var hun i opplag på Gjeving Marina. Morgenene var friske, sommerens bris fra havet førte med seg lukter som bare havet kan gi. Havet lå stille før solgangsbrisen lagde mer liv både i hav og luft. Vi rodde rundt øyene: Fiskeskjær, Stangerholmen, Steinsøya, Askerøya. Vi rodde gjennom Lille Svalsund hvor slakter'n holdt til da jeg var barn. Der var det så smalt at årebladene nesten kom opp i hagene til de som bodde der. Vel gjennom kunne vi velge å ro rundt Holmen eller Odden. Av og til dristet vi oss ut mot havet forbi Spekebukten. I leden, hvor de store motoriserte båtene kjørte, lagde noen så høye bølger at det føltes som *Else Marie* skulle kantre. Derfor holdt jeg meg helst innaskjærs hvor det var forbud mot å kjøre fortere enn 5 knop.





Disse tidlige turene alene ga meg rikelig anledning til å la tankene sveve fritt. Jeg satt ofte og tenkte på livet jeg hadde levd til da. I takt med *Else Maries* bevegelser og årenes rytmiske tak, kom enkelte hendelser fra mitt yrkesliv til meg nesten tydeligere enn da de skjedde.

## Barnevern og skole

Flere par øyne stirret på meg med anklage i hele fjeset. Stedet var Kjeller, yrkesfaglærerutdanningen, studieretning helse-sosialfag. Hvordan havnet jeg der?

Jeg var ganske nytilsatt etter 17 års arbeid i barnevernets førstelinje, fra Oslos desentralisering i 1987 som barnevernleder. Et hardt og krevende arbeid, men også mykt og givende. Ingenting kan måle seg med når man vet å ha bidratt til en bedre oppvekst for utsatte barn og familier. Samtidig begynte mye å tære på kreftene. Konflikter i uendelige variasjoner og styrke, drapstrusler, pressens demonisering av barnevernet for å nevne noe.

En opplevelse ble like synlig som brennmaneten som la seg i vannskorpen: Da jeg snakket med ei ung jente på Plata, som hadde droppet ut av skolen og var på full fart inn i rus og kriminalitet, spurte jeg henne om hvordan det gikk med skolegangen. Jo, hun hadde begynt på helse- og sosial, men det ble så kjedelig med bare teori og dessuten var det ingen som brydde seg om hva hun gjorde likevel. «Hva med lærerne», spurte jeg. Jeg fikk et hånflir tilbake. Jeg måtte da vite at de hverken ser eller bryr seg. Selv hadde hun sittet helt neddopet i gangen utenfor klasserommet, de hadde gått rett forbi. De lange trådene til maneten surret seg rundt årebladene. Jeg tenkte det måtte ha vært smertefullt for henne å bli fanget i en situasjon som hun visste bar galt av sted.

Betydning av linken mellom skole og barnevern stresset meg. Jeg ble mer og mer overbevist om at skolen måtte kunne noe om rus, barnevern og selvfølgelig måtte barnevernet kunne noe om skolen. Langsamt begynte jeg å endre min jobbsituasjon i retning skoleverket. Etter at hovedfaget var gjennomført (med en hovedoppgave som handlet om samarbeid skole-barnevern), ble jeg i en alder av 58 år tilsatt på yrkesfaglærerutdanningen. Dette var en utdanning som ble opprettet i år 2000, og som tiltalte meg. Her skulle man utdanne lærere til videregående skole som selv hadde gått yrkesfaglig linje med helse- sosialfag, og som hadde flere år med

yrkespraksis. Mottoet her var at den kjenner best hvor skoen trykker som har den på. Her ble jeg i 10 år, fram til pensjonsalder.

Jeg ble bl.a. tildelt sosiale fag. I dette var det naturlig å bringe inn barnevernet som tema. Endelig skulle jeg få overbevise kommende lærere om at barnevernet først og fremst er en hjelpeinstans. Klassen jeg hadde besto stort sett av voksne, flotte kvinner som kjente kvinners arbeidsdag (og natt) på godt og vondt. Når jeg begynte å snakke om barnevernet, fikk jeg imidlertid en følelse jeg gjenkjente: Var det meg de ikke likte eller var det barnevernet? Som en av mine tidligere barnevernsmødre sa: «Jeg hadde det helt fint helt til du kom». Etter hvert ble det nesten en tvangstanke for meg å bidra til en holdningsendring i forhold til barnevernet. Hvordan skulle jeg få det til? Mens jeg i starten ramset opp lover og regler med hovedvekt på barnevernloven og forvaltningsloven, fant jeg ut at jeg måtte starte med historier som kunne levendegjøre dette arbeidsfeltet med alle sine utfordringer og dilemmaer og sine skjøre muligheter for å bidra til endring.

### **Hvordan kunne du?**

Nå hadde jeg fortalt om et hjemmebesøk i en av «mine» familier. Jeg kjente familien godt, hadde vært på flere tilsynsbesøk. Bekymringen min for barna var sterkt økende, og vi hadde en avtale om at jeg skulle komme på uanmeldte besøk i fire uker framover. Barnehagen hadde ringt og fortalt at barna ikke var kommet denne dagen. Jeg ringte på, og den 5 år gamle jenta lukket opp. Bak henne sto lillebroren og dro henne i genseren. I den ene hånden holdt hun en pølsesnabb, i den andre en stor forskjærkniv. Begge ungene var møkkete og gikk i undertøy. Klokken var ett på formiddagen.

Barna kjente meg heldigvis, for jeg hadde vært på besøk flere ganger. De slapp meg inn, og sammen vandret vi inn i stuen etter at jeg hadde fått lirket kniven ut av hendene hennes. Hele leiligheten luktet gammel fyll og sigaretttrøyk. En fremmed mann lå og sov i stuen. Bordet var fullt av flasker og sigarettneiper. På kjøkkenbenken lå et halvt, hakkete brød. Det var jenta som prøvde å skjære brød til seg og broren. På soverommet lå moren. Jenta gikk bort til henne, klappet henne på hodet og hvisket «mamma». Hun fikk ingen reaksjon.

Barna var åpenbart uten omsorg. Jeg hadde lyst til å ta dem med meg med en gang. Samle dem sammen med det aller mest nødvendige og komme meg vekk fra leiligheten. Men jeg tenkte at det kunne jeg ikke. Vi hadde ikke lov. Vi var blitt innprentet at vi ikke kunne ta med barn uten et gyldig vedtak. Jeg måtte tilbake til kontoret for å fatte det. Hviskende forklarte jeg barna at jeg måtte gå, men at jeg kom tilbake veldig straks. Hvis mamma eller mannen våknet måtte de si at jeg hadde vært der, og at jeg ville komme snart tilbake. Skamfull listet jeg meg ut i gangen og ned trappen. Barnas store og triste øyne forfulgte meg hele veien.

«Hvordan kunne du!» Studentens skarpe stemme avbrøt tankene mine, og flere andre fulgte etter. Forvirret stoppet jeg fortellingen. Jeg klarte ikke å svare, for hvordan kunne jeg dra fra disse forsvarsløse barna? Hvordan kunne jeg la dem være alene i dette hjemmet hvor en 5-åring gikk rundt med kniv? Hvordan skulle jeg formidle min frustrasjon over å bli overstyrt av lovverket? Kan man ikke av og til ta skjeen i sine egne hender?

Minnet slo meg i all sin gru der jeg satt i båten min. Jeg husket studentene som begynte å diskutere seg imellom, jeg hørte dem som en fjern dur mens bølgene skvulpet mot baugen. Jeg fikk sanset meg og begynte å delta i diskusjonen. Som lærer hadde jeg ansvar for å formidle situasjonen slik at det ble læring av det. I denne hendelsen var det jeg som lærte av studentenes sunne fornuft. Selvfølgelig skulle jeg tatt barna med. Faktum var at dette var en nødvergesituasjon. Barna var uten omsorg, og jeg kunne handlet umiddelbart.

Uten at jeg merket det, hadde havtåken seget innover. Heldigvis var årene styrket med skinnlapper som var skrudd fast med messingskruer. Jeg ristet av meg den ekle følelsen av å ha gjort en dårlig jobb og rodde med seige tak mot brygga.

## Årene

Somrene kom og gikk. Far hadde sagt at seksti er det fortsatt vekst i. *Else Marie* og jeg var uatskillelige. Vi koste oss på havet så snart tiden og været tillot det. Av og til hadde vi med oss noen. Det var fint plass på bakre tofte til en voksen, gjerne med ett barn. Hver sommer måtte jeg begynne på nytt med å trene på ombordstigning og å gå i land. Hendene fikk treller og årenes skinnlapper ble slitt. Jeg fikk fram halvt glemte minner og mange historier å reflektere over. Jo, jeg følte jeg fortsatt var i vekst.

Det var selvfølgelig ikke alltid godt vær. Odd Børretzen synger *sånn er livet med skorper både her og der*. Sånn var det med minnene også. Når det ble mange dager som lignet hverandre, kunne jeg ikke skille den ene dagen fra den andre. Tilbake står det uventede. Som den morgenen det virkelig regnet, det høljet ned. *Else Marie* var ikke en moderne båt som pumpet ut vannet som samlet seg i bunnen. Hun måtte øses. Denne morgenen sto vannet nesten opp til ripa. Jeg tenkte at tyngden av meg ville føre til at hun tippet over. Iført badedrakt gikk jeg ned til brygga. Svaberget kjentes sleipt og kalt under føttene. Det luktet rått, og havet var helt sort.

Jeg tok med en bøtte, brukte trossa til å trekke *Else Marie* inn mot land. Ned på huk med meg, og jeg senket bøtten ned slik at jeg fikk øst opp litt. Det skvalpet og det virket som det tok uendelig med tid. Det gikk som det måtte gå. En dønning dro med seg både bøtta og meg. Jeg fant meg selv sprellende mellom båt og brygge. Jeg prøvde å dra meg bortover langs ripa for ikke å bli klemt flat mot brygga. Havet lurte seg inn i alle åpninger. Det sved i øynene, det boblet i ørene, og jeg gulpet saltvann. Jeg var glad jeg bare hadde badedrakt på for nå ble jeg ikke hindret av tunge, våte klær eller

støvler. Jeg var blitt observert, og hjelpende hender møtte meg på brygga og hjalp meg opp.

Ikke bare somrene, men årene gikk også. Jeg merket at det ble tyngre å komme meg opp i båten. Styrken jeg hadde fått i mave og armer lignet mer på pudding enn muskler. Jeg ble svimmel og turte mindre og mindre å gå ut i båten min. Av alle sykdommer fikk jeg hydrocefalus (vannhode). Havet som hadde vært til så stor glede, ble mer et ork. Vannet i hodet kjentes blytungt. Fra å bruke vår- og høstucker til å skrape henne, smøre på bunnstoff og olje henne, overtok marinaen mer og mer. *Else Marie* kjentes ut som et eggeskall. Årene ble tyngre. Erkjennelsen kom en av de gråkalde morgenene i august. Aldring og sykdom førte til farlige situasjoner. Jeg holdt på å falle til sjøs idet båten gled fra land, og jeg ikke var kjapp nok til å sette meg oppi. Fra å være en habil svømmer, ble jeg usikker på egne svømmeferdigheter. Livet i robåt ble en saga blott. Hun ble avertert til salg på Finn.

## Farvel og på gjensyn

En dag jeg gikk og surret hjemme, ringte det på døren. Jeg var blitt operert og på bedringens vei. Jeg ventet ingen, så jeg lukket døren forsiktig opp. Utenfor sto det en pen, middelaldrende mann som var helt ukjent for meg. Jeg ble usikker og så spørrende på han. Han hadde tydeligvis tenkt ut situasjonen, for han hadde med seg mobiltelefon og holdt opp et bilde for meg. «Ser du hvem dette er? Og kjenner du Gjeving Marina?» Da så jeg det. Det var *Else Marie*. Det var denne mannen som hadde kjøpt henne. Han fortalte at han lenge hadde ønsket seg en slik båt. Da han så den avertert på Finn, hadde han reist til Gjeving Marina så fort han kunne og kjøpt henne. Vi småpratet litt i døråpningen. Han het Roy, var brannkonstabel og tidligere røykdykker. En nakkeskade hadde satt stopper for denne typen aktiv yrkesutøvelse akkurat nå. Han bodde på Nesodden så *Else Marie* ville få det fint der.

Det var bare en ting han hadde lagt merke til. Han lurte på om det hadde stått navneskilt eller noe lignende bak i båten, for han hadde sett merke etter to skruer der. Igjen ble det litt vanskelig. Det hadde stått et skilt der. Et nydelig skilt med mitt og båtens navn: *Else Marie*. Det var laget på Bærums Verk. Det var i tre med fordypninger til bokstavene som var malt med blå skipsmaling. Hele skiltet var lakkert så det var blankt og fint. Det var bare det at da vi ga fra oss båten, hadde jeg ikke hjerte til å la skiltet følge med. Vi hadde det stående framme med plan om å henge det på veggen, men var ikke kommet så langt. Jeg ville både gi han det der og da, og samtidig beholde det selv. Det ble til at jeg viste han det, og jeg så på blikket hans at han synes det var like fint som jeg. Ofte når jeg er i tvil, utsetter jeg avgjørelser. Jeg sa at jeg skulle snakke med familien før jeg eventuelt ga det bort. Familien sa at det var min båt, mitt skilt, så jeg fikk bestemme. Nå var det opp til meg.

Jeg bestemte meg ganske raskt. Navneskilt skal følge båt. Min egen tendens til å knytte meg til spesielle ting måtte vike. Jeg skrev at han skulle få det på den betingelsen at jeg fikk et bilde av *Else Marie* med skiltet på plass igjen. Det gikk ikke

lang tid før jeg fikk til svar at «dette var en god deal som både far og sønn kunne enes om».



Det var en av disse varme sommerdagene i 2018. Det ringte på og Roy og sønnen sto utenfor. Denne gangen visste jeg hvem det var som ringte på. De kom inn begge to, og vi hadde en høytidelig overrekking av skiltet. (Bildene er gjengitt med tillatelse fra Roy som også har godkjent det som er skrevet om han).

Sommeren var godt og vel over neste gang vi hadde kontakt. Jeg fikk bilder, mange bilder. Jeg har valgt å sette inn to fra *Else Maries* nye liv. I det siste står Roy og mange barn som er involvert i henne. Litt vemodig ser jeg på det og husker hvordan det var når det var jeg som sto der med barna.

Jeg har sagt farvel til mye og mangt i livet. Som gammel har man jo det.

Heldigvis har jeg også ønsket mange nye og mye nytt velkommen. Ofte har det handlet om at andre skal videreføre det jeg har holdt på med. Da jeg sa farvel til jobben min i barnevernet, brukte jeg lang tid på mental avvikling. Jeg brukte mye krefter på å videreføre min kompetanse til de som skulle overta. Da jeg sluttet som førstelektor på HiOA, brukte jeg mye tid på skriftliggjøring av emner jeg hadde bygd opp og hadde hatt ansvar for. «Inn med det på FRONTER» sa jeg til meg selv. «Da kan andre bruke det hvis de ønsker det». Sårheten over ikke å få vite hvordan det har gått med både mine klienter i barnevernet og med mine studenter og emner ved Høgskolen, kjennes fortsatt vond. Blir diskusjonene om barns beste ivaretatt i lærerutdanning? Hadde min innsats, mine grublende og søvnløse netter vært til hjelp for noen?

Likevel, jeg kjenner en gryende glede over å ha sagt farvel til *Else Marie*. Riktignok er hun en skjør liten trebåt, men jeg vet hun har kommet til noen som bryr seg om henne og gleder seg med henne. På samme måte som jeg noen ganger måtte si til foreldre at den beste omsorgen de kunne gi barna, var å la andre omsorgspersoner ivareta dem til de selv var i stand til det. Noen mødre var faktisk i stand til det. Mor til barna jeg hadde gått fra, var en slik mor. Hun hadde ikke foreldre eller andre i familien som kunne hjelpe henne. Barnas far hadde ikke hatt mye kontakt. Han hadde nok med egne problemer og ønsket ikke å ha noen aktiv rolle i barnas videre liv. Hun forsto selv at barna måtte være på barnehjem til hun ble nykter og tok tak i



problemene hun hadde. Vi stabled sammen skikkelig tverrfaglig hjelp til mor og barn på hver sin kant. Det ble en gradvis tilnærming og en stor dag når barna igjen kunne flytte hjem.



På ett av de siste bildene jeg har fått står Roy med mange barn. De har funnet flaskepost på Steilene. For et eventyr det må ha vært! *Else Marie* kan stå som et bilde på en god omplussing. Mitt farvel har gitt henne mulighet til å si velkommen til andre opplevelser enn jeg kan gi. *Else Marie* har også fått en liten motor.

Først tenkte jeg det var leit for *Else Marie* er en robåt. Nå tenker jeg at selv om jeg har sagt farvel til livet i robåt, er det sikkert fint for barna. Riktignok får de ikke trent styrke, men den kan gi glede over å mestre motor. Og årene får hvile.

Selv har jeg funnet et alternativ til morgentimer i båt. Jeg har gått i land. Jeg vandrer og tenker over livet. Noen ganger er det morgen, oftest er det midt på dagen, noen ganger er det kveld. Og *noen ganger er det helt all right.*



**Else Hertzberg Kokkersvold**, født 1943 i Molde. Har utdannelse ved Statens miljøterapeutiskole og er cand.mag. med fagkretsen psykologi, pedagogikk og kriminologi. Hovedfag i ernæring, helse og miljø fra Høgskolen i Akershus. Erfaring fra psykiatri, barnevern, Universitetet i Oslo og Høgskolen i Akershus. Bidragsyter i bøker, tidsskrift og dagspresse. Er nå pensjonert førstelektor fra yrkesfaglærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

# Kari Opsahl

## Om barn, vold, rettigheter og borgerskap

Tanten min hadde vært uartig og ulydig hele dagen. Til slutt sier moren hennes, min bestemor, 'det blir ris når far kommer hjem!' Far, min bestefar, kom hjem til et fait accompli, gikk nølende inn på barnerommet ... Kom ut igjen og sier 'Hun får bli som hun blir, det der gjør jeg aldri igjen'.

Slik er det ikke i boka Sinna Mann. I et essay i Klassekampen (29.12.18), forteller Gro Dahle fra forfatterbesøk:

*Jeg leste opp fra bildeboka "Sinna Mann", om vold i hjemmet [...] hos en videregående klasse. En ung mann kom frem til meg og lo. "Det er helt crazy", sa han, at du skulle lese den boka for klassen, og her sitter jeg! Jeg har den samme historien, men jeg har aldri fortalt det til noen. Hvordan er det mulig at du vet om det? Han lurte på om det var planlagt, om skolen hadde tenkt ut dette eller moren hans, kanskje?*

*Da svarte jeg .. at jeg ikke visste om han, men om mange andre med samme bakgrunn, at det er mange som har slike opplevelser med uberegnelige og sinte foreldre som oppfører seg farlig eller truende hjemme. Det er altfor mange.*

*Jeg ga ham boka og ba ham fortelle historien sin også til andre, og det skulle han.*

Ja, hvorfor er dette så vanskelig å snakke om? Jeg undrer. Kan det være trusler hjemmefra, eller skam? Beskytte foreldrene? Eller er det det at vi ser på barn som for små til å forstå?

Barn i Norge; landet med de lykkelige innbyggerne, bor i et land det er godt å bo i, landet er bygget på tillit. Likevel, vi har altfor mange barn som lever på fattiggrensa, altfor mange barn som mobbes, alt for mange barn som faller utenfor faglig og som ikke får den hjelpen de har krav på, og alt for mange barn som utsettes for vold hjemme.

Det er forbudt med korporlig straff av barn i Norge. Likevel viser en undersøkelse at ca. 25% av norske foreldre bruker fysisk avstraffelse overfor sine barn. Norge har vært i forkant når det gjelder barns rettigheter. Om Norge har ratifisert FNs barnekonvensjon, undrer jeg på i hvor stor grad barna selv er klar over sine rettigheter. Vet de hvilke muligheter de har for å få hjelp til å ta loven i bruk? Noen år tilbake gjorde jeg derfor en studie hvor hensikten var å få kunnskap om hvorledes borgerrollen utvikles hos barn og unge i Oslo.

Kan det å være klar over sine rettigheter og plikter og i stand til å formidle dem, muliggjøre deltakelse; handle, si sin mening, tørre å si nei?

Her, er en kort oppsummering av studien, deretter, relevante funn for denne teksten.

*Utvikling av borgerrollen hos barn og unge i storby, i et flerkulturelt, klasse, og kjønnsperspektiv. På hvilke måter tilegnes ferdigheter og kompetanse knyttet til borgerrollen? Norske barn og unge har rettigheter og plikter, uansett kjønn, klasse, kultur, funksjonshemming. Å være klar over dette, tror jeg kan gi de unge styrke til å hevde sine meninger, kreve sin rett, makte å si nei, handle og delta. En bevisst borgerrolle vil muliggjøre deltakelse og myndiggjøring (NOU 1998:18).*

Feltarbeidet gjøres i barnehager og grunnskoler øst og vest i Oslo og i en videregående skole som har både yrkesfaglig og studiekompetanse program. Prosjektet går over et år. Utvalget består av femåringer, tolvåringer og ungdom rundt 18 år, samt førskolelærere, kulturarbeidere og lærere, noen i ledende stillinger.

Mitt teoretiske perspektiv er *virksomhetsteorien* (Vygotsky), hvor barn og unge ses som aktive agenter, alltid i en kontekst. *Borgerskap*, innebærer det å tilhøre, ha rettigheter og plikter. Alle mennesker har rettsevne, uavhengig av alder og modenhetsnivå.

Det metodologiske perspektivet er *deltakende observasjon* av ferdigheter og handlekompetanse, samt noen få spørsmål: *Hvem bestemmer i barnehage, skole, Norge? Hvem går du til når noe er galt?*

Begrepet borger har to betydninger; *statsborgerskap*, et juridisk og rettslig begrep og *medborgerskap*, som har en mer sosiologisk betydning, omhandlende deltakelse, verdier og tilhørighet (Strømsnes 2003:17). Det er den siste betydningen som her undersøkes, hvor nøkkelordene er det å *forklare, tolerere, delta*. Borgeren er demokratiets minste og mest basale element, demokratiske borgere trenger kunnskap, ferdigheter og holdninger for å delta og for å leve livet med respekt for mangfold.. Vi har alle rettigheter, men ikke alltid like muligheter, grunnet kunnskap, økonomi eller sykdom. Barnehage og skole og ikke minst foreldre er ansvarlige for å gjøre de unge i stand til å bruke sitt borgerskap, gi dem mulighet for å delta i samfunnslivet.

### **Erfaringer og funn**

I denne teksten har jeg valgt å formidle erfaringer og funn fra barnehagene. Historiene viser femåringenes ferdigheter og handlekompetanse knyttet opp til utvikling av borgerrollen.

*Femåringene Eira og Else leker. De blir enige om at de skal lage en teaterforestilling. Dette foreslås for de andre barna og de blir med, de skal være publikum. De henter stoler og setter de opp på rekke og rad, og publikum finner sine plasser.*

*Eira og Else kommer så frem på scenen, de ber publikum om å være stille. Det blir det. Så blir publikum bedt om å slå av mobiltelefonene, hvilket de alle gjør. Eira og Else går bak sceneteppet og klargjør rollene sine, hvorledes de skal utføres. De diskuterer en god stund og publikum begynner igjen å snakke sammen, de ler og tuller, men de sitter på stolene sine. Da kommer Eira og Else ut på scenen igjen for å be publikum være stille og slå av mobiltelefonene. De trekker seg så tilbake, de er enda ikke helt klare. Nok en gang begynner publikum å prate, og jentene kommer frem igjen og ber de være stille, absolutt*



stille. Så starter forestillingen, det danses en fantastisk tango over scenen, publikum klapper og jubler. Leken er over.

Selve leken, teaterforestillingen, tar bare noen sekunder, mens all forberedelse og alle forhandlingene om utførelse tar vel femten minutter. Dette er slik barnas lek ofte finner sted.

I *frileken* er det barna selv som foreslår og bestemmer hva som skal lekes. De har mange arenaer hvor de diskuterer og forhandler hvorledes leken skal lekes og hvem som skal ha hvilke roller. Forslagsstillerne har ofte tilgang på de rollene de helst vil ha, men alle må ta og gi litt skal de få det til. I forhandlingene må de *forklare* og *argumentere* for det de ønsker. Mange ganger i løpet av dagen øver de seg i disse ferdigheter knyttet til borgerrollen; de deltar, viser toleranse, forklarer og følger regler. Diskusjonene foregår intenst i planleggingen, men og underveis når leken endrer retning, eller når nye barn kommer inn eller noen går ut; fordi 'det ikke er moro lenger'.

*Samlingsstund* er voksenstyrt og pedagogisk. Den er mer enn 'hvilken dag, er det i dag', her tas det opp problemstillinger eller hendelser som har vært vanskelige. Som det å ikke slippe andre inn i leken, det å ta fra hverandre leker eller det å slå. Det omhandler vanskelige tema som rettferdighet, misunnelse og sinne. De diskuterer og barna gis mulighet til å sette ord på erfaringer og komme med forslag til løsninger. Barna forteller og forklarer, ofte blir de enige. Her er og regler å følge, som å sitte i ro, lytte til hverandre.

Det er onsdag og femåringene er på tur. Utenfor porten tar barna hverandre i hendene, de går to og to. Ali og Fredrik synger, Hei hå, hei hå, fra Snehvit og de syv dvergene. Barna finner noe hele tiden, steiner og pinner, de småsnakker og synger, snubler litt og gråter. De gjør hverandre oppmerksomme på dyr, fugler og blomster.

"En maur!!" roper Sally og trækker på den.

"Det må du ikke gjøre," sier Fredrik "da kan den ikke leve".

Etter en lang tur, kommer vi slitne og sultne ned til sjøen, barna er med på å bestemme rasteplass. De får gå fra, de samler seg i ulike grupper, mens de voksne rigger til stormkjøkkenet og steker pannekaker.

Sigrid, Marte og Nina har klatret opp på en stor stein, de synger Ja, vi elsker, hele verset, om og om igjen. Kanskje inspirert av .. landet som stiger frem.. over vannet..

Fredrik og Ali leter etter drivved, mens Ellie, Marit og Anna bare ligger i gresset, ruller rundt, titter på skyene.

"Æsj, det er en larve på jakka di Ellie"..

"Ikke rør den, den kan bli en sommerfugl. Den kan det".

Pannekakene stekes, vi spiser etter hvert. Kjempagodt. Spiser og småprater.

"Se, øyestikkere!" flere av barna løper bort.

"De stikker ikke" roper Anna, "de bare heter det".

Femåringene kan og vet mye. De er klare for skolen nå.

I barnehagen fremmes ferdigheter i kommunikasjon; barna forklarer og argumenterer, de utvikler toleranse ved å respektere andres verdier, og leken fremmer *deltakelse*; både det å delta i selve leken og det å hevde meningene sine. Rettigheter som ytringsrett praktiseres; alle skal komme til orde. Retten til eiendom; ikke rote i hverandres sekker er også en regel i barnehagen, men den knyttes ikke opp til Unicefs barnekonvensjon (1989), *Alle barn har rett til privatliv*. Unicefplakaten henger på veggene i de fleste barnehager, rettighetene er universelle; gjelder alle barn. De er barnas rettferd som rimelighet. Barnets beste skal komme først, i alle situasjoner, overalt.

Barn i samspill med det norske samfunn, produserer sin egen kultur; ulike lekemåter, ulike væremåter. De forhandler, skaper mening, de deltar. De er i borgerrollen og utvikler den hele veien, de har kjennskap og kunnskap om ulike rettigheter og plikter, om de ikke refereres til som *deres* rettigheter nedfelt i loven. I lek og læring blir forståelse av makt og rettferd, frihet og likhet, kommunisert og diskutert. For barna i barnehagen gjelder §1 *Alle barn skal kunne spise seg mette*, bare barn i Afrika. Barna vet at barn sulter i Afrika og at vi kan gi dem penger. Slik blir det *oss og dem*, og ingen universell rettighet. Dette er barnehagelærernes ansvar å forklare.

### **Å informere barn om at rettighetene er deres, hvorfor sies det ikke tydeligere?**

Barn, gjennom deltakelse i barnehage, har mange muligheter til å utvikle borgerrollen, så hvorfor er det så vanskelig å henvise til de lovmessige rettighetene barna har?

Jeg velger det å *slå* som eksempel for å belyse ytterligere denne problemstillingen. "Det er ikke lov å slå", dette er en regel som er veldig tydelig i barnehagen. Barna sier det ofte og legger til at hvis du slår noen, må du be om unnskyldning. Dette gjøres. Når de lager egne regler, kommer dette alltid opp. Her er regler for samlingsstund: 1. Ikke slå (Lars) 2. Sitte i ro på plassen vår (Agnete) 3. Ikke krangle (Fredrik). Jeg ser at barn lager regler, lærer seg å følge dem, og bruker dem i diskusjoner. De voksne minner også om regelen 'ikke slå' og begrunner det med at det gjør vondt,

- Ville du like å bli slått?
- Nei
- Så la vær da!

Empati. Barna setter seg inn i den andres situasjon, og ber om unnskyldning. Diskusjonen knyttes til barnets opplevelser, det gjøres konkret. Dette utvikler rettsfølelse; *Hva som er rett og hva som er galt*. Hva som kan gjøres, hva som ikke, har du gjort noe galt, kan du si unnskyld, gjøre opp for deg. Å utvikle rettsfølelse er grunnlaget for å utvikle seg som borger.

I barnehagen kunne de voksne vise til Unicefplakaten hvor det står *Alle barn har rett til å føle seg trygge* og diskuterer hva betyr det for barna. Det vises heller ikke til Barneloven, som gir regler for foreldreansvar; *Det er ikke lov å slå barn i Norge*, det sies ikke. Selv ikke mor og far har lov til å slå deg, kunne legges til, men det gjøres ikke. Å slå knyttes bare til barn, det er de som ikke har lov å slå hverandre. I den norske Barneloven, er det de voksne som ikke har lov til å slå barn. Hvorledes kan

dette snakkes om slik at barn forstår at dette er de voksnes ansvar? At det gjelder alle barn og alle voksne?

Jeg har ved flere anledninger lagt frem studien min. Reaksjon fra fagfolk, når det gjelder det å slå, har vært: *Interessant ... Herregud! Og, hvem skal ta ansvar når dette formidles..*

Ja, hvem skal ta dette ansvaret? Ikke barna i alle fall. Så da lar vi det ligge?

*Vet du hva, forteller en student, venninna mi trodde at det var slik det var, at alle barn ble slått av foreldrene sine, helt til hun ble 11-12 år. Først da forsto hun at slik var det ikke.*

Ut fra mine erfaringer og Dahles historie, ser jeg at de utsatte barna tror det gjelder bare dem, eller at det er slik det er. Vi vet at utsatte barna tier, at de unnskylder, lojaliteten til mor og far er stor, av ulike grunner. Kanskje de trues hjemmefra til å ikke si noe. Eller er det forbundet med så mye skam at man ikke tør? De voksne må knytte barns rettigheter og plikter til barns erfaringer og forståelse. Her må lærerne skape et rom hvor barna kan snakke om det, i trygg forvisning om at dette er de voksne sitt ansvar.

Gro Dahle deler erfaringer med barn og unge rundt forbi, og det er viktig. Men selv hun, når ikke alle, heller ikke Endre Lund Eriksen eller Brynjulf Jung Tjønn, som har skrevet om samme tema. Alle lærere har et ansvar her, men ikke bare de, nabokjerringa også, det vil si oss alle, når vi vet eller undrer. Helsesøster, barneombudet, barnerettighetsadvokater, barnevern, kan kontaktes.

Og, hva med foreldre/pårørende? På hvilke arenaer møter vi de? Foreldremøter?

Det går an å snakke med foreldre om slåing, fortelle om hvorledes det håndteres i barnehagen, at de voksne sier at det er ikke lov å slå.. at de knytter det til barnas egne erfaringer, det er der de er.. Selv ikke mor og far har lov til å slå barna sine i Norge. Det kunne man si og så høre hva foreldrene sier til det.. så får man kanskje en diskusjon om hvor alvorlig et klaps er, sett i lys av *alle barn har rett til å føle seg trygge.*

Eller, ”I vår kultur straffer vi barna på denne måten ..”

”Ja, men nå bor dere i Norge og her er det faktisk ikke lov”, kan man ikke si det på et foreldremøte? Og, henvise til loven?<sup>6</sup>

Kanskje kan det å være klar over sine rettigheter og plikter og i stand til å formidle dem, muliggjøre barns deltakelse; handle, si sin mening, tørre å si nei?

*Bestebarnet mitt, snart fem år, var med bestemor i butikken og maste om et prinsesseblad! Bestemor sa hun syntes det var vanskelig, 'du har jo en avtale med mamma og pappa om at når du har sovet tre netter i egen seng, så får du et blad'.*

*Mamma og pappa, ja, de har en avtale, ikke jeg! Sa femåringen.*

---

<sup>6</sup> I 1972 ble foreldres rett til å refse sine barn opphevet. Likevel var det uklart om all bruk av fysisk straff var forbudt. I 1987 ble det derfor tatt inn følgende formulering i barneloven: «Barnet må ikke bli utsett for vald eller på annen vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare».

Femåringer kan, vet og forstår mye. Verken bestebarnet mitt eller bestefaren min godtok uten videre, det å bli bestemt over! De protesterte! Det er mulig.

*Det er ikke så mye det å lære om barn, som det er det å lære fra barn, sier den norske antropologen Fredrik Barth.*

**Kari Opsahl**, født 1943 i Elverum. Utdannet ergoterapeut og sosialantropolog. Har arbeidet 10 år innen psykiatri, hovedsakelig barnpsykiatri og 34 år på ergoterapeututdanningen, HiOA, som lektor, studieleder, FoU/prosjekt ansvarlig og internasjonal kontakt.

# Ingebjørg Strand

## Samspeilet mellom bildene og de som blir avbildet

### Bilder som pedagogisk læringsverktøy

#### *Innledning, bakteppe*

Denne populærvitenskapelige artikkelen handler om hva 49 av 54 sykepleierstudenter ved OsloMet-Storbyuniversitetet mente at de lærte av å se på digitale bilder i ordinær undervisning. Prosjektet skilte seg ut fra den ordinære undervisningen ved at det ble tatt bilder av studentene i aktivitet mens de fikk undervisning og veiledning i tre grunnleggende praktiske prosedyrer: infeksjonsforebygging, sengeredning og sideskift, samt intramuskulære injeksjoner.

Studien omhandler bruken av digitale bilder som pedagogisk læringsverktøy, og er en direkte oppfølger av studien om bruken av video som læringsverktøy (Strand med flere, 2016). Intensjonen med denne studien var å få kunnskap om hva som foregår når digitale bilder blir benyttet i undervisningen, og hvordan studentene lærte av å se seg selv og sine medstudenter på skolens simulerings- og ferdighetsavdeling (SF-avdelingen), samt i hvilken grad bildene påvirket læringsprosessene.

Til sammen 855 digitale bilder ble tatt i løpet av de to semestrene studien varte.

#### **Gjennomføringen av prosjektet**

Studentene ble tilfeldig og gruppevis valgt i forbindelse med forskningsprosjektet som jeg ledet i samarbeid med min forskningskollega. Universitetet og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) hadde godkjent studien og bruken av fotografiene. Studentene var informert muntlig og hadde gitt skriftlig samtykke.

Studentene hadde adgang til studiens virtuelle forskningsrom, kalt Pr-Øvelse. I dette rommet lå all aktuell informasjon lagret, og den enkelte student kunne selv koble seg opp med brukernavn og passord etter hvert av deres tre undervis- og veiledningsmøter. På slutten av møtene ble utvalgte bilder diskutert og fortløpende lastet opp til nevnte rom, før studenten gikk for å svare på følgende forskningsspørsmål:

- ✓ *Har bildene gitt deg nye tanker, følelser, handlings- eller læringsmuligheter?*
- ✓ *Har bildene gitt deg et nytt og uventet læringsutbytte, i positivt eller negativ retning?*
- ✓ *Er du blitt bevisstgjort på etiske - og estetiske aspekter grunnet fotograferingen eller via bildene?*

Svarprosenten på forskningsspørsmålene var 95.

Etter at de seks studiegruppene hadde blitt tatt bilder av, ble studentenes svar på spørsmålene samlet sammen og anonymisert. Svarene ble lagret i en egen mappe etter gjeldene forskrifter og var så klare for tolkning og analyse. Den mappen hadde ikke studentene tilgang til.

### ***Studiens opplegg og struktur***

Min forskningskollega hadde hovedansvaret for undervisningen og veiledningen. Jeg hadde ansvaret for å fange opp nyttige læresituasjoner ved bruk av to digitale fotoapparater. Under fotograferingen var lærerrollen mest i fokus. Forskerrollen kom tydeligere fram da datamaterialet ble buntet, sammenfattet, tolket og analysert.

Undersøkelsen bygger på et sosiokulturelt læringssyn: Det vil si at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i et sosialt fellesskap. Dette læringssynet er i tråd med Lave og Wenger (1991 og 2003) og Strand med flere (2009) om at man lærer av og med hverandre i omgivelser som er nært knyttet til kravene i situasjonene, og at læring skapes og utvikles i et samspill. Kvale og Brinkmann sine tre nivåer ble benyttet i analysen for å komme fram til funnene som bygger på studentenes forståelse av hva de samlet lærte av å se på de digitale bildene.

## **Funnene**

### ***Bilder fremmer trygghet i læringen***

Ved at studentene ble fotografert oppdaget de at de ble sett enkeltvis. Når de ble "venn med fotokameraene", ble de digitale bildene en hjelp for dem i innlæringen av prosedyrene og styrket deres trygghet i de ulike læresituasjonene. Det bildene gjenga, opplevdes som sant. Dette overrasket studentene og ga dem mestring og økt trygghetsfølelse. Flere sa at de likte godt at det ble tatt øyeblikksbilder. Studentene erfarte at de også måtte konsentrere seg, og at de både måtte ville og våge for å lykkes. Som de selv sa: "Bildene ga dem trygghet til å tørre å dumme seg ut". Dette stemte godt med mitt inntrykk som lærer og viser at trygghet og utrygghet ikke bare er ord, men også noe som kan merkes i relasjonene når bånd skal bygges og læring skal vises med forståelse.

En annen student skrev:

"Jeg er en følsom person. Vet at etter litt tid håndterer jeg min utrygghet bedre. I dette prosjektet hadde jeg bestemt meg for å være "på", ta ansvar og ikke være redd for å mislykkes. Jeg ønsket å ta mer plass, og bli sett".

Å ta bilder av studenter i aktivitet falt naturlig for meg som lærer og var lett å kombinere med forskerrollen. Opplevelsene og erfaringene både styrket og utvidet

min egen rolleforståelse. På den måten fikk jeg sett studentene tydeligere. Det som overrasket meg mest som lærer var at studentene var så rolige og avslappet. Jeg merket ingen forskjell fra slik studentene oppførte seg i ordinær undervisning og veiledning. Dette tolket jeg som at billedtakingen ikke forstyrret. Noen ganger oppdaget jeg at billedtakingen også lettet veiledningsarbeidet. Flere ganger kom studenter bort til meg og ba om at det ble tatt bilder i konkrete situasjoner. Da ville de som oftest ha ett eller flere bilder av noe spesielt som de syntes var vanskelig, eller ville ha råd eller stille spørsmål. To studenter svarte at de hadde vært usikre på egen deltakelse i prosjektet. De tilkjennega at press fra gruppa hadde vært avgjørende for deltakelse, men etter første samling var uroen borte. Erfaringene gjorde dem trygge. De uttrykte tilfredshet og takknemlighet til gruppa som både hadde presset og stimulert dem til å bli med på prosjektet.

### ***Bildene setter studenten på sporet***

De fleste av studentene ga uttrykk for at bildene fremmet egenlæringen. Bildene ga dem dessuten økt bevissthet på betydningen av meningsutveksling og samhandling. Ordene og bildene forsterket hverandre gjensidig på samme måte som bildene aktiviserte og påvirket språkbruken. Noen av bildene uttrykte dessuten underliggende meninger og ga støtte til oppfatningsevnen. På den måten fremmet bildene forbindelsene mellom de verbale- og nonverbale inntrykkene. Dette gjorde at studentene selv opplevde at de kom raskere på sporet. De fant lettere ut hvordan de skulle utføre de praktiske prosedyrene ved hjelp av de digitale bildene. Dette fordi bildene ga dem varslinger på en instruktiv måte.

I svaret fra én student kom det fram at det å se på bilder var en form for kommunikasjon uten fysisk kontakt. Erkjennelsen ble en aha-opplevelse. Slik ble bildene et nyttig læreverktøy som understøttet hendelser og fanget opp situasjoner studentene selv hadde oversett. Bildene representerte fortiden på en slik måte at de ble nåtid. Flere studentene uttrykte at bildene var som "øyeblikkets synspunkter". Andre studenter poengterte at bildene gjorde dem mer ydmyke. Å lære praktiske ferdigheter var ikke så lett som de hadde trodd.

Studentene oppdaget at de ble flinkere til å observere når de hadde gode fagkunnskaper. Et faglig blikk må oppøves, uttrykte flere studenter. De argumenterte med at hvis en ikke har innsikt, vet en heller ikke hva en skal se etter eller hvordan en skal få uttrykt seg. Studentene mente at bildene formidlet ulike former for samhandling, var tankevekkende eller ga interessante råd. Bildene viste mer enn hva de så med en gang. Bildene bidro til ettertanke og skapte en dypere form for læring gjennom indre erkjennelser, forestillinger og innsikt. For andre ble bildene en hjelp til å tenke over egen atferd og væremåte.

En student presiserte:

"Uten kommunikasjon eksisterer ikke noe fellesskap. Å se på bildene ga flere aha-opplevelser om hvordan man forholder seg til hverandre i et team".

Andre studenter poengterte at bildene ble både sannhets- og troverdighetsgarantier: "Ser du der, ... Det var det du gjorde, ... eller var det virkelig det som hadde skjedd i det øyeblikket?"



Bildene viser en del av en stor studentgruppe.

Hver student skulle i løpet av de tre timene de var på SF-avdelingen ha prøvd seg på rollene, som sykepleier, pasient og assistent.

Kravet var at studentene skulle ha lest og satt seg inn i øvelsene før de møttes.

Studentene ble også utfordret som team til å fordele rollene seg imellom og danne "tre-er grupper" ut fra egen storgruppe.

### **Bilder - fremmer hukommelsen**

Studentene uttrykte tilfredshet med å ha bilder som "fortalte og minnet" dem på hvordan de skulle forholde seg i de ulike rollene. Likeledes hva de ikke skulle gjøre i de aktuelle situasjonene. Bildene ble av noen oppfattet som minnebrikker som hjalp dem til å huske. På den måten bidro bildene til å fylle igjen "huller" i hukommelsen. Bildene ble som mentale huskeknagger som opplevdes som noe å feste læringen på. Studentene beskrev flere eksempler: Hvordan holde en sprøyte, eller hvordan måle seg fram til å finne rett sted på pasientenes kropp og rett stikksted for hvor de skulle sette sprøyten. Kjenne på, utforske ulike hudtyper og muskulatur, eller hvordan ta på seg et munnbind. Andre bilder hjalp studentene til å gjøre faglige vurderinger om rett og galt, få innsikt om hvordan utføre handlinger eller oppføre seg som profesjonelle utøver.

Studentene skrev at bildene ga dem et bredere vurderingsgrunnlag og ble en motiverende drivkraft til å repetere og finjustere de ulike ferdighetene. Bildene stimulerte dem til å rette på, trene eller jobbe med ferdighetene og forståelsen av de ulike prosedyrene.



En typisk påstand fra en student:

"Bildene fremmet min læring om sanseinntrykk eller hva jeg nå skal kalle det, sanseoppfatning, forståelsen av det jeg så? Flere ganger var jeg uenig med de andre om hva som egentlig skjedde der og da, men bildene fikk oss til å huske å gjenkalle informasjonen. Samtidig lærte bildene meg noe om troverdighet, presisering og nøyaktighet".

Som nybegynnere var det få av studentene som klarte å utføre prosedyrene korrekt og samtidig være samtalepartner og organisator. Ordene som beskrev utøvelsen skulle omsettes til handling og virkeliggjøres i handling, en praktisk ferdighet. Å se bilder av en medstudent som har valgt rett sted for hvor sprøyten skal settes, var motiverende for medstudentene. Bildene hjalp dem til å korrigere når de oppdaget egne feil, samtidig ble de støttende for forståelsen og deres framtidige utvikling som fagpersoner. Bildene gjorde at studentene også ble mer bevisste på at de måtte lære seg anatomi- og kommunikasjonsferdigheter. Å ha liten praktisk og teoretisk erfaring var utfordrende. Rollen som sykepleier ble beskrevet som mest krevende å forholde seg til. I den rollen var det mange ting å ta hensyn til.



### **Bildene – et hjelpemiddel i læring av praktiske prosedyrer**

Noen av bildene var instruktive og ga studentene et sammenligningsgrunnlag, satt opp mot de øvrige grunnferdighetene som skulle læres uten bruk av billedtaking dette studieåret. Ved å studere og vurdere bildene ble mange av studentene mer bevisste på egen utøvelse og væremåte. Etter å ha sett på bildene, forsto de at grunnleggende praktiske ferdigheter ofte krevde mer enn bare å utføre en handling rent mekanisk. Erkjennelsene gjorde koblingene fra teori til praksis lettere. De oppdaget at det var ikke nok å forstå rent teoretisk. Teorien skulle også omsettes i praktisk handling.

Før det kunne skje måtte de ha "noen" å tenke med og øve. Studentene erfarte, at noen av bildene krevde nærstudium. Samtidig måtte de våge å se på de bildene som viste egne handlinger. Andre bilder krevde derimot avstand. De innrømmet at det tok tid å bearbeide inntrykkene fra bildene og få flyt i utførelsene for flere opplevde seg

som klønete og skalv på hendene. De erfare at de lærte av og med hverandre og at opplevelsene og erfaringene gjorde inntrykk. De ble dessuten mer bevisste på eget potensiale. Andre nevnte at pasientrollen kunne oppfattes som passiv, men at bildene viste at denne rollen ofte var mer aktiv enn hva de selv hadde trodd. Slik ble oppdagelsene en del av læringsprosessen.

Ett karakteristisk utsagn:

"Som pasient opplevde jeg at å bli stukket ikke gjorde vondt. Vi hadde øvd på en svamp først for å mestre teknikken. Studenten som satte sprøyta på meg var rolig og kontrollert. Skalv ikke på hendene engang, og hun dekket meg korrekt til før hun satte sprøyta. Den medstudenten ble min rollemodell".

Studentene som storgruppe uttrykte at bildene ga dem impulser om betydningen av et godt læringsmiljø. I tillegg stimulerte bildene til indre dialoger, særlig på det følelsesmessige planet, og påkalte deres oppmerksomhet både mellommenneskelig, estetisk og etisk. På den måten ble de bevisst ulike faglige utfordringer, eksempelvis hvordan forebygge blottlegging av pasienten. De forsto at det tar tid å trene opp et faglig skjønn. Eksempelvis kommenterte flere at noen studenter alltid hadde orden rundt seg. Disse ble dermed rollemodeller for andre som strevde både med organisering og planlegging. Andre nevnte at under innlæring av en prosedyre klarte de bare å gjøre én ting om gangen. Enkelte studenter skrev at de ikke klarte å snakke med pasienten og samtidig legge pasienten til rette i sengen eller sette den første sprøyten. Da gikk alt "i ball" for dem. For disse studentene ble bildene ekstra støttende, samtidig som andre ble oppmerksomme på egne evner.



Studentene mente de lærte mest når de stilte seg "ansikt til ansikt" med bildene, for da fikk de kjenne på egne følelser, tanker og de kroppslige reaksjonene. På den måten lærte de best. Slik ble bildene, en viktig måte å møte seg selv "i døra" på.

### ***Bildene har overføringsverdi, og gir oppmerksomhet til egne og andres væremåte***

Studentene uttrykte at bildene ga dem en slags repetisjon selv om de ikke hadde vært direkte involvert. Det var både nytt og nyttig å se på hva medstudentene gjorde. Det berørte dem moralsk og følelsesmessig. På den måten fikk de et sammenligningsgrunnlag. Flere erkjente at det var lett å bli selvsentrert i læresituasjonene. Det var

utfordrende å øve på de tre rollene, som sykepleier, pasient og assistent, innenfor den tildelte tidsrammen. Som nybegynner var det store krav med fokus både på nærhet og tilstedeværelse, særlig i sykepleierrollen. Etisk teori og praktisk handling skulle forenes. Som ny i faget hadde de mer enn nok med å utføre de praktiske handlingene ferdighetene krevde. Det var særlig via bildene av pasienten at de ble gjort oppmerksomme på bluferdighetsproblematikk. Studentene oppdaget at bildene også hadde overføringsverdi til de øvrige grunnleggende ferdighetene som skulle læres. Ved å studere bildene kunne de for eksempel nyttiggjøre seg deler fra det de hadde lært om infeksjonsforebygging. De poengterte samtidig at erfaringene kunne komme til nytte senere, i mer teoretiske former, for skriftlig gruppearbeid.

Skolens krav var at studentene skulle komme forberedt til undervisningen og veiledningsmøtene. Når de selv eller medstudenter kom uforberedt, eller ikke hadde satt seg inn i teorien før oppmøtet, førte dette ofte til både tids- og ressursproblematikk som igjen påvirket samarbeidet i gruppene.

Hvis heller ikke medstudenter klarte å holde eget "ego" i sjakk samarbeidsmessig, kunne det skape uro og frustrasjon innad i smågruppene.

Flere studenter påpekte at bildene støttet dem på nye og nyttige måter. Utfordringene var å mestre, kunne forklare, omsette det de hadde lært. Klarte de dette, fikk de en ekstra stimulans. Flere studenter skrev om en mestringsfølelse som motiverte til større innsats fordi de samtidig oppdaget at dette påvirket samarbeidsklimaet i gruppa og var læringsfremmende. De poengterte at ved å se på bildene ble de mer sammensveiset, skjønte hverandres atferd og tolererte medstudenters reaksjoner bedre. De oppga at bildene ble "deres nye øyne".

Noen av studentene hadde merket seg at det var en sammenheng mellom læring og god atferd.

En student uttrykte seg slik:

"Bildene gir innsikt på ulike områder som igjen kan overføres til andre områder. Jeg oppdaget at mine øyne ble et viktig læringsredskap, særlig når jeg så på bildene sammen med medstudenter. Da fikk jeg også innlevelse i den andres utfordringer. Slik lærte vi av og med hverandre i praksissituasjonene".

Bildene stimulerte med andre ord til utvikling, selvdisciplin og dannelse. Dette var interessant lesing for meg som lærer. I pedagogikken er nettopp læring og dannelse sentrale elementer. Noen bilder ga dem konkrete og håndgripelige tilbakemeldinger om hva de burde gjøre. Bildene hjalp dem til å fatte, fange og forstå raskere. Ikke minst ga bildene dem instruksjoner om hvordan de ulike prosedyrene skulle utføres.

### **Bildene fremmer samspill og samhandling**

Bildene førte til økt samhold i gruppene og ble en "ice-breaker" som ga studentene alternative måter å tenke og handle på. Bildene fremmet det sosiale miljøet i gruppen og de begynte å snakke mer sammen. Studentene kommenterte også at de tolket bildene ulikt og at dette varierte med dagsform og humør. Dette var en nyttig erkjennelse, mente studentene, fordi bildene stadfestet "ulike sannheter". Enkelte av studentene var mest opptatt av personene på bildet og mindre av konteksten, andre av det stikk motsatte. Noen kommenterte at de hadde mest nytte av å se på bilder tatt av egen gruppe og seg selv i aksjon. Disse erfaringene forvirret dem samtidig som de resulterte i økt bevissthet om ulike måter å oppfatte ting på sammenhenger og hvordan knytte bånd innbyrdes. Bildene medvirket dessuten til økt oppmerksomhet på verdier, som det å vise omtanke og gi hverandre omsorg, nærhet og tilstedeværelse i de praktiske læresituasjonene. Slike hendelser mente de hjalp dem til å se nytten av å kunne reflektere over egen væremåte og/eller dannelse. Bildene ble gjenstand for diskusjon også utenfor SF-avdelingen og studentene brukte dem i sine forberedelser til skolens test i vårsemesteret.

Samlet ga disse responsene studentene innsikt i egen atferd og muligheter til å åpne opp for holdningsendringer.

### **Bildene "talte" til studentene**

Mange studenter uttrykte at bildene uttrykte mer enn bokstaver og ord. De opplevde at det å betrakte bildene var lærerikt fordi bildene henvendte seg direkte til dem. Bildene ga råd og rettledning, ikke bare følelsesmessig og sanselig, men også intellektuelt. Enkelte av dem oppdaget at de leste raskere med supplerende bilder framfor seg. De forstod direkte, uten ord. Dermed fikk de en bedre forståelse for at oppøvelsen av et klinisk blikk også krevde en konsentrasjon, en varhet og nysgjerrighet. Studentene ble oppmerksomme på nye måter å lære på, og de oppdaget at det gikk an å stille kritiske spørsmål og ha kritiske tanker.

En student framhevet:

"Bildene hadde en realisme, en sannhet i seg. En gjengivelse av virkeligheten som gjør at en kjenner seg raskt igjen. Det er lærerikt, men det underlige er at tankene mine fortsetter og utvikler seg, særlig følelsesmessig. Jeg fikk pågangsmot og fant nye løsninger".

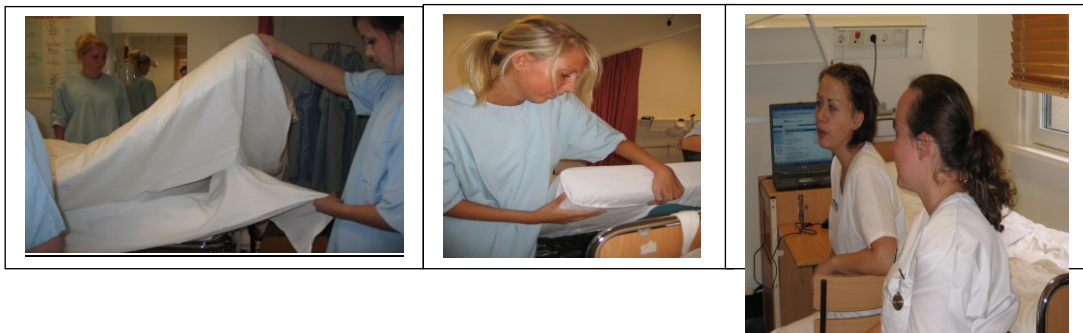
Empatiske følelser og lysten til å være profesjonell vokste også fram i fellesskapet studentene skapte. Bildene ble deres nye øyne og ører for å ta inn informasjon. Slik ble bildene en hjelp for økt varhet og forståelse for hvordan gripe an eller forstå kompleksiteten i de ulike læringssituasjonene og samtidig være problemløser der og da. Studentene oppdaget at de husket best det som var viktig for dem. De trakk

slutningen; det måtte være en relasjon mellom det å huske og det å begripe. For dem hang de to ordene sammen.

En student trakk fram:

"Nevner at ordene som beskriver en prosedyre, også kan være et stengsel. Ordene kan forvirre, særlig når det blir mange av dem. Jeg trengte noen sentreringpunkter, slik bildene gir. Jeg har hundrevis av bilder å se på. Bilder som viser presisjon, nøyaktighet, tullebilder, men også bilder som gir en klarhet, informerer om hvordan gjøre eller handle. De liker jeg best".

Bildene viste studentene betydningen av at de må måtte tørre å utfordre seg selv for å kunne bli profesjonelle i yrkesrollen. Studentene ble derfor opptatt av å forberede seg til praksis. Ved å se på bildene og trene sammen i team hadde de oppfattet noe nytt om hvordan de fikk et bedre grunnlag for å observere og gjøre vurderinger. Studentene framhevet at bildene lettet innlæringen og ga dem økt selvbevissthet, lekenhet og engasjement. Dette læringsmiljøet ga dem tillit og tro på seg selv når de så på bildene sammen. Oppfatningene presset seg på og ga raske tilbakemeldinger. Studentene mente at de oppdaget mer enn i øyeblikket ved å se på bilder. Disse var et godt supplement til direkte veiledning og et godt informasjonsalternativ. Disse forholdene gjorde at de begynte å fokusere på egne observasjonsevner, detaljer og viktige presisjoner. Andre skrev at skal noe læres må det være motiverende, oppleves som nyttig og være meningsdannende. Bildene ble derfor oppfattet som kraftfulle, i positiv forstand.



### ***Bildene fører til refleksjon***

Flere av studentene oppdaget at fagidentiteten utviklet seg i stor grad ut fra hvordan de ble møtt i de ulike praktiske lærings situasjonene. De utviklet en bevissthet om at den enkeltes væremåte kan endres, fornyes og eller forbedres gjennom åpenhet og vilje til å ta inn ny kunnskap.

En student uttrykte:

"Utfordringene når en er nybegynner og heller ikke mestrer prosedyrene, hvordan skal en da kunne gi støtte til pasientene? Min medstudent lå der og var

redd for å falle ut av senga ved sideskift. Så snakket vi sammen, jeg hadde glemt at jeg hadde en assistent".

Bruken av bilder i undervisningen og veiledningen stimulerte ulike følelser og tanker hos studentene. "Bildene ser meg", skrev en student, og poengterte at bildene motiverte til læring. Å bli sett via bilder la grunnlaget for god selvfølelse. Studentene bekreftet at selvfølelse og selvbylde påvirker hverandre gjensidig, og fremmer et godt læringsmiljø med rom for prøving og feiling. Eksempelvis ble de ikke redde for å bli oppfattet som klumsete. Praktiske ferdigheter er komplekse og krevende handlinger som setter krav til fin- og grovmotoriske bevegelser og handlinger, ofte i en bestemt rekkefølge. Det handler om presisjon, timing og ikke minst koordinering. I tillegg skrev flere om verdien av kunnskaper, ferdigheter og innsikt for å ha overblikk.



Bildene støttet ordene og lettet læringen forfektet de aller fleste studentene.

Andre poengterte at det ikke var nok å lese seg til hvordan gjøre for å vise, kunne og gjøre selv i praktisk handling.

Disse digitale bildene viste tydelig hva og hvordan. Et bilde fra en bok var ikke det samme poengterte flere studenter.

### **Bilder har påvirkningskraft**

Studentene skrev at enkelte bilder hadde større påvirkningskraft enn andre. Studentene beskrev innvirkningene som læringsmagi og øyneåpner. Andre studenter skrev at det var vanskelig å sette ord på denne kraften, men flere mente at bildene inspirerte og motiverte til læring på en måte som var vanskelig å beskrive. Enkelte av studenter opplevde at de fikk økt oppmerksomhet, og at det ble tatt hensyn til sosiale og kulturelle aspekter i deres ønske om å mestre kravene i situasjonen. Påvirkningene og at bildene traff dem ga overraskende oppklaringer og framdrift i læringen.

En spontan ytring fra én av studentene:

"At en kan lære å tenke nytt ved å se på bilder kom uventa. Trodde ikke bildene påvirket min tenkemåte. Via bildene kom jeg i kontakt med ukjente og overraskende sider ved meg selv. Bildene ga styrke og motiverte meg til å gå inn i meg selv med et ønske om forandring".

Studentene oppdaget at det ikke var nok å gjøre en prosedyre fra A til Å. Bildene hadde overføringsverdi ved at de fremmet deres oppmerksomhet, hjalp dem til å strukturere seg selv bedre og planlegge før de satte i gang å gjøre faglige vurderinger.

Billedtakingen gjorde læringen morsom og i tråd med tiden, mente de fleste studentene. De poengterte at enkelte bilder hadde en symbolverdi i seg, og var et godt supplement til lærernes veiledning. Flere kommenterte også at de lærte mye av å se bilder hvor medstudenter gjorde feil, og at de selv merket at egen observasjons-evne forbedret seg via disse iakttakelsene.

Studentene skrev at å se på bilder var som å være på sin egen dannelsesreise. Svært nyttig og lærerikt, men også med et lite innslag av ubehag fordi deres egne tanker satte følelsene i sving. Flere studenter skrev at trøsten var at flere strevde med det samme. Å iakttatte bildene hjalp dem med tempoet, flyten og framdriften i utøvelsen.

På denne måten ble de bedre, sikrere og mer presise. Moralske tanker og overveielser ble vekket ved hjelp av bildene, fordi de avslørte hvordan de forholdt seg til hverandre eller til pasientene. Små nonverbale tilbakemeldinger, opplevdes som velgjørende og som et godt og veloverveid tiltak. Studentene skrev at flere bilder hadde en innflytelse på dem som påvirket dem positivt og bidro til økt engasjement og lyst til å bli bedre til å mestre mellommenneskelige samhandlinger.

Dette igjen resulterte i en større lyst og en villighet til å ville endre seg. Et smil kunne endre mye og påvirke evnen til å øve mer eller tro mer på seg selv. For som flere uttrykte, tenkning styrkes av oppmerksomt og vilje til å se.

## **Avsluttende kommentarer**

Denne populærvitenskapelige artikkelen bygger på en kvalitativ studie. Datagrunnlaget funnene bygger på var 70 maskinskrevne sider basert på svarene på de tre forskningsspørsmålene.

Jeg vet ikke hvilke bilder eller hvilke grupper av bilder studentene lærte mest av. Det var studentene selv som studerte bildene og det var den enkelte student som besvarte spørsmålene. Lærerne var ikke til stede ved denne delen av studien. Besvarelsene av spørsmålene ble gjort av studentene på et av skolens datarom eller egen PC via en online linje til Pr-Øvelse rommet. Samlet møtte jeg studiegruppene i SF-enheten 18 ganger i løpet av to semester.

Det er vanskelig, for ikke å si umulig å konkludere generelt på bakgrunn av funnene. De belyser hva studentene som storgruppe mente de lærte der og da.

Noen sitater er likevel tatt med for å vise til enkelte studenters typiske og eller karakteristiske vurderinger. To studenter skrev under punktet "Bilder fremmer trygghet i læringen" at de før prosjektet startet hadde vært usikre på om de ville delta. De la for dagen at presset fra gruppa hadde vært avgjørende for deltakelse, og at uroen var borte etter første samling.

Under punktet "Bildene har påvirkningskraft" skrev noen studenter at de kunne kjenne på et ubehag når de så på bildene, fordi deres egne tanker satte følelsene i sving. De uttrykte også at det var en trøst at de ikke var alene i læringsprosessenes opp- og nedturer. Samtidig pekte de på faren ved å bli for selvcentrerte når de skulle lære. Uttalelsene er flertydig, og kan tolkes ulikt, enten negativt eller positivt alt etter situasjonene i de ulike læringsprosessene.

Overskriftene, sentreringspunktene til funnene er heller ikke gjensidig utelukkende. Nevner kort at trygghet i læringsprosessene, samspill og samhandling i større eller mindre grad kan være overlappende. De kan også være en del av et felles samspill og slik påvirke hverandre gjensidig.

Jeg vil også uttrykke at det kan være at de seks studiegruppene - som ble trukket tilfeldig ut fra hele førsteårets 52 små studentgrupper - kunne være ekstra motiverte, eller kanskje mer enn vanlig interessert i bilder og fotografering.

Til sist peker jeg på muligheten for at vi to lærere kan ha påvirket studentene gjennom vår interesse for temaet bilder som pedagogisk læringsverktøy. Tilbakemeldingene fra studentene tyder dog på at dette ikke har skjedd, men det kan ha skjedd ubevisst.

## **Oppsummering fra studentenes tilbakemeldinger**

Studentene opplyste at bruken av bilder som del av undervisningen samt veiledningen i praktiske ferdigheter, var som å delta på en dannelsesreise, men med et lite innslag av ubehag i de ulike lærings situasjonene. Samtidig nevnte en liten del av studentene, at hvis de møtte fram uforberedt, påvirket det samarbeidet negativt.

Studentene erfarte at trygghet var særlig nyttig og grunnleggende for de ulike stadiene av læringsprosessen. Bildene ga dem "knagger", noe å feste forståelsen og bevisstheten om læring på. "Knaggene" hadde stor påvirkningskraft når de gjaldt tenkning-, følelser- og sanseintrykk.

Samlet sett konkluderte studentene med at bildene var et særdeles godt og egnet hjelpemiddel i innlæringen. De begrunnet dette med at bilder satte dem på sporet, styrket deres hukommelse og påvirket dem positivt. Bildene stimulerte og motiverte, og ble på den måten et godt pedagogisk hjelpemiddel rettet mot opplæring i praktiske ferdigheter.

Bildene hadde i tillegg overføringsverdi ved at de talte, henvendte seg direkte til studentene, og ga dem tid og rom for refleksjon og selvkonfrontasjon. Samlet sett var dette nyttige verdier med tanke på senere meningsutvekslinger og samhandling i lignende eller kunne overføres til andre læresituasjoner. Bildene var også med på å knytte sosiale bånd og bidro slik sett til å stimulere og fremme studentenes evne og vilje til samarbeid, refleksjoner og lagånd.



### **Litteraturhenvisning**

Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E., (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel.

Kvale, S., & Brinkmann, S., (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Los Angeles: California: Sage.

Strand, I., Nåden, D., & Slettebø, Å., (2009). Students learning in a Skills Laboratory. *Vård i Norden*, volume 29, nr. 3, side 18-22. <http://www.artikel.nu/Public/Main.aspx>

Strand, I., Gulbrandsen, L., Slettebø, Å., Nåden, D., (2016). Digital recording as a teaching and learning method in the skills laboratory. *Journal of Clinical Nursing*. Vol. 26. doi:10.1111/jocn.13632.

**Ingebjørg Strand**, født i 1948 i Ulefoss. Hun har mer enn 40 år arbeidet i helsesektoren innen ulike fagområder, og vært ansatt ved ulike sykehus og høyskoler. Hun har ledererfaring som oversykepleier, tatt videreutdanning i anesthesi- og helsesøsterutdanning, godkjent fagligveileder i sykepleietjenesten, og praktisert som høyskolelektor, førstelektor og forsker. Etter embetseksamen ved Universitetet i Oslo, UiO, ble hennes interesseområder smertelindring, sykepleieteori, menneskesyn, læring, teori og praksis. Disse fagområdene som omslutter disiplinene sykepleie og pedagogikk har for henne som underviser, veileder og forsker vært lette å kombinere. Fra 2001 har hun vært ansatt ved OsloMet-storbyuniversitetet. Hun har også skrevet i ulike fagtidsskrifter.



# **Sterke, litterære kvinner**



# Kjell Hole

## Hallgjerd Hoskulsdotter – fager, fryktlaus og farleg

### Bakgrunn

For vel femti år sidan, i det mykje omtalte året 1968, fekk eg graden «Bachelor of Arts» ved Trinity College i Hartford, Connecticut. Eg hadde vore der i tre år. Mellom mange fag hadde eg amerikansk litteratur som fordjuping, som min «major». Tilbake i Norge var tanken å gå vidare med humanistiske fag, ta engelsk hovudfag og bli lektor. Men det skjedde mykje i politikken, og byråkratiet på Blindern gav meg dårleg «betalt» for mitt litteraturstudium. Slik endte eg opp på samfunnsfag, med hovudfag i statsvitenskap. Helsepolitikk, organisasjon og administrasjon vart livsvegen. Men lese- og skrivelysten har vore med meg heile vegen. Som pensjonist har eg for alvor vekt til live interessa for litteratur. Hausten 2018 har eg følgd eit seminar på universitetet, om vestens litteratur frå antikken til 1700, frå Homer til Shakespeare, frå *Illiaden* til *Hamlet*. Og mellom desse finn vi også sagalitteraturen og *Njålssoga*. Eg har for dette seminaret skreve ei oppgåve om *Njålssoga*, som eg byggjer på i denne teksten.

### Njålssoga

Njålssoga er den mest komplekse og best kjende av islendingesagaene. Njålssoga handlar om skam og ære, hemn og drap, i tida før kristendomen får fotfeste på sagaøya. Hendingane går føre seg rundt 1000-talet, og dei vart nedskrivne om lag to hundre år seinare. Det er høvdingar og stormenn som styrer, ætt og frendar står sentralt. Det er menn som drep og menn som hemner. Dei er stolte, stridbare og våpenføre, opptekne av rikdom og ære. Vi høyrer om ei mengd mektige menn med stor ætt og høg ære. Ære er knytt til dyktigheit i kamp, tapperheit, lovkunne og klokskap.

Det er ei manneverd. Vi høyrer om svært mange store og sterke menn, namneregisteret bakerst i boka dekker 16 sider! Njål er gjennomgangsfiguren i sagaen, og sønene hans og kona Bergtora høyrer vi mykje om. Gunnar på Lidarende er den andre ruvande karakteren, saman med Hallgjerd, kona si. Mora og brørne hans er også sentrale, like eins hans fiendar og banemenn. Njål, som og vert drepen, er ein lovknunnig mann som mot slutten av sagaen er på veg frå heidenskap til kristendom. Han søkjer fred og forsoning.

Mange kvinner er nemnde i sagaen, men det er berre nokre få vi blir betre kjent med. Mellom desse er Hallgjerd, kona til Gunnar, og Bergtora, kona til Njål. Kvinnene har stort handlingsrom, men det er inomhus. Dei styrer hushaldet. Dei kan òg eige store verdiar, men det er husbonden som rår over eignedomen. Dei kan vere til stades på Alltinget, men deltek ikkje i forhandlingar om bøter, forlik og store avgjerder. Kvinnene kan ha mykje makt over menn som står dei nær. Dei er ikkje smålatne. Dei

kan både provosere og lage intrigar, men dei kan ikkje sjølv verne om æra si, reint fysisk. Det er mannen som må hemne dei om det trengst.

I det vidare skal vi sjå nærare på Hallgjerd, ei vakker og stridbar kvinne med eit farleg lynne. Hallgjerd er ikkje den som let seg krenke ustraffa.

## **Ven og vakker**

Vi blir kjent med Hallgjerd allereie på første sida i sagaen. Hallgjerd er dotter til Hoskuld. Han viser fram den vesle dotter si til halvbroren Hrut, som er på vitjing. Om Hallgjerd seies det her: «Ho var ven å sjå på og stor etter alderen, håret hennar var fagert som silke og så stort at det rakk ned til beltet». Då Hoskuld spør bror sin, Hrut, kva han tykkjer om jenta, svarar Hrut: «Fager er denne jenta, og det kjem mange til å svi for. Men ikkje skjønar eg korleis tjuvsaugo er komne inn i ætta vår». «Tjuvsaugo» vert ikkje forklart, men vi forstår at onkelen ser noko i blikket hennar, som han mislikar og tolkar som eit varsel.

Neste gongen vi treff Hallgjerd er ho vaksen og gifteklar: «No er det å fortelja om Hallgjerd, dotter til Hoskuld, at ho veks opp og blir den venaste jenta ein kunne sjå. Ho var noko storvaksen og vart difor kalla Langbrok. Håret hennar var fagert og så stort at ho kunne hylja seg i det. Ho var brålynt og hardhuga».

Hallgjerd er av høg ætt og eit godt gifte. Ho er strålende vakker, men ho har eit vanskeleg lynne. Kor gammal ho er vert ikkje sagt, men vi veit at jentene vart tidleg gifte. Sagaen fortel korleis ho ser ut og kva ho gjer, at ho er stridbar og hardhuga, men det er elles ingen vurdering eller analyse av psykologi og karakter. Vi aner likevel at ho set seg sjølv høgt og er medviten både om opphavet sitt og utsjånaden.

## **Hallgjerds første giftemål**

Ein mann som heitte Torvald, son til Osviv, fortel far sin at han vil be om Hallgjerd i giftemål. Då svarar faren: «Det er ikkje så visst at de høver så godt i hop. Ho er kaut og du er hardlynt og strid». Ryktet går altså framfor henne alt før ho er gift. Giftemål i sagatida var ikkje noko dei unge sjølv fann ut av, det var ein avtale mellom fedrene, der ætt og rikdom sto i sentrum. I dag ville vi kalle det tvangsgifte.

Då Hoskuld, far hennar, fortalde Hallgjerd om avtalen med Osviv om giftemål med Torvald, vart ho arg og sa ho tykte det var eit vangifte: «Storlåtne er de, både du og ætta di, og det er ikkje underleg at eg har noko av det same». Er det ein vanskeleg arv ho ber med seg? Ho ser ut til å meine det sjølv. Kanskje gjer ho det òg til ei orsaking for å vere slik som ho er. Hallgjerd var i alle høve ikkje av det slaget som tykte vel om å vere ei handelsvare. Vi skjønner at ho er ei kvinne som lett blir krenkt og kan eggja ein mann til hemn og drap.

## Fosterfaren

Då Hallgjerd var gifteklar, får vi høyra at ho har ein fosterfar som heiter Tjostolv. Han var ein stor og sterk mann som hadde drepe mange, står det. Det vart sagt at han ikkje var den som kunne betra lynnet til Hallgjerd. Vi får ikkje vite kva slags rolle ein fosterfar hadde i sagatida; til dømes kor mykje ansvar han hadde for oppseding og vegledning i oppvekst og ungdom? Men at Hallgjerd og Tjostolv står nær kvarandre er tydeleg. Då ho etter trulovinga med Torvald, tung i hugen, klagar til Tjostolv, seier han: «Ta det ikkje så tungt. Du blir vel gift ein gong til, og då blir du nok spurd. Og eg skal allstøtt gjera slik du vil, så nær som der far din eller Hrut er med».

Soga fortel ikkje noko om samlivet til Hallgjerd og Torvald. Vi veit at Hallgjerd slo stort på det og samla i hop til huset. Det andre hadde, skulle ho også ha. Vi får også vita at Torvald og Tjostolv hadde lite med kvarandre å gjere. Etter ei trette, der Hallgjerd spottar husbonden fordi dei manglar mjøl og skrei i huset, blir Torvald sint og slår henne i andletet slik at ho blør. Så drar han av garde for å skaffe mat, og Hallgjerd sit ute og er i ulage. Ho fortel Tjostolv at det er husbonden som har såra henne. Då seier Torvald: «Eg visste det ikkje, men dette skal eg hemna». Meir skal det ikkje til, han drep Torvald. Det er Tjostolv sjølv som vil hemne, Hallgjerd ber ikkje om det, men ho stoppar han heller ikkje. Då han kjem attende til garden med ei blodig øks, seier han: «No har eg stelt det slik at du kan bli gift andre gongen». Det er verdt å merke seg at Hallbjørg ikkje sørgjer over Torvald, men ho er svært oppteken av å finne ein utveg for Tjostolv. Hallgjerd verner drapsmannen, men ho feller ingen tårer for ektemannen.

Slik går det til at før eitt år er gått, er Hallgjerd enkje, ho er barnlaus, og ho er fri til å finna seg ein ny mann.

## Det andre giftemålet

Den neste friaren er ein mann som heiter Glum. Han fortel bror sin, Torarin, at han vil spørje om Hallbjørg. Brøren seier: «Ikkje gjer du som ordtaket seier, at du skal læra av annan manns skade. Ho var vori gift med ein mann før, og han fekk ho teki livet av». Glum lar seg ikkje skremme, og dei fer på friarferd. Hoskuld, far til Hallgjerd, seier brørne er gjæve menn og legg til: «Men eg vil seia det som det er, at eg sto for gifte hennar ein gong før, og det vart til stor ulukke for oss». Denne gongen vart ikkje avtalen om giftemål tatt før vilkåra var lagt fram for Hallgjerd. Ho trudde ho kunne komme til å halde av Glum «dersom lynnet vårt høver i hop», sa ho. Det vart då til at Hallgjerd feste seg sjølv til Glum.

Giftemålet med Glum var betre førebudd, og dei kom godt ut av det med kvarandre. Då sommaren kom fødte ho ei jente som fekk namnet Torgjerd. Ho heldt av mannen sin, og vi høyrer ikkje om strid og uvenskap. Tvert om, då Tjostolv på nytt kjem farande og spør om å få vera der, etter å ha blitt jaga av far hennar, seier Hallgjerd at

ho og Glum held mykje av kvarandre. Ho godsnakkar med Glum, slik at Tjostolv får bli der, trass i åtvaringar. Det går bra ei stund.

Så var det ein haust Glum bad Tjostolv gå til fjells med huskarane for å finne nokre bortkomne sauer. Det ville ikkje Tjostolv og det vart eit hardt ordskifte mellom dei. Hallgjerd heldt med Tjostolv, og det eine ordet tok det andre. Til slutt slo Glum til henne og sa: «eg vil ikkje tretta med deg lenger» og gjekk frå henne. Hallgjerd kunne ikkje halda seg, men sette i å strigråta. Då er Tjostolv straks på pletten og seier: «Ille er du medfaren, og ikkje skulle slikt henda oftare». «Ikkje skal du hemna dette», seier ho, «og ikkje legg deg ut i korleis det går med oss». Tjostolv gjekk frå henne og kaldflirte. Det som vidare skjer er at Tjostolv likevel blir med på saueleiting og ender med å drepa Glum. Då Tjostolv kjem tilbake til garden med blodig øks og gullringen til Glum, fortel han Hallgjerd om drapet. «Det var vel du som gjorde det» seier Hallgjerd. «Slik er det,» svarar han. «Du er ikkje borte i leiken,» sa Hallgjerd og lo.

Kvifor ler Hallgjerd når mannen ho heldt så mykje av er drepen? Er ho sjølv skræmd av Tjostolv, fryktar ho for sitt eige liv, eller er det ein ulukkeleg og usikker latter? Kor nært er tilhøvet til Tjostolv, kva er det som bind dei saman? Kvifor har ho lete Tjostolv halde på? Etter dette drapet veit Tjostolv at han sjølv er i livsfare. Hallgjerd rår han då til å fara til Hrut, farbror hennar, og då veit nok både ho og Tjostolv at der vil han møte lagnaden sin. Slik vart det, han vart drepen av Hrut.

## Hallgjerd og Gunnar

Då Hallgjerd møter Gunnar, den tredje husbonden sin, er ho rik på gods, mor til eit barn på fjorten år og enkje for andre gongen. Ho var kjend for sitt stridbare lynne og for å ha fått to ektemenn drepne. Møtet mellom Hallgjerd og Gunnar er det einaste dømet i Njålssoga på at mann og kvinne møtest, vert forelska og sjølv styrer mot giftemål. Gunnar er den sprekaste mannen på Island, stor, sterk og velbygd, tapper og dyktig i kamp. Hallgjerd er framleis ei yngre kvinne, stor og staseleg, fager å sjå til. Dei møtes på tinget og sagaen legg vekt på at dei begge er staskledde, slik det høver seg folk av høvdingætt. Då Gunnar fortel Hoskuld at han vil gifte seg med Hallgjerd, blir friaren atter ein gong åtvara.: «Du er ein staut og gild mann, men i henne bur det noko av kvart, og eg vil ikkje stikka noko under stolen».

Broren Hrut er som alltid til stades. Han er også i tvil om dette er eit godt gifte, men seier til slutt: «Eg tykkjest skjøna at det er elskhug som driv dykk saman. De to er no òg dei som vågar mest korleis det no enn går». Då Gunnar fortel Njål om trulovinga, likar ikkje Njål det heller: «Ho vil spreia mykje vondt ikring seg når ho kjem aust hit.» Gunnar som dei andre før han, blir altså åtvara mot Hallgjerd, men han enser det ikkje. Ho har noko i seg som mannfolka fell for. Dei vil ha ho, flott, fager og farleg som ho er, trass i åtvaringar.

Hallgjerd fester seg sjølv til Gunnar, og dei steller i stand til gjestebod på Lidarende. Men kor sterk og varig vart elskhugen? Vi høyrer lite om kjensler, samvær og nærleik,



di meir om uvenskap, strid og harde ord. Hallgjerd har sitt eige liv og styrer heime. Gunnar dyrkar venskapen med Njål og lærer seg lovkunne og forhandling, slik at drap og ufred kan bli bøtt og forlikt. Gunnar lit på Njål sin klokskap og tar til seg lærdom. Hallgjerd gjer det ikkje lett for han.

Då Sigmund, frenden til Gunnar, kjem til Lidarende saman med Skjold, felagen sin, for å vera der om vinteren, blir han åtvare av Gunnar om ikkje å lata seg eggja opp av Hallgjerd, «for ho gjev seg av med mykje som ligg langt unna min vilje». Trass i det vert vi fortalt at ein dag sit Hallgjerd i kvinnestova si med Sigmund, Torgjerd dotter si, Tråin, sversonen sin og mange kvinner. Dei snakkar nedsetjande om Njål og sønene hans. Hallgjerd ber Sigmund, som er ein god skald, om å seia fram nokre vers – ei nidvise – om Njål og Njålssønene. Det gjer han. «Du er ein gullgut, er du,» sa Hallgjerd, «slik som du gjer meg til lags.». Gunnar sto utanfor døra og hørde dette, og det vart heilt stilt da han kom inn. Han sa til Sigmund at han var eit naut, og at dette kom til å bli banen hans. Slik gjekk det og, Skarphedin, sonen til Njål, tok snart livet av han, hogg hovudet av han og meinte det som ei høveleg gåve til Hallgjerd.

## Hallgjerd og Bergtora

Gunnar og Njål drog på gjesting til kvarandre kvar sin vinter. Denne gongen var det Gunnar som skulle komme til Njål, og Hallgjerd og Gunnar for til Bergtorskvål på vitjing. Sonen til Njål og Bergtora heiter Helge, og kona hans er Torhalla. Då gjestefolket kom til gards, var Helge og Torhalla ikkje til stades, men etter ei stund kjem dei heim. Då går Bergtora fram til pallen og ber Hallgjerd om gje rom for Torhalla, sverdotter si. Det vil ikkje Hallgjerd og seier: «Eg vil ikkje flytta meg nokon stad, for ikkje vil eg vera noko kråkjerring». «Her er det eg som skal rå» svara Bergtora. Hallgjerd kjenner seg kraftig krenkt og seier: «Det gagnar meg lite å eiga den sprekaste mannen på Island dersom du ikkje hemner dette, Gunnar». Då vart Gunnar arg, spratt opp og ville fara heim; «Eg har mange velgjerningar å takka Njål for. Og ikkje er eg ein slik dott at eg let meg eggja av deg». Så for dei heim, men Hallgjerd la att eit trugsmål til Bergtora om at dei ikkje var skilde med dette. Bergtora svarte at det var ikkje Hallgjerd som skulle vinna på det. Slik starta eit fiendskap mellom konene til Gunnar og Njål, som gjorde mykje skade.

Den første hemnen skjer då Hallgjerd får nyss om at Svart, huskaren til Njål og Bergtora, er på vedhogst. Då eggjar ho huskaren sin, som heiter Kol, til å finne Svart og drepe han. Det var Hallgjerd sitt svar på at Bergtora bad henne vike plass. Då Gunnar og Njål talar om saka, seier Njål: «Det kan bli stridt for deg å bøta for all den ugagn som Hallgjerd kan få i stand.» Soga seier at Hallgjerd briska seg støtt av drapet på Svart, og Bergtora likte det ikkje.

Så kjem det ein mann som heiter Atle og vert fest av Bergtora. Vilåret var at han skulle gjera alt det arbeidet ho la på han, enda om ho vil sende han ut på manndrap. Bergtora ber snart Atle om å hemne Svart, og han dreg straks av stad og drep Kol. Etter drapet treff han nokre av Hallgjerd sine arbeidsfolk og fortel dei at dei kan

melde drapet til Hallgjerd. «Drap du Kol?», spør dei. Då svarar Atle: «Hallgjerd kjem til å tykkja at han ikkje er sjøldaud». Slik held denne uvenskapen mellom Hallgjerd og Bergtora fram til han har kosta sju menn livet.

Feiden mellom Hallgjerd og Bergtora set venskapet mellom Gunnar og Njål på harde prøver. Det ser ut som Gunnar sin tillit og lojalitet til Njål etter kvart er sterkare enn elskhugen hans til Hallgjerd.

### **Hallgjerd frå først til sist – kva er det med henne?**

Det er karakteristisk for sagaen at vi får lite eller inga forklaring på kvifor ting er blitt som dei er. Faren og farbroren til Hallgjerd høyrer vi om, og fosterfaren har ei sentral rolle. Men mora høyrer vi aldri om, kvar har ho halde til? Kva rolle har ho hatt i Hallgjerd sin oppvekst? Har fosterfaren hatt mora si rolle? Og kvifor har ein nedrig og ussel karakter som Tjostolv enda opp som fosterfar for ei høgboren kvinne som Hallgjerd? Kva er grunnen til at han skal følgje henne vidare i livet, som gift kone og husfrue? Det får vi ikkje anna svar på enn at Hallgjerd vil ha han med seg.

At Hallgjerd har «tjuvsaugo», som Hrut sa då han såg den vesle jenta første gongen, er ein sentral observasjon. Farbroren ser noko i augene hennar som han misliker. Kva er det? Det er ingen tjuvar i ætta, det han veit om.

Dette peikar fram mot ei hending som skjer mange år seinare, då det er uår og smått med mat på Lidarende. Medan Gunnar er på tinget, sender Hallgjerd ein træl av garde for å stele smør og ost frå uteburet på ein grannegard som heiter Kirkjubø. Ho let også uteburet bli brent ned. Dette er ei hending som fører med seg mykje ufred og hemn.

Då Gunnar kjem heim frå tinget med mykje folk, vert det sett fram både ost og smør, som Gunnar visste at dei ikkje hadde. Han spør då Hallgjerd kvar det kjem frå. «Frå ein slik stad at du vel kan eta det,» seier ho, «elles kjem det ikkje karane ved å leggja seg opp i matstellet.» Gunnar vart harm og sa: «Ille var det om eg vart tjuvs hjelpar,» og gav henne ein ørefik. Hallgjerd sa at den kinnhesten skulle ho minnst og løna om ho kunne.

Gunnar var òg ein stridbar mann, og han var den største og sterkaste. Mange misunte Gunnar både for hans rikdom, styrke og status. Slik fekk han og mange fiendar. Ved eit høve kom han i skade for å drepe to menn frå same ætta. Det førde til at Gunnar vart lyst fredlaus. Då sto alle fritt til å drepa han. Han rusta seg derfor til for å dra frå landet, men då han var på veg bort, snudde han seg, såg tilbake på garden sin og sa dei mest kjend orda frå sagalitteraturen: «Fager er lia, aldri har ho synest meg så fager som no. Bleike åkrar og slegne vollar. Eg vil ri heim att og ingenstad fara».

Han drog attende og heldt seg heime. Fleire av fiendane hans omringa etter ei tid garden for å drepa han. Gunnar verja seg vel, men til slutt rauk bogestrengen. Då

vende han seg til Hallgjerd og bad om to lokkar av håret hennar til ny bogestreng. «Er det mykje om å gjera for deg?» spør ho. «Det gjeld livet mitt,» seier Gunnar. «Då skal eg no minnst den kinnhesten du gav meg,» seier ho, «og det er det same for meg om du verjer deg lenge eller stutt.»

«Kvar har sitt å bli namngjeten av,» seier Gunnar, «og eg skal ikkje lenge be deg.» Gunnar på Lidarende er den tredje husbonden til Hallgjerd, og den tredje som mister livet med hennar hjelp.

Ein artikkel i Wikipedia omtaler Hallgjerd som den største skurken i Njålssoga. Kva er årsaken til det? Er det den vakre jenta, som Hrut sa at mange kjem til å svi for, eller er det tjuvsaugo, som vitnar om ein vond og vanskeleg arv. Er det hendingar i livet hennar, eller er det fosterfaren, som drap dei to første husbondane hennar? Er ho eit offer for hans vondskap, eller er det fordi han sjølv ville hatt henne? Eller kan det vere andre årsaker?

Vi veit ikkje om ho sjølv ønskte livet av Torvald og Glum, ho bad ikkje om det, men ho felte heller ingen tårer for dei. I feiden med Bergtora er det derimot ingen tvil om at Hallgjerd aktivt sette i verk hemn og drap, og ho let seg ikkje stagge av at Gunnar og Njål bøtte og forlikte drapa. Ho slo stort på det, samla seg verdiar, var stolt, eigenrådig og krenkbar. Ho gjorde seg til venns med andre menn, slik at det vart tala om det. Til slutt hemner ho Gunnar for ein øyrefik ved å nekte han ny bogestreng, som kunne ha berga livet hans.

Sagaen gjev oss ikkje psykologiske utgreiingar, karakteranalyser eller vurderingar som er til hjelp. Skam, ære og hemn er rettesnora og handling er metoden. Kvinnerolla var så avgrensa at sjølv sterke og handlekraftige kvinner måtte bruke si makt over menn for nå sine eigne mål og ambisjonar. Og Hallgjerd hadde makt over menn. Ho spelte på utsjånad og posisjon. Ho har ingen skruplar og viser ingen audmjukskap eller anger. Det er vanskeleg å finne formildande omstende. Summen må vere at Hallgjerd Hoskulsdotter er Njålssogas *femme fatale*. Ho er med alle sine nykkar både fager, fryktlaus og farleg, i sanning ei døydeleg kvinne.

## **Ettertankar**

Den hedenske æreskulturen og blodhemnen vi er vitne til i Njålssoga, og andre sagaer frå den same tida, syner oss ei brutal verd, der menneskeliv var lite verd. Skam, ære og hemn er i fokus.

I forordet til Det Norske Samlaget si utgåve av Njålssoga, skriv Roy Jacobsen: «No har vi bak oss eit tusen år langt sivilisasjonsprosjekt, der poenget har vore å gi hemnen mindre status. Det har vore vellykka, hemnen har lært å skamme seg, eller å opptre i meir indirekte, fordekte, varsame variantar. Men er det stilen eller substansen som har forandra seg?»

Frå den aktive, direkte og dødelege hemnen, som vi les om i sagaen, har vi i vårt siviliserte, lovregulerte samfunn, i god kristen tradisjon, overlata til rettsstaten å gjere opp med brottsmenn og avvikarar. Men dersom samfunnet ikkje grip inn slik vi ventar, kan nok fleire også i vår tid verte freista til å «ta lova i egne hender», endå vi alle veit at det ville ikkje bli godtatt. Framleis er det slik at den som er offer for urett kan glede seg over at overgriparen får «straff som fortent».

Men det tusenårige sivilisasjonsprosjektet som vi har vore gjennom i vesten, er ikkje ein universell røyndom. Sjølv i det siviliserte Skandinavia ser vi døme på at innvandrar frå andre kulturar framleis lever etter regler og normer som er framande for oss, der skam, ære og hemn framleis har gode kår. Det mest synlege eksempelet er undertrykking av kvinner og praksisen med tvangsgifte, som vi ofte høyrer om.

I fleire samfunn og kulturar, som i vår moderne verd ikkje er langt borte, er det framleis familien, klanen og mektige krigsherrar som styrer. I fråvær av ein legitim stat med allmenne rettsreglar og respekt for menneskeverdet, er det framleis rom for ein æreskultur, som òg i våre dagar kan være årsak til hemn og drap. Det ryster og skremmer oss, samstundes som det minner oss om vår eiga brutale, men forgangne historie.

***Forfatteromtale se s. 101.***

# Synnøve Caspari

## Tre Kvinneskikkelser av Henrik Ibsen som gjør meg sint!

**Lille Eyolf**

**Et dukkehjem**

**Hedda Gabler**

### **Henrik Ibsen (1828 –1906)**

Ibsen tilhører den realistiske retningen, det var den opplevde virkelighet som skulle skildres. En reaksjon på romantikkens verden.

Ibsen skrev 25 dramatiske verk og mange dikt.

Mitt formål med dette kapittelet er å se litt på det kvinnesyn som kommer til uttrykk i tre av hans drama. 'Lille Eyolf' (1894), 'Hedda Gabler' (1890). og 'Et dukkehjem' (1879). Det blir litt feil å kalle det 'et kvinnesyn' da hovedpersonene egentlig viser sider ved kvinnens vesen som man som kvinne, helst ikke vil vedkjenne seg. Kanskje derfor de er så irriterende.

For så vidt kan alle de tre kvinneskikkelsene karakteriseres som tragedier. Ibsen belyser sider ved samfunnets problematikk, med forskjellige innfallsvinkler. Både menn og kvinner er utsatt for hans nådeløse blottlegging. I disse tre skuespillene er det Rita, Nora og Hedda som kontrasteres med en kvinne nr. to, henholdsvis Asta, Kristine og Thea. som kan sies å være deres motsetninger, noe som derved fremhever de førstnevntes personligheter.

Selv om Ibsen kan sies å beskrive kvinnene i disse dramaene på en negativ måte, så er ikke dette nødvendigvis ensbetydende eller uttrykk for Ibsens eget syn på kvinnene. Han er forfatter, en skapende forfatter, som synes meg å ha et altomfattende menneskesyn og psykologisk innsikt, i både menn og kvinners psyke. Han skaper figurene, personene i sin diktning, så genuint og levende, at de for leseren blir 'virkelige'. Han beskriver dem så presist at man tydelig ser for seg både personer og omgivelser.

Miljøet i nevnte tre verk er borgerskapet, solid og trygt, kvinnen har sin plass og mannen sin, med de oppgaver og forpliktelser som følger og forventes. Mannen skal forsørge og være den sterke. Kvinnens domene er hjem og barn. Hun skal også 'nøre opp' om sin mann – noe som kan ansees som en skjønn og edel oppgave.

Rita er kun opptatt av sin mann og deres forhold. Nora er lykkelig når hun kan sveve, uforpliktet og lekende. Heddas forventninger passer ikke inn her. Hun skal være vertinne i en utvalgt krets, ha livrè tjener og ridehest. Tesman skal *holde* henne.

Ut fra Ibsens realistiske forfatterskap kan man anta at han skriver og gjenspeiler egne observasjoner og erfaringer, samt at han har et ønske om å beskrive virkeligheten, slik han ser den. Ved å skildre og vise kan han være en «vekker» i tiden og for den enkelte. Noen kan stanse opp og se seg selv.

Jeg synes det er litt feil å si at de er skrevet i en helt annen tid da det er våre besteforeldres tid, egentlig ikke så svært lenge siden. Kvinnenes stilling, da som nå, var svært forskjellig, ut fra hvor i landet de levde og i hvilken sosial sammenheng. De som levde langs kysten, hvor mannen ofte var til sjøs, hadde stor makt og ansvar. Det samme tror jeg gjelder mange kvinner i bondesamfunnene. De som først og fremst var prisgitt og undertrykket var de som befant seg nederst på den sosiale rangstigen, de som var fattige og de som var giftet i et 'fornuft-ekteskap'; ofte var da mannen svært mye eldre enn hustruen.

Ibsen gjennomskuer den kvinnelist som kommer til uttrykk hos både Rita, som får Almers til å tro på hennes edle hensikt og hos Tesman, som dreies rundt fingeren av Hedda.

Nora leker, hun danser sin tarantella og vekker begjær hos mennene og sjalusi hos sin mann. Det morer henne inntil hun får problemene i fanget.

De tre nevnte tragedier sier noe om kvinnen i ekteskapet. Men, de kvinnene, som han løfter frem i hovedrollene (i de tre skuespillene), er ikke sympatiske, de er egoistiske og selvsentrerte. Tema i skuespillene er ekteskapet og kanskje først og fremst kvinnenes væren i ekteskapet. Kanskje ønsker han å speile det han ser, det han opplever som datidens kvinner, vekke kvinnene og også mannen, til forståelse for eget ansvar for og krav til seg selv, angående egen utfoldelse og utvikling.

Asta i 'Lille Eyolf', Kristine i 'Et Dukkehjem' og Thea i 'Hedda Gabler' viser et helt annet kvinnebilde, men jeg skriver ikke om dem i denne sammenheng. De er hva hovedpersonene ikke er. De er realistiske, flinke, pålitelige, arbeidsomme og intelligente, de tar ansvar og de vet hva de gjør.

Jeg vil anvende en hermeneutisk tilnærming blant annet ved å vise hvordan deres selvbevissthet influerer på det meste av det de sier og gjør. Fortolkningen er gjennomgående en subjektiv forståelse, som også er influert av min negative holdning

til disse kvinnene. Skuespillene er så intense og engasjerende at man blir sterkt påvirket. Det var vel også hensikten.

Et gjennomgående trekk hos kvinnene er en grenseløs egoisme, spesielt Rita og Hedda, men også Nora tenker mest på seg selv, når livets realiteter dukker opp i hennes dukkeverden.

Jeg legger til grunn i dette lille kapittelet, at tekstene i skuespillene, er kjent.

## **Lille Eyolf**

Lille Eyolf blir skadet for livet. på grunn av neglekt fra sine foreldre. De har sex og glemmer ham, slik at han faller ned fra stellebordet. Eyolf skjermes derfor fra omgang med andre barn og lever i sin egen verden. Han har urealistiske forventninger i forhold til egne muligheter og er deprimert fordi han ikke får lov til å leke og utfolde seg med andre barn. Hans far, Allmers, kommer hjem, etter et opphold 'på de høye tinder', hvor han nå har besluttet seg til å være far for Eyolf. Han har dårlig samvittighet overfor sin sønn, som ble invalidisert på grunn av at han lot seg forføre av Rita. Nå vil han gi opp sitt 'livs verk', boken han skriver på, og være helt og fullt far for Eyolf. For Allmers er Eyolf et objekt som skal formes til å fullføre hans eget mislykkede verk, hvis han selv vil. Han vil forsøke å lyse opp de muligheter som Eyolf har, til tross for sitt handicap. Eyolf skal 'sette blomst og bære frukt'.

Da han forteller om sin beslutning er det at hans kone, Rita, i sin selvopptatthet, protesterer. Hun føler seg forsømt og tilsidesatt, ved at Eyolf nå skal være hans hovedoppgave. En stor lettelse er det likevel for henne, at han slutter å arbeide med boken, 'sitt livsverk'. All den tid han brukte på dette arbeidet, var en prøvelse for henne. Hun forventer at han skal ha henne, og kun henne, som interesse. Hun skal være nummer en for ham, han skal ikke bry seg om andre, selv ikke sin egen sønn, som da vil stjæle hans tanker og omsorg, fra henne.

Rita ønsket aldri sin sønn, Eyolf, og hun føler ingen kjærlighet til ham. Hun ønsker til og med at han var død og borte, slik at hun kan nyte Allmers, for seg selv. Hun jubler nærmest da han forteller at han har gitt opp skrivingen, hun hater boken. Hans arbeid og opptatthet av det verk han skriver på, har frarøvet henne hans fulle oppmerksomhet. Hans 'søster' Asta, (som ikke er hans søster), hans andre Eyolf, har også stjålet Allmers kjærlighet, som skulle vært hennes, helt og fullt. Asta må vekk. Hun prøver å bli kvitt henne, håper hun skal gifte seg med vei - ingeniør Borgheim og reise langt vekk med ham.

Rottejomfruen kommer på besøk. Hun forteller at hun lokker med seg rotter og mennesker ut på dypet, i døden, hvor de sover en lang og søt søvn. De søte små har det så godt! Det er ikke bruk for Rottejomfruen i deres hjem, de har ikke noe som gnager sier de. Men, det er nok noe som gnager i huset allikevel – Ritas sjalusi, Eyolfs skjebne og Allmers dårlige samvittighet, for eksempel.

Eyolf lytter fasinert og går ubemerket ut da Rottejomfruen forlater huset. Kanskje er det henne han følger, ut på dypet. Han kan ikke svømme, det vet han, og egentlig er han fortvilet over sin situasjon, 'vær viss på at han føler sin situasjon, dypt', sier både Asta og Allmers. Rita tror ikke det, hun synes Allmers overdriver og gjør nok for ham.

Men Eyolf følger Rottejomfruen og de finner ham, liggende død på bunnen, med store åpne øyne. Etter Eyolfs død er Rita redd. Ikke på grunn av sin skyld og forsømmelse, nei hun er redd for at Allmers ikke skal 'sørge' sammen med henne, at han skal bevege seg bort. Hun er også redd for de store åpne øynene til Eyolf, som ser.

Allmers higer igjen til de høye tinder. Han lengter etter frihet, han har ikke lenger noe å fylle livet med, bare 'øde og tomhet'. For ham er det vanskelig å skulle leve med skyldfølelsen, vanskelig å fortsette i ekteskapet. Vi er begge jordbundet sier Allmers, han av alt han ikke tør gå i fra, hennes jordbundethet er sensuell og erotisk. Når han er gått vil hun fylle livet med de fattige barna, som lever i nærheten. At hun ikke har noen forutsetning til å ta seg av barn, bekymrer henne ikke det minste. Hun tror på egne muligheter til forvandling. Noe må hun sette inn i den tomme plassen etter Allmers, hvis han reiser. Ikke av kjærlighet til de forsømte barna, men for sin egen del. Rita truer egentlig med at hun kan tenkes å 'ta' Borgheim hvis ikke Allmers vil bli hos henne. Hun anser Borgheim som et lett «bytte», hans (Borgheims) kjærlighet til Asta vil lettvis viskes vekk, hvis han kan få henne – Rita! Meget selvbevisst.

Men, det er enda en grunn til at hun vil ta seg av de fattige barna - Hun vil «smigre seg inn i de store åpne øynene».

Der kan de møtes, Allmers vil være med.

Allmers tror på henne. De skal sammen strebe fremover og rette blikket mot stjernene, oppad, mot tindene. Hun har ham, fullt og helt. Eyolf er død og er ingen hindring mer. En gjennomført egoistisk og selvbevisst kvinne. -

Men hun tror at hun kanskje kan oppøve seg ---.

De går sammen, videre.

Det var uvant, da stykket ble skrevet i 1894, å være så åpen angående kvinners seksuelle behov. Samleie var en tilbøyelighet som mannen hadde og som kvinnene passivt måtte avfinne seg med. At de også skulle ha glede av samleiet var ikke i overensstemmelse med madonnabildet, morsrollen og 'renheten'.

Seksuallivet ble ikke eksponert slik som i dag. Det var 'en hemmelig kilde' i ekteskapet, men man har masse eksempler fra litteraturen på hvordan det opplevdes positivt av begge kjønn. For eks. kan nevnes Tsar Nicolai II. og hans brevveksling med sin hustru Alexandra, 'Lady Chatterleys elsker' osv--.



## Et dukkehjem

Dukkehemmet til Helmer og Nora er en illusjon, en lekestue, hvor Nora lever for sin mann og hans ønsker. Hun betrakter seg selv som en lerkefugl og trives svært godt i rollen. Hva gjør lerkefuglen? Jo han synger og leker. Nora er meget lykkelig i sin tilværelse og svært overfladisk. Endelig har Helmer fått en direktør stilling i banken, hvilket vil gi dem en god økonomi og få slutt på pengeproblemene. Nora er ødsel, men later som om hun er fornuftig og prisbevisst, «spiller» beskjednen, da hun vet at det gjør et godt inntrykk på Helmer. «Pytt, meg er det ikke så nøye med».

Etter jul skal han tiltre og da får de god råd, ergo kan de godt låne og bruke penger. Dukkehemmet deres er en lek, hvor hun er Helmers dukke og deres tre barn er hennes dukker. Hun leker med dem når det passer henne. Hjemmet er en lekestue hvor «pikene» gjør alt av de praktiske daglige oppgavene.

Nora er opptatt av klær og kostymer, hun skal ta seg godt ut. Hun viser at hun er klar over sin selvopptatthet da hun i møte med sin tidligere venninne, fru Linde, bestemmer seg for å ikke være egenkjærlig, den dagen. Fru Linde er enke og har det vanskelig, hun strever og forteller at de siste tre årene har vært en evig lang arbeidsdag. Da kommer Noras selvoppfatning frem – jeg også utretter virkelig ganske mye! Hekler og strikker og tjener litt for «den store innsatsen». Det kommer frem som betroelse til fru Linde, - Kristine. Den store innsatsen er pengene hun har lånt, uten Helmers vitende, av Krogstad.

Helmer er ansvarsbevisst og rettlinjert. Han er generøs, men sier dog at det er dyrt å holde en lerkefugl. Lerkefuglen er hans eiendom og hans ansvar. Han har ingen tiltro til hennes evne til å være selvstendig eller til å kunne klare seg selv. Hun har jo heller ikke vist noen tilbøyelighet til å ha slike evner. Han kaller henne også for sitt «ekorn» – det hopper lett fra gren til gren, som Nora også hopper lett til alt som er behagelig, morsomt og som gir glede.

Nora er også selvbevisst når hun danser sin 'tarantella'. Hun vet hvilken oppmerksomhet og hvilke følelser hun vekker, også Helmers sjalusi. «Hans blod kokte - derfor tok han henne med seg så tidlig fra selskapet». Til hans store overraskelse sier hun – nei, hun vil ikke!

Helmer er snill og omtenkstom, han setter seg lydig ned senere da hun ønsker en samtale. Det har de aldri hatt, i løpet av de 8 årene de har vært gift. Det er naturligvis ifølge Nora, Helmers skyld.

Noras bragd er at hun låner penger av Krogstad, bak ryggen til Helmer, for å kunne ta et opphold i 'Syden'. De har ikke råd, men Helmer trenger dette oppholdet for sin helse, ikke hun og barna. Hun underskriver falsk, med sin fars navn, tre dager etter farens død, da Krogstad forlanger farens underskrift som garanti for lånet.

Helmer tror på henne når hun sier at hun har fått pengene av sin far og de reiser, alle fem, nok også med 'piker'.

De har en fantastisk tid i «Syden», hun er sprudlende lykkelig. En vidunderlig deilig reise, et helt år.

Hun er så '*intelligent*' at hun synes det er helt lovlig og bør være lovlig å lyve, skrive falsk og ta opp et lån, som hun vet det vil være svært vanskelig å innfri. Men, endelig lysner det, Helmer vil få en god lønn og økonomi. Da kan hun skaffe penger til å innfri lånet. Krogstad plager henne, - kan han ikke holde seg vekk? Hans vanskeligheter har ingen interesse!

Hennes egoisme viser seg og hun lyver glatt når det passer.

Problemet oppstår da Krogstad mister jobben sin i banken. Han truer henne med å fortelle hennes mann både om lån og falsk underskrift, hvis hun ikke sørger for at han beholder sin stilling og det også med gode fremtids-utsikter!

Men, Krogstad er oppsagt. Stillingen hans er besatt av fru Linde, hvilket Nora selv ivret for og overtalte Helmer til.

Kristine (fru Linde) redder egentlig situasjonen for Nora, ved å love å gifte seg med Krogstad. Et fornuftsekteskap fra hennes side. Krogstad er da så lykkelig at han med glede overser hele lånet. Men det er for sent. Han har skrevet et brev til Helmer hvor han avslører forholdet, både lånet og den falske underskriften til Nora.

Helmers reaksjon er sterk og fordømmende. Det er så ille at han kan nesten ikke tro det er sant. Men det er det, Nora tilstår.

Hun forventer at han skal ta på seg skylden og ansvaret, men det faller ham øyensynlig ikke inn. Han raser, hun ligner på sin far, falsk og løgnaktig, hva slags mor kan hun være for hans barn, løgnaktige mødre forderver barna.

Som Hedda er også Helmer redd for å miste 'fasaden'. For ham vil dette skape problemer når han skal tiltre som bankdirektør.

Helmer er rystet, hans første tanke er – Hva vil folk si?

Nora blir sjokkert over hans reaksjon og tanken på at hun skulle forderve barna. Hun lytter vantro til ham.

Da gjeldsbrevet blir levert river han det jublende i stykker og brenner det. Utsletter 'beviset', og forkynner deretter at han har tilgitt Nora.

Nora blir skuffet, tenk at han ikke er mann nok til å ta på seg skylden for hennes

‘overtredelser’. Også her forventer hun at han skal ta ansvar for henne. Han har sviktet henne. Hun vil gå, ut av ekteskapet, fordi hun nå føler forakt for sin mann.

At hun selv skal stå opp, som et voksent menneske, med ansvar for sine egne handlinger, faller henne ikke inn.

Jeg forbyr det sier han - hun er hans ansvar og hun er viktig for hans renommé. Han forventer at hun har en pliktfølelse som hustru og mor. Det er hennes fremste oppgave.

Nora viser seg som egoistisk og fordringsfull. Hun mener at ‘pikene’ kan erstatte henne som mor, hun har ingen forståelse for at barn trenger en mor. Morsrollen har jo også bare vært en lek.

Hun forlater mann og barn, uten å realisere at hun ikke har noe å gå til. Ingen penger, ingen utdanning, ingenting og helt avhengig av andre mennesker. Gjelden til Krogstad kan Helmer naturligvis overta.

Hans forslag om å leve som søsken ser hun som urealistisk, da hun jo kjenner hans seksuelle begjær for henne, det vil ikke gå. Hun kan heller ikke tenke seg et videre samliv med ham, etter hans svik.

Som et fornærmet barn, løper hun sin vei.

## **Hedda Gabler (1890)**

Hedda Gabler har utført den bragd å bli født som datter av en general!

Subjektivt – hun er det mest ufordragelige kvinnemenneske som er skildret i litterær sammenheng – tror jeg-.

Hedda er som det fremgår videre i dette kapittelet egosentrert, egoistisk, overlegen, spydig, løgnaktig, eksentrisk, selvbevisst, misunnelig, interesseløs – bare negative egenskaper. Og så hennes svakhet – fasaden skal bevares!

Det passer ikke helt sammen med hennes selvbevissthet at hun er så opptatt av ‘hva vil folk si?’, men det er merkelig nok dette som setter grense for hennes utfoldelse.

Hun krever elegante omgivelser og mulighet til å føre et aktivt sosialt liv. Et liv som kan kretse om henne og speile hennes ‘deilighet’. Det fremgår at det er en nøktern beregning som ligger til grunn for at hun giftet seg med Tesman, han har muligheter, – han har utsikter, hun fabler om statsminister. Hun har danset seg trett og han er jo et korrekt menneske. Far er død og hun har ingen penger.

Tesman forguder henne, føler at han er verdens heldigste mann, beæret og misunt av de fleste. Tenk å være gift med den deilige Hedda Gabler!

Han er godmodig, elsker sine to gamle tanter, som har vært som foreldre for ham. Han er snill, omtensksom naiv og litt barnlig.

Hun blir indignert da han ymter om at de må være litt forsiktige, til han får bekreftet det forventede professorat. Han har jo nå tatt en doktorgrad, i utlandet, og har studert flittig under hele bryllupsreisen, så stillingen som bankdirektør synes sikker.

Hans tante Julle, stakkers, som slett ikke har mye å leve av, har garantert for møbler og innbo. Hun gjør alt for salig Joachims sønn. Kommer med hans gamle tøfler, som var savnet på bryllupsreisen. Han stråler av glede ved gjensynet, vil vise dem til Hedda, som avviser ham – «nei takk, det bryr jeg meg da virkelig ikke om!

Tante Julle er veldig spent på om det er utsikter til familieforøkelse og ymter til Jørgen etter nyheter, spesielle nyheter. Han forstår ikke noe og er også helt uvitende om Heddas graviditet. Han bare roser Hedda for at hun nå har lagt på seg litt og ser så godt ut, hvilket gjør henne rasende.

Hedda selv ignorerer graviditeten, det er for henne utenkelig å få et barn. Hun knytter hendene i raseri, men skjuler det for Tesman.

Hedda har kjedet seg enormt på bryllupsreisen. Hun kjeder seg generelt - ikke så rart når hun er henvist til omgang med seg selv!

Hun får anledning til å komme med en spydighet i anledning tante Julles nye hatt – tenk å legge en så simpel hatt på en stol i salongen. Tante Julle blir såret da den nye hatten jo er kjøpt for å være på høyde med Hedda. Hedda fryder seg litt, men later overfor Tesman som om hun er lei for å ha såret hans elskede tante Julle. Hun kan jo komme til aftens.

Fru Elvsted, Thea, en tidligere 'flamme' av Tesman, dukker opp. Thea, med det vidunderlige håret, som Hedda alltid har misunt henne, hatt lyst til å rive av henne, sette fyr på. Hedda har tynt hår, og Theas hårprakt ergrer henne grenseløst.

Nå blir det enda verre. Thea har levd med sin gamle mann, som hun avskyr, avsides, på landet. Hun innser at hun for sin mann er 'billig anvendelse'; men - på landet har Heddas gamle «flamme», kanskje elsker, Eilert Løvborg, fungert som lærer for Elvsteds barn. I løpet av dette oppholdet har han skrevet og utgitt en bok. Denne vekker interesse og får gode anmeldelser, selv om han personlig ikke er særlig stolt av den. Tesman synes det er en ny merkelig sindighet i den, som Eilert ikke har vist tidligere. Her skinner Theas innflytelse igjennom. Stolt forteller Eilert om en ny bok, skrevet i tett samarbeid med Thea. Hun har inspirert og hjulpet ham. Hun har klart å

få ham på rett kjøp. Som en noe forsoffen alkoholiker har hun nå klart å animere ham til å holde seg vekk fra alkohol og legge av sine gamle vaner. Han er ikke gått til grunne, som de hadde forventet.

Thea har reist fra sin mann, som hun avskyr, hvorpå Hedda spør: «hva vil folk si? At du vovet». Hedda er så tradisjonsbundet at hun selv nok ikke hadde vovet. Men, ut fra hennes selvbevisste ego, skulle man tro at hun ville gjort det samme, bortsett fra at hun aldri ville satt seg selv i en tilsvarende situasjon.

Hedda er sjalu på Theas forhold til Eilert. Hun våget ikke å ta ham selv, men føler en eiendomsrett til ham. Griper begjærlig alt hun kan få halt ut av Thea om deres forhold – ‘to gode kamerater’.

*Du, lille Thea*, har altså klart å gjenoppreise ham, sier Hedda spydig.

Han har også gjort et slags virkelig menneske av Thea, har lært henne å tenke selv. De er svært nær, utveksler tanker og har vært sammen om arbeidet med den nye boken. Thea kan ikke tenke seg å leve uten Eilert, men en kvinneskygge står imellom - en fra hans fortid - får Hedda med tilfredshet konstatert. Hvem kan det være?

Eilert Løvborg er nå kommet til byen og Thea er fortvilet. Han faller nok for fristelsene i byen!

Hedda er gjennomgående falsk, spiller venninne, for å oppnå fortrolighet, og forlanger at betroelsene for all del må forbli deres hemmelighet.

Innbydelse sendes til Eilert, og Tesmann gleder seg til å snakke med ham om boken. Han frykter dog at Eilert kan bli en konkurrent til professoratet.

Assessor Brack ankommer. Han har hatt «uleiligheten» med å ordne kjøp av hus og innbo. Dyrt ble det, men Brack har betinget meget lempelige vilkår for ham. Hedda er selv underrettet. Hennes forhold til Brack er noe uklart. Han leser henne som en åpen bok. Han gjennomskuer henne, alt hun sier og gjør og karakteriserer seg selv som en ‘kurvhane’.

Han vil fortsatt være husvennen, være i trekanten. Foretrekker litt avstand og å gå sine egne veier. ‘han kom litt sent til å følge henne hjem’, slik at det ble Tesmans lodd og Heddas lettsindighet. Hun syntes synd på det lærde mennesket, sier hun, hvilket Brack sterkt betviler. Lettsindigheten har følger. Kjedsomhet, hennes eneste anlegg er – å kjede livet av seg. Hun bryr seg ikke om Tesman, han er bare ‘en dyd av nødvendighet’, som hun dirigerer etter behov.

Brack anser Tesman for å være en troskyldig sjel.

Hedda manøvrerer Tesman og Brack til punsjbollen og Eilert til sofaen, hvor hun tilsynelatende skal vise bilder fra bryllupsreisen. Det høres jo tilforlatelig ut. Deres tidligere forhold, det nære kameratskap. Hennes unge nysgjerrighet, etter å kikke inn i en verden hun ikke hadde lov til, i livsbegjæret ....

Han forsøkte den gang å forgripe seg på henne, den freidige kamerat, hvorpå hun truet med å skyte ham. Hun gjorde det ikke, på grunn av frykt for skandalen, feighet, sier Eilert.

Nei, sier Hedda, det var ikke min argeste feighet den aften. Han forstår, hvisker lidenskapelig, Hedda Gabler – «du og jeg - det var dog livskravet i deg». Han vekket hennes erotiske begjær, hun ville ha ham, og skjøt ikke, men det var samtidig umulig. Konvensjoner, hva vil folk si?

Hun freser nå nærmest: Han må ikke innbille seg noe.

Thea kommer og deres tete a tete blir avbrutt. Hedda spiller ut, gjør hånlig narr av Eilerts avholdenhet, hun vil at han skal gå i selskap til Brack, et drikkegilde nærmest. Hun viser sin makt over ham - og han går. Theas innsats skal ødelegges. Hun er infam, har dem i sin hule hånd. Hun har makt over ham og nyter det. Hvis han klarer å komme igjennom kvelden, uten å falle for fristelsen, da har han 'vinløv i håret'. Hedda sier at hun tror på ham, men Thea tviler.

Klokken 10 skal Eilert komme for å hente Thea – med 'vinløv i håret', sier Hedda. Det er mulig hun har et håp. I så fall vil han være hennes og henne verdt, i trekanten.

Men, Eilert faller, drikker seg sanseløs, mister manuskriptet og ender i 'herrejegeren' Dinas salonger. Han har ikke 'vinløv i håret'.

Tesman kommer hjem i gryningen og forteller Hedda om Eilert som hadde lest fra manuskriptet sitt. Så fantastisk var det at Tesman misunte Eilert hans evner.

På hjemveien finner Tesman manuskript-pakken som Eilert har mistet. Hedda tar straks kontroll, overtar manus og legger det i en skuff. Det uerstattelige manus, som Eilert ikke husker hvor er blitt av, da han omsider ankommer. Han forteller dem at han har revet det i stykker, hans og Theas barn. Han innser at han har tapt seg selv, gidder ikke leve den slags liv igjen. Thea har knekket livsmotet og livstrossen hos ham. Han har drept deres barn. Hedda har tapt ham til 'den søte lille tosse'. Hun utesker ham og spør hvordan han kunne være så hjerteløs.

Men, der er ingen fremtid for ham og Thea, han vil gjøre en ende på alt sammen. Hedda forstår og sier til ham at det må skje i skjønnhet, men vinløvet har hun mistet troen på. Hun er kald, beregnende og eksentrisk. Gir ham en av sine pistoler og beskjed om å gjøre selvmordet i skjønnhet.

Hedda brenner Eilert og Theas manuskript. Du med krushåret – nu brenner jeg barnet deres.

Hedda driller Tesman til å tro at det for hans skyld hun har brent manuset.

Da Eilert har tatt livet sitt er det endelig utført en dåd, i Heddas øyne. Men, gleden hennes blir av kort varighet. Eilert svikter igjen. Det er ikke med vinløv i håret, ikke i skjønnhet. Tvert om – kulen er sendt inn i underlivet, i maven - noe så tarvelig og ekkelt!

Brack vet at det var Heddas pistol han brukte og hun blir derved i hans makt, hun frykter skandalen hvis det røpes.

Tesman og Thea finne nå sammen for å forsøke å gjenopprette manuset ut fra bitene Thea har tatt vare på. Brack sier seg svært villig til å underholde Hedda om kveldene når de to arbeider. Hedda sier spydig til Brack at han som eneste hane i kurven kanskje nærer et håp.

Utholdelig! Hun klarte ikke å leve opp til sine egne fordringer. Thea vant! Den lille tosse!

Pistolen avfyres, mot tinningen, i skjønnhet, og ut fra Heddas krav – «med vinløv i håret». Eksentrisk og selvbevisst til det siste.

### **Konklusjon**

Ibsen beskriver mange mennesker som er svært forskjellige både i holdninger og væremåte.

I de tre skuespillene jeg har valgt, er mennene ganske naive og blåøyde, kvinnene selvsentrerte og egoistiske og selvbevisste..

Hva er det Ibsen muligens vil påpeke og få folk til å reflektere over i disse tre skuespillene ut fra min tolkning? I fortellingen om Eyolf er det barnet som blir forsømt og som ikke har noen plass i de voksnes verden. Hans far flykter til fjells, da han ikke mestrer den oppgave han har påbegynt, det livsverk han strever med. Han kommer ikke videre, han kommer til kort og får det for seg at Eyolf skal fullføre verket – hvis han vil – riktignok.

‘De høye tinder’ er for Ibsen uttrykk for den absolutte frihet, der hvor man kan flykte fra verden og finne seg selv.

Har disse skuespill også et budskap til oss som lever i dag?

Hvilken plass har egentlig barna i dagens samfunn hvis man sammenligner? Eyolf er uønsket og barna i et dukkehjem kan godt overlates til 'pikene' eller til samfunnet, som i dag, Hedda vil slett ikke ha barn.

Barn er en nødvendighet for at mennesket skal fortsette sin eksistens, de skal føre slekt og samfunn videre, i en jevn strøm ettersom de vokser til og kan fylle de ledige plassene. Folk dør og nye krefter er nødvendig. Som alt i naturen har også mennesket et behov for å føre sine gener videre, nøkternt sagt, om enn ikke alle. Samtidig settes barna ofte til side, staten forventes å ta mer og mer ansvar, og foreldrene skal være i lønnet arbeid.

Almers stiller ingen krav til Rita, hun har antagelig forført ham, da det egentlig er Asta, 'lille Eyolf', han bryr seg om – men hun er jo hans søster. Almers har nå selv tenkt å være hovedmann i Eyolfs oppdragelse og utvikling. Han har heller ikke Ritas enorme behov for det altopplukkende samliv.

For Nora er barna leketøy. Hun er riktignok stolt av dem, men på samme måte som hun kan være stolt av å ha vakre dukker. Hun forlater dem da også for å realisere seg selv.

Hun har hele sitt liv spilt på de strengene som var forventet av henne. Plutselig blir hun stilt til ansvar, revet ut av leken. Hennes reaksjon er - å pakke kofferten, forlate mann og tre barn. Hun skal reise hjem, men tenker ikke på at hun ikke lenger har et barndomshjem å reise til, ingen penger, ingen forutsetning til å klare seg uten hjelp. Hun skal realisere seg selv, utvikle seg under ansvar, sier hun.

At hun selv skal være i stand til å ta ansvar for denne utvikling virker utopisk.

Helmer forventer at hun skal vise seg voksen, han vil heller ikke miste henne og han har jo også vært fornøyd med hennes rolle i ekteskapet. Etter hvert går det opp for ham at hun går, at det er slutt, men et lite håp om at 'det vidunderligste' skal skje, har han.

Hedda har ikke plass til barn i sin verden. Bare tanken gjør henne rasende. For Tesmann er barn fjernt, hva skal de med alle disse rommene? Hvorfor fremstiller Ibsen ham så naiv kan man spørre. Han er jo ikke livsfjern egentlig, han er opptatt av de daglige gjøremål, sine tøfler, sin kommende stilling blant annet. Hedda har vel i grunnen ingen plass i tilværelsen. Hun bryr seg ikke om sin mann, han er en dyd av nødvendighet, hennes håp til Løvborg falt i grus. Han kunne trygt spilt rollen som husvenn, den som ga spenning og utfordring i dagliglivet, men han sviktet. Hun måtte også innse at det var Thea som beriket Løvborg i hans forskning. Å leve på det jevne er for Hedda kjedsommelig. Øyensynlig var det ikke noe som har fenget hennes interesse gjennom oppveksten, som generalens datter. Hun tar like godt livet av seg, med et velrettet skudd. I all denne alminneligheten skal hun vise handlekraft og ta sitt liv med vinløv i håret.



Ibsen fremstiller gjennom handlingen i disse tre verk forskjellige negative sider ved kvinnens vesen. Han hadde en utrolig innsikt og dybdeforståelse av både menn og kvinners psyke. Han blottlegger og avslører her i disse tre dramaer mange sider ved kvinners vesen. Man møter seg selv 'i døren'.

De tre jeg har trukket frem er representative for det overspente og det nedrige i kvinnens intrikate sinn. Rita og Hedda er sterke kvinner og Nora likeså selv om hun ikke står opp for seg selv. Andre kvinneskikkelser i hans forfatterskap viser for eksempel kvinner som er underkuet av sine menn og av samfunnet. Fasaden skal bevares.

Ibsen blottlegger private ting. Han visker ut grensene mellom det private og det offentlige og er opptatt av ytringsfrihet generelt.

**Synnøve Caspari:** Forfatter er Cand.Philol fra Universitetet i Oslo. Hun har grunnfag i pedagogikk, ped.sem, mellomfag idéhistorie, hovedfag i filosofi. Dr. grad i Health and Caring Science fra Åbo Akademi Finland, Røde Kors Sykepleieskole i Oslo, Billedkunstner med flere utstillinger. Utdanning fra Mosebekk skolen, elev av Rigmor Holter, Hans Normann Dahl, Dang van Ty bl.a.



# **Status og framtid for fagsenteret**



## Reidar Kvadsheim

# Fagsenter for seniorer ved OsloMet: Hvor går veien videre

### Veien som prosess: Invitasjon til idédugnad og diskusjon

Fagsenteret går nå, etter 16 års virksomhet, inn i en ny fase. Geografisk har vi nettopp forlatt de gammelmodige, relativt billige og nedslitte lokalene i utkanten av universitetsområdet og flyttet inn i nyoppussede, dyrere og "arealeffektive", dvs. trangere, lokaler sentralt i området. Beliggenheten er sentral i den forstand at vi med plassering i Studenthuset er blitt samboere med universitetets "kunder", der gåseøynene markerer en litt distansert bruk av tidens bedriftsøkonomiske språk for ledelse av universiteter og andre virksomheter. Vi er dermed blitt tildelt en betydelig del av indrefiletten ved universitetet. Vi ser dette som en anerkjennelse av og en tillitserklæring til senteret fra ledelsen. Adelskap forplikter ... Men forplikter til hva?

Vår nye, privilegerte beliggenhet, kombinert med medlemmenes grånende eller manglende hår, innebærer at vi heretter er mer synlige i universitetsmiljøet enn tidligere. Men ikke bare senteret er blitt mer synlig. På grunn av ressurskonkurransen innad i universitetet må vi regne med at søkelyset også vil fange inn den truende falløksen som henger over Fagsenterets hals. Dette lite oppmuntrende instrumentet vil fremfor alt kunne bli utløst av om vi klarer å se de realiteter vi må forholde oss til, og om vi evner å finne løsninger som virker. Mer presist uttrykt: Utløseren styres sannsynligvis av hvor nyttige vi oppfattes som av våre samarbeidspartnere og dommere, dvs. universitetets ledelse, ansatte, studenter, departementet, politikere og samfunnet ellers, ut fra de nyttekriterier de opererer etter.

Senteret bestemmer altså ikke selv hvilke kriterier dommerne bruker. Men vi kan ved å informere godt styrke sjansen for at de oppfatter vårt bidrag slik vi ønsker, og at de forstår hva vi mener nytten består i. Skal vi klare dette og oppnå en slitesterk troverdighet, må senteret og medlemmene være dyktige til å informere om virksomheten og resultatene, i tillegg til at vi må gjennomføre det vi sier vi skal gjøre.

Hvordan skal senteret innrette seg for å lykkes i disse to ambisjonene?

Det finnes ikke noe fasitsvar på dette og slett ikke noe svar som vil stå meislet i stein. Svaret vil være et bevegelig mål som bl.a. reflekterer omskiftelige holdninger, personlige interesser og behov, erfaringer, idéer og forskningsrapporter i vår omverden. Det er ikke engang sikkert at vi bør ha noe klart definert mål, men kanskje heller noe mer diffust, kreativt og løftende å strekke oss etter.

Jeg inviterer med dette til starten på en utviklingsprosess ved senteret, et vekselspill delvis internt i senteret og mellom senteret og interessentene i vår omverden. Vi trenger innspill til en bred idédugnad og diskusjon om bl.a. senterets og medlemmenes arbeidsformer, aktiviteter og prosjekter, herunder også om informasjon og samarbeid utad, og om omgivelsenes ønsker og behov om hva vi skal være og gjøre. Kanskje er det fornuftig at denne diskusjonen i første omgang går internt her ved Fagsenteret? Ut fra det vi lærer i denne første fasen, kan vi så gå ut eksternt. Er det en fordel å legge opp en plan for denne prosessen (med aktiviteter, milepæler, ansvar) eller er det for byråkratisk? Hvordan kunne planen i så fall se ut?

Som utgangspunkt for den interne diskusjonen skal jeg nedenfor kort nevne hva jeg tror er noen av de viktigste utfordringer senteret i dag står overfor: Ressurser, muligheter eller fordeler som kan og bør utnyttes, samt trusler, svakheter eller hindringer som bør elimineres eller reduseres. Gir dette noen pekepinn eller idéer om hvordan senteret og OsloMet bør innrette seg videre?

## **Hva er de viktigste utfordringene, og hvordan kan vi møte dem?**

**Tverrfagligheten, samfunnsutviklingen og kunnskapsbehovet:** Senteret er et samlokalisert fellesskap og en ressurs av pensjonerte medarbeidere fra ulike yrkesrettede fakulteter og institutter ved universitetet. Fellesskapet i arbeidserfaring består i at nesten alle har vært engasjert i undervisning av studenter ved sine institutter og i betydelig, men varierende, grad også i forskning.

Tverrfagligheten ved senteret er en sammensatt flerfaglighet, der "fagligheten" varierer langs to delvis uavhengige dimensjoner: for det første med hensyn til hvilket *anvendelsesområde* (yrke/profesjon) utdanningen ved det enkelte institutt skal kvalifisere studentene for, og for det andre med hensyn til hvilket *generelt kunnskapsområde* de enkelte medlemmene har sin kompetanse i:

- Medlemmene har vært tilknyttet ulike yrkesutdanninger (profesjonsutdanninger), ofte med en omfattende personlig erfaring fra arbeid i vedkommende yrke og gjerne også forskning nært forbundet med den praktiske yrkesutøvelsen (f.eks. læreryrket, sykepleieryrket, journalistyrket).
- Delvis uavhengig av tilknytningen til yrkesutdanningene kan de enkelte av senterets medlemmer ha forskjellig faglig bakgrunn innenfor mer allment definerte kunnskapsområder, som f.eks. ulike språkfag (nordisk, engelsk, tysk, fransk, allmenn språkvitenskap), andre humaniorafag (historie, filosofi, etikk, estetikk), diverse samfunnsfag (sosiologi, psykologi, statsvitenskap, sosialantropologi, jus, økonomi), realfag (matematikk, statistikk, fysikk, kjemi), samt ulike medisinske og biologiske fag. Mer eller mindre like eller forskjellige elementer fra ett eller flere av disse kunnskapsområdene vil kunne inngå i én eller flere profesjonsutdanninger.

Denne komplekse tverr- og flerfagligheten blant medarbeiderne utgjør en enorm rikdom og ressurs samtidig som den skaper store, mer eller mindre erkjente, problemer og utfordringer for nesten all aktivitet ved OsloMet (og for andre tilsvarende "profesjonsuniversiteter"). Dette gjelder organisering, ledelse og finansiering av institusjonen, så vel som rekruttering og videreutvikling av medarbeidere. Det gjelder videre planleggingen og gjennomføringen av studietilbudene, og i minst like høy grad planleggingen og gjennomføringen av forskningen. I siste instans vil det også gjelde den praktiske anvendelsen av forskningsresultatene, som vil kunne kreve mer eller mindre vidtgående endringer i atferd, opplæring, behandlingsmetoder, tekniske hjelpemidler, organisering, finansiering o.a. og involvere mange personer og institusjoner.

Kort sagt, senteret er en rik, innfløkt ressurs som vi neppe virkelig fatter omfanget av og som vi ikke vet hvordan vi best skal utnytte.

Den potensielle ressursverdien av Fagsenteret er desto større i og med at det sannsynligvis er det eneste i sitt slag her i landet, kan hende også i en bredere internasjonal sammenheng. Det har dermed muligheter for å bli en foregangs-institusjon, et forbilde og uthengsskilt, hvis senteret og universitetet selv ser disse mulighetene og evner å utnytte dem. Det at senteret finansieres og drives av OsloMet kan oppfattes som, og målrettet promoteres av ledelsen som, et offensivt uttrykk for det nye storbyuniversitetets profil, størrelse og vilje til nytenkning. Det er en del av en energisk realisering av denne institusjonens ansvar for utdanning, forskning og utvikling for et komplekst, tverrfaglig spektrum av praktiske virksomheter og yrker i en verden i rask og delvis uforutsigbar endring.

Vi merker oss at disse virksomhetene og yrkene er bærebjelker i den moderne velferdsstaten så vel som i det kunnskapsbaserte demokratiet som denne staten bygger på. Ukorrupt og sannhetssøkende forskning og formidling i kombinasjon med en åpen, saksrettet og kritisk samtale mellom de berørte personer og institusjoner er blant forutsetningene for bærekraften i denne staten.

For eksempel trenger samfunnet skoler med kompetente lærere, akkurat som det trenger velutstyrte sykehus med bl.a. velkvalifiserte og oppdaterte leger og sykepleiere samt diverse andre kompetente medarbeidere innenfor et utall av paramedisinske yrker (tekniske spesialister, fysioterapeuter, sosionomer osv.). Og det er viktig at vi har dyktige og modige journalister som er i stand til, og motivert til, å informere samfunnsborgerne og myndighetene om hvordan tilstanden og utviklingen er i skolene og sykehusene våre, i eldreomsorgen, og i styre og stell forøvrig.

Men i vårt stadig mer kunnskapsbaserte samfunn stopper ikke kunnskapskravene her. Skal du være en kritisk, motivert og effektiv student og dessuten være i stand til å vedlikeholde, videreutvikle og anvende yrkeskompetansen på din vei gjennom livet, må du kunne ta ansvar for din egen læring og helse underveis. Både skolene, sykehusene, andre helse- og sosialinstitusjoner samt alle slags bedrifter for øvrig

trenger kunder, pasienter, klienter, elever og medarbeidere som selv kan ta et bevisst og kunnskapsbasert ansvar for vedlikehold og utvikling av egen kompetanse, arbeidsevne og helse, med nødvendig støtte. Du må selv etter evne ta de foreskrevne medisiner, gjennomføre de anbefalte treningsopplegg, løse de anbefalte øvingsoppgaver osv. Bruk av «egenandeler» i form av aktiv innsats i bl.a. tilpassede personlige opplegg for forebygging, behandling og læring vil ventelig bli stadig viktigere, i takt med veksten i forskningsresultater som dokumenterer virkningen av egeninnsatsen.

Vi må i så fall forberede oss på at det vil bli generelt stadig mer krevende for oss som ansatte eller som kunder, klienter, pasienter, studenter o.a. innenfor samfunnets mangfoldige institusjoner både å motta hjelp, bruke hjelpen riktig og å gi hjelp som faktisk virker. Relasjonen mellom ansatte (sykepleiere, lærere og andre hjelpere) og kunder (pasienter, elever og andre hjelpetrequende) vil i så fall etter hvert måtte bli et mer omfattende samarbeidsforhold (dvs. tverrfaglig, langsiktig og likeverdig, omfatte flere deltakere), med stigende krav til kunnskaper, holdninger og innsats fra deltakerne.

Stigende krav kan utvilsomt innevarsle voksende problemer av ulike slag for samfunnet, dets institusjoner og borgere. For senteret og OsloMet betyr det i tilfelle nye eller voksende utfordringer: Eksisterende problemløsninger og tiltak som vi hittil har hatt forskningsbelegg for å tro på som middel til å løse, redusere eller forebygge visse problemer, vil etter hvert, enkeltvis eller i sum, kunne vise seg å bidra til nye, kanskje større problemer, både for enkeltmenneskene og samfunnet som helhet og for forskning og utdanning.

### **Hva bør senteret (medlemmene, gruppen), universitetsledelsen og andre aktører gjøre?**

Her er det fritt frem for idéer og innspill i diskusjonen. Blant temaområdene kan være:

- Aktiviteter og tiltak med sikte på å forbedre eller utvide det medlemmene eller senteret allerede gjør (forskning, publisering, foredrag, undervisning, veiledning, eksamenssensur). Hva gjøres? Hvorfor gjøres det ikke mer? Hva kan gjøres for å stimulere virksomheten og effekten av den?
- Herunder bl.a.: Aktiviteter og tiltak med sikte på å styrke rekrutteringen til senteret og forskningen og formidlingsvirksomheten, f.eks. ved at fremtidige pensjonister og deres institutter i tide før pensjoneringen planlegger og evt. setter i gang prosjekter som lett kan videreføres av pensjonister med arbeidsplass ved senteret.
- Trenger vi en øvre aldersgrense for fortsatt medlemskap ved senteret, for øke rekrutteringen av friske ressurser og idéer? Eller skal fornyelse av medlemskap vurderes individuelt ut fra forutsetningene i det enkelte tilfelle? Og er utfordringen



uansett å legge til rette for at medlemmene kan bruke de verdifulle ressurser de har så lenge lysten og helsen holder?

- Andre aktiviteter og tiltak for å styrke kontakten mellom senteret, medlemmene og medlemmenes opprinnelige utdanninger (institutter, fakulteter): Info-utveksling. Sondering av muligheter for felles prosjekter. Har pensjonister erfaringer og ressurser har som er relevante og viktige å utnytte i en tid med sterke forandringer, voksende utfordringer og knappere ressurser?
- Trenger vi muligheter (møtefora o.a.) for gjensidig utveksling og samtaler med studentene? Hvilke? Hvorfor? Hvordan?
- Aktiviteter og tiltak for å styrke utnyttelsen av og utviklingen av tverrfagligheten ved senteret og universitetet. Styrke OsloMets interesse for og evne til å utvikle studietilbud, forskning, organisasjon og kommunikasjon (utveksling innad og utad), for å være på høyden med utfordringene i samfunnet og verden ellers. Herunder kontakten/utvekslingen mellom senteret og universitetsledelsen og andre: Idé-konferanser, utfordringer, muligheter). Profesjonsbarrierer i utdanning og arbeidsliv: Hvilke? Skadelige og ønskelige virkninger? Hvordan bør de evt. bygges ned eller opp?

**Velkommen til å spille inn dine tanker, synspunkter, idéer, spørsmål og forslag! Relevante saksopplysninger, resonnementer og begrunnelser er i denne sammenheng kjærkomne.**

**Reidar Kvadsheim** er født 1944 i Oslo. Mag. art. i sosiologi ved UiO i 1970, med støttefag i henholdsvis statsvitenskap og en kombinasjon av emner innenfor matematikk og statistikk. Universitetsstipendiat og amanuensis i sosiologi, ledet diverse kurs innenfor sosiologi og statsvitenskap ved UiO, forskningsstipendiat NAVF, tilbragt en periode som deltagende observatør ved Thune-Eureka AIS, vært konsulent og førstekonsulent i Plan- og utredningsavdelingen i Sosialdepartementet. Førsteamanuensis 1985-2013 ved (nåværende) OsloMet (i diverse trinn med fusjoner og tilhørende navneskifter, siden starten ved daværende Oslo ingeniørhøgskole). Dr. philos. med avhandlingen *The Intelligent Imitator. Towards an Exemplar Theory of Behavioral Choice*. *Advances in Psychology*, vol. 95, Elsevier, 1992.

## **Bjørn Riiser**

### **Visjon og virkelighet i den 3. alder ved OsloMet**

Det enkelte menneske, institusjonene og storsamfunnet har noen enkle, felles mål for folk i alle aldre: Livskvalitet for den enkelte, nyttig og effektiv produksjon og et velfungerende samfunnsfellesskap.

OsloMet er landets største institusjon for utdanning av profesjonelle medarbeidere til et 30-talls yrker, og Storbyuniversitetet er leverandør av viktig kunnskap fra sine forskningsinstitutter, PhD-program og FoU-arbeid.

Vi kan grovt dele folks liv inn i tre faser: Før 30 er hovedfokus læring, sosialisering og etablering av yrke, familie og bolig.

I alderen 30 til 60+ handler det mest om aktiv deltagelse i arbeidslivet, familie- og samfunnslivet.

I den 3. alder, 60 +, blir valgmulighetene mange. Noen er slitne og vil ta det med ro. Andre ønsker seg helt andre aktiviteter enn før. Mange føler seg på ingen måte ferdig med å bruke sine kunnskaper og ferdigheter, men ønsker en større frihet i valg av oppgaver.

De mange som ikke føler seg ferdige med faglig innsats, er en ressurs OsloMet har forstått å benytte til glede både for den enkelte og universitetet. Det var fhv. høgskoledirektør Åsulv Frøysnes som først stilte lokaler til disposisjon og etablerte et seniorutvalg. Tiltaket ble ganske fort en suksess som i dag støttes varmt av universitetets ledelse og som gir OsloMet økt verdiskaping og massevis av ære for sin rause ivaretagelse og samarbeid med sine seniorer.

Lenge var tilbudet til seniorenene som slutter, preget av enveis velgjørenhet fra universitetet til den enkelte i form av tilbud om en deltids arbeidsplass etter søknad hvert halvår. Ordningen har vært administrert av en ansatt helt siden starten og dette fungerte utmerket som starthjelp. Men i slike miljøer av ressurspersoner har gode prosesser en tendens til å spire og gro. Dette har da skjedd i mer enn 16 år nå.

I mer enn 10 år har Kompetansesenter for seniorer hatt tillitsvalgte på plass som har stått for onsdagsseminarene, den daglige driften og som har vært bindeleddet til universitetets senioransvarlige. Kjøkkentjenesten har gått på omgang og faste arrangementer og markeringer, er ledet av seniorer. Det samme gjelder diverse brukerstøtte og intern rådgivning om alt fra trening til forskningsmetode.

Kompetansesenter for seniorer flyttet nylig fra gamle lokaler i Falbes gate 5 til Studenthuset i Pilestredet 52. til nye, flotte lokaler midt i indrefiletten av OsloMet. Tilstede ved åpningen av de nye lokalene, var rektor Curt Rice og HR-direktør Geir Haugstveit. Deres taler var en begeistret støtte til seniorarbeidet med klare løfter om varige ressurser til videre drift av virksomheten.

Dette har skapt en ny optimisme og inspirasjon til videre utvikling av arbeidet. Trygghet for framtida og det å bli sett og verdsatt av ledelsen, er det beste grepet lederne kunne ta for å stimulere til enda større innsats på bred front blant seniorenene.

Nå har «seniorsjef» Per Lilleengen samlet en arbeidsgruppe rundt seg som skal delta i planlegging, drift og utvikling av arbeidet med tilbud til alle pensjonistene ved OsloMet framover. Dette kan kanskje være modellen for en videre dugnad der andre arbeidsgrupper kan utvikle nye prosjekter som kan styrke og støtte både fagutviklingen og samfunnsansvaret til OsloMet.

I Norge hylles både frivilligheten og dugnadsånden som særnorske, flotte kvaliteter. Kompetansesenter for seniorer er en frivillig dugnad til glede og nytte både for OsloMet og den enkelte. Dette flerfaglige miljøet her, er en ressurs som få andre utdanningsinstitusjoner kan vise til.

Det norske «trepartssamarbeidet» i arbeidslivet er en annen modell som mange land beundrer. Også dette er på plass i miniformat ved OsloMet ved at Staten gir ressurser og rammer, OsloMet er på arbeidsgiversiden, - og seniorenene stiller med arbeidsinnsats, selv om streikevåpenet ikke lenger er fullt så truende.

Gjennom mange år er det bygd opp et meget inspirerende og sosialt miljø ved Kompetansesenter for seniorer. I dag er senteret preget av folk som kommer for å jobbe med sine individuelle prosjekter. Men ved å gi fellesskapet en enda mer forpliktende rolle med ansvar for både drift og nye tiltak/aktiviteter, vil OsloMet, med solid dekning i forskningsbasert kunnskap og erfaring, kunne utløse enda flere av de kreftene som bor i et slikt kollektiv.

Både for den enkelte, for OsloMet og Storsamfunnet, er dette prosjektet et – VINN, VINN, VINN !

***Forfatteromtale se s. 73.***