

Innsats på overtid

Jorun Fougner og Ole Christian Lagesen (red.)

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus

HiOA Rapport 2017 nr 5

ISSN 1892-9648

ISBN 978-82-8364-051-9 (trykt)

ISBN 978-82-8364-052-6 (pdf)

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringscenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>
For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi
Trykket på Multilaser 80 g hvit

Til våre lesere

«Senter for seniorkompetanse» er et ganske kjedelig og tungrodd navn. Til gjengjeld er det helt betegnende for det det skal betegne: Det er et samlingssted for oss som har elsket jobben vår ved HiOA, som ikke klarer å slippe taket, som insisterer på at vi fortsatt har noe på hjertet og som blir tatt imot av høgskolens ledelse og vurdert som fortsatt bidragsytende.

Noen av oss er faglig og dermed også økonomisk innbringende for høgskolen. Noen er sosialt bidragsytende på senteret. Noen bidrar ellers i samfunnet med den kompetansen vi har brukt på høgskolen og med de erfaringene vi har med oss derfra.

Senteret er i konfirmasjonsalderen, 15 år. Ikke voksen, men gammelt nok til å bli tatt på alvor.

Vi blir misunt av seniorkolleger ved andre høgskoler og universitet eller andre offentlige kontorer og bedrifter, av venner i det private næringsliv og vi vet at vi er privilegerte som har dette faglig-sosiale samlingsstedet.

Senteret har røtter i alle høgskolens utdanninger, og tre hovedaktiviteter:

- Fullføring av grader, bøker og andre vitenskapelige arbeider og undervisningsarbeid ved høgskolen.
- Kulturelle/faglige og tverrfaglige/ sosiale lunsjmøter med foredrag og debatt.
- Skrivekurs.

Det er skrivekurs nummer ni som avsluttes med denne tekstsamlingen. Kursinvitasjonen innsnevret tematikken til liv og virksomhet ved senteret, med oppfordring til kreative løsninger. Det syns vi at vi har fått.

Vi takker Per Lilleengen som har stått for høgskolens administrative og økonomiske bidrag til senteret, og Kristin Larsen som også i år har vært viktig for ferdigstilling av rapporten.

God lesing.

Oslo juni 2017

Ole Christian Lagesen og Jorun Fougner

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Til våre lesere | 3 |
| En ny begynnelse | 7 |
| Unn Stålsett: Vi har sluttet, men vi fortsetter å komme..... | 9 |
| Grethe Fjeldstad Traaen: I et hjørne | 17 |
| Sigurd Haga: Høgskolens reflektorium..... | 21 |
| Inger Anne Kvalbein: Et sted å være..... | 25 |
| Runo Hellvin: Fra aspirant til fullverdig medlem | 31 |
| Gudmund Hummelvoll: Du Per, du Per!..... | 33 |
| Kjell Hole: Fra utsiden..... | 41 |
| Ingeborg Westerheim: Vi driver ikke med allsang her | 47 |
| Else Hertzberg Kokkersvold: Indian Summer | 51 |
| Asfrid Lønstad: Bakteppe | 55 |
| Lese- og skriveglede..... | 59 |
| Jorun Fougner: En sjørøver kommer forbi..... | 61 |
| Hilde Karin Qvale Høyskel: Fortellingens magi..... | 63 |
| Bjørn Riiser: Med Selvvettreglene i Luthers fotspor | 69 |
| Ole Christian Lagesen: Rekviem for en utdøende radiosjanger | 73 |
| Fag og refleksjon | 75 |
| Kåre E. Leiksett: Om tilknytning..... | 77 |
| Brita Nilsson: Sideblikk på omsorg..... | 81 |
| Wenche Walle-Hansen: Mitt kunnskapsliv..... | 85 |
| Vibeke Holst: Refleksjoner over jussens manglende tilstedeværelse i lærerutdanningen – forventninger og realiteter..... | 93 |
| Ingrid Bølset Johannessen: Hundre år i barnas tjeneste – fra 1919 til 2017 (2019) | 101 |
| Oddvar Smukkestad: Tanzania, vårt favorittland i Afrika..... | 111 |
| Oddvar Smukkestad: Døden i hvitøyet. Glimt fra en utsendt høgskolelektors mange kultursjokk i Tanzania | 119 |
| Bjørn Riiser: Det er behov for noen provokasjoner her!..... | 127 |

En ny begynnelse

Unn Stålsett

Vi har sluttet, men vi fortsetter å komme

Seniormiljøet – hva er nå det?

Det store skjedde. Vi fikk et senter for seniorkompetanse i 2002. Men hva var nå det? En ting var sikkert. Vi var ikke utgått på dato. Vi skulle ikke bare levere nøkkelen og strykes av kartet og aldri ha noe mer med vår jobb å gjøre. Slik er virkeligheten de fleste steder for ferske pensjonister.

Vi fikk et sted å gå til som pensjonister. Det ble mulig å arbeide videre med våre faglige interesser, og det skulle skje innen høgskolens ramme.

Stedet var en egen avdeling i første etasje i Falbesgate fem, med seks kontorer, kjøkkenavdeling og toalett, et seminarrom, en liten salong og et åpent kontorareal med Pc-er til flere. Dessuten fikk vi en stor printer med papir og annet tilbehør. Senteret skulle senere bli utvidet med flere kontorer i annen etasje.

Dette var en drøm jeg– og sikkert andre også - , hadde. Jeg nevnte det for direktøren engang i forbifarten allerede da jeg skulle gå av i 1996. I de første sju årene delte jeg rom med Anne-Lise Arnesen fra min avdeling for lærerutdanning. Henne kunne jeg spørre om alt jeg trengte når det gjaldt bruken av min PC. Men så kom beskjeden om en egen felles avdeling for alle seniorer. Her fikk jeg dele kontor med min studiekamerat, kollega og senere min rektor Per Østerud. Her sitter jeg enda i 2017, nå sammen med Jorun Fougner.

Med dette utgangspunkt fikk jeg enkelte oppdrag med undervisning på høgskolen. Jeg kunne holde kurs rundt omkring i landet, i og utenfor høyskoler. Det ble tid og muligheter til å skrive artikler og lærebøker. Mine pensjonistkolleger arbeidet med lignende prosjekter. En stor bonus ved et slik senter, var anledningen til å bli kjent med kolleger fra helt andre utdanninger som for eksempel helsefag, journalistutdanning, ingeniør-og bibliotekutdanning.

Tør vi satse igjen – og det på overtid?

Ville et senter for seniorkompetanse bare bli et arbeidssted hvor vi enkeltvis kunne operere videre fra? Skulle det ikke inneholde noe mer? Hva med miljøet? Forholdet til hverandre?

Hvordan skapes et godt miljø? Ja, skapes det? Eller er det bare der? Ønske det, tenke det, ville det, men skape det?

Dette var vår nye utfordring. Sentraladministrasjonen ved høgskolen hadde gitt en person fra egen stab ansvaret for senteret. Han samlet oss til møter hvor han

informerte om romforhold og andre tjenester og kom med problemstillinger som ledelsen hadde i forhold til senteret.

Men etter slike møter forsvant vi hver til vårt. I en kafeteria i femte etasje satt vi vanligvis med personer vi kjente fra før. Det ble ikke mye nytt fellesmiljø ut av det.

Men en onsdag i mai 2003 tok Sigurd Haga et viktig initiativ da han sendte ut et brev til oss alle med en invitasjon til et temaseminar. Temaet var: *«Dette brenne eg for!»* Han skriver:

*«Heilt frå førstemann flytta inn i Falbesgate, har vi snakka om å skapa eit reflekterande fagmiljø. Nå lager vi ein struktur for dette.- Eg føreslår at «adgangsbilletten» til første seminaret er ein kort presentasjon, tre-fire-fem stikkord, som rammer inn noko av det **du** brenn for. Den oversikten dette bidrar til, kan vidareførast som ein stafett, slik at alle kan få høve til å formidla og få diskutert det vi brenn for. Seminaret er åpent for alle fagkritisk interesserte. Framdrift og organisering bør ivaretas av dei faste «beboerane» i Falbesgate 5 og bør kunne føregå etter prinsippet: instituttet blir til mens vi går.»*

Dette initiativet førte til et første vellykket seminar. Vi ble nærmere kjent med hverandre. Kom nærmere hverandre. Men igjen så skjedde det ikke mer. Vi fortsatte med å gå hver til vårt. Høgskolens administrasjon som hadde gitt oss utmerkede rammer, var representert ved Thor Scott Hansen. Men miljøet måtte vi skape sjøl ved å fylle dem med et innhold vi hadde et forhold til. Vi innså etter hvert at for å få dette til, måtte vi lage en struktur og bestemme oss for tid og sted for felles faglige og sosiale møter.

Jeg foreslo at vi skulle spise lunsj sammen hver onsdag i seminarrommet vårt i første etasje fra klokken 11.30 – 12. 30, og at vi den første onsdag i måneden skulle videreføre det vi gjorde den første temadagen vår, dele med hverandre hva vi holdt på med og hva vi strevde med her og nå. Kanskje kunne vi hjelpe hverandre med å komme videre?

Poenget var ikke at vi skulle holde ferdig formulerte foredrag for hverandre. Vi behøvde heller ikke lenger kjempe for en faglig karriere og trengte derfor ikke være redd for «skarpe albuer» hos hverandre. Vi har nok likevel opplevd at angsten for andres vurdering av egne prestasjoner fremdeles var tilstede.

Men vi fikk problemer med tiden. Vi hadde altså satt av en lunsjtime i måneden for å dele med hverandre det vi holdt på med, men denne timen ville også administrasjonens representant bruke til informasjon om administrasjonens planer og tanker for senteret. Dette kunne ta mye av lunsjtiden. Slik ble det liten tid igjen til deltakernes innlegg og tilbakemeldinger på dem. Det skapte en viss frustrasjon.

Et spørsmål som dukket opp, var hva ledelsen egentlig ville med senteret. Vi hadde ikke fått noen klargjøring om dette. Ved spørsmål fra oss, ble det vist til

sentraladministrasjonen. og vi fikk en følelse av at våre forskjellige initiativ i miljøet var – om ikke direkte uønsket, men i alle fall måtte de sendes oppover i hierarkiet for godkjenning.

Det handlet vel om ulike behov og interesser. Er en ansatt for å ha ansvaret for et senter, så får en vel behov for å ha kontrollen med det som skjer der. Men kanskje den oppgaven kunne tolkes annerledes? I alle fall mente jeg senteret måtte være et frirom med et innhold som vi styrte selv, vi som var beboerne her. Slik opplevde vi visse spenningsforhold.

Vi fortsatte å jobbe for det vi trodde på. Det var viktig for trivselen at Åse Stabell og Ingrid Bølset Johannessen tok seg av kjøkkenet og holdt rede på kaffekoking og orden der. Siden forsøkte vi å fordele oppgavene på flere.

Etter hvert fikk senteret også et innhold som vi hadde vårt eget eierforhold til. Vi hadde jo villet skape et miljø med nærhet og samarbeid og ikke bare å bli passive tilhørere til hva en ledelse ville gjøre *for* oss. Vi måtte hele tiden være aktive deltakere dersom det skulle bli det miljøet vi ønsket.

Et nytt initiativ var skrivekurset på tirsdagene, ledet av Ole Christian Lagesen og Per Østerud. Senere overtok Jorun Fougner for Per. Etter hvert tok jeg initiativ til en allsanggruppe som et miljøskapende element. Men så måtte vi også feire hverandre. Grete Traaen og jeg fikk ansvar for å arrangere feiring av våre kolleger som hadde hatt runde år i løpet av semesteret.



Onsdagene – hva skjedde?

Det tok ett til to år for å innarbeide onsdagene som tid for felles lunsj i første etasje på seminarrommet. Jeg måtte sitte – ofte alene der, og minne kolleger som kom inn at det var her vi alle skulle møtes i dag fordi det var onsdag. Hvis det ikke var flere enn et par personer der når klokken var halv tolv, gikk alle hver til sitt.

Men så begynte også dette gradvis å ta form. Flere fant at onsdagene var viktige for dem. Samtalene gikk livlig for seg. I startfasen ledet jeg møtene. Etterhvert utpekte vi to kolleger som skulle lede møtene. Det var ingen demokratisk presentasjon av kandidater som vi stemte inn. Noen av oss spurte personer som hadde deltatt aktivt på møtene om de kunne tenke seg å overta. For at det ikke skulle oppleves som uoverkommelig, ble to personer bedt om å dele på oppgaven. Første par ut var Jorun Fougner og Bjørn Riiser; så overtok Ingrid Bølset Johannessen og Sigmund Nilsen. Måten møtene ble ledet på, betød også mye. For eksempel bidro Sigmund Nilsens lune humor og gode replikker spesielt til å skape et hyggelig klima.

Vi startet ut med kortere innledninger. Her var Bjørn Riiser særlig aktiv. Etter hvert ble formen på møtene endret. Det ble flere foredrag. Alle hadde egne forestillinger om hvordan dette skulle drives. Det viste seg at færre personer ville legge frem egne problemstillinger som de ønsket å få drøftet. I stedet ble det foredrag om noe en hadde jobbet med, og disse kunne vare fra trekvarter til en time. Så ble det på ny spørsmål om tiden. Vi ønsket tid til drøftinger og reaksjoner på foredragene og ledelsens representant skulle ha plass til sine innspill. Den nye representanten fra sentraladministrasjonen Per Lillengen bidro til at dette ordnet seg.

Etter hvert gikk vi over til et åpent møte annen hver onsdag. Innholdet på disse møtene kunne bli svært ulike. Her kunne vi oppleve glitrende foredrag. Men samtidig var det noen som opplevde at det var ”de flinke” som dominerte, og andre ble engstelige for å ta ordet. Vår opprinnelige tanke var at vi alle skulle legge fram, ikke nødvendigvis det vi behersket godt, men snarere det vi strevde med hver for oss. Det fagkritiske skulle også være en del av samtalene. Når det så ble sagt at noen ikke ville delta på møtene fordi det ikke ble stilt krav til nivået på foredragene, stilte jeg meg spørrende. Hva slags krav? Nivået vil alltid være ujevnt– både på en høgskole og et universitet. Skulle vi starte med en ny praksis? Hva ville det bety for miljøet?

Skrivekursene på tirsdager ga oss nye muligheter. Med grupper vanligvis på ikke mer enn fem personer, ble det mulig å gi respons til det hver enkelt presenterte.

Det siste initiativet var sangtimene på tirsdag der vi brukte lunsjtiden til å synge sanger vi kjente fra før. Inspirasjon til dette tiltaket var musikk læreren fra førskolelærerutdanningen som holdt en konsert over sangskatten fra Mads Berg, skaperen av sangboken fra vår barndom. Theo Koritzinsky og Sigmund Ongstad trakterte pianoet som god støtte for allsangen.

Har vi klart å skape et godt felles miljø? Den store oppslutningen på onsdagsmøtene er en god indikator på det. I hvilken grad vi opplever det som meningsfullt, varmt og inkluderende, vil likevel være ulikt for den enkelte deltaker. Imidlertid - vi samler oss også ved et felles bord i kafeteriaen i femte etasje også de andre dagene i uken for å dele en felles lunsj. Det viser at vi nå er blitt et miljø av folk som i større grad hører sammen.



Hva har vi vært opptatt av?

New Public Management har vært et stadig tilbakevendende tema i de åpne drøftingene våre. Det er en økonomisk tenkemåte som har fått innflytelse på mange livsområder. Vi hadde fokus på den negative virkningen av målstyring, lønnsomhet og effektivisering innen skole og helsevesen. Men siden vi i personalet representerte en rekke andre fagområder i samfunnet, kunne vi trekke fram brede negative virkninger av en ideologi preget av mistillit og kontroll.

Styringsprinsippene fra New Public Management førte med seg en maktkonsentrasjon og styring ovenfra og ned, karakterisert som et rapporteringstyranni med fokus på produksjon. Avisen Vårt Land (28/1–2017) kommenterer dette treffende:” – som om helbred, omsorg, læring og nåde produseres i en fabrikk” -.

Kan våre erfaringer komme til gode for de som kommer etter oss? Dette spørsmålet var viktig for oss.

Et raskt blikk på onsdagsmøtene våren 2017, viser hvordan temaene fra de ulike avdelingene på høgskolen gir innspill i og perspektiver på samfunnet i dag gjennom det den enkelte er opptatt av.

Listen fra våre møteledere Reidar Kvadsheim og Ingunn Haavardsholm var:

- ” Fermats siste sats” v/ Sigmund Egil Nilsen som handler om aritmetikkens historie
- ”Praksisveiledning i sykepleierutdanningen v/ Mari Skancke Bjerknes
- ”Poesitime” v/ Ole Christian Lagesen
- ”Gud i naturen, - jorden som grunnlag for alt liv, og derfor erfart som åndelig/guddommelig virkelighet” v/ Gunnar Neegaard
- Forholdet mellom det kollektivet og det individualiserte – med utgangspunkt i boligpolitikken” v/ Erling Annaniassen
- ”Middelalderballader og folkeviser – sterke fortellinger fra en svunden tid.” v/Jofrid Smidt
- Velferdsteknologi og roboter. – blir dette viktige ingredienser i vår alderdom? v/ Torhild Holthe
- ”Finnejenta og historiens største barneevakuering.” Hva gjør fagbokforfatteren når stoffet blir for nært? v/ Anne Fogt
- ”Religiøs fundamentalisme ” v/ Jan Johnsen
- Barns rettigheter v/ Audgunn Oftedahj

Slik presenterer kolleger spennende problemstillinger fra sine felt. Vi kan alle delta i dialog om viktige tema. Tidligere hadde vi drøftet aktuelle tema som for eksempel løgn i politikken, og om deltidsstillinger var frivillige for sykepleiere.

Et TV-program fra BBC nylig om forskning på hjernen, viste at sosiale samvær og dialoger har betydning for en sunn utvikling av hjernen. Det samme gjelder både fysisk og psykisk aktivitet og engasjement.

Også i dette perspektiv er vårt seniorsenter blitt et ”eldresenter” som betyr mye for vår livskvalitet.



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 Fullbrightstipend 1 år ved New York State University, State Teachers College. Studiereiser i en rekke land. Deltatt i skole- og kulturpolitikk i Oslo kommune.

Grethe Fjeldstad Traaen

I et hjørne

Kode – klikk. Døren spretter opp. Til seniorenene. De møtes når de vil. Jobber når de vil. Og har et sted som venter på dem. Priviligerte.

Alle er ferdige med sitt yrkesliv. Alle med et ønske om å gjøre en forskjell. Fremdeles.

Klare blikk og våkne sinn. De fleste med den patina som årene forgyller mennesket med. Annerledes hår og skrukkete kinn. Erfaring. Kunnskap. Vidsyn. Og en visshet om at tiden er knapp til å få det ugjorte gjort.

I et hjørne, bak hyller og skap, sitter hun. Så aldeles tilstede med hele seg. Hun minnes dagen da Aase tok henne med til kjelleren. For en fryd! Å komme til lageret av det som ikke var i bruk etter sammenslåingen av høgskolene. Skrivebord, hyller, lamper og skap. Nok til å gi skjerm og trivsel for hjørne 4 på kompetansesenteret for seniorer ved Høgskolen i Oslo.

Aase ymtet noe om at hun tok «vel for seg». Og hun forstod at det handlet om å ha måtehold i alle ting, slik de begge var opplært til. Lite visste vel Aase om at hun hadde med en erfaren loppemarkedsjøl å gjøre. En som ser tingene. I tillegg hadde stadige flyttinger gitt henne trening i å gjøre det beste ut av nye steder og kroker.

Hjemme fant hun stoffer og danderte en kvinneskikkelse på veggen. Rød innsvinget bluse og et vidt blomstrete skjørt. Oppå plasserte hun et foto av seg selv. Med hatt på hodet. Damen ga energi og farger til hjørnet, kjente hun. Minner fra tiden som lærer i kontakt med unge, åpne sinn. Det skulle bli fint, tenkte hun, å ha dama her mens hun jobba og hadde håp for årene som lå foran.

Hun kjente på at hun var kommet hit litt tidlig. Men Harald Engelstad på pensjonistkurset hadde gitt henne ny kunnskap, så hun hadde innsett at det var lurt å avslutte nå.

Det ble likevel til at hun satt der mest i helgene. Dels fordi hun skrev godt hjemme, men mest fordi summing av stemmer og innetemperatur på 25-26 grader var tortur for tankene.

En søndag kom Egil. De satt forresten bak kantina da mens senioravdelingen ble restaurert. Etter sirka to timer uten at noen av dem hadde sagt et ord eller gått omkring, kom det fra Egil: «Jeg har aldri jobbet sammen med noen som har vært så stille som deg». Hun har i ettertid forstått hva det betydde for han. Hun fikk vite om datter og barnebarn som hadde det så fint der nord. Den landsdelen hun selv kom fra. Et nytt vennskap ble til den dagen.

Hva gjør de privilegerte?

Det skrives fra levd liv, oppvekst og yrke. Flere underviser og veileder studenter, holder foredrag og kurser. Enkelte har internasjonale oppdrag. Forskningsprosjekter og artikler blir til. En forsker på dyrs og menneskers måter å kommunisere på. To doktorgradsarbeider er i avslutningsfasen. Det ene undersøker praksisveiledning av sykepleierstudenter. Den andre tar for seg løgnens rett i et demokrati. Enkelte er opponenter ved disputas. Og flere skriver bøker, alene eller sammen med andre. Det er sangøvelser med alt og bass i fokus. Sangen gir glede uansett toneprakt og åpner for glad kommunikasjon undervegs og etterpå. Flere koker kaffe, pynter og holder orden. Og mange kan kunsten å være positivt tilstede.

En typisk onsdag

Duften av nykøkt kaffe fyller hele rommet, slik som dempet musikk kan gjøre det. Folk tiltrekkes av lukten, mot sofagruppene og langbordet. Til hvile og prat med nye og gamle venner. Onsdag er samlingsdag. Det er kvalitet på foredragene. Noen av tilhørerne er i sitt ess, særlig de som er oppdatert på temaet. Andre kan kjenner seg mer på gyngende grunn. Felles for alle er at de fryder seg over at kunnskap formidles. Det gir mening og mot.

Onsdager uten planlagt tema har også verdi. Da høres latter som kommer fra hjertet og smitter over til andre. Latter som passer i fellesskap, den som er oppøvd gjennom år hvor den har vært en trivselsfaktor, uten at ens egen stemning var involvert. Og det prates. Aktive og dempede stemmer, lyse og mørke. Mange med østlandsdialekt ispedd «hjertespråket» fra barndommens dal.

Livet

Pensjonistene kommer fra hele det langstrakte land. Noen fra beleste hjem med struttende bokhyller og gode skoler der det snakkes kunst, kultur og fag ved middagsbordet. Andre kommer fra bondegårder hvor hest, ku, sau og geit var livet og praten går om daglige gjøremål som barna tar del i. Eller de kommer fra fiskerkona som må skrive på krita hos handelsmannen når fisket har slått feil. Fra hjem der bestemor er mor og den unge hjelper den eldre. Mange unge jobber som voksne og får lovord for det. Men det fyller ikke tomrommet manglende allmennkunnskap gir. Det står i dagens Klassekamp at barn i Finnmark får et dårligere utgangspunkt for resten av livet, fordi skolene har så dårlig kvalitet. Det preger resten av livet, står det. Og det er sant. Heller ikke hun hadde utdannede lærere før framhaldsskolen. Folkehøgskole og sersjantkurs i militæret var bra nok utdanning til å bli lærer den gangen. Hun kom fra en stolt slekt. I hjemmet hørtes ikke klage på en lærer. De viste takknemlighet over å få skolegang for sine barn.

Tilbake til hjørnet

Hva gjør det med oss, med gruppen som helhet, at vi har så forskjellig bakgrunn? Krydrer det oss i positiv forstand, eller påvirker det flyten når vi er sammen? På den måten at vi blir vare ovenfor hverandre. Eller bare det at noen er redde for å meddele seg ved diskusjon etc. av redsel for å vise alt de ikke kan. At den stemningen de formidler kan dempe andres energi og kreativitet, tenker hun. Eller kan det at vi nå, i voksen alder, har tatt utdanning, fått yrkeserfaring og bor i felles by, overskygge barndommens forskjelligheter? At det vi har felles blir større enn det startens annerledeshet påførte oss. Er det også slik, som de praktiserer i idretten, at vi nå sammen kan gjøre hverandre gode?

Livet har noe å gi hele veien. Bare en er åpen for det. Sigrid Undset sa noe om dette. «Ti sed og skikk forandres meget, alt som tidene lider, og menneskenes tro forandres og de tenker annerledes om mange ting. Men menneskenes hjerter forandres aldeles intet i alle dager».

Og hun tenker videre. Det at hun nå, stadig oftere, forteller at hun bare har fire år igjen til hun fyller åtti. Er det særlig lurt? Får hun energi av det? Om de hun fortalte det til, enda kunne si, «det er da ikke mulig at du er så gammel». Noe sånt. Men det gjør de ikke. Den siste hun sa det til sa «Såpass». Ikke noe mer sa han. Enda hun venta litt med å svare slik at han fikk sjansen. Om ikke annet så til å la seg overraske. Men nei da. Og hun innser at om hun fortsetter med en slik form for åpenhet vil det avkrefte henne.

Sånn er livet. Hele tiden å måtte velge. Ikke rent sjelden må hun forsvare valg hun tok i yngre år. Å eldes innebærer at en tar tilbakeblikk på det livet en har levd. Valg en tok før kunnskap, innsikt og refleksjon var på plass.

Foran seg har hun HIO notatet: «**Man må løpe for å overleve**». De ordene spratt ut av Ole Christians hode en dag hun ba han om råd. Og hun ble så glad. Løpe for å overleve. Ikke småtteri hun holdt på med. HIO notatet var resultat fra egen undersøkelse som seniorstipendet ga henne muligheten til. Utvalgsmetoden var alle over 65 år som trente på Friskis & Sveltis i Oslo og Bærum. Nittisju mosjonister svarte, sytti kvinner og tjuesju menn.

Hensikten var å få eldre i fokus. Få dokumentasjon på forebygging i form av aktivitet og kosthold. Målet var mestring gjennom hele livet.

De fleste viste seg å ha høy utdanning og oppgav velvære, trivsel og god helse som drivkraft for å trene. De oppgav å få forventet effekt av treningen. Omkring 70 % av utvalget var normalvektige og flere mente at treningen hjalp dem til å holde vekten. De som trente mest i yngre år var også de som oppgav å trene mest i dag.

Mosjonistene var ganske kostholdsbevisste. Men de tok lite hensyn til at lav energi og væskebalanse gav dem redusert treningskapasitet. Og det forunderlige, de som trente

hyppigst og med høyest treningsnivå, var også de som oppgav å nyte mest alkohol sett i forhold til de med færre treningsøkter og lavere intensitet. Et utslag av trivsel? Livskvalitet?

Fra kopieringsmaskinen lyder bankelyder. Ved fjerde, femte A4 ark starter denne skytingen. Maskinen virker, så den blir nok ikke skiftet ut. Den har hatt sine beste år, kopieringsmaskinen også.

Det prates utenfor hjørnet hennes. Noen ler. Andre bare går forbi. Flere jobber i sine avlukker. Ytterdøra åpnes og lukkes. Alt er som det skal på kompetansesenteret.

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

Sigurd Haga

Høgskolens reflektorium

Ein fagleg Fugl Føniks

Ved HiOA fins det noko så eineståande som eit institusjonalisert reflektorium, ein møteplass for høgskoleseniorar som ønsker å ta opp spørsmål vi lurar på og ting «vi brenn for». Målet for dene bona fide-aktiviteten er kunnskap og innsikt. Daning, ikkje «produksjon», for å seia det kort. Men det utelukkar ikkje biprodukt som bøker, artiklar og førelesingar. Slike produkt er viktige, og «produksjonen» har blitt stor. Men intensjonen er at refleksjonen skal ha forrang. I vårt samfunn forventar vi at ein akademisk institusjon også opparbeider kunnskap og innsikt for kunnskapens og innsiktas eigen del.

Navet i denne unike, sjølvadministrerte institusjonen er våre faste onsdagsmøter. Innhaldet og drivkrafta kjem ikkje berre frå individuelt opplevde behov. Felles for oss som er tilknytta HiOAs Seniorkompetansesenter er vår lange fartstid som underviserar ved høgskolens mange profesjonsutdanningar. Vi veit kor «skoen trykker». Og vi veit om utfordringar som høgskolen ikkje ivaretar, slik vi, ut frå vår erfaringsbakgrunn og vår fagkultur, ser det.

Då invitasjonen til eit eit fagkritisk forum vart delt ut for 15 år sidan, vart det møtt med ulike reaksjonar; både spontan tilslutnad og stor skepsis. Og med undring: *Trur du verkeleg at det er mogleg? Er ikkje dette vel idealistisk? Mentaliteten frå 70-åra, med fagdebatt, dugnadsånd og organsiering av alternativ, fins ikkje lenger. Nå, etter jappetid og NPM, er det heilt andre tider.*

Men slik tenkte ikkje Unn Stålsett. Ho sytte for at ideen om vår Fugl Føniks gjenoppstod. Etter eit par år fungerte onsdagssamlingane etter intensjonen. Skepsis og tvil var avløyst av engasjement. Fag-lunsj kvar første onsdag i månaden vart for lite. Onsdagen vart vår faste seminar dag.

Men så dukka ein representant for administrasjonen opp, for å ta styringa, for å erstatta vårt faglunsj med ein administrasjonstime. «ltj'nå kjæm tå sæ sjøl». Vårt nye og nytenkande fagmiljø og vår horisontale organisering måtte forsvarast og grunnis. Også for å bearbeide indre spenningar. Slike spenningar fins i alle miljø. Derfor er legitimeringsarbeid, refleksjon over tenkemåtar og over forholdet mellom praksis og teori, ei kontinuerleg oppgåve.

Seniorkompetansesenteret har etterkvart fått mykje positiv merksemd frå andre institusjonar. Det er blitt ein solid bidragsytar til HiOAs omdøme. Litt rart då at det internt ved HiOA har vore så stille om vårt reflektorium; om tenke- og organiseringsmåten og om det konkrete faglege tilskotet som mange hundre års reflektert praksis representerer.

Refleksjon

Kritisk refleksjon, over eigen faglege tenkemåte og praksis, og over forholdet mellom praksis og teori, skal vera ein obligatorisk del av innhaldet i ein akademisk institusjon. For å få til dette treng vi institusjonaliserte strukturar.

Fråværet av etablerte ordningar for fagkritisk debatt kan få paradoksale konsekvensar. Ved HiOA meiner eg dette kan illustrerast med den store satsinga for å bli universitet. Denne konkrete målsettinga vart bestemt utan forutgåande grunnleggande debatt, om t.d. skilnaden mellom praktiske og såkalla teoretiske fag (såkalla fordi også praktiske fag har teoretisk forankring). Eit slikt tatt-for-gitt-utgangspunkt er korkje i tråd med akademias eller med våre demokratiske ideal. For høgskolens primærverksemd, opplæringa til konkret yrkesinnsats, har denne doksiske praksisen blitt svært problematisk.

Målforskyving

Den primære oppgåva for profesjonsutdanningane er å utdanne kloke og teknisk-praktisk flinke yrkesutøvarar. Utan debatt har denne målsettinga i praksis blitt nedprioritert. To store tyngdeforskyvingar har bidradd sterkt til dette: Etter opprettinga av Høgskolen i Oslo 1994 fekk vi to nye administrative-faglege nivå «over» utdanningsnivået. Desse nivåa har henta (mange av) sine arbeidsoppgåver frå utdanningane og fekk (tiltok seg) dermed stor styrings- og definisjonsmakt.

Den andre tyngdeforskyvinga fekk vi med fusjonane med tidlegare frittstående forskingsinstitusjonar. Forskingas og vitskapens status har ført til at forskingsuniversitetets tenkemåte og den uproblematiserte kopieringa av forskingsuniversitetets former har fått eit ytterlegare tilskuv. Dette har bidradd til å endra profesjonshøgskolens læringskultur og kvaliteten i det faglege, profesjonelle handverket (t.d. fleire storførelesingar, mindre ressursar til øving under kyndig rettleiing. Vektlegging på akademisk meritering har ført til redusert status for lærarane og rettleiarane, dei som har det konkrete ansvaret for utdanningskvaliteten).

Dømmekraftskunnskap

Tyngdeforskyvinga viser seg både i språkbruken og i praksis. Forskningsbasert er t.d. blitt eit av høgskolens ureflekterte god-ord. Det blir brukt på ein måte som får det til å høyrast ut som eit nytt krav til utdanningne. Kravet om forskningsbasert undervising har blitt eit lurekrav. Det har bidradd til ein kunstig motsetnad. Det blir brukt som om forskningsbasert kunnskap har vore ikkje-eksisterande eller ikkje-akseptert tidlegare. Og for det andre:

Kravet om forskningsbasert undervising har flytta fokus bort frå det som først og fremst kjenneteiknar **profesjonskunnskapen i bruk**: den praktiske kunnskapstypen og den faglege, erfaringsbaserte dømmekrafta (fronesis). For i brukssamanhangen er ingen situasjonar heilt like.

Men for å bli forstått rett: Her dreiar det seg ikkje om enten – eller, men både – og, med ei viktig tilføyning: Vi må velja kva som skal vera den overordna kunnskapstypen ved profesjonsutdanningane.

Hans Skjervheim formulerte det slik: *Det store mistaket i samtidskulturen er å oversjå skiljet mellom praktiske og teoretiske problem.*

Dette mistaket kunne vore unngått. Ut frå erkjenninga at det her dreier seg om to ulike institusjonstypar (profesjonshøgskole og universitet), med ulike tradisjonar og delvis ulike samfunnsoppdrag, og med svært ulik akademisk balast og tyngd, burde overgangen til felles lovverk for universiteta og høgskolane ikkje resultert i uproblematisert tilpassing, men utløyst ein grunnleggende fagdebatt. Ein debatt som kunne tatt utgangspunkt i profesjonsutdanningenes egenart, verdiforankring og samfunnsgitte oppdrag. Då dette er blitt forsømt, skal eg gjenta påminninga om profesjonshøgskolens primære oppgåve:

Profesjonsutdanningane har som oppgåve å utdanne og danne studentar til deltaking, til medverknad i folks liv og i samfunnsutviklinga. God profesjonsutøving føreset ei normativ-refleksiv tilnærming. Drøfting av profesjonsfaga si fagforståing, debatt om fag- og kunnskapssyn, om tenke- og arbeidsmåtar, om fagas muligheter og grenser, bør derfor vera ein obligatorisk del av profesjonsutdanninga sitt faglege arbeid gjennom heile utdanningsløpet, både for lærarane og studentane.

Behovet for ein ny giv

Den pågåande universitetsentusiasmen, satsinga på å bli universitet som den heilt overordna målsettinga, har ført til at den refleksive profesjonsfagligheten og mykje av det som tidlegare har vore viktige element i utdanningane, t.d. øving under kyndig rettleiing, har kome under press. Rettleiing og øving, dei praktisk-estetiske elementa og den sammanbindande pedagogikken er blitt taparane. I fagdebattens fråvær har ei lite vitskapleg «for - mot-orientering» (for eller mot universitet) kome til å prega debatten og utviklinga ved HiOA etter 1994.

Nå treng vi ein ny giv for å retta søkelyset og ressursane mot det faglege – i lys av høgskolens samfunnsgitte mål. I tillegg til det mistaket Skjervheim peika på, meiner eg at også eit anna mistak må erkjennast: Skilnaden mellom mål som intensjon og mål som «goal».

I boka «Men slikt forekommer da ikke i Norge!» (Svein Sandnes Bokforlag 2017) har eg skissert konkrete framlegg til ein ny giv for profesjonsutdanningane, enten institusjonen forblir høgskole eller blir universitet.

Sigurd Haga er født 1940 og er fra Strand i Ryfylke. Han har lærerutdanning fra Sagene lærerskole og hovedfag i Sosialpedagogikk fra UiO. Han har vært aktiv i universitets- og høyskoledebatten og i kampen for å ivareta den praktiske kunnskapstypen. Hans siste bok; *Men slikt forekommer da ikke i Norge!* (2017), er en dokumentasjon om hva som kan skje i velferdssamfunnets institusjoner når «alternative» fakta og New Public-management-logikken har fått okkupere den sunne fornuft. I boka beskrives konkrete forslag og modeller for en annen utviklingsretning.

Inger Anne Kvalbein

Et sted å være

Hva skjer når undervisnings- og forskningstilsatte ved høyere utdanningsinstitusjoner etter nådd pensjonsalder kommer til et punkt i livet hvor yrkeslivets arbeidskrav ikke lenger gjelder og fremtiden brer seg ut med en lang rekke blanke dager? Etter en aktiv tilværelse med studenter, veiledning og undervisning, forskning og konferanser, kollegialt fellesskap og engasjement i institusjonelle omorganiseringer og endringer i studieplaner og studiemodeller, kan prestasjonskrav og mulige frustrasjoner av ulike slag på disse eller andre yrkesrelaterte områder ryddes bort.

De første forventninger til pensjonisttilværelsen, hvis liv og helse holder, kan være like forskjellige som pensjonistene. Noen ønsker en ny og annerledes tilværelse med lange reiser, utenlandsopphold, omfattende hytteliv og muligheter til å gå inn for oppslukende hobbyer. For mange står hjemmeliv med mer nærkontakt med barn og barnebarn høyt på agendaen, andre er mer generelt avventende til hva som kan dukke opp.

Mange som har vært sterkt engasjert i akademisk aktivitet, er ikke beredt til å sette sluttstrek for faglig virksomhet. Det kan være uavsluttet arbeid av ymse slag, som drømmen om den faglige rapporten eller avhandling man aldri fikk tid til å skrive, påbegynte bokprosjekter og artikler som ikke ble avsluttet, publikasjoner som man etter et langt yrkesliv først nå er beredt til å skrive, veiledning av studenter som ennå ikke har kommet i mål. Ofte har avdelinger og institutter fremdeles behov for pensjonistenes innsats for å få studenttilbudene til å gå i hop, og en del pensjonister har lyst til å bidra.

Mine forventninger var knyttet til frihet. Frihet til å bruke tiden som jeg hadde lyst, til å reise til eksotiske og fremmede steder, til å bo halve året på hytta ved Oslofjorden, til å sove lenge om morgenen, til å gå i Nordmarka midt i uka og til å gjøre hyggelig ting med mann, barn og barnebarn.

Men først måtte jeg gjøre ferdig et SIU- prosjekt som skulle evaluere noen av NORADs lærerutdanningsprosjekter i Afrika; undersøke resultater av samarbeid mellom afrikanske og norske lærerutdanningsinstitusjoner. Data skulle samles inn i Norge, Zambia og Uganda, og rapport skrives innen sommeren 2007. I tillegg var det et par-tre uferdige faglige oppgaver: to norske doktorgradskandidater skulle veiledes fram til målet som burde være nært, en innlevert doktorgrad ved København universitet skulle vurderes og eventuelt disputeres, og vurdering av søknader til et professorat som innebar vurdering av professorkompetanse, ventet på skrivebordet. Dette skulle jeg prøve å kombinere med mitt nye, frie liv, og deretter var det fritt fram. På avdelingen var det ledig kontor plass som kunne benyttes ut studieåret, det skulle vel kunne klare seg.

Det ble en travel, men fin kombinasjon av fag og frihet, uforpliktende kontakt med kolleger og fagmiljø i velkjente omgivelser, avbrutt av utenlandsopphold som krevde samarbeid med kandidater og kommisjonsmedlemmer via telefon og e-mail. Men alt har en ende, også et vårsemester. Ved sommerstid var ennå ikke alle mine oppgaver løst. Hva skulle jeg nå gjøre, hvor skulle jeg gjøre av meg? Jeg fikk vente å se til over sommeren.

Høsten kom. Jeg stusset over mangel på kontakt med kommisjonsmedlemmer og doktorgradskandidater - mailen hadde vært tom i ukevis - og tok en tur til høgskolen på Bislet. Der kom jeg ikke inn, adgangskortet virket ikke. Hva med e-mailen? Den var også stengt, hadde vært det i lang tid, uten at jeg var orientert. Telefonbeskjeder fantes ikke, mitt nummer var slettet. Hvilke samarbeidspartnere kunne ikke ha ventet på svar og innspill fra meg? Uforvarende var jeg blitt utradert av HiO. Kunne høgskolen gjøre sånt uten at den det angikk fikk beskjed?

Etter en ganske opprørt debatt med administrativ ledelse på avdelingen ble adgangskort oppdatert, telefonnummer restituert og e-mailen, som dessverre manglet de meldinger som hadde vært sendt meg i løpet av sommeren, gjenåpnet. For første gang fikk jeg også vite om et ukjent kontorfellesskap for pensjonister i Falbes gate 5. Dit vandret jeg høsten 2007. Slik kom HiOs, senere HiOAs, seniorsenter inn i mitt liv.

Huset og lokalet i første etasje virket nedslitt. Senteret hadde flere store, åpne rom og et halvt dusin mindre kontorer som bød på grei og velbrukt kontorinnredning med plass til en eller to. Arbeidsplasser var også satt opp langs vegger og i kroker, godt utstyrt med PC, server, telefon og arbeidslampe. Tilsammen var det avsatt omtrent 20 arbeidsplasser samt et stort areal til møtebord og stoler. Her var kopimaskin og skriver, posttjeneste, kontorutstyr og låsbare skap. Lokalet hadde i tillegg et hjemlig preg med garderobehyller, kjøkken, toaletter, sofaer og sittegrupper. I øverste etasje var det en billig og hyggelig kantine, og i kjelleren fantes et velutstyrt, men lite brukt treningsrom. Falbes gate måtte være et utmerket oppholdssted for å avslutte min akademiske karriere!

Det var ikke mye folk på senteret den høstdagen jeg kom, her var mange ledige plasser. Men en håndfull vennlige pensjonister tok vel imot meg, både folk jeg kjente fra før og ukjente. De fortalte om aktiviteter og deltakere ved senteret, om onsdagsseminarer hvor man kunne legge fram faglig stoff, og om sosial kontakt ved samling til felles kaffe- og matpauser.

Og hadde jeg kommet «en onsdag med seminar, ville det vært mange flere til stede!» Rundt kjøkkenbordet og i sofagruppen ved inngangen var det daglig muligheter til kaffe og diskusjoner.

Jeg fant et kontor som så ledig ut, og satte i gang for å bli ferdig med mitt. Vurdering av en dansk doktoravhandlingen tok tid, det ble mye diskusjon og mange kommisjonsmøter i København. Til slutt ble den nærmest truet igjennom og den mest kritisk disputas jeg noen gang har deltatt i, ble gjennomført ved Danmarks Pædagogiske Universitet høsten 2008 og kom så vidt i havn.

Kommisjonsvurdering av søkere til forskjellige professorater kunne være omfattende og tidkrevende, her ble imidlertid frister holdt. Alt dette trakk ut i tid, og jeg gled umerkelig mer inn i senterets daglige virksomhet: de faglige debattene, de praktiske oppgavene, de enkeltes prosjekter og det sosiale livet. Det ble like naturlig å gå til Falbes gate om morgenen som tidligere å sette kursen mot Avdeling for allmennlærerutdanning ved HiO.

Deltakerne på senteret var en interessant gruppe mennesker fra alle HiOs avdelinger og fag. De arbeidet med ulike oppgaver og perspektiver. Enkelte stilte opp daglig, andre var innom noen dager i uka, noen bare av og til. En onsdag i måneden var den store fellesdagen som samlet de fleste til matpause med foredrag, kaffe og kjeks. Som regel var det god plass rundt vårt store bord. Deltakere var foredragsholdere, og ofte var tema noe faglig de arbeidet med og som de gjerne ville legge fram og diskutere i en times tid. I utgangspunktet hadde motto for dette vært «Dette brenner jeg for», og etter svært ulik bruk av denne timen siden starten av senteret i 2002, var man vel nå på vei tilbake til å fokusere på deltakernes prosjekter og engasjement. Etter hvert ble det slike samlinger annenhver onsdag, og oppslutningen ble større og større, både på grunn av interesse og fordi senteret stadig fikk rekruttering av nye pensjonister. Det viste seg at senteret også hadde kontorer i andre etasje i Falbes gate, noe som kom godt med. Ansvarlige for servering på onsdager brukte etterhvert timer på oppvask i oppvaskmaskinen, koking av kaffe og vann, oppdatering av kjeksbeholdningen og etter hvert å skjære opp mengder av frukt og grønnsaker. Det siste opphørte etter en stund fordi innrykket ble for stort. Deretter forsvant også kjeksene.

Min forventning om et fritt liv lot seg kombinere med livet på senteret. Det var fullt mulig å bruke dager på byen eller i marka og å dra avgårde til varmere land for lengre perioder. Opphold i Spania når høsten i november ble mørk og tung var fullt mulig, og India ble et solrikt tilholdssted når vinteren var på sitt mørkeste og kaldeste. Moderne teknologi visker ut avstander så kommunikasjon kan opprettholdes. Med senteret som fast tilholdssted med gode arbeidsmuligheter ble jeg stadig fristet til å ta nye oppdrag av mange slag.

Siden det helst skulle være en kvalifisert professorkvinne med i alle doktorgrads- og professoratkommisjoner, var jeg stadig aktuell som kommisjonsmedlem. Jeg må vedgå at kommisjonenes konkluderende vurderinger av professorkompetanse har skapt både skuffelse og glede hos mange pedagoger. Det var som regel en stor jobb. Søkere til professorat som ble tilkjent professorkompetanse ble automatisk professorer, og mange søkere ønsket å få tilkjent kompetanse uten å bytte arbeidsplass til

institusjonen som utlyste professoratet. Det gjorde søknadene tallrike og søknadspapirene omfangsrike. Hvis høgskolen/universitetet ikke hadde begrenset antall vitenskapelige arbeider søkeren kunne vedlegge til vurdering, kunne en søknadspakke veie både 10 og 20 kilo. Jeg var også engasjert i vurdering av søkere til førsteamanuensis/førstelektorstillinger og i tildeling av stipendier. Ofte var søknadene interessant lesing. Det var også oppgaven som «reader» på uferdige doktoravhandlinger.

Noen ganger var jeg tilbake på min gamle arena som foreleser eller foredragsholder. Dette, sammen med sensur av bacheloroppgaver på min gamle og andre lærerutdanningsinstitusjoner, var en fin måte å holde seg oppdatert om det som foregikk i profesjonsutdanningen. Det gjorde kvalifiserte samtaler med kolleger i lærerutdanningen mulig. Egen skriving ble også etterspurt, som i festskrift til professor-kolleger og tidligere samarbeidspartnere.

2010 og 2011 ble travle år med mye reising. Jeg deltok i et ekspertpanel i Nederland som skulle evaluere og eventuelt godkjenne et utkast til et felles studieprogram for en lærerutdanning spesielt for internasjonale skoler. Lærerutdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Norge og Nederland samarbeidet om dette. Konklusjon: negativ. Det ville koste mer enn det smakte å lage en egen, ambulerende utdanning for lærere til internasjonale skoler, særlig hvis studentene ikke samtidig ble kvalifisert for eget lands krav til lærerkompetanse. Og dette inngikk ikke i planene.

Nye lokale studieplaner for all lærerutdanning i Sverige skulle evalueres og eventuelt godkjennes for 21 svenske høgskoler og universiteter. Det svenske Högskoleverket oppnevnte meg til en gruppe som skulle vurdere svensk grunnskolelærerutdanning. Det ble mange møter i Stockholm den høsten med myndigheter og representanter fra utdanningsinstitusjonene, og med til dels overraskende konklusjoner.

Vårt arbeid skapte store presseoppslag i Sverige da Stockholm universitet, som en av få institusjoner, ikke fikk godkjent sine planer for ny lærerutdanning. Universitetet skulle jo være toppkvalifisert etter å ha integrert Lärarhögskolan i Stockholm noen år tidligere, men høgskolens fagpersonell var blitt spredt på universitets fagseksjoner, noe som hadde fjernet mye av fagenes profesjonsperspektiver. Oppstyret rundt saken førte til at Högskoleverket åpnet for at ikke godkjente studieplaner kunne forbedres i løpet av våren, slik at alle lærerutdanningsinstitusjoner kunne ta opp studenter fra høsten av, og ikke som først bestemt, måtte vente nok et studieår.

I Norge satt jeg et par år i referansegruppen for reform og utvidelse av Steinerskolens lærerutdanning. Steinerskolens utdanning var en treårig bachelorutdanning som kunne bygges på med masterutdanning fra andre institusjoner – og senere fra høgskoler når utvikling av mastergrader for alvor kom i gang der. Men siden generell offentlig allmennlærerutdanning i Norge var blitt utvidet fra 3- til 4-årig, ønsket Steinerskolen at deres allmennlærerutdanning skulle holde følge. Foreløpig er 4-årig lærerutdanning i Steinerpedagogikk ennå ikke etablert.

Det begynte nå å bli for mye. Jeg måtte rett og slett begrense engasjementet hvis ikke friheten skulle forsvinne for godt! Jeg gikk tilbake til professorevalueringer og lærerutdanningsensur, samt fordypning i en forskningsrapport jeg aldri ble ferdig med. Og den grubler jeg på fremdeles.

Uten senteret hadde aldri mitt liv som pensjonist vært så innholdsrikt og holdt meg så engasjert.

Hva gjør pensjonister ved universiteter og høyskoler som ikke har noe seniorsenter?

Inger Anne Kvalbein avsluttet yrkeslivet som professor i pedagogikk ved Avdeling for lærerutdanning, HiO, etter å ha arbeidet med allmennlærerutdanning siden 1970. Startet som lektor i pedagogikk ved Bergen lærerskole, var deretter ved Sagene lærerskole og fulgte med til HiO da høyskolen ble etablert. Var i mange år tillitsvalgt på ulike nivåer. Har også arbeidet et par år som lærer i grunnskolen, i fire år som førstekonsulent med ansvar for skoleforskningsbevilgningen i Avdeling for utredning og planlegging, KUD samt tre år som informasjonssjef i Norsk Forskerforbund.

Runo Hellvin

Fra aspirant til fullverdig medlem

Det var i den tid vi under lunsjen satt ved kafebordene i 'glassgata' i P52, dette trivelige stedet som ingen kunne forlate før 'det ringte inn' til neste time. Her var det diskusjoner om pedagogikk og samfunn, her var det nyheter og gode historier (helst ikke for lange, de fleste av oss måtte løpe til neste møte). Per Østerud, Jan Johnsen, Tone Riise, Wencke Vardan, Ragnhild Jenssen, Wenche Walle-Hansen, Sigurd Haga, Ole Christian Lagesen, Unn Stålsett og Ljubisa Rajic var noen, blant flere, som skapte og holdt ved like dette uformelle samtalemiljøet ved Høgskolen i Oslo, som det het den gang i 1990-årene. Disse treffene som det kunne være flere av i løpet av uka, pågikk også noen år etter tusenårsskiftet. Etter hvert dabbet denne aktiviteten av, og det må vi se i sammenheng med det som var i ferd med å bli etablert i Falbes gate. På flere måter kan vi, blant annet ved se på de nevnte personer, betrakte de omtalte lunsjtreffene i P52 som en slags forløper for enkelte sider ved *Seniorkompetansesenteret ved HiOA*.

Høsten 2009 ble jeg pensjonist på deltid ved Grunnskolelærerutdanninga på HiOA. Jeg gikk inn i en såkalt 60-40 AFP (60% jobb og 40% Avtalefestet Pensjonsordning). Jeg møtte umiddelbart opp ved Seniorkompetansesenteret i Falbes gate. Jeg definerte meg som *aspirant* og gled fort inn i miljøet siden jeg traff igjen mange av mine tidligere kolleger ved lærerutdanninga. Dessuten var det lett å komme i kontakt med mange hyggelige seniorer fra de andre HiOA-utdanningene.

Deltakelsen ved Seniorkompetansesenteret har fra første stund vært til stor glede, inspirasjon og nytte for meg. Allerede samme høst deltok jeg på senterets skrivekurs, et tilbud som var startet året før av Ole Christian Lagesen og Per Østerud og som er blitt videreført av blant annet Jorun Fougner. Inspirasjonen og lærdommen fra kurset kombinert med det sosiale miljøet ved senteret var uten tvil hovedårsaken til noe som kan betegnes som en skrive-raptus sett i lys av mine tidligere skriverier. I løpet av de tre første årene etter kurset hadde jeg artikler i Dagsavisen, i fagtidsskriftet DRAMA samt en i HiOAs egen skriftserie, i alt 10 artikler.

Hver onsdag er det felles lunsj for alle som er tilknyttet Seniorkompetansesenteret. Onsdagslunsjene er godt besøkt, de er på en måte hjerte og lunger i den levende organismen som senteret faktisk er. Annen hver onsdag er det en person fra våre egne rekker, eller en utenfra, som har ordet under den første delen av lunsjen – gjerne etterfulgt av spørsmål og diskusjon. Det er en meget stor bredde i innholdet i de emner og i det stoff som på denne måten har blitt presentert gjennom de årene jeg har vært ved senteret. Å kombinere onsdagslunsjen med disse, ofte originale, framleggene er etter mitt syn en genistrek. Dette vises tydelig når det er noe ekstra

på gang. Da er det smekkefullt og faktisk vanskelig å få plass. Ellers er det bare normalt fullt.

I januar 2015 møtte jeg opp til onsdagslunsj som vanlig. Det hadde jeg gjort så ofte jeg kunne bortsett fra når det kolliderte med undervisning. Nå kunne jeg høytidelig annonsere at jeg var blitt helpensjonist. Min aspiranttid på 6 år ved Seniorkompetansesenteret, den lengst uregistrerte aspiranttid noensinne, var over – og ut fra latteren kunne jeg ikke annet enn å betrakte mitt fullverdige medlemskap ved senteret som innvilget.

Etter min oppfatning har onsdagslunsjen, både med og uten foredrag, en svært stor betydning for det sosiale og miljømessige behovet som et slikt senter dermed dekker. Dessuten er jeg ikke det minste i tvil om at for et flertall av de som er tilknyttet senteret gjennom aktiv deltakelse, så er onsdagslunsjen også viktig for det *faglige* arbeidet som de aller fleste ved Seniorkompetansesenteret holder på med. Slik bør det også være. Det skal både 'ytes og nytes', som det sies. Det er å håpe at ledelsen ved HiOA finner grunn til å opprettholde det unike og viktige tiltak som Seniorkompetansesenteret utgjør.

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



Gudmund Hummelvoll

Du Per, du Per!

Dette er et bilde av Per Østerud: Markert ansikt, tynt hår, spenstig, avslappet, den ene handa i lomma, den andre holder hans kjære brune lue.

Han er sportslig kledd, vindjakke halveies knept, stripe skjorte som er åpen i halsen, blå bukse, joggesko som tår litt innover. Øynene er halvt lukket. Han myser litt mot lyset og er helt klart i gang med å fortelle noe. Stemmen vet vi som hører ham, er klar og tydelig, men ikke spesielt sterk. Hvor mange som er til stede, kan vi ikke si noe om, men vi som kjenner ham, vet at det har liten betydning for han. Nå er han formidleren, kort og godt, enten til den ene eller de mange som hører på. Han er ei fjellbjørk. Sterk, seig, vital, tåler noen vindkast. Han kan også sammenlignes med en gammel elg, ikke stor, men flott og rask og rørig.

Han står på en trapp. Den er delvis gjengrodd, rundt ham er en grønn slette med løvskog og noen grantrær kan også skimtes. Resten av huset er borte, det er bare den trappa. Men det er ikke en hvilken som helst trapp, og det er ikke uten grunn at han har tatt av seg lua og holder den i handa. Vi er på

heimplassen etter skogsarbeideren og lyrikeren Hans Børli. Per føler nok at han er på tilnærmet hellig grunn, og da forteller han ikke med lua på plass på hodet! Og mens han kan se Børen sjø samtidig som han gir oss sine tanker om dikteren, er det vi som publikum som tar *han* inn og følger levende med på det han formidler.

For Per er en *formidler!* Han trives i den rollen. Han elsker å fortelle historier, dele tanker og ikke minst lyrikk med andre. Selv om han her står med begge beina plantet trygt på trappa, kan vi i overført betydning si at han er klar for å løfte en fot mot fremtiden - eller kanskje han tar en dobbelsats? Han var jo en knallgod skihopper en gang i tiden!

Per sine år som beåndet pedagog skal vi ikke ta så grundig her. Det vil ta for lang tid, og er godt dokumentert mange steder. Her er det nok stoff å ta av. En god innføring kan være hans egen artikkel i HiOA Rapport 2013 nr 5 om sin 50 årige dannelsesreise fra Oslo lærerskole til Høgskolen i Oslo via Tromsø, Elverum, Hamar, Forsøksrådet og Sagene lærerhøgskole. En meget interessant beretning hvor han reflekterer over sine år i Skole-Norge, og hva dette har lært ham. Og han konkluderer med hvor viktig det er ”å utvikle den personlige lærer som ikke bare laster sine elever med informasjon og pensumstoff, men åpner opp for bearbeiding av kunnskapen gjennom sin egen og barnas erfaringsverden”.

Skrivekursene

Det var parhestene på dette bildet som hadde ideen til skrivekurs på Kompetansesenteret for seniorer. Thor Skott Hansen var god å ha som administrativ



Kurslederkameratene Ole Christian Lagesen og Per Østerud.

tilrettelegger i startfasen, men det var disse to entusiastene som drev igjennom de første kursene sammen! Ulike på mange måter, men med masse felles kvaliteter. På bildet sitter Ole Christian avslappet og bredbent, stryker seg ettertenksomt over skjegget mens han venter på å slippe til, mens Per har ordet, og er derfor mer på hugget. Beina er samlet under bordet som om han er på spranget, brillene har han i høyre hånd. Har nettopp lest fra en artikkel. Han leser stadig artikler! Her er han litt innadvendt mens han reflekterer over det han har lest, og vurderer hva han skal målbære ut til kursdeltakerne. På pulten ligger noen kopier av andre artikler. Han er stadig oppdatert, og ivrig på å få tilhørerne til å se nye muligheter i de temaene de er opptatte av. I tillegg drysser han ut lyrikk i sine beretninger, enten det er Alf Larsen, Rolf Jakobsen eller det kan være et essay av Inge Eidsvåg. Og han pakker dem ut foran oss som om det skulle være smykker han viste frem. Og det er det jo på et vis.

Fargerike

Begge er fargerike – også i tøyet! Her er det ikke snakk om noen grå skolefrakk, om det i det hele tatt har vært aktuelt for noen av dem! Ole Christian i sin karakteristiske røde cordfløyelsjakke som aldri er gjenkneppet, og en lys smårutet skjorte som matcher godt de mørke buksene. Per i en av sine fargerike jakker, her er det en gulbrun tweedjakke som gjør nytten. Svart skjorte gir en fin kontrast til både jakke og bukse. Begge har åpen skjorte. Slips eller tversoversløyfe er nok ikke mangelvare i garderoben hjemme, men her er man blant gamle kolleger som er litt avslappet når det gjelder strikte kleskoder!

Begge to er ordkunstnere – de liker gode formuleringer, både hos seg selv og hos andre. Ole Christian, den gamle mediastrateg, er en mester i å finne gode overskrifter og mellomtitler til produktene som skal leveres inn. Han har gitt oss mange gode aha-opplevelser der. Samtidig er han full av interessante anekdoter som han presenterer på elskverdige vis.

Per er grundigheten selv, og slår ubarmhjertig ned på ord eller setninger som kan virke noe tilfeldig i den sammenhengen det er ment å stå i. Men Per er en positiv og konstruktiv kritiker. Han kommer med forslag til forbedringer, til å bygge om avsnitt, i det hele tatt få fart på fortelleren! For det er fortellingen som er i høysetet på disse kursene. Enten det er fra barndom, ungdom, studietid, yrkesliv eller refleksjoner over levd liv. Her er fotnoter bannlyst! Fram for den gode fortellingen! Det er vel en av årsakene til at disse kursene er blitt så populære. Her får man skrive av hjertens lyst, og får veiledning både fra kurslederne, men også fra de andre kursdeltakerne på gruppa. Men når Per skriver nederst på produktet: "Dette er ferdigskrevet", kan man puste ut og vite at man har passert nåløyet!

Skrivekurset er et fabelaktig tilbud til dem som har nådd seniorstatus, men ennå ikke helt sluppet tak i det gamle yrkeslivet, og som man gjerne vil få muligheter til å fordøye litt og reflektere over.

En liten melding til slutt fra Hans Børli, en av favorittlyrikerne til både Per og Ole Christian:

*Nei da – det er ikke vanskelig å skrive dikt,
det er umulig.
Tror du eller jeg hadde holdt på med det
i over 40 år?*

*Prøv bare, prøv
å sette vinger på en stein, prøv
å følge sporet etter en fugl
i lufta.*

Det er nettopp dette skrivekursene oppmuntrer deltakerne til.

Per har nå gitt fra seg sin del av ansvaret for skrivekursene og latt erfarne Jorun Fougner dra entusiastisk og effektivt kursene videre sammen med Ole Christian.



Nysgjerrig på livet

Per har i flere år hatt kontor plass i Falbesgate 5 sammen med andre i Kompetansesenteret for seniorer hvor han er de fleste dagene i uken og jobber med mange forskjellige prosjekter. Her i typisk positur: Vennlig vendt mot den besøkende.

Avslappet, ulastelig antrukket i gråsvart bukse, svart skjorte med striper, gul pullover og med en lett lys jakke på seg. Enten er han nettopp kommet inn, eller så et han på vei ut. Antrekket er i som vanlig korrekt! På pulten ligger manus, en lyrikk-antologi, og i hånden holder han et hefte. På veggen ser vi et fat påtrykt et bilde av en av hans favorittlyrikere, Hans Børli med sin uunnværlige snadde. Nedenfor kan vi gjenkjenne et bilde med Per og hans gode kollega og medforfatter på en rekke publikasjoner, Jan Johnsen. De har skrevet en rekke artikler sammen om skole- og undervisnings-spørsmål. Per har en unik evne til å finne gode samarbeidspartnere til forskjellige prosjekter. Han var jo leder for Forsøksrådet i en rekke år, og fikk vel utviklet sin evne til samarbeid med mange forskjellige fagfolk innen forskjellige områder også der.

Typisk for Per er hans nysgjerrighet på omgivelsene, hva som er oppe i tiden, hva som til en hver tid kan stimulere intellektet. Det å ha levd en stund, gjør at man også kan se saker i et videre perspektiv. Derfor er det ikke rart at han etter et langt offentlig yrkesliv fant seg godt til rette i Kompetansesenteret for seniorer, og har bidratt sterkt til et dynamisk samliv for dem som nå holder til der. Lunsjsamlingene på onsdager er ofte små perler av forelesninger, kåserier og meningsutvekslinger hvor enhver deltaker har like stor rett til å bli hørt. Og her er Per i sitt ess når han kan inspirere og kommentere.

Sportsmannen Per

Når vi ser Per, skal det ikke stor fantasi til for å oppfatte at sport og friluftsliv betyr mye for ham. Han er flink til å trene, og vi som har vært sammen med ham på kurs og seminarer rundt om i landet, vet at sportstøy er en viktig del av bagasjen. Og straks det er en mulighet, tar han seg en joggetur enten det er i kjent eller ukjent terreng. Han har vært en ivrig maratonløper og Birkebeinerdeltaker, og treningsrommet på Bislet besøker han ofte. Og ganske typisk: Helt til de siste par årene har Per gjerne tatt en tur fra Sognsvann til Ullevålseter før han kommer til lunsj i Falbesgate!

Men kjærligheten til skihopping har vært dominerende.

Allerede som gutt var Per en aktiv skihopper. Han vokste opp i en tid hvor det var mange hoppbakker i hjembygda Nes på Romerike og ellers i distriktet. Det ble mange hopprenn på ham opp igjennom årene. Per har vært med på å registrere 80 hoppbakker i Nes kommune hvor han selv vokste opp. Faren var aktiv idrettsmann og ikke minst administrator. Dette gav impuls til stor idrettsaktivitet. Per forteller: "Det ble spilt mye fotball på gårdsplassen hjemme og på løkker rundt om. Vi bygde hoppbakke i kalveløkka med stillas fra lysthuset i hagen vår. Krittisk punkt 20 meter. I krigsårene ble Østerudbakken en møteplass i vinterhalvåret".

I studietiden ble han medlem av BUL og deltok i en rekke landsrenn, og han hadde også tilbud om å komme til universitet i USA på skistipend. Men slik gikk det ikke. Han valgte å bli i Norge og ikke spesialisere seg. Men gleden ved å hoppe på ski beholdt han, og han kunne i detalj beskrive et skihopps mange faser, bl.a. skihoppets "hvileparti"! For de fleste av oss amatører som forsøkte oss på skihopping, hadde vi vel nok med å komme igjennom et skihopp uten å dvele så mye ved dets "hvileparti".

Men for Per er det behaget ved å flyte gjennom lufta som også er viktig: ”Det utvider opplevelsen av å være sanselig til stede og mestre situasjonen”. Ja, ja, slik kan det altså også oppleves!

Danseglede

Per har tydeligvis hele livet likt å danse. Og han må ha gått i en god skole, for han har beholdt spensten og rytmen og gleden ved å danse. Det var også en viktig del av premieutdelingen etter hopprenn. Dansen hørte til også der! Og å se Per sveve rundt på dansegulvet med sin dame enten det er i en tango, swing, pols, reinlender eller en annen danseform, skjønner vi hvor mye dans og rytme betyr for ham. Og det smitter over på oss andre ute på gulvet. I tillegg har Per tatt vare på en spesiell danseterm fra gammelt av – nemlig begrepet *findans*. – ”Får jeg anledning og tid, skal jeg *findanse* med deg,” sa han en gang til en kvinnelig kjenning! For oss vanlige småtrampere vil det antakelig si at man tar seg tid til å gjennomføre en dans med alle de sirlige trinn og attersteg som en *findans* – en fullverdig dans - skal ha. Han forteller et sted (HiO-rapport 2011 nr 16) i at han en gang kjørte sin gamle svigermor på tur gjennom Folldalen, da det ble spilt gammeldans på lokalradioen: ”Denne masurkaen er fin, Ellen”, sa jeg, ”skal vi ta oss en svingom”. ”Ja, det kan vi godt”, svarte hun. Jeg kjørte til side, og vi satte i gang. Først litt rolig med noen hoppsteg, så et attersteg, før vi trådte rundsvingene, til begge sider. ”Det går fint ennå dette”, fastslo jeg og la til at det begynte med knall og fall på sangerfesten i Vingrom utenfor Lillehammer for mange år siden. ”Ja, der var det jo så glatt på golvet som var strødd med borsyre”, sa Ellen, ”men det var du som dro meg med i fallet”. ”Kan så være”, svarte jeg, ”men jammen er vi gode til å danse begge to.”

Men tilbake til bildet av Per ved arbeidspulten: Her har han nå gjennom flere år sittet maurflittig og skrevet artikler og deltatt i bokprosjekter, stadig opptatt av lærerutdanning og kunnskapsformidling. Nå sist sammen med Sigmund Sunnanå og Åsulv Frøysnes har han gitt ut boka *Norsk Lærerutdanning i etterkrigstida. Ei utvikling i spenning mellom tradisjon og fornying* (2015). Stadig folk på besøk inne på kontoret til utveksling av tanker og ideer om nye seminarer og arrangementet. Per har en bred kontaktflate, og han står i spennet mellom historie og fremtid: Hva er viktig å ta vare på av levd liv, og hva må til for at nye generasjoner får de muligheter for å utvikle seg som et samfunn trenger? Slik sett er Per en viktig brikke i den smeltedigelen og utskytingsrampe for nye ideer som Kompetansesenteret for seniorer er.

Alle foto: Gudmund Hummelvoll

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. Informasjons-sjef i Norsk kino- og filmfond. Høgskolelektor i filmkunnskap ved Oslo Lærer-høgskole og senere l.amanuensis i film og bildemedier ved lærerutdanningen Høgskolen i Oslo. Har vært direktør i Statens filmsentral, leder av Statens skolefilm-utvalg og var Statens barnefilmsakkyndig i 10 år. Filmkritiker i avisen Vårt Land i nærmere 30 år. Medforfatter av lærebøker innen film og media.

Kjell Hole

Fra utsiden

Kompetansesenteret for seniorer på Høgskolen i Oslo og Akershus

Jeg hadde lenge hørt om kompetansesenteret for seniorer på Høgskolen i Oslo. Kompetansesenteret er Ragnhilds arena. Ragnhild er min engasjerte og temperamentsfulle kone gjennom 45 år. På kompetansesenteret har hun kontorplass hvor hun kan skrive og reflektere. Onsdagene er spesielle. Da er det felleslunsj. Hun kommer hjem og legger ut med stor entusiasme om spennende presentasjoner og inspirerende diskusjoner om ulike tema. Eller om hyggelige samtaler med gamle kolleger og nye bekjentskaper. Onsdagen er derfor en vernet dag. Det er ikke rom for andre påfunn på onsdager. Da kompetansesenteret startet opp med skrivekurs åpnet det nye dører for faglig og kreativ utfoldelse. Jeg kjente på nysgjerrighet og et snev av misunnelse. Noe slikt tilbud var det ikke på min arbeidsplass.



Erfaringer og refleksjoner fra egen arbeidsplass

Etter mange år som personaldirektør, var jeg de siste årene av mitt yrkesliv spesialrådgiver på Rikshospitalet. Etter hvert ble vi en del av Oslo universitetssykehus, OUS, en gigantisk arbeidsplass med nær 20 000 ansatte. Jeg fikk ansvar for omstillingssenteret, som skulle finne løsninger for overtallige etter fusjonen. Det var et stort antall. Samtidig var jeg ansvarlig

for seniorpolitikk. Mens omstillingen etter fusjonen hadde som mål å redusere stillingstall og bemanning, skulle seniorpolitikken legge til rette for høyere avgangsalder. Som IA-bedrift var målet å bidra til at folk sto lenger i arbeid. Åpenbart to motstridende mål. Noen ganger ble det veldig tydelig, særlig for overtallige som måtte slutte.

Seniorpolitikk i OUS dreide seg ikke om å ta vare på pensjonister, men om tiltak som kunne friste noen til å jobbe lenger. I hovedsak var det tilbud om ekstra fridager i litt ulik fasong etter fylte 60 år. Folk har ulike ønsker og behov. Noen er slitne og lei og ønsker å slutte ved første anledning. Andre trives godt med meningsfylt arbeid. De vil gjerne holde på så lenge som mulig. Men, en vakker dag må alle slutte. Da brennes broene. Man står utenfor, bortenfor, uten tilgang til det stedet man har kjent som sitt eget gjennom mange år. Kanskje et helt yrkesliv. Noen ser på arbeidsplassen som sitt

andre hjem, der de har sin faglige forankring, sine venner og sin tilhørighet – ja, hele sin identitet.

Både som faglig ansvarlig, og for meg selv, har jeg gjort meg mange tanker om hvordan overgangen til pensjonisttilværelsen best kan foregå. Hva kan en arbeidsgiver bidra med? Hva kan enkeltpersoner og gode nettverk sørge for? Hva er det folk ønsker seg? Hva vil Ola og Kari foreta seg når den lange arbeidsdagen er over? Det er ulike ønsker, forskjellige valgmuligheter og flere mulige svar. Profesjonsutøvere med tung faglig ballast slutter ikke å interessere seg for faget sitt den dagen de får avskjedstalen og takk for innsatsen. De kan nok glede seg over at det blir slutt på ansvar og plikter. Men nysgjerrigheten, virketrangen og sosiale behov blir ikke borte. Hva gjør man da? Hva kan gi utløp for energi og arbeidslyst? Til tross for gode intensjoner klarte vi ikke å skape møteplasser for pensjonister ved OUS. På Rikshospitalet var det noen spredte sammenkomster for tidligere ansatte, men med det omfanget OUS fikk etter fusjonen, virket det helt umulig å få til noe godt og meningsfullt for pensjonistene. Det ble for stort, og fokus var et helt annet sted, på andre oppgaver.

Hva er spesielt med kompetansesenteret ved HiOA?

Senteret ble etablert av Høgskolen i Oslo i 2002, før fusjonen med Høgskolen i Akershus. Høgskolens ledelse så utvilsomt verdien av å legge til rette for at faglige medarbeidere kunne videreføre sine interesser og sin kompetanse i et miljø med gamle kolleger og venner. Utgangspunktet og begrunnelsen var at Høgskolen så nytte i den aktiviteten som foregikk. At folk kunne treffes, og at faglig arbeid ble videreført. Slik er kompetansesenteret blitt både en faglig og sosial møteplass. Pensjonister fra ulike fagfelt kan være til stede etter eget ønske og stimulere hverandre til å delta så mye eller så lite som det passer den enkelte.

Skrivekurset – juvelen i kronen

For åtte år siden startet kompetansesenteret skrivekurs for pensjonistene. Ragnhild var med og skrev gode tekster. Hun fortalte at det kom ulike forfattere og foreleste. Tekstene ble diskutert i grupper, drøftet og vurdert, lest og bearbeidet til en endelig form. For hvert årskull ble tekstene publisert i en egen bok. Et morsomt og lærerikt tiltak. I tillegg et ekstra utstillingsvindu for høgskolen.

Var det plass og åpning for noen fra utsiden? Kunne en skrivekåt ektefelle med bakgrunn fra helsevesen og offentlig administrasjon slippes inn i dette lukkede selskap? Alle miljøer kan vel ha nytte av et skråblikk fra utsiden? Ragnhild la saken fram for kursledelsen. Et par andre med en perifer relasjon til høgskolen hadde også sluppet til. Høsten 2013 fikk jeg være med for første gang. Resten er historie. Nå er jeg med for fjerde gang.



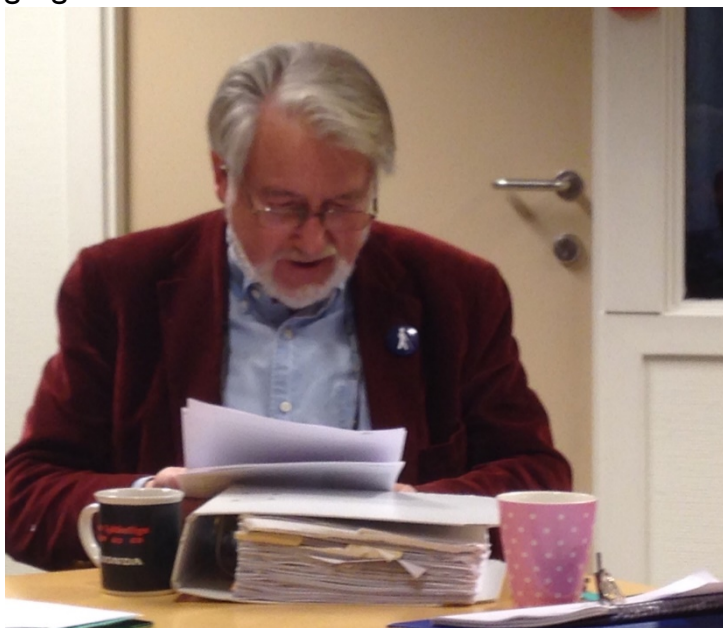
Hva har jeg sett og lært?

Jeg har først og fremst møtt mange hyggelige, energiske og glade pensjonister med høy kompetanse og skrivelyst. Kvinner og menn med variert erfaring fra et langt yrkesliv. Folk fra mange fag; undervisning, forskning og ledelse. Folk med fantasi, humor og alvor. Alle ønsker å bidra, med historier og hendelser fra eget liv og arbeid. Minner som har betydd noe helt spesielt – og som også kan ha mening for andre. Mange av oss er besteforeldre. Det som har betydd så mye for oss, skal ikke bli glemt. Jeg har sett engasjement og glede, strev og frustrasjoner – og tilfredsstillelsen med å lykkes.

Vi er åpne for nye erfaringer og møter nye utfordringer. Jeg har opplevd en hyperaktiv og krevende Gro Dahle, som drysser ut de underligste oppgaver i stort tempo. Fått entusiastisk ros og oppmuntring for hjelpeløse svar. Tordis Fosse har på en mer forsiktig og stillferdig måte gitt oss innføringer i skrivekunstens mange irrganger. Presentert oss for mer finurlige oppgaver, som sist kulminerte i noen fortvilte forsøk på tweets. Hvordan lage en meningsfylt ytring på 140 tegn? En uvant utfordring for ordrike pedagoger og andre med gode talegaver og tro på detaljenes betydning. Jeg har hørt Karsten Alnæs snakke engasjert og levende om 1814, velstrukturert og poengtert historiefortelling uten manuskript. Bjørn Westlie har fortalt om sin fars krig, og ikke minst om jakten på den sanne historien – og på den gode historie. Han viste hvordan en liten gjenstand med stor affeksjonsverdi kan bli omdreiningspunkt i en stor og levende fortelling.

Det har vært mange flere. Gode og lærerike innslag. Jeg har hørt mye om Per Østerud, som var med å starte det hele, men som ikke lenger er med i ledergruppen. Jorun Fougner og Ole Christian Lagesen binder det hele sammen, hver på sin måte. Når Ole Christian har holdt det gående med sine underfundige digresjoner i lengste laget, blir Joruns kroppsspråk stadig mer talende, før hun rolig, men bestemt bringer

oss tilbake til dagsorden. Slik er det bare, og alle forventer at slik blir det også neste gang.



Min egen plass og rolle

Hva bidrar jeg med? Hvor er min plass i dette selskapet? De andre er gamle travere fra høgskolen, men kommer fra ulike miljø, fag og avdelinger. Noen kjenner



hverandre fra før, andre ikke. På skrivekurset er vi samlet under en felles paraply. Vår bakgrunn er mer lik enn forskjellig. Våre interesser er sammenfallende. Vi har lagt arbeidslivet bak oss, men har fortsatt god appetitt på innhold og mening i livet, virke-
trang og formidlingsbehov. Jeg opplever å høre til, å være blant likesinnede. Jeg trives godt i plenum, men aller best i gruppe-
arbeidet. Jeg har lett for å engasjere meg i andres tekster. Lang erfaring med skriftlig arbeid,

med saksbehandling og framlegg kommer til nytte. Jeg har alltid vært opptatt av klarhet i form og innhold – en pedant med ord, har jeg hørt. Ordenes betydning, rekkefølgen i framstillingen, budskapet. Jeg er ikke redd for å mene noe. Jeg er trygg på at mine innspill er godt ment, og saklig begrunnet. Hvordan blir det mottatt? Vi er alle forskjellige, og vi skriver personlige beretninger, som vi har et eierskap til. Noen vil gjerne ha innspill og kommentarer. Andre kan oppfatte det som kritikk og innblanding. Ofte er vi litt forsiktige, redde for å såre. Men det er gode og ærlige tilbakemeldinger, gitt i beste mening, som skaper fremgang og forbedring.



Skrivekurset er både en skoletime og et friminutt i mitt pensjonistliv. Jeg kommer alltid til timen. Jeg kommer presis, rekker opp handa og venter på tur. Samtidig er det et friminutt i forhold til andre oppgaver og gjøremål. Det er en hyggelig og sosial møteplass som jeg verdsetter høyt. Det gir meg utfordringer og muligheter til å bruke interesser og talent som har ligget i dvale. Å skrive gir meg energi og trivsel. Det bringer fram minner. Jeg gjør nytte for meg. Jeg kom inn fra utsiden. Nå er jeg på innsiden. Det er fint å være her.

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.

Ingeborg Westerheim

Vi driver ikke med allsang her

Hver tirsdag formiddag samles noen få menn og kvinner rundt seniorsenterets ovale bord og synger. Ingen påmelding. Ikke en organisert gruppe med dirigent. Ikke flerstemthet. Av og til pianist.

Det er Unn Stålsett som har funnet på det. Ideen ble iverksatt da hun sluttet i Bislet-Bækkens (u)blandede kor i 2015, 85 år gammel. I sin tid hadde hun vært med på å starte bedriftskoret ved høyskolen, og hun hadde i rundt 20 år satt preg på det med den dype altstemmen sin.

Da hun fant tiden moden for å gå ut av Bislet-Bækken, var det ikke for å slutte å synge. Tvert imot. Unn ville ha mer sang. Hun visste at det satt mange musikalske og sangglade kolleger på HiOAs seniorsenter, og tok for seg klassikeren Mads Bergs *Skolens sangbok*. Derfra plukket hun ut bortimot åtti sanger, delte dem opp i fjorten små minisangbøker med fem–seks sanger i hver, og fikk kopiert disse i rundt ti eksemplarer. Og vips: seniorenene kan nå synge stadig nye sanger en halv times tid en gang i uken. Tre måneder tar det før de må snu bunken. Columbi egg.

”Dette handler om sangens og musikkens betydning i mitt liv”, sier Unn. Hun vokste opp i et musikalsk hjem, og ønsket at sangen skulle berike pensjonistlivet for henne og andre kolleger.

Sang rundt pianoet hjemme hørte også til mine tidlige barndomsminner. Og sang på radio. Jeg satt ganske tidlig klistret til radioapparatet og prøvde å lære meg Otto Nilsens underfundige tekster, Kurt Foss og Reidar Bøs mer bisarre, Alice Babs’ ”Gökuret” (med jodling). Kjekt å ha et allsidig repertoar i familiesammenkomstene.

På lange bilturer sang min mor og jeg oss igjennom kanonsanger jeg lærte på skolen. Opp igjennom skoleårene var jeg med i de korene som bød seg. Det var i disse årene jeg lærte meg gode husketeknikker: om kvelden pugget jeg til sangteksten gikk helt i surr. Da satt den som støpt om morgenen. Et slikt ritual fungerer fremdeles, selv om det nå tar noen flere netter...

Så snart studenterlua var på plass, prøvesang jeg for Akademisk korforening. Her møtte jeg for første gang de store korverkene til Händel og Bach. Et opptak av Händels *Messias* i Oslo Domkirke i 1969 ble sendt på NRK TV i to omganger. Stor stas! Fra AK-tiden tenker jeg med særlig glede tilbake på konserter i Aulaen, og på den tidlige morgensangen hver 17. mai ved Wergelands og Bjørnsons graver. Bjørnsons yngste datter, Dagny Bjørnson Sautreau, var til stede en slik vakker nasjonaldagsmorgen. Da vi så henne - noen og nitti år gammel – stå og støtte seg til den store poppelen ved graven, kjentes det som å synge for dikteren personlig.

På Blindern lokket imidlertid andre spennende musikalske muligheter. Carl Høgsets studentkor, Les Apprentis Chanteurs, spesialiserte seg på gammel musikk, blant annet franske, tyske og engelske madrigaler fra renessansen. Dit ville jeg. Jeg fikk hjertebank av denne musikken. Sangerne i dette koret var dessuten på min egen alder, og det var ikke bare i sangen romansene utfoldet seg. Jostein – som jeg siden har delt bord og seng med i godt over førti år - sang der.

Han og jeg synger stadig en og annen madrigal når anledningen byr seg, og vi synger fortsatt sammen i kor. Stor glede har vi hatt av Kongsbergs kirkes prosjektkor, der vi senest høsten 2016 sang Mozarts *Requiem* på allehelgensdag, med solister fra solistkoret. Man blir ydmyk av å få lov til å delta på slikt. Vi synger også i Carl Høgsets Alle kan synge, hvor sangere fra Oslo og omegn gjerne havner når de er gått ut på dato i mer prestisjetunge kor.

Også i flere lengre utlandsperioder har jeg vært korsanger. Men her skal det nå handle om Bislet-Bækkens (u)blandede kor.

Der var det Unn som fikk meg med. Hun og jeg arbeidet i hver vår avdeling på høyskolen, men kjente hverandre litt fra andre sammenhenger. Når vi nå og da møttes, avsluttet hun gjerne praten med: ”Når skal du bli med i koret, da?”

Nå har jeg sunget der i tolv-tretten år.

Bislet-Bækken er et godt innkjørt damekor, rimelig stabilt, med en gjennomsnittsalder på mellom seksti og sytti år. Om lag en tredjedel av sangerne har vært med siden starten i 1994. Den gangen var det et blandet kor, men mennene var forsvunnet ut før jeg begynte.

Med en størrelse på atten-tjue personer (i praksis ofte færre), er koret ganske sårbart. En del av medlemmene i undervisnings- og forskningsstillinger har reiseoppdrag i inn- og utland, og pensjonistene drar plutselig til fjells eller Syden. Men moralen i koret er allikevel høy: alle fire stemmegrupper føler ansvar og møter så sant de kan. Fordi korsang forplikter, men også fordi det å synge gjør noe med en.

I 2010 ga Norsk visearkiv ut *Sang og velvære*¹, en kartlegging av forskning på sangens betydning for menneskets trivsel og helse. Her blir om lag seksti ulike forskningsrapporter innen musikkvitenskap, psykologi, pedagogikk og medisin gjennomgått og sammenlignet. Konklusjonene er ganske entydige: det å synge har en positiv og stimulerende effekt på menneskets fysiske, psykologiske, kognitive og sosiale sider. Sang bidrar, står det, til forløsning av fysiske spenninger, gir energi, og styrker læringsevne og hukommelse. Sosialt sett gir sangen en opplevelse av å være en aktiv

¹ Balsnes, Anne Haugland (2010). Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter. Norsk Visearkiv, Oslo

del av en større helhet, ”noe som er større enn summen av delene”, noe som gir glede.

Jeg spurte kormedlemmene i en liten skriftlig enquête om hvorfor de synger i Bislet-Bækken, og svarene understøtter og illustrerer konklusjonene i rapporten. Det å synge i Bislet-Bækken stimulerer

- følelser: ”blir glad og i godt humør”, ”herlig å synge”, ”gøy”
- intellekt og stemme: ”utviklende å lære tekster utenat”, ”holder de små grå i form”, ”husker bedre”, ”utvikler stemmen”, ”liker utfordringene”
- det sosiale: ”hyggelig”, ”betyr mye menneskelig”, ”fantastiske personer”, ”mye humor”, ”gode venner”, ”treffer kollegaer fra andre fakulteter”
- helse: ”får pustet godt”, ”gir energi”, ”holder meg frisk”, ”avkobling”

Hva vi synger? Litt forskjellig, og avhengig av dirigentens ambisjoner og lyster. Mest norsk, men også svensk og engelsk. Viser og folketoner, poplåter og musikalsvisker. Vi har to faste konserter i året – høst og vår - , og dessuten en god del småoppdrag rundt omkring med noen få sanger her og der: sang for nytilsatte, sang i foajeer, sang til jubileer og eksamensavslutninger, julesang i kantiner, julegudstjeneste. Og et og annet privat sangoppdrag, for eksempel i begravelser.

Bekymringen er alltid til stede, både hos dirigent og sangere: Lyder hver gruppe (første- og annensopran, første- og annenalt) ren, klangfull og stødig nok? De dype altene ser ut til å bli fyldigere med årene, sopranene heller spinklere. Men Bislet-Bækken klinger ganske bra når vi er godt nok innøvd. For det er cluet i et såpass lite og gjennomsliktig kor: Hver og en må være så trygg på sin stemme at hun ikke er nødt til å lene seg på de andre i stemmegruppen. Koret står og faller med hver enkelt stemme.

Bislet-Bekkens damekor synger alt utenat. Det krever terping av tekst hjemme og repetisjoner på øvelsene: øve, øve jevnt og trutt og tappert...

Ja ja ja ja ja ja ja ja

Ja ja ja ja ja ja ja ja

Jahaaaaa.....

Minnemonne minnemonne minnemonne minnemonne minnemonne minnemonne
minnemonne minnemonnemy

Signo-o-o-o-o-o-o-o-o-ra

Slik lyder det når koret synger seg opp (og ned) i begynnelsen av hver øvelse. Stemmebåndene renses for rusk og slim – som det ikke blir mindre av med årene – og tonene løftes og blir klarere og fyldigere. Først etter bortimot en times øvelse når koret imidlertid sitt optimale klanglige nivå. Det er en omstendelig prosess å synge seg inn.

Korsang skal ikke bare synges rent og rytmisk riktig. Å synge teksten så den oppfattes av publikum, er like vesentlig. Det betyr at setning for setning må gjennomarbeides ned til hver enkelt konsonant og vokal. Og minst like viktig: meningsinnholdet i teksten må komme tydelig frem. Publikum skal forstå og føle hvilken fortelling og hvilket budskap som ligger i den høyere enheten som tekst og melodi utgjør.

Samspeillet mellom dirigent og kor kunne man godt ha skrevet en egen avhandling om. Det er vel antagelig også gjort. Det å synge i kor innebærer å underkaste seg dirigentens fortolkning av tekst og melodi. Og du skal føle – ja, vite - at det er du, den enkelte korsanger, som alene står ansvarlig for fremføringen av denne fortolkningen. Samtidig må du som sagt lytte deg inn i samklangen i koret og være deg bevisst din plass i helheten.

”Vi driver ikke med allsang her”, sier Carl Høgset, og presiserer at han er like pirket med Alle kan synge som med sitt elitekor Grex Vocalis. En slik holdning har også de to dirigentene som jeg har sunget med i Bislet-Bækken: Anne-Karin Sundal-Ask og Thea Fjeldstad.

For oss pensjonister er det allikevel – eller kanskje nettopp derfor - godt å vite at det finnes et alternativ når korlivet før eller siden tar slutt: allsang con amore på seniorsentret.

Stor takk, Unn!

| |
|--|
| <p>Ingeborg Westerheim er født i Meråker i 1946. Utdannet bibliotekar og cand.philol. med hovedfag i nordisk språk og litteratur, mellomfag i sosiologi. Har fra 1977 og frem til pensjonsalder vært lektor og førstelektor ved bibliotekarutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Har hatt flere lengre permisjoner som ledsager for ektefelle i norsk utenrikstjeneste, og har i den forbindelse undervist i norsk på IB-utdanningen ved internasjonale skoler i London, Brussel og Genève.</p> |
|--|

Else Hertzberg Kokkersvold

Indian Summer

Fra Falbesgate til Pacevill tur-retur

Malta

Det er støy. Bilmotorer ruser opp eller kveles. Bilhorn tuter på ulike nivåer. Mennesker snakker på ulike tungemål, noen med sterke stemmer, nesten skrikende, andre mer som mumling som legger seg som balsam på ørene.

Brosteinsgater skal forseres. Brosteinene ligner fliser, noen er hele med duse blågrå farger, andre har fått sprekker som furer og spindelnev og er litt lurvete i hjørnene. Noen steder er det så trangt at en fot går på fortauet, den andre må plasseres forsiktig på gaten ett trinn ned. Vi må se opp eller ned for ikke å falle i hull. Bilene kommer fra alle kanter, venstrekjøring betyr: Se til venstre, så til høyre, så til venstre igjen, omvendt av hva vi ha lært.

Dette er en tur jeg ikke ville klart alene, svaksynt og svimmel som jeg er. Godt jeg har Erling med en stødig hånd som jeg kan holde i.

Vi har tatt inn i et leilighetskompleks (Pendergarden, 4.etg.) i Paceville. Her leier vi en ettroms med kjøkken og åpen løsning. Det jobbes på bygningen ved siden av hele formiddagen, det bankes, hamres, store kraner rager mot himmelen. Støvet ligger overalt og trenger seg inn gjennom døren og vinduet, kiler i halsen. Hosten kommer i rykk og napp. I rommet står det to brede doble senger. Vi kryper opp i den ene. Den andre blir stående med koffertene, bager og ferielektyre. Det røde sengeteppe matcher den røde Ikea-seksjonen på kjøkkenet. Når vi titter i skuffene, ser vi at kjeler og stekepanne er nøyaktig de samme som de vi kjøpte på Ikea til hytta. Verden er blitt liten.

Stolene som vi sitter på er plasttrukket og klamme. Jeg legger et håndkle over setet slik at lårene ikke limer seg altfor hardt til plasten. Det gjør vondt å få dem løs. Langveggen over sengene domineres av tre gjenkjennelige biler fra Cuba. De har ulike farger, og er tydelig fra 50-tallet.

Den lille verandaen er moderne møblert. Der står det et lite, høyt glassbord med et rustent askebeger samt fire høye krakker. De er ustødige, for meg med svimmelhet er de antakelig farlige å sitte på. Om stolen tipper vil jeg ikke ha en sjans ... På spisebordet inne plasserer vi våre PC-er, og så er det bare å vente på inspirasjonen ... Førstegangsreisestipend fra faglitterær forfatterforening (NFF) som vi er så heldige å få begge to, forplikter.

Våre skriveprosjekter har ulike formål, men vi kan arbeide med dem hvor som helst. Ønsket er imidlertid å være et annet sted enn hjemme om høsten. Valget falt på Malta som har en spennende og fargerik historie. Og der snakker de fleste engelsk.

Falbesgate

Hver gang jeg kommer til Falbesgate, kjenner jeg at humøret stiger. Hvem er her i dag? Jeg er tidlig ute, så kanskje det ikke er noen? Men jeg vet de kommer etter hvert. Etter å ha hengt i «stroppen» i mange år, er det utrolig deilig å bestemme tempoet selv. En litt lang frokost med frokost tv, kaffe og papiraviser avløses av digital Aftenpost. Selv er jeg blitt allergisk mot klokkeslett og stramme tider. Jeg forstår mer og mer hvorfor enkelte folkeslag tar livet som det kommer uten klokke- og målstyring. Selvfølgelig blir ventingen kjip noen ganger, men jeg får noen tanker om å bruke uforutsett ventetid til noe meningsfylt som ikke trenger utstyr, for eksempel tenke, filosofere, reflektere, og ikke la seg irritere.

Det er onsdag og felles lunsj. I dag er det ikke program, men den løse sammen-setningen av oss fører alltid til at noen initierer engasjement. Attpåtil er dette for seniorer. Vi møtes jevnlig i Falbesgate. Vi har ulik bagasje, ulike utdanninger og forskjellig praksis. Flerfaglighet og tverrfaglighet er aktivt tilstede. Når samtalene er på det livligste og latteren runger, tenker jeg at dette er Indian Summer. Det er fortsatt livskraft i oss pensjonister.

Vi har alle en eller annen link til Høgskolen. Noen kjenner hverandre godt fra før eller vet om hverandre, andre etablerer nye kontakter. Selv kom jeg som den første fra Høgskolen i Akershus. Jeg hadde hørt at det var stor motstand blant ansatte mot fusjoneringen på Høgskolen i Oslo, men jeg har aldri merket noe til det. Her skiller man godt mellom sak og person. Jeg følte stor grad av ydmykhet over å tre inn i rekkene av profesjonelle kollegaer som jeg hadde hørt om, og lest bøker og artikler av. Våre felles røtter i høgskole, ideologier og fagområder gjør samtalene til øvelser vi har gjentatt og gjentatt gjennom yrkeslivet. Vi er mange som blomstrer på nytt i Falbesate.

Malta

Nå, på Malta, må vi ha mat. I leiligheten har vi kjøleskap. Vi hamstrer vann, juice, øl og vin. Litt pålegg og brød. Vi har kjøpt gulost i en pakke hvor hver skive er pakket i plast. Brødet er hvitt med brun og litt seig skorpe. Vi har komfyr og mikrobølgeovn. Felles vaskemaskin på gangen. Det minner om en godt utstyrt studenthybel.

Vi bor i Paceville bestilt gjennom booking.com. Vi blir møtt av en hyggelig, ung mann, Marino, som følger oss til leiligheten. Vi må gjennom flere låste dører. «Her må det være trygt å bo», tenker jeg. Vår vert forklarer husregler og forteller hvor det er spisesteder i nærheten. Vi betaler for oppholdet (fjorten dager). Før han går, får vi hans telefonnummer med beskjed om å ringe ved behov. Vi får nøkler, kort og så er vi alene med livet vårt.

Paceville er en levende bydel. Det myldrer av pizzarestauranter og mat med røtter fra ulike verdenshjørner. Vi må le når en gatekafe annonserer med at her kan du spise «stritFUD». Bilene tordner rundt oss. Av og til ringer kirkeklokker og klokkespill. Vi hører nesten ikke havet her inne i bebyggelsen. Men vi vet det ligger der, blått og med sine små krusninger og dønninger som slår skumsprøyt over strendene. Med sorg vet vi at det ligger der også med sine båtflyktninger og profitører på livsfarlige reiser. Selv om Malta er en liten øy, får vi opplevelse av å være på storbyferie.

For oss er også dette Indian Summer. Jeg leser at uttrykket antakelig stammer fra USA hvor indianerne utnyttet høstens godværsperioder til å samle vinterforråd. Vi er i midten av oktober. Det er varmt. Her på Malta kler vi oss lett, som på en sommerdag i Norge. Jeg samler inntrykk, ideer og varme til skriving, høst og vinter. Det er nå jeg tenker at jeg må også skrive ned inntrykkene fra Malta. Jeg kjenner en brå takknemlighet over å leve i en tid og et land hvor det er mulig å få førstegangs reisestipend i en alder av 72 år.

Vi spiser middag ute. Bare et steinkast unna finner vi alt vi ønsker. Særlig finner vi arven etter Storbritannia. Arven er ikke bare museer og borger av stein. Her er Scotsman med «best Fish and Chips on the Island». Den serveres som to store fileter, liggende på tallerken med pommes frites. Vi heller over eddik og strør på salt. Litt salat hører med. Den hvite fisken kjennes deilig ut og den sprø, friterte skorpen knaser i munnen. Litt fett renner på tallerkenen og i servietten. Porsjonen er enorm, jeg er sikker på at jeg kommer til å være mett i flere dager. Smaken setter seg i smaksløkene. Men godt er det! Det lokale ølet, Cisk, er friskt og hjelper maten på veien.

Arven er også fra Italia, selvfølgelig. Ikke bare Pizza, men spagetti og penne med sauser som smaker Middelhavet med tomat, basilikum, oregano. Og fisk da, som heter Sea bass og Seabream. Med en flaske lokal rødvin er dette et festmåltid for oss nordboere.

Når vi kjenner at det britiske og italienske tar litt overhånd, finner vi en indisk restaurant. En ung indisk utseende dame iler til oss med menyen. Hun innleder til samtale med å spørre hvor vi er fra. Vi svarer og drister oss til å spørre henne om det samme. Hun forteller at hun er fra Serbia. Foreldrene kom derfra da de flyktet på 90-tallet, så hun har vokst opp her på Malta. Her har hun tatt grunnskole og videregående skole og jobber nå for å studere videre. Malta har det meste, tenker vi. Ikke bare highlights og gamle forsvarsverk, men bevisst ungdom som vil ut og fram.

Vi slentrer videre langs St. Julians Bay som etter hvert deles i Spinola og Baluta Bay. På denne strekningen finner vi et gjerde som er dekket av låser slik at det blir en tykk lenke. Jeg har sett symbolikken mange ganger før, sist på Sukkenes bro i Frognerparken. Det er kjærligheten som befestes med navn og hjerter. Et vakkert uttrykk, men kan slike følelser låses fast?

Hjemme igjen – Falbesgate – november

Første gang i Falbesgate etter hjemkomst. Jeg går med mine to staver på fortauene fra Frogner til Bislet. Hodet er bøyd slik at jeg kan se hvor jeg går. I gaten er asfalten lappete med områder av gråbrun brostein. På fortauene er det også lappete asfalt med høydeforskjeller. Løvet som har falt ligger der vått og sleipt, jeg må passe meg for ikke å gli. Dette gir trening til islagte vinterveier. Trafikken støyer nesten som i Paceville. Det er mildvær til å være i november.

Fint å være hjemme igjen på vei til Falbesgate, tenker jeg. Lykken over å høre til et sted som Kompetansesenteret bobler innvendig. Jeg savner ikke trafikken i Paceville, jeg klarer meg fint med den vi har her. Jeg vil savne det slentrende livet og varmen, men det spørs om ikke matpakken med brød og ost vil smake like godt som middelhavslunsjer etter hvert. Og varmen jeg kjenner når jeg åpner døren er en god erstatning for de milde vindene på Malta. Jeg gleder meg til å gjenkjenne sommer i Falbesgate selv om det er høst.

| |
|---|
| <p>Else Hertzberg Kokkersvold, født 1943 i Molde. Har utdanning ved Statens miljøterapeutskole 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.</p> |
|---|

Asfrid Lønstad

Bakteppe

Jeg har sagt det før, og nå sier jeg det igjen; innholdet i de gamle dokumentene sirkulerer stadig i mitt hode. Etter så mange år, burde resirkuleringsanlegget på Grønmo være stedet.

Sannheten er at dokumentene fra 1980 - 90 åra bringer tankene tilbake til prosessen som førte til sammenslåingen av flere selvstendige høyskoler. Nå igjen aktualisert ved den forestående markering av 15 - årsjubileet for «Kompetansesenter for Seniorer ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Det som tidligere het Seniorer ved Høgskolen i Oslo.

For, hva var det som den gang bidro til etableringen av dette senteret? Er det ikke snarere 25 - enn 15 år som i realiteten skal markeres? Ikke formelt sett, men som et slags bakteppe, - kanskje?

I årene fra 1988 til høyskolen var en realitet, ble samarbeidet mellom de selvstendige høyskolene i regionen rettet mot den store omstillingen innen høyere utdanning i landet. I henhold til Hernes - utvalgets innstilling, var det flere alternativ for hvordan høyskoler kunne slås sammen. Et eksempel var etablering av flere tverrfaglige høyskolesentre i regionen. Det Regionale Høyskolestyret i Oslo og Akershus, (RHOA) hadde det strategiske ansvar, og var departementets forlengede arm for gjennomføringen av den store omstillingen i denne regionen. Ny Universitetslov var kommet og arbeidet med virksomhetsplaner for utdanningene var også intensivt i denne perioden.

Høsten 1987, kom undertegnede inn i denne prosessen. Da som tilsatt rektor ved Aker sykepleierhøgskole. Med meg hadde jeg erfaringen fra overføringen av Norges Sykepleierhøgskole til Universitetet i Oslo. En prosess som for meg startet i 1981, og gav meg to års erfaring i et nytt system, etter sammenslåingen i 1985. Det var en god erfaring å ha med i den nye stillingen. Mitt møte med ROHA, i konferanse med direktør Ervik, ble klart skjellsettende for hva som ville bli forventet i stillingen som rektor. På denne tiden ble samarbeidet mellom samtlige utdanninger i systemet, rettet mot sammenslåingen.

Senterdannelse var fokus for samarbeidet de første årene, til det ble bestemt at målet for sammenslåingen av et 20-talls selvstendige høyskoler skulle bli Høgskolen i Oslo. Akershus skulle etablere egen Høgskole. Sykepleierutdanningene i regionen bestod av tre selvstendige høyskoler i Oslo, samt Høgskolen i Lørenskog for Akershus.

Sykepleierutdanningen i Akershus, som til da hadde vært aktivt med i prosessen, skulle likevel ikke slås sammen med sykepleierutdanningen i Oslo. Dette, og etablering av en høgskole i Oslo, ikke flere tverrfaglige høgskolesentre, ble besluttet bare noen måneder før 1. august 1994.

Samarbeidet mellom sykepleierutdanningene i Oslo og Akershus hadde eksistert tidligere, og fra 1990 inngikk sykepleierutdanningene samarbeide om etablering av forskerstillinger. Man fikk gjennomslag i høgskolestyrene for å sette av en stilling ved hver høgskole til utvikling av forskerkompetanse. Det virket også stimulerende at Departementet innvilget 2 stillinger til prosjektet. Planleggingen av dette var prosjekt-oppgaven for oss fire rektorer da vi deltok i lederkurset, igangsatt av departementet 1989 - 1990.

Helt fra starten, var samarbeidet mellom høgskolene viktig. Tiden var preget av mange møter og innspill, faglig og administrativt. Vi som var ledere deltok meget aktivt i denne prosessen, som også involverte hele personalet ved høgskolene.

Vi ble til en viss grad kjent med hverandres høgskoler på tvers av fag. Vi oppdaget at det kunne være ulike kulturer, ikke bare innen ulike utdanninger, men også innenfor samme fagutdanninger, etablert i forskjellige høgskoler.

Møtevirksomheten på regionalt nivå med omfattende diskusjoner, var stor. Mange forskjellige tema ble tatt opp, seminarer var meget viktige for samarbeidet i regionen. Det var et stort engasjement fra ROHA, såvel som fra institusjonene.

Vi ble kjent med hverandres utdanninger, og kunne dele erfaringer og problemstillinger i det meget omfattende arbeide denne prosessen krevde. I 1988 arrangerte ROHA studietur for lederne til USA, med besøk på flere universiteter. Personlig tror jeg dette var et klokt tiltak med tanke på den krevende prosessen høgskolene sto overfor. Vi besøkte flere universiteter i ulike stater. Det gav faglig input, og økende kjennskap til universitetsutdanningen i USA. Dette bidro til viktige diskusjoner på likheter og forskjeller mellom det norske og det amerikanske utdanningsystem. Dette var stimulerende faglig sett, men også samværet mellom oss på turen, mener jeg, bidro sterkt til at lederne ble kjent med hverandre og med ulike institusjoner. Noe av samme effekt oppnådde en også ved at departementet arrangerte lederkurs for rektorene i systemet.

Vi samarbeidet. Vi sto på. Vi fant ut hvor vi var, - hvor vi skulle, og visste hvor vi hadde vært. Vi ville, vi kunne og trodde at vi sammen skulle klare det. Vi møttes, vi - lærte av hverandre, og fortsatte etter vi ble til en høgskole. Vi ble ikke samlokalisert, også derfor ble fortsatt møtevirksomhet viktig.

De jevnlig faglige møter, den gang ledet av Thor Scott Hansen, mener jeg bidro til starten av seniorsenteret. Nye seniorer kunne forlenge sitt faglige engasjement og interesse. Av ulike årsaker kunne ikke alle ha daglig tilgang til senteret. Noen hadde

faste arbeidsplasser, andre mer sporadiske drop -in plasser. Interessen var stor. Etableringen av skrivekursene ble også et meget populært tiltak.

Det gode samarbeidet mellom ulike utdanninger bidro til en krevende, men fruktbar sammenslåing av høgskolene. Et samarbeide som også, i rett tid, førte til Kompetansesenter for seniorer ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

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

Lese- og skriveglede

Jorun Fougner

En sjørøver kommer forbi

To samtaler og en tekst

Kontoret i Falbesgate er min skrivestue. Det er der tekster kommer ned på papiret uten støvdotter som forstyrrer konsentrasjonen, uten tanke på at jeg egentlig burde besøkt Inger på sykehjemmet, at løvetannen blomstrer i bedene mine og vinduene melder tåke mens det er sol når jeg kommer ut.

Tekstene er allerede blitt til. De skapes når jeg sitter på trikken, på et svaberg, på do, på kafe. Når en formiddag på Karl Johan lukter vår og pils og hundepiss. Når en treåring kommer på T-banen, setter seg vis avis og spør, uten innledning om navn og alder: - Hva er du flink til?

Det er november da treåringen kommer på T-banen, sammen med resten av barnehagen, og den aller første snøen strever med å fortsette å være snø under mennesketrålket på perrongen. Vær og føre er perfekt for snømenn og jeg er kjempefornøyd da jeg svarer, helt uten julekors: - Jeg er faktisk ganske god til å lage snømann.

Jeg venter en begeistret og konstruktiv utveksling av erfaringer om dette viktige temaet.

I stedet møter jeg et spørrende blikk – det er åpenbart at gutten ikke forbinder noe som helst med ordet «snømann» og jeg kommer på at det jo er lysår siden forrige sesong. Det glimter i øynene hans da jeg begynner på begynnelsen og forteller at snøen kan klemmes sammen til baller og rulles videre på bakken og bli kjempestore og settes oppå hverandre. Nese av gulrot blir frydefullt mottatt.

Vi skilles på Majorstuen. Jeg håper intenst at de voksne i barnehagen fører teorien jeg har formidlet ut i praksis, i stedet for å synge tiddelibom, lese en bok om snø og forklare kuldegrader og vann og snø – mens snøen smelter utenfor.

Det er lov å håpe.

Mitt læringsutbytte er åpningsreplikken, «Hva er du flink til?». Standardåpningen til småbarn er; hva heter du, hvor gammel er du og hvor bor du. Omtrent like kreativt som voksnes: Kaldt i dag. Har du sett den filmen om...? Hva jobber du med, egentlig? I neste 70-årsdag vil jeg ikke spørre bordkavaleren om hvordan været er i Bergen for tiden (hvis han altså er fra Bergen), om han følger med på Skam eller om han også er pensjonist.

Jeg vil gå rett på sak: Si meg – hva er du flink til?

3-åring er ofte svært spennende mennesker og kan inspirere til ulike tekster;

Jeg sitter på en benk i parken og slikker sol. Akkurat nå er vi mange som gjør akkurat det. En sjørøver kommer forbi. De er ikke så vanlige på disse kanter, og jeg blir litt redd. Han har sjørøverhatt og sjørøverklær. Han har kritthvitt ansikt og bart og ser skummel ut. En god del lavere enn sjørøvere flest, men jeg spør for sikkerhets skyld:

- Du ser nokså farlig ut. Må jeg bli redd?
- Litt redd, sier han. – Ikke så veldig, men litt. Jeg har ingen kanoner. (Han viser frem to tomme hender. Helt garantert; ingen kanoner).
- Men jeg har sabel. Her!

Han svinger høyre hånd i luften.

For det blotte øye er sabelen like usynlig som kanonene, men sjørøveren vet selv best hva han har i hånden, og jeg sitter på benken i parken og kjenner at jeg er akkurat så redd som man bør være for en pirat på litt under meteren.

Og jeg sitter på benken i parken og kjenner en glede over å møte mennesker som inviterer til å se verden med helt andre øyne.

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 mediastudiet. 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)

Hilde Karin Qvale Høyskel

Fortellingens magi

– å lytte til tonen, - å vise andre hva du ser

Jeg vokste opp i en familie der fortellinger hadde en sentral plass i dagliglivet. Min mors blomstrende fortellinger fra fortid og samtid, min fars fortellinger med base i fakta fra historiske hendelser, og mine besteforeldres fortellinger fra sin oppvekst og ungdom i Nord-Norge. Deres fortellinger ga meg i fantasien både vind i håret og lukten av ramsalt sjø. Men fortellingene inneholdt også navn på personer og steder, som jeg husket klart 50 år senere da jeg for første gang besøkte deres hjemsted. Selv elsket jeg både å lese, og å skrive dagbøker, stiler og historier. Mine foreldre kjøpte ofte stabler av bøker. Og når en ny stabel bøker lå hjemme på spisebordet, skjønnte jeg at de hadde spart litt ekstra den måneden. Etter hvert ble det bøker i alle rom, med en litteratur som dekket et vidt spekter av romaner og historiske bøker fra verdenslitteraturen. Høytlesing, som vel var vanlig i mange familier da min generasjon vokste opp, foregikk ofte i forlengelsen av middagsmåltidet. Det kunne være spennende kapitler fra «voksenbøker» de holdt på å lese, eller for meg kjedelige historiske avsnitt med masse årstall, som dessverre for meg ble fort glemt. Venner ventet ofte utålmodige utenfor, og kunne ikke skjønne hvorfor vi brukte så lang tid på middagene. Lørdagskvelder med høytlesing, vekslende med lytting til hørespill på radioen, foregikk også i perioder gjennom barndommen. Da var det voksen-litteratur, og blant dem jeg husker spesielt var «*Grønn var min barndoms dal*», «*Forsyte Sagaen*» og «*Bakom synger skogene*». Et kapittel fra sistnevnte bok, om juleforberedelsene og julefeiringen på Bjørndal gård, ble i mange år lest høyt på julaften, til forskjell på hva andre leste høyt den dagen.

Ordene, stemningene og bildene det ga meg å lese, og lytte, til romaner og bøker i ulike sjangre opp gjennom barndom og ungdom, ga næring til mine fantasier, og ga meg kunnskap om historiske begivenheter, seder og skikker andre steder, og ikke minst om mennesket og menneskesinnet. Romanene ga, for meg, virkelighetsbilder som jeg sikkert til tider i tidlige ungdomsår fortapte meg helt i, der fiksjon og virkelighet kunne gå over i hverandre i hverdagen. Senere kan jeg se at romanen, eller skjønnlitteraturen, åpnet opp forholdet mellom livet, erfaringene og fortellingen for meg.

Derfor gledet jeg meg til å delta på høyskolens tilbud om skrivekurs til sine seniorer, der en kunne frigjøre seg fra den akademiske skriveformen. Jeg hadde endelig tid til å bruke min egen fortellerstemme inn i mine mange erfaringer fra faglige liv, studentkontakt og høyskoleaktivitet, men også egne livserfaringer. Hovedhensikten var at vi skrev med utgangspunkt i vårt yrkesliv. Men kurset åpnet også opp for at vi kunne skrive ut fra andre livserfaringer, noe mange har benyttet seg av. Friheten var at vi kunne bruke en litterær, fortellende eller essayistisk form. Inspirerende kursledere, sammen med spennende forfattere og foredragsholdere, har delt erfaringer med oss

fra egne forfatterskap, foret oss med ideer, og gitt oss innputt på ulike skriveformer. Alt har ligget til rette for en frihet til, og innsikt i, hvordan en kan skrive en virkelighets eller en fiksjonsfortelling

Selv opplever jeg å ha lært mye om de mellom-menneskelige relasjonene og etiske utfordringene gjennom historier og fortellinger knyttet til min profesjonelle hverdag. Jeg ville så gjerne skrive noe som kunne gi en farge, en dypere forståelse, noe som - jeg tenkte - studenter, eller kolleger, kunne få et aha til, noe de kunne undre seg over, reagere på. Det vil si å skrive nøyaktig om mine egne sykepleierfaringer fra virkeligheten, men med «litterær svung». Eller lage en fiksjon, en metafor, med utgangspunkt i virkeligheten. Selv har jeg hatt stor glede av å skrive mine fortellinger, og glede av å lese de andres fortellinger, samarbeidet med gruppene, og diskusjonene og tilbakemeldingene. Jeg ser at mine fortellinger er selvbiografiske, tilbakeskuende, og anonymiserte. Spørsmålet jeg sitter med for mitt vedkommende, er om mine fortellinger var skrevet bare til meg selv, til deltakerne på skrivekurset, eller til det forventede produktet i bokform som høyskolen gir ut. Selvsagt kan det være interessant for andre utenom kurset å lese om egenerfart tidligere tiders praksis, ideer og ideologier bak undervisningsformer, samarbeid med andre kulturer, samt historier fra virkeligheten om oppvekst, liv og bakgrunn til ulike fagfolk. Hvordan tekstene kan anvendes i høyskolen, om det kan anvendes, er jeg nysgjerrig på. I mange av fortellingene fra skrivekurset mener jeg det ligger grunnlag for romaner, eller virkelighetsromaner. Det sies at det i deler av den internasjonale romanlitteraturen det siste tiåret er en vending mot det selvbiografiske og dokumentariske. Her kan en vel si at skrivekurset representerer disse strømningene, selv om fortellingene er korte!

Virkelighetslitteraturen, slik den er i våre dager, er jo sterkt debattert denne høsten her i Norge. Derfor har mine tanker i det siste kretset rundt vår virksomhet på skrivekurset. Jeg har med stor interesse fulgt med i debattene som har rast i mange aviser om det som kalles virkelighetslitteratur til forskjell eller likhet med romanen som form. Forfatterens bruk av levende modeller, og hvordan leseren leser romanen er ofte satt opp mot hverandre, knyttet til etiske spørsmål og krav. Leserens rolle om hvordan en leser er også kommet i fokus. Leses romanen som virkelighetslitteratur eller som selvbiografi. Det som hevdes av flere, er at virkelighetslitteraturen følger romansjangeren på en ny måte, tettere knyttet til både forfatterens og hennes/hans nærmeste liv.

Dette har minnet meg om min mors muntlige fortellinger om møter med mennesker og deres skjebner som hun møtte i sin praksis som fysioterapeut. Med innlevelse fortalte hun om enkeltskjebner og deres kamp i opptrening, deres ulike utfordringer, gleder og sorger, blant annet etter den store poliobølgen som rammet mange i begynnelsen av 1950-årene. Hun fortalte meg etter hvert om sitt eget liv, sine valg, delte tanker og drømmer med meg. Jeg hører fremdeles hennes stemme, og ordene hun brukte kunne være malende i fargespekteret, varierte, lette, stille og virkelighetsnært. Fortellingsformen brakte hun nok med seg gjennom sine nord-

norske foreldre. Stemmen er unik for hvert menneske, den tilhører bare en selv. Jeg leste forleden uttalt at litteratur, og her knytter jeg det også til den muntlige fortellingen, «er som musikk fordi språket definerer verden, avgrensner og rammer den inn». Når en roman, fortelling, skaper stemning i meg, gir meg et sug, forventning, sorg eller glede, er det vel, foruten tema, «hverdagsspråket» gjennom rytmen i ordene og måten de brukes på, som spinner meg inn i handlingen.

Lesing av Ibsens skuespill overvældet meg mange ganger med sin rytme og klang i ordene, og den dramatikken han fikk frem med det. Jeg ble jeg tidlig introdusert til hans verker. Min mor fikk Ibsens samlede verker av sin far på sin 13-års dag. Det ble skjellsettende for henne, og hans samtidsdramaer henviste hun ofte til. At jeg ble oppkalt etter byggmester Solnes' datter, fikk jeg ofte høre. Og kvinneskikkelsene, deres skjebne, liv og frigjøring gjorde sterkt inntrykk. Brands kompromissløse krav rystet meg, og enkelte brokker fra teksten har satt seg fast. «Agnes min deilige sommerfugl, deg vil jeg levende fange. Jeg vil spinne et nett av masker små, og maskene er mine sange». Og hun svarer: «Er jeg en sommerfugl liten og svak, så vil jeg av lyngtoppen drikke. Og er du en gutt som lyster en lek, så jag meg men fang meg ikke». Jeg arvet mine mors Ibsens bøker. Vakre skinninnbundne bøker som nå står i mitt bokskap.

Så min interesse for kvinneskjebner og kvinnelitteratur, ble tydeligvis tidlig vakt. Jeg vil kun nevne tre her, i den rekkefølgen jeg leste dem. Pearl S. Buck's «Det stolte hjerte», Leo Tolstojs «Anna Karenina» og Marilyn French «Kvinner». Den første leste jeg i tenårene, svært ungt i forhold til tema, slik jeg ser det i dag. Hovedpersonen Susans kamp for å kombinere sin utøvende kunst med mann og barn, og dommen fra det småborgerlige samfunnet hun vokste opp i, både skaket meg og ga meg en drøm. En drøm om, både et selvstendig ståsted i fremtiden, opprør mot småborgerlige normer, og den lidenskapen som ligger i det å utøve kunst. Det tente en drøm i meg om å bli kunstner. Å utøve kunst fulgte jeg ikke aktivt opp, men det ga meg en start til å se bak det en ser, hører, leser. «Anna Karenina» grep jeg fatt i da jeg studerte og var i begynnelsen av 20 årene. I utgangspunktet fordi det var en berømt klassiker, som jeg mente jeg måtte lese. Anna Karenina lærte meg noe om forelskelse og kjærlighet, og hvor lite en kan bygge et helt liv på forelskelse. Boken «Kvinner», laget en revolusjon i mitt indre, slik den snakket direkte til meg og millioner andre kvinner som hadde latt seg sluke av ekteskap, mann og barn. At en bok kunne omhandle kvinners hverdagsliv og skjebner så direkte, ga gjenklang, gjenkjenning og inspirasjon i min egen hverdag. Hovedpersonen Mira Ward ga meg mot til å gjøre noe selvstendig og spennende med mitt liv. For meg var det å studere videre, bli uavhengig i et forhold og å skape mitt eget faglige liv, og min egen karriere.

Jeg kan heller ikke unnlate å ta med John Irvings, for meg, herlige burleske, tragiske og morsomme romaner. Bøkene kom til meg senere i mitt voksne liv. Hans blikk på situasjonene han skildrer i sine fortellinger fikk meg til å se hendelsene fra hans vinkler. Jeg kunne både le og gråte om hverandre av hans skildringer, til mine barns

store forundring og nysgjerrighet. Han er jo blitt kalt den moderne Dickens. Og Dickens samlede verker i uavkortet form, hadde jeg allerede i bokhyllen.

Av romaner som har hatt direkte innflytelse på mitt yrkesliv, vil jeg, som eksempel, nevne to klassikere. Det er «Jeg lovet deg aldri en rosenhage» skrevet under pseudonymet Hannah Green, og «Gjøkeredet» av Ken Kesey, filmatisert med Jack Nicholson. I den førstnevnte boken er det spesielt en skildring av den syke kvinnens observasjon av sykepleiestudentens første møte med de syke i en lukket, psykiatrisk avdeling, som har satt seg fast i min hukommelse. Hvordan hun ser studentens usikkerhet og sårbarhet, samtidig som den syke både ønsker å skremmer henne, og har ømhet for henne. Det ga meg en forståelse i mitt eget første møte med pasientene i en psykiatrisk avdeling. Gjøkeredet leste jeg noen år etter mitt første møte med «tungpsykiatrien». Det var en så sterk og gjenkjennende skildring, både i boken, og senere filmen, at jeg måtte legge boken fra meg flere ganger. Slike romaner som går direkte inn i dype mellommenneskelige forhold, og dermed faglige tema, er det som har vært med på å gi meg en innsikt, mer enn noen lærebok.

Romanen har dermed noe å gjøre med min og din virkelighet, hva vi tenker om verden. Den sier noe om den som skriver, og hva vi skriver om. Og videre hevdes det at «å fortelle er en etisk handling som impliserer både den som forteller, det som fortelles, det det fortelles om, og de det fortelles til». Ikke minst det siste er viktig for meg personlig som leser. Hvordan leser jeg fortellingen, romanen? Jeg velger å ikke lese romaner som selvbiografi, men som virkelighetsroman og fortelling, der fortelleren har bearbeidet virkeligheten. Jeg ønsker å ta den muligheten romanen, fortellingene, gir oss, som kan gi meg refleksjon over livet.

Identifiserende lesing kan en vel si om flere av eksemplene jeg har dratt frem. De treffer en nerve eller underliggende drøm i en, og skaper et nytt perspektiv i å se seg selv, omgivelsene og verden på. For meg har de muntlige fortellingene og fortellingene i litteraturen vært en viktig og avgjørende del for meg, faglig og personlig.

Leseren tok plassen i min fortelling her. Det er leseren, lytteren og delvis den muntlige fortelleren, jeg har gitt rom for i min litterære virksomhet. Faglige utredninger, prosjekter, akademiske avhandlinger, tok plassen inntil min pensjonisttilværelse startet. Skrivekurset for seniorer ved høgskolen gir muligheten til å formidle de personlige stemmene, erfaringene og opplevelsene fra faglige liv i en litterær, fortellende form. Gjennom min erfaring og glede som leser og lytter til fortellingen, opplever jeg hva det kan gi en av tilfang til faglig forståelse. For meg har det gitt et grunnlag for å delta på skrivekurset, og en start på å samle mine egne tekster fra dagbøker og notater fra eget liv. Har jeg fremdeles en forfatterdrøm som den leseren jeg er? Da ønsker jeg at mine ord, med utgangspunkt i min virkelighet, kan gi et tonebilde og gjenklang hos leseren. Og gjennom å skrive, forsøke å vise andre hva jeg ser.

Hilde Karin Qvale Høyskel, førstelektor ved Høgskolen i Oslo inntil pensjonering i 2011. Født 1943 i Oslo, med oppvekst flere steder i Norge. Ferdig sykepleier i 1966, og psykiatrisk sykepleier i 1967. Lærerlinjen ved Norges Sykepleierhøgskole 1982, embetseksamen i sykepleievitenskap ved UiO 1988. Klinisk arbeid som sykepleier ved ulike avdelinger i 1960-70 årene. Arbeidet innen høgskolen og videreutdanning i psykiatrisk sykepleie/psykisk helsearbeid fra 1982, vekslende med flere års ansettelse ved Norsk Sykepleierforbunds fagavdeling, vikariater ved Institutt for sykepleievitenskap UiO, og forskningsarbeid innen sykepleie."

Bjørn Riiser

Med Selvvettreglene i Luthers fotspor

Vinteren 1999 skulle jeg som formann i Stiftelsen Norsk Selvhjelpsforum delta på et arbeidsseminar for å videreutvikle selvhjelpsstrategier. Som en del av forberedelsene, hadde jeg diktet om Fjellvettreglene til det jeg kalte

DE 9 SELVVETTREGLENE

- 1. Legg ikke ut på livets vei uten tilstrekkelig ydmykhet.**
- 2. Meld fra om hvem du er og hva du vil.**
- 3. Vis respekt for andres kultur og erfaringer.**
- 4. Lytt til andre. De er eksperter på sine liv - som du selv er på ditt.**
- 5. Vær utstyrt for å møte vanskelige situasjoner. Ta med selvtillit, omsorg, innsikt og godt humør.**
- 6. Husk å ta med ditt etiske kart og moralske kompass.**
- 7. Gå ikke alene. Søk fellesskap.**
- 8. Vend i tide. Det er ingen skam å be om tilgivelse eller forandre mening.**
- 9. Ikke spar på kreftene eller grav deg ned.**

Livet ditt skal leves nå !

En av mine timelærere på HiO TV Akademiet var Hans Petter Jacobsen, velkjent Ni-timeprogramleder i NRK. Han fikk lese Selvvettreglene og ble begeistret. Midt i Påsken ringte han meg opp fra Ni-timen under en direktesending og vi hadde en samtale om innholdet i disse Selvvettreglene.

Flere år senere ble jeg bedt om å ta ansvaret for et avslutningsinnslag på FO/NOSOs 50-års jubileum i Oslo Kongressenter. Jeg valgte å deklamere Selvvettreglene til akkompagnement av en iransk trommeslager. Det fungerte enda bedre enn den muntre talen jeg hadde holdt under festmiddagen kvelden før.

Slik har Selvvettreglene levd sitt eget liv i mange år som innslag både i undervisning, i selskapslivet og på Facebook. Utrolig mange tilhørere har bedt om å få teksten og tillatelse til å bruke reglene både ved faglige og festlige anledninger. Vel bekomme!

Så kom året 2017 og 500-års jubileet for Martin Luthers 95 teser, som han i opprør mot Pavekirken, hengte opp på kirkedøra i Wittenberg. Dette ble både et kirke- og kulturhistorisk skille som delte Europa i to med Pavekirken og katolikkene i sør og de Luthersk evangeliske protestantene i nord. Dette opprøret kan min generasjon alt om siden det var puggestoff både på skolen og i konfirmasjonsforberedelsene. Jeg kan fortsatt deler av Luthers Katekisme utenat! For min del fungerte dessverre religionsundervisningen mest som vaksine mot å tro på en gud som i sin kjærlighet skal dømme oss til evig fortapelse hvis vi ikke tror på at det er han som har funnet på alt sammen.

To av mine reisekamerater og jeg møttes en dag på Dovrehallen for å planlegge årets utflukt. Jeg hadde akkurat lest gjennom Luthers 95 teser og syntes at de var svært utdaterte. De kunne trenge en fornyelse eller i det minste en vitamininnsprøytning fra vår tid, 500 år etter. Jeg foreslo at vi skulle reise til Lutherstadt Wittenberg og slå opp de 9 Selvvettreglene som nye, alternative teser på den berømte døra.

Den 3. mai 2017 sto jeg foran Slottskirche Wittenberg med tesene, oversatt til tysk av Michaela Nilsen.

Døra var svær og de 95 tesene til Martin Luther var støpt inn i metallet. Et solid gitter hindret alle fra å komme nærmere enn 5 meter. Luther hadde risikert livet ved å henge opp sine teser, mens jeg ikke var villig til å ta en bot engang for mine Selvvettregler.

Jeg gikk inn i Slottskirken og fram til Sakristiet. Der sto en prost som jeg presenterte meg for og framførte mitt ærend. Han leste Selvvettreglene og smilte over hele ansiktet. "Det er merkelig at du kommer til meg med dette nå", sa han. "Jeg har akkurat startet et prosjekt hvor vi skal samle inn bønner og gode vers fra hele verden, som vi skal lese opp fra prekestolen her i Slottskirken gjennom jubileumsåret. Disse Selvvettreglene skal med der!"

Han ville gjerne ha en kontaktperson i Norge som kunne være behjelpelig med oversettelse av tyske tekster til norsk, og jeg ga ham visittkortet mitt. Han spurte også om jeg var prest, noe jeg måtte avkrefte. Men jeg kunne fortelle at noen forfedre har vært prester i Tyskland og at jeg selv var sosialarbeider som hadde jobbet på gata blant nødlidende. Tror han godkjente en sånn Frans av Asissi i norsk utgave.

Selvvettreglene blir neppe 500 år, men det er ikke noen dårlig karriere for noen omskrevne Fjellvettregler å havne som høytlesning fra Martin Luthers egen prekestol i Slottskirken i Wittenberg!

Bjørn Riiser er født i Hurdal i 1941. Var fra 1979 til 2009 vært ansatt ved sosionomutdanningen ved NKSH/HiO som høgskolelektor. Cand.mag. med fagene sosialt arbeid, filosofi og pedagogikk. 2-årig stipendiat ved Lederopplæringsrådet. Tidligere vært leder innen kriminalomsorg, ungdomspsykiatri og Uteseksjonen, Oslo kommune. Forbundsleder i Norsk Sosionomforbund. Yrkeseferinger som klubbleder, sosialkurator, journalist, TV-redaktør, forsker, videoprodusent og velferdsoffiser. Startet Norges første lokal-TV-stasjon og ledet/koordinerte Høgskolens TV-utdannelse ved TV-Akademiet (21 år) og Medier og kommunikasjon (1 år). Har tatt initiativ til eller medvirket i et 50-talls samfunnsarbeids- og medieprosjekter. Som pensjonist ledet bl.a. Den uavhengige sosialrådgivningen (DUS) i 5 år og vært "klubbleder" ved Kompetansesenter for seniorer, HiOA.

Ole Christian Lagesen

Rekviem for en utdøende radiosjanger

Det er allerede noen år siden. Jeg tror vi er en god del som føler savn. Som husker gleden og stimulansen i så mange relativt korte, men bevegende radiokåserier. Tiår på tiår, i mange forskjellige programposter, kanskje særlig "Søndagsposten", "Nitimen" og i senere år "Morgenkåseriet". Men kåseriformen, selv i det korte radioformatet, ble i stigende grad en utrydningstruet art i den moderne radioen, og for fire-fem år siden stoppet NRK også morgenkåseriene i P2, det siste reservatet for dette programformatet. De snaue fem minuttene sammenhengende tekst, subjektive, oftest underholdende, refleksjoner og assosiasjoner om ulike temaer, ble slukt av nyhetsstrømmen. Det som på internspråket kalles en nyhetsflate, måtte ha mere plass. Et avbrudd, på et vis en pause i dagens nyhetsjag, var uønsket, en forstyrrelse, som man da fjernet.

Kanskje uten helt å forstå at man dermed ga dødsstøtet til en viktig og særegen radiosjanger, nå i alt vesentlig henvist til de historiske opptaksarkivene.

Som radioformat har kåseriet alltid vært en kortversjon av det lange, lette foredragsformatet som skulle være subjektivt, gjerne underholdende, preget av den enkeltes personlige utvalg av stemninger, assosiasjoner, refleksjoner og fakta. Samtidig ble radiokåseriet på en nærmest ekstrem måte preget av mediet, radioen. Radiokåseriet blir først til som tekst, men får sin egentlige form og formidlingskvalitet gjennom det talte ord, gjennom lyd - stemmen som formulerer teksten, som lager pausene, fordeler trykk og hastighet i setningene, farger og intensiverer bestemte deler av teksten. Dette var det som gjorde Johan Borgen, Arthur Klæbo, Ivar Eskeland, Odd Børretzen, Øyvind Thorsen, og i senere år Are Kalvø til mestere i faget.

Jeg var selv blant morgenkåsørene en del år, på 2000-tallet. Mange av dem fikk tekstlig form ved dette tastaturet, på min arbeidsplass på Kompetansesenteret. Men endelig form og liv fikk de først i studio. Det er det som mikrofonen tar opp, og lytteren hører, som er kåseriet.

En gang dukket P2-redaksjonen opp med ønsket om å få tilsendt manuskriptet to døgn på forhånd. (Jeg har en liten mistanke om at årsaken kunne være en viss uro hos enkelte fordi noen av oss spissformulerte synspunkter som kunne oppfattes som politiske). Jeg nektet. NRK har redaksjonelt ansvar for det som sendes ut - og derfor en legitim rett til å få vite hva kåsøren formidler. Og så bestemme om det skal sendes eller ikke. Men, hevdet, og mener langt flere enn meg, den vurderingen må foretas etter at opptaket er gjort, etter at kåseriet har fått sin endelige, stemmeformidlete form. Det skjer alltid helt grunnleggende ting i studio. Teksten eltes, knas - avsnitt strykes, setninger og ord legges til, trykk, pausering og intensitet prøves ut og

fastsettes. Kåsøren har nok prøvelest hjemme - men det er alltid i studio, i opptakssituasjonen, eller en sjelden gang som direkte sending, at kåseriet får sin endelige form.

Det er jo en slags nekrolog dette. Det hender at nekrologer opplyser om hva vedkommende døde av. Hva var det som tok livet av radiokåseriet? Nyhetsjaget? De kommersielle vurderingene i et nytt flerkanalunivers, som til og med påvirker allmennkringkastingen? Nye sosiale medier, koblet med den nye muntligheten, som gir dårlig plass for finslipt form og kombinasjonen av anekdotiske fakta, assosiasjon og refleksjon, som er så karakteristisk for radiokåseriformatet? Økonomi? Det koster litt, ikke mye, å engasjere en kåsør? Prateradio, uavlatelige telefonintervjuer og musikk koster mindre.

Et samspill mellom alle disse, og også andre forhold i samtiden, har i alle fall gjort sitt til at en bevaringsverdig radiosjanger er praktisk talt forsvunnet.

Kan vi likevel håpe på et liv etter døden? En slags oppstandelse - en ny vår der fremme en gang?

Jeg synes jeg ser vårliv i noen sprekker i den mediale granitten. Frode Grytten som huspoet i P2-programmet "Salongen" for eksempel, - hans form er nær radiokåseriet. Og Are Kalvø skriver sine kåserier i pressen - noen må vel snart få tauet ham tilbake til det mediet der han begynte?

Jeg velger ikke å lyse fred over radiokåseriets minne. Det fortjener uro, oppmerksomhet og vilje til motstrøms handling. Så jeg holder liv i det lille håpet - sammen med gleden over det som har vært.

Ole Christian Lagesen, født 1936 i Oslo. Filolog (norsk, engelsk, statsvitenskap). I NRK fra 1961 til 1989, som bl.a. stortingsmedarbeider, utenrikskorrespondent og 14 år som redaksjonssjef for Samfunns- og kulturavdelingen i Fjernsynet. Rektor Norsk journalisthøgskole 1990-1994. Deretter seniorrådgiver ved Høgskolen i Oslo, og prorektor 2000-2003.

Fag og refleksjon

Kåre E. Leiksett

Om tilknytning

Det skal god rygg til for å gå på skrivekurs. Ikke bare er tilbakemeldingene mange og smarte, de er også motstridende og uforenlige. Jeg vil gjerne møte alle med den velvilligheten som faller så naturlig for oss som er oppvokst nord for Saltfjellet. En respons om å gjøre innledningen mer appetittvekkende utløste snurrige assosiasjoner som strakk seg fra Hamsuns glede over «sproglige lykketræf» til Hellstrøms eksentriske kroppsspråk. Men jeg tok hintet. Nettopp når teksten handler om alvorlige ting, og språkstilen blir deretter, kan en aperitiff gi glød til en ellers fraværende interesse.

Vi ble anmodet om at teksten skulle dreie seg om noe faglig; for mitt vedkommende noe som kunne knyttes til utdanning og erfaring gjennom mange år som sosialarbeider. Sosialt arbeid lar seg vanskelig definere eller avgrense, samtidig som nesten alle vet hva det er. Faget er, sier de som forstår seg på det, bredt og omfattende, og slik skal det være. Sosialarbeidere og foreldre har mange felles funksjoner. De passer på barn i alle aldre, særlig de som har det vanskelig og vrient i livet. De følger opp, sørger for at de som trenger det får den hjelpen de har rett til, de trøster og støtter, og prøver å få folk til å stå på egne ben. Teksten nedenfor er preget av arbeidet mitt i kriminalomsorgen, der så mange uten rotfeste og stabilitet gjennom oppveksten ender opp.

Vi starter vel førti år tilbake i tid, på et seminar som sosial- og kommunalskolen (nå en del av HiOA) arrangerte for ferske, og ikke fullt så ferske, sosionomer og andre fagfolk med interesse for noe nytt og spennende for hjerne og jobb. Skulle vi hjelpe folk, var det naturligvis greit å skaffe seg kunnskap om egnete arbeidsformer og ferdigheter.

William Glasser, dr. Bill til daglig, var invitert til landet, kjent som han var for sin «realitetsterapi»; en modell som fremhevet følelsesmessig tilknytning (involvement) og sosial ansvarlighet som viktig, kanskje avgjørende, for å klare seg rimelig bra i livet. Bills synspunkter fenget mange som arbeidet i helse- og sosialsektoren, inkludert psykologer, sosialarbeidere og lærere. Jeg sammenfatter Bills synspunkter i en sammenhengende tekst, mens den i virkeligheten er samordnede bruddstykker fra forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid og litteratur.

-Jeg tror vi har lagt for lite vekt på hvor gjennomgripende andres handlinger og reaksjoner både sent og tidlig i livet kan være, på godt og ondt. Mest kraftfull er barndommens overgrep og krenkelser. Følgene ser vi når raseriet og savnet retter seg mot oss som hjelpere i rå og direkte form, uten språklig bearbeiding og hensyn til sosiale konvensjoner. Da kan vi ikke svare med samme mynt. Vår jobb er å vedlikeholde tilknytningen og stabiliteten, og

jakte på ord som er dekkende for følelser og tanker som ikke har vært uttrykt på vanlig måte gjennom språk og motorikk tilpasset situasjonen.

Han kikket over brillekanten etter en snartur innom manuskriptet: Vi blir oss selv gjennom andres speiling og respons, gjennom omsorg og bekreftelse. Frihet til å utforske verden rundt oss forutsetter en stabil og trygg atmosfære, en sikker base å søke til når det røyner på. Vi er sosiale skapninger fra dypet av vår sjel, vi trenger andre, og de trenger oss livet igjennom. Dette premisset er stort sett styrende for min måte å jobbe på.

Bill fortsatte: La meg illustrere min oppfatning gjennom en episode som fant sted på en institusjon for unge jenter fra miljøer hvor kriminalitet, vold og rusbruk var del av hverdagen. Jeg hadde en av jentene i terapi. Hun var ofte truende og voldelig. Institusjonsledelsen hadde gitt henne valget mellom å roe seg ned, eller bli overført til vanlig ungdomsfengsel. Jeg håpet, mer enn trodde, at hun ville få øye på fordelene ved å bli hvor hun var, men etter to måneder var det meste uendret. Jeg tilbød henne flere samtaler i uken:

-Aldri i livet, jeg er lei av preiket ditt.

-Hun svarte sint, men også med noe som kunne være humor. Viktig for en som har mistillit som beskyttelse mot krenkelser og tilsidesettelse.

-Forandringen skjedde brått og uventet noen måneder senere, nesten uten forvarsel. Noen korte smil innimellom, færre skjellsord, ellers intet, fortsatte Bill.

-Hvis jeg blir her, vil du fortsette å snakke med meg, da, spurte hun.

-Ja, det vil jeg. Det var et konstaterende svar, uvant til meg å være. Vanligvis ville jeg - som skikken var - tilføyd noe om at vi skulle snakke sammen så lenge hun ville, underforstått at det var opp til henne.

-Jeg liker deg, skjønner du. Så hvis jeg blir her, hvis jeg oppfører meg bra nok, så gjør jeg det for deg, - altså, sa hun lavt. Jeg tolket det som et spørsmål: Bryr du deg?

Den forsøksvis objektive og behovsløse hjelperen tok et nytt steg bort fra datidens metodikk og prosedyre da han svarte:

-Ja, det er fint, gjør det for meg, du.

Bill gjorde et lite opphold, og ga oss tilhørerne noen sekunder til ettertanke, før han igjen konsulterte manus:

-Eksemplet illustrerer at engasjement og anerkjennelse i sin natur bidrar til trygghet, læring og endring. Vekst og modning er først innen rekkevidde hvis relasjonen er sterk nok til å tåle både utagering, avvisning og idealisering. Først da – når tilknytningen er etablert - kommer nysgjerrighet og tenkningsevne, ro, selvkontroll og sosialitet. Slett ikke fullt og helt hos alle, men tilstrekkelig til å leve i noenlunde harmoni med familie, naboer og venner.

Dr. Bills erfaringer og jordnære praksis var gjenkjennelig og nøktern. Foreldresavn og utenforskap hadde tilstrekkelig forklaringskraft.

Samspillet og tilknytningens betydning fikk etterhvert vitenskapelig bekreftelse, også fra uventet hold. En av datidens nytenkende, kritiske og kritiserte røster, psykoanalytikeren John Bowlby, hadde gjennom observasjoner og forskning kommet

til samme konklusjon: Uten nærende omsorg, uten interesse og anerkjennelse fra våre nærmeste (significant others) rammes livsgnisten og selvfølelsen, noen ganger med dramatiske konsekvenser for resten av livet.

Bowlby bygget sine hypoteser om menneskelig utvikling på medisinske, psykologiske og etologiske (dyrestudier) kilder. Han var blant de aller første freudianere som benyttet evolusjonstenkning (artenes, også menneskets, utvikling) og etologi som elementer i forskningsstrategi og forfatterskap. Han fremhevet tilknytningen mellom barn og foresatte som grunnleggende for fremtidig psykisk helse og trivsel. Kropp og hjerne utvikler seg i og gjennom relasjoner, og forvitrer uten trygghet, varme og nærhet. Bowlby så på tilknytningsprosessen som uttrykk for et naturgitt potensial. Den var medfødt og artskaraktetisk, - en evolusjonsstrategi for å overleve, utforske og lære om sameksistensens spilleregler, mente han. En trygg tilknytning utløser nysgjerrighet, utforskningstrang, selvkontroll og sosiale ferdigheter. Utrygg, unnvikende og også overdreven tilknytning kan skape engstelse, tilbakeholdenhet, sinne, manglende initiativ og frykt for atskillelse. I dette perspektivet trengs både biologi og biografi, både evolusjonær forankring, plastisitet og tilpasningsevne. Genetikk, preging, erfaringer og læring har alle sin rettmessige plass i en innfløkt og fleksibel vekselvirkning med omgivelsene. Utviklingshistorisk har vi det til felles med andre sosiale skapninger: Vi hegner om livet og arten, vi knytter bånd til de nærmeste, vi skaper nytt liv, og gjør oss lekker og attraktiv for vår neste. I et slikt perspektiv blir spissmusa som en grandtante å regne, grisen en kjær onkel og sjimpansen en småhissig fetter. De, som vi, skapes og omskapes i samspill med andre, gjennom omsorg og tilstedeværelse. Det kan se ut til at vi har en biologisk og universell drift mot nærhet, og vi satser på andre som en trygg base for utforskning, læring og selvstendighet.

En mannsalder senere, og vel så det, er diskusjonen om mental helse og endringspotensialer langt mer nyansert og faktabasert, slik man kan forvente med større tilfang av empiri og forskning. Mange er de som etter Bowlby har videreført og forbedret teori og praksis, systematisert erfaringer og forsterket forskningsinnsatsen. Langt på vei er kombinasjonen av evolusjonstenkning, psykologi og sosialvitenskap både levedyktig, vital og praktikabel. Nyere data bekrefter og utdyper Bowlbys funn, og evidensen vokser seg sterkere for hver dag. Bowlbys posisjon som tilknytnings-teoriens far ligger fast. Enkelte ytrer seg saklig og kritisk på vitenskapelig grunnlag, andre stiller seg avvisende av ideologiske og andre grunner. Det er som forventet. Det hviler en foreløpighet over all erkjennelse.

I disse akademiseringstider, der universitetsstatus for HiOA er et prioritert mål (søknaden er sendt, melder Khrono), vil valg av faglig nivå og vitenskapelig forankring være utslagsgivende for profesjonenes omdømme og kvalitet, in casu «menneskefagene» (les sosialarbeidere, lærere, sykepleiere, etc). Noen av de faglige akkedasene kan gjennom velvillig tolkning være på vei mot en avslutning, - ikke i detalj, men i hovedsak. Overskridelsen og syntesen som er nevnt ovenfor utvider gradvis sitt territorium. Den minsker konstruerte skiller mellom kultur og natur, mellom nature

og nurture. Vitenskap, omsorg og mestring er i denne konteksten ikke motsetninger, de springer ut fra samme kilde, og de er hverandres forutsetninger, slik faglig oppdatering og jevnlig møte med praksis er det. Paradoksalt nok kan et slikt perspektiv gjøre det lettere å holde tritt med fagutviklingen. Samforståelse og felles begrepsapparat kan styrke profesjonenes vitenskapelige grunnlag, tilskynde virksomme tiltak, forenkle flerfaglig samarbeid og skape vitaliserende menneskemøter. For å lykkes med et slikt prosjekt kommer vi ikke utenom vår utviklingshistoriske bagasje. Sosialt arbeids kjernefunksjon er jo historisk og faktisk å bidra til overlevelse, beskyttelse, tilhørighet og sunn tilpasning til skiftende livs- og leveforhold.

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

Brita Nilsson

Sideblikk på omsorg

Bladene danser quick step i vindens raske rytme. Så jeg de lekne bladene den gang jeg var i arbeidslivet?

Nei, er ikke så sikker på det. På vei til seniorkompetansesenteret slår det meg hvor sakte jeg har begynt på gå. Er det fordi jeg er blitt 76 år? Eller er det fordi jeg er blitt mer sanselig eller mer oppmerksom på naturen rundt meg med årene?

Det er det siste, trøster jeg meg selv med, og titter ned på Bobby Jacobsen, selv han har ikke samme farten lenger med sine snart 13 år. I slottsparken løsner jeg kobbelet, og lar han rusle på egenhånd. Han snuser rundt og leser sin morgenavis i løvet, mens jeg fortsetter å tenke på noe som har uroet meg ved den utdannelsen jeg arbeidet ved i mange år. Kanskje det er slik når en går over som pensjonist, så ser en det hele mer fra sidelinjen. Ved at jeg samtidig er knyttet til seniorkompetansesenteret blir nok sidelinjeperspektivet mer framtrædende.

Inne på kontoret, som deles med en annen pensjonist, slås PC'n på. E –mail leses. Forespørsel om forelesning på videreutdanningen i psykisk helsearbeid takkes ja til.

Hva går så uroen ut på? Eller hvorfor har den i det hele tatt oppstått? Kan det være det, at jeg som pensjonist ikke lenger har noen innflytelse på fagplanene eller den litteratur som anvendes i videreutdanningen? Eller er det en uro som jeg har kjent i flere år? Uroen kommer av at jeg ser begrepet omsorg fremdeles har en stemoderlig plass i utdanningen. I den tiden jeg arbeidet ved utdanningen var dagene ofte så heseblesende, at det sjelden var tid til å tenke nærmere gjennom hva som skjedde med omsorgsfaget. Er den samme uroen også hos mine tidligere arbeidskollegaer? Hastigheten og sorgen over ikke å få tenkt de tanker man gjerne skulle ha tenkt.

På programplanen (2014) står det riktignok at omsorgen er sykepleiens kjerne. Men hvordan lar man denne kjernen springe ut i blomst? Som jeg ser det, er ikke denne kjernen verken gjødslet eller vannet for å kunne framstå som den spennende og rike blomsten den er, metaforisk sagt. Snarere synes omsorgens kjerne fremdeles å tilbringe sin egenart under overflaten. Det er lite litteratur som framhever eller fordyper omsorgens kjerne. Men hvor finnes den da? I verdigrunnlaget? Nei, begrepet omsorg framkommer spredt og tilfeldig.

Omsorgskunnskap og dens visdom kommer også lite til uttrykk, så vel i forelesninger som litteratur.

Men hvorfor har utdanningen nedfelt omsorg som en kjerne kunnskap om den ikke kommer mer fordypende til uttrykk? Erindres omsorgen bare som noe historisk, en siste skanse til bevare sykepleiens egenart? Hva vet jeg?

Rektor Rice ved HIOA skriver i Aftenposten 5 januar 2017, at i framtiden bør man se sykepleiere både som ingeniører og sykepleiere. Det er kanskje rett det, med tanke på den rivende teknologiske utvikling både innen sykepleie og medisin.

Men hvordan pusse sotet av lampen, som Børli skriver, så omsorgen kan skinne klarere inn fra, enn bare det bleke lyset fra en ledlampe?

Montaigne, den første essayist, foretrakk et «velutdannet» hode framfor et som var «velfylt» (Compagnon, 2015). I kapitlene om «skolemestervirksomhet» og «Om Undervisning» (Compagnon, 2015) setter han kunnskap opp mot kompetanse, og stiller kunnskap opp mot godhet for kunnskapens skyld. Som han sier: «Man burde spørre hvem som forstår best ikke hvem som forstår mest» (2015,92). I det samme kapitlet påpekes til slutt: «Lærdom uten samvittighet forderver sjelen. Samvittighet, altså ærlighet og moral, er jo all undervisnings endemål.» (2015, 94).

Filosofen Gadamer (1999) ser ut til å ha de samme tankene flere hundre år etter ved sine humanisme begreper, der dannelsen, fornuften, vurderingen og den gode smak virker i sin innbyrdes sammenheng.

Sykepleieutdanningen har etter min mening sitt paradigme innenfor humanvitenskapen. De fleste er enige om dette, men problemet slik jeg ser det, er at man har ikke tatt den hele konsekvensen av det. Det hjelper jo ikke å skrive at omsorg er kjernen, når det ikke følges opp epistemologisk og metodologisk. En naturlig konsekvens ville jo vært en hermeneutisk tenkning, med etterfølgende valg av litteratur.

I Finland ved Åbo Akademi har man tatt konsekvensen av omsorg som kjernebegrep. På midten av 70 tallet etablerte prof. Eriksson, omsorgsvitenskap som en uavhengig akademisk disiplin, eller vårdivitenskap, som man der betegner det. De har sitt eget fakultet i Vasa. Dette har man ikke i Norge eller ellers i Skandinavia.

Montaignes og Gadamers tanker finner sin tilhørighet i omsorgsvitenskapen, ved Åbo Akademi, der tro – håp og nestekjærlighet er hjørnesteinene innen utdanningen. Disse hjørnesteinene er ikke fremkalt av sentimentalitet; men er gjenstand for refleksjon og analyse, noe som har framkommet gjennom en rekke dr. avhandlinger de siste 30 årene.

Omsorgsvitenskap var og er å lindre lidelse og å tjene liv og helse i kjærlighet og barmhjertighet. Filosofen Heidegger (1981) mener at mennesket er omsorg, noe som synliggjøres gjennom begrepene: *Sørge med og å Sørge for*.

Begrepene er gjensidig avhengige av hverandre.

Ut fra min forståelse kan Heideggers begreper overføres til omsorg i sykepleien. Å «sørge med» innebærer omsorgens mangfoldighet og dybde dimensjon, der troen på pasientens helse i nestekjærlighet og barmhjertighet danner grunnlaget for sykepleie handlingen d.v.s. å «sørge for».

Men begrepet omsorg, innbefattende som det er med kjærlighet og barmhjertighet synes å ha vekket en slags skjult motstand i ulike sykepleiekretser ved ulike helseutdanninger i Norge. Motstanden er ikke eksplisitt uttalt. Men er det ikke nettopp barmhjertighet en trenger i helsetjenesten i dag? Vi ser i forskjellige media tallrike eksempler på en uteblitt omsorg i helsetjenesten. Pasienter skrives ut fra sykehus før tiden, hvor de må klare seg som best de kan i sine ulike hjem. I hjemmetjenesten telles antall minutter sykepleieren bruker på pasienten. Operasjoner utsettes og personer må ofte innstille seg på stadige forsinkelser, hva det måtte medføre for den enkelte.

En barmhjertighetens omsorg trenger tid.

I en artikkel i Aftenposten for et par år siden tas det kortsiktige nytteperspektivet opp vedrørende universitetene. Artikkelen advarer mot at det samfunn som kun ser det kortsiktige økonomiske perspektivet er dømt til å bli et fattigere samfunn. Selv om artikkelen gjelder universitetene i USA og Europa, kan den etter min mening også gjelde høgskolene i Norge.

Om man skal ta begrepet omsorg på alvor bør man, etter min mening, legge opp et undervisningsprogram i sykepleie som muliggjør det.

Hvilke didaktiske utfordringer står vi så ovenfor?

Didaktiske utfordringer dreier seg om utdanningens «Hva». I dette tilfelle vil det dreie seg om en dypere forståelse av helsen og lidelsens betydning for menneskets eksistens i et omsorgsperspektiv.

En annen didaktisk utfordring av «Hva» spørsmålet er hvordan utdanningen er organisert.

Ut fra min forståelse, bør den estetiske og moralske fornuft ha en bevisst forrang; mens teknisk og strategisk kunnskap er sekundær. Dette har filosofen Habermas (1969,1971) også argumentert for, hva angår den fornuft som har forrang innenfor utdanning og familie.

Den didaktiske utfordring dreier seg da, ikke minst, om å ta stilling til, og velge et avklart verdigrunnlag for utdannelsen.

Prinsipper for valg av forståelse og kunnskap bør da bygge på moralens og estetikkens forrang, der dannelse har en helt sentral posisjon. Men til dette trenger man tid.

Ut fra min erfaring har man fram til i dag 2017 ikke tatt stilling til eller valgt et paradigme som bør ligge til grunn i så vel bachelor som videreutdanningen, ei heller valgt hvilken forståelse som bør ha forrang og hvilken forståelse som bør være sekundær.

Ved ikke å velge et tydelig paradigme og et epistemologisk ståsted med de metodologiske konsekvenser dette har, risikeres en sammenblanding av allehånde litteratur. Risikoen kan da være at dette leder til en mer fragmentert forståelse enn en dypere forståelse av omsorgens dannende funksjon.

Eksempler på dette er en rekke artikler på noen få sider til ulike kap. i ulike bøker. Dette er gjennomgående i både grunn – og videreutdanning. Der både artiklene og bøkene står for ulike paradigmer.

Jeg tror at lærerne ønsker det beste for sine studenter, og vil gjerne være på høyden med aktuell og ny kunnskap. Jeg hadde nær sagt, hva som er det siste på moten.

Om man velger et paradigme i et omsorgsperspektiv tror jeg man gis større muligheter til en dypere forståelse, fordi man da vil velge litteratur som fremmer omsorgens dannende funksjon. En vil ved det også velge bort den unødvendige litteratur som ikke fordyper omsorgen.

Da kan vi kanskje komme dit hen at sykepleieren anerkjenner pasienten som en betydningsfull lærer. For om en ikke anser pasienten i en klinisk kontekst som en betydningsfull lærer, dvs. om vi ikke lar oss berøre av livets eksistensielle situasjon som f.eks. psykisk lidelse, lukkes vi inne i sivilisasjonens grep uten en gang å forstå ufriheten i den, skrev en gang Erling Lars Dale (1986) En berøres m.a.o. så vel i sin følelse som i sin forståelse, der Levinas begrep (1996) gjennom ansiktets oppfordring muliggjør etikkens forrang i møte med pasienten.

Og da er det mulig at det øyet som ser, ikke objektgjør men ømt stryker over en annens kropp.

Bør en ikke da håpe at studentene blir mer sykepleiere enn ingeniører?

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

Wenche Walle-Hansen

Mitt kunnskapsliv

Dette er en historie om min utvikling som fagpedagog og menneske. Gjennom selvrefleksjon, vil jeg vise hvordan min faglige utvikling og identitetsutvikling henger sammen. Historien er derfor på samme tid personlig og faglig.

Det var en bemerkning fra min mor for mange år siden, som startet denne skriveprosessen. «Du har lært meg å tenke», sa hun. Hun var 80 år og jeg var 50. Jeg hadde altså lært henne noe om å tenke over sin egen tenkning. Hun skjønte nok ikke hvor glad jeg ble.

To tiår senere har hennes kommentar inspirert meg til å reflektere over min egen dannelsesprosess. Hvilke verdier har vært sentrale for min tenkning og faglige engasjement fra 1970 til årene etter 2000? I årenes løp er tidligere verdier svekket eller falt bort, andre verdier er videreført og nye verdier er etablert. Disse verdiene har det til felles at de har vært styrende for min tenkning og mitt engasjement både rent personlig og som fagpedagog.

En slik presentasjon høres ut til å være en kjekk og grei og lineær prosess. Det motsatte er tilfelle. Jeg opplever perioden fra 1970 til årene etter 2000 som fylt av dilemmaer og usikkerhet. Samtidig har det vært utfordrende, engasjerende og morsomt. Men noe har vært styrende i tilværelsen. Det fantes noen verdier, et retningsgivende kompass, i en uoversiktlig og spennende verden i endring.

Gjennom å ta utgangspunkt i skiftende verdier, som har vært styrende i livet, har jeg forsøkt å konstruere en sammenheng. Det er en konstruksjon av mange mulige konstruksjoner, og ingen endelig sannhet om mitt liv.

Human besteborger

Som lykkelig etterkrigsbarn var jeg opptatt av å ha det moro, leke, være ute sammen med venner. Barna i nabolaget møttes i krysset. Gutter og jenter spilte ball, lekte gjemsel, kastet på stikka, hoppet bukk. Om vinteren spente vi på oss skiene og møttes i bakken. Sorgløst og med liten kontroll fra foreldrene. Lekeplassene var ufarlige og forutsigbare. De voksne kunne trygt slippe oss av syne.

Barndommen gled over i ungdomstiden, også den med liten kontroll og inngripen fra de voksne. Foreldrene la vekt på pene manerer og folkeskikk med respekt for de voksne, men rammene rundt oss var preget av frihet og utfoldelse.

Vi konkurrerte. Hvem kastet ballen lengst, syklet fortest, satte utfor den bratteste bakken på ski, var best på skolen? Vi så opp til de jentene og guttene som både var

pene, kjekke, flinke på skolen og gode i sport. Enerne, som hadde planene klare for utdanning og yrkesliv. De var få og gjenstand for beundring.

Vi tilhørte middelklassen sosiologisk sett. Våre liv var ulike, men styrende verdier forente oss: konkurranse, dyrking av enerne, høye ambisjoner, frihet og lek.

70-årene og sosialist

Med den ballasten fortonet møtet med universitetet seg som et sjokk. Det jeg representerte hadde liten verdi i studentmiljøet. Jeg, en bornert besteborger, hadde liten forståelse for det livet folk flest levde. Det var jo faktisk sant. Jeg innså hvor urettferdig og på mange måter kynisk samfunnet var innrettet. Jeg engasjerte meg politisk, og mente at sosialisme måtte være veien å gå for et mer rettferdig samfunn bygget på større likhet.

Både som pedagogikkstudent og etter hvert som lærer i pedagogikk ble honnørordene solidaritet, dialog og samarbeid viktig for meg. Jeg ble oppmerksom på at maktforholdet mellom lærer og elev var det sentrale. Selv om læreren hadde definisjonsmakten, var det viktig å tilstrebe en fri dialog mellom lærer og elev. Vi mente at karakterer i skolen var et onde. De fremmet konkurranse, dyrking av enerne og var dysfunksjonelle for elevers motivasjon og læring.

Jeg studerte på det nyopprettede studiet i Sosialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Vi studenter var svært kritiske til det tradisjonelle pedagogikkstudiet, som var dominert av behaviorismen og et kvantitativt forskningsideal. Dette medførte at ikke tellbare kvalitative forhold, som elevers subjektive opplevelser og erfaringer i en pedagogisk situasjon, ikke var gjenstand for forskningen. Dette ville vi endre.

Vi engasjerte oss internasjonalt i kampen for en bedre verden. Den brasilianske teologen og filosofen Paolo Freire ga ut boken *De undertryktes pedagogikk*. Den inneholdt en filosofisk begrunnelse for en alfabetiseringsmetode som tok utgangspunkt i folks livsforhold og behov. I Brasil var stemmeretten knyttet til det å kunne lese. Freires alfabetiseringsmetode engasjerte politisk bevisste lærere. Metoden var effektiv, og et stort antall arbeidere i byene og utover landet lærte seg kunsten å lese. Makthaverne innså trusselen, og Paolo Freire ble tvunget i eksil. Mange av hans medarbeidere ble fengslet og torturert. Noen greide å flykte. De brakte sine pedagogiske erfaringer og ideer ut i verden.

Kritisk refleksjon var en rådende verdi i studentmiljøet. Freires begrep *frigjørende pedagogikk* ble gjenstand for våre diskusjoner og engasjement. Jeg merket meg spesielt at Freire hevdet at politiske revolusjoner, som de vi var vitne til i Sovjet og Kina, uvilkarlig ville resultere i at polene i motsetningsforholdet mellom fattig og rik, mellom undertrykker og undertrykt, bare ble snudd på hodet. Det kunne ikke være målet for en frigjørende pedagogikk.

Jeg lærte å se meg selv, og det miljøet som hadde formet meg, utenifra. Det var en smertefull erfaring. Samfunnsmessige verdier som solidaritet, dialog og samarbeid forstod jeg på en annen måte enn andre i mitt oppvekstmiljø. Jeg forstod samfunnet på en annen måte enn dem, og i diskusjoner nådde vi ikke frem til hverandre. Jeg måtte orientere meg på nytt, og forlate tidligere trygge rammer. Det kunne godt ha endt i forvirring og selvforakt. Men gode opplevelser fra oppveksten, en tid fylt av frihet, utfoldelse og glede, var rotfestet. Det var ikke noe jeg kunne eller ville gi slipp på. De hyggelige søndagsmiddagene med familien fortsatte med mye nærhet og varme.

80-årene - humanisme og kommunikasjon

I 1986 hadde jeg et studieopphold i U.S.A. Jeg studerte gestaltteori og konfluentpedagogikk, en humanistisk retning innenfor psykologi og pedagogikk. Det ble et skjellsettende studium. Min oppmerksomhet beveget seg mot individets måter å agere på i en kompleks verden.

Jeg ble klar over i hvor stor grad vi mennesker er relasjonelle vesener. For å forstå oss selv, blir det nødvendig å studere kvaliteten i de relasjoner vi er en del av. Kommunikasjon ble viktig.

Jeg lærte at kommunikasjon mellom mennesker alltid finner sted innenfor en kontekst. Konteksten definerer i stor grad relasjonen mellom individene og måter de kommuniserer på. For eksempel vil jeg som lærer forholde meg på noen måter overfor studenter på høgsolen, mens jeg som mor vil kommunisere på andre måter hjemme hos meg selv.

Etterhvert utviklet jeg gjennom studier og erfaring god forståelse for og innsikt i begrepet kommunikasjon gjennom studier og erfaringer. Det ble mulig å bringe den kunnskapen videre til mine studenter. Jeg la til rette for enkle kommunikasjonsøvelser inspirert av konfluentpedagogikk og gestaltteori. Hensikten med øvelsene var at studentene skulle oppdage egne kommunikasjonsmåter i samspill med hverandre. De fikk mye tid til å reflektere sammen over både gode og mindre hensiktsmessige måter å kommunisere på.

De hadde liten erfaring med slike øvelser. Det var derfor viktig å gå skånsomt frem og spille på humor. Jeg var pedagog og ikke psykolog. Terapeutrollen måtte jeg styre unna. Det var derfor viktig at relasjonene vi arbeidet med gjaldt dem som studenter her og nå. Vi arbeidet ikke med relasjoner til mor, far eller andre nære personer.

Kommunikasjonsøvelsene la også grunnlaget for en teoretisk forståelse av begrepene metakognisjon og selvrefleksjon. Studentene fikk anledning til å reflektere over kommunikasjonsprosessen som hadde foregått dem imellom. Det ble tydelig for dem at både øvelsene og samtalene om dem i ettertid var en øvelse i metakognisjon.

Det var viktig at studentene skjønnte at målet med denne typen undervisning var øvelse i selvrefleksjon. Det var innlysende at de som fremtidige lærere måtte være bevisst på egne kommunikasjonsmåter overfor elever og foreldre. Jeg nådde nok ikke alltid frem til studentene med dette budskapet. Jeg holdt fast på min interesse for politikk og samfunn. Men mellommenneskelig og kulturelle verdier mente jeg nå var like viktige drivkrefter i samfunnsutviklingen som materielle forhold. Verdier etablert tiåret før, var fremdeles viktige som samarbeid, dialog og solidaritet. Spørsmålet var nå om hvordan verdiene kunne virkeliggjøres på et relasjonelt plan?

90-årene og liberal humanist

Som lærerutdanner i 90 årene, var det særlig to fenomen jeg fordypet meg i: lek og læring. Hva kjennetegner leken som fenomen? Hva er læring? Hva skjer med barnet når det leker? Hvordan lærer individet? Jeg ønsket å forstå dette innenifra, sett fra barnet og den lærendes perspektiv. Da diskusjonen om 10-årig skole startet, med forslag om å la 6-åringene begynne i skolen, var jeg sterkt imot. Det kunne ikke være riktig å ta den lekende og fantasifulle 6-åringen ut av barnehagen og plassere henne i skolen. Tilhengerne sukret pillen, og hevdet at det første året i skolen skulle inneholde mye lek, og forene det beste fra barnehage og skole. I 1997 ble loven om 10-årig skole vedtatt, til mange fagfolks fortvilelse. Ambisjonene om å øke elevers kunnskap i skolen trumfet det store potensiale som finnes i barns lek for utvikling av fantasi, kreativitet, sosiale ferdigheter og kunnskap. Min egen barndom hadde lært meg nettopp det.

I studiet av læring som begrep ga slagordet «ansvar for egen læring» gjenklang hos meg. Med det slagordet fulgte begrepene amputerte og fullstendige læringsprosesser. Ivar A. Bjørgen skrev om læring, og ga ut boken *Læring: søken etter mening*. Han stilte seg kritisk til skolens læringsbegrep, og mente at læreren måtte gi slipp på sin tradisjonelle rolle som foreleser og kunnskapsformidler, og i større grad gå inn i rollen som veileder. Lærerens oppgave skulle være å utfordre elevene og motivere dem til selv å velge arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Elevene skulle være frie til å ta ansvar for egne læringsprosesser. Han mente at skolen tradisjonelt har ført elevene inn i amputerte læringsprosesser. Det innebar at pensum og arbeidsoppgaver var gitt av læreren, og uten videre måtte aksepteres av elevene. Elevenes utfordring var så å tilegne seg pensum og arbeide med sikte mot eksamen. I det arbeidet lærte elevene å lage struktur i lærestoffet. Læringsprosessen ble så avsluttet med eksamen, som kontroll på om de definerte kunnskapene var innlært.

Ideer om fullstendige læringsprosesser og hvilke vilkår som fremmer dette, var slett ikke nye. 70-årenes nytenkning innenfor pedagogikk handlet blant annet om hvordan den lærende selv måtte ha frihet til å formulere egne temaer og problemstillinger i arbeidet med faget. Som hovedfagstudent i Sosialpedagogikk opplevde jeg for første gang å gå inn i fullstendige læringsprosesser. Det var motiverende, lærerikt og ikke minst meningsfullt.

I 90-årene utviklet Bjørgen nye begreper og konkrete anvisninger til hvordan det var mulig å virkeliggjøre en grunnskolepedagogikk som tok utgangspunkt i elevenes interesser og behov. En pedagogikk som søkte å virkeliggjøre *tilpasset opplæring*, et sentralt prinsipp i den nasjonale læreplanen. Men skolen brøt dessverre i liten grad med den gamle tradisjonen med å føre elever inn i amputerte læringsprosesser. Pedagogiske kunnskaper om elevers motivasjon og læring var lite anerkjent.

Kritisk humanist – årene etter 2000

Årene etter 2000 ble en skuffelse for meg som fagpedagog og lærerutdanner. *Kunnskapsløftet*, en ny nasjonal læreplan, kom i 2006. Den hadde, som navnet tilsier, hovedvekt på elevers innlæring av fagene i skolen. Det førte til at andre sider enn de rent fagspesifikke ble skjøvet ut i mørket. Pedagogiske kunnskaper om elevers læring generelt, og hvordan en lærer kan tilrettelegge for motiverende læring, fikk liten oppmerksomhet. De skolepolitiske endringene ble først og fremst begrunnet ut fra økonomisk tenkning. De pedagogiske kunnskapene jeg hadde tilegnet meg gjennom mange år, ble mer eller mindre neglisjert.

Det var et initiativ fra OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) som satte den nye skoleutviklingen i gang. Det ble laget en komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land, som skulle kartlegge 15-åringers kunnskaper i matematikk, naturfag og lesing. Denne fikk betegnelsen PISA (Program for International Student Assessment). Det viste seg at norske skoleelever lå under OECD-gjennomsnittet i de tre fagene. Skolemyndigheten fikk PISA-sjokk. Norge brukte svært store summer på skole og utdanning, og likevel nådde vi ikke opp i konkurransen med land som vi ellers sammenlignet oss med.

Samtidig ble myndighetene påvirket av styringsfilosofien kalt *New Public Management*. En reformbølge som hadde som hensikt å effektivisere offentlig sektor. Målstyring, desentralisering og kontroll av måloppnåelse var viktige elementer i *New Public Management*.

For å få bukt med det myndighetene tolket som en elendig situasjon i norsk skole, ble målstyring innført som prinsipp, i tråd med *New Public Management*. Det innebar at den nasjonale læreplanen for skolen, *Kunnskapsløftet* (2006), anga de endelige målene for fagene etter 2., 4., 7., og 10. trinn. Det var deretter opp til skolen og lærerne å bryte ned læringsmålene i passende læringsdoser gjennom skoleåret, for å nå de oppsatte målene til riktig tid.

For å få svar på om læringsmålene var nådd, og for å få kontroll over situasjonen i skolen, innførte myndighetene nasjonale prøver etter 5., 8. og 9. trinn i lesing, regning og engelsk. Prøvene skulle sørge for «kvalitetsutvikling». Intensjonen var at prøveresultatene skulle fremme konkurranse mellom skoler gjennom offentliggjøring av resultatene. I tillegg skulle lærere med ansvar for gode elevresultater belønnes med prestasjonslønn.

Til min store tilfredshet, ble de nasjonale prøvene møtt med protest og boikott. Lærernes største fagforbund, Utdanningsforbundet, gikk imot. Det resulterte i at konkurranseelementet ble tonet noe ned. Det viste seg at tilretteleggingen og gjennomføringen av prøvene tok verdifull tid bort fra elevenes læring. Dessuten var prøvene ensidige, fordi de bare testet kunnskaper som kunne tallfestes. Lærernes oppgave med å tilrettelegge for elevenes samarbeidsevne, demokratiforståelse og kreativitet ble ikke målt. Studier har dessuten vist at de elevgruppene som skårer best på nasjonale prøver, har foreldre med høyere utdanning, kommer fra tette urbane strøk og har ikke innvandrerbakgrunn. Det viser seg altså at sosiologiske forhold utenfor skolen er svært avgjørende for elevprestasjoner.

I årene etter 2000, var jeg var på mange måter vitne til en kunnskapsreduksjon, når det gjelder skole og skoleutvikling. Myndighetens skolepolitikk tok ikke hensyn til grunnleggende pedagogiske kunnskaper i utviklingen av kunnskapsskolen.

Verdier i endring fra 70-årene til i dag

Når jeg nå ser tilbake på min dannelsesprosess gjennom alle disse årene, og de verdiene jeg mener har vært styrende for meg personlig og som pedagog, kan jeg se at noen verdier er radert ut, nye er kommet til, og enkelte verdier har tålt tidens tann.

Barndommen og ungdommens dyrking av enerne, de vellykkete, har jeg definitivt forlatt. En slik beundring forummer og forblinder, og hindrer kritisk refleksjon. Konkurransen i skole og utdanning kan hjelpe vinnerne, men er dysfunksjonell for alle dem som ikke når opp i konkurransen.

Frihet og rom for lek er viktige verdier. Barn og unge må få utfolde seg innenfor trygge rammer uten innblanding fra de voksne. Jeg mener at den utbredte organiseringen av barns fritid, hemmer utvikling av viktige egenskaper som selvstendighet og kreativitet. Frihet og mulighet for utfoldelse er grunnlaget for opplevelsen av glede i livet. Glede er en absolutt verdi.

Verdier ervervet i 70-årene, som solidaritet, dialog og samarbeid, er selvfølgelig viktige. Solidaritet mellom mennesker er limet som holder samfunnet sammen. Solidaritet gjør det mulig å bygge bro mellom grupper av mennesker med ulik kultur og forskjellige interesser. Jeg mener at solidaritet på et personlig plan er det samme som empati. Det er viktig at barn er omgitt av empatiske voksne.

Kritisk refleksjon og selvrefleksjon er viktig. Det er nødvendig å kunne tenke kritisk over kunnskaper som blir presentert. Og like viktig er det å kunne reflektere over seg selv i møte med andre. Evnen til kritisk refleksjon og selvrefleksjon er kanskje de viktigste dannelsesmål i all undervisning.

I denne oppramsingen av verdier, som er viktige for meg både personlig og som fagpedagog, ser jeg tydelig hvor «riktige» de virker. Samtidig som jeg innser hvor

vanskelig de er å etterleve. Jeg minner meg selv om at verdier *kan* være retningsgivende for valg og engasjement. Og verden hadde vært bedre hvis vi var i stand til å følge våre verdier. Men i erkjennelsen av at det er umulig å handle konsistent i forhold til verdier, har det vært viktig for meg å lete etter noen grunnleggende verdier, som tross alt har vært retningsgivende for meg rent personlig og som pedagog. Verdier er viktige idealer. Realitetene er ofte noe annet, og det er helt ok. Så rause må vi være. Raushet er i seg selv en viktig verdi.

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.

Vibeke Holst

Refleksjoner over jussens manglende tilstedeværelse i lærerutdanningen – forventninger og realiteter

Diverse statlige undersøkelser viser at nyutdannede lærere er usikre på – og til dels helt ukjente med – hvilke lover, forskrifter og regler de som lærere må håndtere. Dette gjelder helt grunnleggende juridisk kompetanse som staten forventer at lærerne får i løpet av lærerutdanningen.

Forventningene samsvarer imidlertid ikke med virkeligheten, og denne diskrepansen mellom statlige forventninger og realitetene i skolen må tas alvorlig og følges opp umiddelbart.



Jeg er bekymret

Mine fag gjennom undervisning i 19 år på lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har vært pedagogikk og skolejuss. Mao ett meget sentralt fag og ett mer «perifert», for la det være nevnt at juss naturligvis ikke er det man først tenker på når det gjelder undervisning på lærerutdanningen. Å undervise i pedagogikk, og de øvrige mest sentrale fag som f.eks. norsk og matematikk, faller enkelt på plass gjennom å lese fagplanen og ved å sjekke pensumlistene i faget. Men hva er situasjonen for skolejussen hvor undervisningstilbudet i alle år har vært meget begrenset. Hva med f.eks. taushetsplikten?



Taushetsplikt

Alle lærere/studenter er pålagt å undertegne en erklæring om taushetsplikt. Spørsmålet blir imidlertid hva taushetsplikten innebærer i praksis? Hvordan skjønne at man er inne i et taushetsbelagt område? *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæring (Oppl.l. § 15 Taushetsplikt)*. La meg som illustrasjon nevne to eksempler:

1. Telefonen ringer på lærerværelset. En lærer tar telefonen. Stemmen i den andre enden presenterer seg: «Dette er advokat NN – (for øvrig en meget kjent og profilert advokat i media), og jeg lurar på om «Nina Hansen» er elev ved denne skolen?». Læreren som tok telefonen var tilfeldigvis denne elevens lærer og visste at eleven bodde på hemmelig adresse fordi far var tiltalt, siktet og dømt for vold og

overgrep mot mor og barn. Hva svarte denne læreren? Hva om dette var en lærer som ikke kjente elevens historie og heller ikke var seg bevisst innholdet i taushetsplikten – og hvilke følger kunne dette ha fått?

2. To lærere tar bussen fra skolen og diskuterer de problemer de har knyttet til eleven «Petter». På setet bak sitter Petters tante, men det vet ikke de to lærerne. Dette er utvilsomt et grovt uaktsomt brudd på taushetsplikten, og dersom Petters tante anmelder dette, kan det med hjemmel i *Straffelovens §121* føre til sanksjoner: *bøter eller fengsel inntil 6. måneder*.

Og hva med juridisk kunnskap om f.eks. *tilpasset opplæring, foreldremøter, mobbing, skoleplikt, straffeansvar, forvaltningsansvar, erstatningsansvar mv?* Mer om dette nedenfor.



I St.meld.nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* står å lese: «Gode lærere kjenner sitt ansvar i situasjoner som reguleres av *annet* (min utheving) lovverk enn *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringsloven) (s. 14). Skal man tolke denne setningen, sier man her indirekte at gode lærere kjenner Opplæringsloven og direkte at de også kjenner «annet» relevant lovverk.

I Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene står videre å lese: Studenten skal etter fullført grunnskolelærerutdanning ha følgende læringsutbytte: «...kunnskap om lovgrunnlag, herunder skolens formål, verdigrunnlag, læreplaner og elevers ulike rettigheter». Videre kan man samme sted lese at det forutsettes: «...kunnskap om innholdet i og begrunnelsene for de sentrale styringsdokumentene som regulerer skolens virksomhet og om utfordringer som ligger i realiseringen av dem».

Rapport fra Tidsbrukutvalget (2009) vedrørende ny lærerutdanning uttaler følgende: «Ny lærerutdanning [...] må legge særlig vekt på [...] kjennskap til lovverket og forskrifter» (s. 43). «Tiltak for nasjonale myndigheter [...] sørge for at lærerutdanningen fanger opp utfordringer [...] slik at nyutdannede har nødvendig kompetanse [...] og god kunnskap om lov og forskrifter» (s. 43).

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* poengterer at: «Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere og definerer et felles grunnlag for all utøvelse av rollen» (s. 12). Videre uttales at «Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumentene» (s. 15).



Skolemyndighetene har åpenbart store krav og forventninger når det gjelder skolejuridisk kompetanse både til lærerutdannerne og til studentene. Som vi ser forutsettes det fra nasjonalt hold at lærerstudenter etter fullført studium skal ha relevant og nødvendig kunnskap om aktuelle lover, forskrifter og regler for å være kvalifisert til å arbeide i den norske skole. Det er – ut fra mitt ståsted – en selvfølge at det *burde* forholde seg slik, men hvordan kan man sikre at det også forholder seg slik i praksis? Hvordan får de denne kunnskapen? Juridisk litteratur finnes ikke på pensumlistene, og da blir spørsmålet hvordan denne helt nødvendige skolejuridiske kunnskapen formidles.

Jeg har den nødvendig faglige kompetansen som kreves etter Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene og har på eget initiativ, og med en meget begrenset tildeling av ressurser, undervist i skolejuss i alle mine år som lærer ved HiOA. Jeg har samtidig konstatert at skolejussen over årene har blitt viktigere og viktigere og man skulle da tro at faget hadde blitt tatt på alvor og fått den plassen dette tilsier i utdanningen. Gjennom mitt FoU-arbeid har jeg sett litt nærmere på dette og bl.a. undersøkt studentenes kunnskap om skolejuss både under studiet, etter fullført studium og blant nyutdannede lærere. Resultatene på mine enkle undersøkelser er – imidlertid ikke overraskende - svært nedslående. Dette har også blitt kommunisert uten at «faget» har fått mer plass enn at de «heldigste» får 2 x 3 timer storforelesninger (hele kullet) i løpet av hele utdanningen - for øvrig uten at læringsutbyttet etterprøves.

Som man vil forstå er skolejuss et nesten usynlig stebarn i utdanningen, på tross av hva de nasjonale retningslinjene og skolemyndighetenes forventninger/forutsetninger, som nevnt ovenfor, har gitt uttrykk for.

Skolejuss er et stort og til dels komplisert fagområde som opplagt krever mer ressurser/fordypning enn det studentene får i dag. Både studenter og nyutdannede lærere vil med sikkerhet møte en rekke juridiske problemstillinger i løpet av utdanningen og i praksis som de, etter min mening, neppe er tilstrekkelig kvalifisert for å håndtere.

I tillegg til mine enkle undersøkelser som nevnt foran, har også statlige undersøkelser vist at den skolejuridiske kompetansen hos skoleeier og skoleleder ligger langt tilbake å ønske. Jeg kan i den anledning vise til *Rapport fra Tidsbrukutvalget (2009)*, *Riksrevisjonen (2006)*, *Utdanningsdirektoratet (2009)* og *Tilsynsinstruks for felles nasjonalt tilsyn (2011)*. Det påpekes mangelfulle kunnskaper ikke bare om den helt

sentrale Lov om grunnskolen og vidaregående opplæring (1998), men også om sentral norsk barnelovgivning så som *Barnekonvensjonen*, *Rettigheter for barn i Norge* (1991), *Lov om barn og foreldre* (1981), *Forvaltningsloven* (1967), *Straffeloven* (1902) og *Erstatningsloven* (1969) for å nevne noen rettskilder av betydning.

Med manglende eller i beste fall mangelfull kompetanse både på lærer og ledernivå, hvordan skal lærerne da kunne oppdage og håndtere de rettslige problemstillingene som vi vet de i stigende grad vil møte? Det skrives mye om hendelser i skolen knyttet til juss, og temaene diskuteres ofte i media - f.eks. tilpasset opplæring.



Tilpasset opplæring

Min erfaring viser at det synes å være er en utbredt misforståelse når det gjelder hva prinsippet om tilpasset opplæring i realiteten innebærer. Lærere opplever at foreldre tar kontakt med krav om at deres barn har krav på individuell tilpasset opplæring under henvisning til opplæringslovens §1-3 hvor det står: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven... På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning.* Hva bør en nyutdannet lærer svare i et slikt tilfelle?

I forarbeidene til denne paragrafen tydeliggjøres det at ja, eleven skal få tilpasset opplæring, men kun innenfor de ressursene som skolen har til disposisjon. Det er mao ikke noe krav at all opplæring skal individualiseres, men kun at skolen plikter å sørge for at opplæringen blir lagt til rette slik at den enkelte elevs evner og forutsetninger hensyntas. Et eksempel på dette kan være at læreren velger forskjellige ABC'er til det enkelte barn ut fra modenhet, leseferdighet og den enkeltes spesielle forutsetninger og evner.

Tilpasset opplæring er således et generelt prinsipp, som skal gjelde for alle elever – hele tiden – uavhengig av deres faglige forutsetninger, kjønn, alder, sosial klasse mv.

Trond Welstad, (i *Retten i skolen*, 2016, s.91) sier det slik:

«Slik begrepet om tilpasset opplæring står i dag, oppleves det som – dessverre – å kunne plasseres i kategorien av flotte ord og faneparagrafer hvis praktiske gjennomførbarhet ikke står i stil med de beste intensjoner...

...er dagens situasjon at tilpasset opplæringen er betinget av rammen av ressurser som i hvert enkelt tilfelle (her må vi lese i den enkelte kommune) er stilt til disposisjon. Adgangen til å realisere den tilpassede opplæringen i praksis, henger utvilsomt sammen med i hvilken grad statlige bevilgninger – over statsbudsjettet – avsettes spesifikt tilpasset og individuell tilrettelegging,

og i hvilken grad disse disposisjonene de facto blir forvaltet etter sitt formål og hensikt av den enkelte skoleeieren og til slutt av den enkelt skolen og rektor».

Et lite tankekors: Hvordan skal en nyutdannet lærer kunne svare slik uten kjennskap til den rette tolkning av § 1-3?



Foreldremøte

En av de viktige oppgavene en lærer har, er blant annet å avholde foreldremøter og foreldresamtaler. Også her kan det oppstå juridiske problemstillinger som kan være vanskelige å overskue for en lærer. Et eksempel:

Eleven har skilte foreldre, som har delt foreldreansvar og omsorg. Både mor og far, som begge har ny samboer, har fått innkalling og begge gir beskjed om at de kommer - og at de begge tar med seg sin nye samboer. Læreren kjenner til at det er stor konflikt mellom mor og far og lurte på om de nye samboerne har juridisk anledning til å bli med. Har de det? Samtidig tenker læreren at det kan bli ganske vanskelig å gjennomføre foreldremøte slik det er planlagt med «gruppearbeid/samtaler». Hva sier jussen?

Når vi vet at både skoleeiere, skoleledere og nyutdannede lærere mangler nødvendig juridisk kompetanse, hva kan vi da forvente? Den som møter de juridiske problemene i 1.linje er som regel læreren, og det er han eller hun som forutsettes å oppdage og håndtere de juridiske implikasjonene man står overfor. Hvordan skal læreren kunne gjenkjenne en juridisk problemstilling som utløser undersøkelses- og handlingsplikt, uten tilstrekkelig skolejuss? Med dagens meget sparsommelige skolejuss-undervisning og uten skolejuridisk pensum, er dette naturligvis ikke å forvente.



Mobbing

Skolens personale er, i tillegg til forebyggende arbeid, også pålagt en undersøkelses- og handlingsplikt dersom de får kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger (*Oppl.l.kapittel § 9a Elevane sitt skolemiljø*). Det samme gjelder dersom læreren har fått kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for mobbing (*Oppl.l. § 9a-3 Det psykososiale miljøet*). Undersøkelses- og handlingsplikten betyr også at skolens ledelse skal varsles og styre prosessen videre, herunder varsle foresatte og avgjøre hvilke tiltak som skal settes inn for å oppfylle elevens rett til et godt psykososialt miljø.

Undersøkelles- og handlingsplikten gjelder for alt personalet ved skolen, også for eksempel vaktmester, kontor- og rengjøringspersonalet. Som lærer har man ansvar for å følge opp situasjoner som gir grunnlag for mistanke, herunder varsle skoleledelsen. Et eksempel:

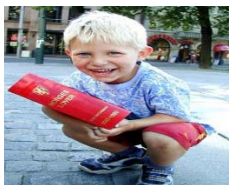
Foreldrene til «Hans» har kontaktet læreren og informert om at deres sønn stadig blir utsatt for mobbing både på skolen og på veien hjem. Denne informasjonen fra foreldrene utløser undersøkelses- og handlingsplikt for læreren selv om læreren for sin del ikke har sett noen slike tilløp.

Og hva skjer dersom lærer, skoleleder eller skoleeier bryter kravene i *kapittel 9a: §9a-7*. Straff sier følgende:

- Med bøter eller fengsel inntil 3 måneder eller begge delar blir den straffa som forsettleg eller aktaust bryt krava i dette kapitlet eller i forskrifter gitt i medhald av det.

Kapittel 9a har også medført sivilrettslige konsekvenser for skoleeier i en mobbesak som ble ført for Høyeste Rett i 2012, og som resulterte i at eleven fikk erstatning. Fra dommen vil jeg i denne sammenheng bare trekke frem en tankevekkende uttalelse knyttet til forholdet mellom skoleeier og kontaktlærer mht hva skolen/skoleeier burde ha gjort: «...det (har vært) en feilvurdering av skolens ledelse å overlata så stor del av oppfølgingen til klassestyreren alene».

Videre er det mange oppgaver for læreren som ikke alltid er så lett å få øye på, bl.a. skoleplikten i *Oppl.l. § 2.1 Rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Et eksempel:



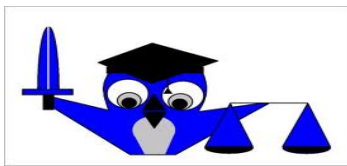
Skoleplikt

Læreren er pålagt å føre fravær. Hva skjer dersom en elev ikke møter til skolestart eller har stort ugyldig fravær uten at hjemmet har gitt beskjed hverken til skolen eller til lærer? I mange tilfeller vet ikke læreren at skoleplikt, etter denne paragrafen, innebærer et pålegg om at alt fravær skal meldes til skolen og at ugyldig fravær kan utløse straffeansvar for foreldrene. Resultatet kan bli at foreldrene kan bli meldt til politiet av skolen og at barnetrygden eventuelt kan bli stoppet.

Som det vil fremgå er ikke skolen bare en skolefaglig arena i snever forstand, men også - i stadig økende grad - en rettsliggjort arena med omfattende lovgivning knyttet til elevenes rettigheter og skolens plikter. Det er som nevnt påvist mangelfull kompetanse både på skoleeier- og lærernivå, og det er derfor etter mitt syn påkrevet at undervisning i skolejuss umiddelbart blir gitt den nødvendige prioritet, ressurser

med tilhørende pensumlitteratur - slik de nasjonale retningslinjene tilsier. Juss og herunder skolejuss er et dynamisk fag med stadige endringer, og det har de senere år bl.a. vært fortløpende endringer i opplæringsloven og i en rekke relevante barnelover - fortsatt uten at det foreligger oppdatert og relevant pensumlitteratur.

Mens jeg arbeidet med denne artikkelen ble det utgitt en helt ny interessant bok med tittel *Retten i skolen. Mellom pedagogikk og juss* av Kristian Andenæs og Jorunn Møller (Universitetsforlaget 2016). Boken ser bl.a. nærmere på skolejussens plass i lærerutdanningen og den støtter og forsterker min bekymring. Jeg velger derfor å ta med noen korte sitat:



Vi har også sett at rettsanvenderne på skolenivå har begrenset eller ingen opplæring i å anvende rettsregler. Svært få har det i grunnutdanningene og også i etterutdanningen og lederutdanning har opplæring i juridisk metode og juridiske fag hatt lav prioritet (s. 133).

... er behov for... økt satsing på juridiske innslag i mange ikke-juristers utdanning, ikke minst ved universiteter og høyskoler (s. 136)

Vi vet at skolejuss i liten grad blir tematisert i lærerutdanningen, og det kan synes som om en tar for gitt at det utøves godt profesjonelt skjønn på alle nivåer for å sikre at elevenes rettigheter blir ivaretatt (s. 277).

...elementær skolejuss som kunnskapsgrunnlag er like viktig for lærerne som for skolelederne (s. 277).

Sett i lys av den tiltakende rettsliggjøringen i skolen, i kombinasjon med den stemoderlige behandlingen skolejussen til nå har fått, har følgelig min mangeårige interesse for skolejuss nå blitt supplert med en stigende uro for hvordan dette skal gå. Kan det være lov å håpe at boken «Retten i skolen» fra 2016 kan bidra til et taktskifte i lærerutdanningen med tilstrekkelig fokus på skolejuss? For det er helt påkrevet. Om jeg kunne tro på det, ville det kanskje redusere min bekymring. Utfordringen blir å få lærerutdanningene til å se seg selv ikke bare som pedagogiske aktører, men også som rettslige aktører, slik at studentene blir gitt en fair sjanse til å ivareta også sine viktige skolejuridiske forpliktelser i læreryrket.

Jeg er fortsatt bekymret.



Vibeke Holst født i Oslo i 1947. Utdannet førskolelærer i Oslo i 1972. Spesialfagseksamen i Barnerett i 1990 og I.avd.juridisk embetseksamen i 1992 ved Det juridiske fakultet ved UiO. Cand.paed. ved HiOA med hovedfag i Barnehagepedagogikk i 1997 – hovedfagsoppgave: *Grunnskolereformen og «barnets beste»*. Høyskolelektor fra 1997 ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonalisering, 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.

Ingrid Bølset Johannessen

Hundre år i barnas tjeneste – fra 1919 til 2017 (2019)

Hvor skal vi anbringe barna våre?

Den 9. april 1937 holdt skolelegesjefen i Oslo, dr. med. Lauritz Stoltenberg, et skjellsettende foredrag på et møte i regi av Oslo Hjemmenes vel: Hvor skal vi anbringe barna våre? Innholdet i foredraget og hans mange skarpe uttalelser om utfordringene med småbarns oppvekst i storby, vakte stor oppmerksomhet. Skolelegesjefen etterlyste en moderne, utvidet barneforsorg med nok barnehager, barnekrybber og daghjem ledet av spesialutdannet personale. – Hvorfor skal småbarna være våre myndigheter mer uvedkommende enn skolebarna, uttalte han. Foredragsholderen pekte på at det ikke bare var en skrikende mangel på plasser for småbarn, men det var også en manglende forståelse for saken. Det ville kreve en helt ny innstilling å gjøre det mulig å opprette tilstrekkelig antall barnekrybber, daghjem og barnehager ledet av velutdannet og godt kvalifisert personell.

Jeg skal ikke gi svar på skolelegesjefens spørsmål, men i ettertid kan vi se noen av konsekvensene av hans engasjement.

I 2009 fikk alle barn fra ett-års alder lovfestet rett til barnehageplass i Norge.

Jeg vil fortelle om hvordan Norge endelig fikk en egen barnehagelærerutdanning, og om Norsk forening til fremme av forsorg for barn som i 1935 klarte å få utdanningen i gang. Det er en nær hundreårig historie. Foreningen som forkortet blir omtalt som NFFB, fortjener et tilbakeblikk på sin historie.

Tre kvinner stod i bresjen i til sammen 59 år som rektorer, skoleledere og aktive medlemmer av styret i NFFB. De kom til å prege utdanningen som de sterke personligheter de var. Jeg vil gi en kort karakteristikk av hver av dem. Det vil samtidig bli en fortelling om de ulike fasene i utviklingen av utdanningen.

Barnehagelærerutdanningen er en del av historien til Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Engasjementet og arbeidet med NFFB er for meg blitt en del av Kompetansesentret for seniorer ved HiOA sin historie.

Jeg var i gang med å rydde ut av kontoret på Høgskolen i Oslo hvor jeg hadde utført jobben fra i mange år. Hvor skulle jeg begynne, og hvor skulle jeg sette det som ikke kunne kastes, - eller rettere sagt; det jeg ikke klarte å kaste?

På gårdsplassen i Høgskolen møtte jeg en god, gammel kjenning fra min egen høgskole, Barnevernsakademiet (BVA). Han var nå forfremmet fra Vaktmester til Teknisk assistent ved Høgskolen i Oslo.

– Bli med meg, jeg vet om noe som kan passe for deg! Så gikk vi sammen til Falbesgate 5.

Slik fikk jeg vite om høgskolens seniortilbud. Gull verdt for meg fra første dag. Jeg kunne fortsette å arbeide med noe fra min erfaring etter lang tid i barnehage og utdanning.

Jeg hadde vært styremedlem i NFFB siden 1988 og innsats ventet. Eva Balke, tidligere rektor ved Barnevernsakademiet (BVA), var leder av NFFB og jeg hadde fungert som hennes sekretær. Jeg ble valgt som styreleder da Eva Balke døde i 2002. Med arbeidsplass i Høgskolens seniorsenter fikk jeg et inspirerende miljø som drivkraft. Det ville bli mulig å fortsette med interessante oppgaver.

Eva Balke - en pioner

Bygningene ved Høgskolen i Oslo og Akershus har fått navn etter pionerer innen ulike fag- og arbeidsfelt. Eva Balke er en av disse pionerene. Men det er ikke bare ved Høgskolen i Oslo at Eva Balke har fått hus kalt opp etter seg. I Bogota i Colombia står Casa Eva Balke, «Ludoteca», et hus for småbarn, mødre og skolebarn. Det er en bekreftelse på hennes store internasjonale engasjement.

I Eva Balkes Hus på HiOA holdt barnehagelærerutdanningen til i mange år. En byste av Eva (1921-2002) laget av pedagogen og kunstneren Tora Raknes, står fortsatt i inngangshallen i Eva Balkes Hus som nå rommer bl a Læringsentret.

Norsk forening til fremme av forsorg for barn, foreningen som skapte førskolelærerutdanningen i Norge

Vi må gå langt tilbake tid, til tiden like etter første verdenskrig, for å finne begynnelsen. Norsk forening til fremme av forsorg for barn ble stiftet i 1919. To grupper var særlig pådrivere. Den ene var barneleger som var opptatt av befolkningens helse generelt, og småbarns helse spesielt. Den andre gruppen var pedagoger med utdanning fra våre naboland. De var kvinner, og spesielt opptatt av småbarns livsvilkår og oppdragelse ut over rent barnevern. Det var denne foreningen, NFFB, som opprettet den første norske barnehagelærerinneutdanningen i 1935.

Gjennom årene har både utdanning og yrkestittel blitt endret. I den første tiden var den kvinnelige tittelen barnehagelærerinne naturlig både for utdanningen og yrket. Så fulgte den kjønnsnøytrale barnehagelærer inntil slutten av 60-tallet, da tittelen førskolelærer ble valgt etter at yrkesgruppen hadde sluttet seg til Norsk Lærerlag. Dette skjedde etter en lang og livlig diskusjon. Under svært lite offentlig oppmerksomhet, kom ny gammel tittel på plass i 2012. Barnehagelærer ble navnet

både på utdanning og yrke. Institusjonen hadde standhaftig holdt fast ved navnet barnehage.

Historien om utdanningen av pedagoger for barnehagen, fra 1935 til 1994, er i hovedsak fortalt i tre bøker: Inger Grundt-Pedersen (1960): «*Barnevernsakademiet gjennom 25 år*», Eva Balke (1988) «*Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år*», og Nina Bølgan (2003) om de siste 10 årene fra 1984 – 1994: «*Vi skal prøve alt og beholde det beste*».

Foreningen NFFB hadde fra starten et vidt formål. Foreningen ville være til hjelp for barn som av ulike årsaker trengte støtte og hjelp i sin oppvekst. Det offentlige hjelpeapparatet var ennå utviklet, og det var lite allmenn kunnskap om barn generelt i befolkningen. Kunnskapsløshet preget også voksne som tok del i omsorgsarbeid både i og utenfor familiene, og personalet i institusjoner som tok hånd om barn som enten ikke hadde foreldre, eller foreldre som ikke var i stand til å yte omsorg for egne barn. Det var ennå ingen egen utdanning for arbeid med småbarn under skolealder. Grunnskolelærere var det nærmeste en kunne komme, for den gjengse oppfatningen var at barn måtte ha nådd en viss alder for å kunne nyttegjøre seg undervisning og oppdragelse utenfor hjemmet.

De som ledet NFFB ville sikre småbarn gode lekevilkår for dermed også å kunne trygge barns helse. Dette er helt i tråd med det som senere har blitt understreket: Lek er barnets livsform. Gjennom lek utvikles alle barnets sider. Den beste læringen skjer gjennom lek, i alvor og glede. Det gjør også evnen til å danne vennskap, og vekst inn i å mestre sitt eget liv.

Et eksempel på NFFBs tidlige innsats var oppretting av et barnehjem for blinde småbarn, «Østafør» på Jessheim. Dette skjedde i samarbeid med Norges Blindforbund. NFFB satte i gang hjelpestikkeaksjonen, – salg av fyrstikker med en overpris på 1 øre pr eske. Det ble penger av aksjonen, tusenvis av kroner ble overført til hjelpearbeid for blinde småbarn. Det var også meningen at det skulle utdannes barnevernsarbeidere ved barnehjemmet. Blindforbundet skulle etter hvert ta over ansvaret for driften, og NFFB kunne trekke ut sin del av kapitalen. Foreningen hadde i flere år prøvd å samle gode samarbeidspartnere for å opprette en utdanning med vekt på pedagogisk arbeid på dagtid for barn under skolealder i barnehager og daghjem. NFFB trengte sine frigjorte midler i dette arbeidet.

Utdanning for å ta seg av småbarn

NFFB ble den drivende kraft for en norsk utdanning for pedagoger som skulle lede arbeidet med barn under skolealder. Modellene fantes i våre naboland Sverige og Danmark, samt i Mellom-Europa. NFFB brukte alle sine krefter og økonomiske ressurser på å få i gang en slik utdanning. Foreningens styre satset på en norsk barnehagelærerinne, Inger Grundt-Pedersen, utdannet i Sverige og videreutdannet gjennom egenfinansierte studieopphold i Europa, særlig Tyskland, Østerrike og Frankrike. Hun tok utfordringen fra NFFB. I samarbeid med foreningen ble den første

ett-årige utdanningen startet i 1935. Navnet Barnevernsakademiet ble ikke tilfeldig valgt. Barnevern hadde en god og positiv klang i tiden. Ved å føye til akademi skulle det viktige og det seriøse i utdanningen understrekes. I mange år kom det til å råde en viss misforståelse rundt navnet. Det inviterte til å gi inntrykk av at det handlet om en barnevernsutdanning for heldøgns institusjon og ikke en ren pedagogisk utdanning: barnehagelærerinneutdanning for arbeid med barn på dagtid. Etter to år ble utdanningen utvidet til to års studium. Denne toårige utdanningen fortsatte til og med studentopptaket i 1978.

Tre kvinnelige ledere drev fram utdanningen. Hvem var de?

Tre rektorer ledet skolen i de 59 årene som Barnevernsakademiet eksisterte som egen utdanningsinstitusjon. Disse ble alle ved slutten av sin rektortid hedret med tildeling av HM Kongens fortjenestemedalje i gull.

Inger Grundt-Pedersen var rektor fra 1935 til sin død i 1966 (31 år). Eva Balke overtok rektorstillingen i 1966 og fortsatte til 1983 (17 år). Unni Bleken ble tredje og siste rektor. Hun tok over etter Eva Balke og fortsatte til Barnevernsakademiet ble innlemmet i Høgskolen i Oslo i 1994 (11 år).

Inger Grundt-Pedersen sto klar til å lede den første norske barnehagelærerinneutdannelsen i 1935. Det nære samarbeidet mellom nordiske kolleger fikk stor betydning i tiden før oppstart og senere. NFFB henvendte seg til norske kommuner og ba om økonomisk støtte til opprettelse og drift, og penger kom inn. Det er lett å tenke seg at det ble en kontinuerlig kamp for å holde virksomheten gående. Det var dårlig og usikker økonomi, og problemer med å skaffe hensiktsmessige lokaler fulgte med hele tiden. Inger Grundt-Pedersen var den eneste fast tilsatte i lang tid, inntil hun fikk kontorhjelpe i halv stilling. Den ble senere utvidet til en hel stilling. Det var små og få klasser, men engasjementet hos rektor og elever overgikk det meste. De beste fagfolk i tiden ble engasjert som forelesere. Selv var hun en fast leder, inspirert av sine europeiske studier. Frøbel-pedagog var hun, og opptatt av Maria Montessoris teorier om undervisning og oppdragelse. Det ble nok lite tid til systematisk fagutvikling og utprøving av nyere ideer. Forelesere hadde imidlertid frihet til å bringe inn nye teorier, og slik ble utdanningen tilført stadig nytt stoff. Studiet var preget av nær kontakt mellom praksis og teori, og lange, sammenhengende praksisperioder. Organiseringen av studiet fortsatte i hovedsak som det ble etablert fra starten av, helt fram til 1973. Sommeren mellom de to studieårene var belagt med 4 ukers praksis, helst i en døgnåpen institusjon for barn med særlig behov.

Det var lite faglitteratur å støtte seg til. Det lå i tiden at utdanningen og barnehagen samarbeidet med de store kvinneorganisasjonene som Norske Kvinners Sanitetsforening og Norges Husmorforbund. Lokalt i Oslo ble Husmødrenes barnehager en viktig samarbeidspart. Inger Grundt-Pedersens største bragd var å holde utdanningen oppegående og på stø kurs, også gjennom andre verdenskrig. I sine rektorår, 31 i tallet, hadde hun egne undervisningstimer hver uke, samt personlig

ansvar for praksisveiledning. Det skal også nevnes at Inger Grundt-Pedersen engasjerte seg med styrke i barnehagelærerinnenenes tidlige fagforeningsarbeid.

Eva Balke kom til BVA som rektor i 1966 etter å ha ledet utdanningen i Kristiansand i to år. Hun profesjonaliserte utdanningen, og fikk oppgaven med å lede overgangen fra privat skole til statlig, pedagogisk høgskole. I hennes rektortid - i 1971 - kom den første Rammeplan for førskolelærerutdanning. Jeg er ikke sikker på at vi som på det tidspunktet var studenter i videreutdanning i førskolepedagogikk, skjønnte til fulle det store ved utgivelsen av denne lille boken: *Rammeplan for førskolelærerutdanning*, et arbeid som hadde sin start helt tilbake i Samordningsnemnda for skoleverket av 1947. De tidlige 70-årene var en blomstringstid for fagutvikling i utdanningen. Eva var en begeistret og inspirerende faglig leder. Hun var særlig opptatt av de estetiske fagene. Hun forfattet veiledningslitteratur særlig beregnet på øvingslærerne, og hun holdt kurs for denne gruppen. Hun hadde i tillegg en stor faglig produksjon samtidig som hun var levende engasjert i internasjonalt arbeid. Etter eget utsagn var hennes viktigste innsats å få i gang ettårig pedagogisk videreutdanning for barnehagelærere. Studentene på denne linjen var gjerne meget erfarne barnehagelærere, som i sin tur kunne gå inn i lærerstabene rundt i landet som praksisveiledere og metodikk-lærere. De kunne samtidig bygge opp sin egen kompetanse for opptak til hovedfagsstudium i barnehagepedagogikk. Hovedfagsstudiet var også et av Eva Balkes livsverk. Første opptak til studiet var i 1982.

Unni Bleken videreutviklet utdanningen. Hun ledet overgangen fra toårig til treårig studium med oppbygging av halvårige og ettårige videreutdanningsenheter, samt et omfattende etterutdanningstilbud for yrkesfeltet. Det kom nye rammeplaner på løpende bånd etter den første i 1971. Det var bl.a. NOU 65/1975, som førte fram til *Rammeplanen av 1980*. Det var stort tempo i utbygging både av utdanningen og barnehagen, og stor politisk interesse for veivalg. Det var forsøksvirksomhet med treårig studium og forsøk med vurderingsuttrykk: bestått /ikke bestått. Personalet fikk større innflytelse i høgskolen gjennom medbestemmelsesrett i Arbeidsmiljøloven. Samtidig som studentopptaket økte, ble den offentlige økonomien kraftig strammet inn.

Unni Bleken var svært opptatt av barns språkutvikling og språklæring gjennom gode lekemuligheter for alle barnehagebarn, men brant særlig for barn som ikke hadde norsk som morsmål. Hun var aktiv i den offentlige debatten i dagspresse og fagpresse, og stilte store krav til kvalitet. Hun tok også sitt ansvar som leder i førskolelærernes fagforeningsarbeid.

Unni Bleken avsluttet sin rektorperiode med å lede avviklingen av Barnevernsakademiet som egen høgskole, og forberedte utdanningen på å bli en del av Høgskolen i Oslo.

I likhet med sine to rektorforgjengere var hun sterkt opptatt av utviklingen av innholdet i barnehagen. Hun ble oppnevnt som leder for arbeidet med den første

Rammeplan for barnehagen. Under skiftende regjeringer ble dette oppdraget utført. Resultatet ble tatt imot med åpne armer av yrkesgruppen. De uttrykte klart at: *Dette er gjenkjennelig – det er vår barnehage. Det er den barnehagen vi kjenner som danner utgangspunktet for denne planen.*

Hva forteller historien

Et tilbakeblikk viser at det allerede i 1947 kom barnehagelærerutdanning i Trondheim ved Dronning Mauds Minne. Året etter, i 1948, startet Barnevernsskolen i Bergen. Samme år etablerte Oslo kommune sin egen utdanning, Barnevernsskolen. Kristiansand fikk sin skole i 1963. Fra 1971 ble det opprettet barnehagelærerlinjer ved fem av de pedagogiske høyskolene rundt i landet. Staten overtok hele det økonomiske ansvaret for driften av Barnevernsakademiet fra 1973, og NFFBs tid i BVAs styre var over. Både barnehageutbyggingen og utdanningskapasiteten økte med ny lov om lærerutdanning fra samme tidspunkt.

Utdanningen hadde nå blitt treårig gjennom lov om lærerutdanning av 1973, iverksatt fra 1975, og likestilt med allmenn- og faglærerutdanningen med hensyn til lengde, opptakskrav og påbyggingsmuligheter.

I det internasjonale Kvinneåret 1975, kom endelig en egen lov om barnehage.

NFFB var blitt en forening uten medlemmer, og ledet av et styre på 9 personer. Foreningen mottok en liten sum penger fra Staten som kompensasjon for verdier som Staten overtok da Barnevernsakademiet ble helstatlig.

Opplysningsarbeid og spredning av kunnskap

NFFB kunne nå seg om etter andre oppgaver. Den generelle samfunnsutviklingen, lovgivning og omfattende offentlig ansvar for barn og unges omsorg og utdanning hadde medført store forandringer. Foreningens midler ble plassert slik at kapitalen økte. Virksomheten rettet seg både innad i utdanningen og ut i barnehagefeltet. Det overordnede målet var å påskjønne godt arbeid i barnehagen, og å spre kunnskap. Det ble mulig å gi stipender til enkeltpersoner i forbindelse med deltakelse på konferanser og kurs, og kursavgifter og reiseutgifter kunne dekkes. Øvingslærere ved førskolelærerutdanningen kunne tildeles stipend, og gjesteforelesere kunne inviteres til gjensidig glede og gagn for både studenter og ansatte.

Inger Grundt–Pedersens Minnefond, opprettet av pengegaver i forbindelse med at hun trakk seg tilbake fra rektorstillingen i 1966, ble ledet av en egen komite. Minnefondet delte ut stipender så lenge det var penger i fondet.

NFFB samarbeidet med Norsk OMEP, en nasjonal komite av Verdensorganisasjon for småbarnoppfostring. Denne internasjonale organisasjonen OMEP, Organisation Mondiale Pour Education Prescolaire, ble grunnlagt etter andre verdenskrig med Åse

Gruda Skard som president. Eva Balke ble valgt som internasjonal president i to perioder, til sammen 6 år, etter at hun avsluttet sin rektorgjerning.

Et eksempel på praktisk samarbeid var å bedre forholdene på Bredtvedt kvinnefengsel ved å innrede og utstyre lekerom for besøkende barn.

NFFB blir aksjeeier

NFFBs styre hadde ingen planer om å kunne øke foreningens kapital videre. Vi så det som et stort ansvar å forvalte kapitalen slik at den kunne komme barnehagefeltet til gode. Ved høgskolereformen i 1994, fulgte BVAs portefølje på 11 aksjer i bedriften Riktige Leker AS med inn i HiO. Eva Balke hadde ikke ro på seg til å se på at aksjer som en gang hadde representert en del av startkapital til den ideelle leke-og materiellforretningen, med et pennestrøk skulle tilfalle Staten gjennom høgskolereformen. Dette var aksjer hun personlig hadde overført til Barnevernsakademiet. Hun ønsket nå at NFFB skulle eie aksjene. Hun var i sin tid en av initiativtakerne til opprettelsen av bedriften Riktige leker A/S. Saken ble klarert av en velvillig økonomidirektør ved HiO, Torill Eriksson. Eva rakk så vidt å sette sin signatur på anmodningen om tilbakeføring av aksjene fra Staten til NFFB før hun døde. Saken fant altså sin løsning etter at giveren, Eva Balke var død. Aksjeutbyttet har siden vært foreningens eneste inntekt. Å eie aksjer betydde også at foreningen måtte være registrert i Brønnøysundregistrene. Det må nevnes at Eva Balke i sin tid var meget imot at det skulle utbetales utbytte til aksjeeiere. Etter hennes oppfatning burde utbyttet gå tilbake til bedriften Riktige leker AS for å støtte påvirkningen i leketøysmarkedet i pedagogisk retning, og tilby kvalitetslekemateriell til barn og barnehager.

Oppfølging av kvalitet i barnehagen

– Den gode barnehage leter alltid etter måter å møte barnet der det er nå og gi dagliglivet mening og glede.

Dette formulerte Eva Balke i 2001, etter et langt liv i barnehagens- og førskolelærerutdanningens tjeneste.

Jeg kjente at ansvaret som leder av NFFB tyngt. Styret tok med seg intensjonen i Evas utsagn da vi trakk opp retningslinjene for det videre arbeidet. Vi valgte å fortsette arbeidet som allerede var i gang: Å forberede en kvalitetspris for barnehagen. Prisen skulle lyses ut årlig og aktivt kunne søkes. Den hadde til hensikt å påskjønne målrettet arbeid for å utvikle kvaliteten i barnehagens innhold.

Samtidig med utlysning skulle kriterier for tildeling gjøres kjent. Slik ble de utformet:

Barnehagen skal gjennom faglig kulturelle opplevelser og impulser utvikle et utfordrende miljø som

- oppmuntrer barns oppdagelsesglede, nysgjerrighet og kreativitet*
- oppmuntrer barns glede ved å samhandle med venner i opplevelser og lek*

- stimulerer et bredt uttrykksregister – fysisk, verbalt og estetisk
- bruker tid til fordypning og bearbeiding av opplevelser og erfaringer
- gir barna med sine ulike væremåter og behov noe å strekke seg etter
- vektlegger enkeltbarnets behov, utvikling og læring

En viktig hensikt med å bli tildelt en kvalitetspris, var at vinneren forpliktet seg på å offentliggjøre materialet i et fagtidsskrift som kunne nå ut til barnehager og personale, og få maksimal spredning i yrkesfeltet. Det skulle ikke være tilstrekkelig å lage en plan for tiltak for arbeid.

Vi gjorde klart at gjennomført arbeid skulle dokumenteres i en form som søker (barnehagen) valgte. Det kunne foruten tekst være bilder, film og lydmateriale. Vi innledet samarbeid med fagtidsskriftet *Barnehagefolk*. Barnehagens artikkel om arbeidet som hadde ført til å bli tildelt kvalitetsprisen, ville bli offentliggjort i tidsskriftet. På den måten ville utviklingsarbeidet nå ut i svært mange barnehagemiljøer.

Første utlysning av Kvalitetsprisen var i 2003. Prisen var de første årene på kr. 15000. Vi innså ganske snart at utforming av søknad tok mye tid. Etter to år ble summen hevet til 25000 kroner og raskt var vi oppe på 30000 kroner. I alt ble det utdelt 14 priser til en samlet sum av kr 360000. Diplomet som fulgte med var utformet av tegner Bente Fønnebø, som også var formingslærer i barnehagelærerutdanningen.

Siden Oslo /Akershus-regionen tradisjonelt hadde vært nedslagsfeltet for NFFBs arbeid, ble Kvalitetsprisen avgrenset til dette geografiske området.

Uten at NFFB styrte valg av temaer for søkerne, kom alle fag og fagkombinasjoner fram gjennom søknadene. Det ble laget filmer og musikk- og eventyrspill, og selvfølgelig skriftlige beretninger om større og mindre interessefelt. Ingen aldersgrupper var utelatt.

Prispengene kunne vinneren hver gang disponere slik at barnehagen og barna kunne få best mulig glede av det. NFFB satte en betingelse: Prispengene skulle ikke gå inn i det vanlig driftsbudsjettet. Dette var den ekstra påskjønnelsen til det ekstra som det ikke var mulig å få til i et vanlig trangt barnehagebudsjett.

Lærer barn noe i barnehage?

Det kom ulike utspill for videre utvikling på barnehagefeltet gjennom hele det første tiåret av 2000-tallet. Etter en dekningsprosent på 2-4 for barnehageplass på landsplan tidlig på 70-tallet, fikk alle ettåringer sammen med barn opp til seks år lovfestet rett til plass i barnehage i 2009. Barnehagen hadde allerede vært første trinn i offentlig opplæring og utdanning siden 2005. Da ble nemlig saksområdet «Barnehage» overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet.

Med full dekning kom det kontroversielle spørsmålet med stor kraft: Lærer barn noe i barnehage og lærer de tidlig nok? Et av tiltakene som ble forsøkt iverksatt var: Språkkartlegging av alle treåringer i barnehage. Dette ble satt fram i Stortingsmelding 41 (2008-9) *Kvalitet i barnehagen*. Dette ble en viktig sak for NFFB. For å gjøre en lang historie kort, ble det etter initiativ fra NFFB i samarbeid med Norsk OMEP og Utdanningsforbundet, arrangert en nordisk konferanse, *Kartlegging i barnehagen. Innhold og konsekvenser*. Konferansen ble holdt i Oslo i juni 2010, og fikk stor oppmerksomhet og tilstrømming av deltakere. Utdanningsforbundet arrangerte oppfølgingskonferanser over det ganske land. All oppmerksomhet og engasjement på temaet fra fagfolk, interesseorganisasjoner og foreldre førte til debatter på alle samfunnsnivåer. NFFB sammen med mange andre, mente at en allmenn kartlegging av alle treåringers språkutvikling ville bli svært ressurskrevende. Det ville bety et feilgrep i en sektor med en overveldende mangel på fagutdannet personale. Hvordan skulle kartleggingen gjennomføres, og av hvem? Hvordan skulle resultatene tolkes, og hvilke tiltak skulle iverksettes? Hvordan sikre at innsatsen kunne komme barna til gode? Allmenn testing og kartlegging ble aldri vedtatt. NFFB noterte det som en stor fagpolitisk seier.

Kvalitetsprisen ble i 2014 lagt ned. Oppfølgingen av kvaliteten i arbeidet i barnehagen fortsatte. Nå rettet NFFB søkelyset mot den gode lekens vilkår i barnehagen. Temaet kom i fokus etter hvert som spørsmålet om barnehagebarns læring ble en viktig del av den offentlige debatten. Utlysning av en mulig pristildeling knyttet til et arbeidsstipend om lekens vilkår, vakte interesse i barnehagefeltet. Det ble utdeling av pris og nytt utformet diplom. Nå var det et kull barnehagelærerstudenter som fikk del i en bredt anlagt forelesning om barn og lek i alle dens faser. Igjen et eksempel på en måte å spre fagkunnskap, direkte rettet til barnehagelærerstudenter og deres lærere.

Tiden renner ut for NFFB og kapitalen er skrumpet inn

Priser og påskjønnelser har vært finansiert direkte av den opprinnelige restkapitalen. Renter og utbytte har nærmet seg null. Er det enda en sak som trenger særlig oppmerksomhet?

Ja, den finns. Barnehagelærerutdanningens Lekesamling står pakket ned på et lager. I tiden rundt 2003 ble samlingens leder Nanna Due, tildelt andre arbeidsoppgaver. Det ble umulig å opprettholde driften av Lekesamlingen når det ikke lenger var en prioritert arbeidsoppgave knyttet til en leder. Lekesamlingens lokaler ble omprioritert, og samlingen forble nedpakket.

Har Lekesamlingen en historisk/pedagogisk interesse og verdi i disse tider med nye ombygninger og forflytninger i høgskolen og endringer og drøftinger om kvaliteten i utdanningen? Samlingen ble opprettet og utviklet på 70-tallet av også en pioner innen temaet barns lek, nemlig Gogo Hilt. For Gogo Hilt var oppretting av Lekesamlingen en direkte følge av hennes livslange innsats for at barn skulle oppleve omgivelser preget av gjennomtenkt kvalitet. Det fant hun både i naturen, og i det som var forarbeidet. Det er interessant å trekke fram at Sosialdepartementet i sin tid tegnet

aksjer i bedriften Riktige leker AS. Stortinget debatterte saken som til slutt endte med enstemmig vedtak om aksjekjøpet. Ved en annen anledning ble Gogo Hilt bedt om å stille med leker og materiell fra forretningen for å utstyre en utstilling, *Bare lek?* som skulle reise nordover langs kysten. En opplysningsreise. Og slik ble det. Forbruker- og administrasjonsdepartementet stod bak som bestiller og garantist. At Eva Balke var ansatt i Departementet akkurat da er ikke så vanskelig å tenke seg. Og når skjedde dette? Det var rundt 1950 uten å være helt presis. Opplysningsarbeid og utstillinger ble også arrangert i utlandet. Dette kunne komme i stand gjennom samarbeid med OMEP. Det ble utstillinger i Geneve, Köln, Zagreb og Paris. International Council for Childrens Play (ICCP), ble stiftet i 1959 i Ulm i Tyskland. Det fortelles at det der var stor interesse for Norges bidrag, som eneste land i verden, med det offentlige Norge som aksjonær i en bedrift som Riktige Leker AS, og et Utenriksdepartement som støttet opplysning om lek og lekemateriell.

Sluttord

Tilbake til hjemlige forhold, Barnevernsakademiets Lekesamling ble brukt som undervisningsmateriell i undervisningen i Høgskolen samt til utlån til øvingslærere og studenter i praksisperiodene. Våren 1994 ble det registrert 2500 gjenstander i samlingen.

Et arbeid er i gang, en redningsaksjon, men i skrivende stund har saken har ikke funnet sin gode løsning. Om NFFB vil nå fram med sitt arbeid for å redde Lekesamlingen, vil det markere en verdig sluttstrek på en 100 års historie for barns beste under mottoet

– *Vi skal prøve alt og beholde det beste.*

| |
|--|
| <p>Ingrid Bølset Johannessen, født i 1937, Vågbø i Tingvoll, Nordmøre. Førskolelærer fra Barnevernsakademiet i Oslo (BVA) 1958 - 60, videreutdanning i barnelitteratur, musikk og spesialpedagogikk, hovedfag i barnehagepedagogikk, BVA, 1986. Styrer og avdelingsleder ved Kjøbmand Thor Olsens Stiftelse, barnehage i Oslo, øvingslærer. Praksisveileder og metodikk lærer, lektor i pedagogisk teori og praksis, undervisningsleder ved BVA og avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Oslo.</p> |
|--|

Oddvar Smukkestad

Tanzania, vårt favorittland i Afrika

Norsk bistand og afrikansk sosialisme

Tanzania er det land i verden som har mottatt mest norsk bistand. Etter at landet ble hovedsamarbeidsland for over 50 år siden, har milliarder av kroner strømmet inn fra det norske bistandsbudsjettet. Hvor mye det dreier seg om vet jeg ikke eksakt, men ut fra enkle overslag av årlige overføringer, er et estimat på 30-40 milliarder kroner realistisk.

Bakgrunnen for dette var at revolusjonspartiet Chama cha Mapindozi kom til makta i 1961, og at deres leder, Julius Nyerere, ble valgt til president. Nyerere var en av de tre store "freedom fighters" i Afrika, sammen med Kenneth Kaunda fra Zambia og Robert Mugabe fra Zimbabwe. Han satset på en self-reliance-strategi basert på afrikansk sosialisme, og nasjonaliserte alle bransjer av nasjonal betydning, som bankvesen og industri.

Denne formen for fredelig revolusjon appellerte til nordiske sosialdemokrater, og både Norge, Sverige og Danmark omfavnet Nyerere og Tanzania i den første tiden. I motsetning til de fleste politikere i Afrika var Nyerere ærlig og ukorrupt, og ble kalt for Mr. Clean. Han ble svært populær blant annet fordi han var lærer. Han gikk derfor under navnet "Malimu" som betyr lærer på swahili.

Jeg var så heldig å få et visst innblikk i Tanzanias politikk og norsk bistand til landet i perioden fra 1977 og fram til tusenårsskiftet. Først som konsulent i NORAD, og så som feltarbeidsleder i mange år med u-landsstudenter fra Agder distrikthøgskole og seinere Høgskolen i Oslo. En tredje rolle jeg hadde, var som forsker i et NORAD-finansiert forskningssamarbeid mellom Agder distrikthøgskole og IDM (Institute of Development Management) i Morogoro.

Jeg besøkte landet første gang som konsulent i Norad i 1977. En liten delegasjon fra Norge skulle ha møter om industriutvikling med tanzanianske myndigheter. Dette var min første tur til Afrika, og jeg var veldig spent.

Vi fikk en het velkomst i Dar es Salaam. Varmen slo i mot oss som en vegg da vi gikk ut av flyet. Det var visstnok 40 grader og 95% luftfuktighet. Dette var ingen overraskelse, men er vanskelig å forestille seg når en sitter hjemme og leser reiseguiden.

Vel inne i ankomsthallen skulle vi veksle inn reisesjekkene våre. Da fikk vi en kjempebunke med enshellingsedler pakket inn i en gråpapirpose med en strikk rundt. Det var rett og slett for få store sedler i omløp. Dette var litt uvant, men det var slik valutatransaksjoner foregikk i mange u-land på den tiden.

Dar es Salaam betyr fredens havn, et navn som kan skape store forventninger hos førstegangsbesøkende. Det eneste som minnet om fred på veien fra flyplassen var bilvrak overalt i veikanten. Veien var som en eneste stor bilkirkegård der bilene var stedt til hvile. Vi ble fortalt at det ikke fantes penger til reservedeler. Disse måtte importeres, og det fantes ikke utenlandsk valuta til slikt. Da jeg senere fikk høre at ordet vedlikehold ikke finnes i swahili, begynte jeg å ane at det kanskje ikke bare dreide seg om reservedeler.

Som bistandsbyråkrater, og dermed selvskrevne medlemmer i "bistandsmafiaen", skulle vi bo på byens fineste hotell, Kilimanjaro, oppkalt etter Tanzanias og Afrikas høyeste fjell. Vi hadde likevel fått beskjed om å ta med såpe, for det var ikke å oppdrive på den tida. Det viste seg å stemme. Dette var typisk for forsynings-situasjonen i det sosialistiske Tanzania.

Etter å ha installert oss på hotellet, skulle vi dra til industridepartementet med drosje. Utenfor hotellet var det en ansamling av drosjer som alle burde vært på teknisk museum, eller aller helst på skraphaugen. Det var svært liten forskjell på de vrakene som sto her, og de havarerte som lå langs veien fra flyplassen. Alle sjåførene prøvde å prae oss som passasjerer, men vi tok oss tid til å finsikte de ulike ekvipasjene. Til slutt ble vi enige om å gå for en som så litt bedre ut enn de andre. I det vi skulle åpne bakdøra og stige inn, ble vi stående med dørhåndtaket i handa! Dette ga oss en pekepinn på den miserable tekniske standarden som var på alt i Tanzania på 70-tallet.

Etnisk mangfold

Tanzania er kjent for sitt etniske mangfold. Det er vanskelig å tro for en nordmann, men det skal være over 100 ulike etniske grupper og nesten like mange språk i landet. De fleste er bantustammer. Bantu er en fellesbetegnelse på afrikanske folkeslag som snakker bantuspråk, en undergruppe av språkfamilien nigerkongo som snakkes sør for en linje fra Sør-Nigeria til Sør-Somalia. Disse folkeslagene ser på seg selv som de opprinnelige afrikanere, og er fastboende.

Masaier

Et annet stort folkeslag er masaiene, som er nomader. De er kvegfolk og flytter rundt med dyra sine på stadig jakt etter nye beitemarker. Masaiene har sannsynligvis vandret inn fra Afrikas Horn i nord, og skiller seg fra bantuen på flere måter. Kveget er deres form for rikdom og formue, og dyrenes behov og velferd styrer masaienes tilværelse. De er kjent for å styrke seg ved å drikke blod rett fra pulsåren på kuene sine.

Masaiene bruker ikke vestlige klær. De har tradisjonell påkledning i form av et kjortellignende hovedplagg og et stort skulderdekke som de gjerne knyter på magen eller brystet. Kledningen er som regel rød eller blå. De liker å pynte seg med flotte armbånd og en farverik krage rundt halsen. Dessuten henger de tunge gjenstander i

ørene. På den måten blir ørene lange, og noen har hull i ørene så store som tjekekroninger. Dette gjelder særlig eldre menn. Mennene bærer alltid en lang stokk og ei klubbe. Noen ganger også spyd. Masaiene kan virke fryktinngydende med sitt selvbevisste kroppsspråk og nevnte utrustning.

De er kjent for sin robuste kultur, og er vanskelige å få med i moderniseringsprosjektet som myndighetene har forsøkt å gjennomføre de siste 50 åra. Av den grunn blir de sett ned på av bantuene. De synes masaiene er usiviliserte og tilbakestående, og ler av dem fordi de ikke bruker moderne klær og underbukse.

Masaienes viktigste tilholdssted har vært den såkalte Masaisteppe nord i Tanzania. De siste 20-30 åra har de blitt fortrenget i dette området blant annet av store mais- og hvete prosjekter finansiert av Verdensbanken. Kuene og produkter som hud og kjøtt har vært deres tradisjonelle betalingsmiddel. Dette medfører større og større problemer for dem i det moderne samfunnet. Masaiene blir langsomt tvunget ut av sin rolle som kvegfolk. Isteden blir de løsarbeidere i moderne sektor først og fremst i de store byene hvor de kan skaffe seg lønnet arbeid. De er ofte vektere og vaktmestere. De passer godt i slike jobber da bantuene er redde for dem på grunn av deres bryske væremåte, og bevæpning med klubbe og stokk.

Det går mange historier om masaienes voldsomme atferd, men også om deres stolthet og indre styrke. De liker for eksempel ikke å bli tatt bilde av. Kanskje tror de på svart magi. Blant alle de "dumme" turistene som besøker landet, er det likevel noen som tar bilde uten å spørre, og som har fått unngjelde. Det går rykter om at et dansk ektepar ble drept i teltet sitt på Masaisteppe natta etter at de hadde tatt bilde av noen unge masaier uten å spørre.

Jeg glemmer aldri en episode jeg opplevde med en ung masai på bussen mellom Morogoro og Dar es Salaam. Like før den fulle bussen skulle kjøre ut av depoet i Morogoro steg en ung masaigutt om bord, og satte seg på motorkassa inne i bussen. Da sjåføren ba om betaling nektet han og insisterte på å reise gratis til Dar es Salaam. Han ble buet ut av medpassasjerene, men satt urørlig med armene i kors og fortrakk ikke en mine. Han lot seg ikke rikke. Han virket så bestemt og sterk at ingen turte å gripe inn. Slik satt han i de tre timene bussturen varte. Og han slapp å betale. Maken til selvhevdelse og indre styrke har jeg aldri sett!

Barabaiger

En annen nomadestamme er barabaigene. Disse fikk jeg oppleve på nært hold en gang vi skulle på forskningsopphold i Rukwa- provinsen helt sørvest i landet ved Tanganikasjøen. Vi skulle gjøre feltarbeid i et av de store distriktsutviklingsprogrammene som NORAD drev på 1980 tallet. Sammen med to tanzanianske kolleger fra IDM i Morogoro, var vi på vei til Rukwa med bil og sjåfør fra IDM. Den første dagen på turen vestover møtte vi et barabaigefølge med dyra sine etter veien. De enset ikke at veien også var for andre, så vi og et par andre biler måtte stoppe og la følget passere.

Barabaigene er også staselig kledd, men noe mindre farvesprakende enn masaiene. Det var likevel et fantastisk syn å se dem komme trekkende med dyra sine etter landeveien. Jeg fikk derfor lyst til å ta et bilde av dem. Jeg antok at barabaigene var like lite interessert som masaiene i å bli fotografert. Jeg konsulterte mine to afrikanske kolleger. De diskuterte litt, hvorpå de sa at det var greit. Jeg hadde kameraet i skytestilling, smatt ut av bilen og tok et par snapshots. Det skulle jeg ikke gjort! Rasende kom to menn løpende mot meg med stokkene sine. Jeg bråsnudde, og heldigvis var jeg bare noen skritt unna Landcruiseren. Jeg fikk kastet meg inn i bilen og låst døra mens to mann dengte løs på bilen med kjeppene sine så lakken sprutet. Sjøføren foretok en rallystart og vi kom oss unna med en mindre skade på bilen.

Jeg lærte mye av dette. For det første fikk jeg bekreftet at det å ta bilder av slike folk bør en ikke gjøre. I hvertfall er det viktig å spørre de det gjelder. Det å spørre kollegene fra universitetet var tåpelig. De visste antagelig at dette kunne komme til å skape drama, men kunne likevel ikke si nei til en "mzungu". "Mzungu" er et vanlig begrep for hvite i swahili, og brukes hele tiden. Dette forteller en del om relasjonen mellom afrikanere og "mzunguer". Svarte sier sjelden nei til hvite, noe jeg vil komme tilbake til.

Chaggaer og wabenzier

Det gikk mange historier om de ulike stammene og om rivalisering mellom dem. Nord i Tanzania, rundt Kilimanjaro, holder chaggaene til. De var tidligere svært dyktige bønder som ikke bare drev selvbergingsjordbruk, men også handelsjordbruk. Da moderniseringen av landet begynte var de raske til å skaffe seg utdanning. De ble etter hvert dominerende både i politikk, næringsliv og akademisk. Dette gjorde dem upopulære i mange andre stammer som ikke hadde oppnådd samme status. Folk snakket om en ny «stamme» som vokste fram og som ble dominert av chaggaene. Den nye «stammen» ble kalt Wabenzi. Det var de nyrike som kjørte Mercedes Benz. Det ble etter hvert en svært upopulær "stamme". Mange så på Mercedesene som bistand på avveie.

Swahilikulturen

I kystområdene og på Zanzibar har den arabiske innflytelsen vært sterk. Swahili har mange arabiske ord. Denne blandingen av arabisk og bantu blir omtalt som swahilikultur, og dominerer i kystområdet. Ellers har de ulike stammene sitt eget språk, noe som gjør landet til et språklig lappeteppes. Derfor blir det ansett som en av Nyereres største bragder at han fikk innført swahili som nasjonalspråk i skolen. I kolonitiden hadde engelsk denne plassen. Det felles språket har gitt tanzanianerne en nasjonalfølelse som har vært helt vesentlig i nasjonsbyggingen etter frigjøringen. Mange mener at denne språklige samlingen har virket sterkt konfliktdempende, og har bidratt til at Tanzania er et fredeligere land enn mange av nabolandene.

Shambaen

Sentralt i swahilikulturen står shambaen. Shamba kan best oversettes med kjøkkenhage, men dreier seg også om hele husholdets overlevelse. Den er selvbergings-

økonomiens fundament. På shambaen dyrkes det meste av den maten som trengs i familien. Den som har en shamba, sulter ikke. Siden det er tropisk klima, kan en høste flere ganger i året. Det aller viktigste er mais og hirse som brukes til ugali, en type grøt som finnes over hele Afrika under ulike navn. Den kalles ugari på Zanzibar, pap i Sør-Afrika og shi i Kongo. Hirsegrøt er den billigste varianten, mens maisgrøt lages av de litt mer velstående. Ugali er like viktig for ernærings situasjonen i Afrika som ris har vært i Asia og poteter i Europa. Shambaen drives som hakkebruk, og det er kvinner som gjør jobben. Jeg har aldri sett en mann jobbe på shambaen. De tradisjonelle kjønnsrollene endrer seg svært langsomt.

Chai

Te er også en viktig del av swahilikulturen, men ordet chai som brukes både på arabisk og på swahili betyr ikke bare te, men også bestiklinger eller smøring. Tiggere kunne be om chai det vil si penger til te, eller til en kopp kaffe som vi ville sagt på norsk. Avstanden fra en "kopp te" til langt større ting er kort og bestiklinger og smøring er svært utbredt. Et uttrykk for dette er at det finnes mange ord for bestiklinger, ikke bare chai. Språket reflekterer virkeligheten, og bestiklinger gjennomsyrrer samfunnet.

Syklisk tidsforståelse

Et annet fenomen en møter fort i Tanzania er "African time" det vil si at folk ikke kommer til avtalt tid. Da snakker vi ikke om fem minutter forsinkelse, men om en eller to timer, eller til og med at en uteblir fullstendig. Dette blir forsøkt forklart med at afrikanere har en syklisk tidsforståelse i motsetning til vår vestlige lineære. Vi er opptatt av at tiden går og er et knapt gode. Tid er penger, og den må brukes effektivt. I Afrika ser en på tid som et ubegrenset gode og ny tid kommer hele tiden. Ting blir gjort når tiden er moden. En ser ikke på det som som et problem om en oppgave blir utsatt til i morgen. I swahili er "labda kesho" (kanskje i morgen) et viktig begrep, og beslektet med mananabegrepet i spansk og latinamerikansk kultur.

Noe som bidrar til at ting tar tid, er omfattende small talk i sosiale sammenhenger. Når folk møtes kan det ta en evighet å komme til saken. Først må en utveksle høflighetsfraser. Hvordan går det? Så høre hvordan det står til med kone og barn, og kanskje også foreldre og svigerforeldre, eller dyr som er sentrale i husholdet, som hønene. Været må en si noe om som i Norge, og forholdene i landsbyen. Å utveksle fraser om dagliglivet er viktig.

Som lineært tenkende, saksorientert, målrettet bistandsarbeider hadde jeg mye å lære. I begynnelsen syntes jeg det var en omstendelig og ineffektiv måte å kommunisere på, med tanke på å få ting gjort. Etter hvert så jeg at småpratet hadde en viktig funksjon. Det skapte gode relasjoner mellom folk og smurte systemet. Det var likevel et lite kultursjokk første gang jeg hørte en byråkrat spørre: "When does the ten o'clock meeting start?"

Spørsmålet da er egentlig; når kommer de siste, slik at selve møtet kan begynne? Ankomsttidspunktet har med rang å gjøre. De med høyest status kommer sist. Noen ganger opplevde jeg det som pinlig når hvite arrangerte selskaper, og festen var i gang lenge før de mest høytstående tanzanianerne var kommet. Jeg har hørt mer enn en gang at afrikanere synes de hvite mangler folkeskikk og respekt når de ruser ting, og ikke kan vente på at den lokale etiketten følges.

Som tidligere nevnt kan afrikanere være veldig opptatt av å gi svar som den besøkende liker å få, særlig hvis han er en "mzungu". Derfor er det viktig å ikke stille ledende spørsmål. Ofte får en svært sprikende informasjon. Dersom en vil vite veien til et sted, og spør om det er til høyre, vil en få ja til svar men en kan også få ja til svar dersom en spør om det er til venstre. Et godt råd er å stille samme spørsmål til flere personer når svarene spriker. Uansett får en svaret med et stort smil.

Infrastruktur og bistand

Gjennom Tanzanias bistandshistorie har infrastruktur vært et viktig innsatsområde. Ikke minst har veiutbygging hatt prioritet hos mange giverland. Det har vært tankevekkende å observere hvordan dette har skjedd.

En svært viktig veistrekning er hovedveien mellom Dar es Salaam og Arusha. Den var nesten ikke kjørbare med bil da det ble besluttet at ny vei skulle bygges. På 70-tallet gikk flere givere sammen og forvandlet en afrikansk kjerrevei til en god asfaltert bilvei, som gjorde det mulig å kjøre mellom de to byene på 5-6 timer. Donorene trakk seg ut da prosjektet var ferdigstilt, og det var velstand og glede en stund. Men etter hvert kom det for en dag at det ikke var sørget for midler til vedlikehold, og at den tanzanianske staten ikke hadde penger til slikt. Som tidligere nevnt har ikke vedlikehold noen tradisjon i swahilikulturen, og ordet vedlikehold finnes ikke i swahili.

Etter 10 år var asfalten totalt nedslitt og veien var igjen en kjerrevei. Jeg kjørte strekningen rundt 1990, og det var et ristende mareritt som tok 10 timer. Vi var totalt utslitte da vi kom til Arusha, etter å ha blitt filleristet hele dagen. I tillegg var vi nedstøvet fra topp til tå. De innfødte og de hvite som hadde vært i landet lenge, klarte turen langt bedre enn vi som var ferske. De hadde lært seg å ri med bevegelsene i bilen og ikke stritte i mot. En slik kroppslig avslappethet var en del av realkompetansen for bistandsarbeidere på denne tiden.

Så kom nye givere inn, og det samme skjedde igjen. Den gjennomhullete landeveien ble forvandlet til "autostrade italiano" i løpet av noen år. Men heller ikke denne gangen lykkes en i å gjøre prosjektet bærekraftig. I løpet av en ny ti-årsperiode var veien på nytt fullstendig nedkjørt. Dette har vært typisk for svært mange veiprojekter i Tanzania, og i bistand generelt. Giverne har tenkt prosjekt uten å sikre at mottakerlandet har hatt et økonomisk og administrativt apparat til å videreføre prosjektene.

Et av de klassiske dogmene i den internasjonale bistandsdebatten har vært den såkalte "trickle down" effekten. Dette er et sentralt element i moderniserings skolens teori. Den går ut på at bare en får til økonomisk vekst, så vil overskuddet dryppe ned

(trickle down) gjennom systemet. Slik vil alle grupper, også de fattigste, få forbedret sine levevilkår.

Det har vært vanskelig å dokumentere at denne teorien har fungert i praksis, selv om den har vært Verdensbankens hovedtese i snart 50 år. Selv om hypotesen står svakt, er det lov å håpe at noen av de norske milliardene har dryppet ned gjennom systemet og kommet de fattige til gode. Svært mange av prosjektene og programmene har nå blitt avviklet eller avsluttet, så det er svært lite å se av konkrete resultater. Mye av bistanden er i dag programbistand, det vil si at pengene går rett inn i mottakerlandets statsbudsjett. Dette kan være en fordel. Dersom regjeringen har vilje til omfordeling og styringsevne kan bistanden komme de fattige til gode. Problemet er imidlertid at u-land er såkalte myke stater. Det vil si at de kjennetegnes ved liten styringsevne og svake institusjoner. Til tross for store pengeinnsatser gjennom mange tiår, er det derfor mye som tyder på at vårt favorittland i Afrika ennå har en lang vei å gå, hvis modernisering etter vestlig modell er målet.

Oddvar Smukkestad

Døden i hvitøyet. Glimt fra en utsendt høgskolelektors mange kultursjokk i Tanzania

Som nevnt i artikkelen foran, hadde jeg i mange år gleden av å lede feltarbeid i Tanzania med norske studenter fra utviklingsstudiet ved HIOA. Det inngår et seks ukers feltarbeid i det treårige bachelorprogrammet i utviklingsstudier. Dette er en obligatorisk del av det første året. Hensikten med en slik reise er kulturforståelse og læring gjennom egne erfaringer, som et supplement til teoretiske studier.

Helt siden u-landsstudiet startet i 1988 har Tanzania vært et slikt reisemål. Landet pekte seg ut som et velegnet land for å studere og forske på utviklingsproblemer. En grunn til det var utviklingsmodellen landet hadde valgt etter frigjøringen med "self-reliance" og afrikansk sosialisme. I tillegg har Tanzania i alle år vært den største mottakeren av norsk bistand.

Studentene ville også til Tanzania framfor andre land. Den lange norske bistandshistorien i landet har skapt en form for "tanzafili" i den norske opinionen, og studentene speiler dette. Siden jeg hadde god kjennskap til landet, valgte jeg også Tanzania som reisemål, da jeg ble ansatt som høgskolelektor i 1994.

Feltarbeid som læringsmetode

Hele det første året på studiet dreide seg direkte eller indirekte om feltarbeidet. Høstsemesteret ble brukt til å lese relevant pensum, studere og prøve ut forskningsmetode, velge tema og formulere forskningsproblem, skaffe kontakter, utvikle intervjuguide, lese landkunnskap og så videre. Studentene var som regel godt forberedt før de dro ut. De ble motivert til å jobbe på grunn av den forestående reisen.

U-landsklassen besto av tretti studenter på den tiden. Klassen ble delt i to, halvdelen skulle til Tanzania og resten til Nicaragua. De femten studentene dannet grupper på fra to til fem personer som valgte et faglig tema som religion, politikk, bistand, vann, helse, utdanning og tilgrensende områder som de skulle fordype seg i, og skrive om.

Som veileder og reiselærer var det min oppgave å gi faglig veiledning til studentgruppene, først hjemme før utreise, så i hovedstaden, og så på de aktuelle stedene rundt i landet. I praksis var jeg også psykolog og sjelesørger når studentene møtte store og små utfordringer.

Feltarbeid i Afrika er en sammenhengende læringsprosess, hvor overraskelser og kultursjokk står i kø både for studenter og lærere. Noen ganger ble en stolt av hva studentene presterte, og andre ganger fortvilet over ting som skjedde.

Utfordrende temaer

En del studenter var opptatt av svært eksotiske og ømfintlige temaer som for eksempel omskjæring av kvinner, aids, svart magi, korrupsjon og så videre. De så ikke helt utfordringene ved å gå inn i slike problemstillinger i en fremmed kultur. Som veileder forsøkte jeg å styre dette litt, men svært ofte forgjeves.

Josefines hus

Et år var det en gruppe som ville forske på handicappedes situasjon i landet. Dette skulle vise seg å være et svært ømfintlig tema i den afrikanske kulturen. Å få et handicapet barn kan være et tegn på trolldom eller svart magi, og er derfor et tabuemne. Etter mye research fikk vi kontakt med noe som het Amani Center for Retarded Children i Morogoro. Det hørtes jo fint ut, men det viste seg at "senteret" var et privathus hvor en enslig mor, Josefine, bodde med sin utviklingshemmede sønn.

Hun viste seg å være en ressurssterk og handlekraftig mor. Josefine hadde nektet å la sitt utviklingshemmede barn gå til grunne, til tross for at dette er regelen i afrikanske samfunn. Slike barn blir gjemt bort, eller også tatt livet av, direkte eller indirekte. Hvis de vokser opp får de ikke gå på skolen, og har ingen rettigheter. Josefine prøvde å oppdra sønnen som andre barn. Hun opprettet også et senter hvor andre utviklingshemmede barn kunne komme, sosialiseres og få litt utdanning.

Våre studenter gjorde en pionerinnsats ved å ta opp og beskrive denne problematikken i Tanzania. De forsket og skrev oppgave om utviklingshemmede barns situasjon, samtidig som de bodde og virket som sosialarbeidere på senteret til Josefine. De bidro også økonomisk til å drive senteret ved å betale godt for oppholdet sitt, og ved senere donasjoner. Dette er eksempel på at studentene gjorde et fantastisk arbeid, og hvor jeg som veileder var både stolt og imponert.

Interessant var det også at flere studentgrupper fra HIOA kom til Josephine i årene etterpå. Dels bodde de der og hjalp til på senteret, dels skrev de også oppgaver om beslektede temaer med utgangspunkt i senteret. Dette banet veien for at studentgrupper fra andre utdanninger på Høgskolen også dro til Josefines senter, og fikk hjelp til sine feltarbeid. Blant annet var det studenter i sosialt arbeid fra avdeling for samfunnsfag der i flere omganger.

Transformatorproduksjon og arbeidsplasser

Et annet vellykket feltarbeid ble gjennomført på den norskfinansierte transformatorfabrikken TANELEC i Arusha. Som nevnt i forrige artikkel, var jeg som konsulent i NORAD med å på flagge ut en norsk industribedrift fra Drammen til Arusha i Tanzania ved hjelp av norske bistandsmidler. Bedriften National Industri, som produserte transformatorer til strømmettet, ønsket på slutten av 70-tallet å flytte produksjonen ut av Norge på grunn av det stigende lønnsnivået. Dette var en arbeidsintensiv produksjon som hadde dårlige utsikter i Norge. Tanzania hadde ingen transformatorfabrikk, og industridepartementet var svært interessert i å overta

fabrikken. På grunn av gode støtteordninger som billige lån, støtte til infrastruktur, opplæring og import av produksjonsutstyr, rentesubsidier og lignende, kunne NORAD bidra til å finansiere utflaggingen. Flyttingen skjedde rundt 1980, og prosjektet tegnet til å bli vellykket. Men det er først etter noen år at det viser seg om prosjekter er bærekraftige.

Det var derfor med stor interesse jeg kom tilbake med studenter fra HIOA i 1996 for å gjøre en evaluering av prosjektet. Det var enkelt å få adgang til bedriften på grunn av mitt kjennskap til det, men det var også stor åpenhet rundt fabrikken fordi den viste seg å ha blitt en suksess. For studentene var det en flott akademisk øvelse å kunne gjøre en slik evaluering, selv om en her nok kunne snakke om en viss overstyring fra veileders side når det gjaldt valg av prosjekt.

200 arbeidsplasser hadde blitt skapt og ca. femten arbeidere hadde vært på opplæring i Norge. Slik hadde kompetanse og teknologi blitt overført sammen med selve fabrikken. Lønningene var mye lavere enn i Norge, men likevel bra etter tanzanianske forhold. Prosjektet var et såkalt "joint venture", det vil si det ble eiet av norske og tanzanianske kapitalinteresser sammen. Ledelsen var norsk i starten, men nordmennene ble etter hvert erstattet av tanzanianere. Dette bidro til kompetansebygging og teknologioverføring.

Bedriften var et eksempel på imports substitusjon da TANELEC lagde produkter som tidligere ble importert. Dette sparte landet for utenlandsk valuta, og etter hvert begynte en også å eksportere til Kenya og Zambia, noe som førte til eksportinntekter.

På minussiden kom at prosjektet ikke kom de fattigste direkte til gode, noe som var i strid med NORADs fattigdomsorientering. Dette har vært et svært viktig prinsipp i norsk bistand i alle år.

Feltarbeid med bismak

Et annet feltarbeid jeg husker svært godt dreide seg om karismatiske kirkesamfunn. Vi hadde fått kontakt med tre kirker helt sør i Tanzania. Etter åtte timer på ekspressbussen, landet veileder og fem mannlige studenter på en luthersk misjonsstasjon. Innkvarteringen var bra og maten virket grei. Vi fikk servert kuku, det vil si kylling, en svært vanlig middag i Tanzania. Det var derfor overraskende at vi alle fikk kraftig diarè dagen etter. Den viste seg å være av det hardnakkede slaget. Det var bare ett toalett, og da vi alle hadde en ekstremt høy besøksfrekvens, ble toalettkapasiteten et problem.

Vi slo alarm overfor kjøkkenet, vi spiste kull og hvitt brød og åt Immodium. Ingen ting hjalp. Maten gikk rett gjennom kroppen og kom ut som væske. Vi var slappe og miserable, men studentene forsøkte å gjennomføre feltarbeidet om karismatiske kirkesamfunn. Det å intervju kirkeledere samtidig som all oppmerksomhet måtte være rettet mot lukkemuskulaturen for å unngå de store erupsjonene, var svært

utmattende. Forskingen kom etter hvert i skyggen av drittpreik og medisinske utredninger.

Enda verre ble det da studentene også ble nektet forskningstillatelse av fylkesmannen. Vi hadde, i tråd med reglementet, besøkt fylkesadministrasjonen ved ankomst for å søke slik tillatelse. Søknaden ble avslått, uten offisiell begrunnelse. Vi ble fortalt at kommisjonæren var rasist, og ikke ville ha hvite studenter rekende rundt i sitt område. Vi fikk aldri bekreftet om dette stemte, men rasisme finnes på alle kontinenter.

Selv om feltarbeidet ikke kunne betegnes som noen stor suksess, var det en lettet gjeng som forlot misjonsstasjonen. Bleke, men fattet, og fem kilo lettere enn da vi kom. Feltarbeid i Afrika er sjelden en dans på roser, og sorger og gleder de vandrer til hope.

Apekattstreker

En annen hendelse jeg aldri glemmer, var på en safari i Tarangire Nasjonalpark. Parken er spesielt kjent for løver som hviler i trærne, men det jeg husker best derfra er apekattene. Vi satt i en Landrover og observerte en masse apekatter som holdt på i noen store flotte trær. En av studentene fikk lyst til å kaste en banan ut av bilvinduet, for å se hva som ville skje. Hun konsulterte lokal ekspertise, nemlig sjåføren. Han sa ja, om enn litt nølende.

Bananen som ble kastet ut av vinduet nådde ikke bakken før fem apekatter var i vill slåsskamp om den. Samtidig hoppet en gjeng andre apekatter opp på bilens tak og panser, og hamret løs på vinduer og tak. Det ble helt mørkt inne i bilen, og støyen var ikke til å holde ut. Vi var fanget i et fjell med apekatter. Det var apekatter over alt, så det å kjøre vekk var umulig. Det var en uhyggelig opplevelse både for studenten som hadde forårsaket situasjonen, og for meg som burde ha grepet inn. Vi var både redde og beskjemmet over slik turistaktig og dum oppførsel.

Bussen som arena for ”deltakende observasjon”

Siden studentgruppene hadde en tendens til å velge svært ulike lokaliteter, ble jeg fast passasjer på ekspressbussen i Tanzania på midten av 1990-tallet. Det var den beste reisemåten når en skulle reise langt. Alle gruppene skulle ha besøk og veiledning ”in situ” som det het, det vil si på stedet og i felt. De hadde ofte metodiske og andre faglige problemer i denne fasen av feltarbeidet. Det var få innenlandske flyruter, og leiebil fantes knapt nok. Da ekspressbussene kom, ble det løsningen. Denne reisemåten var risikofyllt og belastende, men hadde også positive sider som jeg vil komme tilbake til.

Den største faren for utlendinger i Afrika er ikke sykdom, slanger eller ville dyr, men trafikken. En ting er den tekniske standarden på kjøretøyene som er beskrevet i bakgrunnsartikkelen om Tanzania. I tillegg er kjøreopplæringen, og dermed kjøre-

ferdighetene, elendige. Fyllekjøring og kjøring uten lys er svært utbredt. Alle "mzungus" blir frarådet å kjøre, og å være passasjer etter mørkets frambrudd. Da kommer det også dyr ut av bushen.

Tusenvis av mennesker dør i trafikken hvert år. Store bussulykker hvor 30-40 mennesker blir drept i en smell, er vanlig. Bussene er gamle, elendig vedlikeholdt og stappfulle. På taket blir det ofte plassert bur med levende høns og andre smådyr. Sjåførene er dårlige, men råkjører allikevel. Det eksisterer en machokultur blant dem. Det å kjøre raskest fra by til by er viktigere enn å følge tidsskjemaet eller å tenke sikkerhet.

Å se kroppsspråket til sjåføren når han sitter krum i ryggen med gassen i bann og pumper for å komme fortere forbi ved forbikjøringer er en prøvelse. Bilene kan ligge side om side lenge før den sterkeste vinner. Som regel er det den som skal kjøre forbi som vinner, men ikke alltid. Noen ganger har sjåføren feilvurdert helt, eller den forbikjørte gasser på, slik at sjåføren må gi opp forbikjøringen. Andre ganger gir sjåføren opp på grunn av møtende kjøretøyer som ligger på hornet i sin ville ferd den andre veien.

En gang så jeg døden i hvitøyet. Buss-sjåføren var en høy mager bantu med cowboystøvler og cowboyhatt, og han kunne nesten ikke kjøre bil. Han skrapte på gira og slo bilen i revers når han skulle ha den i femte gir. Likevel ville han kjøre fort. Det var under en langvarig forbikjøring oppover en lang bakke at det gikk galt. Laste bilen som kom i mot hadde høy fart, og plutselig var den så nær at vår sjåfør ikke kunne slippe seg tilbake. Vi kastet oss ned i setene og ventet på smellet. Heldigvis fikk sjåføren på dramatisk vis vrenge bussen ut av veien. Der ble det bråstopp ute på et jorde med masaikuer. Dette er den sterkeste nær døden-opplevelse jeg har hatt.

Det var spennende reiser, men med livet som innsats. Hver eneste forbikjøring lukta svidd, og spenningsnivået i kroppen var ganske høyt etter åtte til ti timer på bussen. Det positive var at man fikk oppleve landet og møte folk på grasrota. Dette var helt i tråd med sosialantropologisk forskningsmetode, nemlig deltakende observasjon, som er en viktig metode i det tverrfaglige utviklingsstudiet.

Jeg fikk svært god kontakt med de innfødte om bord. Tanzanianerne er joviale folk, og siden jeg som regel var eneste "mzungu" om bord, behandlet de meg med stor respekt. De fleste hvite reiste mer eksklusivt. "Bistandsmafiaen" reiste med egne Landcruisere og privatsjåfør, mens turistene reiste enten med luksusbuss eller med Landrover på vei til safari.

Til å begynne med satt jeg langt framme i bussen for å se godt og følge med på det som skjedde. Det viste seg å være flere ulemper med dette. Det var dårlig bein plass, og jeg ble vitne til sjåførens halsløse kjøring.

Det som fikk meg på andre tanker, var likevel at jeg - som en relativt tynn person - tiltrakk meg de største matronene på bussen som sidemann. Det var hyggelig på ett plan. Å få kvinnelig reisefølge så nært, gjorde at jeg ble presset inn i veggen av den frodige kvinnekroppen ved siden av. Jeg satte pris på kroppskontakten, men etter hvert følte jeg at jeg satt i ei skrustikke. Svettelukta kunne også bli overveldende. Store kvinner svetter mest. Såpe og vann var luksusgoder for vanlige folk i Tanzania på den tida, og er det enda. Jeg søkte meg etter hvert bakover i bussen, og til slutt til baksetet. Matronene gikk aldri så langt bak i bussen. De hadde ofte mye pikkpakk å dra på, og søkte plasser foran. Det midterste setet bak var ofte ledig, og der fikk jeg plass til beina også.

Som eneste "mzungu" tronet jeg bak i bussen som en kuriositet. Det var tydeligvis litt kult å sitte bak, for der var det mange ungdommer. Jeg ble ganske populær av å mende meg med dem på denne måten. Da de fikk høre at jeg var "malimu", det vil si lærer, fikk jeg nærmest heltestatus.

Jeg opplevde det som både hyggelig og lærerikt å reise på denne måten. Jeg husket alltid på å kjøpe litt søtsaker for å dele med de nærmeste passasjerene. Jeg har senere tenkt på at det antakelig var dette som bidro til heltestatusen.

Hakuna Matata

Det var likevel ikke alle steder det gikk buss. En gang skulle jeg besøke en studentgruppe i en liten landsby oppe i fjellene. Dette var skikkelig utenfor allfarvei. Jeg tok ekspressbussen fra Dar es Salaam og overnattet på Rhino Hotel i Mwanga. Det gikk ingen buss videre til landsbyen, så jeg håpet på leilighetsskyss. Jeg stilte meg opp i veikrysset for å haike. Problemet var at ingen biler kom den veien.

Jeg sto i timesvis i den brennende sola. Jeg var i ferd med å ta lunsj i et lite vertshus i byen, da en svær tømmerbil med lass kom støyende forbi og slo inn på min vei. Jeg signaliserte at jeg trengte skyss, og de stoppet. Jeg forklarte at jeg skulle besøke noen studenter og ikke hadde transport. De var tre mann i førerhuset så det var egentlig ikke plass, men dette var Afrika på sitt beste. De ville ikke la en "mzungu" stå igjen i veikanten, og fant en løsning. Eller som de sa: hakuna matata, det vil si; ikke noe problem. To unggutter hoppet opp på tømmerlasset og dro kofferten min opp dit med et tau som de festet i håndtaket, mens jeg ble tilbudt plassen som sidemann i førerhuset.

Det vakte stor munterhet blant studentene da jeg ankom landsbyen per tømmerbil, og med min Samsonite kneisende på toppen av tømmerlasset. De syntes jeg hadde valgt en utradisjonell reisemåte, selv i Afrika.

Denne episoden er typisk for hva jeg har opplevd i Afrika. De fleste en møter er blide og vennlige, og svært løsningsorienterte. Frasen "hakuna matata", det vil si; ingen problem, er på alles lepper og det virker som de mener det. Mens vi ser problemer overalt, virker det som om afrikanerne ikke opplever problemer på samme måte.

Deres eksistens er full av utfordringer, men det møtes med smil og mye latter. Dette står i sterk kontrast til vestlige mediers elendighetsbeskrivelse av Afrika.

Kuriøse overnattingssteder

Innkvarteringen på disse turene var svært varierende. En gang bodde jeg ganske standsmessig på et av de fine strandhotellene ved det Indiske hav. Jeg ble plassert i en tradisjonell swahili bungalow. Alt var fint og flott inntil jeg så at det hang noen svarte, tykke marker ned fra taket. Siden de også hang over senga følte jeg meg litt urolig da jeg skulle legge meg.

Jeg fant en langskaftet kost og feide dem ned før jeg la meg. Jeg var redd for at de skulle falle i senga og på meg mens jeg sov. Jeg våknet midt på natta. Da hadde det tydeligvis vært vaktskifte, for det hang igjen masse svarte marker fra taket. Jeg skjønnte at mine tiltak var forfeilet, og la meg igjen i håp om at markene visste hva de drev med. Det stemte. Jeg fikk aldri noen i hodet. Slik sett minnet disse skapningene meg om gekkoene. De styrer også unna mennesker på en mesterlig måte. Selv om jeg har hatt dusinvis av gekkoer på rommet har jeg aldri opplevd å få en på kroppen. Et lite under.

En gang jeg skulle overnatte i The Stone Town på Zanzibar bodde jeg på et knøttlite hotell med 3-4 rom. Jeg fikk et hyggelig, men svært lite rom. På grunn av størrelsen var avstanden mellom vifta og myggnettet faretruende liten. Vifta hadde jeg slått på med en bryter ved døra, før jeg gikk til sengs. Den gikk for fullt i taket over meg. Myggnettet hang ned som ei stor strømpe utover senga. Idet jeg skulle forsøke å buksere meg inn i myggnettet, fikk vifta tak i den lange strømpa, og dermed var steinbyens første bomullsspinneri et faktum, for å si det med Kjell Aukrust. Den kraftige og hurtiggående vifta som jeg hadde satt på full styrke, tok tak i nettet og dro det med stor kraft inn i sin verden. Strømmen gikk, og vifta stoppa. Hotellet ble mørklagt. Jeg hørte at det ble stor oppstandelse i gangen. Selv om det bare var tre-fire rom, kom alle gjestene ut dit for å sjekke hva som forgikk. Slukøret gikk jeg også ut. Hotelleieren tok det pent. Han fortalte at dette hadde skjedd før. Han skiftet sikringer så strømmen kom tilbake, men jeg måtte sove uten myggnett den natta.

En gang skulle en gruppe studenter studere forholdene på et sykehus. Jeg skulle overnatte på et såkalt gjesterom. Rommet var greit nok, men var befengt med en intens drittluft. Dette var så plagsomt at jeg ikke klarte å roe meg før jeg kom på å sette sov i ro i nesa! Jeg har hatt mye nytte av sov i ro i Afrika. Det er et støyende kontinent med galende haner, motorsykler på fri eksos og intens tromming i nattemørket. Men at sov i ro også skulle komme til nytte som nesepropper, hadde jeg aldri forestilt meg.

På dette sykehuset skulle studentene studere aidsproblematikk. Dette var selvfølgelig både krevende og sensitivt. Det lettet arbeidet noe at en norsk lege ledet et NORAD-finansiert aidsprogram på sykehuset. Jeg var med på en forelesning han holdt på engelsk for en større gruppe, og hvor grunnene til den store utbredelsen av aids i

Afrika ble diskutert. Også her ble det snakk om kulturforskjeller, og legen oppsummerte problematikken på følgende måte: "In Norway people talk a lot about sex but don't do it. In Africa people don't talk about sex but do it all the time".

Dette var en morsom måte å spøke med den så mye omtalte afrikanske promiskuiteten på. Dette er sikkert en del av forklaringen, og den står i motsetning til det som noen afrikanske ledere hevder; at aids er en del av den koloniale arven som de hvite har dratt med seg.

Kort oppsummering

Som nevnt, feltarbeid i Afrika er en sammenhengende læringsprosess, hvor overraskelser og kultursjokk står i kø for både studenter og lærere. Studentene får ved selvsyn se og oppleve hvordan folk lever i fattige land. Gjennom menneskemøter og personlige opplevelser og erfaringer ser de hvor forskjellig kulturer er, og oppdager kompleksiteten i u-landsproblematikken. Det er klart at en kunne lese om dette, men fordi det dreier seg om personlige erfaringer og kunnskaper en har skaffet seg ved egen innsats, gjør det et mye sterkere inntrykk enn litteraturstudier. Opplevelsene og erfaringene skal være et grunnlag for videre læring.

Etter selve feltarbeidet utarbeider hver studentgruppe en forskningsrapport. Den skal dokumentere hva arbeidsgruppen har oppnådd faglig under oppholdet. Rapporten tar for seg et tema og en problemstilling teoretisk og empirisk. Gjennom faglig drøfting og analyse skal gruppen komme med en konklusjon på problemstillingen. Det første studieåret danner en opplevelsesmessig og faglig basis for de to siste årene med litteraturstudier. Dette opplegget gir utviklingstudiet på HIOA en særpreget profil, og har vist seg å gi en høy grad av læring og tilfredsstillelse blant studentene. Ikke minst.

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.

Bjørn Riiser

Det er behov for noen provokasjoner her!

Akademisk næringskjede

Forskerne samlet inn folks erfaringer,
skrev en bok og kalte det Sin kunnskap.
Noen leste boka, og kalte seg Profesjonell.
De formidlet denne kunnskapen tilbake til folket,
og kalte det Sin behandlingsmetode.

Folks erfaringer ble beskrevet så komplisert,
at det er lite av kunnskaper og metoder
som har blitt brukelige for vanlige folk,
uten at en profesjonell skulle være mellommann
mellom kunnskapen og problemet.

Politikerne, fagfolkene og byråkratene
er er nå helt enige om èn ting:
Bestemmelsene om hva som er et problem
og hvordan det skal forstås og forvaltes,
er et offentlig ansvar og må håndteres av fagfolk.

Det som nå ikke er registrert som sak hos
NAV, Skattekontoret, Teknisk etat eller Politiet,
er ikke påtrengende problemer i Norge.
Da er det likevel en del saker om livskvalitet
som fortsatt er overlatt folket !!

Læring i praksis – en skoleøvelse?

Praksis i sosialarbeiderutdanningen har blitt en øvelse i byråkrati, rapportering og i å se seg selv i speilet.

Iført høgskolens mørke solbriller av lærerstyrte refleksjonsøvelser og skjemaer, sendes studentene ut i arbeidslivet.

Dette skaper en førforståelse og binding som hemmer åpenhet, nysgjerrighet og nye perspektiver. Er det mistillit til at læring kan foregå utenfor skolen?

Praksisfeltet har aldri etterlyst en skolestyrt praksis. Studentene har klaget over dette systemet i årevis. Er det skolens behov som skal dekkes – også i praksis?

Lærerne, som ikke har sett en klient på årevis og som tenker på sykkel når de hører om NAV, er det betryggende at de skal styre læringen i praksis?

Om brygging og beruselser

Før brygget man øl på Bislett
så folket kunne beruse seg.

Nå brygger man på planer
om at HiOA skal bli universitet.

En ny slags beruselse
for ambisiøse akademikere.

Alle som kom fra universitetene
vil visst tilbake dit.

På kort tid ble publiseringspoeng
viktigere enn god veiledning.

Plutselig var lesing av bøker
eneste veien til å skape gode fagfolk.

Samfunnsviterne har brygget og rørt
lenge nok i profesjongrytene nå.

Om vinteren brygger mange
en toddy mot forkjølelsen.

Av alt som ikke hjelper og fører til bakrus
er toddy og samfunnsvitere uslåelige.

Ledelse før og nå

Før var arbeiderne Flokken som kunne knytte nevene til den enslige Sjefen på toppen.

Nå er det sjefene som sitter i Ledergruppe på toppen og kontrollerer om den enkelte underordnede leverer.

Holdes budsjettet, leveres rapportene, unngår lederne kritikk?

Du blir ikke engasjert av slikt.

Og verre er det om du bare er engasjert.

Klimautfordringer – hjemmelekse

Jobben og nærmiljøet har også klima.

Er det trivelig og interessant?

Er det aksepterende og trygt?

Er det noen folk som du håper

å ikke møte i dag?

Er det noe du kan gjøre med det?

Er det sol og varme

eller regn og kulde inni hodet

som preger hverdagen din?

Når snakket du med noen sist

om hvordan oppfylle to-gradersmålet?

To grader varmere – dere i mellom!

| |
|---|
| Bjørn Riiser, forfatteromtale se side 73 |
|---|