

Bernhof Ribsskog (1883-1963)

Noen streif fra Osloperioden

John H. Stamnes

Bernhof Ribsskog (1883-1963)

Noen streif fra Osloperioden

John H. Stamnes



Høgskolen i Nord-Trøndelag

Rapport nr 69

Avdeling for helsefag

ISBN 978-82-7456-605-7

ISSN 1504-7172

Steinkjer 2010

Høgskolen i Nord-Trøndelag utgir følgende publikasjonsserier: Rapport, Utredning, Arbeidsnotat og Kompendium

HiNT-Rapport forbeholdes publisering av forskningsarbeider som utgår fra HiNTs fagmiljøer. Rapportene skal fagfelleverderes på faglig og formelt grunnlag før publisering.

Se: http://www.hint.no/hint/fagportal/bibliotek/hint_publicasjoner

Rettighetshaver
Høgskolen i Nord-Trøndelag

Tilgjengelighet
Åpen

Publiseringstype
Digitalt dokument (pdf)

Redaksjon
Hovedbibliotekar

Kvalitetssikret av
Odd Asbjørn Mediås (ekstern)

Nøkkelord: reformpedagogikk, arbeidsskole, Normalplan av 1939

Key words:

Opplysninger om publikasjonsserien fås ved henvendelse HiNT:
Biblioteket Steinkjer, Postboks 2501, 7729 Steinkjer, tlf. 74 11 20 65 eller epost:
bibste@hint.no eller hovedbibliotekar@hint.no

Forord

Dette arbeidet er en del av en større studie om skolemannen, organisatoren og forskeren Bernhof Ribsskog. Denne delen av studien har som mål å se nærmere på hans rolle og betydning for norsk skole mens han var skoleinspektør i Oslo i perioden 1929-1953. Dette er dermed ikke noe avsluttet arbeid.

Takk til Turid Greiff og medarbeiderne ved HiNTs bibliotek i Namsos for velvillig assistanse i min søken etter litteratur. Jeg ønsker også å takke ansatte ved by og Statsarkivet i Oslo for god hjelp i arbeidet med å finne spor. Takk også til Odd Asbjørn Mediås for nyttige og konstruktive kommentarer til arbeidet.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|------|---|----|
| 1.0 | Innledning..... | 6 |
| 1.1 | Kilder..... | 7 |
| 2 | Osloperioden | 8 |
| 2.1 | Bernhof Ribsskog ankommer Oslo | 8 |
| 2.2 | Ribsskog ansettes og arbeidsdagen tar til..... | 12 |
| 2.3 | Spennende pedagogiske ideer i horisonten | 15 |
| 2.4 | Skoleinspektør i Oslo | 18 |
| 2.5 | Fortsettelseskole | 19 |
| 2.6 | Oslo Særskoler og arbeidshjem for svakt begavet ungdom | 20 |
| 2.7 | Granhaug | 21 |
| 2.8 | Døveskole og blindeskoler | 22 |
| 2.9 | Christiania Opfostringshus..... | 23 |
| 2.10 | Tvangsskole..... | 23 |
| 2.11 | Skolelegen og skolepsykiater | 24 |
| 2.12 | Barn på sykehus | 25 |
| 2.13 | Feriekoloniene | 25 |
| 2.14 | Skolehager | 26 |
| 2.15 | Oslo Fag og Forskoler | 26 |
| 2.16 | Den Kvinnelige Industriskole ble åpnet i Kristiania i 1875 | 27 |
| 2.17 | Norsk skolemuseum | 27 |
| 2.18 | Seksualkomiteen..... | 29 |
| 2.19 | Oslo og omegn lærerkurser | 30 |
| 2.20 | Sommervikar | 31 |
| 2.21 | Ribsskog møtte mange som gav metodisk impuls. | 32 |
| 2.22 | Møte med Anna Sethne | 35 |
| 3 | Hva var det som karakteriserte Ribsskogs arbeid som skolemann, og hva var det rettet mot?37 | |
| 3.1 | Økonomisk bruk av ressurser i skolen | 37 |
| 3.2 | Motiverte elever | 37 |
| 3.3 | Gi holdbar undervisning..... | 38 |
| 3.4 | Hukommelsesforskning..... | 38 |
| 3.5 | Ros og klander..... | 40 |
| 3.6 | Individualisering av undervisningen | 41 |
| 3.7 | Kroppslig og intellektuell utvikling | 43 |
| 3.8 | Utvikle lykkelige og livsdugelige mennesker | 44 |
| 3.9 | Vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget. Vitenskapsmann og reformpedagog..... | 45 |
| 3.10 | Naturvitenskapelig orientert | 47 |
| 3.11 | Reformpedagogisk orientert | 50 |
| 3.12 | Sprengte Ribsskog grenser? | 56 |
| 3.13 | Spesialpedagogikk og de svakestes talsmann. | 57 |
| 3.14 | Enhetskolen- Forsvar av den 7-årige folkeskolen | 60 |
| 4 | Den parlamentariske skolekommisjon | 64 |
| 4.1 | Lærerorganisasjonenes skolenevnd..... | 65 |
| 4.2 | Økte krav til vitenskapelighet | 67 |
| 5 | Doktorgraden..... | 68 |
| 6 | Toftes Gave | 71 |
| 6.1 | Oppdragelsesmetodene ved Toftes Gave | 73 |
| 6.2 | Kritiske røster til Toftes Gave og de andre skolehjemmene | 73 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.3 | Hvordan var en slik behandling mulig? | 73 |
| 6.4 | Var Bernhof Ribsskog en pådriver for å endre de pedagogiske metodene ved Toftes Gave? 74 | |
| 6.5 | Var Ribsskog en aktiv pådriver for å nedlegge skolehjemmet? | 77 |
| 6.6 | Konklusjon på Ribsskogs rolle | 78 |
| 7 | Arbeidet for å reise den pedagogiske forskningen i Norge | 79 |
| 7.1 | Pedagogisk forskningsinstitutt | 79 |
| 7.2 | Oppropet i 1934 | 80 |
| 7.3 | Komité for pedagogisk forskning i Norge | 83 |
| 7.4 | Bernhof Ribsskog som søker professoratet i pedagogikk. | 85 |
| 8 | Lærerskolerådet og lærerskolekomiteen | 89 |
| 8.1 | Eksamenskommisjonen for lærerskolene 1891-1929 | 89 |
| 8.2 | Lærerskolerådet 1929-1961 | 90 |
| 8.3 | Ribsskog som formann i Lærerskolerådet | 91 |
| 8.4 | Lærerskolekomiteen | 93 |
| 8.5 | Så kom krigen | 98 |
| 8.6 | Årene etter krigen | 99 |
| 8.7 | Pedagogikk som styringsredskap for skole og samfunnsutvikling. | 100 |
| 8.8 | Kontroll | 101 |
| 9 | Lov om høyere skoler og folkeskolelovene | 104 |
| 9.1 | Lov om høyere skoler av 1935 | 104 |
| 9.2 | Plankomiteen for den nye skoleordning | 104 |
| 9.3 | Folkeskolelovene av 1936 | 106 |
| 10 | Normalplankomiteen | 107 |
| 10.1 | Pedagogiske strømninger forut for Normalplankomiteen | 107 |
| 10.2 | Europa | 107 |
| 10.3 | New Education Fellowship (NEF) | 108 |
| 10.4 | Progressive Education Association i USA | 109 |
| 10.5 | Pragmatisme og John Dewey (1859-1952) | 109 |
| 10.6 | Winnetka og Daltonforsøkene i USA | 110 |
| 10.7 | Maria Montessori (1870 - 1952) | 111 |
| 10.8 | Arbeidsskolen og arbeidsskoleideene | 111 |
| 10.9 | Pedagogiske bidragsytere her hjemme forut for skolereformene som kom på 1930-tallet. 112 | |
| 10.10 | Helga Eng (1875-1966) | 113 |
| 10.11 | Anna Sethne (1872-1961) | 114 |
| 10.12 | Betydningen av Bernhof Ribsskogs forskningsarbeider | 115 |
| 10.13 | Normalplankomiteearbeidet | 117 |
| 10.14 | Flatanger sommeren 1938 | 121 |
| 11 | Normalplan av 1939 | 124 |
| 11.1 | Sentrale elementer i planene | 124 |
| 11.2 | Syntese eller sammensmelting av tradisjoner | 128 |
| 11.3 | Normalplanens far | 129 |
| 11.4 | Kritiske røster til Normalplanen | 131 |
| 11.5 | Understøttes aktivitetspedagogikken av forskning? | 131 |
| 11.6 | Kulturbrevet. | 133 |
| 11.7 | Ribsskogs svar på kritikken | 135 |
| 11.8 | Krigsårene | 138 |
| 11.9 | Ribsskog avskjediges og fengsles | 139 |
| 11.10 | Bredtvedt | 141 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 12 | Årene etter krigen..... | 142 |
| 12.1 | Forsoningsforsøk..... | 142 |
| 13 | Sagene lærerskole..... | 145 |
| 13.1 | Ribsskogs rolle..... | 147 |
| 13.2 | Statens lærerskoleklasser i Oslo..... | 148 |
| 13.3 | Hva tidligere elever beretter..... | 148 |
| 13.4 | Organisering av studiet..... | 149 |
| 13.5 | Året 1946..... | 152 |
| 13.6 | Kveldsklasser, vikarkurs og hjelpeundervisning..... | 153 |
| 13.7 | Dokk går av..... | 153 |
| 14 | Oppstart av den skolepsykologiske virksomheten..... | 154 |
| 14.1 | Pedagogisk psykologisk tjeneste i Norge..... | 154 |
| 14.2 | Mentalhygienisk skoleklinikk..... | 156 |
| 14.3 | Skolepsykologisk kontor i Oslo..... | 157 |
| 14.4 | Hva særpreget de to kontorene, og hva skulle være grunnleggende for rådgivningstjenesten?..... | 160 |
| 14.5 | Skolepsykologikontorets hovedoppgaver..... | 163 |
| 14.6 | Bernhof Ribsskogs rolle i forbindelse med opprettelsen av skolepsykologtjenesten 166 | |
| 14.7 | Økt behov for ekspertise..... | 166 |
| 14.8 | Komiteen for pedagogisk forskning..... | 167 |
| 14.9 | Yrkesveiledningens rolle..... | 168 |
| 14.10 | Spesialskoler..... | 168 |
| 14.11 | Skolehjem og abnormskolevesenet..... | 170 |
| 14.12 | Etiske betraktninger ved diagnostisering..... | 171 |
| 15 | Enda en skoleinspektør..... | 174 |
| 16 | Nye signaler på skolefronten..... | 176 |
| 16.1 | 1950-årene..... | 179 |
| 16.2 | Forsøksrådet for skoleverket..... | 182 |
| 16.3 | Hvor ble arbeidsskoleideene av?..... | 182 |
| 16.4 | Hvordan manifesterer Ribsskogs syn og Normalplanen av 1939 seg i senere planer? 184 | |
| 16.5 | Folkeskoleloven av 1959..... | 184 |
| 17 | Ribsskog engasjerte seg på mange ulike fronter..... | 187 |
| 17.1 | Bidrag i tidsskrifter..... | 187 |
| 17.2 | Anmeldelser av andres arbeid..... | 188 |
| 17.3 | Noen offentlige opptredener..... | 192 |
| 18 | På slutten av karrieren..... | 196 |
| 18.1 | Norsk Pedagogisk Forskningsfond og arbeidet med å reise den pedagogiske forskningen..... | 196 |
| 19 | Bernhof Ribsskog når aldersgrensen og går av som skoleinspektør..... | 200 |
| 19.1 | Men Ribsskog var fortsatt interessert i faglige utfordringer..... | 202 |
| 19.2 | Anna Sethne, en trofast venn og medarbeider går bort..... | 203 |
| 19.3 | Ribsskog runder 80 år..... | 203 |
| 19.4 | Personen Bernhof Ribsskog..... | 204 |
| 19.5 | Slekt og venners beskrivelse av personen Bernhof Ribsskog..... | 206 |
| 20 | Medarbeideres beskrivelse av Bernhof..... | 210 |
| 20.1 | Noen offentlige klager kom det da på Ribsskog..... | 216 |
| 20.2 | Feriested..... | 217 |
| 21 | Forholdet til Margit..... | 217 |

| | | |
|----|--------------------|-----|
| 22 | Siste leveår | 219 |
| 23 | Ribsskog dør..... | 221 |
| 24 | Referanser..... | 224 |

1.0 Innledning

I denne studien forsøker jeg å ta for meg perioden fra Bernhof Ribsskog ble ansatt som skoleinspektør i Oslo i 1929 til han døde sommeren 1963. Det er umulig å favne om hele hans virke, men jeg har forsøkt å ta fatt i noen av de viktigste oppgavene og utfordringene han møtte, og som fikk, og har fått betydning for pedagogikkfaget og norsk skole. Ribsskog deltok aktivt på mange områder, og derfor er det umulig å gi en full gjennomgang av hans yrkesliv i Osloperioden. I beste fall blir dette fragmenter av en periode. Til tross for vanskelige økonomiske betingelser og et stort administrativt arbeidspress klarte Ribsskog å engasjere seg i store prosjekter, og han gjennomførte flere store studier med et klart mål, nemlig å gjøre den syvårige folkeskolen bedre både for elevene og lærerne. I sin mest aktive periode fikk Ribsskog oppleve at arbeiderbevegelsen kom inn i norsk politikk for fullt, noe som kom til å prege skole og samfunn gjennom sin sosialistiske tankegang. De mest radikale innenfor bevegelsen krevde at skolen måtte preges av en sosialistisk ideologi, og at barna skulle gjøres til sosialister. Et sentralt mål med denne studien er å gi et innblikk i, og en økt forståelse for det arbeidet han utførte i denne perioden, med andre ord et forsøk på å trenge gjennom noe av det han har etterlatt seg.

1.1 Kilder

Studien bygger på omfattende litteraturlesning og gransking av arkivkilder som det har vært mulig å få tak i. Jeg har først og fremst benyttet meg av spor som finnes i Oslo stats- og byarkiv. Videre har norske pedagogiske tidsskrifter gitt ett innblikk i hva som rørte seg innen norsk skole i den perioden Ribsskog fungerte som skoleinspektør og forsker. I tillegg har jeg lent meg til Arne Dahls arbeid fra 1978. Han klarte bl.a. i løpet av 1975 og 1976 å få tak i et unikt materiale gjennom de intervju han foretok av sentrale personer rundt Ribsskog, et materiale som ellers ville gått tapt. Bernhof Ribsskogs personlige assistent gjennom mange år, Asbjørn Ryen, har alltid stilt opp for spørsmål og diskusjon når jeg trengte det. Jeg var også så heldig å få møte og korrespondere med Ribsskogs svigerinne, Gunnvor Nansen, før hun døde i 2005. Hun bodde i lange perioder sammen med Bernhof og Margit Ribsskog, og fikk dermed godt innsyn i familieforholdene. Ribsskogs tre nieser Gudlaug Elden, Aslaug Ribsskog og Gudrun Lein har også stilt opp med nyttig informasjon. Aslaug Ribsskog var nabo med Ribsskog fra hun kom til Oslo i 1939 til han døde i 1963.

2 Osloperioden

2.1 Bernhof Ribsskog ankommer Oslo

Etter ti år som skoleinspektør i Skien ønsket Bernhof Ribsskog større utfordringer. Han søkte og fikk jobb som skoleinspektør for folkeskolen og framhaldsskolen i Oslo fra 1. august 1929. Samme år ble Genève konvensjonen underskrevet av 47 land, kronprins Olav og Märtha giftet seg og Knut Hamsun fylte 70 år. Norsk korrespondanseskole feiret sitt 15 årsjubileum og Kirkedepartementet ble oppfordret til å bidra økonomisk til å få gjennomført skolekringkasting i Norge, noe som resulterte i prøvedrift våren 1931. Flere steder i landet var det overskudd av lærere. Skolebladet meldte om at der fantes 1100- 1200 arbeidsløse lærere, og i for eksempel Flatanger var det 69 lærere som søkte på tre vikariater, og mange av dem hadde gått i flere år uten ansettelse.

Opphavet til navnet Oslo eller Åslo er umulig å tidfeste. Mange teorier har vært fremmet, men mye er usikkert. Det kan ha vært en sterk lokal høvding som grunnla et senter som senere vokste frem og ble et knutepunkt. Det kan betegne et navn på en gård eller markeds plass, eller det kan også bety sletta ved elvemunningen, sletta ved åsen, eller gudesletta. Det eldste Oslo lå under Ekeberg, ved munningen av elva Alna. Allerede i år 1000 lå det en kirke og en del bebyggelse der. Sto man den gang på Ekeberg, skriver Lande, og så utover Oslodalen, kunne man oppover dalen se mørke granskoger. På et nes som stakk ut mellom de to elvene Alna og Hovinbekken, lå en liten husklynge.¹ Man antar at Oslo må ha vært et tettsted og et knutepunkt før Harald Hårfagres (850-933) tid. Byen ble kalt Christiania fra 1624 til 1912, da ble det offisielle navnet Kristiania. Fra 1924 har Oslo vært navnet på hovedstaden.

Året før Ribsskog kom til Oslo, åpnet byens første undergrunnsbane, den såkalte "*Unnern*", fra Nasjonalteatret til Majorstua. Den nye banen kortet ned reisetiden betraktelig. Det er mulig Ribsskog tok denne banen. Det fortelles at han likte å ta trikken. Kvinnenes hårmote var cutting og shingelsveis, og det var tetsittende kjoler og silkestrømper. Fra klubber, kjellere og loft hørtes nye jazzmelodier.

Bernhof og Marie Ribsskog ankom Oslo med toget fra Skien den 9. september 1929, trolig ør i hodet etter mye festivitas og oppmerksomhet i forbindelse med avreisen. Ribsskog hadde vært i Oslo mange ganger tidligere, både som student og i forbindelse med jobb. Margit

Ribsskogs søster, Gunnvor Nansen, hevdet at de kjøpte seg leilighet i Waldemar Thranes gate¹ 68, ikke langt fra friområdet St. Hanshaugen, hvor de bodde til 1939. De flyttet da til Bolteløkken skole, som i følge Gunnvor Nansen, ble kalt "*dusten*", fordi den var en skole for tilbakestående barn. Ruth Frøyland Nielsen var overlærer der. Hun overtok etter Anna Hansen som i 1929 ble ansatt som overlærer ved særskolene. Hansen hadde fra 1899 vært ansatt som lærer ved Ullevålsveien skole og som tilsynslærerinne ved særskolene fra 1914. I andre etasje var det leilighet beregnet for overlæreren, men Ruth Frøyland Nielsen ville heller bo sammen med sin mor enn å flytte inn der. Skolestyret vedtok enstemmig 2. mars 1939 at leiligheten for overlæreren ved Ullevålsveien skole skulle overlates til Ribsskog fra høsten, og at leie, lys og brensel ble satt til kr 1800 pr. år. Han aksepterte tilbudet og flyttet inn, og her ble han boende resten av tiden i Oslo. Leiligheten var svært kald, og de måtte stenge av rom om vinteren.

I følge statistisk årbok for Oslo fra 1930, bodde det 113 187 menn og 140 430 kvinner i Oslo. For å si noe om økonomi og priser på den tiden kan nevnes at gjennomsnittsprisen på oksekjøtt på Oslo Torv var 153 øre pr. kilo, kukjøtt 126 øre, svinekjøtt 178 øre, hestekjøtt 74 øre, og egg 194 øre. Timelønn for tømmermenn var juli 1929 kr. 1,47. Som murer eller barberer ble man lønnet med 70 kr pr uke.

Det var et omfattende embete Ribsskog gav seg i kast med. Oslo er en by med lange skoletradisjoner. I 1928/29 var det 23 folkeskoler i Oslo med til sammen 22 118 elever (11 117 gutter og 11 001 jenter), med 208 lærere og 540 lærerinner. Ved utgangen av skoleåret 1929-30 var det 20 "*almindelige*" skoler, to særskoler og to tvangsskoler.² Latinskolen var den eldste lærde skolen i Oslo by, og hadde til oppgave å undervise i latin og utdanne prester. Det er vanskelig å tidfeste akkurat når skolen ble grunnlagt, men vi kan lese fra Norsk Skuleblad hvordan dette var organisert og fungerte.³ I 1636 gav Christian IV ordre om en utvidelse av skolen. Da ble et gymnasium knyttet til skolen, og tre lærere ble ansatt. De fikk tittelen professorer. Gymnaset eksisterte i 25 år. Krig og andre vansker gjorde det umulig å holde skolen gående. I tillegg fant man fra ca. 1150 klostertskoler, bl.a. på Hovedøya. Oslo som ett av fem bispedømmer, hadde katedralskole knyttet til seg. Katedralskolen som opprinnelig hadde som mål å utdanne prester til sitt stift, antar man ble opprettet i Oslo rundt 1175. Tidlig ble det også etablert noen privatskoler og fattigskoler.

¹ Oppkalt etter den kjente norske komponisten og orkesterlederen Waldemar Thrane (1790- 1828)

Det var ikke bare i Skien det var vanskelige tider. Ribsskog kom til en hovedstad hvor mange av innbyggerne opplevde trange tider med lite av det meste og en skral kommuneøkonomi. Mange barn ankom skolen med lite klær og uten en matbit i magen. Det ble spart på oppvarmingen, så mange slet seg frosne gjennom dagen. Mange barn levde under vanskelige og trange boforhold, med reduserte muligheter til å få gjort skolearbeidet på en skikkelig måte. Dette var en situasjon som fanget Ribsskogs interesse og kom til å oppta han i mange år fremover. Slik sett var det ikke bare faglige pedagogiske spørsmål han fikk arbeide med i oppstartfasen. Problemstillingene var ikke nye, de samme hadde han i flere år arbeidet med i Skien. Han hadde også god erfaring med å manøvrere og holde skolen flytende i trangt økonomisk farvann. Med denne bakgrunn var han godt rustet da han tok fatt i Oslo. Sommeren 1929 kom det stadig hyppigere varsler om at et børskrakk var uunngåelig, men det tok man ikke notis av. 29. oktober 1929 er blitt stående som merkedagen for den kjedereaksjonen som resulterte i et dramatisk fall av børsens verdi. Depresjonen var verdensomfattende og varte gjennom store deler av 1930-tallet, og representerte et sammenbrudd i det internasjonale handelssystemet. Arbeidsledigheten ble mange steder langt høyere enn krisen i 1920-årene, og den varte fram til krigen. Krisen favnet raskt om næringslivet som nærmest kollapset, og arbeidsledighet og nød ble resultatet for mange. Krisen resulterte også i flere sammenstøt mellom arbeidsfolk og arbeidsgivere. Mest kjent er det såkalte "Menstadslaget" i juni 1931 mellom arbeidere på den ene siden og politi og hæravdelinger på den andre. Dette hadde sin bakgrunn både i NAFs krav om at lønnen skulle nedsettes og radikaliseringen i fagbevegelsen.

Formann i Norges Lærerlag, Anders Kirkhusmo, oppsummerte med at året 1929 var preget av "avstutta" skoletid, inndratte poster og at mange lærere hadde blitt oppsagde grunnet økonomiske vansker i kommunene. Han tilføyde at det hadde vært mange lønnstvister. Det kommer også fram at Lærerlaget hadde vært utsatt for sterk kritikk i lønnstvistene.⁴

Det var ikke bare kulden og trange boforhold som skapte problemer for en god del av byens folkeskoleelever. Sult bidro også til ytterligere dårlige læringsbetingelser for mange. Det tiåret som Ribsskog skulle gå inn i, ble krisenes tiår. I følge Beretning om Kristiania kommune 1887-1911 (s. 312) foregikk det bespisning for fattige skolebarn i Kristiania allerede fra midten av 1880- årene. Utgiftene " bares dels ved smaa bidrag fra lærerpersonalet, fra fabrikkereiere o.a. dels-og fornemmlig- ved bidrag fra brændevinssamlaget og Christiania sparebank gjennom komiteen for fattige børns bespisning. Bepisningen foregikk fra

november til april- i regelen ved utdeling av suppekjøkkenbiletter a 10 øre gjennom lærerpersonalet, -almindeiligvis 2 a 3 ganger om uken".⁵ Avgjørelse om hvem som skulle få delta i bespisningen, ble fra først av lagt til skolens tilsynsutvalg "med tiltræden av overlærer og tilsynslærerne". I 1899 melder Norsk Skoletidende (nr. 1 og 36) om at Kristiania formandskap og kommunestyre hadde bevilget kr 106 700 til oppførelse og innretning av kjøkken for bespisning av folkeskolens barn. Videre ble det bevilget kr 50000 til fritt skolemateriell for alle elevene i folkeskolen. Fra 1903-04 "bespistes" 8500 barn. Det utgjorde 31,3 % av samtlige elever. I 1914 ble det bevilget kr 1500 til melk for fattige svake skolebarn som ikke kunne komme på landet i sommerferien. Det har ikke vært mulig å finne sikker dokumentasjon på hvordan disse ordningene ble fulgt opp de neste tiårene. For å se på forholdene i andre skandinaviske land oppnevnte Oslo skolestyre i 1929 en komité som skulle studere skolebespisningen i Skandinavia. Det ser imidlertid ut til at denne problematikken ble drøftet en del i Oslo skolestyre.⁶ Også 1930- årene ble vanskelig for mange. I skoleåret 1935/36 fikk 19000 elever et gratis måltid mat hvis de ville ha det eller skolen fant ut at de burde. Ved Møllergata skole var det 20 % av elevene som fikk mat.⁷ Anne - Lise Seip skriver at i 1935 var det 156000 fattigunderstøttede personer her til lands. Med bipersoner, ektefelle og barn ble det omlag 300000, eller 11 % av befolkningen.⁸ I 1936 kunne Møllergata skole ta i bruk svømmehall, noe som var svært viktig for de elevene som bodde midt i byen og på østkanten som ikke hadde bad hjemme. Derfor fikk Møllergata og Sagene skole svømmebasseng først. Det elevene ikke visste var at tilsynslæreren kontrollerte om undertøyet var rent og ordentlig i garderoben mens de badet.⁹

Oslofrokostens far, skolelege Carl Schiøtz, startet kort tid etter at han hadde blitt utnevnt til skolelege i 1918 arbeidet for den etter hvert så kjente skolefrokosten. Læringen ville i følge Schiøtz være tjent med en omlegging til et bedre og mer næringsrikt kosthold. Skolefrokosten var utprøvd allerede i fire år før Ribsskog kom til Oslo. Fra 1932 ble den innført i alle Osloskolene.

Begynnelsen av 1930- årene var økonomisk harde for Oslo kommune. Det kom bl.a. henvendelser fra kommunen (Administrasjonsutvalget) der man ble bedt om å se på muligheten til å redusere lesetiden i skolen for å få ned kostnadene. Skoleinspektøren uttalte i den anledning at det ville være det som mest av alt ville forringe resultatene av skolens arbeid. Rådmannen aksepterte skoleinspektørens argumentasjon og hevdet at en reduksjon av

ressursene til skolen ikke var noen lur ordning. Det ble ingen nedsettelse, og det ble heller ikke flertall for å øke elevtallet i klassene til 35.¹⁰ Ribsskog hadde allerede i Skiensperioden aktivt arbeidet for å unngå reduksjon av det skolen hadde klart å bygge opp. Videre diskutertes også gratis utlevering av skolemateriell, og man ønsket å foreta en ny vurdering av bespisingens ordningen i skolen. Året før Ribsskog ble ansatt i Oslo, hadde skolestyret diskutert reduksjon i lærernes og skoleinspektørens lønn, uten at skolestyret gikk med på det. Skoleinspektørens lønn ble satt til kr 11000.-, med 5 alderstillegg a kr 400,-.

Ribsskog var en varm forsvarer av folkeskolen. Helt til det siste, også etter at han gikk av med pensjon, forsøkte han å forsvare folkeskolen og dens innhold som han hadde vært med på å bygge opp. Artikler både i Arbeiderbladet, Verdens Gang og Dagbladet på 1950- tallet vitner om det. I mai 1953 kom det bl.a. i VG et angrep på disiplinen i Oslo- skolene av de to unge lærervikarene Knut Almelid og Nils Grenstad. Ribsskog ble intervjuet av Prismet hvor han betraktet de unge lærernes kritikk som "*rørende naivitet*", mens Anna Sethne kalte det hele et "*sjikanøst angrep*".¹¹

I 1956 og 1958 startet rektor ved Oslo tekniske skole, Einar Einarsen, en diskusjon i VG og Dagbladet rundt nivået både i realskolen og folkeskolen. Dette lot ikke Ribsskog gå upåaktet hen, og hevdet at Egil Einarsen blåste nytt liv i de gamle klagene på folkeskolen. Ribsskog forsvarte arbeidet som ble gjort av lærerne i folkeskolen. Han mente heller ikke kunnskapsnivået i skolen var for lavt.

2.2 Ribsskog ansettes og arbeidsdagen tar til

Året 1929 ble på mange måter et merkeår for Ribsskog og hans familie. Han forlot Skien, men kom seg ikke til Trondheim som hans kone Margit hadde håpet på. Der likte hun seg godt, og der hadde hun gode venner. I stedet ble det Oslo med utstrakt aktivitet for Ribsskog, og mindre tid skulle han og Margit få sammen. Han gikk nå kanskje inn i sin mest kreative livsfase. En mulig grunn til at Ribsskog valgte Oslo kan ha vært større muligheter til videre studier. Oslo hadde universitet med forskere som han kunne søke veiledning hos og samarbeid med. Ribsskog kom da også raskt i kontakt med forskningsmiljøet i Oslo. Han tok opp kontakten med de personene han hadde fått et forhold til mens han var i Skien. Han hadde

også kommet langt på det arbeidet som skulle resultere i hans dr. gradsavhandling. Dataene var allerede samlet inn, og han ga seg i kast med analysen og konklusjonene på disse.

I skolestyremøte 17. juni (sak 171 /1929) med Jørgen Bogen som formann, kommer det fram at innstillingskomiteen for overlærerposter avga innstilling om at Ribsskog skulle ansettes som skoleinspektør. Mindretallet (Frimann Dahl, Graff- Wang og Jakobsen) gikk for dr. philos Einar Sigmund (1874-1951). Sigmund ble i 1913 ansatt som skoleinspektør i Drammen, men sluttet der i 1917 samme år som han disputerte for dr. graden, for å reise til utlandet for å studere pedagogikk. Ribsskog ble til slutt ansatt med 16 mot Sigmunds 14 stemmer.¹² Seks år senere, den 30. mars 1935 skulle bl.a. Ribsskog troppe opp hos fr. Graff-Wang og takke for hennes fremragende arbeid for fortsettelsesskolen for piker i Oslo gjennom 12 år. Sigmund fikk Ribsskog møte første gang i 1900 på Levanger lærerskole. Det var der Sigmund startet sin yrkeskarriere.

I alt var det syv søkere, overlærer Erik Berg, skoleinspektør Magnus Eriksen, skoleinspektør P. Kolstad, skoleinspektør Bernhof Ribsskog, skolebestyrer Olav Schulstad, overlærer Anna Sethne og dr. philos Einar Sigmund.¹³ Ansettelsen som skoleinspektør kan det stilles spørsmålstegn ved. Dahl setter den i forbindelse med Ribsskogs tilhørighet til Arbeiderpartiet som han ble medlem av i 1908.¹⁴ I skolestyremøte 20. september 1929 meldte imidlertid skoledirektør Tøger Hagemann at han godkjente skolestyrets beslutning om ansettelse av cand. real Bernhof Ribsskog som skoleinspektør ved Oslo folkeskole. Skoledirektør Hagemann hadde tidligere samarbeidet med Bernhof Ribsskogs bror Adolf i Steinkjer, og han kjente derfor familien. Overlærer Hermann Tretteberg ble konstituert som skoleinspektør da Anders Haugerud avgikk ved døden 6. Mars 1929, og fram til 15. sept 1929. Olav Hegna ble ansatt som skoleinspektør i nabokommunen Aker i 1928, året før Ribsskog.

Denne sommeren deltok ikke Ribsskog på Skien lærerkurser. I følge familien besøkte han og Margit slekta i Flatanger før han tok til i Oslo. I Ribsskogen var nå broren Marius preget av symptomene av tuberkulosen. Han plagdes med den ene hofta og hadde vondt for å bevege seg på skikkelig vis. Marius og kona tok, som nevnt, heim broren Asmund og pleide han etter at han ble utskrevet fra Reknes sanatorium ved Molde. Asmund døde hjemme i Ribsskogen i 1916. Kanskje ble Marius smittet allerede på det tidspunktet.

Det ble en travel 10-årsperiode Ribsskog gikk inn i da han startet arbeidsdagen som skoleinspektør på Møllergata skole. Det var her han fikk sin kontor plass, og det var her han fikk sitt utgangspunkt som leder for Oslo folke- og framhaldsskole, samt en del andre skoler. Ribsskog hadde vært på Møllergata skole tre år tidligere i forbindelse med skoleinspektørens- og bestyrerforeningens landsmøte 9 og 10. august 1926. På dette møtet ble det bl.a. henstilt til Kirke og undervisningsdepartementet om å sørge for at Den parlamentariske skolekommisjons innstilling angående forholdet mellom folkeskolen og den høyere skole måtte bli offentliggjort straks den forelå. Møllergata skole var 68 år gammel da Ribsskog tok inn der. Skolen som ble åpnet i 1861, ble betraktet som "*Norges første moderne folkeskole*". Arkitekt Jacob Nordan (1824- 1892) hadde gitt bygningene preg av florentinsk ungrenessanse, og overlærerboligen hadde kjøkken, bad og syv beboelsesrom for å tilkjenne en viktig stilling. De gamle utedoene var erstattet med vannklosett og det var sentralvarmeanlegg.¹⁵ Skolen var inndelt i seks forskjellige enheter, som var betalingskole for gutter og jenter, friskole for jenter og gutter, samt hjelpeskole for eldre forsømte barn. Den var organisert ved at jenter og gutter fikk hvert sitt bygg (Skolen i sentrum, Møllergata skole 1861-1961). Skolen fikk som den første, elektrisk belysning i stedet for gass. Fritt skolemateriell ble innført fra 1914. Etter sammenslutningen med Aker i 1948 flyttet skoleadministrasjonen til Akers nye administrasjonsbygg i Trondheimsveien 5. Møllergata skole hadde sitt høyeste antall elever i 1906 med 2345 elever som gikk i flere skift.

De fleste av sakene på første møte hvor Ribsskog deltok som skoleinspektør var oppsigelser, søknad om permisjoner, forlenget perm, sykdom, samt en del andre vanskelige saker. Skolestyrets formann var fullmektig Jørgen Borgen¹¹ og nestformann gullsmed Magnus Nilsen, begge fra Arbeiderpartiet. På skolekontoret satt bl.a. sekretær Magne Poulsen og kontorist Ågot Darre- Jensen. Skoleåret 1929-30 holdt skolestyret 14 møter med 359 saker. I møte den 20. des. (sak 305) 1929 kom diskusjonen opp om å avvikle middelskolen som foreslått av Komiteen for den høiere skolen.¹⁶ Ribsskog ble på nyåret 1930 oppnevnt som medlem i en komité som skulle se nærmere på hva som ble følgene dersom middelskolen ble lagt ned. Hvordan skulle man takle romspørsmålet og overflødige lærerkrefter?¹⁷ Det kom også

¹¹ Avdelingssjef Jørgen Borgen var født 6. juli 1878. Han utdannet seg innen mekaniske fag og reiste ute til sjøs noen år før han ble formann i Norsk Jern- og Metall- arbeiderforbund. Senere ble han ansatt som avdelingssjef for Kristiania Kretssykekasse. Borgen var medlem av Oslo skolestyre fra 1923 og formann i perioden 1929-30, og igjen fra 1935. Borgen fikk mye skryt og oppmerksomhet for sin innsats i skolestyret (Norsk Skuleblad, 1938, nr. 27).

spørsmål til skolestyret om å besvare en del spørsmål (39) vedr. Den parlamentariske skolekommisjon, om folkeskolen i kjøpstederne. Dette var trolig en vanskelig sak i og med at den flere ganger ble utsatt, men ble til slutt tatt opp i møte 15. jan. 1930. Dermed fikk Ribsskog på nyåret 1930 to vanskelige saker i fanget som han måtte ta stilling til. I 1930 var han sammen med bl.a. Otto Galtung, Magnus Alfsen, Rannveig Aannerud, medlem av 17. mai komiteen i Oslo. I 1930 var Ribsskog skolerådets formann og der samarbeidet han med bl.a. Hermann Tretteberg, Anders Kirkhusmo, Anna Sethne, A. Aannerud, Dagmar Graff- Wang, samt bestyrerne for tvangsskolene for gutter og jenter. Ribsskog var i perioden 1930-31 også formann i styret både for folkeskolelærernes og folkeskolelærerinnenenes vikarkasser.¹⁸ Skolestyret kunne fastsette at lærerne skulle gjøre innskudd i vikarkasse med inntil 2 % av lønnen inklusive alderstillegg, og det var forutsetningen at vikarkassen ville tre i stedet for kretssykekasser.

Ett år etter at Ribsskog forlot Skien, var han tilbake i begravelsen til overlærer Nils Kvalvågnes. Ribsskog og Kvalvågnes var nære medarbeidere og hadde mye med hverandre å gjøre, ikke minst i forbindelse med Skiens lærerkurser. Marskalker ved begravelsen var Bernhof Ribsskog og konst. overlærer Apneseth. Helt fram til 1960-tallet var det i enkelte deler av landet vanlig å bruke marskalker ved begravelser. De var oftest to venner av avdøde som sto vakt ved kisten og således vokter den døde. Marskalkene gikk først fra kirken mot graven. Bakgrunnen var troen på "ånder" som kunne stjele den dodes sjel.¹⁹

2.3 Spennende pedagogiske ideer i horisonten

Til tross for vanskelige tider i 1920-30 årene, var det mange spennende pedagogiske ideer i emning. Reformpedagogiske ideer var på fremmarsj både i USA og i Europa. Ikke minst kvinnene fanget opp de nye strømmingene og videreformidlet disse i tale og skrift. Det ser man bl.a. gjennom aktiviteten til lærerinnene. I 1912 ble Norges lærerindeforbund dannet med Anna Rogstad som leder, og samme år så Lærerindernes blad dagens lys. Allerede første året hadde de 1100 medlemmer, noe lærerforbundet beklaget. Anna Sethne redigerte fagbladet, og i første nummer ble nye vitenskapelige fremskritt synliggjort for medlemmene. I bladet ble lærerinnene oppfordret til å være oppmerksomme på de nye pedagogiske

strømninger og å delta i den pedagogiske diskusjonen. *"Vi trenger impulser og vi trenger utsyn"*, skrev Anna Sethne på lederplass. Lærerinnene måtte ikke *"brænde inde"* med sine meninger. Tonen i fagbladet vitner helt fra oppstarten om aktive lærerinner som oste av styrke og selvhverd, med tro på seg selv og sine ambisjoner. Gjennom dette ble Sethne en tydelig og pågående opinionsdanner. Elisabeth Lønnå (2004) skriver at en stor del av opplaget av Helga Eng's doktorgradsarbeid ble kjøpt opp av Norges Lærerinneforbund til bruk i organisasjonen. Samme år, i 1913, ble Pauline Bjørnstad, ved Grünerløkka skole landets første kvinnelige overlærer ved Tøyen skole.^{20 21} Det hadde da gått 11 år siden Kristiania lærerforening vedtok at i overlærerpostene i folkeskolen skulle det kun ansettes menn *"der ved længere tids arbejde i skolen har ærvervet sig en grundig pædagogisk erfaring"*²² De første lærerinnene ble i 1861 ansatt i Kristiania folkeskoler, og fem år senere, i 1866 ble Christiania Lærerinneforening dannet med fem medlemmer til stede. Under Anna Rogstads ledelse klarte de å få åpnet lærerseminarene for kvinner i 1890. Ribsskog skulle mange år senere få oppleve å bli innbudt som skoleautoritet i anledning Oslo Lærerinnelags 70- årsjubileum i 1936, hvor han bl.a. fikk møte 84 år gamle Anna Rogstad som i hele 31 år hadde vært lagets formann.

Anna Rogstad foreslo allerede i 1885 at *"Kristiania lærerindeforening indgaar til regjeringen med forestilling om, at vort lands seminarer aabnes for kvinder som for menn og at almuskolens lærerinder tilstedes adgang til en af staten oprettet høiskole i lighed med den av hr. skolebestyrer Voss foreslaaede for almuskolens lærere"*. Utdannelsen av lærerinner var svært mangelfull, skrev hun, nærmest som et hastverksarbeid uten grundighet. Rogstad ble første kvinnelige representant på Stortinget for frisinnede Venstre og ble hilst velkommen av stortingspresident Magnus Halvorsen 17. mars 1911. Det frisinnede Venstre, skuffet henne for å kripe for høyre, så hun meldte overgang til Arbeiderpartiet.²³ Det er tydelig at en del lærerinner så det som maktpåliggende å få noe eget, og de kom raskt på banen med å bygge eget hus. I Lærerindernes blad nr. 20 i 1915 skrives det at *"Lærerindernes hus"* i Kristiania var planlagt finansiert med gratis tomt fra kommunen, og en tiltrengt kapital på 120000. Resten skulle finansieres med lån ved *"aktier i Lærerindernes hus"*.²⁴ Oslolærerinnene tok på seg en frivillig ekstraskatt, for å få utstyrt huset. Raskt tok de kontakt med de fremste fagpersoner her i landet som holdt foredrag om sentrale emner for lærerinneforeningen. Den 25. oktober 1930 kunne Anna Sethne ønske velkommen til innvielsen av lærerindernes nye hus i Peder Clausens gate 4. Dette var ganske enestående for en forening som på det

tidspunktet besto av omkring 500 medlemmer. Skolestyret var innbudt til festen, og dermed er det grunn til å anta at også Ribsskog var en av gjestene.

Innenfor et annet fag fant det også sted en bevisstgjøring, satt i tale og penn av Bergljot Larsson og hennes medarbeidere. Her så man mange av de samme trekkene hvor tro på egne ambisjoner og muligheter sto i fokus. Sykepleierforbundet ble stiftet i 1912. I Sykepleien argumenters det for å strebe mot høye mål, faglig dyktighet.²⁵ Man så stort på sitt arbeid, og det er tydelig at det ble manet til selvhevdelse på fagets vegne allerede fra oppstarten.

Norsk Skoletidende på sin side var i denne perioden opptatt av lærernes lønn, målsak, avholdssak, religionsspørsmål og kvaliteten på lærerutdanningen.

2.4 Skoleinspektør i Oslo

Skoleloven av 1848 inneholdt ingen bestemmelse om ansettelse av skoleinspektører, men lov av 1889 § 44 gav skolestyret bemyndigelse til ansettelser om de nødvendige midler ble bevilget. Stillingen som skoleinspektør i Kristiania ble opprettet ved bystyrebeslutning av 13. oktober 1856. Cand. theol Otto Lund^{III} var den første, og han etterfulgtes 1. august 1898 av dr. philos Anton Ræder. Ræder som var skolestyrets formann, kom på banen etter at overlærer J. A. Johnsen hadde trukket sin søknad. Han fratrådte 1. nov. 1900, og cand. theol Andreas Martin Corneliussen ble ansatt i stillingen^{IV} med ti stemmer mot overlærer Ellefsens ni. Corneliussen var en høyt aktet skolemann. Ved sin død i 1916 var han sjef for 22 skoler med 28000 barn og 960 lærere. Under hans ledelse i 16 år var 15 nye bygninger blitt til, dels helt nye. Særskolen, fortsettelsesskolen, tunghørtklassene og skolehavene hadde også kommet til under hans ledelse. Skolen hadde også satt forsorg for barn på programmet der skolebespisningen og tannklinikken inngikk.²⁶ Stort arbeidspress etter 1889 loven medførte at det ble ansatt en sekretær hos skolestyret. Bystyret omgjorde sekretærstillingen til hel post fra 3. juni 1909.

I 1918 ble det bestemt at Kristiania folkeskole skulle ha to skoleinspektører, der den ene skulle arbeide med det pedagogiske og den andre med det økonomiske. Postene skulle inntil videre "*besættes ved konstitusjon*".²⁷ Olav Schulstad ble ansatt i tillegg til Haugerud i perioden 1920-1926. Schulstad ble betraktet som en dugendes kar og det ble hevdet at Kristiania gjennom han hadde fått tilført sitt skolevesen en betydelig kraft og en betydelig erfaren og dyktig skolemann. O. J. Hoversholm var konstituert skoleinspektør fra 1916 til

^{III} Norsk Skoletidende (1898, nr. 21) skriver at i forbindelse med Otto Lunds avgang som skoleinspektør ble det holdt en stor fest hvor Kristianialærerne følte trang til å hylle han for det langvarige arbeidet han hadde utført. Festen ble holdt i Frimurerlogen med 223 gjester, og hedersgjesten førtes av frk. Anna Rogstad. Lund var født i Kristiania i 1843, sønn av lege Otto Lund. Han gikk så på Nissens skole og tok artium i 1860, og i 1866 tok han teologisk embetseksamen. Fra 1866 og i fire år var han lærer ved Aker seminar og deretter noen år knyttet til en del privatskoler i Kristiania. Han foretok flere utenlandsreiser. Fra 1874-80 var han inspektør for Fredrikstad folkeskole. I hans periode som skoleinspektør ble antall skolebarn fordoblet, og en stor økning i antall skoler hadde funnet sted. Lund ble betraktet som en imøtekommende person og mottakelig for nye pedagogiske ideer.

^{IV}Norsk Skoletidende (1900, nr. 39, s. 688) skriver at skolebestyrer Corneliussen i en årrekke hadde virket i skolens tjeneste med en varmhjertet interesse for barna. Han var sønn av en borgerskolebestyrer, og avla teologisk embetseksamen 1878. Det spesielle her var at han led av en øyesykdom slik at han ikke kunne lese. Imidlertid hadde han god husk. Han kom gjennom studiene ved at tre gode venner leste høyt mens han hørte på. Før han søkte som skoleinspektør, var han lærer ved Borger- og realskolen, Bauers pikeskole, Sagene tekniske aftensskole, Nissen pikeskole, Olaf Berges lærerseminar og Kristiania handelsinstitutt og søndagsskole. Året etter ansettelsen la Corneliussen fram forslag i Kristiania skoleråd om forsøk med fellesundervisning i folkeskolens 1. avdeling. Forslaget ble nedstemt, og resultatet den gang ble at skolerådet ikke fant "*at kunne tilråde indførelse*

1919. I Norsk biografisk leksikon står det å lese at for Schulstad ble ikke perioden særlig vellykket da ordningen førte til friksjoner mellom de to myndige og uavhengige personlighetene. I nedskjæringstiden i midten av 1920- årene måtte Schulstad slutte. Han ble ansatt som overlærer ved Sofienberg skole, men vendte raskt tilbake til styrerstillingen ved Elverum lærerskole.²⁸ Det er tydelig at saken med to skoleinspektører var en vanskelig sak. I budsjettforhandlingen i Oslo bystyre 16. juli 1925 forelå det et forslag fra formannskapet om å vedta en henstilling til skolestyret om snarest å tilveiebringe behandlingen av saken "*angående ophevelse av den ene skoleinspektørstilling.*"²⁹ Spørsmålet om to skoleinspektører dukket opp igjen noen år senere i 1929. Resultatet ble imidlertid at skolestyret ikke ville fremsette forslag om opprettelse av en skoleinspektørstilling til. Først i 1949 ble det ansatt en 2. skoleinspektør av Oslo skolestyre. Schulstad var den første her til lands som i 1927 laget standpunktprøver i regning, men de ble ikke standardiserte.

Allerede fra første dag i Osloperioden fikk Ribsskog det travelt. I tillegg til å skaffe seg oversikt over jobben som skoleinspektør kom han raskt i forbindelse med det progressive miljøet, spesielt Sageneskolen i Oslo. Det var ikke bare skoleinspektørjobben han tok fatt på i den første tiden. Stillingen som Skoleinspektør inkluderte en rekke arbeidskrevende oppgaver knyttet til:

2.5 Fortsettelseskole

Anna Rogstad og Anna Holsen var sentrale personer i arbeidet med oppstart av fortsettelseskolen i slutten av det nittende århundre. De to var allerede på den tiden markante personligheter. Sammen med bl.a. Gina Krog og Cecilie Thoresen deltok de i stiftelsen av Kvindestemmerettsforeningen høsten 1885. I Lærerindernes blad nr. 17 fra 1915 kan man lese at de hadde planlagt og utviklet fortsettelseskolen i Kristiania. En bærende ide var at fortsettelseskolen til forskjell fra fagskoler, universitet, landbruksskoler og husflidskoler ikke skulle utdanne for "*noget spesielt*". Foranledningen til fortsettelseskolen var at elever som sluttet folkeskolen og ikke hadde anledning til å gå på daværende betalingskoler, skulle få mulighet til videre utdanning. Rogstad ønsket å gjøre fortsettelseskolen obligatorisk. På det 11. nordiske skolemøte i 1920 i Finland holdt hun et foredrag om "*Obligatoriske*

af fællesundervisning ved folkeskolen" (Norsk Skoletidende, 1901, nr. 51, s. 813). Corneliussen var medforfatter av leseverket "Hjemme og ute" som fikk mye rosende omtale over hele landet.

fortsettelsesskoler".³⁰ I 1909 overtok kommunen skolen, og da var det 309 aftenskoleelever. Anna Rogstad ledet fortsettelsesskolen frem til 1923.³¹

I fortsettelsesskolen ble det undervist både i allmennfag (engelsk, norsk, regning, bokføring), husstellfag, kontor og butikkfag, skredderfag, motefag, håndverksfag og handelsfag. Framhaldsskolen levde under noe kummerlige forhold både med hensyn til lokaliteter og lærekrefter. Det var vanskelig å få lærere til å slå seg ned og forbli i framhaldsskolen og skolen måtte flere ganger flytte tilholdssted. Bøckman skriver at framhaldsskolen for jenter for året 1948-49 for første gang hadde en hjelpeklasse. Tiltaket beskrives som vellykket med lite fravær i klassen og ingen utskrivning. For skoleåret 1937-38 hadde dagskolen 907 elever og aftenskolen 1134. I skoleåret 1951-52 hadde skolen 30 klasser og elevtallet var ved skoleårets slutt 775 elever. Søkningen var størst til håndverkslinjen.³²

2.6 Oslo Særskoler og arbeidshjem for svakt begavet ungdom

Som skoleinspektør fikk Ribsskog en god del å gjøre med de elvene som ikke klarte å følge vanlig undervisning i klassen. Folkeskoleloven av 1889 gav anledning til opprettelse av klasser for de som slet med å følge den vanlige progresjon og undervisningen i folkeskolen, når det var bevilget penger til det. De som ble tatt opp i særskolen, var barn med såkalte "*små evner*". Dette omfattet ikke åndssvake barn. For at et barn kunne overflyttes til særskolen, skulle det som regel være prøvet i den alminnelige skole minst ett år.³³ Dersom eleven ikke klarte å følge klassen, ble det klasseforstander som tok affære og søkte eleven over til særskolen. Senere ble skolelege tatt med på råd. Særskolens forløper var abnormklassene som Christiania Skolekommisjon (skolestyret) fikk etablert i 1874 med 10-12 barn fra allmueskolene, som på grunn av åndssløvheter eller organiske legemlige mangler ikke kunne delta i den vanlige undervisningen.³⁴ Forsøket var vellykket og resulterte i at det videre ble bevilget penger til fortsettelse. Den 21. april 1892 ble det i Kristiania representantskab bestemt at folkeskolen skulle overta undervisningen av abnorme barn.³⁵

Det er tydelig at dette med særskoler og hjelpeklasser ikke var noe enkelt fenomen. Det ble debattert en del både i dagspresse og i fagblad av foreldre og skolefolk. Det var som ventet motstridende meninger om elevene skulle få undervisning i sine opprinnelige klasser eller i

særklasser/ skoler. Ruth Frøyland Nielsen kastet seg også inn i debatten og påpekte en rekke svakheter med det tilbudet elevene i hjelpeskolen fikk. Det gjaldt både kortere undervisningstid, dårligere lokaler, dårligere yrkesveiledning, framhaldsskole på kveldstid, og mangelfull utdannelse for spesiallærerne for å nevne noe. Regler for overflytting til hjelpeskolen ble justert flere ganger. Ivar Knutson som var rådmann for skole og kultursaker i den nye storkommunen Oslo fra 1948 hevdet i intervju med Arve Dahl at Ribsskog mente at sær / hjelpeskoleundervisningen i størst mulig utstrekning burde foregå ved egne skoler.³⁶ Ribsskog arbeidet også for å sette i gang arbeidsklasser for de elevene som hadde vansker med å følge vanlig undervisning uten å stå så mye tilbake at de passet for særskolen. Spor i skolearkivene viser at Ribsskog holdt seg godt orientert om hvordan spesialundervisningen ble organisert både her til lands og i andre nordiske land.

En del av de elevene som gikk ut av særskolen, var så faglig svake at de trengte ytterligere oppfølging. For en del av disse elevene ble det opprettet et Arbeidshjem, der målet var å gi de over 15 år "*beskjæftigelse*", og den moralske støtte som ligger i arbeidsgleden. I 1920 sendte Oslo særskole på initiativ av Anna Stokke, en søknad til skolestyret om opprettelse av et Arbeidshjem for elever som hadde gjennomgått særskolen. Etter noe tid ble saken henlagt, men i 1927 besluttet lærerne å ta det hele i sin egen hånd, samlet inn penger, og fikk i januar 1933 startet et Arbeidshjem.³⁷ Sammen med bl.a. Anna Sethne, Ragnar Vogt og Johan Lofthus gikk Ribsskog varmt inn for å stable Arbeidshjem for svakt begavede i Oslo på bena. For sitt arbeid fikk elevene en beskjeden månedslønn som oppmuntring. Fra en liten notis i Norsk Skuleblad i 1939 går det fram at "*Arbeidshjemmet*" i året 1938 hadde hatt lokale på Kampen med gratis lys og varme fra Oslo kommune. 15 gutter og 8 jenter hadde deltatt.³⁸ På grunn av krigen måtte man stenge Arbeidshjemmet.

2.7 Granhaug

Johan Anton Lippestad var den som tok det første hjelpetiltak for talehemmende i Christiania. Allerede i 1874 forsøkte man å hjelpe disse med tilrettelagt trening.³⁹ I 1910 forsøkte overlærer Lippestad å kartlegge omfanget av stamme barn, deres evner, anlegg og karakterer. Samme år ble det satt i gang spesielle kurs for stamme ved særskolen Sarsgata. Barna ble da tatt ut av skolen og fikk fire halvtimes undervisningstid om dagen i to måneder. Dette inkluderte også barn fra særskolen.

Den første som tok initiativ til å opprette egen skole for barn med talefeil, var bestyrerinnen ved tunghørt skolen i Christiania, Jacobine Rye (1861 - 1939), som hadde arbeidet ved Rosings skole for døve i Danmark. Hun arbeidet aktivt for å få i gang landets første spesialinstitusjon for talehemmende, og hennes engasjement resulterte i kjøp av eiendommen "*Granhøi*" i 1919.⁴⁰ Granhaug off. skole for barn og ungdom med talefeil på Lysaker ble reist ved Stortingsbeslutning av 21. mai 1919. Målet var å ta imot barn og ungdom som stammet, operert for åpen gane, eller hadde annen talefeil og gi dem undervisning til hjelp mot talelidelsene.⁴¹ Før den tid hadde hun tatt initiativ til å sette i gang særskilte klasser for de tunghørte i en egen avdeling.⁴² Jacobine Rye var også sentral i dette arbeidet flere år senere.⁴³ Erling Ingebrigtsen sendte 10. september 1946 et forslag til Oslo skolestyre med det som mål å utdanne stemmebrukslærere, og talelærere. Han var da lærer i Oslo og aktivt medlem av "*Foreningen for stammedannelse*". Resultatet ble at det kom i gang en utdanning for stemmebrukslærere, og som dermed ble oppstarten av logopedutdanningen. Fra 1946 ble det oppstart av logopedutdannelse ved Granhaug off. skole som tok opp barn og ungdommer som stammet, lespet eller hadde utydelig tale. Fram til da måtte hver enkelt lærer ta utdanning gjennom selvstudium.⁴⁴ Det var skoleinspektøren som hadde det overordnede ansvar for tale- og leseklassene i Oslo.

2.8 Døveskole og blindeskoler

Døve - og blindeskolene i Oslo var statsskoler, og lå dermed ikke direkte under Ribsskogs ledelse. Som leder for skoleetaten fikk han imidlertid noe samarbeid med disse skolene gjennom at noen av folkeskolens elever fikk sitt tilbud der.

Alm skole ble startet opp i 1948. Den ble satt i gang og drevet med oppsamlede midler fra "Utdanningsfondet for unge døve og tunghørte" av fru Inga Braae Johannesen. Skolen var en framhaldsskole for døve og tunghørte lokalisert på Nordrehov. I 1950 meddelte fondets styre til Kirke og undervisningsdepartementet at de hadde besluttet å skjenke Alm skole til den norske stat. Alm skole ble nedlagt i 1979.

2.9 Christiania Opfostringshus.

Flere benevnelser har vært brukt på det offisielle Christiania Opfostringshus, som Kostskolen og Waisenhuset. Waisenhuset er en tysk betegnelse på et hus eller barnehjem for foreldreløse. Man hadde flere Waisenhus i Norge, bl.a. i Christiania, Trondheim og Stavanger. Christiania Opfostringshus ble etablert i 1778 av Christian VII som skole og hjem for foreldreløse barn.⁴⁵ I 1916 flyttet Waisenhuset til Store Ullevål gård, og ved nedleggelsen i 1978 var det et rent guttehjem

2.10 Tvangsskole

Vergerådsloven åpnet adgang til å opprette kommunale *tvangsskoler*. I tvangsskolene, som var internater, kunne vergerådet anbringe barn under 16 år som hadde begått en straffbar handling, men som det ikke var reist tiltale for (vergerådsloven § 4). Det kunne også være barn som hadde vist dårlig oppførsel, eller forsømt skolen, eller barn som trengte midlertidig opphold. Etter loven skulle opphold i tvangsskole opprinnelig ikke vare utover seks måneder, men grensen ble ved lovendring i 1907 hevet til ett år. Etter oppholdet kunne barn sendes tilbake til hjemmet, eller anbringes i fosterfamilie eller skolehjem. Etter 1945 var fire tvangsskoler fremdeles i drift, med plass for i alt 115 barn (95 gutter / 20 jenter). To av disse lå i Oslo: Geitmyra skole for gutter og Åsengata skole for jenter, henholdsvis med 35–44 og 15–20 plasser.

Mange med bra evner, men med liten vilje, ble overflyttet til tvangsskole grunnet ulike årsaker, som å drive gatelangs, skoleskulk, tyveri og initiativløshet. Det var barn som ble karakterisert som lett oppfarende, løgnaktige, som hadde slappe moralske begreper, uten vilje og karakter, eller som løy for å redde seg ut av en knipe. Mange ble innskrevet ved 10-12 års alder.⁴⁶ Dette var også et arbeid Bernhof Ribsskog, i følge Asbjørn Ryen, interesserte seg for og engasjerte seg i. Hans engasjement bidro også til at han ble valgt inn i direksjonen av Toftes Gave på Helgøya i Mjøsa.

2.11 Skolelegen og skolepsykiater

Carl Schiøtz hevdet at ifølge lov av 1896 skulle det ansettes skoleleger ved samtlige høyere skoler i landet. Ved folkeskolene kunne det ansettes leger, hvis kommunene bevilget penger til det. Ordningen nu i 1929, skrev Schiøtz, er *"en chefslege, som dessuten har ledelsen av den sanitære barneforsorg. Hans funksjon hører såvel under skolestyre som helseråd. Han har ved sitt sentralkontor en assistentlege, en kontorist og fornøden ekstrahjelp for statistiske undersøkelser."*⁴⁷ Schiøtz skriver videre at hver elev ved de kommunale skolene ble undersøkt ved innmeldingen. Alle barn som ble sendt på feriekoloni, ble målt og veid før og etter oppholdet. Dersom legen fant helsetilstanden bekymringsfull, ble det meldt til hjemmet, og det ble gitt rettleiing for *"søvn, ernæring og annet"*.⁴⁸ Schiøtz ble også i 1926 oppnevnt av Kirkedepartementet som medlem av Arbeidsutvalget til fortsettelse av samarbeidet mellom de skandinaviske land til fremme for skoleungdommenes fysiske oppdragelse. Schiøtz var skolelegesjef både i Oslo og Aker. I 1931 ble Carl Schiøtz utnevnt til professor i hygiene ved Universitetet i Oslo, men han ble i stillingen som skolelege fram til 1933.⁴⁹ Det ble sett på som et stort tap at Schiøtz flyttet sitt virke fra Pilestredet til Universitetets haller. Han hadde klart å kaste lys over sentrale skolehygieniske problemer og gitt nyttige bidrag til arbeidet med å fremme betydningen av kroppssøving blant skolens elever. Schiøtz glemte ikke skolen og skolebarna selv om han gikk over i ny stilling. Fra 1936 ga han ut bladet "Liv og sundhet" gratis til lærerne med støtte fra en større næringsorganisasjon. Tilbakemeldingene tydet på at man hadde stor nytte av bladet både i undervisningen og i familien.

Johan Lofthus (1887-1959)^V fungerte som skolepsykiater fra 1923- 33. Stillingen ble bl.a. opprettet fordi skolestyret i Oslo mottok mange klager fra skolene over elever som var for evneveike til å nyttiggjøre seg undervisningen i normalskolen, og som dermed heftet klassen. Skolepsykiaterens oppgave var å avgjøre om barn som ble meldt til overflytting, virkelig sto så meget tilbake at overflytting var riktig. Denne ordningen avviker helt fra dagens praksis der målet er at alle skal inkluderes i skolen og følge klassen med ev. ekstra hjelp. Lofthus skriver i en artikkel i Norsk Skuleblad i 1935 at han, Ribsskog og Augusta Rasmussen i lengre tid har arbeidet med å finne en metode *"hvormed skolebarnas evner kunne bli målt, når barna begynner i 1. klasse."* Det var for dem naturlig å få et pålitelig mål av evnene som skolen skulle behandle i hele sju år. Lofthus sidestilte disse prøvene med vanlige regne- og

norskprøver som skolen måtte foreta for å ha et mål for undervisningens kvalitet. Videre skriver han at hittil har forsøkene omfattet skolebarn i Oslo, men målet var å få gjennomført dette over hele landet.⁵⁰

2.12 Barn på sykehus

Ribsskog var også positiv til at skoleetaten skulle påta seg undervisningsoppgaver til de barna som over noe tid var innlagt på sykehus, bl.a. på Ullevål og Rikshospitalet. Det kom mange søknader til Ribsskog med forespørsel om ekstraundervisning til elever med poliomyelitt, skader og annen sykdom. Ribsskog fikk ordnet det slik at det ble opprettet en lærerstilling for å undervise barn på sykehus.

2.13 Feriekoloniene

Feriekoloniene hadde opprinnelig til hensikt å skaffe barn fra fattige familier et opphold på landet, slik at de kunne komme til krefter ved hjelp av nærende kost, mye sol og frisk luft. Moralsk skulle barna hjelpes, mente man, ved at de for en tid kom bort fra den dårlige påvirkningen de ble utsatt for i gatene og arbeiderkvarterene. Johansen & Haugen skriver at Oslo kommunale feriekolonier i en årrekke hadde hatt sine kontorer ved Møllergata skole. Opptakten til ordningen ble gjort av fattigforstander A. Johansen på et møte i Oslo Arbeidersamfund i 1881, og allerede samme år ble det delvis på privat basis gitt et tilbud til 33 barn fra Kristianias folkeskoler.⁵¹ Senere overtok kommunen driften av feriekoloniene. Etter en bestemmelse av 7. desember 1921 i formannskapet skulle bl.a. skoleinspektøren møte i komiteen, bestående av sju kommunalt valgte medlemmer. Ribsskog var sammen med bl.a. Rannveig Aannerud, biskop Johan Lunde og senere med biskop Eivind Berggrav, aktiv i bestrebelsene for at bysbarn fikk komme ut på landet om sommeren. De skriver bl.a. i Norsk Skoletidende at *"Av 18 års erfaring vet vi hvilken stor betydning det har og hvilken velsignelse det er for bysbarn å komme ut til snilde folk på landet i sommerferien"*.⁵² Ribsskog med flere oppfordret derfor varmhjertede folk, om for noen tid i sommerferien å ta imot en del barn som *"trenger landophold"*. Samme anmodning kom igjen både i 1936 og 1939. Allerede i 1887 ble ordningen diskutert i Norsk Skoletidende, der det bl.a. ble advart mot den dårlige

^v Johan Lofthus ble dr. med på avhandlingen "Intelligensmåling" i 1931. Han gav ut Osloprøvene som var en

påvirkningen bysbarn kunne ha på landsbarna, da en del av bysbarna var meget uoppdragne, mange liketil rå. Andre igjen kunne ikke se disse farene på samme måte⁵³

2.14 Skolehager

Oslo folkeskole hadde skolehager, og bestyrer av skolehagene, A. Hæreid, forteller at det hele startet med 50 mål, ved Geitmyra skole i 1909. Deretter fikk man små hager ved Bjølsen, Vålerengen, Majorstuen og Sarsgata skole. Til å begynne med arbeidet lærerne gratis, og utgiftene til redskaper ble dekket med private bidrag. I 1911 overtok kommunen de ordinære utgifter ved driften av skolen. Det hele utviklet seg, og i 1937 hadde man hele 178 mål jord fordelt på sju hager og 18 skoler. Skolehagene hadde bortimot 1000 frukttrær, og arbeidet foregikk på ettermiddag. Høsten 1936 var verdien ved skolehagene henimot 77 000 kroner.⁵⁴ Ved skogplantingen våren 1930 deltok folkeskolens syvende klasser i alt åtte virkedager både ved Sognsvann og Frognerseteren. Skolehage kom inn i byskoleloven av 1936, § 64, mens skogplanting kom inn i landsskoleloven av 1936, § 6,2, og byskolelovens § 4,2.⁵⁵

2.15 Oslo Fag og Forskoler

I september 1929 (skolestyresak 199) ble Ribsskog enstemmig valgt som kommunalt medlem av Forstandskapet for Oslo Fag og Forskoler etter avdøde skoleinspektør Haugerud, for så å bli gjenvalgt igjen i 1935. Det kom allerede i 1896 en henstilling til regjeringen om å sette i verk tiltak for å forbedre det tekniske skolevesenet. Tanken ved opprettelse av håndverks- og industriskoler med praktisk opplæring i skoleverksteder, kom i forbindelse med den nye tekniske og industrielle utviklingen som krevde andre arbeidsmåter og metoder. Etter hvert som fagavdelingene økte og søkermassen steg, var det om å gjøre å finne rett mann på rett plass. Arbeidspsykologien hadde sin begynnelse her, og i 1925 ble de første polytekniske evneprøver ved opptak her til lands arrangert. Disse prøvene ble først lagt til rette med hjelp fra dr. P. Collet, senere med bistand fra Helga Eng fram til 1938, da Henry Hovin overtok. Det etter hvert organiserte psykotekniske institutt ble i 1932 overtatt av Oslo kommune og overført til Oslo arbeidskontor. Helga Eng refererer til psykologen Münsterberg når hun hevdet at psykoteknikk var en ny vitenskap som skulle bli et bindeledd mellom folks arbeidsliv og laboratoriepsykologien for å finne rett mann på rett plass.⁵⁶ Dette var

standardisering av 1916 revisjonen av Binet-Simon-prøvene (Mediås, 2008).

foranledningen til arbeidspsykologien hvor man med ulike hjelpemidler forsøkte å vurdere den enkeltes yrkesmessige forutsetninger.

2.16 Den Kvinnelige Industriskole ble åpnet i Kristiania i 1875

Det var kaptein Gude-Smith (1820-1903) som påtok seg å "*forbedre kvindens utdannelse i haandens gjerning*".⁵⁷ Skolen skulle være nyttig, den skulle utdanne kvinnen til å bli nyttig borger av staten. Det var Gude -Smiths ønske at veving, tilskjæring, sying, stråfletting og fjærarbeid skulle være sentrale fag i skolen. Elevene ble anbrakt hos mestre, dels i Kristiania, dels i andre byer. Skolen startet med 65 elever og leide lokaler på hjørnet av Engens gate og Munkedamsvegen, med Agnes Smith som skolens første bestyrerinne. Skolepengene var 12 spd. pr. år, og kursenes lengde var ett år. For skoleåret 1935- 36 hadde det i alt vært 316 elever ved skolens faste kurser, 72 fra Oslo, 50 fra andre byer, 192 fra landsbygda og 2 fra utlandet.⁵⁸

2.17 Norsk skolemuseum

Ribsskog ble oppnevnt som nytt medlem i Norsk skolemuseums styre etter Haugerud i nov 1929. Årsberetningen for 1929-30 viser at Ribsskog sammen med skoledirektør Hagemann og fhv. overlærer Halfdan Raabe utgjorde styret i Norsk Skolemuseum i Oslo.⁵⁹ Ribsskog fikk således mulighet til å samarbeide både med Hagemann og Raabe. Raabe fylte 77 år det året Ribsskog ble medlem av skolemuset. Det var da gått syv år siden han tok avskjed med lærergjerningen etter 45 års virke i skolen.

Bakgrunnen for opprettelsen av Norsk Skolemuseum var at Norges Lærerlag etter initiativ fra overlærer Raabe satte det opp på programmet for Norges Lærerlags landsmøte i Bergen i 1898. Årene gikk, og først i 1911 nedsatte Lærerlaget en komité med Raabe som formann, og ut av det vokste altså Norsk Skolemuseum fram. I januar 1920 sendte Norges lærerlags læremiddelkomite et skriv til Kirkedepartementet og søkte om økonomisk støtte på kr 8000,- til et norsk skolemuseum med pedagogisk bibliotek. Hva som ble resultatet av søknaden, er usikkert, men museet ble åpnet i 1921, og ble lokalisert på loftet ved Møllergata skole.⁶⁰ Svendsen skriver at under loftsryddingen på Vaterland skole i 1939 kom det for dagen rester av en kongelig gave til Kristiania kommune. Dette viste at det allerede i 1875 ble lagt

grunnlag for en museumssamling. Kong Oscar II hadde forært kommunen en gave på "416 nummer av *Undervisnings- Materiel til en Mønstersamling for Chistiania Almueskoler*".⁶¹

Etter Ribsskogs død i 1963 fikk Norsk Skolemuseum, en samling av hans pedagogiske skrifter, tilsvarende "25 løpende m!".⁶² På den tid hadde museet over 80 000 bind i sin samling og de hadde 8000 utlån pr. år. Bernhof Ribsskogs svigerinne, Gunnvor Nansen, hevdet at bøkene og skriftene etter Ribsskog ble gitt til skolemuseet som han ivret og arbeidet for. Noe ble også gitt til Bolteløkken skole. Ribsskog foreslo i 1939 at litteraturen som ble kjøpt inn i forbindelse med utarbeidelsen av Normalplanen av 1939, skulle gis til Norsk Skolemuseum.

Museet fikk etter hvert en noe stemoderlig behandling. I 1956 sa Norges Lærerlag og Oslo kommune fra seg sine eierrettigheter til samlingene, men fortsatte likevel å yte bidrag. Våren 1962 ble det bestemt at biblioteket skulle deles. Biblioteket, billedsamlingen, og en del undervisningsmateriell gikk til en egen avdeling under Universitetsbiblioteket.

Daglig leder ved Oslo Skolemuseum, Aud Rudshagen, skriver at Oslo Skolemuseum ble etablert i 2000, og at det på sett og vis var arvtaker etter Norsk Skolemuseum, fordi de også hadde hus på Møllergata skole. "*Da skolemuseet ble nedlagt i 1970 hadde så vidt vi forstår allerede boksamlingen gått til Norsk Pedagogisk Studiesamling på Bankplassen. Da NPS ble lagt ned ble samlingen spredt, men etter våre opplysninger befinner det meste seg på Nasjonalbibliotekets fjernlager i Mo i Rana*". Rudshagen skriver videre at: "*vi har verken gjenstander eller bøker direkte fra museet*". Noe materiale mener hun ble reddet unna på Norsk Folkemuseum, og senere overført til De norske skolehistoriske samlinger i Drammen.
63

Fra Drammen kommunes internettside (Nedlastet 13.03.08) kan man lese at De norske skolehistoriske samlinger ble opprettet i 1987 og bygger på arven til Norsk Skolemuseum som ble etablert i Kristiania i 1921. Torodd Hagen skriver at boksamlingen ved Norsk skolemuseum ble overført til Norsk pedagogisk studiesamling (NPS) i 1964. Norsk Skolemuseum ble da nedlagt, bok - og dokument-samlingen ble overført til NPS. Videre skriver han at "*12-13 billass av gjenstandssamlingen endte på Grønmo fyllingsplass mens entusiaster klarte å berge deler av denne og fikk den magasinert ved Norsk Folkemuseum, Bygdøy. Denne delen har dannet stammen i stiftelsen De norske skolehistoriske samlinger,*

som siden 1987 har holdt til i Drammen. Stiftelsens gjenstandssamling og boksamling er for tiden nedmagasinert". NPS ble nedlagt i 1993 og gjort om til læremiddelsenter. Bok- og dokument-samlingen ble overført til Nasjonalbiblioteket, Universitetsbiblioteket, fakultetsbiblioteket på Samfunnsvitenskapelig fakultet. Noe fikk NPS, og resten ble kastet.⁶⁴ Fjernlageret i Mo i Rana på sin side hevder de ikke har noe materiale fra skolemuseet.

2.18 Seksualkomiteen

Seksualundervisning og forplantningslære har i lang tid vært en vanskelig sak for norsk skole. Allerede i 1906 holdt overlærer A. Holmsen en rekke sedelighetsforedrag ved flere gymnasier i Kristiania der han ga til kjenne at usedeligheten var samfunnets verste *"pestbyld"*. Det ville bare bære galt avsted om man lot ungdommen *"løpe hornene av seg"*. Holmsen manet til større respekt for kjønnslivet, og viste til at usedelighet hadde undergravet og utarmet forskjellige folkeslag.⁶⁵ I 1928 nektet Kirke departementet å godkjenne Kristiane Skjerves lærebok *"Helselære for piker fra 14 til 16 år"* som ble utgitt på Aschehoug i 1927. Det var tilsynslærer Hanna Pedersen som på anmodning av Eksamenkommisjonen bedømte boken og konkluderte med at den egnet seg som hjelpebok for lærerinner, og ikke som lærebok i folkeskolen. Mange med henne mente barnas sjelsliv burde fredes og beskyttes mot for tidlig vekkelse av dette hellige mysterium. Denne konklusjonen rettet bl.a. Anna Sethne sterk kritikk mot. Hun argumenterte for saklig undervisning i stedet for at elevene fikk fragmentert og tilfeldig kunnskap fra f.eks. medelever. *"Det tør bli skjebnesvangert for mange av dem"*.⁶⁶ Det var da over 30 år siden seminarlærer Klykken ga ut en metodisk veiledning i å undervise barn om forplantningen.

Carl Schiøtz som var medlem av Undervisningsrådet for de høiere skoler, gikk for at informasjon om kjønnsykdommer og deres farer burde gis av de som hadde virkelig kunnskap, og anså derfor ingen lærer skikket for jobben, bare et fåtall leger. I og med stor variasjon på elevene, mente han det var forkastelig å drive klasseromsundervisning om dette emnet i folkeskolens øverste klasser.⁶⁷ I 1929 ble Fram Forlag stiftet og forlaget gav bl.a. ut *"Populært Tidsskrift for Seksuell Opplysning"* i perioden 1932-35.

Seksuell hygiene og prevensjonsundervisning var et område Ribsskog som skoleinspektør måtte forholde seg til. Han var tydelig på at skolen hadde en forpliktelse til å gi god og saklig informasjon om forplantningsspørsmål, selv om det til tider var sterk motstand. Ribsskog skrev at i 1933 ble det holdt et møte i Oslo Hjemmenes Vel der Anna Sethne gjorde et

fremlegg til en resolusjon om å innføre forplantningslære i skolene. Resolusjonen ble vedtatt og sendt til Oslo skolestyre.⁶⁸ På det tidspunktet hadde bl.a. Karl Evang startet en debatt omkring fri abort og bedre seksualopplysning i "Æsulp", tidskrift for medisinstudenter og "Populært tidsskrift for seksuell opplysning". Oslo Hjemmenes Vel ble stiftet i 1898 og hadde som mål å skape debatt om økonomiske, familiære og sosiale spørsmål. Sentral i dannelsen var Dorothea Christensen. Foreningen ble avvirket i løpet av 1970-årene.⁶⁹ Den 9. mars 1934 oppnevnte skolestyret en komité til å behandle saken. Komiteens formann ble dr. Lous Mohr med bl.a. Ribsskog, Anna Sethne, Karl Aubert, Stoltenberg, Augusta Rasmussen, Inger Kristiansen, Astri Maartmann og Margret Bonnevie som medlemmer. Etter en del diskusjon vedtok skolestyret den 8. mai 1936 med 24 mot 6 stemmer å innføre forplantningslære i folkeskolen. Fra flere skoler ble det imidlertid bedt om at skolelegen skulle overta seksualundervisningen. Bare en av folkeskolene i Oslo ønsket ikke å delta i en slik undervisning. I skolestyremøte 25. september 1936 ble det opplyst at ordføreren hadde bevilget kr 1500 til kurser i forplantningslære for lærere. Ribsskog hadde utstrakt korrespondanse med medisinerere, og spesielt Mohr, for å få gjennomført skoleringskurser i forplantningslære for lærerne. Kursene som ble gjennomført, var av åtte til ti timers varighet over fem ettermiddager. Ribsskog var tydelig på at undervisningen skulle gjennomføres som foreskrevet. Normalplanen ble innført fra 1939 i Osloskolene, og i samsvar med planen skulle både gutter og jenter ha undervisning i forplantningslære. Asbjørn Ryen fortalte ved flere anledninger om at Ribsskog betraktet dette som en viktig og radikal sak. Ryen ble selv angrepet for synspunkter han hadde framsatt i radioen torsdag 26. oktober 1950, angående bruk av "*norske*" navn på kjønnsorganene i undervisningen i forplantningsfaget.⁷⁰ I mai 1949 var det fortsatt 14 gutter og 2 jenteklasser som gikk ut av folkeskolen uten å ha fått slik undervisning. Departementet understreket i skriv av 6. juli 1950 at opplæring i menneskets forplantningslære skulle være obligatorisk, og skulle gis særskilt i 7. klasse, for guttene av en mann, og jentene av en kvinne.⁷¹ Den 13. desember 1951 ble en komité nedsatt for å drøfte spørsmålet om forplantningslære i skolen. Komiteen uttrykte enighet i store deler av det spesialkomiteen av 1934 hadde formulert. Det ble spesielt lagt vekt på betydningen av at opplysninger om forplantningsforhold på hvert trinn i skolen burde flettes inn der de hørte hjemme.⁷²

2.19 Oslo og omegn lærerkurser

Våren 1902 sto det en dag en kunngjøring oppslått på alle folkeskolens lærerværelser i Kristiania med innbydelse til alle lærere og lærerinner ved folkeskolen om å danne en sammenslutning med det som formål å utvide og utvikle ens kunnskaper i lærerdyktigheten. Oslo lærerkurs ble organisert fra høsten 1903, og i jubileumsåret 1953 kan man fra beretningen lese at 295 kurs hadde vært avholdt med til sammen 6803 timer og 10533 deltakere. På samme måte som i Skien engasjerte Ribsskog seg i lærerkursene etter at han kom til Oslo. I en periode satt bl.a. Ribsskog, Eivind Jørgensen og Rannveig Aannerud i styret. Etter at Ribsskog kom til Oslo, ble det avholdt lærerkurser ikke bare sommer, men også gjennom hele året.

Som den anerkjente fagpersonen han var, ble også Bernhof Ribsskog, som broren Ole Konrad Ribsskog ved flere anledninger oppnevnt som sensor ved lærerskolens skriftlige prøve i regning og rumlære. Han ble også oppnevnt som ekspert i forbindelse med eksamensklager.⁷³

2.20 Sommervikar

Skoledirektør Markhus i Trondheim ble fra 1. juli 1933 konstituert som skoledirektør i Bjørgvin bispedømme. Denne gangen søkte ikke Ribsskog seg til Trondheim. Han sto nå ovenfor svært interessante oppgaver og utfordringer som tiltalte han mer enn tanken på å dra til Trondheim. Selv om Ribsskog ikke fikk jobben som skoledirektør i Trondheim og heller ikke senere søkte, fikk han imidlertid mulighet til å prøve seg i en slik stilling.

Kirkedepartementet gav skoledirektør Tøger Hagemann^{VI} permisjon i perioden 21. juni til 3. august 1931 mot at Ribsskog bestyrte embetet i permisjonstiden, uten utgift for det offentlige.⁷⁴ Denne stillingen kom i tillegg til alt det Ribsskog nå var inne i. Det er lett å forstå at ferie var et ukjent fenomen for Ribsskog, og hans nærvær var også noe ukjent for kona Margit. I skoledirektør Hagemanns ferie sommeren 1933, fungerte også Ribsskog som skoledirektør. Tidligere var også Hagemann blitt innvilget permisjon med fhv. skoledirektør Johnsen som vikar "*uten utgift for det offentlige*". Ribsskog og Hagemann fikk også en del

^{VI} Tøger Hagemann var født i 1868 i Namsos, og ble uteksaminert cand. theol i 1891. Fra 1900 var han knyttet til Steinkjer "folke- og millomskole" Hagemann kom dermed til å arbeide en tid sammen med Adolf Ribsskog, Bernhof Ribsskogs bror. Senere ble han skoledirektør i Troms. Sluttet der i 1925 og ble utnevnt i Oslo. Etterfølgeren i Troms ble Erling Kristvik (Skolebladet, 1925, s. 34). Hagemann var skoledirektør i Oslo til 1938 og ble oppfordret av Kirke- og undervisningsdepartementet til å sitte ett år utover aldersgrensen. Hagemann døde i 1954 (Mediås, 2000, s. 133). Ribsskog og Hagemann var begge medlemmer av Norsk Skolemuseum i perioden 1932-34.

med hverandre å gjøre i andre sammenhenger, bl.a. i Lærerskolekomiteen av 1935 og Normalplankomiteen av 1936. I forbindelse med Hagemanns 80-årsdag 21. september 1947 skrev Ribsskog i Norsk Skuleblad at en skoledirektør har så mange gjøremål. Det er lærertilsetninger, undervisningsplaner, kretsreguleringer, stridigheter av mange slag, og en masse andre ting man skal uttale seg om. Den 17. juni 1938 ble skoleinspektør i Sarpsborg Johs. Norvik ansatt som skoledirektør i Oslo bispedømme.

2.21 Ribsskog møtte mange som gav metodisk impuls.

Bernhof Ribsskog var en urolig person. Det var stadig noe som skulle undersøkes og gis svar på. Denne tendensen tiltok etter at han kom til Oslo, og hans pedagogiske profil ble stadig tydeligere. Mye skjedde i rask rekkefølge, og et naturlig spørsmål er da hvordan forklare hans økte aktivitet? Menneskelig atferd blir vanligvis forstått ut i fra genetik og miljø. Av natur var han undrende, og det fikk full blomstring i det rette miljøet. Miljøet fant han først og fremst i møte med sentrale personer i Oslo. Dette miljøet utløste en kreativitet, iderikdom og oppfinnsomhet som fikk han til å se utfordringene fra nye sider. Det oppsto med andre ord et samspill mellom personen Ribsskog og et miljø som var med å skapte hans identitet. Mange av de han tidlig i Osloperioden knyttet nettverk med, holdt han kontakt med i årevis og forholdene utviklet seg på en positiv måte.

I 1929 overtok han skoleinspektørstillingen i Oslo og kom raskt i kontakt med sentrale skolepraktikere og forskere som gav metodisk impuls. I den praktiske skolehverdagen møtte han ildsjeler som Anna Sethne, Ruth Frøyland Nielsen, Rannveig Aannerud og Åsa G. Skard. De tre første hadde han hyppig og regelmessig kontakt med. Nesten daglig var overlærer ved spesialskolene Ullevålsveien og Sarsgata skole, Ruth Frøyland Nielsen, innom kontoret til Ribsskog.⁷⁵ Han kom også raskt i kontakt med universitetsmiljøet og forskere som Harald Schjelderup og Anathon Aall. Ribsskog hadde møtt Aall tidligere, bl.a. ved Skien lærerkurser, hvor han bl.a. i 1927 foreleste over temaet "*Skolens omsorg for de unge menneskers velferd og lykke*". Aall var opptatt av at skolen burde komme bort fra å belaste hukommelsen, og i stedet lære elevene arbeidsmetoder slik at de som voksne ble i stand til å finne fram i forskjellige håndbøker når de fikk bruk for det. "*Å sette barna i selvvirksomhet var noget som var særlig psykologisk begrunnet*".⁷⁶ Dette er nesten som å høre Ribsskog noen år senere. I

tillegg innebar stillingen å arbeide nært opp til departementet og lærerorganisasjonene, samt sentrale skolefolk i de andre nordiske land. Ribsskog foretok også studiereiser både til Tyskland og USA. Dette medførte en miljøpåvirkning som fikk betydning for hans utvikling og arbeid som organisator og forsker.

Kort tid etter at Ribsskog kom til Oslo, besøkte han de fleste folkeskolene i byen. Her møtte han først og fremst overlærerne ved de ulike skolene. En av dem var Nils Wiborg.^{VII} De to hadde tidligere møtt hverandre mens Ribsskog var i Skien. Hva de hadde diskutert og planlagt, vet vi ikke, men Norsk Skoletidende meldte at Gyldendal Norsk Forlag for tiden hadde et stort anlagt pedagogisk verk under forberedelse som man så frem til med interesse. *"I femten bind - et for hvert fag- vil dette verk behandle arbeidsmåten i folkeskolen"*. Skolen hadde lenge savnet et slikt verk, spesielt nå når man var på vei bort fra den gamle kunnskapsskolen og over mot arbeidsskolen, hvor barnas selvvirksomhet var hovedsaken. I den nye skolen, hvor selvvirksomhetsprinsippet var i ferd med å bli gjennomført, ville det sette nye og vanskeligere krav til lærerne både m.h.t. planlegging og veiledning.⁷⁷ Det er dermed mulig at Ribsskog og Wiborg allerede før Ribsskog kom til Oslo, hadde diskutert og planlagt å utarbeide verket. Ribsskog sendte i november 1931 en søknad til Oslo skolestyre om bidrag til utarbeidelsen av *"undersøkelse av lærestoff og arbeidsmåter i folkeskolen"*. Selv om det var trange tider, meddelte rådmannen i skolestyremøte 18. des. (sak 355) at formannskapet hadde bevilget kr. 2000,- i bidrag til undersøkelsen.⁷⁸ Norsk Skoletidende skrev at utgivelsen av "Arbeidsmetoden i folkeskolen" ville være avsluttet innen 1932. Ribsskog hadde på det tidspunktet vært i Oslo i kort tid, og ut fra disse opplysningene måtte han raskt ha kommet på banen og knyttet verdifulle kontakter både med sentrale personer innenfor folkeskolen og innenfor universitetsmiljøet. Det ser også ut til at mange sentrale personer raskt fikk etablert en sterk tro på Ribsskog og hans forskningsarbeid. Kopi av brev viser at mange støttet han, bl.a. Oslo skolestyre, Statens Forskningsfond, Gyldendal Norsk Forlag, språkforskeren professor Olav Broch (Han bidro til at Nansenfondet gav Ribsskog

^{VII} Nils Wiborg var allerede den gang en anerkjent lærer og lærebokforfatter. Han hadde da allerede alene eller sammen med andre publisert flere bøker innenfor geografifaget, noe Ribsskog la merke til. Wiborg (1883- 1948) var uteksaminert fra Notodden lærerskole i 1903 og kom til Christiania i 1910 hvor han arbeidet som lærer ved en rekke skoler fram til 1. august 1936 da han ble ansatt ved Hersleb skole hvor han var ansatt til han døde. I juninr. av Norsk Skuleblad (1936, nr. 21) kommer det fram at skoledirektøren nektet å godkjenne ansettelsen av frk. Arnesen som overlærer i Oslo. Skolestyret måtte behandle saken på ny, og da ble konst. overlærer Nils Wiborg ansatt. Nils Wiborg var gift med Julli Landmark, en kjent barnebokforfatter med publikasjoner allerede fra 1908. Ribsskog og Wiborg hadde hatt en del kontakt og funnet tonen gjennom bl.a. Skiens lærerkurser. Wiborgs barnebarn Sverre Dehli hevdet at de to familiene Ribsskog og Wiborg hadde en del kontakt privat. Gaver og hilsener vitner om det (Dehli, 2005). Wiborg var opptatt av arbeidsskolespørsmålet og hadde forelest ved flere anledninger over temaet, bl.a. ved Skien lærerkurser.

midler) og professor Anathon Aall. Ekspedisjonssjef Vigstad, skoledirektør Hagemann, formann i Norges lærerlag, Anders Kirkhusmo, og formann i Lærerind forbundet, Anna Sethne, så også på hans arbeid som prisverdig, og støttet hans arbeid med å gi elevene og skolen et best mulig tilbud. Man skal her også være oppmerksom på at Ribsskog på det tidspunktet også var sterkt engasjert i sitt dr. gradsarbeid, samtidig med at han styrte landets vanskeligste og tyngste skoleinspektørembete. I 1932 annonsertes det i Skolebladet (nr. 17) at Gyldendal Norsk Forlag hadde utgitt "Arbeidsmetoden i folkeskolen". Det nye verket skulle være en håndbok for lærerne med veiledning i den nye arbeidsmåten. Første bind var "Geografi" av Nils Wiborg, lærer ved Uranienborg skole. Han ble for øvrig tildelt Nationalforlagets stipend i fire uker i 1931 for å studere skolevesen i Tyskland og Østerrike. Ribsskog tok selv ansvar og skrev den delen som omhandlet regning. Fra Skolebladet kan man se hvem som bidro med hva i de enkelte bindene.⁷⁹ Verket omhandlet også en del pedagogisk psykologi med Anathon Aall og Harald Schjelderup som bidragsytere. De to var Ribsskog som nevnt allerede i samarbeid med, i og med at begge var veiledere på hans dr. gradsarbeid. Flere av medarbeiderne i dette arbeidet skulle Ribsskog senere dra nytte av i forbindelse med arbeidet med Normalplanen av 1939.

Ifølge Anathon Aalls barn Cato og Louise All, hadde Ribsskog og Aall mye kontakt både faglig og privat.⁸⁰ Cato hevdet at Ribsskog ofte besøkte Aall på Ospeteig, og at de skrev flere artikler og bøker sammen. Han skriver at han husker lite av det, men vet at foreldrene og Bernhof var svært gode venner. Aalls foreldre fikk det ordnet slik med Ribsskog at Cato og hans to søstre ble undervist hjemme istedenfor å gå på folkeskolen.

Anathon Aall var en anerkjent fagmann også utenfor landets grenser. Det kan bl.a. eksemplifiseres med at han i 1932 fikk spørsmål fra Londonpsykologen Spearman som på vegne av en gruppe psykologer, deriblant Thorndike, og en del andre fra Amerika, om å medvirke til å utføre en vitenskapelig plan, for å få rede på om et individ kan bli karakterisert ved et avgrenset tall av "*gjennomgående spesialtrekk*". På dette spørsmålet svarte Aall at han var overbevist om at den hele personlighet avhenger av forskjellige parallelt gående åndelige evner og anlegg, og at en fremstående plass blant dem måtte tilkjennes dømmeevnen.⁸¹ Som et svar, tok Aall, utgangspunkt i en studie han hadde gjennomført sammen med Ribsskog en vårdag i 1932, blant et stort antall elever i Osloskolen for å studere deres moralske verdsettingsmåte. I sin konklusjon skriver Aall bl.a. at for å nå inn til barnets moralverden, og

for å endre denne, hadde han lite tro på den voksnes formaninger. Man måtte ta utgangspunkt i barnets egen forutsetning og få barnet til å *"utale sin dom om tenkte moralsituasjoner."*

Norsk skoletidende annonserte at deler (naturhistorie, helselære og fysikksløyd) av "Arbeidsmåten i folkeskolen" skulle utgis. Bøkene som ble utgitt på Gyldendal Norsk Forlag, fikk rosende omtale.⁸² Hele verket "Arbeidsmåten i folkeskolen" ble solgt samlet, noe en del lærere reagerte på. De ønsket å kjøpe enkeltbind. Ribsskog svarte at det var forlaget som bestemte hvordan salget skulle foregå.⁸³ I 1936 annonserte Vår Skole at det hadde vært stor etterspørsel etter Gyldendals storverk "Arbeidsmåten i folkeskolen", og at man nå kunne få kjøpe enkeltbind.⁸⁴

2.22 Møte med Anna Sethne

Anna Sethne var allerede en kjent reformpedagog da Ribsskog kom til Oslo i 1929, og Ribsskog var nok kjent med hennes forsøk ved Sagene skole, landskjent som hun var. Allerede mens Ribsskog var i ferd med å gjennomføre studien "Film som undervisningsmiddel" i Skien, ble han våren 1920 sammen med bl.a. Anna Sethne og Anders Kirkhusmo, av Direksjonen for kommunenes filmsentral oppnevnt i en komité, for å utrede spørsmålet om filmens praktiske anvendelse i skoleundervisningen. Dette var første gang disse fikk samarbeide nært, og det er mulig de allerede den gang fant tonen. I alle fall kom de raskt i kontakt med hverandre etter Ribsskogs ankomst til Oslo, og begge forsto at de kunne være til gjensidig støtte, og dra vekslers på hverandre. De ble fra nå av Ask og Embla. Anna Sethne var avhengig av en uredd, radikal og reformvillig skoleinspektør som torde å gi henne frihet og muligheter til å utfolde seg. Ribsskog trengte noen som talte reformpedagogikkens, og noe senere arbeidsskolepedagogikkens sak, både i tale og i skrift.

Anna Sethnes arbeid var spennende for Ribsskog, og Ribsskog var nødvendig for Sethne. Anna Sethne så raskt hvilken samarbeidsmann hun fikk i han. De to familiene, Ribsskog og Sethne, ble raskt gode venner og pleiet hyppig omgang. Det bekreftes både av Ribsskogs svigerinne Gunnvor Nansen og Anna Sethnes datter, Anna Sethne Holter. Det var ikke en kveld Ribsskog og Sethne ikke snakket sammen minst en time på telefon. Stadig var det noe som skulle diskuteres og ordnes. Et sitat fra en selskapssang kan stå som et bilde på det nære

vennskap og naboskap mellom Sethne og Ribsskogfamilien i mange år i Ullevålsveiens to tverrgater Bolteløkkens alè og Eugeniegate, og som ble brukt når de to familiene møttes:⁸⁵

Margit her ved slektens bord
 kaverer for syd og nord
 og vi regner dem for slekt
 både M og B. inspekt.

Sethne Holter var klar på at de to hadde mye å si for hverandres utvikling og arbeid, og ved flere anledninger mens de samarbeidet uttrykte Anna Sethne tilfredshet med Ribsskog. Kort tid etter at Ribsskog kom til Oslo, kom en henvendelse fra Oslo lærerinnelag om at forsøksundervisningen måtte gis bredere plass i Oslo folkeskole. Det står ikke noe om hvem som sto bak her, men Anna Sethne var aktiv i lærerinnelaget. Forslaget ble forelagt skoleinspektøren som raskt tok tråden og åpnet for forsøksvirksomhet, bl.a. ved Sagene skole. Sethne skrev selv at Ribsskog ble i den forbindelse den beste støtten og rådgiver.⁸⁶ Ribsskog var gjennomgående positiv til Sagene lærerskole, både gjennom å gi store friheter til forsøk, og til å gi stipend til Anna Sethne og andre lærere ved skolen i økonomisk vanskelige tider. Hun ble allerede i skoleåret 1930-31 fritatt fra noe arbeid for å lede forsøkene. De to lærerinnene Katrine Arnesen og Thyra Andren fikk i 1933 stipend for å studere henholdsvis i Massachusetts og Illinois. Ruth Frøyland Nielsen fikk i 1934 og Mari Klevestad i 1935 stipend og permisjon for å studere i Genève. Anna Sethne skriver i en artikkel i "Norsk pedagogisk årbok" fra 1930-31, at ved Sagene skole hadde de ved skolestyrets imøtekommenhet fått lov til å prøve ut nye arbeidsmetoder.⁸⁷ I 1930-31 hadde Sagene folkeskole 1700 elever fordelt på 54 klasser med særskilte gutte- og jenteklasser. Ribsskog kom selv til å foreta studier ved Sagene skole. I skolestyremøte 21. juni 1934 ba han om at Anna Sethne ble fritatt for undervisning i to år da det skulle gjennomføres krevende studier ved skolen. Studiene skulle gjennomføres av Bernhof Ribsskog og Anathon All, og de trengte hennes hjelp. I tillegg bad Ribsskog om at en eller to lærere ble tatt ut inntil 15 timer pr. uke da de skulle delta i prosjektet. Forslaget ble vedtatt mot seks stemmer.

Man skal ikke undervurdere den gjensidige påvirkningen Anna Sethne og Bernhof Ribsskog hadde på hverandre. De var nok ulike som personer, og Sethne var kanskje en større ideskaper og agitator enn Ribsskog. Det kom til syne gjennom "Lærerindernes blad" fra 1912, videre med "Vor Skole" fra 1919, og ikke minst gjennom lærerinneforbundet og Oslo lærerinnelag. Ribsskog var den som arbeidet mer i det stille. Torstein Harboe hevdet også at Anna Sethne

var mer radikal enn Ribsskog.⁸⁸ I arbeidet med sine studier ble Ribsskog også i tillegg klart influert av pedagogiske strømninger både i Sverige, Danmark, Tyskland og USA. Hvem Ribsskog for øvrig pleiet privat omgang med, kjenner man lite til. Hans niese, Aslaug Ribsskog, hevder han og kona var mye sammen med Ribsskogs søskenbarn Per Vikdal som var lærer i Oslo og bodde på Nordstrand.

3 Hva var det som karakteriserte Ribsskogs arbeid som skolemann, og hva var det rettet mot?

Tidlig i Bernhof Ribsskogs lærerkarriere så man konturene av det han skulle komme til å befatte seg med, både som lærer, administrator og forsker. Gjennomgående ønsket han å gjøre skolen bedre med et best mulig resultat til lavest mulig kostnad, både for eleven og samfunnet. Dette ble noe av kjennetegnet på hans pedagogiske profil. Ribsskog var ikke alene om dette, men ingen andre synliggjorde dette gjennom "*studier av ymse slag*" som han. De områdene som utkrystalliseres nedenfor, kan ikke ses helt isolert da de fletter seg inn i hverandre og kan dermed ikke oppfattes som absolutte og isolerte enheter.

3.1 Økonomisk bruk av ressurser i skolen

Bernhof Ribsskog var opptatt av at resurssene i skolen ble brukt mest mulig økonomisk. Det ser vi konturene av alt i hans to første publikasjoner fra Trondheimsperioden.^{89 90} Han ønsket seg en skole med et godt innhold, som kunne gi elevene gode funksjonelle kunnskaper, og som var motiverende. Det krevde at man måtte "*matche*" elevenes forutsetninger med elevtilpasset stoff. Ribsskog ble etter hvert talsmann for bruk av tester i skolen for å individualisere undervisningen. En viktig grunn for testingen var at alle barn skulle rettes inn mot å yte maksimalt med sine spesifikke ressurser til fellesskapets beste. Alle talentene skulle utnyttes. Slik sett kan man si at Ribsskog hadde et instrumentelt motiv: å få mer kompetanse ut av befolkningen. Denne ide var han dermed tidlig ute med. Dette skulle Gudmund Hernes stå som eksponent for mange år senere.

3.2 Motiverte elever

Han la merke til at mange elever gikk til skolen med ulyst og fikk dermed redusert læringsutbytte av undervisningen. Noe av skylden, mente han, måtte lærerne og lærernes

dårlige utdannelse ta, men han kom etter hvert stadig oftere inn på at elevenes evner måtte danne utgangspunkt for kravene i skolen. Ingen andre var mer tydelige på det enn Ribsskog. I dr. gradsavhandlingen hevdet han at også i skolen gjelder regelen om å oppnå best mulig resultat med minst mulig arbeid. Interesse og arbeidslyst var grunnleggende for å gjøre skoledagen vellykket. Hensynet til barnet, dets evner, krefter, og utvikling må være avgjørende for undervisningen og læringen, og ikke stoffet. Skolen skulle være identitetsskapende i betydningen at man skulle tilstrebe å gi hver enkelt elev tilhørighet til et større fellesskap. I forbindelse med Anathon Aalls 70-årsdag ga Ribsskog sitt bidrag til festskriftet ved igjen å minne om at lærerne må ta utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger, bl.a. alderen på eleven.⁹¹

En viktig forutsetning for motivasjon og godt læringsutbytte var det Ribsskog kalte det *”sociale og hygieniske arbeidet”*. I den sammenheng kom hans humanistiske og solidariske ideologi fram. Han mente at skolen hadde en viktig oppgave i å hjelpe til med å skaffe trengende elever mat, klær, legetilsyn og tannpleie. Han var klar over at det tok tid fra selve undervisningen, men man glemte da *”hvor sterkt de sociale og hygieniske tiltak i skolen bidrar til å gjøre skolens arbeide effektivt”*.⁹²

3.3 Gi holdbar undervisning

Ribsskog ønsket sikre tall og ikke synsing. Han var klar på at for å kunne gi individuell og tilpasset undervisning som var faglig holdbar, måtte det til grunnleggende objektiv vitenskapelig forskning. Allerede mens han var skoleinspektør i Skien, gjorde han eksperimentelle forsøk med testing med såkalte *”psykotekniske prøver”* for å finne rett mann på rett plass i yrkeslivet. Denne ideen opptok han, og han kom flere ganger senere tilbake til bruk av testing i skolen. Han gikk heller ikke inn for f.eks. å bruke film i skolen før man hadde noe kunnskap om effekten.

3.4 Hukommelsesforskning

Allerede i 1927 publiserte han en artikkel om "Nogen av hukommelsesforskningens resultater og dens betydning for skolen" i Norsk Pedagogisk årbok. En viktig konklusjon her er *”at*

lengden av tidsintervallet mellom innprentingen og repetisjonen har innflytelse på en reproduksjon som befinner seg lengere tid etter repetisjon, og at denne innflytelse kan være ret betydelig." Samme år foretok Ribsskog en oppsummering av internasjonal forskning på om piker i sin "*almindelighet lærer sine lekser bedre enn guttene..*". Han konkluderte med at det syntes å fremgå med stor tydelighet at piker i skolealderen lærte raskere enn gutter i samme alder, og at pikenes prestasjoner var bedre enn guttenes når det gjelder å gjengi stoffet umiddelbart etter fremføringen. En del studier syntes også å tyde på at oppmerksomheten hos pikene var større. Dette skulle bli en ledertråd og veiviser for mye av Ribsskogs senere arbeid. Her må det anføres at Anathon Aall allerede i 1910 publiserte noen resultater fra en eksperimentell studie angående hukommelse og gjenfortellingsevne.⁹³ Aall hevdet i artikkelen at han hadde stor interesse av problematikken. Man kan ikke se bort i fra at Ribsskog lot seg inspirere av dette arbeidet og dermed tok kontakt med Anathon Aall. I Skolebladet (1930, nr. 34) gjengir Ribsskog med Aalls tillatelse Aalls arbeid publisert i "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der sinnesorgane" fra 1912, og som var basert på 600 enkeltforsøk i en rekke middelskole- og folkeskoleklasser i Oslo. I sammendraget skriver Ribsskog at det "*synes tydelig å fremgå at et stoff huskes både lengere og sikrere når man innprenter det i den hensikt å beholde det i lengere tid, enn når man bare har for øye å huske stoffet i kortere, nærmere bestemt tid.*" For å unngå at stoff glemmes raskt bør man unngå å gi karakterer bare etter de daglige prestasjoner. "*Det tryggeste er da å legge prestasjonene ved senere prøver til grunn*" noe som vil bidra til at elevene lærer stoffet i den hensikt at det skal huskes i lengre tid fremover.⁹⁴ I 1931 publiserte Ribsskog resultatene fra en egen studie av 341 elever i en byskoles 6. og 7. klasser der han stilte spørsmål ved om de som lærte fort, også glemte fort. Studien viste at de som lærte fort, også husket stoffet i lengre tid, og omvendt for de som lærte sent. Igjen gjentok Ribsskog kravet om at man skulle lære for livet, og dermed burde man også teste elevenes kunnskaper etter en viss tid.

Ved århundrets begynnelse var noe i emning på det eksperimentelle området her hjemme. Kristiania lærerinde og lærerforening, samt det pedagogiske samfunn hadde innbudt dr. Wilhelm August Lay til å holde en rekke foredrag over temaet eksperimentalpedagogikk i slutten av august 1906. Hans forelesningsrekke ble behørig kommentert i flere nr. av Norsk Skoletidende.⁹⁵ Wilhelm August Lay var født i Bötzingen i Tyskland i 1862. Etter lærerutdannelse og dr. grad ble han stadig mer opptatt av den eksperimentelle metoden, og startet i 1904 startet han sammen med Meumann et tidsskrift for den eksperimentelle pedagogikken. Dr. Sigmund skriver i Norsk Skoletidende i 1920 at et stort savn i Norge og

Danmark hadde resultert i at et tidsskrift for eksperimentell pedagogikk nå hadde sett dagens lys i København i regi av "Foreningen for eksperimentell pædagogikk".⁹⁶ Ribsskog referer bl.a. til Lay i noen av sine studier.

I verket "Arbeidsmetoden i folkeskolen. Håndbok for lærere", med Ribsskog og Wiborg som redaktører tas det også til orde for bruk av intelligens tester for å finne rett mann på rett plass, bl.a. gjennom yrkespedagogikken og yrkesveiledningen.

3.5 Ros og klander

Motivasjon var et annet viktig element for å utnytte ressursene bedre. En underliggende antakelse hos Ribsskog var at klander og en straffende holdning var lite egnet for å motivere og få elevene til *"å anstrenge sig mere, å gjøre sig mere flid o.s.v."* I 1934 publiserte han resultatene fra forsøkene som ble utført ved folkeskolene i Oslo og Skien i 1931-32 i boken "Ros og klander i folkeskolen". I sitt sammenfattende oversyn skriver Ribsskog at ros hadde gjennomgående bedre virkning enn klander. Det Ribsskog observerte i tillegg var at nesten alle som ble rost viste tegn på glede. Ved klander, forsvant det forventningsfulle smilet, og forundring og skuffelse fikk uttrykk i ansiktene.^{VIII} *"Klander, sure ord og grin nedbryter og ødelegger så meget og kan gjøre arbeidet til en plage ikke bare for elevene, men også for læreren selv. Opmuntrende ord, godt humør og gode smil har en sterkt opbyggende kraft og skaper en lys og god arbeidsstemning i skolestuen."* skrev Ribsskog s. 260 i "Arbeidsmetoden i folkeskolen". Resultatene var så tydelige at Ribsskog anbefalte å bruke ros både på skolen og i hjemmet. Skolen var, skriver Ribsskog i et udatert dokument, full av påbud, med mange straffemidler til å gjennomføre sitt program som armstilling, skammekroken, gjensitting og parade.⁹⁷

I hele sin yrkeskarriere var Ribsskog opptatt av hukommelsesforskningen og dens resultater, samt motivering av elevene. I 1948 skrev han at gammeldags lekselæring, leksehøring og gjensitting vet vi er forkastelige midler som kan ødelegge enhver oppdragende virkning. I den autoritære skolen het det som oftest: *"du skal- et imperativ utenifra... Den frie skole tar sikte*

^{VIII} Ribsskogs observasjoner når det gjaldt ros var kun basert på observasjoner og fysiologiske responser som det forventningsfulle smilet. I dag kan man måle de endringer som skjer i hjernens "belønningscenter" (nucleus accumbens) når man får ros eller oppmerksomhet. I den forbindelse ser dopamin ut til å være et sentralt stoff.

på å få barnet til selv å ut fra sitt eget indre, ut fra egne opplevelser og erfaringer som skolen hjelper det til, å si: jeg vil".⁹⁸

I 1936 kom "Undervisningsplanene for folkeskolen" som ble gjennomført med hjelp av en rekke medarbeidere, bl.a. Anathon Aall. Studien skulle være til hjelp ved planrevisjonsarbeid, og igjen kom kravet om at skole og pedagogikk måtte bygges på vitenskapelige studier.

3.6 Individualisering av undervisningen

Sammen med Johan Lofthus og Augusta Rasmussen gjennomførte Ribsskog evnemålinger i folkeskolens 1. klasse, både i normalskolens og særskolens 1. Klasse.⁹⁹ Her ble Marie Pedersens utgave av Dearborns gruppetest fra 1933 utprøvd. Et viktig mål med denne studien var å finne et utgangspunkt for undervisningen som var tilpasset elevens nivå, ikke minst for både å motivere og opprettholde motivasjonen. Kristian Mønnesland fortalte i intervju med Arne Dahl i 1975 at i Osloskolene ble Dearborn gruppeprøver fra midten av 1930-årene tatt til hjelp for uttaking av elever til hjelpeskolen. Standarden fra Trondheim, utført av Marie Pedersen, passet ikke for Oslo, så det ble laget en egen "*Oslostandard*".¹⁰⁰ Både Lofthus og Rasmussen ble brukt i forbindelse med rettsoppgjøret etter krigen. Lofthus i Quislingsaken og Rasmussen ble brukt i testingen og vurderingen av de såkalte "*tyskertøsene*" som ble internert på Hovedøya etter krigen.

Kort tid etter i 1941 ble "Evneprøve for 1. klasse i folkeskolen" publisert i regi av Komiteen for pedagogisk forskning. Her standardiserte Ribsskog Kuhlmann- Andersons gruppeprøve. Prøvene var forskjellige fra Dearborns, men fremgangsmåten var den samme. Kuhlman Andersons prøver ble betraktet som bedre tilpasset hjemlige forhold. Boken var en rettleiding for lærere som ville foreta evnemåling. Johan Lofthus mente boka måtte friste enhver lærer som skulle gå i gang med 1. klasse, til å skaffe seg den og prøveheftene for å ta den i bruk.¹⁰¹

Å finne et godt utgangspunkt for å individualisere undervisningen ble tydeliggjort av Ribsskog bl.a. gjennom studien "Standpunktprøver i regning" fra 1936 som omfattet 15767 elever. Her forsøkte han å standardisere de svenske standpunktprøvene i mekanisk regning, planlagt og ledet av Fritz Wigforss, etter norske forhold. Målet var å gi svar på hvor dyktige

elevene på de ymse klassetrinn var i problemregning, altså en standard for hvert trinn. Ribsskog ønsket også svar på om det var forskjell på gutter og jenter, om det var forskjell mellom skoler, samt hvilken betydning sosiale forhold hadde. Hovedkonklusjonen var at det var feil å stille samme krav til alle elevene i klassen, og igjen kom kravet om at undervisningen måtte individualiseres.¹⁰²

Kristian Mønnesland¹⁰³ skrev at for 1. klassinger var det her i landet to standardiserte gruppeprøver for evnemåling (intelligensmåling), nemlig Dearborns gruppeprøve og Kuhlmann- Andersons gruppeprøve. Mønnesland tilføyde at Kuhlmann- testen var enklere å bruke enn Dearbornprøven, og at den kunne vurderes mer objektivt. Begge prøvene kunne bare brukes til nybegynnere i begynnelsen av klassen.

Ved flere anledninger fikk og benyttet Ribsskog seg av muligheten til å presentere sitt syn på individualisert undervisning i folkeskolen. På et møte i Oslo lærerlag den 15. Oktober 1937 holdt Ribsskog et orienterende foredrag om differensiering i skolen. Han tok utgangspunkt i at barn på forskjellige alderstrinn hadde forskjellige evner, ”*ydets forskjellige prestasjoner, hadde forskjellige interesser og behov*”. Han viste bl.a. til en studie der 9000 barn hadde deltatt. For å unngå at alle ble behandlet likt foreslo Ribsskog bruk av forskjellige differensieringsmåter der det stiltes forskjellige krav.

Testing ble som kjent ikke bare brukt for å tilpasse undervisningen. Den ble også anvendt for å avdekke hvilke elever som ikke kunne nytte seg tradisjonell undervisning, og dermed burde tilbys hjelp eller særundervisning. Selv om Ribsskog var opptatt av testing i skolen, så var utskilling av elever til særskoler en vanskelig sak både for Ribsskog og mange lærere. I skolestyremøtet den 26. mars 1939 la Ribsskog, på vegne av Arbeiderpartiets gruppe i skolestyret, frem et forslag på at skolestyret skulle nedsette en gruppe på fem medlemmer, hvorav skoleinspektør og overlærer ved særskolen, samt tre medlemmer valgt av skolestyret skulle delta. Gruppen skulle utrede problemer som reiste seg ved utskilling av elever fra normalskolen. Det var mange sider Ribsskog ønsket skulle diskuteres, bl.a. utskillingsproblematikken, når skulle elevene eventuelt tas ut av skolen, testing, bruk av skolepsykologer, variasjon i leseplaner, særskolenes organisering og funksjon, egen utdanning for lærere ved særskolene, og videreutdanning av særskoleelevene. Det ser ut til at Ribsskog tok dette med bruk av tester alvorlig.

3.7 Kroppslig og intellektuell utvikling

Den siste studien, "Kroppslig og intellektuell utvikling", gjennomførte Ribsskog i 1956 sammen med Odd Letting. Letting fortalte i intervju at dette arbeidet var det eneste de to samarbeidet om.¹⁰⁴ Studien hadde som mål å kaste lys over elevenes kroppslige og intellektuelle utvikling. Også i denne studien kom testing på dagsordenen. Begge forfatterne mente at testing var et egnet middel som hjelp til å gi elevene utfordringer tilpasset deres evnenivå. Evneprøver var *"et middel til å lære elevenes intellektuelle evner å kjenne, men også bare ett"* (ibid., s. 177). Selv om Ribsskog gjennom hele karrieren holdt på betydningen og gevinsten av testing, ser man her en liten reservasjon komme inn, nemlig at testing bare er en blant flere måter å finne samsvar mellom elevenes evner og skolekrav på. Det er også andre variabler læreren bør kjenne til, bl.a. hjemmemiljøet. Litteraturlisten viser tydelig at de hadde god oversikt over hva som var publisert både i Norden og andre land på området.

Målinger av arbeidsresultater i skolen, skrev Ribsskog, var nødvendig for all planmessig fremgang og for muligheten til sammenligninger. Svaret var standardiserte standpunktprøver til måling av elevenes dyktighet i faget. Dette ville i neste omgang gi et grunnlag å arbeide ut i fra. Ribsskog var klar på at man skulle undervise i det som var nødvendig for livets behov, og aldri mer enn det som svarte til den enkelte elevs evner og anlegg. Gode standardiserte prøver ville si noe om når og hvordan man i grove trekk skulle undervise. I slutten av mai 1930 gjennomførte Ribsskog en prøve i regning blant 1545 gutter og 1556 jenter i femte klasse ved Oslo folkeskole. Med utgangspunkt i resultatene konkluderte Ribsskog med at folkeskolens elevmateriale var meget uensartet, ikke minst elevenes arbeidstempo. I samme klasse bruker enkelte elever inntil åtte ganger så lang tid på en besvarelse som de raskeste, og at de seneste kan i tillegg ha alt feil, mens de raskeste kan ha alt rett. Avslutningsvis hevder Ribsskog at det er ikke bare i regning det er forskjeller, men i alle fag.¹⁰⁵

Testing er ikke noe enkelt og verdifritt fenomen. Det er en form for sosial kategorisering som får konsekvenser for barnet gjennom at det vil påvirke miljøet og individet selv. Slik sett er ikke et testresultat eller en diagnose en isolert handling. Kategorier og diagnoser kan sette hindringer i veien, og tester sier vanligvis lite om hvordan mennesket fungerer i andre sammenhenger til en annen tid. Statistiske og ofte negative oppfatninger kan redusere et

individuelle muligheter. Dette er betraktninger man finner lite av hos Ribsskog. De vurderinger og tiltak som ble satt i verk, må man imidlertid forsøke å se med datidens øyne og ikke med dagens. Begrepet intelligens reflekterer et gitt kvantum evner, men sier lite om hvilke prosesser som er bakgrunnen for menneskelig atferd eller hva som skal til for å skape endring. Dette var heller ikke spørsmål som opptok Ribsskog.

Når man ser bort fra Ribsskog og Aalls testing av moralske vurderingsmåter, kan man noe kritisk hevde at Ribsskog var med på å utvikle tester på det som kan betraktes som lett målbare fagområder, som praktisk regning. Det ble imidlertid ikke gjort forsøk på å utvikle tester på det følelsesmessige og sosiale området, selv om den sosiale dimensjonen var tydelig i Normalplanen av 1939.

3.8 Utvikle lykkelige og livsdugelige mennesker

Ribsskog så klart for seg at skolen kunne betraktes som et viktig instrument for å forandre samfunnet. Imidlertid diskuterte han lite offentlig hva som var det ideelle samfunn som folk og skole burde strekke seg mot. Skolen skulle utvikle potensialer og derigjennom gjøre mennesket lykkelig.

Et overordnet mål for Ribsskog med skolen var å utvikle lykkelige og livsdugelige mennesker orientert mot et sunt og harmonisk sjelsliv. Funksjonsdyktige og effektive mennesker som innordnet seg og fant sin plass som aktivt deltakende i samfunnet. Skulle man lykkes med dette var det viktig at man fikk utnyttet elevenes potensialer på best mulig måte. Det ville også gi den beste verdiskapningen, uten å være tydelig på hva som var det endelige målet. Dette var også i tråd med Arbeiderpartiets skolepolitikk hvor man gjennom skolen skulle utvikle "*ei samkjensle*" mellom samfunnsklassene og en nasjonal "*samvokster*", for å bruke Slagstads ord.¹⁰⁶ Det politiske landskapet i Norge ble endret etter stortingsvalget 18. oktober 1927. Fra da av kom kampen til å stå mellom sosialister på ene og borgerlige på den andre siden. I første halvdel av 1930-årene gjorde arbeiderbevegelsen seg stadig sterkere gjeldene. Per Maurseth viser til Haakon Lie, Jens Arup Seip og Francis Sejersted når han hevder at Nygaardsregjeringens inntog på arenaen i 1935 representerte et regimeskiftet på linje med 1884 og 1814.¹⁰⁷ Ribsskogs mål samsvarte med ideologien i bevegelsen og ikke minst John Deweys synliggjøring av forholdet mellom demokrati og utdanning gjennom

selvaktualisering, elevrealisering og effektivitet.¹⁰⁸ Dette må også sees opp mot hans grunnleggende ide om å utnytte menneskenes ressurser på en mest mulig økonomisk måte. Utdanning som middel ble dermed både å føre/veilede barn og ungdom inn i kultur og samfunn og i videreutviklingen av dette. Elevene skulle få utrette det de klarte med tilfredsstillende av å mestre. Mulighet til å mestre er identitetsskapende og selvutviklende, i den forstand at dette er fenomener og egenskaper som utvikles i møte med stadig nye utfordringer, og ikke minst gir det gode følelser som er basis i fenomenet lykke. God livsdugelighet dreier seg om å være i balanse med egen selvforståelse og egen og andres plass i tilværelsen. Ribsskog var orientert om hva som rørte seg på sitt fagfelt utenfor landets grenser og han lot seg inspirere. Slik sett kom han som et ledd i den reformpedagogiske utviklingsstrømmen og må forstås innenfor denne epokens strømninger og tradisjoner. Arbeidene Ribsskog utførte, var ikke unike i og med at han lente seg på andre og tidligere studier, men de var grensesprengende innenfor norsk skole. Ingen hadde tidligere stått frem på en slik måte og vært så tydelig på manglene og hva skolen kunne vinne på å anvende resultatene fra praktisk skoleforskning. Det Ribsskog produserte, var ny forskning i den forstand at den omhandlet norsk skole. Omfanget av noen av hans studier var enorme, og man kan bare undre seg over hvordan han klarte både å summere og bearbeide så store datamengder med blyant og papir. Harald Schjelderup var imidlertid en av dem som ikke betraktet Ribsskogs arbeider som grensesprengende. Den reformpedagogiske tradisjon Ribsskog var en eksponent for, møtte ikke særlig motstand mens Ribsskog var på det mest aktive, den kom noe senere. Mangel på motstand kan skyldes at det var få pedagoger som hadde en slik oversikt og forskningsbakgrunn. Ribsskog forsøkte imidlertid ikke å utvikle tester eller måleinstrumenter som kunne favne om fenomenet harmonisk vekst. Det virket som han var sikker på at det resultatet ville komme. Det ble heller ikke forsøkt å sette karakterer på den ferdigheten.

3.9 Vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget. Vitenskapsmann og reformpedagog

Vitenskapsfilosofien viser at det gjennom århundrer har vært ulike syn på å forstå verden og hvordan kunnskap erverves. Tradisjonelt har man hatt en todeling (dualisme) i synet og forklaringen på naturen. Både Thales (620-546) og Leukipp (ca. 450 f. kr.) blir regnet som sentrale personer i etableringen av en naturvitenskapelig filosofiskole. Leukipp var en av de første kjente som hevdet at intet skjer tilfeldig, alt skjer på grunn av noe, og med

nødvendighet. Dette kom senere til å bli diskutert under navn som determinisme og årsakssammenheng.¹⁰⁹ Noe senere kom Platon (427-347 f. kr) og Aristoteles (384-322 f. kr) og de har blitt stående som eksponenter på denne dualismen. Platon formulerte doktrinen om ideenes immaterielle verden, atskilt fra de fenomenene vi observerer rundt oss. Sjelen har, i følge Platon, som åndsevne et evig liv, og gir dermed kropp og sjel ulike kilder til kunnskap. Ideene, de evige sannheter, er den egentlige årsaken til at alt annet finnes.

Platons elev, Aristoteles, tok på den andre siden etter hvert avstand fra antakelsen om at det fantes en immateriell verden atskilt fra det sanselige. Disse utgangspunkt ble prototypen på fremtidig forståelse av dualismen. Dualisme blir vanligvis definert som en menneskelig tendens til å oppleve å forstå verden bestående både av noe materielt og immaterielt. Aristoteles kunnskapssyn, skriver Åsen, pekte dermed ut en pedagogikk som ble ulik Platons.¹¹⁰ Dualistisk tenkning har siden fått betydning for hvordan man til skiftende tider har nærmet seg pedagogiske problemstillinger, og forstått resultatene av pedagogiske studier.

Resultatet ble upresist sagt, en grovinndeling mellom naturvitenskap og humaniora, der naturvitenskap tar utgangspunkt i at noe er, mens humaniora vektlegger at et materiale har mening. Humanismen forsøker å forstå, forklare og fortolke de spor og data man undersøker. Senere kom andre naturvitenskapsmenn med sine bidrag som fikk betydning for utforming og forståelse av den naturvitenskapelige tilnærmingen til en rekke fagområder, pedagogikk inkludert. Blant de navn som trer fram er Kopernikus (1473- 1543), Kepler (1571- 1630) og Newton (1643- 1727). Senere kom sentrale empirister som Hobbes (1588- 1679), Bacon (1561-1626), og Hume (1711- 1776).

Den engelske empiristen og filosofen John Lockes (1632-1704) vektlegging på erfaring i utviklingen av mennesket skulle få stor innflytelse på skole og utdanning. I boken "An essay concerning human understanding" fra 1690 var han tydelig på sin naturvitenskapelige tilnærming, og i kap. II kommer påstanden om at "*No innate principles in the mind*". Heller ikke ideen om Gud er "*innate*". Den rene fornuft ledet ikke til kunnskap. I boken tar han videre opp sansenes betydning, og argumenterte for "*tabula rasa*"^{IX} teorien, altså at mennesket ved fødselen er en ubeskrevet tavle som miljøet etter hvert nedtegner sine spor på.

Det finnes ingen apriori kunnskap. Alt kommer gjennom erfaringen. Selv om boken var skrevet til vennen Sir Edward Clark, ligger det i dette en sterk tro på betydningen av individualisert oppdragelse av barn til dydige, kloke, sosiale og lærde mennesker. Boken "Some thoughts concerning education" publisert i 1693, ble en rådgivnings eller veiledningsbok med mange konkrete råd for hvordan oppdra barn ut i fra en tro på at barnet lot seg forme av oppdrageren.

Ethvert samfunn har sine røtter i filosofiske grunntanker og pedagogikken har til alle tider hentet inspirasjon og ideer fra ulike filosofiske tilnærminger, noe også Ribsskog gjorde. Ifølge Kuhn kunne heller ikke Newtons mekanikk oppstå i vakuum.¹¹¹ Ribsskog satte høye krav til vitenskapelighet. Han ønsket å utvikle sikker viten innen sitt område. Data skulle tale for seg, og gjøre subjektive og følelsesmessige spekulasjoner meningsløse. Denne pedagogiske grunnforståelse som veiviser og drivkraft skulle bli viktig for Ribsskog. Hans forskning og pedagogikk var forankret i det praktiske der han rettet fokus mot skole, lærere og politikere. Det var utfordringene som meldte seg i skolestua han beskjefteget seg med. Han arbeidet for konkrete forbedringer i skolen uten innslag av metafysiske spekulasjoner. Ribsskog kom til å utøve sin forskning i to ulike kunnskapsregimer. Først og fremst i venstrestatens (1884- 1935), og noe i arbeiderstatens regime fra 1935 og utover.

3.10 Naturvitenskapelig orientert

I følge Slagstad (1998, s. 74) så man allerede på 1830- tallet en dreining mot en rasjonalistisk realisme, og fra verdensutstillingen i London i 1851 rapporterte Ole J. Broch om de eksperimentelle vitenskaper og deres praktiske anvendelse med muligheter til herredømme over menneskelig vitebegjærighet. Naturvitenskapene ble betraktet både som dannelsesmiddel og som "Fundamentalvitenskaper for alle de praktiske Sysler, hvorpaa Nationens Velvære beror". Dette skapte naturligvis en fremskrittsoptimisme mot et bedre samfunn. Tanken var å legge under seg jorden og ta i bruk ressursene uten særlige motforestillinger. Det ble nesten betraktet som en naturgitt rett og dyd. I de første årene etter at unionen mellom Norge og Sverige ble oppløst i 1905 og Norge var blitt en selvstendig nasjon, var det kampen om konsesjonslovene som ble vedtatt i 1909 som dominerte det politiske landskapet. Det ble diskutert om hvem som skulle bestemme over utnyttelsen av

^{IX} Locke bruker ikke benevnelsen "tabula rasa" uttrykket i boken, men hans kunnskapssyn kan forstås slik.

ressursene i hav, elver og vann, over fossekraft, dyrkingsjord, malmen i fjellene og trærne i skogene..¹¹²

I en artikkel i Skolebladet i 1931 om den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen fikk Ribsskog framhevet betydningen og fordelene av eksperimentell forskning kontra subjektive og unøyaktige metoder.¹¹³ I den gamle skolen var iaktakelsene tilfeldige og subjektive. Resultatene var unøyaktige og metodene mangelfulle. Det var ikke nok å referere til erfaringen. Han hadde ingen tro på ”*Jo eldre erfaring, desto bedre og mer verdifull*”. I artikkelen tilkjenner Ribsskog at han mente å finne de samme lover innen psykologisk vitenskap som innen naturvitenskapen. ”*Det viste seg at det også for sjelslivet hersket lovmessighet, bestemte årsaker fulgtes av bestemte virkninger.*” (ibid., s. 393)

Et gjennomgående krav og tanke hos Ribsskog var at pedagogikkfaget burde bygges på sikker grunn ”*ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellige slags*”. Han ønsket, for å bruke hans egne ord ”*å bygge opplæringen og opdragelsen på det tryggest mulige vitenskapelige grunnlag.*”¹¹⁴ Forskning på det pedagogiske området var like viktig for Ribsskog som på andre områder. Ved å ta pedagogisk forskning på alvor unngikk man spekulasjoner, famling og usikkerhet. Forskningsbasert pedagogikk ville i tillegg forhøye respekten for faget og yrket. Dette er han helt tydelig på i artikkelen ”Verst av alt” fra 1927, hvor han ikke er redd for kritikk utenifra, men at ”*skolemannen*” bygger skolen på antakelser og tomme påstander som ikke er underbygget. Spesielt var han redd dette hadde effekt på de som tenkte minst. Det måtte etter hans mening ikke foretas forandringer i skolen før det var gjort grundig undersøkelser.¹¹⁵ Det kan man også si ble hans måte å legitimere pedagogikken på. Han ville legitimere pedagogikken ad empirisk vei gjennom forskning forankret i testpsykologien. Det var vitenskapen med sikre tall man skulle være lydhør overfor og følge. Det var ikke nok å referere til Pestalozzi og Fröbel og føle seg sikker, for å bruke Ribsskogs ord. Det var ikke tilstrekkelig å referere til fornuft og følelser.

Det er i dag alminnelig anerkjent at alle begrep og teorier innenfor pedagogikk er verdiladet, og at det er en illusjon å tro at et fag eller fagområde kan opptre og forholde seg nøytralt, heller ikke på Ribsskogs tid. Ribsskog formidlet imidlertid selv lite om sitt vitenskapelige ståsted, og han foretok heller ingen teoretiske utgreiinger om sin pedagogiske plattform offentlig. Han problematiserte aldri vitenskapens muligheter, begrensninger og metode.

Imidlertid er det ikke tvil om at han var et resultat av, og bærer av en naturvitenskapelig tradisjon. Han ønsket at pedagogikken skulle bygges på de samme lover om årsak og virkning som naturvitenskapen. Ribsskog var naturvitenskapelig orientert, og han var empiriker i betydningen av at kunnskap erverves gjennom undersøkelser og eksperiment og ikke gjennom filosofiske resonnement eller følelser. Han la fokus på hvordan vi erverver sikker kunnskap om fenomenene i skolen, og forstår dem. Ut fra studiene Ribsskog gjennomførte og de referansene han oppgav, er det tydelig at det var den naturvitenskapelige og eksperimentelle forskningen han la til grunn og lot seg inspirere av, bl.a. Thorndike, Dewey, Aall, Meumann, Ebbinghaus, Lay og Ebert. Flere ganger har Asbjørn Ryen uttalt at pedagogikken ble vel positivistisk preget. Det er først på slutten av Ribsskogs karriere man kan spore at andre vurderinger enn rene eksperimenter også burde legges til grunn. Ribsskog skriver bl.a. i Arbeiderbladet 28. mai 1946 en kritisk artikkel til Harald Schjelderups tidligere utsagn angående bruk av karakterer og intelligenstesting for opptak i den høyere skolen. Ribsskog var i artikkelen kritisk til at testing skulle være det eneste avgjørende for opptak.

Ribsskog fører ingen dypere argumentasjon for et livssyn der han forsøker å gi svar på menneskets eksistensielle spørsmål, eller hvordan menneskets natur skal forstås. Oppdragelse og karakterdanning blir beskyldt for ikke å ha noen egen plass i Normalplanen av 1939, skriver Ribsskog, men han kunne heller ikke se at pugging av skriftsteder og katekisme forklaringer var særlig egnet middel til oppdragelse og karakterdanning.¹¹⁶ Her fører han ingen dypere argumentasjon, men påpeker at den gamle puggskolen kan ødelegge enhver oppdragende virkning.

Ribsskog var tidlig ute med eksperimentelle og praktiske studier i skolen. Slik sett gikk han foran og viste at det var mulig. På hans tid var det ikke særlig tradisjon for å drive forsøk i skolestua. Dette skyldtes bl.a. mangel på metodisk kunnskap i skolen og det var heller ikke tradisjon på å avsette tidsmessig eller økonomisk ressurser til det. Ribsskog var også en foregangsmann ved å gi andre åpninger og muligheter gjennom fritid og stipend/økonomi til lærere i studier av skolespørsmål. Helga Eng skrev i 1919 at den pedagogiske forskningen i Norge var ikke mye å skryte av. Skolen var bygget "*etter forbilleder utenfra*". Eng appellerte til at Norge måtte fremover i det "*pædagogiske fællesarbeide*".¹¹⁷

Ribsskog var klar på at dersom skole og pedagogikk skulle videreutvikles og omstilles, måtte det til kunnskap. Sentrale elementer for Ribsskog var eksperimentelle studier, bearbeiding av

resultater, formidling og utnyttelse av ervervet kunnskap og kompetanse. Slik sett var Ribsskog med på å synliggjøre og etablerte et klima for å utvikle ny kunnskap. Han hadde en sterk tro på at skole og samfunn kunne kontrolleres, styres og dermed endres. I dette ligger også brytningen mellom det samfunnsnyttige og samfunnsdannende.

Bernhof Ribsskog etterlot seg ikke sikre og tydelige spor på hvilke filosofiske retninger han var påvirket av og identifiserte seg med. Dette emnet ble ikke debattert. Av den grunn er man henvist til å undersøke hvem han likner på i sin forskning. Hvem har sagt noe av det samme og hvem har tatt de samme standpunkter til f.eks. sikker kunnskap? Hvem samarbeidet han med og dermed gav nyttige impulser? Mange av de personene han kom i kontakt med, var personer som var opptatt av de reformpedagogiske ideene, og som ivret og arbeidet for en bedre skole for alle.

3.11 Reformpedagogisk orientert

Reformpedagogikk ble i 1930-årene en fellesbetegnelse på ulike pedagogiske retninger som arbeidsskole, selvaktivitetsprinsipp, prosjektmetodikk, eleven i sentrum, med mindre grad av lærerstyring. Det var barnets behov og utvikling som sto i sentrum, der skolen skulle bygge på elevenes interesser. Man ønsket å hindre at undervisningen skulle fortsette å stivne i det som ble betraktet som gamle metoder i stedet for å ta opp i seg nye og mer dynamiske tilnærminger i pakt med utviklingen. Skolen skulle ikke bare gi kunnskaper, men også utvikle gode arbeidsvaner og holdninger. Dette gikk Ribsskog for ubetinget, og hans bidrag innenfor reformpedagogikken var klart formet av en naturvitenskapelig tenkning. Ribsskog var både reformvillig og reformlysten. En sentral ide i Normalplanen av 1939 er gruppearbeidets muligheter, der barna skal læres opp til et liv i samarbeid og fellesskap. Ut av det kan leses at det var gruppen og samarbeidet som kom foran individualiteten. Denne tilnærming synliggjorde Ribsskog i flere sammenhenger. Målet var i tråd med Arbeiderpartiets ideologi, som gjorde skolen til et satsningsområde. Så kan man spørre: Hvilke mål satte Ribsskog seg i forbindelse med reformpedagogikken? Ribsskog hadde i likhet med både Anna Sethne og Helga Eng tro på arbeidsskoleprinsippet som metode. Implisitt i hans ide lå troen på metodens oppdragende egenskaper. Dette problematiserte aldri Ribsskog direkte og offentlig, men i flere arbeider ble dette direkte og indirekte formidlet. I alle fall var det et mål å komme bort i fra den lærerstyrte puggskolen. Ideene nådde også Namdalen. På årsmøtet for Namdal krins

av Noregs lærarlag på Kolvereid august 1935 holdt lærer Pål Sandnes fra Levanger et foredrag over temaet "*Arbeidsskolen i praksis*", der han argumenterte for at arbeidsskolen var den skoleform som passet best for barn "*fordi han let barnet vera barn*".

Gjennomgående ser man fra Ribsskogs arbeid i de ulike komiteene og i forbindelse med Normalplanarbeidet at han arbeidet for reformer i skolen. Han hadde ideene og målene som han rettet sitt arbeid mot. Han reagerte på en skole som var overmoden og trengte reformer. Skolen ga ikke det den ga seg ut for å gi. Puggskolen med en styrende lærer som passiviserte elevene var det tid for å gjøre noe med. I sine studier påviste Ribsskog manglene i skolen, og han viste også på hvilke områder det var et forbedringspotensiale. Ved sitt konstruktørarbeid ble han dermed et forbilde innenfor det reformpedagogiske arbeidet. Imidlertid ønsket ikke Ribsskog å utsette eller fjerne alt det gamle med kun fornying. Han kom flere ganger inn på at man burde ta vare på det som var bra i den gamle skolen, og ikke kaste seg over noe nytt før det var utprøvd. Ribsskog sto for et moderniseringsprosjekt i norsk skole. Han ville høyne kvaliteten på skolen, øke elevenes motivasjon, øke læreryrkets renome, og gjøre barna til lykkelige og nyttige samfunnsborgere. Arbeiderpartiet med Nygaardsvold som statsminister hadde som mål å arbeide for en nasjonal integrering der alle uansett sosial status skulle få bedre muligheter til lik utdanning. På 1930-tallet var det store geografiske og sosiale forskjeller på rekrutteringen til høyere utdanning.

Reformpedagogikken bar i seg ideen om utvikling av selvstendige individer som skulle utvikle sine potensialer gjennom at opplæring skulle være noe mer enn belæring. Her er klare røtter til Deweys "learning by doing", som betydde at elevene skulle lære gjennom å utføre eller være aktive i motsetning til lære ved å huske. Elevene skulle selv utforske og hente inn litteratur/data i løsningen av de utfordringene som de ble utfordret på eller som læreren la til rette gjennom ulike prosjekter. Gjennom dette skulle de lære å tenke selv. Læreren skulle være tilrettelegger og veileder. Man trodde ikke på at kunnskap var medfødt og som kunne forløses. Empirismen forutsetter at kunnskap erverves gjennom observasjoner, undersøkelser og eksperiment og ikke utledes gjennom fornuft. Aktivitet og handling var bærende prinsipper i kunnskapstilegnelsen. Samfunnet og bevaringen av demokratiet krevde kompetente mennesker som kunne delta på en positiv og konstruktiv måte i beslutningsprosessene.

Ribsskog var klart influert av den reformpedagogiske og progressive bevegelsen. Som tidligere beskrevet, så ivret han for å få innført arbeidsskoleideene i norske skoleplaner og norsk skole. Gjennom det er det lett å se både Comenius, Peztaozzi, Frøbel og Kerchensteiner. Ribsskog viser i sine publikasjoner at han var godt orientert både innenfor amerikansk og tysk tradisjon. I boken "Undervisningsplanene i folkeskolen" fra 1936 referer Ribsskog og Aall til Thorndikes "The psychology of learning", Bryan & Harters arbeidsstudier i Amerika hvor Willhelm Wundts subjektive eksperimentelle metode ble omdannet til en mer objektiv og funksjonell metode. Ribsskog og Aall nevner videre sentrale navn innenfor eksperimentallpsykologien og hukommelsesforskningen som A. Busemann, J. Elmgren, Dunlap, T. Gruner-Hegge, G. Muller, Ebert og Meumann, E. Rubin, G. Norem, H. W. Wurdemann og F. Bartlett.

I boken "Regning" fra 1935 ser han seg innledningsvis tilbake til flere kjente matematiske størrelser som Adam Ries (1492-1559), Chr. Pescheck (1676 - 1744), og metodikerne Christian W. Harnisch (1787- 1864) og Adolph Diesterweg (1790- 1866) som i følge Ribsskog krevde at regneundervisningen skulle være tilpasset elevene, være anskuelig, og fremstilles slik at elevene skulle forstå all regning de arbeidet med. Ribsskog nevner også A.W. Grube som bl.a. fremholdt betydningen av skrittvis fremgang i arbeidet, uten mekanisk fremgangsmåte i innlæringen av stoffet.

Imidlertid kan man ikke se den Europeiske skolen isolert fra det som i tilnærmet samme periode skjedde i Amerikansk skole, med bl.a. John Dewey som sentral aktør. Selv om bevegelsene utviklet seg på hver sin side av Atlanteren, foregikk det en del utveksling og gjensidig inspirasjon mellom de to bevegelsene, som i neste omgang fikk stor betydning for utviklingen. Dewey var mer filosofisk tydelig og bevisst enn Ribsskog, og han hadde tydeligere vyer om hva han mente med bla. dannelse. Ribsskog rettet sitt fokus mer i retning av pedagogisk psykologi, og han var praktikerens med forskningsbakgrunn som først og fremst tydelig så manglene i norsk skole, og som ønsket å endre på disse. I tråd med arbeidsskoleprinsippet hadde Ribsskog stor tro på at elevene selv skulle være aktive i læreprosessen, og selv finne det stoffet de trengte til å løse en oppgave. Dette var også i tråd med Deweys " *vitenskapelige eller eksperimentelle* " metode. Som Ribsskog var Dewey også en klar tilhenger av en tverrfaglig arbeidsmetode, der de ulike fagene, når det var naturlig, skulle flettes sammen og ikke holdes skarpt atskilt.¹¹⁸ Begge var enige om at prosjektarbeid som metode ville medvirke til at elevene ble aktive i læreprosessen og ville dermed motvirke

pasifisering. Det ønskelige er å få til en dreining imot at den erfaringen barnet bringer med seg, må danne grunnlaget for undervisningen og at det er feil å la lærestoffet bestemme metoden. Man skulle vokte seg for å påtvinge barnet de voksnes lover, logikk, forståelse og erfaringsverden. Begge reagerte på en overmoden skole basert på memorering og drilling av kunnskap med passivisering av barnet som resultat. Det er her på sin plass å minne om at verken Dewey eller Ribsskog argumenterte for en skole der eleven skulle styre undervisningen. Begge satte store krav til læreren som skulle være den som tilrettela undervisningen ut i fra individuelle behov, på en slik måte at elevene utviklet sine potensialer på best mulig måte.

Slik jeg ser det, er det klare likheter mellom John Dewey og B. Ribsskogs filosofiske syn. Dewey hevdet at filosofien hadde en praktisk oppgave, nemlig å hjelpe oss til å kontrollere og forbedre denne verden, og ikke å gruble over grensene for vår eksistens eller erkjennelse. Man finner heller ikke at Ribsskog skrev eller uttalte seg om metafysiske spekulasjoner. Hos begge finner man en sterk tro på "*Learnig by doing*", selvaktiviseringsprinsippet. Skole og utdanning var for begge viktige elementer for å nå sosial utjevning, og de hadde sammenfallende syn på lærerens rolle. Den nye pedagogikken burde sette barnet i sentrum, og legge vekt på aktiviteter der barnet gjorde egne erfaringer. Læreren skulle ikke foredra, men legge forholdene til rette slik at barnet fikk utviklet sine potensialer. Sentral var ideen om at man oppnår de beste læringsresultatene dersom barna har vital interesse av aktiviteten. Man burde unngå formidling av "*ferdigtygget*" stoff som passiviserte elevene. Målet var aktive engasjerte elever på leting etter stoff for å løse utfordringene de stod ovenfor. Læring skjer ikke ved å lytte til ord, men ved å utforske omgivelsene og eksperimentere. Læreren oppgave blir derfor å forberede en serie aktiviteter i et spesielt tilrettelagt miljø, og deretter avstå fra å forstyrre prosessen.

Ribsskog og Dewey hadde mange likhetspunkter, og Asbjørn Ryen har ved flere anledninger nevnt at Dewey var en viktig inspirator. En sentral ide i pragmatismen er foreningen av mental aktivitet og erfaring som i neste omgang åpner for formingen av ny kunnskap. Målet var å bedre forholdene for elever og lærere og dermed gjøre undervisningssituasjonen bedre og mer økonomisk. De var begge enige om at pedagogikken måtte bygges på empiri.

John Dewey hevdet at naturvitenskapen har vist oss at den eneste sikre måten å vinne kunnskap på, er gjennom eksperimentering. Derfor mente han at mennesket burde ha en

eksperimenterende holdning, og alltid være villig til å endre synspunkter ut fra empiri. På dette området finner man flere likhetstrekk mellom Dewey og Ribsskog. Ribsskog søkte også etter sikker kunnskap, bygd på naturvitenskapelig grunn.

I venstrestatens tid, skriver Telhaug, var skolen personorientert i den forstand at det var læreren som var skolen. Læreren skulle være en kulturpersonlighet, en bredt skolert person, som bærer av norskdommen. Videre tilføyer han at læreren skulle være formidler av kulturarven.¹¹⁹ Ribsskog beskriver ikke lærerrollen spesifikt utover det som er nevnt. Han gikk aldri offentlig ut med noen erklæring om hvilken rolle han skulle spille utenom skolestua og i nærmiljøet. Han skapte ikke noen forventninger om at læreren skulle spille noen kulturell førerskikkelse, for å bruke Telhaugs ord. Ribsskog gav med andre ord slik sett ikke læreren noen oppgaver utenom skolestua.

Ribsskog signaliserte gjennom både tale og skrift at læreren skulle være veileder, en som viste vei og la til rette for å øke elevenes interesse og motivasjon. Han uttrykte en tro på at forskningen ville løfte skolen, altså gjøre den bedre for eleven og samfunnet. Ribsskog hadde blikket rettet fremover samtidig med at han ikke glemte at mye bra også fantes i norsk skolearv. Men for å bruke Asbjørn Ryens ord så ønsket ikke "*Ribsskog som Høverstad å føre skole og samfunn tilbake til steinalderen*". Torstein Høverstad, sammen med Erling Kristvik som folkeoppdragere i norrøn livskunst, vektla dannelsen og oppdragelsen og den historiske arven størst betydning. Man skulle lære seg å se på Norge som et fedreland, "*ein darningsheim, ein verkstad for folkeopseding*".¹²⁰ Kristvik snakket og skrev som om at det eksisterte skjulte skatter i fedrelandets folkedyp.

Ribsskog var som flere av de reformpedagogene vi har nevnt, opptatt av å gjøre noe med undervisningen slik at den skulle bli mer økonomisk, og at det pedagogiske utbyttet skulle bli så godt som mulig. Hans forskning viste at mange elever raskt glemte mye av det læreren doserte. På bakgrunn av sine forskningsresultater ble han overbevist om at overføring av kunnskap fra lærer til elev via høremetoden ikke var til å stole på. Slik sett fikk elevene lite igjen for tiden de brukte i skolen. Ribsskog mente derfor det var viktig å legge om undervisningen slik at de kunne dra veksler på ervervet kunnskap senere i livet. Han skrev imidlertid lite om hvordan læring skjer og mening skapes. Hos Ribsskog finner man heller ikke betraktninger om hva som bør ligge til grunn for en "*kobling*" av gammel kunnskap og ny, altså hva som er nødvendig for internalisering og en dypere og mer grunnleggende

forståelse. Han trodde blindt på at arbeidsskoleprinsippet var grunnleggende for at læring ville finne sted, og at elevene dermed skulle bli mer selvvirksomme. Metoden fikk forrang fremfor tradisjonell pugging og høring. Ribsskog var praktikeren som ikke spilte tid på metafysiske forklaringer han ikke kunne gi svar på. Hvordan læring skjer og effektive fremgangsmåter for læring forsøkte han ikke å avgjøre med filosofiske debatter og utlegninger, men gjennom produksjon av empiriske fakta. Læring var for Ribsskog en aktiv prosess som eleven selv måtte være deltakende i. Det var hans inngangsport til kunnskapen. Ribsskog uttrykte det ikke eksplisitt, men han kan forstås som at læring er en aktiv prosess, en prosess som skjer hos eller i eleven. Dette muliggjøres først og fremst gjennom at eleven forholder seg aktivt til stoffet, inkludert det å hente inn stoff, for å løse utfordringen. I tråd med denne tenkningen ønsket Ribsskog at eleven skulle erfare at personlig vekst skjedde gjennom at eleven erfarte, at egen suksess og fremgang skyldtes eget initiativ og engasjement. Dette ligger nært opp til det Albert Bandura skulle forske på og skrive mye om senere, nemlig det å bygge opp en tro hos personen på at en er i stand til å nå de mål en har satt seg.¹²¹ Banduras Self-efficacy begrep indikerer en persons tro på seg selv i forskjellige situasjoner, en mestringstro om man vil. Det er også her på sin plass å synliggjøre at Ribsskog i tråd med arbeidsskolebevegelsen hadde stor tro på betydningen av at læringsresultatet fremkommer gjennom samarbeid. Prosjektmetoden egnet seg klart for utvikling av samarbeid og lagånd. Når det gjelder Ribsskog, så kan man stille spørsmål ved hans normative stillingtagen til vitenskapen, filosofien, pedagogikken. Hva er og bør være utdanningens mål?

Ribsskog publiserte egne og andres forskningsresultater noe *"ukritisk"*. Man finner ikke at han foretok noen grundig drøfting av sine funn. De ble som regel presentert slik han fant dem. De funn han gjorde, ble heller ikke forsøkt satt inn i noen vitenskapsfilosofisk ramme eller rammeverk. Ribsskog stod ikke på barrikadene og forfektet et pedagogisk syn, og han foretok heller ikke noen kritiske betraktninger av arbeidsskoleprinsippet.

Ribsskog inntok en instrumentell tilnærming til pedagogikkfaget. I dette ligger bl.a. klare likheter med det man finner i Hernes sine betraktninger, nedfelt i NOU 1988:28 "Med viten og vilje", hvor utfordringen var å få kompetanse ut av befolkningen. Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved om Ribsskog noen gang klarte å føre bevis for at den gamle såkalte *"puggskolen"* hadde utspilt sin rolle, og at den nye skoleordning ville gi bedre resultater.

Et grunnleggende spørsmål man derfor blir konfrontert med, er om Ribsskog var en eksponent for moderniseringsprosessen, eller var det reformpedagogikken som formet han? Heller ikke Ribsskog opererte i et vakuum. Han levde og virket innenfor en gitt tradisjon. Torstein Harboe hevdet her et både og i betydningen av at det blir vanskelig å fremheve det ene på bekostning av det andre.¹²² Telhaug & Mediås omtaler Ribsskog som en innflytelsesrik person som øvde en dominerende innflytelse over norsk skoleutvikling gjennom flere tiår.¹²³

Hans Skjervheims hovedinnvending mot en naturvitenskapelig og eksperimentell basert pedagogikk var at pedagogiske handlinger ble tolket etter modell av tekniske handlinger. Bak denne innvendingen mente Skjervheim det lå en rekke kompliserte vitenskapsteoretiske problemer.¹²⁴ Det ble derfor nærliggende for Skjervheim å ta utgangspunkt i Skolenemndens utsagn om at sikre fremskritt i skolen bare kunne skje ad empirisk og ikke ad spekulativ vei. Kunnskap basert på nøyaktige og presise eksperimenter er ifølge Skjervheim "*det instrumentelle*". Det instrumentallistiske mistaket er nettopp "*og oversjå det kantianske skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger, og på den måten gjerda pragmatiske handlinger til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt.*"¹²⁵ Faren Skjervheim ser i dette er, at man lett kan behandle andre som ting, og ikke som personer. Den andre kan bli kalkulerbar som ting. Slik sett ville nok Skjervheim kunne betrakte Ribsskog som å være en del av "*det instrumentalistiske misstaket*".

3.12 Sprengte Ribsskog grenser?

Det kan være betimelig å spørre om Ribsskog på noen måte sprengte grenser for vår erkjennelse, og om hans genialitet lå i dette? Svaret vil selvsagt avgjøres av hvordan man forstår spørsmålet. Ribsskog var etter min mening ingen stor filosof som sprengte grenser på det området. Ribsskog manglet en sammenfattende teori som kunne hjelpe han til å rubrisere opplysningene og arbeidet, i alle fall synliggjorde han det ikke. Han var forskeren som ønsket konkrete og praktiske forbedringer på områder han så hadde mangler. Slik sett var han en foregangsmann på området. Det vil heller ikke være rett å hevde at han lekte med ideer på en briljant måte. Metodene han anvendte, var ikke nye. Ideene til studiene ble delvis tatt fra andre, så slik sett hadde han veivisere. Ribsskog var som mange andre rett mann på rett sted til rett tid. Hans bidrag var at han lot seg inspirere av de nye ideene og trodde på dem, og

videreutviklet dem, bl.a. gjennom sin forskning og sitt komitéarbeid. Han var med på å øke oppmerksomheten mot skolen og dens betydning både for individ og samfunn. Selv om mange tok opp i seg de reformpedagogiske ideene, er det imidlertid tydelig at det fikk forskjellig utslag hos pedagoger som Helga Eng, Bernhof Ribsskog, Anna Sethne og Erling Kristvik, for å nevne noen. Helsvig hevder at det samlende fellestrekk for pedagogene var først og fremst en endret orientering mot å forstå barnets ulike utviklingsstadier og betydningen av å stimulere til egenaktivitet.¹²⁶ Det som jeg vil betrakte som mest grensesprengende, var hans sterke tro på egne studier og resultater. Troen var faktisk så sterk at han våget å bygge norsk skole på sine arbeider. Det representerte også noe av hans storhet.

3.13 Spesialpedagogikk og de svakestes talsmann.

Asbjørn Ryen hevdet ved flere anledninger at Ribsskog med årene ble stadig mer opptatt av de svakestes situasjon, og de som ikke klarte å nyttiggjøre seg den tradisjonelle skolegangen. Han var spesielt oppmerksom på de som kom fra små kår med reduserte muligheter til å få gjort hjemmearbeid. Dette gjentok også Ruth Frøyland Nielsen i intervju med Arve Dahl (1978). Allerede i Trondhjemsperioden (1907- 1919) var det synlig at Ribsskog var opptatt av denne problematikken gjennom sin omtanke for de som hadde det vanskelig. Ribsskog innså nødvendigheten av å drive sosialt og hygienisk arbeid i skolen, og han argumenterte sterkt og overbevisende mot de som mente det ikke var skolens sak å skaffe de vanskeligst stilte elevene mat og klær, legetilsyn og tannpleie. Det var han som tidligere nevnt, tydelig på i forbindelse med et foredrag han holdt i regi av Foreningen for bekjempelse av tannsykdommer i Oslo i 1937, hvor han tok et oppgjør med de som hevdet at skolen skulle drive med ”*oplæring og opdragelse og ikke være nogen forsorgsanstalt*” Selv om slike aktiviteter tok tid fra skolen, mente Ribsskog det ville gjøre skolens arbeid mer effektivt på sikt. Et barn som var dårlig ernært ville ikke yte særlig og dermed ville det heller ikke få full nytte av undervisningen.¹²⁷ Skolefrokosten tok bl.a. sikte på å forebygge tannsykdommer. Det var helseoverskudd elevene trengte. For at undervisningen skulle bli mest mulig effektiv så viste Ribsskog at han var klar over hvilke miljøvariabler som ville bygge opp under og bidra til gode prestasjoner. Ved flere anledninger nevner han sociale og hygieniske tiltak som bl.a. skoletannpleien, legetilsyn og skolefrokosten. Erfaringene fra oppvekstårene i Flatanger kom

til å prege hele hans voksne liv, og han husket nok selv med gru den tiden da tannråten herjet i klassene med nedsatt læringsutbytte som resultat.

Ribsskog var tydelig på at bruk av straff i skolen var lite egnet som pedagogisk middel. Han innså paradokset i, og tok særlig avstand fra å bruke straff overfor elever som var "offer" for forhold de ikke hadde kontroll over, som dårlige miljøforhold (overbefolkede leiligheter, dårlig økonomi, sykdom og drikkfeldighet hos foreldre, kriminalitet, mangelfullt ettersyn) som hindret elevene i å få gjort hjemmearbeid, noe han var inne på allerede i sin første publikasjon i 1918.

Ribsskog var klar på betydningen av å treffe rette tiltak, både for å individualisere undervisningen slik at den passet til elevenes evner, og at den var med på å fremme et sunt og harmonisk sjelsliv hos barna. I flere publikasjoner argumenterte Ribsskog for å differensiere undervisningen. Alle som hadde vært i en skole, var klar over at barn på samme alderstrinn hadde forskjellige evner og presterte ulikt. I studien "Gjensitterne i folkeskolen" fra 1948, argumenterte han med at gjensitting ikke var egnet for å individualisere undervisningen. Gjensittingsprosenten i Oslo skolene skoleåret 1936- 1937 var for gutter 9,2 %, mens for jentene var den 6,4 %. Flere fikk sitte igjen flere år (for eksempel både i 3. og 5. klasse). Gjensitting hadde for øvrig gjentatte ganger tidligere blitt debattert. Hvordan man skulle forholde seg til gjensitterbarna var oppe til diskusjon i Kristianiaskolene allerede i 1890-årene. Kristiania lærerindforening sendte i 1893 en henvendelse til skolestyret om det ved skolene burde innredes egne rom for *"gjensiddere som straff for gjentagen trodsighet, usikkerhet eller i det hele taget for grovere forseelser."* Det var ensomheten man antok var det virkningsfulle. Ideen var bl.a. blitt utprøvd ved en skole i Munchen (Norsk Skoletidende, 1893, nr. 17, s. 266-67). Kristiania skoleråd ville imidlertid ikke tilrå en slik ordning. Gjensitting var ikke noe særnorsk fenomen. Problematikken var heller ikke ukjent i vårt naboland Danmark. Borghild Musum skrev i en artikkel i Norsk Skuleblad i 1934 at mange også der hadde vært gjensittere i danske skoler en eller flere ganger når de forlot skolen.¹²⁸ Ribsskog var kritisk til å bruke slike metoder i skolen, og han hadde ingen tro på å påføre barn ubehag for å øke motivasjonen, spesielt når en ikke kjente bakgrunnen. Mange hadde mye å stri med og det var ikke alltid det skyldtes redusert intellektuell utrustning. Det var heller ikke barnas skyld dersom de evnemessig ikke klarte å følge undervisningen, og de kunne heller ikke lastes for vanskelige miljøforhold som vanskeliggjorde hjemmearbeid. Gjensitting var for han nesten ensbetydende med å straffe uskyldige. Ribsskog konkluderte dermed med at

gjensittingen burde "*holdes nede*". Mange opplevde skam og tristhet ved å skilles fra klassekamerater, de hadde "*dumpa*". Han så at konsekvensene kunne bli "*evigvirkende*" med å oppleve å komme til kort.¹²⁹ Inspirert av Alfred Adler (ibid., s. 102) skriver Ribsskog at man hjelper ikke svake elever ved å trumfe kunnskap i dem, men ved å styrke deres selvtillit og på den måten oppmuntre dem til fortsatt arbeid. Gjensitting var i de fleste tilfellene nedbrytende, og derfor upedagogisk og uforsvarlig. Her er vi etter min mening nært ved kjernen i Ribsskogs pedagogiske grunnsyn og ståsted.

I boken "Gjensitting" kommer hans menneskesyn tydelig til syne. Det var ikke barna som var late, vonde, grusomme eller som eide problemet. Ribsskog viste tydelig at miljøfaktorene var betydningsfulle som årsaksfaktorer, og de kunne ikke barna rå med. Grunntanken i dette arbeidet har likhetspunkter med det han formidlet i boken "Ros og klander i folkeskolen" i 1934. Et sentralt moment for Ribsskog var at læreren skulle forsøke å lese spillet og være i forkant med rosende og oppmuntrende ord overfor barna i stedet for å være straffende i etterkant. Slik sett var han tidlig ute med det man i dag betrakter som god og hensiktsmessig pedagogikk. De siste nevnte studiene kan stå som et eksempel på Ribsskogs grunnleggende humanistiske menneskesyn, preget av stor respekt for barn generelt, og barn med reduserte evner og muligheter spesielt. Skolen skulle være en arena for trivsel og mulighet til oppleve det positive.

Humanisme er vanskelig å definere og har sin bakgrunn i ulike historiske og kulturelle tradisjoner. Kanskje man kommer nærmest med å ta utgangspunkt i Ciceros (106-43 f. kr.) utsagn "*det enkelte menneske i sentrum*". Det foreligger ikke fra Ribsskogs side noen offentlig drøfting av deterministiske eller ontologiske spørsmål, hvorvidt mennesket er årsaksbestemt, eller at alt har et mål eller en hensikt. For Ribsskog var hvert individ særegent og ukrenkelig, og han forsto at mennesket var i et interaktivt forhold til omgivelsene. I studien "Gjensitterne" hvor han tar de svakestes perspektiv, prøver han å gå bak de observasjonene som blir gjort, og der finner han årsaksvariabler som barna verken forstår eller kan lastes for. Med dette som utgangspunkt ble det uforenlig og etisk forkastelig for Ribsskog å påføre disse barna ytterligere ubehag og smerte som gjensitting. Ribsskog utviste gjennom dette arbeidet en dyp respekt for menneskets verdighet, og spesielt for sårbare barn. Han viste også at han hadde omsorg for de barna som var blitt rammet av sykdom og således ikke kunne følge undervisningen. Som nevnt fikk han ansatt en lærer for å gi undervisning til de barna som oppholdt seg på sykehus.

Ribsskog tilkjennega et positivt og humanistisk syn på mennesket. Han var naturvitenskapelig orientert som forsker, men humanist av legning. Han forsto ikke mennesket ut i fra en lovmessighet, men ut i fra sin egenart. Mennesket var ikke en ting eller et objekt for han, men som et medmenneske med egne opplevelser, integritet og autonomi som sentrale dimensjoner. Ribsskog hadde stor respekt for menneskeverdet, og han hadde sterk tro på at skolen kunne være en viktig faktor i barns utvikling for trivsel, livslykke og en tro på seg selv.

Ribsskog viste også i handling at han hadde stor forståelse og innsikt i situasjonen til de elevene som hadde det vanskelig. Han skrev bl.a. til rådmannen i Oslo i 1940 og bad for de barna som sårt trengte å komme i feriekoloni, til tross for vanskelige økonomiske tider i kommunen. Han gikk også varmt inn for å stable Arbeidshjem for svakt begavede i Oslo på bena, slik at de kunne bidra noe til eget opphold.¹³⁰

Ribsskog vektla tydelig overfor lærerne at de hadde en viktig rolle i å gi elevene gode og motiverende opplevelser på skolen. Ved Oslo lærerlagsmøte 27. september 1940 foreleste han over temaet "*Å oppdra og undervise barn*". Her appellerte han til lærernes velvilje og innsats. Ribsskog kom også inn på den vanskelige tiden landet gjennomgikk, og han synliggjorde betydningen av at barna hadde et trygt sted å gå hvor de kunne "*jage all otte og uhygge på dør*". Elevene måtte få slippe at læreren gjorde forskjell, og vansker mellom heim og skole måtte også overvinnes.¹³¹ Korrespondansen i forbindelse med hjelpeskolene og hjelpeklassene er relativt omfattende, og det kommer fram at Ribsskog arbeidet mye med denne utfordringen. Det er ikke tvil om at Ribsskog var opptatt av de svakeste elevene.

Ribsskog hadde tro på at nasjonens velferd og fremgang var knyttet til enkeltindividets personlige lykke og velvære. Skolen var en viktig faktor i barns utvikling mot å bli et ansvarlig individ. I tråd med Locke og den naturvitenskapelige tradisjon blir mennesket et moralsk individ gjennom utdanning.

3.14 Enhetsskolen- Forsvar av den 7-årige folkeskolen

Enhetsskolen og enhetsskoletanken representerte ikke bare en pedagogisk utfordring. Den hadde også en sosialpolitisk side, gjennom at den representerte en ideologi eller et

samfunnssyn. Ideen var at enhetsskolen skulle bygge på et felles nasjonalt grunnlag, samtidig som den skulle være et godt felles fundament for all videre utdanning. Det ble over lang tid arbeidet for å gjøre skolen slik at all ungdom skulle få muligheten til å nå et nivå som gjorde dem i stand til å gå i gang med høyere utdanning. Høyere undervisning skulle kunne bygge på solid folkeopplysning. En felles skole ville også bidra til større likhet og medvirke til utjevning av sosiale skiller mellom folk.

Tidlig i sin karriere var Ribsskog på vakt, og gikk mot forslag og tendenser som kunne redusere kvaliteten på folkeskolen. I flere sammenhenger fikk han muligheten til å argumentere og arbeide for enhetsskolen, bl.a. i Lærerskolenemnden. Enhetsskole for Ribsskog var en skole som representerte et felles fundament, en felles kunnskapsbase for alle barn, som andre skoler kunne bygge på. Forut for hans engasjement i Lærerskolenemnden holdt han et foredrag på Østlandske lærerstevne i 1932 hvor han var klar på at det var uaktuelt å diskutere om folkeskolen skulle være 6- eller 7-årig. Å innføre 6-årig folkeskole, som bl.a. ble foreslått av rektor Boyesen på Hedemark fylkes lærerinnelags årsmøte pinsen 1931, var værre enn både de Magelske og Trødalske nedskjæringer i skolen. Ribsskog mente at å skille barna ved utgangen av 6. skoleår ville medføre en fare for *"utdyping av det sociale skille som det nettopp skulde være enhetsskolens opgave å gjøre minst mulig"*.¹³² Han sluttet seg helhjertet til uttalelsene fra Den parlamentariske skolekommissjon om at det ville medføre store ulemper for skolen å omgjøre den til 6-årig. Det var meningsløst, ifølge Ribsskog, å få ødelagt den 7-årige folkeskole som det hadde tatt så mange år å bygge opp.

Telhaug & Mediås skriver at omkring 1850-1860 eksisterte tre skoleslag side om side i de større norske byene. Det som fantes av skoler, svarte til samfunnets standsinndeling. Man hadde latinskolen, borgerskolen og allmueskolen. Mellom skoleslagene var det ingen forbindelse eller overgangsmuligheter. Fra 1840-50 årene brøt det ut misnøye med dette systemet, og fra flere hold kom kravet om at det måtte finne sted en sosial utjevning og en nasjonal integrasjon.¹³³

Store forandringer i samfunnsstrukturen i tiden før 1900 resulterte i at skolen fikk en mer sentral rolle i samfunnet. Første forsøket på å bedre forbindelsen mellom de tre skoleslagene kom ved lov om høyere allmennskoler av 1869. Arbeidet med å skape en skole for alle fikk en

ny dreining i og med Johan Sverdrups (1816- 1892)^X klassiske formulering: fra folkestyre, via folkeopplysning, til folkeskole, like etter at han tok makten i 1884. Han ivret for en felles og like god grunnskole for alle barn, uavhengig av geografisk og sosial bakgrunn, kjønn og etnisk gruppe. Dette resulterte i folkeskolelovene av 1889. Skolen skulle fra nå av være for hele folket, for barn av alle samfunnslag. Den 27. juli 1896 fikk man en lov som dannet grunnlaget for den høyere skole fram til Den parlamentariske skolekommisjon. Einar Sigmund skriver i en artikkel i Norsk Skoletidende at *"overalt trykker enhetsskolespørsmålet paa. Allerede fra 1896 kan vi jo igrunnen si at det har været reist hos os, og i 1914 forelaa den første indstilling ang. denne sak, der dog fremdeles venter på sin løsning"*. Fra artikkelen fremgår det at enhetsskolespørsmålet også ble diskutert i Sverige, Danmark og Tyskland.¹³⁴

Telhaug & Mediås skriver at hovedmotivet for den norske enhetsskolen, i perioden fra 1860 fram mot 1900 var likevel ikke å finne i hevingen av den elementære skolens nivå som kunnskapskole, men i den sosiale motiveringen i den. En felles folkeskole ville redusere de sosiale forskjellene mellom folk, fjerne fordommer og dermed øke likheten og fellesskapet mellom de ulike klassene.¹³⁵

Spørsmålet om enhetsskole ble tatt opp igjen i Enhetsskolekommisjonen av 1911, fag og fortsettelsesskolekomiteene av 1919, Den store skolekommisjon av 1920, og Den parlamentariske skolekommisjon av 1922. Dette ble sterkere understreket med at Venstre i 1920 vedtok ytterligere utbygging av enhetsskolen gjennom at bare de høyere skoler som bygde på avsluttet folkeskole (7-årig enhetsskole) fikk statsstøtte.

Enhetsskolekomiteen som avgav sin innstilling i 1913, hadde som mål å finne den gunstigste tilknytning mellom folkeskolen og de videregående skoler. Denne innstillingen resulterte i mange diskusjoner blant sentrale skolefolk omkring kunnskapskravene til folkeskolen. Flere kjente pedagoger bl.a. Anna Sethne^{136 137 138} Helga Eng¹³⁹ og Einar Sigmund¹⁴⁰ gikk aktivt ut og hevdet at folkeskolen ble skåret over middeleskolens lest, og at vi sto i fare for å få en bok og puggskole. Resultatet av mangelfull tilslutning ble at Kirke- og undervisnings

^X Arne Garborg karakteriserte Sverdrup i "Sandheden og partiene" som en liten rask skikkelse med *"det skarpt tegnede ansigt og det fyrige blik."* Det er en livlighed, en "sprett" i denne mand, som grænser til nervøs uro; når han reiser seg, blir det uro i salen; alle vil hen i hans nærhed for at høre bedre. Og han går i kampen med hævet hoved; med et eiendommeligt, halvt muntert, halvt ironisk smil giver han seg ifærd med de diverse vanskeligheder og betænkeligheder som en eller annen motstander kan have tårnet op, og bryder dem ned stok for stok så livaktig, at man formelig ser dem ramle hulter-i-bulter" (Garborg, A. Sandheden og partiene. I Winsnes's H. (1998) kokebok og andre artiklar, s. 30. Oslo: Aschehoug.

departementet ga sjefen for skoleavdelingen, ekspedisjonssjef Knut Hougen, i oppdrag å lage ny utredning om enhetsskolespørsmålet.¹⁴¹

I mars 1920 anmodet Kirke departementet, under Halvorsens høyreregjering Anton Ræder, Olav Eftestøl og Ole Konrad Ribsskog om å samle inn stoff og legge dette til rette med henblikk på å forberede arbeidsoppgavene til den tiltenkte kommisjon som ble nedsatt 1. oktober 1920, og fikk navnet "*Den store kommisjonen*". I denne kommisjonen møttes Ole Konrad Ribsskog og hans kulling Anders Kirkhusmo. Kommisjonssammensetningen utløste regjeringskrise og avgang for Halvorsens Høyreregjering.¹⁴² Imidlertid fikk de tanker og ideer som ble synliggjort i perioden, en del å si for den neste komiteen, den parlamentariske skolekommisjonen som ikke var oppnevnt av regjeringen, men av Stortinget. Også denne kommisjonen hadde Anton Ræder som formann. Utredningene av Enhetsskolesaken skjedde i en periode der de nye reformpedagogiske ideene var i ferd med å bli kjent her hjemme. Dette kom i følge Bakken til å bety en aksentuering av flere pedagogiske problemer. Fremleggningen av innstillingen, resulterte i en debatt og en bevisstgjøring, som satte fart i diskusjonene rundt hvordan man skulle forholde seg til reformbevegelsen.¹⁴³

4 Den parlamentariske skolekommisjon

Den 25. juli 1922 ble den parlamentariske skolekommisjon nedsatt, fortsatt med rektor Anton Ræder som formann, samt 15 medlemmer. Den nye kommisjonen skulle opprettholde de retningslinjer som den store kommisjonen hadde lagt til grunn for sitt arbeid to år tidligere.¹⁴⁴ Kommisjonen begrenset sitt arbeid til å gjelde den allmenndannende skole, nemlig folkeskolen på land og by, de fortsettende allmenndannende skoler, de høyere skoler og andre fortsettelsesskoler. Fagskolene ble ikke tatt opp til behandling. Kommisjonen hadde også som uttrykt mål å "*.. åpne adgangen for alle samfundets barn og navnlig å innrette skolen slik at den best mulig tjener det arbeidene folks, arbeidernes, bøndernes og fiskernes tarv og interesser.*" (ibid., s. 5). Den parlamentariske skolekommisjon leverte i 1924 en egen innstilling om lærerskolen og i 1927 en femdelt innstilling om enhetsskolen, folkeskolen på landet og i kjøpstedene, framhaldsskolen på landet og fortsettelsesskolen i byene og den høyere allmennskole.

I sum kan man hevde at kommisjonen gikk inn for å styrke folkeskolen slik at den skulle være et best mulig fundament for videre skolegang. I tillegg ble det også tatt høyde for å øke mulighetene for de elevene som ønsket en mer praktisk påbygning av folkeskolen. Til tross for at kommisjonens arbeid ble utsatt for en del kritikk, dannet den grunnlaget for de lovvedtak som ble gjort i 1935 og 1936, både angående oppbyggingen av lands- og byfolkeskolen samt den høyere skole.¹⁴⁵

Grunnet økonomiske hensyn og tidsnød, skriver Jensen, ble ingen av innstillingene umiddelbart fremmet som lovforslag. Innstillingene med innkomne kommentarer ble vurdert av Departementet som fant det viktig å se nærmere på forholdet mellom folkeskolen og den høyere skole.¹⁴⁶ Et nytt utvalg ble opprettet under navnet Lærerorganisasjonenes skolenevnd, med det som mål å se nærmere på denne saken, og her fikk Bernhof Ribsskog gitt sitt bidrag. Anders Kirkhusmo hevdet det var han som ga nevnden navnet.¹⁴⁷

4.1 Lærerorganisasjonenes skolenevnd

Den 28. september 1931, to år etter at Bernhof Ribsskog besatte skoleinspektørembetet og fem måneder etter dr. disputasen, rettet kirkestatsråd Nils Trædal en henstilling til Norges Lærerlag, Norges Lærerinneforbund og Realistenes Landsforening om å:

*”nedsette en komité med det oppdrag å utrede spørsmålet om og i hvilken utstrekning den videregående opplæring i teoretisk og praktisk leid kan bygges også på 6-årig grunnskole ved siden av den 7-årige grunnskolen”.*¹⁴⁸

Dette var i hovedsak mandatet til lærerorganisasjonenes skolenevnd, og i dette lå ønsket om å få utredet et alternativ til Stortingsvedtaket fra 1920.¹⁴⁹ Stortinget hadde nemlig besluttet at den ”statsunderstøttede middelskole fra begynnelsen av 1921 – 22 skulle bygge på avsluttet folkeskole.” Lærerskolenevnden ble et viktig dokument som la en del føringer på den pedagogiske forskningen i landet. Man skulle også avgjøre om folkeskolen skulle være seks eller syvårig. Den parlamentariske skolekommisjon hadde foreslått syvårig skole som videregående utdanning skulle bygge på, og det ville koste i økonomisk vanskelige tider. Dahl hevdet at i spørsmålet om seks eller syvårig folkeskole gikk departementet utredningsveien i stedet for å fremme en lovproposisjon.¹⁵⁰

Bernhof Ribsskog ble med i utvalget for 6-årig grunnskole med overbygninger. Han var en av dem som sterkt frarådet at videre utdanning ble bygget på 6-årig grunnskole. Ribsskog var klar på at enhetsskolen var grunnleggende for å bidra til samkvem mellom barn med ulik bakgrunn og ulikheter. Dette var også i tråd med Arbeiderpartiets ståsted, nemlig at enhetsskolen var den viktigste fellesskapsarenaen som bidro til å utjevne klasseforskjeller og ruste alle elevene med samme ballast for å møte et mangfoldig og komplisert samfunn. Enhetsskolen skulle formidle en felles faglig kulturarv, felles tradisjoner, kunnskaper og referanser gjennom å være en felles arbeids- og møteplass.

I det konstituerende møte 3. oktober 1931 ble A. Kirkhusmo valgt til formann, med H. Eitrem som nestformann og M. Poulsen som sekretær. Ribsskog ble valgt inn fra Norges lærerlag og Anna Sethne ble valgt inn fra Norges lærerinneforbund. M. Poulsen ble en nær medarbeider av Bernhof i mange år. Han ble i 1933 rådmann i Oslo for skole, kirke og kultur fram til han gikk av i 1948. Gjennom henstillingen fra statsråd Nils Trædal fikk dermed skolens folk via

organisasjonene en unik plass i utformingen av fremtidig norsk skolepolitikk. Dette ble det første utvalget Bernhof Ribsskog og Anna Sethne fikk samarbeide i. Tidligere hadde de som nevnt deltatt i samme komité for å utrede filmens praktiske bruk i skolen.

Et stort flertall i Lærerorganisasjonenes skolenevnd sluttet seg i all hovedsak til fremlegget i Den parlamentariske skolekommisjon. Lærerskolenevndas flertall, deriblant Ribsskog, frarådet bestemt at den videre utdanning ble bygget på 6-årig grunnskole.¹⁵¹ De gav sin tilslutning til hoveddragene i utkastet til oppbygging av den høyere skolen som Den parlamentariske skolekommisjon hadde gitt. ”Både Enhets-skolekomiteen, ekspedisjonschef Hougen, Komiteen av 1929 og Den parlamentariske skolekommisjon har behandlet spørsmålet om 6-årig skole.. og alle har frarådet 6-årig folkeskole” (ibid, s. 12). De tilrådte at man holdt fast ved den 7-årige felles grunnskole for all videre utdanning.

*”Med dette hadde nemnda slått vern om den da eksisterende skolestruktur, og for kirkestatsråden måtte det herske liten tvil om hvordan majoriteten av de berørte organisasjoners medlemmer så på dette viktige spørsmålet både av politisk og pedagogisk art.”*¹⁵²

Dahls (1978) konklusjon ble at Ribsskog gjennom flertallsinnstillingen gav sitt bidrag til å konsolidere den skolestruktur som var instituert i og med stortingsvedtaket av 1920. Slik sett var Ribsskog med på å berge den 7-årige folkeskolen fra å bli 6-årig. En 6-årig folkeskole ville også få betydning dersom man skulle innføre engelsk i 6. og 7. klasse, som var foreslått av den parlamentariske skolekommisjon. Ribsskog betraktet språkundervisning som viktig dersom folkeskolen skulle være et godt fundament å bygge på for høyere utdanning. Han var tidlig aktivt ute med ideen om å få et fremmedspråk inn i folkeskolen, og han søkte om midler for å komme i gang. Oslo skolestyre var positiv, og for skoleåret 1933/34 meldte det seg 92 engelsk, og to tyskparter (sak 194/33). Spørsmålet om fremmede språk i folkeskolen ble allerede i 1911 tatt opp av lærer Espeland i *”tilsynsutvalgenes fællesmøte”* hvor man henstilte til Stortinget om å forandre skoleloven slik at det ble mulig å innføre obligatorisk undervisning i fremmede språk i skolen.¹⁵³

Ribsskog forsvarte den 7-årige folkeskolen på et foredrag ved Østlandske lærerstevne og den kampen som har vært ført for å komme dit. *”Det er uforsvarlig å opgi ordningen med 7-årig grunnskole før man har sikkerhet for å få en bedre ordning.”*¹⁵⁴ Videre hevdet han at han ikke kunne innse at det forelå grunn til å endre det avgjørende vedtak som ble gjort i 1920.

”Folkeskolen er vokset op sammen med vår nasjonale selvstendighet” (ibid, s. 620). I dette spørsmålet sto han helt på linje med Anna Sethne. Dahl hevdet at de begge kjempet for den skole de hadde vært med på å drive fram. Dahl går så langt som til å hevde at en noe lunken holdning til utvidelse av enhetsskolen til 9 år, resulterte i at Ribsskog ikke kom med i det store utredningsarbeid som startet i 1947.¹⁵⁵

4.2 Økte krav til vitenskapelighet

I Lærerskolenevnden synliggjøres kravet om vitenskapelighet og faglig holdbarhet på en tydelig måte. Det er lett å se at medlemmene hadde kjennskap til reformpedagogiske ideer, og at de var klar over hva som rørte seg både i Europa og USA. Det ble stilt spørsmål ved om den tradisjonelle klasseromsundervisningen er det beste. ”Hvis læreren trer tilbake fra sin sterke lederstilling med foredrag, spørsmål, leksehøring, så slipper elevene til med selvstendig arbeid i regning, i tegning, i tale og foredrag, i skriftlige redegjørelser” (ibid., s. 152).

Spesielt interessant er det å legge merke til at Lærerskolenevnden stilte seg kritisk til at pedagogikken i alt for stor grad hadde vært bygd på antakelser og skjønn. Nå måtte kravet bli å unngå den spekulative vei. Fremtidens skole og pedagogikk måtte bygges ”ad empirisk vei, først og fremst ved forsøk av forskjellige slags”. Som medlem av Lærerskolenevnden fikk Ribsskog en første mulighet til å gi til kjenne sitt syn både på ”puggskolen”, arbeidsskoleprinsippet og krav til vitenskapelighet. Fra nå av og i en del år fremover skulle Ribsskog bli stadig tydeligere i det pedagogiske landskapet.

5 Doktorgraden

I 1927 publiserte Bernhof Ribsskog en artikkel om "Nogen av hukommelsesforskningens resultater og deres betydning for skolen" Dette kan være første tegn på at han var i gang med et større arbeid, men det er usikkert om Ribsskog på det tidspunktet hadde bestemt seg for et dr. gradsarbeid. Imidlertid argumenterte han for at alt skolearbeid burde legges således at det ble mest mulig økonomisk. Dette kunne skje ved at skolen tok hensyn til de resultater hukommelsesforskningen var kommet til, og at elevene ble gitt opplysning om hvorledes de helst burde lære leksene. Artikkelen er en oppsummering av tidligere forskning på hukommelsesområdet både i Europa og USA. Dette bygde han på i sin studie av norske folkeskoleelever. Temaet gjentar Ribsskog i en artikkel i Norsk Pedagogisk årbok fra 1930-31.

Det er rimelig å anta at møte med Anathon Aall fikk betydning, og at han ble en viktig inspirator til å gjennomføre dr. graden. Torstein Harbo hevdet at Aall på det tidspunktet var klart radikal og eksperimentell i sin legning. Harald Schjelderups rolle er i den sammenheng mer usikker, psykoanalytisk orientert som han var. Ribsskog annonserte imidlertid verken i tale eller skrift at han arbeidet på et dr. gradsprosjekt. Han delte ikke slike tanker med noen, knapt kona Margit.

I 1930 kom boken "Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi", trykt med støtte fra Nansenfondet og Norsk lærerlag. Ribsskog foretok her en analytisk vurdering av tilstanden i skolen, avdekket mangler og foreslo forbedringer. Han starter innledningsvis i studien med påstanden om at over alt i skolen og ellers gjelder det å oppnå det best mulige resultat ved minst mulig arbeid. Mange av hans eksperimentelle studier hadde denne "*tråden*" innebygd i seg. Skolen hadde, mente han, en forpliktelse til å ta fatt i de faktorene som de rår over, og som har betydning for læring og hukommelse. Ribsskog stilte i sin studie opp følgende fire spørsmål:

1. Har lengden på tidsintervallet mellom innprentingen (første behandling) og repetisjonen noen nevneverdig innflydelse på en reproduksjon som finner sted lengere tid etter repetisjonen?
2. Hvilke ulikheter er der mellom guttenes og pikenes hukommelsesprestasjoner?

3. Er det så at de elever som yder de beste prestasjoner like etter innprenting eller repetisjon, også står best ved en reproduksjon lenger tid etter? (Sml. "å lære fort og glemme fort")
4. Hva huskes best og hva huskes dårligst av en og samme stoffmengde som er lest (etter helhetsmetoden) i en bestemt tid?

Svarene som fremkom på disse spørsmålene, mente Ribsskog, ville kunne komme til nytte for arbeidet i skolen. Hensikten var ikke at elevene bare skulle lære for dagen, men *"for livet"*. I forlengelsen av dette kan det være nyttig å se nærmere på hva Ribsskog skriver i en artikkel i Skolebladet (1930). Han skriver der at det synes å fremgå at stoff huskes både lengere og sikrere når man innprenter det i den hensikt å beholde det i lengre tid. Det kan tyde på at Ribsskog mente at innstillingen til stoffet hadde en viss betydning for hvor lenge man klarte å huske det. Var man innstilt på å huske lenge så klarte man også det til en viss grad, mot at man f.eks. leste til en bestemt eksamen.¹⁵⁶

Ribsskog sitt arbeid bygger på en rekke studier som befattet seg med assosiasjoner, og glemsel. Han bygger på studier utført av bl.a. Aall, Ebbinghaus, Jost, Reuther, Meumann, Thorndike, Radossawljewitsch, Loh Seng Tsai og Austin som alle på en eller annen måte eksperimentelt hadde befattet seg med assosiasjons og glemselsproblematikken. Ribsskogs studie var basert på *"masseforsøk"* i Skien, og omfattet 7500 enkeltprøver både i folkeskolen og i middelskolen. De første forsøkene ble gjennomført så tidlig som i 1921. Dette stemmer med opplysninger gitt av en tidligere elev fra realskoletiden, Wally Nordberg.¹⁵⁷

I studiens sammenfattende oversyn s. 212, konkluderte Ribsskog med *"at lengden av tidsintervallet mellom innprentingen og repetisjonen har innflydelse på en reproduksjon som befinner seg lengre tid etter repetisjon, og at denne innflytelse kan være ret betydelig."*

Dårligst resultat fant man ved det korteste, eller det nestkorteste intervall mellom innprentingen og repetisjonen. Likeså hadde stoffets karakter betydning. Jentene klarte seg best i det å huske stoff, mens guttene klarte seg bedre når det gjelder å huske stoff i forholdsvis lang tid. Stoff som ble raskt innlært, forsvant også raskest. Noen av Ribsskogs funn stemmer med hva Ludwig Goldscheider fant ved sine studier og offentliggjorde i *"Beiheft für Zeitschrift f. ang. Psych. Beiheft 64, 1932 under tittelen Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses"*

Ribsskog tok til slutt avgjørelsen om å fremstille arbeidet for vitenskapelig vurdering, og Norsk Skoletidende meldte om at skoleinspektør B. Ribsskog i Oslo hadde innlevert en avhandling "*Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi*" til vurdering. Det skrives videre at "*Den er av bedømmelseskomiteen - professorene Aall, Schjelderup og Meidell - kjent verdig til å forsvares for den filosofiske doktorgrad.*"¹⁵⁸

Ribsskog brukte ifølge eget utsagn lang tid på dr. gradsarbeidet, og det ble utført over mange år mens han var i Skiensperioden. Dette skyldtes dels arbeidets art og dels at han også var opptatt med annet arbeid. Han tok seg ikke fri for å arbeide spesifikt med avhandlingen. Arbeidet ble utført ved siden av alle andre oppgaver.

I Aftenposten torsdag 29. april 1931 skrives det under overskriften "Dagens *dr. disputas*" at det stillferdige tog som i formiddag gled inn i den gamle festsal hadde et utpreget pedagogisk tilsnitt. Skoleinspektør Ribsskog skulle selv til en avveksling stå til rette p.g.a. en avhandling om "*Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi*", med Aall og Meidell som opponenter og professor Seip som i egenskap av dekanus satt på lærernes plass. Det var helt stille, og ingen raslet med så mye som et matpapir. Professor Anathon Aall kunne bl.a. opplyse at eksperimentene hadde vært gjennomført blant 7000 skolebarn, og han anførte at det var et dyktig arbeid som var utført. Slutningene var trukket varsomt, og saken belyst fra flere sider. Naturligvis hadde Aall mye å innvende. Han påpekte at det var noe med den logiske rekkefølgen i kapitlenes oppstilling. Aall påpekte også noen feil, men det ville ikke skoleinspektøren gå med på.

Norsk Skoletidende meldte om at det Akademiske kollegium hadde kreert Ribsskog til doctor philosophia på sin avhandling "*Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi*". Kort tid etter ble det annonsert at boken "*Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi*" var under trykking ved Gyldendal Norsk Forlag. Den ville komme for salg i bokhandelen for kr 4.50, mens Norges lærerlags medlemmer ville få den mot å sende 1,25 til porto (gjerni i frimerker).¹⁵⁹ Ribsskog var muligens en av de første fra Flatanger, om ikke den første, som tok dr. graden.

I sin prøveforelesning til doktorgraden, "Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen", gav Ribsskog sin tributt til den eksperimentelle psykologien.¹⁶⁰ Atter gjentar han den gamle skoles svakheter i og med at den var bygd på mangelfulle metoder, subjektivismen og skjønn. Foregangsmenn her var Wunt, Weber, Neumann og Stern. Ribsskog oppsummerer noe av den kunnskap som var fremkommet gjennom eksperimentelle studier, og som han mente burde brukes aktivt i skolestua. Ikke minst måtte læreren ta til seg de nye erfaringene, bl.a. med eleven i sentrum.

I januar 1934 søker igjen Ribsskog Nansenfondet om et bidrag på kr 2000,- til videre undersøkelser av læringens psykologi. Han skriver i søknaden at noen resultater har han formidlet i "Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi" fra 1931. Nå ønsket han bl.a. i samarbeid med professor Aall å arbeide med undersøkelser av dels praktisk, dels teoretisk (vitenskapelig) art. Vedlagt fulgte anbefalinger av Aall, Meidell og Schjeldrup. Aall skriver i vedlagte anbefalingsbrev at Ribsskog har de beste betingelser for å fullføre omhyggelige metodiske og kritiske studier og at han har utvist sjelden evne og anlegg til vitenskapelig arbeide. Meidell og Schjeldrup berømte også Ribsskog for hans grundige og omsorgsfulle behandling av vitenskapelig materiale.

6 Toftes Gave

1930-årene skulle by på mange oppgaver for Bernhof Ribsskog. Han ble etter hvert tydelig i det pedagogiske landskapet, og denne tydeligheten resulterte i at han ble bedt om å ta på seg store og viktige oppgaver.

Ribsskogs stilling som skoleinspektør, hans engasjement som forsker og interesse for spesialpedagogiske utfordringer bidro til at han ble valgt som Oslo kommunes representant i direksjonen for Toftes Gave i 1930, samme år som Halfdan Raabe^{XI} gikk av.

^{XI} Halfdan Raabe (1852- 1945) var utdannet cand. theol. fra 1877 og bestyrte Koppervik lærerskole fra 1878 til 1884. Arbeidet som både kateket og overlærer, og satt i Kristiania bystyre fra 1902-04. Han ble valgt til Norges Lærerforenings første formann fra 1892 til han frasa seg vervet i 1911 (Norsk Skuleblad, 1945, nr. 8, s. 147).

Den industrielle utviklingen rundt midten av 1800- tallet både ute og hjemme, resulterte i en rekke strukturelle problemer med endring av bosettingsmønster og økt tilflytting til byene. Mange unge utviklet en kriminell løpebane i kjølevannet av disse endringene.

Den 6. juni 1896 fikk vi lov om forsømte barn, også kalt vergerådsloven med virkning fra 1900. Med denne loven ble Norge blant de første land som fikk et offentlig barnevern. Loven besto med mindre endringer fram til Lov om barnevern av 1. juli 1954. Med de nye vergerådene fikk man en lovfestet rett til å gripe inn, også mot foreldrenes ønske, overfor alle barn som en så for seg ville utvikle seg i en uheldig retning. Loven fremsto som det formelle grunnlaget for plassering av barn i skolehjem. Loven av 1896 resulterte da også i opprettelsen av en rekke oppdragelsesanstalter rundt omkring i landet, som Toftes Gave, Ulvsnesøy og Falstad som alminnelige skolehjem for gutter.

Ifølge Hagen ble det i Kristiania i 1841 opprettet en Rednings- forbedrings- eller forsørgelsesanstalt for forlatte, forsømte eller vanartede barn. Redningsanstalten i Urtegaten på Grønland skulle bl.a. tjene som alternativ til arrest for unge lovbytere over 10 år, som den gang var den kriminelle lavalder. Fem år senere ble skolehjemmet flyttet til Peberviken, og det ble nå et offentlig anliggende (Kristiania kommune). Bygningen var en gave (gavebrev utstedt 20. mars 1847) til Kristiania kommune fra grosserer Andreas Tofte (1793-1851). I 1858 flyttet skolehjemmet til gården Risebro i Ullensaker, for så å bli flyttet til Helgøya i Mjøsa i 1877. På Helgøya var det rikelig med dyrkingsland til guttenes beskjeftigelse.¹⁶¹ Skolehjemmet Toftes Gave ble fra 1. september 1900 godkjent som "*mildere skolehjem for gutter*". Skolehjemmet Toftes Gave skulle oppta gutter, fortrinnsvis fra Kristiania og Aker prestegjeld. Imidlertid viser oversikter i Statsarkivet i Hamar at det også ble opptatt gutter fra andre deler av landet, Namdalen inkludert.¹⁶²

Skolehjemmet skulle være en stiftelse ledet av et representantskap på 12 personer og en direksjon. Direksjonen besto av fem medlemmer og hadde sitt sete i Kristiania. Den skulle føre kontroll med skolehjemmets virksomhet, økonomi og forvaltning. Minst en gang i året skulle direksjonen avlegge skolehjemmet et besøk for å holde seg à jour med forholdene. Ribsskog var der betydelig oftere.

6.1 Oppdragelsesmetodene ved Toftes Gave

Vergerådsreformen bygde på en tillit til institusjonene som pedagogiske og omsorgsfulle tiltak. Praksis skulle nok vise seg å være en annen. Oppdragelsesmetodene var ofte harde og brutale med ulike former for fysisk og psykisk avstraffelse, i tillegg til at de ga elevene mangelfull utdanning. Gjennom hele Toftes Gaves tid var kristendommen og kirkens lære det dominerende fundamentet i arbeidet. Disiplinærbrudd eller dårlig innsats på skole og gårdsbruk kunne resultere i utsatt konfirmasjon og dermed forsinket utskrivning. Thuen skriver at Toftes Gave var en institusjon mellom skole og fengsel.¹⁶³

Korrespondansen mellom direksjonen og ledelsen ved Toftes Gave fra perioden 1919-1948 vitner om gjennomgående stram økonomi. For å hale det hele i land var man svært avhengig av det gården kunne gi av inntekter, noe som elevene måtte stå for. En del av elevene ble også lånt ut til bøndene i nærmiljøet.

6.2 Kritiske røster til Toftes Gave og de andre skolehjemmene

Allerede i 1908 ble Toftes Gave utsatt for hard kritikk i dagspresse og på Stortinget for måten skolehjemmet ble drevet på. Dette ble imidlertid utnyttet av Toftes Gave til å gjelde dårlig økonomi. I Innstilling "Om skolehjemmenes ordning fra 1909", kommer det frem argumenter om at skolehjemmet Toftes Gave burde nedlegges ut i fra økonomiske motiver.¹⁶⁴

Oppholdet ved skolehjemmet var ikke det verste. Straffen fikk mange slite med i årene etter. Barnesinnet var sårbart, mange fikk angst og forfølgelsesproblemer. Andersen hevder at han var mye reddere for vergerådsfolket enn da han lå i Nordmarka, som utsendt sabotør fra London under krigen. Mange gikk også senere i stadig i angst for å bli avslørt for å ha vært skolehjemsbarn.¹⁶⁵

6.3 Hvordan var en slik behandling mulig?

Helt fra oppstarten av skolehjemmet ble barna definert som vanartete, fødte undermålere, moralsk fordervede og verdiløse. Barn som kunne defineres og benevnes som mindreverdige, kunne dermed også behandles deretter. Slik sett var språkbruken med på å definere og foreskrive behandling. De som ble benevnt som mindreverdige, hadde ikke samme krav på

respekt som andre. Skolehjemmene bygde på en tradisjon der straff og uvennlig behandling var god pedagogikk overfor de verdiløse barna, som i beste fall kunne trenes opp til å være den ”*tjenende klasse*”. Lovverket og skolehjemsreglene gav mulighet til å utøve en straffende atferd overfor barna. Kravene som ble stilt til barna, var slik at det stadig var en mulighet til å utøve straff. Dette tok Ribsskog avstand fra.

6.4 Var Bernhof Ribsskog en pådriver for å endre de pedagogiske metodene ved Toftes Gave?

Bernhof Ribsskog var medlem av direksjonen i perioden fra 1930 til 49. Fra 1935 til 1946 var han nestformann, og fra 1946 til 1949 var han leder for direksjonen for Toftes Gave.¹⁶⁶

Gunvor Nansen, Margits søster, hevder at Ribsskog sjelden snakket om sine opplevelser ved Toftes Gave når han var hjemme. Det kom imidlertid ved enkelte anledninger frem at han stilte seg noe kritisk til den strenge disiplinen som ble utøvd der. Han vedgikk at skolehjemmet representerte et paradoks. Alternativene var få. Asbjørn Ryen var kjent med at Ribsskog var medlem av direksjonen og satt som leder i en periode. Han kan ikke huske at han snakket om sitt engasjement ved Toftes Gave.

Flere steder i sitt forfatterskap bl.a. i boken *Gjensitterne* fra 1948 argumenterte Ribsskog med at aversive metoder ikke var egnet for å motivere barn og ungdom. I boken ”*Virkning av ros og klander i skolen*” fra 1934 konkluderte Ribsskog med at man burde være forsiktig med å klandre da det resulterte i negative konsekvenser. Ribsskog kom stadig inn på problemstillinger knyttet til de elevene som ikke kunne nyttiggjøre seg, eller følge med vanlig undervisning. Mange av disse levde under dårlige oppvekstvilkår som også i vesentlig grad bidro til dårlige skolerestater. De som var svakt utrustet, hevdet han, trengte varsam og kyndig hjelp om de skulle ha utsikter til å få rettet på de svakheter og mangler de led under. I boken ”*Toftes Gave 100 år*” fra 1943 poengterte Ribsskog at hovedmassen av barna kom fra de dårligst stilte samfunnslag. Felles for de fleste heimene var fattigdommen. Mange av heimene var dessuten udugelige og ofte med foreldre som ikke bare manglet kunnskap, men som også med sine liv i og utenfor heimen hadde en ødeleggende virkning på de unge. Han tilføyde at man også måtte huske at bare 1/8 av guttene ved Toftes Gave kunne sies å være normalt utrustet med evner.

I en artikkel i Skolebladet hevdet Ribsskog at mangel på psykologisk kunnskap viste seg i behandlingen av barna. Man var uvitende om barnas trang og mangler, og vek barna bort fra den "obstakede" vei, så lød diagnosen: slurv, dovenskap osv. "Og resepten lød på straff"¹⁶⁷ (s. 393). Ribsskog stiller seg i "Melding om Toftes Gave 1947-48" kritisk til praksisen ved skolehjemmet.¹⁶⁸ På s. 22 står det at: "I skoler for vanlige barn og unge ble vel for lengre tid tilbake i stor monn de såkalte autoritære prinsipper fulgt." Til dette hørte bl.a. kravet om absolutt "lydighet" og "straff" av ulike slag. Til systemet hørte også "inspeksjon" i gammel mening. Den bestod først og fremst i å merke seg det "gale" elevene hadde gjort, og senere kunne det så bli tale om å velge en eller annen straff. "Ofte førte dette til dressur i stedet for oppdragelse. Resultatet av dette ble at elevene ble trassige, harde og hatefulle og tok igjen når straffen ble fjernet, og de kom ut i normalt samfunn igjen". Her viser han at han stilte seg kritisk til straff som oppdragelsesmetode, noe som var i tråd med hva han ellers skrev om autoritære opplæringsmetoder i skolestua. En elev blir ikke mer intelligent om en bruker hard disiplin, og en elev blir heller ikke mer motivert til matematikk ved bruk av straff. En kunne nok oppnå mekanisk lydighet med straff, men det ville ikke skape glede og følelse av frihet. Spesielt kritisk er han overfor metodene når han s. 22-23 i den samme meldingen hevder at:

"Enhver som har det nødvendige kjennskap til den nyere barnpsykologi, må for lenge siden være blitt klar over at det autoritære prinsipp i sin strengeste form ikke er hensiktsvarende og ikke kan føre til noe godt resultat." Videre hevder han at "Direksjonen har sett det som en særlig viktig oppgave å få innført noe friere og mer hensiktsvarende former for oppdragelsesarbeidet. Gjentatte ganger er spørsmålet blitt drøftet i direksjonens møter og med personalet-således f. eks i et møte i 1935 og ved en rekke senere høve."

Det var nok ikke tilfeldig at Ribsskog ble bedt om å skrive denne delen av Meldingen av 1947-48. Det kan enten skyldes at det var han som var mest opptatt av denne problemstillingen, eller at direksjonen krevde å få med dette bidraget. Han satt på det tidspunktet som leder for direksjonen av Toftes Gave. Imidlertid er det verdt å merke seg språkbruken som brukes her. Den gang ble en slik språkbruk oppfattet mye sterkere enn den ville ha blitt i dag. Slik uttalelsene fremstår, så var de nok en "skramme i lakken" for ledelsen og metodikken som ble anvendt ved skolehjemmet. Ribsskog var klar over at størstedelen av elevene var intellektuelt tilbakestående. Overfor denne gruppen var det lite egnet å bruke boklige og teoretiske fag i oppdragelsen. Det ser faktisk ut til at direksjonen gjorde fremstøt overfor skolehjemmet i forsøket på å tillempe friere arbeidsmåter.

Ifølge Haugen tok direksjonen for Toftes Gave høsten 1935 initiativ overfor Kirke og Undervisningsdepartementet til å foreta psykiatriske undersøkelser av elevene ved tre store skolehjem på Østlandet, Toftes Gave, Bastøy og Bærum. Forutsetningen for undersøkelsene var at de skulle tjene som grunnlag for nyordning av skolehjemsforholdene. Dernest å kunne gi retningslinjer for hvordan behandlingen av skolehjems elever burde være i samsvar med elevenes sjelelige egenart.¹⁶⁹ Bakgrunnen for denne undersøkelsen var at det hadde vært reist en del kritikk mot forholdene, og at direksjonen hadde innsett at mye "skurret". Det har ikke vært mulig å finne hvor aktiv Ribsskog var i denne diskusjonen. Undersøkelsen konkluderte med at de fleste av barna hadde vokst opp under svært dårlige sosiale og miljømessige forhold med lite foreldrekontakt. Boligforholdene var svært elendige, og negative opplevelser med skolen var mer regelen enn unntaket. De psykiatriske undersøkelsene viste at en stor del av barna var intellektuelt inferiøre. Evnemålingene viste at 67 % falt i oligofrenigruppen, 18 % i sinkegruppen, 10 % innenfor den normale variasjonsbredden, mens 5 % var over middels begavet. Konklusjonen ble at de oligofrene ikke burde være i alminnelige skolehjem, de burde henvises til særfor sorgen.

Momentene som er nevnt her, viser at medlemmene av direksjonen stilte spørsmål ved skolehjemmets praksis. Spesielt oppmerksom var Ribsskog i forhold til de som var intellektuelt tilbakestående, og som i liten grad greide de boklige fagene. For å imøtekomme disse ble det prøvd å tillemppe fagkrets og arbeidsmåter ved å innføre mer sløyd, lek og kroppsøving. I den perioden Ribsskog var medlem i direksjonen, ble rutineene endret, og man kom faktisk så langt at en tjenestemann ved hvert bord spiste sammen med guttene. Den psykiatriske undersøkelsen, utført av Haugen ved Toftes Gave, resulterte i strengere krav til hvem som ble sendt til et skolehjem. Elever med psykisk utviklingshemming (sjelelige defekter) prøvde man nå å få plassert på andre og mer egnede steder.

Når en skal foreta en totalvurdering, er det nok viktig både å betrakte Ribsskogs forskningsresultater og den generelle debatten om nyere pedagogiske prinsipper i samfunnet. Helt siden begynnelsen av århundret da boken *Under loven* av Mikael Stolpe (pseudonym for Bjørn Evje) ble utgitt i 1907, hadde det i perioder blitt reist kritiske spørsmål til bruk av straff og tvang. Stolpe skrev om livet på to forskjellige oppdragsanstalter. Boken resulterte i en rekke innlegg i bl.a. Norsk Skoletidene i 1907 (nr. 40, 41, 43, 44, 47). I 1908 anmodet forfatteren riksadvokaten om at skolehjemssaken måtte tas opp igjen og at han ble betraktet som siktet.

Samfunnsdebatt og pedagogiske strømninger gikk nok heller ikke ansatte ved Toftes Gave hus forbi. Imidlertid var det bare Ribsskog som kjente det pedagogiske og psykologiske feltet godt. Det er derfor rimelig å anta at det var han som var best i stand til å dra opp diskusjonene med bakgrunn i de funn som forelå. Thuen hevder at straffebruken ved Toftes Gave ble mildere de siste tiårene.¹⁷⁰ Kritikken av skolehjemmene fra fagfolk innenfor pedagogikk, psykologi, og psykiatri la grunnlaget for en slik utvikling. Innenfor det pedagogiske og psykologiske fagfeltet her til lands var Ribsskog en av de mest betydningsfulle.

Siden man ikke har sikker dokumentasjon på hvor aktiv Ribsskog var som pådriver for å endre de pedagogiske metodene ved skolehjemmet, må man vokte seg for å bli for kategorisk. Til tross for denne varsomhet, er det grunn til å anta at han gjennom sin forskning og sitt engasjement i direksjonen for Toftes Gave var en viktig pådriver for å få gjennomført en del endringer. Siste årsmelding fra Toftes Gave vitner om at man nå så på barn og barns problemer på en helt ny måte.¹⁷¹ Ribsskogs kritiske holdning til bruk av straff som pedagogisk motivasjonsfaktor, og til forstanderen Robert Schwenckes og hans kollegers harde disiplin overfor elevene ved Toftes Gave resulterte i en rekke "rykter" om at han var en aktiv pådriver for nedleggelsen av Toftes Gave.

6.5 Var Ribsskog en aktiv pådriver for å nedlegge skolehjemmet?

Den 10. juli sommeren 1947 kom det endelig beskjed fra departementet om at Toftes Gave skal nedlegges. Leder av direksjonen Bernhof Ribsskog ble bedt om å forestå den administrative avviklingen. Kirke- og Undervisningsdepartementet nevner i sitt skriv av 17. desember 1948 at alle funksjonærer og arbeidere skulle sies opp innen 1. januar 1949, med fratredelse senest innen 1. juli 1949.”

Det finnes ikke noe i korrespondansen mellom direksjonen og ledelsen ved Toftes Gave som tyder på at Ribsskog var en aktiv pådriver eller selv tok selvstendige initiativ for å få lagt ned skolehjemmet. Ribsskog forholdt seg til de skriv og direktiver som kom fra departementet, og det ser ut til at han raskt fulgte opp disse. Det lengste en kan strekke seg, er å hevde at hans kritikk av det pedagogiske opplegget indirekte kan ha hatt en viss innflytelse. Videre skal man

ha i mente at han var godt kjent i Kirke - og Undervisningsdepartementet. Det pedagogiske fagmiljøet på den tiden var lite, og de fleste kjente hverandre godt. Som skoleinspektør i Oslo hadde Ribsskog regelmessig kontakt med sentrale personer bl.a. Nils Hjelmtveit i departementet, og med sentrale personer i det som fantes av pedagogisk miljø i Oslo. Ifølge Ribsskogs niese, Aslaug Ribsskog hadde Ribsskog og kona en del kontakt med Einar og Verna Gerhardsen. Spesielt hadde Verna og Margit en god del med hverandre å gjøre.¹⁷² Det er vel kjent at Verna som lærer hadde sterke skolepolitiske interesser, og deltok i en del sentrale skolepolitiske råd og utvalg. Det er også mulig at Ribsskog og Gerhardsen hadde en del kontakt før og under krigen, men det har det ikke vært mulig å bekrefte. Einar Gerhardsens barn har i dag ikke kunnskap om dette.¹⁷³ Ribsskogs posisjon, omdømme og nærhet til sentrale myndighetspersoner skal en ikke undervurdere, og det vil ikke forbause om spørsmål knyttet til Toftes Gave og praksisen ved skolehjemmene ble diskutert. Slik sett hadde han mange kanaler han kunne arbeide gjennom.

6.6 Konklusjon på Ribsskogs rolle.

Kildene setter klare grenser for hvor sikre vi kan være i vår konklusjon på Ribsskogs rolle i forbindelse med Toftes Gaves siste periode, og hvor nøye vi kan undersøke dette området. Disse begrensningene setter også grenser for å gi en grundig analyse av hans rolle. Til tross for noe magre og tynne kilder våger vi oss imidlertid til å påstå at Ribsskog gjennom sin forskning og skriftlige bidrag indirekte var med på å endre en praksis her til lands og også dermed skolehjemmenes. Hans negative og kritiske holdning til bruk av aversive metoder som pedagogisk middel ble nok lagt godt merke til blant både pedagoger og psykologer. Man skal her huske at han var en ruvende og sentral skikkelse i både det pedagogiske, psykologiske og politiske miljøet. Over tid påvirket nok dette opinionens holdning til skolehjemmenes praksis.

I sum har man av det som nevnt ovenfor, ikke noe grunnlag for å hevde at Ribsskog i egen person var noen aktiv pådriver for å få Toftes Gave nedlagt. Dette til tross for at han var kritisk til de restriktive metodene som ble utvist overfor elevene ved skolehjemmet.

7 Arbeidet for å reise den pedagogiske forskningen i Norge

7.1 Pedagogisk forskningsinstitutt

Allerede i 1841 foreslo professorene Aubert, Holmboe og Holmboe sammen med lektor Vibe å opprette et Pedagogisk seminar i stedet for Det filologiske Seminar som hadde ligget nede en stund. På det andre nordiske filologimøtet i Kristiania i 1881 kom P. Voss med krav om pedagogikk som fag ved Universitetet.¹⁷⁴ Voss mente at en oppdrager ikke kunne greie seg med bare erfaringer, han trengte også hjelp fra de nye vitenskaper som psykologi og fysiologi. Skoledirektør Aas tok i 1907 i Verdens Gang til orde for at man ved Mourly Volds bortgang fikk opprettet et professorat i pedagogikk ved Universitetet i Kristiania. På det tidspunktet var det to professorater i f.eks. filosofi. *"At forsømme den givne leilighet er at uthale tingen i uoverskuelig fremtid, til skade for den kulturelle utvikling i vort land end de fleste aner."*¹⁷⁵

I Innstilling fra Lærerorganisasjonenes Skolenevnd fra 1933 lå kravet om å holde folkeskoleundervisningen på et høyt faglig nivå, og at pedagogikken og skolen burde bygge på sikker kunnskap. For å nå dette mål var det maktpåliggende å få etablert et pedagogisk forskningsmiljø her til lands som lærere og skoler kunne dra veksler på. Man manglet et pedagogisk forskningsinstitutt som kunne bistå det reformarbeidet man nå sto ovenfor. Skulle man komme videre, måtte man *"først og fremst foreta undersøkelser i selve skolen...På alle områder drives det forskningsarbeide og skolen danner ingen unntagelse i denne hensende."* (ibid., s. 158). Forandringene som på slump ble foretatt i skolen, resulterte ofte i mer skade enn gagn. Gjennom deltakelsen i Lærerorganisasjonenes Skolenevnd fikk Ribsskog anledning til å bli med å gi et bidrag til å komme i gang med systematisert pedagogisk arbeid i skolen. Det skulle vise seg at Ribsskog i årene fremover skulle bli den ledende skoleforskeren i Norge. Dr. gradsarbeidet hadde i 1933 ligget i to år, så nå var lysten igjen for fullt til stede til å ta fatt på nye utfordringer.

I et 13 siders udatert dokument, under tittelen *"Barneskolen og den pedagogiske gransking"* av Bernhof Ribsskog, kommer det fram at skolen kan få hjelp i sitt arbeid av den pedagogiske granskingen som han mente måtte finne sted i skolen.¹⁷⁶ Det kommer videre fram av dokumentet at den gamle skolen også hadde sine sterke sider, men det som først og fremst karakteriserte den, var den uniformering som ble drevet der. Alle elever skulle behandles likt,

og noen "tillemping" til deres spesielle behov fant ikke sted. Ribsskog kom med anklagen om at de forsøk man hadde gjort i skolen for å gjøre den bedre, ikke hadde noe med pedagogisk gransking å gjøre. Man prøvde seg uten plan i det uvisse. Pedagogikkens historie var full av famling og usikkerhet, på fruktesløse forsøk og spekulasjoner og bortkastet tid og kraft. Skulle skolen løse sine oppgaver slik at det blir til gagn, måtte det gjennomføres grundige studier i skolen.

7.2 Oppropet i 1934

Året etter ferdigstillingen av Innstillingen fra Lærerorganisasjonens Skolenevnd kom støtteoppropet "*Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*".¹⁷⁷ Oppropet rettet en oppfordring til allmennheten om å støtte arbeidet for norsk pedagogisk forskning. I oppropet argumenteres det med at det i Norge ikke har eksistert noen som kunne ivareta pedagogisk forskning. Resultatet ble at faget ble lidende under "*planløshet, slump og famling med stadige mistak og kraftspill*". Mens den pedagogiske forskningen i flere av de førende kulturland allerede lenge hadde hatt en bred plass ved universiteter og høyskoler, har dette arbeidet hos oss i høy grad vært forsømt. Videre argumenteres det for at om vi skal bli konkurransedyktige med andre land, så må det satses på kvaliteten i utdanningen. Det er rimelig å anta at det foregikk et utstrakt arbeid i kulissene for å stable på bena sentrale personer, både innenfor og utenfor læreryrket. Oppropet datert november 1934, utkrystalliserte følgende pedagogiske områder som viktige:

1. Opprettelse av pedagogisk forskningsinstitutt.
2. Innsamling til et pedagogisk forskningsfond.
3. Opprettelse av en lærerstilling i pedagogikk ved Universitetet i Oslo.
4. Dannelse av et landslag til fremme av pedagogisk forskning.

Initiativet til Oppropet ble tatt av Erik Eide (Norges Lærerslag), Anna Sethne (Norges Lærerinneforbund), H. Eitrem (Filologenes og Realistenes Landsforening). I tillegg var oppropet undertegnet av 186 sentrale personer i og utenfor pedagogikkens rekker. Som undertegnere finner man bl.a. personer som Anathon Aall, Helga Eng, Torstein Høverstad, Erling Kristvik, Oscar Torp, Bernhof Ribsskog og Ole Konrad Ribsskog. Oppropet ble også publisert av Ribsskog i Norsk Skuleblad nr. 50 og 51 1934.

Oppfølgingen av dette ble at lærerorganisasjonene den 29. januar 1935 søkte Oslo bystyre om et årlig bidrag på kr. 10000,- samt frie lokaler. Søknaden ble begrunnet med at landets lærerorganisasjoner hadde tatt initiativ til å fremme vitenskapelig forskning på skolens område. Lærerorganisasjonene skrev at sammenlignet med andre land hadde dette arbeidet vært forsømt hos oss. Man savnet et institutt som kunne planlegge undersøkelsene, samle og bearbeide forsøksmaterialet, og gjøre resultatene kjent. Samtidig gikk en søknad til Kirke- og undervisningsdepartementet om opprettelse av et pedagogisk institutt i Oslo, samt driftsmidler på kr. 20 000,- for året 1935/36. Dahl antyder at i dette arbeidet var Ribsskog og formannen i Norges Lærerlag Erik Eide, sentrale personer, både som pådrivere og forfattere av søknadene.¹⁷⁸ Begge skrev nemlig nesten likelydende artikler i Norsk Skuleblad og Norsk Pedagogisk Tidsskrift i 1934. Eide publiserte samme artikkel igjen i Norsk Skuleblad året etter. Artiklene bærer tydelig preg av at de hadde snakket mye sammen. Begge hevdet, at de tider var forbi da man "*nøiet seg med å gå fram på slump og etter antakelser og skjønn*". Begge etterlyste et pedagogisk institutt, og begge påpekte at pedagogisk gransking var minst like viktig innenfor folkeskolen som innenfor andre områder. Skulle man komme videre, måtte man kunne bygge på tidligere resultater. Begge var inne på at mangel på vitenskapelig dokumentasjon og grunnlag gjorde faget svakt. Når man sammenlignet med andre yrker som f.eks. jurist, lege og teolog, manglet pedagogikken et tilsvarende grunnlag å vise til.

I oppropet av 1934 opplyses det også at lærerorganisasjonene hadde satt i gang en "*Innsamling til et pedagogisk granskingsarbeid*". Midlene som ble samlet inn skulle danne et selvstendig fond for hele landet. Rentene av fondets kapital skulle brukes til pedagogisk granskingsarbeid ved bidrag til utføring av bestemte undersøkelser som var av særlig betydning for skolens ordning og arbeid, og til trykking av granskningsresultater som var av mest mulig direkte og aktuell betydning for skolens virksomhet.

Det akademiske kollegium, Undervisningsrådet, Lærerskolerådet og Yrkesopplæringsrådet ga alle sin tilslutning til planene om å fremme pedagogisk forskning. Dette ser Helsvig i sammenheng med mulighetene til å bedre effektiviteten i norsk skole i trange økonomiske tider.¹⁷⁹

I brevet som styrene i landets lærerorganisasjoner sendte til Kirke- og Undervisningsdepartementet i januar 1935, kom det frem at man ikke bare ønsket å prioritere de

allmenndannende skoler, men også forskjellige slags fagskoler. Av brevet fremgår det videre at det var en selvfølge at staten ble representert i styret ved en av Universitetets professorer i psykologi. I tillegg skulle Oslo kommune ha en representant, og en fra hver av de tre store lærerorganisasjonene (s. 4). Avslutningsvis i brevet (s. 5) argumenteres det for at norsk pedagogisk forskning knyttes til et norsk pedagogisk institutt. I den følgende debatt diskuterte man om det pedagogiske institutt skulle være tilknyttet Universitetet, eller om det skulle være en frittstående institusjon. Målet med opprettelsen av pedagogisk institutt var imidlertid at man skulle bli i bedre stand til å iverksette og gjennomføre pedagogiske forsøk i skolen for å skape en bedre skole. Den 16. juli 1936 ble det nedsatt en komité for å vurdere forskningsinstituttets organisasjon, med følgende medlemmer:

1. Professor, D. A. Seip, Universitetet i Oslo
2. Professor Anathon Aall, Universitetet i Oslo
3. Skoleinspektør B. Ribsskog, Oslo kommune
4. Overlærer E. Eide, Norges Lærerlag
5. Overlærer Anna Sethne, Norges Lærerinneforbund
6. Rektor Herman Ruge, Filologenes og Realistenes landsforbund

Den 24. januar 1936 (sak 11/36) ble det meddelt i skolestyret at Aker skolestyre hadde oppnevnt skoleinspektør Olav Hegna som medlem av arbeidsutvalget for Pedagogisk forskningsinstitutt.¹⁸⁰

Representantene fra lærerorganisasjonene ønsket et frittstående institutt, mens universitetets folk ønsket nær tilknytning til Universitetet. Den nedsatte komité kom aldri frem til noen konklusjon i organiseringsspørsmålet. ”*Instituttets organisasjon og dets forhold til Universitetet ble aldri avklart på utredningsnivå, og i realiteten ble vel instituttet etablert internt på Universitetet uten at andre interesser fikk øve noen innflytelse på det*”.¹⁸¹

Resultatet ble at departementet skar gjennom og gav studieinstituttet legitimitet som offentlig pedagogisk forskningsorgan. Forskningsinstituttet ble et universitetsdirigert institutt. Ribsskog, skriver Dahl, sto på organisasjonenes side og fikk følgelig ikke sin vilje gjennom. Imidlertid kan man konkludere med at det kravet som ble satt fram i *Innstilling fra Lærerorganisasjonenes skolenevnd*, og som ble holdt varmt gjennom oppropet og søknadene til både Oslo kommune og departementet, nå ble en realitet.

Krigen, skriver Frøyland, gravla trolig Komiteen for pedagogisk forskningsinstitutt. I alle fall er det ikke mulig å etterspore dokumenter etter krigen.¹⁸² Komiteens formann professor D. A. Seip ble høsten 1941 avsatt og arrestert og til slutt ført til Sachsenhausen.

7.3 Komité for pedagogisk forskning i Norge

Resultatet ble at Oslo kommune bevilget pengene, og ordføreren foreslo at det ble nedsatt et utvalg for å styre hvordan midlene skulle brukes. Dermed var mandatet til komiteen for pedagogisk forskning gitt. Skoleinspektør Ribsskog ble leder for denne komiteen i mange år fremover, og han fikk med seg skoleinspektør i Aker, Olav Hegna, og Halvard M. Lange. Lange ble utenriksminister etter Trygve Lie i 1946. Lange ble betraktet som en dyktig og faglig sterk person, noe han også kom til å vise som statsråd. Hans Fredrik Dahl skriver at hos statsminister Gerhardsen satt mange av statsrådene, de fleste uten Lange, daglig under press om sin egen mulige avgang.¹⁸³ Gyldendal Norsk Forlag ga tilskudd til trykking og utgivelse av arbeidene. Komiteen knesatte det prinsipp at dens medlemmer ikke skulle ha betaling for sitt arbeid. De midlene som staten kom til å bevilge, ble kanalisert mot det pedagogiske forskningsinstituttet ved Universitetet.

I skolestyremøte 28. februar 1936 meddeles det at Kirke-og undervisningsdepartementet i brev av 7. februar 1936, hadde bevilget kr 5000,- til pedagogisk forskningsinstitutt. I brevet kommer det fram at departementet kunne tenke seg en fåtallig komité for nærmere utbredelse av spørsmålet om forskningsinstituttet. Departementet tenkte seg at komiteen burde bestå av representanter fra Universitetet (to representanter), Oslo kommune, Norges lærerlag, Norges lærerinneforbund, og Filologenes og Realistenes Landsforening med en representant hver.¹⁸⁴ I samme møte ble det vedtatt å anbefale overfor formannskapet at skoleinspektør Ribsskog ble kommunens representant i komiteen. I sak 89 i skolestyremøte 27. mars 1936 ble det meddelt at formannskapet hadde oppnevnt Ribsskog som kommunens representant.

I et brev til rådmannen for III avd. den 5. november 1935, ramser Ribsskog opp syv pedagogiske områder som bevilgningen burde brukes til:

1. Standardisering av evneprøver i 1. klasse i folkeskolen.

2. Undersøking av elevenes dyktighet i praktisk regning.
3. Tilsvarende undersøkinger i fagene historie, geografi, naturfag og kristendoms-kunnskap.
4. Undersøking av barns og ungdoms psykologiske forutsetninger for historieundervisningen.
5. Undersøking av hvad slags lesestoff barn interesserer sig særlig for.
6. Undersøking av nogen av arbeidsskolens metoder.
7. Gjensitterproblemet.

Brevet vitner om at dette var problemstillinger Ribsskog hadde grublet over og arbeidet en del med over tid. Brevet avsluttes med at ”*En del av beløpet må brukes til utgivning av arbeidsresultatene m.v.*” Han forutsatte at utvalget fikk myndighet til å avgjøre hvordan midlene skulle brukes, og komiteen skulle selv lede prosessen. Det er her tydelig at fokus var rettet mot skole og utdanning samt det å forstå barn og ungdoms forutsetninger for å lære. En underliggende antakelse var at her var et forbedringspotensiale som kunne gagne både den enkelte elev og samfunnet. Ribsskog så for seg at det var mange åpne områder i norsk skole man hadde lite sikker kunnskap om. Han kom derfor raskt i gang med sine forskningsbidrag. I alt 17 arbeider med stor relevans for folkeskolen ble utgitt i komiteens navn i Ribsskogs formannstid, alle på Gyldendal Norsk Forlag A/S. Av disse sto Ribsskog alene eller sammen med andre ansvarlig for ni vitenskapelige arbeider. Her angis arbeidene:

1. Undervisningsplanene i folkeskolen (1936)
2. Standpunktprøver i regning (1936)
3. Evnemålinger i folkeskolens 1. klasse (1937)
4. Karakterer og karaktergivning (1938)
5. Evneprøve for 1. klasse i folkeskolen (1941/1947)
6. Gjensitterne i folkeskolen (1948)
7. Hva barna lærer også uten lekser (1951)
8. Samsvaret mellom evner og dyktighet i skolearbeid (1951)
9. Kroppslig og intellektuell utvikling (1956)

Av disse fikk fem til seks direkte eller indirekte betydning for arbeidet med Normalplanen av 1939. Samtlige 17 arbeider hadde imidlertid stor relevans for skolen. Dette viser med all tydelighet at Ribsskogs forskning utgjorde en vesentlig del av det som ble utført i ”*Komiteen for pedagogisk forskning*”. Arbeidet i denne komiteen ble dermed svært viktig for den oppgaven Ribsskog påtok seg ved å ferdigstille Normalplanen av 1939. Dahl hevder at

Ribsskogs største innsats for å gi pedagogisk forskning bedre kår, kom til å skje innenfor den pedagogiske forskningskomiteen.¹⁸⁵

Dahl antar at Ribsskogs sterke fokusering på praktisk skoleforskning var en av grunnene til at Komiteen for pedagogisk forskning fikk bestå etter at Helga Eng ble ansatt som professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt i 1938.¹⁸⁶ Kanskje var det også et plaster på såret for tapt kamp om professoratet. Resultatet ble at det i Oslo ble to forskningssentra, en kommunal og en statlig i faget pedagogikk.

En rimelig påstand er at Ribsskog gjennom sin forskning både synliggjorde behovet for forskning i skolen og økte forståelsen både innenfor og utenfor læreryrket for verdien av pedagogisk forskningsarbeid. I tillegg viste han at det var mulig for lærere å gjøre egne studier i skolestua. Med sitt engasjement bidro han til at forskning i skolen og innenfor pedagogikkfaget ble mer akseptert.

7.4 Bernhof Ribsskog som søker professoratet i pedagogikk.

Opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ble besluttet våren 1935, og stilling for professor ble utlyst. Tre søkere meldte sin interesse, Helga Eng (1875- 1966), Bernhof Ribsskog (1883- 1963) og Ingjald Nissen (1896- 1977).

I Norsk kunngjøringstidende torsdag 4. juni 1936 lystes professorstillingen i pedagogikk ut. Den årlige lønnen var kr 9000, med tre alderstillegg, a kr 900 etter 3, 6 og 9 år. Det forutsattes at professoren skulle være leder for pedagogisk forskningsinstitutt som var vedtatt opprettet, og at det var han som skulle forestå den pedagogiske forskning. Det lå til grunn at "*En universitetslærer i pedagogikk må arbeide med generelle opdragelsesspørsmål og i første rekke være vel inne i barnpsykologi*".

Det historisk-filosofiske fakultetet besluttet å innhente sakkyndige uttalelser om ansøkerne fra professorene Anathon Aall, Oslo, Rudolf Anderberg, Uppsala, James Drever, Edinburgh, Victor Kuhr, København, og Harald Schjelderup, Oslo. Resultatet av bedømmelsen var at Helga Eng fikk stillingen som professor. Anathon Aall holdt både Ribsskog og Eng for fullt kvalifiserte til stillingen som professor. Dersom det spørres etter pedagogisk psykologi, burde

Eng settes som nr. 1. Dersom man skulle tillegge lederstillingen vekt, så burde Ribsskog komme først. Rudolf Anderberg konkluderte med at Ribsskogs forskning ikke var av en slik art at *"den berättigar till en professur"*, mens han mente Eng hadde kvalifikasjonene til å besitte en professorstilling. James Drever mente at alle kandidatene fylte kravene til embetet, men han favoriserte dr. Ribsskog, og var imponert over *"the range and variety of his practical experience of school education in Norway"*. Victor Kuhr betraktet ikke Nissen som kvalifisert, men både Ribsskog og Eng. Imidlertid fant han *"at maatte give Dr. Eng forrangen"*. Harald Schjelderup uttalte at han ikke på grunnlag av dr. Ribsskogs vitenskapelige produksjon kunne finne han kompetent til stillingen som professor.¹⁸⁷ Ribsskog tapte nok kampen på at han hadde lite forskning å vise til innenfor barnepsykologi.

Aas (2001, s. 72) referer til Dahl (1978) når hun hevder at forholdet mellom Eng og Ribsskog var kjølig.¹⁸⁸ Asbjørn Ryen på sin side hevdet at Ribsskog tok det tungt at han ikke fikk stillingen som professor, men kan ikke huske at det resulterte i noe dårlig forhold dem imellom. I brev av 28. Februar 1948 viser Ribsskog velvillighet overfor Eng og svarer hjertelig bl.a. på spørsmål fra henne om å få gjennomføre en studie blant 7. Klassinger om hvilke yrkesønsker elevene ved folkeskolen hadde når de forlot skolen. Brevet underskrives med Hjertelig takk for sist. Med helsing Deres. Også Frøyland (1973) antyder at det var et godt forhold dem i mellom. Eng fikk kort tid i embetet før hun gikk av med pensjon. Krigen kom, og det ble ikke utlyst nytt professorat før i 1946. Ribsskog søkte ikke da, selv om han måtte vite at det var få kvalifiserte søkere.¹⁸⁹ I 1949 ble stillingen igjen utlyst og da meldte Johs Sandven og Ruth Frøyland Nielsen seg. Det ble Sandven som fra 1950 fikk stillingen. Sandven var klart influert av naturvitenskapelig tenkning og et strengt objektivitetsideal for pedagogikken. Frøyland hevder at Sandven i 1950- årene fikk kritikk fra flere hold mot testing og andre undersøkelser som ble gjennomført i skolen.

Norsk Skuleblad meldte om at Helga Eng fredag 17. desember 1937 i statsråd ble utnevnt til professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo.¹⁹⁰ Hun ble utnevnt fra 1. januar 1938 som første kvinnelige professor ved Det historisk-filosofiske institutt, og ble den tredje kvinnen som fikk professorstilling her til lands. Det var da gått 25 år siden Kristine Bonnevie (1872-1948) ble den første norske kvinnelige professoren (i biologi). Anna Sethne skrev i "Vår skole" at Ribsskog var drivkraften i å arbeide fram et professorat. Imidlertid hevdet hun i

samme artikkel at Helga Eng hadde fått sin rettmessige plass som professor ved Universitetet. Da Eng ble ansatt, hadde hun ikke eget kontor, og det var heller ikke penger til utstyr i laboratoriet. Til bøker første året ble det bevilget kr 500, -. Romforholdene var dårlige, så i begynnelsen måtte de på "byen" for å låne lokaler.

Helga Eng fikk med instituttet gjennomslag for en tankegang hun hadde stått for lenge. Allerede mens hun satt i komiteen som utredet Norges Lærerhøgskole i 1922, hadde hun foreslått å legge den til Kristiania og gjøre den til en vitenskapelig pedagogisk høyskole. Målet var å knytte den til universitetet som egen avdeling.¹⁹¹ Da krigen var over, var Pedagogisk forskningsinstitutt det offisielle navnet. Helga Eng gikk raskt inn for at det skulle være mulig å ta pedagogikk hovedfag og magistergrad ved instituttet. Allerede i februar 1938 skrev hun til det akademiske kollegium og foreslo at det ble åpnet for å ta lektoreksamen i pedagogikk. Helga Eng's hovedfunksjon det første tiåret, skriver Dale, var å få i gang og inspirere et uskolert studie- og forskningsmiljø ved Universitetet i Oslo.¹⁹² Hennes strategi var først å bygge opp et studie- og øvingsinstitutt, for i neste omgang å ta fatt på de vitenskapelige oppgavene. Hovedvekten ble lagt på det psykologiske fagområdet. Selv om det ble lagt tydelig vekt på holdbar empiri, var nok ikke Helga noen positivist. I flere artikler bl.a. i 1935 og 1937 påpeker hun at den naturvitenskapelige eksperimentalismen har begrensninger og tar ikke tilstrekkelig hensyn til dybden i sjelslivet.^{193 194}

Helsvig ser på opprettelsen av (PFI) som et uttrykk for at nye tendenser i internasjonal pedagogisk-psykologisk tenkning hadde slått rot i Norge. Dette kunne skje nettopp fordi vi her hjemme hadde reformvillige pedagoger. Imidlertid skulle det bli en betydelig avstand mellom lærerorganisasjonenes visjoner og realitetene for det forskningsinstituttet som til slutt ble opprettet.¹⁹⁵ Både for Helga Eng og Johs Sandven, skriver Helsvig (ibid., s. 87), hadde forskningsaktiviteten ved instituttet høyeste prioritet. Eng var allerede ved sin tiltredelseserklæring ved universitetet klar på målet om å øke den pedagogiske og psykologiske forskningen. Med sin klare naturvitenskapelige arv fra USA kom Sandven til å bli enda tydeligere på dette området. Slik sett fikk PFI en helt annen profil enn f.eks. Lærerhøgskolen i Trondheim.

I løpet av årene 1949 til 1953 gikk Johs Sandven noe lenger enn Ribsskog i utvikling av måleinstrumenter da han utarbeidet de såkalte "*modenhetsprøver*". Disse var et forsøk på å måle den intellektuelle kapasiteten innen variablene minne, verbal oppfatningsevne, rom og

formoppfatning, resoneringsevne og oppfattelse av kvantiteter (ibid., s. 92). Den eksperimentelle og individorienterte pedagogikken med krav til objektiv vitenskapelighet ved PFI ble av mange opplevd som en trussel, og det resulterte bl.a. i opprettelsen av Institutt for Kristen Oppseding (IKO)

Ribsskog fikk som Kristvik, Høverstad og Skard flere av sine arbeidere godkjent til bruk både i folkeskolen og ved PFI etter at det ble etablert, og Helga Eng tok styringen. Norsk Skuleblad annonserte i 1937 at Ribsskogs standpunktprøver i regning var godkjent til bruk i folkeskolen.¹⁹⁶

Helsvig antyder at Ribsskog som leder for forskningsinstituttet, kunne blitt en kontroversiell leder. På det tidspunktet hadde han i flere år markert seg som en ivrig talsmann for reformer, og spilte en betydelig skolepolitisk rolle i Arbeiderpartiet. Instituttet kunne derfor ha blitt oppfattet som et instrument for skolereformer opposisjonen flere ganger hadde advart mot.¹⁹⁷ Egil Frøyland skriver at:

*"som praktisk skolemann/skoleleder/normaplanforfatter/fagdidaktisk forsker ville jeg ha forventet at Ribsskog ville ha gitt PFI en sterkere orientering mot praktisk skoleutvikling med vekt på mer "aksjonsforskning"- og mindre dreining av pedagogikken mot individualpsykologiske studier/psykometriskforskning enn det Sandven kom til å representere. Han ville jeg ha forventet ville ha tematisert følgende spørsmål: Hva er viktige forutsetninger/virkemidler for å realisere intensjonene i Normalplanen? Hva kan pedagogisk forskning bidra med i så måte?"*¹⁹⁸

I 1973, 40 år etter, spør Egil Frøyland om i hvilken grad Pedagogisk forskningsinstitutt har redusert *"planløyse, slump og fu ml"* i skoleutviklingen, som det ble poengtert i lærerorganisasjonenes opprop av 1934: *"Til arbeid for norsk pedagogisk gransking"*. Frøyland gir ikke noe godt svar, men går så langt som til å hevde at man bør overveie å stevne pedagogikkvitenskapen for en faglig forhørsrett. Det er ikke tvil om at Frøyland er skeptisk til både den naturvitenskapelige tilnærmingen og måten Pedagogisk forskningsinstitutt har blitt ledet på.

Dahl (1978, s. 68) hevder at Bernhof Ribsskog gjennom de initiativ han var med på å fremme i første del av 1930 årene, bidro til at den pedagogiske forskningen ble brakt inn i fastere former med bedre ytre betingelser. Dette ble synliggjort i og med opprettelsen av pedagogisk forskningsinstitutt, og ansettelse av en professor i pedagogikkfaget.

8 Lærerskolerådet og lærerskolekomiteen

8.1 Eksamenskommisjonen for lærerskolene 1891-1929

Lov av 14. juni 1890 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinne har i 3. kapittel (§ 18-22) bestemmelser om en eksamenskommisjon for lærerskolen etter mønster av undervisningsinspeksjonen for de høyere skoler. Eksamenskommisjonen for lærerskolen hadde en formann og to medlemmer, beskikket av Kirke- og undervisningsdepartementet for en femårsperiode (første gang 14. april 1891), et antall som ble opprettholdt til 1938.¹⁹⁹ Minst ett av medlemmene skulle være fra folkeskolen. I 1938 ble det bestemt å øke antall medlemmer til fem, formann og fire andre medlemmer.

Første formann ble fhv statsråd Jakob Aall Bonnevie, med overlærer Johan A. Johnsen og redaktør Jørgen Gundersen som medlemmer. Departementet skrev til Statsraad Jakob Aall Bonnevie 14. april 1891 at: *"I anledning av Deres Ansøking av 14 f. M. meddeles, at Departementet for en Tid av 5 aar beskikker Dem som Formand i de ved lov om Seminarer og Prøver for Lærere og Lærerinde i Folkeskolen av 14. juni 1890 anordnede Examenskommisjon."*²⁰⁰ Det ble bevilget kr 1000 i lønn til kommisjonens medlemmer.

En av grunnene til at Eksamenskommisjonen ble opprettet, var å få lærerutdannelsen mer ensartet.^{201 202} Den ble dermed et offentlig nasjonalt kontrollorgan med redusert faglig autonomi for lærerskolene. Da hver lærerskole stelte med sine eksamener på egen hånd, måtte resultatet bli forskjelligartet. Eksamenskommisjonen for lærerskolene skulle sørge for utarbeidelse av eksamensoppgaver, utarbeide forslag til sensorer og i det hele ha et overordnet ansvar for eksamensavviklingen. Medlemmene av Eksamenskommisjonen skulle delta i sensurering i den grad de hadde mulighet og tid.

I 1908 fikk rådet i oppdrag å godkjenne lærebøker, og for skoleåret 1939-40 mottok rådet 244 bøker til behandling.²⁰³ Det hendte faktisk at rådet hadde en bok inne fem ganger før den var ferdig til å sendes ut på markedet. Kommisjonen førte også kontroll med de skriftlige besvarelser ved opptaksprøvene og den lavere lærerprøve. Papirhaugen vokste, og toppen av journalnummer nådde rådet i 1939 med 794 (ibid., s. 103).

Opprettelsen av Eksamenskommissjonen må sees på bakgrunn av de betydelige reformene som fant sted i skoleverket i den siste halvdel av nittende århundre. Den høgre skolen ble utbygd og løsrevet fra universitetet (1883), og allmueskolen ble forbedret og erstattet av en folkeskole (1889). Også lærerutdanningen var under omforming, og første skritt ble tatt i 1889 da man fikk fastsatt et felles reglement for alle seminarene.²⁰⁴ Tilsyn og kontroll var kommisjonens formelle funksjon. Imidlertid stiller Baune spørsmål ved hva som var den faktiske funksjonen, og hvilken rolle kommisjonen spilte i utformingen av lærerutdanningen? Baune hevdet nemlig at kommisjonen ikke nøyde seg med de oppgavene den var pålagt i følge lov og reglement. Den gav også råd i faglige spørsmål både til seminarene og til departementet, og allerede i den første årsmeldingen pekte den på svakheter ved lærerutdanningen.²⁰⁵ Resultatet ble at Kirke og undervisningsdepartementet noe senere fulgte oppfordringen, og nedsatte i 1897 en komité for å lage utkast til ny lov, og i 1902 kom ny lov for lærerskoler. Den nye loven kom mens Bernhof Ribsskog var elev ved Levanger lærerskole. Allerede i 1909 uttalte imidlertid eksamenskommissjonen at gjennomgripende endringer i lærerutdanningen burde tas opp. Flere, bl.a. overlærer Ringdal, hadde da argumentert for en bedre lærerutdannelse, og han mente lærerstanden burde henvende seg til *"statsmakterne om snarest mulig at søge denne viktige sak ordnet"*.²⁰⁶ Slik sett markerte Eksamenskommissjonen seg raskt, og fikk sterk innflytelse på lærerutdanningen og hvilken betydning den skulle få for norsk utdanning. Baune skriver videre at det var av betydning at fagkunnskapen ble plassert utenfor departementet. Selv om det var politisk ambivalens i synet på hvordan forholdet mellom fag og politikk best kunne organiseres, nøt Eksamenskommissjonen stor respekt.²⁰⁷ Asbjørn Ryen, hevdet at denne innflytelsen var det viktigste også i Ribsskogs tid.

8.2 Lærerskolerådet 1929-1961

Det er tydelig at lærerutdannelsen her til lands ble diskutert i den tiden Ribsskog tok til i Oslo i 1929. Flere artikler i pedagogiske fagblad vitner om det. Spesielt var man opptatt av lærerutdannelsens dalende anseelse.

I 1929 ble det vedtatt en ny lærerskolelov. Denne loven endret eksamenskommissjonens navn til Lærerskolerådet. Med loven av 1929 kom en del nye bestemmelser, bl.a. strammere

betingelser for opptak til lærerskolen. Rådets oppgaver var fortsatt å føre tilsyn med skolene og bl.a. forberede saker for departementet.

Ved lov av 6. juni 1930 ble lærerskolen 4-årig, og det ble opprettet en 2-årig lærerlinje for studenter. Grunnet overskudd av lærere ble det først i 1936 opptatt elever i den 2-årige lærerskole. Ifølge reglement for lærerutdannelsen (i henhold til lov av 6. juni 1930) § 34 fungerte Lærerskoleråd som Kirke- og Undervisningsdepartementets rådgiver ved godkjenningen av lese- og lærebøker for folkeskolen, lærerskolen og ungdomsskolen, liksom det på forlangende av departementet hadde å avgi uttalelse om andre spørsmål vedrørende de nevnte skoler. Kommissjonen gav også råd i faglige spørsmål både til seminarene og til departementet. Myklebust skrev at da den nye loven av 1930 ble vedtatt, måtte Lærerskolerådet i all hast gå i gang med utarbeidelsen av et nytt reglement og nye undervisningsplaner for den 4-årige linjen. Det første foreløpige utkastet fikk så hard kritikk at Lærerskolerådet måtte foreta en del endringer.²⁰⁸

Nye lover for folkeskolen (1936) og den høyere skolen (1935) skapte behov for reformer innenfor lærerutdanningen. Det som karakteriserte denne perioden var ifølge Baune for det første at det ble tatt viktige skritt i retning av et skolepolitisk spørsmål om å bygge ut og samordne de ulike skoleslag slik at muligheten til overgang mellom skoleslagene ble styrket. For det andre så man at fra forholdet mellom fag og politikk vokste det fram, *"en oppfatning som bl.a. har sammenheng med at faget pedagogikk etablerer seg som universitetsfag og vitenskap"*.²⁰⁹

I 1930-årene ble Lærerskolerådet stadig tydeligere på at praksisopplæringen ved lærerutdanningen skulle forbedres, og det ble arbeidet for å etablere egne øvingsskoler. Det hele gikk så langt at det ble utformet en *"Normalkontrakt"* mellom stat og kommune. Baune (1991) hevder at det i perioden ble satt i gang en kursvirksomhet for både øvingslærere og lærere.

8.3 Ribsskog som formann i Lærerskolerådet

Det kan knyttes noe usikkerhet til når Ribsskog ble utnevnt som formann i Lærerskolerådet. Det finnes ikke sikre spor i Riksarkivet som man kan bygge på. I Norsk Skuleblad (1936, nr.

21, s. 487) står det imidlertid at Ribsskog ble utnevnt til formann i 1936. Han ble da utnevnt som formann etter Lauritz Holsvik.^{XII} som hadde vært leder siden 1932 da han overtok etter Hermann Tretteberg (1862- 1936). Tretteberg ble ansatt som sekretær i eksamens-kommisjonen allerede i 1895 og rykket opp som formann i 1921. I Lærerskolerådet møter Ribsskog bl.a. lærer og tidligere rektor Einar Boyesen som hadde vært medlem siden 1932. Boyesen ble utnevnt til ekspedisjonssjef i Kyrkje-og undervisningsdepartementet i 1938.

Den 11. februar 1938 kom ny lov for lærerskolen der man også fikk opprettelse av en fremmedspråklig linje i den 2-årige lærerutdannelsen. Lærerskolerådet foretok den endelige uttakingen av elever til den 2- årige lærerskolen og rådet skulle ifølge lærerskoleloven av 1938 utøve myndighet på departementets vegne. Den nye loven bestemte at Lærerskolerådet skulle ha både kvinner og menn som medlemmer. Fra 1. juli 1938 ble Ingebjørg Sørensen og Ingebjørg Øpstad medlemmer. Tilsynet med undervisningen kom nå i forgrunnen fremfor eksamenskontrollen. Etter hvert kom rådgivningsoppgavene også til å omfatte folkeskolene og ungdomsskolene. Det gjaldt f.eks. godkjenning av lærebøker (eget Folkeskoleråd fikk vi først i 1961). Ikke sjeldent tok rådet selv initiativ til forbedringer og reformer (Ramsfjell, 1980).

Mandatet til Lærerskolerådet skrev Baune, var fortsatt å være til hjelp *"for Overstyre ved tilsynet med lærerskolen og skipnaden med lærerprøva"*.²¹⁰ Baune synliggjør også at det i 1930- årene var en del diskusjon omkring vektforskyvningen mellom *"kyndighet og myndighet"*. Hvem skulle tillegges størst vekt i utviklingen av skole og utdanning? Lærerskolerådet skulle utøve myndighet på departementets vegne. Men, rådet fungerte som pådriver overfor politikerne i lærerutdanningsspørsmål.

Sigmund Sunnanå (2007)^{XIII} hevdet at Ribsskog reiste rundt på lærerskolene og hørte på undervisningen, førte tilsyn med eksamen, og gikk gjennom skolenes regnskap. Ribsskog

^{XII} Overlærer Lauritz Holsvik (1879- 1936) var overlærer ved Lakkegata skole i ni år, og fikk sitt navn knyttet til flere publikasjoner innenfor området kirkehistorie. Fra 1917 til 1927 var han klokker i Markus menighet i Oslo, og han var medlem av landsstyret for Norges kristelige Ungdomsforbund. Lærerindenes representant i skolestyret og lærer ved Grünerløkka skole. Else Skjerstad, ble ansatt som ny overlærer etter Holsvik. Holsvik var formann i Lærerskolerådet fra 1932 til han døde i 24. april 1936. Ribsskog og overlærer Urdal var marskalker ved begravelsen.

^{XIII} Sigmund Sunnanå var konsulent i Lærerutdanningsrådet fra 1966 til 1968, daglig leder samme sted fra 1968 til 1973 og formann i Lærerutdanningsrådet i perioden 1975 til 1980 (Mediås, 2008).

skrev rapport fra disse besøkene som bl.a. ble sendt til departementet. I tillegg rapporterte skolene også til departementet om virksomheten.²¹¹

8.4 Lærerskolekomiteen

Til tross for loven av 6. juni 1930 var ikke diskusjonene om lærerutdanningen ute av verden, selv om de to linjene i prinsippet var likeverdige. I selve systemet med to forskjellige linjer lå spiren til mye strid. Dahl hevdet med utgangspunkt i de vanskelige 1930-årene at man sto overfor problemer som økonomisk trykk, overproduksjon av lærere, nedlegging av lærerskoler, striden for og imot private tiltak i lærerutdanningen og 2-årig studentlinje som resulterte i et organisasjonsspørsmål.²¹² I Kirkekomiteen var de i 1931 enige om at det var for mye å holde i gang 11 lærerskoler. Lærerskolerådet med overlærer Holsvik som leder avga i 1934 en uttalelse til Kirkedepartementet, der de foreslo å nedlegge Nesna, Notodden og Elevrum.²¹³ Etter at Arbeiderpartiet kom til makten i 1935, dukket igjen diskusjonene opp om å gjøre læreutdanningen statlig. Skolemannen Nils Hjelmtveit som kirkeminister så det som et mål å holde på statslærerskolene før de private. I Kirkekomiteen satt en sterk motstander av privatskolene, Lars Moen, som betraktet de private lærerskoler som en blindtarm i skolestellet. Oslos private lærerskole fikk flere ganger spørsmål om å overdra skolen til staten, noe de stilte seg negative til.

Spørsmålet om statlige kontra private lærerskoler var ikke ny. Allerede i 1910 ba Kirkedepartementet om at man avventet spørsmålet om statusen til private lærerskoler utsto til man hadde fått gjennomdiskutert omorganiseringen av lærerutdannelsen. I den forbindelse ønsket man også i tillegg å utgreie spørsmålet om bl.a. utvidelse av skoletiden og øvelsesskoler knyttet til lærerutdanningen.²¹⁴

Resultatet ble at Kirkekomiteen i 1933 tilrådte at spørsmålet om nedleggelse av lærerskoler ble tatt opp til drøfting. Dette resulterte i så store vansker at det ble nedsatt en nemnd for å se på saken. Lærerskolekomiteen ble i den forbindelse oppnevnt av departementet 8. juli 1935, for å utforme en landsplan for lærerskolestellet. Lærerskolerådet hadde i en erklæring fra 2. desember 1933 regnet med ni skoler, under forutsetning av 24 elever i klassen.

I sammenheng med behandlingen av lærerskolens budsjett for termin 1935-36 hadde Stortinget gjort følgende vedtak:

1. *Spørsmålet om nedleggjing av Elverum lærarskule utstår, m.a. for å sjåast i samanheng med ei samla plan for lærarskulane.*
2. *Administrasjonen legg fram ei utgreiing um den framtidige ordning av lærarskulane, kor mange ein skal ha, og kvar dei skal liggja m.v. Det er føresetnaden at forslag kan leggjast fram for neste Storting.*

I forbindelse med oppnevningen var det også et ønske fra departementet om å få utredet følgende: Hvilke skoler bør være enkeltskoler og hvilke dobbeltskoler? Hva trengs av nybygninger ved de lærerskoler som ikke skal nedlegges (økonomiske beregninger kreves). Hvor stort bør elevtallet i klassene være, hvor mange klasser bør det være i den 4-årige, og hvor mange bør det være i den 2-årige skole? Hvordan bør øvingsskolene ordnes, og hva bør de skoler som nedlegges, brukes til? ²¹⁵Lærerskolekomiteen besto da av Bernhof Ribsskog fra Oslo, Tøger Hagemann fra Bestun, Maria Husa fra Bergen, Lars Moen fra Dombås, Peder Skånland fra Tromsø og J. Våge fra Levanger. ²¹⁶ Komiteens arbeid ble fordelt mellom medlemmene. Sammen med Hagemann og Moen tok Ribsskog seg av hva de nedlagte skoler skulle brukes til. Her fikk Ribsskog anledning til å arbeide sammen med stortingsmann og senere statsråd Lars Moen.

Det var departementets forutsetning at komiteen skulle arbeide hurtig, noe den også gjorde. Innstillingen ble levert 16. november samme år. Innstillingen inneholder også 5 bilag, bl.a. fra Norges lærerinnforbund av 10 sept. 1935 ved Anna Sethne. Det ser ut til at dette var på anmodning av Ribsskog. Erling Kristvik kom også med et bilag (nr. 4) hvor han redegjør for øvingsskole og praksis ved Volda lærerskole. Departementet sluttet seg med noen få modifikasjoner til lærerskolekomiteen. ²¹⁷

Ramsfjell hevder at Lærerskolekomiteen med Ribsskog som formann, foreslo at heretter skulle all lærerutdanning foregå ved statsskoler og at staten skulle overta Oslo lærerskole dersom dette var mulig. Den pragmatiske begrunnelsen som ble gitt var at staten dermed til enhver tid uten vanskeligheter kunne regulere tilgangen på lærere. ²¹⁸ Lærerskolekomiteens begrunnelser ble selvsagt tillagt vekt. Flere sentrale politikere, bl.a. Martin Tranmæl, Halvard Lange, Lars Moen og Niels Hjelmtveit, argumenterte for statlig styring med lærerutdanningen. I en artikkel i Norsk Skuleblad i 1937 hevdet Ribsskog at det var urimelig å

oppretholde private skoler for statens regning. Lærerskolene måtte staten ha fullt herredømme over. Vi overlot heller ikke til privat å utdanne leger eller jurister. Enda mer uheldig og uforsvarlig var det dersom private lærerskoler skulle fremme bestemte politiske eller religiøse syn.²¹⁹ Ribsskog referer videre i artikkelen til at både Eksamenskommissjonen i 1925, Lærerskolekomiteen av 1935, Det utvidede lærerskoleråd av 1937, Norges Lærerslags styre i 1936, Norges Lærerslags arbeidsutvalg i 1937, Norges Lærerinneforbunds styre i 1937 ønsket offentlige skoler. *"Et eneste undantak har vi i Lærerskolerådet 1935 hvor 1 av medlemmene, formannen, enda holdt på at det skulle være adgang til å drive private lærerskoler"*(ibid s. 916). Da det kom til endelig avstemming i Stortinget 1. juli 1938, ble Elverum beholdt, men Notodden og Hamar ble nedlagt. Den 20. November 1946 vedtok stortinget etter en langvarig debatt at all lærerutdanning skulle overtas av staten.²²⁰ Fra 1947 het skolen Oslo offentlige lærarskule. Da var det gått over tyve år siden historikeren og politikeren Edvard Bull (1881- 1931) harmdirrende skrev at både kristelige og andre lærerskoler i stor utstrekning var teologiske lærestalter og at det var et mål å slå mot lutherdommen og fordømmende sekter.

Lærerskolekomiteen mente videre at fordelene ved større skoler var så betydelig at man burde ta sikte på å samle all lærerutdanning i noen få større skoler. Skolene ville bli billigere, og man kunne utnytte lærerkreftene på en mer fornuftig måte. Komiteen foreslo også at det ble opprettet øvingsskoler ved alle de lærerskolene det var praktisk gjennomførbart.

Nedleggingen av lærerskoler måtte det komme kritiske bemerkninger til. Ketil Kvaale (1938) var en av dem som argumenterte for en lærerskole i "Midtlandet", som hadde hatt lærerskole i Telemark i 150 år, - først i Kviteseid, senere i Seljord og i de siste 40 år på Notodden.²²¹

Samtidig med dette arbeidet var Ribsskog inne i bearbeidingen og slutføringen av studien "Lærernes evnevurdering" som i første undersøkelse omfattet 16000 elever i mellom 400 og 500 klasser og med omtrent like mange lærere. I andre undersøkelse deltok 31 kommuner (bl.a. Levanger, Harstad, Trondheim, Glemmen, Skien, Steinkjer), med til sammen 20000 elever og ca. 700 lærere. Ribsskog ønsket gjennom denne studien både å gi et svar på *Hvorledes lærerne fordelte elevene prosentvis etter evner når "de skal dele i følgende 3 grupper: elever med over middels(o.m.), middels (m.) og under middels (u.m.) gode evner?"*, og for det andre, hva man kunne si om påliteligheten av en slik deling? I tillegg publiserte han også resultatene fra studien "De beste og dårligste arbeidsdager i skoleuken" som var

utført ved Oslo folkeskole der Ribsskog konkluderte med at tirsdag, onsdag og torsdag var de beste arbeidsdagene i uken. Ikke uventet kanskje, var mandag og lørdag de dårligste.

Høsten 1938 ble det gjennomført en landsomfattende undersøkelse av August Lange^{XIV} ”etter tiltak” av Bernhof Ribsskog som formann i Komiteen for Pedagogisk Forskning. Arbeidet ble avbrutt i fire år p.g.a okkupasjonen. Undersøkelsen hadde som mål å studere nærmere rekrutteringen av elevene til lærerskolene. Man ønsket å finne fram til nye former for opptaksprøve der man tok hensyn til sosial rettferdighet slik at alle skulle få adgang til høyere utdanning og kravet om rett mann på rett plass. Igjen kom det fram at det var av stor betydning å få utnyttet hele folkets arbeidskraft og evner mest mulig effektivt.²²² Ribsskog argumenterte flere ganger for dette synet og han var nok en viktig pådriver for å komme nærmere målet en bedre utnyttelse av arbeidskraften. Aller helst ønsket han at det ikke skulle være styrt av økonomiske kår, sosialt miljø, hjemsted og tradisjoner. Resultatene fra studien i 1938 viste nemlig at store grupper av norsk ungdom ikke var representert ved lærerskolene, nemlig barn av fiskere, skogsarbeidere, industri og jordbruksarbeidere (ibid., s. 113).

Dahl skrev at i forbindelse med at man fikk både to og fireårig lærerlinjer, oppsto det en del diskusjon om hvordan løpet skulle legges opp for å føre studentene frem til de samme mål av kunnskaper og ferdigheter. Dette ble bl.a. et sentralt diskusjonsemne på landsmøtet til Lærerskolelaget sommeren 1934, og debatten og denne usikkerheten resulterte i en revisjonskomite. Denne komiteens erfaringer, samt noen uttalelser fra enkelte lærerskoler ble oversendt Lærerskolerådet i 1935.²²³ Året etter, i 1936, hadde Lærerskolerådet ferdig en midlertidig undervisningsplan for lærerskolen. Departementet, skrev Dahl, sendte forslaget til de lærerskoler som tok opp klasser det året og ba dem legge det til grunn for undervisningen.²²⁴ Ribsskog måtte dermed gå inn i det som var påbegynt da han startet i 1936.

Holzvik døde i april 1936 og det er rimelig å anta at Ribsskog ble ansatt umiddelbart etter hans død. Den 12. oktober 1936 ble Lærerskolerådet (Bernhof Ribsskog, Einar Boyesen og Olav Kårstad) forsterket med Erik Eide og Anna Sethne. Dette utvidede Lærerskoleråd tok for seg de forskjellige forslag og uttalelser om lærerskoleloven og undervisningsplanene, og ved skriv til departementet den 6. mars 1937 avga de et forslag til ny lærerskolelov.²²⁵ Dahl skriver s. 334 at når det hele stilte mot et så radikalt tiltak som ny lærerskolelov bare få år

^{XIV} August Lange (1907- 1970) var bror av Halvard Lange som satt i Komiteen for Pedagogisk Forskning sammen med Bernhof Ribsskog (formann), Erik Eide og Olav Hegna.

etter, så skyldtes det en ny pedagogisk situasjon i 1930-årene. Erling Kristvik kom noen år etter den nye loven med en del kritikk spesielt av opptakelsesprøven, øvingsopplæringen og selve lærerprøven ved lærerskolen. Kristvik ville sikre seg de som særlig passet til lærergjerningen. Han ønsket å avdekke de personlige forutsetningene som *"peiker på eit lærarkall"*.²²⁶

Norsk Tegne- og Håndarbeidslærerforbund (NTHF) ble stiftet 23. januar 1931 på initiativ fra Signy Trætteberg, Rolf Bull-Hansen og Adolf Digranes. Ribsskog gikk sterkt inn for stiftelsen, og sluttet senere trofast opp om forbundet.²²⁷ Bull-Hansen og Ribsskog hadde sammenfallende syn på flere pedagogiske utfordringer, ikke minst synet på arbeidsskoleprinsippet. Begge så på tegnefaget, ikke bare som et viktig fag i seg selv, men også som hjelpefag. Gjennom tegning skulle man forsøke å vekke barnets skjønnetssans, lære dem til å se, oppfatte og gjengi. I forbindelse med stiftelsen på Møllergatens skole holdt Bull-Hansen et foredrag der han argumenterte for tegningens betydning både for opptrening av sanser, motivasjon og motvekt mot en ensidig intellektuell skole. Tegning hadde samme dannelsesverdi som de *"videnskapelig-teoretiske fag, når elevene blir interessert i dem"*. Bull-Hansen fikk forøveri god omtale for boken "Barns tegning og tegning i skolen" mens han var lærer ved Bjølsen skole.

Lærerskolerådet fikk til oppgave å sette opp en plan for budsjett og undervisning, og foreslo en 1-årig skole med en klasse i sløyd og en i tegning, med en utgift på kr 69700.²²⁸ Den 28. september 1938 begynte Statens Sløyd- og Tegnelererskole (SSTL) sin virksomhet i bygningene etter Notodden private lærerskole med fire lærere i full post, og 43 elever. Trygve Dokk hevdet i intervju med Dahl at Ribsskog med rette må tillegges hovedæren for opprettelsen av Statens Sløyd- og Tegnelererskole på Notodden.²²⁹ Det samme hevdet også Ruth Frøyland Nielsen. Dahl hevder imidlertid at Ribsskog ved siden av flere andre hadde æren for opprettelsen av skolen.²³⁰ Ribsskog gav skolens første rektor, Rolf Bull Hansen, frie hender i sin gjerning. Ribsskog kjente Bull-Hansen godt bl.a. fra samarbeidet med serien "Arbeidsmetoden i folkeskolen" der han skrev boken om tegning. Bull-Hansen publiserte flere bøker om tegning, alene og sammen med andre. For Normalplankomiteen utarbeidet han også et forslag i tegning og satte opp minstekrav for folkeskolen. Han gav også sitt bidrag til planer for den høyere skolen og lærerskolen.²³¹ Krigen kom og det ble vanskelig å holde skolen i gang. Bull-Hansen ble arrestert og ført til Kirkenes og ble resten av krigen permittert.

I skriv av 23. mai 1945 gjorde departementet det klart at SSTL burde begynne sitt virke igjen i sine gamle lokaler.

Den 13. juni 1954 arrangerte Statens Sløyd og Tegnelererskole den årlige avslutning. Ved samme høytid ble Rolf Bull-Hansen feiret for sin fremragende innsats ved skolen siden den startet. Mange, bl.a. Ribsskog, fra Lærerskolerådet var til stede for å hylle Bull-Hanssen for innsatsen han hadde gjort. Dette ser ut til å være Ribsskogs siste offentlige opptreden. I juni 1960 ble det foretatt avduking av et maleri av Rolf-Bull Hansen. Ribsskog ga i Norsk Skuleblad i 1960 sin hyllest til det arbeidet han hadde utført.²³² Dette var siste gang Ribsskog skrev i et fagblad.

8.5 Så kom krigen

Kort tid etter ferdigstillelsen av Normalplanen av 1939 ble Norge okkupert.

Den 5. juni 1941 ble medlemmene av Lærerskolerådet med Ribsskog i spissen avskjediget. Fra samme dato innsatte naziststyret rektor ved Levanger lærerskole Almar Næss^{xv} som formann og skoledirektør J. Nordvik, lektor Tellef Aamland, skolestyrer Søren Øverland, gymnastikkinspektør F. Næss og Karl Aas som nye medlemmer i Lærerskolerådet. Almar Næss ble sammen med bl.a. Erling Kristvik, Karl Egge, og Einar Boyesen ansatt som rektorer i forbindelse med igangsetting av den firårige lærerskolen i 1930. Ribsskog ble arrestert den 26. januar 1943 og ført til Bredtvedt fordi han ikke ville følge krav og påbud fra naziststyret. I perioden 1942-45 fungerte overlærer Ivar Herstrøm som sekretær, og Lærerskolerådets kontorer lå i Kr. Augustsgt.

Krigen skapte store vansker for Lærerskolerådet. I melding fra Lærerskolerådet for tiden 1. juli 1942 til 30. juni 1943, kommer det fram at både i 1940 og i 1942 ble lærervitnemål

^{xv} Almar Næss (1888- 1965) født i Bolsøy i Romsdal, cand. real fra 1817 og dr. filos i 1922 på en matematisk avhandling. Lærer ved Oslo middelskole 1910-13. Overlærer ved Kongsberg allmenskole 1914-16. Lærer ved Hartmanns skole 1916-20, dosent ved sjøkrigsskolen 1930. Flere opphold i USA og Tyskland. Næss publiserte flere fagartikler i norske fagtidsskrifter om arbeidsskoleprinsippet, naturfagundervisningen og om lærerutdannelsen på 1930-tallet. Han publiserte flere fagartikler både på tysk og engelsk og gav ut lærebøker i matematikk. Han var rektor ved Levanger lærerskole fra 1930 -45, og aktivt medlem av Norges pedagogiske Landslag. Norsk Skoletidende (1931, nr. 9, s. 123) melder om at Almar Næss er konstituert som rektor ved Levanger lærerskole. Næss sympatiserte med Nasjonal Samling og ble etter krigen avskjediget og fratatt retten til undervisning i skolen.

utskrevet på grunnlag av standpunkt karakterer. Dette var en ordning Lærerskolerådet tydeligvis var lite fornøyd med.²³³

8.6 Årene etter krigen

Etter krigen overtok Ribsskog igjen formannsvervet, og de neste årene var viet gjenoppbygging av lærerutdanningen. Under krigen mistet man flere årskull studenter. Ribsskog så muligheten og ble en sentral person i arbeidet med å etablere Sagene lærerskole i Oslo. Ribsskog satt strategisk plassert som leder både for Normalplankomiteen og for Lærerskolerådet. Normalplanen hadde som et sentralt mål å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp i den utstrekning det passet slik at det skulle resultere i best mulig vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling. Rådet, skriver Baune, tok initiativ til reformer i lærerskolene i retning av friere arbeidsmåter.²³⁴ Det var sikkert viktig for Ribsskog å få lærerutdanningene til å gå for arbeidsskoleprinsippet. Han innså at det var nødvendig for at man skulle lykkes med innføringen av Normalplanen av 1939 ute i skolene. Lærerskolerådet kom til å bestå med de samme oppgavene fram til 1. august 1961.

Lærerskolerådet kom raskt på banen etter krigen, og de annonserer i Norsk Skuleblad nr. 1 i 1945 om oppstart av de ulike lærerutdanningene fra høsten 1945. Av annonsen kom det fram at de som hadde fått sin skolegang avbrutt, og de som p.g.a. politiske forhold hadde vært tvunget til å avbryte skolegang, skulle ha fortrinnsrett til opptak utenom konkurranse.

Bernhof Ribsskog orienterte i Norsk Skuleblad nr. 3 i 1945 om at det ville bli stor mangel på lærerkrefter i årene fremover. Han så også for seg en stor utfordring med å skaffe både lærerkrefter og lokaler for lærerskolene. Det ville heller ikke bli lett å skaffe tilstrekkelig plass ved øvingsskolene. For å bøte på lærermangelen tok som nevnt Bernhof Ribsskog sammen med Hans Bergersen initiativ til å etablere det som fikk navnet "*Statens lærerskoleklasser*".

Baune hevdet at opp til først på 1950-tallet fungerte Lærerutdanningsrådet i realiteten både som skolepolitisk rådgiver og forvaltningsorgan, "*uten at denne dobbeltrollen ble oppfattet særlig problematisk. Heller ikke forholdet mellom fag og politikk var i praksis særlig problematisk i disse første fasene*"²³⁵ Forholdet mellom lærerskoleråd og departement var

preget av gjensidig tillit og respekt. Flere skolepolitikere rådførte seg med Ribsskog i vanskelige saker.^{236 237}

Etter at Ribsskog sluttet som skoleinspektør, fikk han og Asbjørn Ryen leie et rom på Viktoria Terrasse, med telefon og et arkivrom i kjelleren. Der drev de Lærerskolerådet i tillegg til at de drev med slutføringen av en del annet arbeid. Ifølge kontrakten skulle Ryen møte tre dager i uka a to timer (fra 1430-1630). Ribsskog var krevende, og det var mye å gjøre. Kom han for sent, bemerket Ribsskog alltid "*Arbeidstiden herr Ryen, er fra kl. 1430*". På det tidspunktet var Ryen ansatt som lærer ved Møllergata skole. Asbjørn Ryen var i en periode på ett år og seks måneder sekretær for Lærerutdanningsrådet. Ifølge eget utsagn sa han opp stillingen, mot Ribsskogs vilje. Ryen syntes det ble for mye arbeid for pengene, og han fikk som han sa, en "*psykisk sprekk*". Han følte at han arbeidet helsa av seg, og han hadde familie å ta seg av. Denne avgjørelsen resulterte i et kaldere klima dem imellom, og det gode forholdet ble aldri det samme igjen. Å gå mot Ribsskogs vilje hadde omkostninger.

8.7 Pedagogikk som styringsredskap for skole og samfunnsutvikling.

Historisk har pedagogikken av mange, i flere sammenhenger, blitt sett på som samfunnets viktigste styringsredskap. Marcus Thrane (1817-1890) og hans bevegelse krevde bl.a. alminnelig stemmerett, likhet for loven, og en bedre folkeskole. Sverdrup og Venstre-regjeringen var klar på at skulle demokratiet utvikles og vokse, måtte kunnskapen blant folk økes. Sverdrup signaliserte sterk tro på pedagogikkens makt i den sosiale utjevningen gjennom en felles grunnskole for alle barn uavhengig av bakgrunn. Senere kom arbeiderbevegelsen på banen og tok fatt i noen av venstres ideer både for å utvikle demokratiske holdninger og atferd som motvekt mot autoritære ideologier.

Skoleloven av 1889 gikk ut på at alle barn skulle gå på skole i sju år. Skolen ble etter hvert sett på som en sentral aktør og et redskap i nasjonsbyggingen med mål å skape samme virkelighetsforståelse, felles språk, verdier, normer og regler i det norske samfunnet. Her skulle folkeskolelæreren være eksemplet, vise vei, og her hadde han viktige samfunnsfunksjoner.

Både Bernhof og ikke minst broren, Ole Konrad Ribsskog i Trondheim, hadde et sterkt ønske om at vi skulle ha en felles gratis folkeskole for alle. Begge mente at et felles utgangspunkt

ville utligne forskjellene blant folk, og alle burde stå likt i å få denne muligheten. En privatisering av folkeskolen ville bare øke forskjellene i samfunnet, med økt polarisering uten mulighet til sosialisering og utvikling av felles verdier. Ole Konrad Ribsskog fikk i større grad enn broren utfolde seg utenfor klasserommet i skolestyre, herreds/bystyre og Stortinget.

I Oppropet av 1934, ”*Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*”, finner man også som nevnt en sterk tro på landets konkurransedyktighet. Det ligger en sterk tiltro til pedagogikken når den blir betraktet som et viktig redskap for å utvikle elevenes potensialer, både intellektuelt, følelsesmessig, sosialt og fysisk. Skolen ble sett på som bærebjelken i forsøket på å utvikle og drive fram velferdsstaten. Asbjørn Ryen hevdet at Lærerskolerådet hadde stor makt gjennom de forslag som ble fremmet og de kontaktene man hadde. Spesielt fremhevet han Ribsskogs posisjon. Ribsskog var arbeiderpartimann med medlemskap fra 1908 og hadde medarbeidere sentralt plassert i ulike departement.

Lærernes skolering og den påvirkning det fikk for samfunnet skal man ikke undervurdere. Alle barn gikk gjennom en felles folkeskole, og gjennom det har skolen stor påvirkning på samfunnsutviklingen. Denne posisjonen var Ribsskog oppmerksom på, og det ville han gjøre noe med. Gjennom sin forskning og de forslag han fremmet i Lærerutdanningsrådet, vitner det om at han ønsket en ensartet, solid og funksjonell lærerutdanning og folkeskole som kunne danne basis for høyere utdanning.

8.8 Kontroll

Et spørsmål som kanskje ikke har vært særlig belyst, er hvilken kontrollmulighet som lå i Lærerskolerådets funksjon og posisjon. Var det slik at rådet også ga departementet en unik mulighet til styring og kontroll? Kunne det være at rådet ble oppfattet som departementets organ, eller skulle Lærerskolerådet legge seg flat for de politiske mål samfunnet satte seg? Ser man på den tiden Ribsskog var medlem og leder, så er det umulig å gi noe sikkert og godt svar på dette. Kanskje blir svaret her en gjensidighet som gjorde samarbeidet raskt og funksjonelt. I og med at Ribsskog og sentrale personer i departementet var kjente, ble det lettere for departementet å få frem sine synspunkter samtidig med at samme mulighet var til stede også andre veien.

I tiden fra etableringen og fram mot 1960 befattet Lærerskolerådet seg med ulike deler av lærerutdanningen, både m.h.t. opptak, gjennomføring, eksamensavvikling, sensurering og godkjenning av lærebøker. I forbindelse med lovendringer fikk Lærerskolerådet også viktige oppgaver. Det kan eksemplifiseres bl.a. med Ot. prp. nr. 39 (1937) hvor departementet framsatte et forslag til ny lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen.²³⁸ I den forbindelse gav Lærerskolerådet i 1936 og 1937 forslag til departementet både om midlertidige undervisningsplaner for lærerskolene, og forslag til ny lærerskolelov. Det lå mye ansvar og makt og ikke minst mulighet for påvirkning i det å få konstruere en ny lov. Ribsskog satte hele tiden fokus på kvaliteten av lærerutdanningen. Skolens mål skulle nås på en sikker og økonomisk måte, og i det perspektivet kom friere arbeidsmåter og arbeidsskoleprinsippet inn. Ribsskog var klar på at skulle ideene i Normalplanen av 1939 gjennomføres og bli en virkelighet, så måtte også lærerutdanningene inkluderes. Som leder for Lærerskolerådet forsøkte Ribsskog å gjøre arbeidsskoleprinsippet til en slags lederstjerne for alle fag i lærerskolene. Det fikk han i praksis prøve ut i forbindelse med etableringen av Sagene lærerskole (Statens lærerskoleklasser) i Oslo. Ved oppstarten plukket Ribsskog ut engasjerte lærere som var tro mot arbeidsskoleprinsippet. Sett i ettertid skulle han nok vært enda mer aktiv på det området. Lærerskolene kom liksom ikke helt med. Hans gamle alma mater, Levanger lærerskole, innførte arbeidsskoleprinsippet som pedagogisk bibel for en periode.

Lærerutdanningsrådet måtte til enhver tid ha en løpende diskusjon om hva som skulle vektlegges i lærerutdanningen. Hva skulle tas vare på og videreføres av verdier og normer? Viktige spørsmål var hva som skulle være basisverdier og basiskunnskaper (etisk, filosofisk, religiøs og vitenskapelig) i et samfunn med store endringer. Man sto overfor en vanskelig balansegang: På den ene siden hadde man kravet til samfunnet om å utvikle kompetanse for å bære og bygge samfunnet, og på den andre hadde man kravet om å løfte hovedpersonen, "*eleven*", og gjøre han til et selvstendig dugende menneske med sterk tro på seg selv og sine muligheter. Pensum i utdanningen ble dermed i denne sammenheng viktig.

Lærerutdanningen har en viktig funksjon som kulturbærende utdanning ved å styrke nasjonalitet og identitet. Lærerne kommer i en unik posisjon overfor barn når det gjelder kultur, normer og annen utvikling. Ingen andre får anledning til å bruke så mye tid sammen med elevene/barna som lærere og skole. I 1930-årene kom reformpedagogikken, nye lover og arbeidsskoleprinsippet. Et viktig mål var å ivareta fellesinteressene og individualiteten.

Verdier som solidaritet, likhet og ansvarlighet har vært overordnede verdier som har fulgt skolen i lang tid. I dette perspektivet er og var læreren en viktig kunnskapsformidler. Sigmund Sunnanå hevdet at lærerskolerådets viktigste funksjon og oppgave var *"å sikre kvalitet på lærerutdanningen gjennom eksaminering, tilsyn og læreplanarbeid"*.²³⁹

Det året Ribsskog fylte 75 år beskrev Eivind Jørgensen i Norsk Skuleblad Ribsskog som den drivende kraft og formann i komiteen for pedagogisk forskning fra 1935 til 1956, og som formann i Lærerskolerådet fra 1936-1956. Året 1956 ble dermed noe spesielt for Ribsskog i og med at han gikk av som leder for både Lærerskolerådet og komiteen for pedagogisk forskning.

Ribsskog fikk stor påvirkning på norsk skole og utdanning gjennom det som ble utført i Lærerskolerådet og Lærerskolekomiteen og ikke minst gjennom sine gode kontakter i departement og forskningsmiljø.

9 Lov om høyere skoler og folkeskolelovene

9.1 Lov om høyere skoler av 1935

Forarbeidet til den nye loven om høyere skoler var gjort da Arbeiderpartiet kom til makten i mars 1935. Det forelå da en lovproposisjon som var lagt fram av Mowinckels venstreregjering. Det var Nils Hjelmtveit som fikk æren av å bære frem lovproposisjonen som forelå til vedtak i Stortinget 10. mai 1935.²⁴⁰ Mediås tilføyde at *"Forarbeidet til loven om høyere skoler går tilbake til Innstilling fra Den parlamentariske skolekommisjon av 1927"*.²⁴¹ I tillegg fikk også innstillingen som lærerorganisasjonenes skolenevnd la fram, innflytelse på både forarbeidene og lovene som ble en realitet i 1935 og 1936. Årsaken til at man startet med de høyere skoler, var at man ønsket å skape en ramme eller struktur på skolen, slik at det ble mulig å spare inn ett år til eksamen artium. *"Den endelige loven for den høgre skolen kom i 1935. Ved denne loven var enhetsskolens overbygning og det strukturelle skolemønster forøvrig fastlagt for årtier fremover"*.²⁴² Denne rammeloven avsluttet middelskolens og innledet realskolens historie. Den 3-årige realskolen og det 5-årige gymnaset ble de store *"hovedferdselsårer"* for videregående utdanning. Rammeloven av 1935 hadde ikke noe innhold. Dermed ble Plankomiteen for den nye skoleordning som skulle se på forholdet mellom folkeskolen og den videregående utdanningen oppnevnt, med både Bernhof Ribsskog og Anna Sethne som medlemmer. Lov om høyere skole av 1935 forutsatte en del krav til folkeskolen som den høyere skolen kunne bygge på. Loven krevde bl.a. 16 uker skole i året i småskolen, og 18 i storskolen.

9.2 Plankomiteen for den nye skoleordning

Kirke og undervisningsdepartementet nedsatte 14. mars 1935 en plankomite for å forberede igangsettingen av den nye skoleordning, med rektor Magnus Alfsen som formann. Bernhof Ribsskog ble representant for byfolkeskolen og skoledirektør Todal for landsfolkeskolen. Kaare Fostervoll ble oppnevnt som særlig representant for den høyere skolen. Komiteen ble således sammensatt av representanter både fra den høyere skole og folkeskolen. Den fikk som mandat å behandle følgende spørsmål:

1. Gjennomførelsen av de organisatoriske forbindelser mellom folkeskolen og den høyere skole.

2. Engelskundervisningen i folkeskolen, i hvilken utstrekning den kan påregnes innført, hvorledes den bør ordnes og om utdannelsen av lærere for denne undervisning.
3. Oppptrekning av grunnlinjene for arbeidsformer og metoder for undervisningen i de forskjellige fag
4. De økonomiske konsekvenser av nyordningen etter forskjellige alternativer, så vel under den suksessive gjennomførelse som når nyordningen er gjennomført til topps.

Plankomiteen utformet tre innstillinger, og i Innstilling I i Plankomiteen står det s. 6 at:

"Plankomiteen slutter seg i det vesentlige til de betraktninger som er anstillet av Den parlamentariske skolekommisjon, og kommer også til det resultat som i det vesentlige faller sammen med Skolekommisjonens. Man foreslår at departementet, lar fastsette en normalplan, som skolestyrene skal legge til grunn når de går til å utarbeide skoleplanen med undervisningsplan og timefordelingstabell, hvert på sitt sted. Denne normalplan må bl.a. stille opp visse minstekrav som skal være bindende for alle skoler."²⁴³

I Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning s. 6, kom kravet om at arbeidsskoleprinsippet bør få større plass i undervisningen. *"Innstilling II synes å representere reformpedagogikkens klimaks hos oss, i alle fall er denne innstillingen det offisielle dokumentet som klarest og sterkest bærer frem arbeidsskoleideene."*²⁴⁴ Det vi i dag ikke kan si med sikkerhet er hvor sterk Ribsskogs rolle var, og hvor pågående han var for å fremme arbeidsskolens ideer i komiteen. Man skal imidlertid være klar over at han allerede på dette tidspunktet hadde gjort en del studier på området. Ingen av de andre i komiteen hadde en slik vitenskapelig ballast. Formuleringer som ble brukt i Innstilling II likner mye på formuleringer brukt i Ribsskogs og Aalls studie fra 1936 som tidsmessig stod komitéarbeidet nært.²⁴⁵ Deres hovedkonklusjon var at hukommelsesstoff i orienteringsfagene burde begrenses. Man burde heller prioritere stoff som krevde aktivitet, forståelse, initiativ og selvstendig arbeid.

Komiteen hadde som mål å komme i gang med engelskundervisning i folkeskolen.

Privatkorrespondanse mellom Bernhof og broren Ole Konrad Ribsskog våren 1936 vitner om at engelskundervisningen var en viktig sak.²⁴⁶ Komiteen framsatte forslag om statsbidrag til dette, men Stortinget vedtok ifølge Dahl å utsette realitetsbehandlingen for at det kunne behandles sammen med evt. andre endringsforslag.²⁴⁷

Etter et forslag fra skoleinspektør Ole Konrad Ribsskog foreslo Trondheim skolestyre mot en stemme 20. september 1935 å sette i gang et 2-årig kurs med undervisning i fire timer pr. uke for "vordende engelsklærere" i folkeskolen da den nye lov om høyere skoler forutsatte engelsk lest i sjette og syvende klasse.²⁴⁸ Rektor ved Levanger lærerskole, Almar Næss, kom kort etter på banen med forslag om ettårige kurs i engelsk ved lærerskolen for å undervise i folkeskolen.

Dahl hevdet at av de tre innstillingene, kom innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning til å øve størst innflytelse gjennom arbeidsskoleideene.²⁴⁹ Komiteen mente at arbeidsskoleprinsippet bar i seg metodiske, rasjonelle og psykologiske momenter som har oppdragende betydning, tjener til å oppøve evner og anlegg, samt fremmer elevenes åndelige vekst. I sum kan man derfor hevde at Den parlamentariske skolekommisjonen, Lærerorganisasjonenes skolenevnd og Plankomiteen for den nye skoleordning sine innstillinger hadde lagt viktige føringer for de nye folkeskolelovene som kom. Ifølge Dahl var hjemmelen for å sette i gang konstruksjon av "*en ny læreplan for folkeskolen gitt og det juridiske utgangspunktet for å skape en mer ensartet grunnskole for alle elever uansett forutsetninger lagt*".²⁵⁰

9.3 Folkeskolelovene av 1936

Så kom Lov av 16. juli 1936 om folkeskolen på landet og i kjøpstædene. Skoleloven av 1936 satte en standard eller en klar ramme for folkeskolen. Konkretiseringen av loven kom imidlertid først ved Normalplanen av 1939. Nils Hjelmtveit skriver i 1936 i tidsskriftet "Vår Skole", s. 333-337 at:

"Med den lov om de høiere skoler som blev vedtatt ifjor, og med folkeskolelovene for byene og for landet som Stortinget har vedtatt iår, er vi kommet et godt steg på vei til å gjennomføre enhetsskolen. Det er foreslått at den høiere skole skal bygge på sluttet folkeskole, og folkeskolen er utbygget slik at den kan bli et brukbart grunnlag å bygge på".

Ole Konrad Ribsskog berømmet statsråd Nils Hjelmtveit for det arbeidet han utførte med de proposisjonene som ble lagt fram 17. april 1936, og vedtatt av Stortinget. Endelig var striden som hadde strukket seg over et halvt hundreår, tatt slutt.

10 Normalplankomiteen

10.1 Pedagogiske strømninger forut for Normalplankomiteen

Innbakt i folkeskolelovene av 1936 ligger bestemmelsen om at departementet skulle fastsette en normal- eller mønsterplan for folkeskolen. Dermed fikk man en lov som la grunnlag for å gjøre folkeskolen mer ensartet i alle deler av landet. Denne bestemmelse resulterte i en plan av 1939. Men forut for dette arbeidet skjedde det store endringer på den pedagogiske arenaen.

Når man skal nærme seg et så stort og vanskelig emne som Normalplanen av 1939 og Bernhof Ribsskogs betydning for utformingen av planen, blir man raskt konfrontert med spørsmålet om hvor skal man begynne. Det ligger klart i dagen at hendelsen som fokuseres ikke oppsto spontant av seg selv, som et uhell, eller isolert fra historiske hendelser på det pedagogiske området. Pedagogikkens historie viser ofte at betydelige endringer har aner flere hundre år tilbake.

Innledningsvis vil det her bli fokusert på deler av forhistorien til reformpedagogikken, før det nærmere vil bli fokusert på Ribsskogs rolle og betydning i forbindelse med forarbeidene og selve arbeidet med Normalplanen av 1939. Det var også i denne perioden at de reformpedagogiske ideene slo gjennom i Norge. De reformpedagogiske ideene fra både USA og flere europeiske land fikk stor betydning for både Normalplanen og utarbeidelsen av planer for lærerutdanningen, den høyere skole og framhaldsskolen. Denne perioden var den mest aktive og produktive perioden i Bernhof Ribsskogs liv.

10.2 Europa

Myhre skriver at det er vanskelig å avgjøre nøyaktig når reformpedagogikken tok sin begynnelse. Mye tyder på at det oppsto reformpedagogiske bevegelser i mange land i samme tidsepoke.²⁵¹ Ola Laukli (1950-51) hevder på sin side at årsaken til at det trengte seg frem

reformtanker i skolen, må ses på bakgrunn både av at industrialiseringen førte med seg mer kompliserte samfunnsforhold, og at heimen i stor utstrekning opphørte som arbeidsplass for barna. En annen viktig årsak var nye resultater på det psykologiske området, som førte til et nytt syn på barns oppdragelse.²⁵² Barna ble godtatt som selvstendige individer og ikke som voksne miniatyrer. W. Preyers bok *"Die Seele des Kindes"* fra 1882, fikk mye å si for psykologi og pedagogikkfaget, og ble en inspirasjon for mange. Ellen Key (1849-1926) tok opp tråden om en ny, ikke inngripende pedagogikk i boken *"Barnets århundre"* fra 1900. Spydspissen var vendt mot den konservative fagorienterte pedagogikken som var rådende i puggskolen.

I boken *"Tidsspørsmål"* fra 1913 fokuserer universitetsprofessoren Otto Andersen på at ungdom som tidligere fikk opplæring og oppdragelse på gårdene, nå ble søkere på arbeidsmarkedet. Disse menneskene skulle så i neste omgang delta i viktige samfunnsspørsmål og avgjørelser, uten å ha særlig bevissthet om hvordan samfunnet fungerte. Erkjennelsen av dette gjorde det nødvendig å arbeide for videregående ungdomsoppdragelse, rettet mot praktiske arbeidsoppgaver. I Tyskland ble et *"Fortbildungs Schulwesen"* innført, i Frankrike *"Oeuvre postscolaire"* og i England *"Continuation schools"*. "Ulike betingelser i de enkelte land, ga de ulike reformpedagogiske strømningene en spesiell utforming. Mange bidro, men her har man bare mulighet til å ta fatt i noen som har satt tydelige spor. Myhre hevdet at de pedagogiske reformtiltak i Europa i slutten av det 19. århundre var en reaksjon mot en skole som var preget av en autoritær lærerstand, og en lærerstyrt skole som tillot lite plass for spontanitet og aktivitet fra elevenes side."²⁵³

10.3 New Education Fellowship (NEF)

Som et viktig ledd i bestrebelsene for å fremme de nye reformideer i Europa, var grunnleggelsen av *"New Education Fellowship"* (NEF) i 1921, av Beatrice Ensor ved Letchworth i England. Den ble etter hvert en internasjonal organisasjon, dedikert til idealene i den progressive pedagogikken, nemlig å:

1. Preserving and increasing spiritual power in the child,
2. The educator must respect the child's individuality, remembering that individuality can only develop under a form of discipline which ensures freedom for the child's spiritual faculties.

3. The spirit of selfish competition must be discouraged in every possible way by the new educational system, and the child must be taught to substitute for it a spirit of cooperation which will lead him to place himself at the service of the community as a whole.

Da Anna Sethne i 1929 ble valgt til president i den nystartede norske seksjonen av NEF, var samtlige daværende formenn i de norske lærerorganisasjonene medlemmer.²⁵⁴ Det er rimelig å anta at disse ble viktige distribusjonskanaler, og at deler av NEFs ideologi ble en del av byggverket for det arbeidet som ble utført i norsk skole i 1930 -årene.

Reformforsøk som foregikk i våre naboland (Sverige og Danmark) og andre europeiske land, ble også inspirasjonskilder for vår skoleutvikling og reformpedagogikk. Ikke minst fikk reformarbeidet som ble utført i Tyskland (Hamburg og Jena), stor betydning for aktivitetspedagogikken i Norden.

10.4 Progressive Education Association i USA

Den progressive pedagogikkbevegelsen i USA fikk en felles plattform i opprettelsen av *The Progressive Education Association* (PEA), som ble stiftet i 1919. Bevegelsen hadde som mål å reformere skole og oppdragelse, og en sentral ide for bevegelsen var at barnet skulle få utvikle seg naturlig. Læreren skulle være veiviser og tilrettelegger, med større innslag av vitenskapelig granskning i skolen, og et forbedret samarbeid mellom skole og hjem.

Den europeiske organisasjonen (NEF) og den amerikanske (PEA) sto i kontakt med hverandre og hadde mange likhetspunkter i sin pedagogiske forståelse og tilnærming. Begge bevegelsene var en reaksjon på puggskolen, og reaksjon mot klassiske fag på bekostning av en mer vitenskapsbasert pedagogikk, barnet i sentrum og aktivitetspedagogikk.

10.5 Pragmatisme og John Dewey (1859-1952)

Pragmatismen som intellektuell bevegelse, ble på slutten av det 19 århundre gjennom bl.a. John Dewey (1859-1952) den ledende filosofiske retning i USA, og som mange andre hjalp han til med å forme tenkningen innenfor progressiv pedagogikk. De fleste vil vel i dag være enige om at det er umulig å overse Deweys betydning for amerikansk og europeisk skole og samfunn i det tyvende århundre. Sentralt i hans forfatterskap var forholdet mellom utdanning

og individets og samfunnets demokratiske utvikling. Som filosof var Dewey naturalist, og tok avstand fra metafysiske forklaringer på observerte fenomener. Dewey utviklet en tenkning eller problemløsningsmodell som fikk, og fortsatt har stor innflytelse både i grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Sentralt hos Dewey er at tenkning begynner med en følelse av at noe skurrer, er problematisk eller trenger en løsning. Innledende undersøkelser munner ut i en hypotese som må utprøves. Dette krever i neste omgang en plan eller en strategi for å teste ut oppsatte hypoteser. Målet var det selvstendige, kritiske og eksperimenterende menneske.²⁵⁵ *"Learning by doing"* er kanskje det mest presise uttrykket for hans pedagogikk, og med det signaliserte han at erfaring er det viktigste ved læringsprosessen.

John Dewey var en viktig bidragsyter både innenfor utdanningsfilosofi og pedagogisk praksis. Mange av hans ideer ble også styrende for både amerikansk, europeisk, og norsk skole. Asbjørn Ryen skriver at i tillegg til ideer fra Tyskland, ble også det pedagogiske miljøet i Norge influert av John Deweys ideer.²⁵⁶ Dette gjentar Ryen under flere samtaler mange år senere. Tyskeren Ernst Meumann blir regnet som opphavsmannen til *"vom Kinde aus"*, og som ledende barne- og ungdomspsykolog ble han en viktig inspirator for europeiske reformpedagoger, inkludert norske.

10.6 Winnetka og Daltonforsøkene i USA

Det var to praktiske skoleforsøk i USA, med klare likheter, som særlig fikk betydning i en rekke land, også Norge. Det ene skoleforsøket hadde sitt utgangspunkt i Winnetka, ved Chicago, og ble utformet av Charleston Washburne (1889-1962). Det andre, Daltonplanen i Massachusetts, gjennomført i regi av Helen Parkhurst (1887-1959), fremsto som en barnesentrert skole, og var tydelig inspirert av både Maria Montessori, John Dewey og Charleston Washburne. Skolen var *"spurred by the revolt against" the harsh pedagogy* "of the existing schools".²⁵⁷ I 1938 ble det i regi av Norges Lærerlag bl.a. arrangert en fellesreise til Winnetka i forbindelse med lærerkursene som ble arrangert der.

Mange av de ideene som kom fra deler av den amerikanske progressive bevegelsen, som nevnt ovenfor, influerte pedagogikken og skolevesenet i mange europeiske land, inkludert Norge. Mange drog også over til USA for å ta arbeidet nærmere i skue. Ribsskog besøkte selv

USA i 1939^{XVI}, og det er trolig at han fikk kjennskap til reformbevegelsen der. Spesielt gjelder det Winnetkaforsøkene. Da han kom tilbake, fikk han innført Winnetka regnekort i en del Osloskoler. Mye av det John Dewey, Winnetka og Daltonskolene stod for, er lett å se igjen i det reform og lovarbeidet som ble utført her i landet i 1930-årene. Spesielt gjelder det elevaktivitetsprinsippet, arbeidsmåtene både for elever og lærere. De to nevnte planene var baserte på ideen om individuelle opplegg og bruk av prosjektmetode.

10.7 Maria Montessori (1870 - 1952)

Når man skal betrakte den reformpedagogiske bevegelsen, kommer man ikke utenom Maria Montessori. Flere av de som kom til å bli ledende innen reformpedagogikken både i Europa og Amerika, søkte inspirasjon hos henne. Montessori viste til at læring ikke skjer på grunnlag av det læreren sier, men at læring er en naturlig prosess som spontant finner sted i et menneske. Læring skjer ikke ved å lytte til ord, men ved å utforske omgivelsene og eksperimentere. Lærerens oppgave blir å forberede en serie aktiviteter i et spesielt tilrettelagt miljø, og deretter avstå fra å forstyrre prosessen. Barnet skal utvikle selvtillit og tro på seg selv gjennom at det utvikles planer for, og i samarbeid med det enkelte barn.

10.8 Arbeidsskolen og arbeidsskoleideene

Arbeidsskoleprinsippet som en del av den progressive reformbevegelsen ble et sentralt element i normalplanen for by og landsfolkeskolen av 1939. Det var i 1908 at Georg Kerschensteiner (1854- 1932) lanserte begrepet i en tale i Zürich. Han erklærte den gang at fremtidens skole var en arbeidsskole i Pestalozzis ånd.²⁵⁸ En god arbeidsskole for Kerschensteiner var en skole som nådde målene, menneskelig karakterstyrke og statsborgerlig dannelse. Det er vanlig å definere arbeids- og aktivitetsskole som en pedagogisk metode og ikke et bestemt utvalg eller mengde arbeidsstoff. Viktige elementer i arbeidsskoleprinsippet er at lærestoffet skal tilpasses eleven, og begrenses. Å lære å søke kunnskap ble sett på som like viktig som kunnskapen selv. Metoden kom derfor til å bli betraktet som like viktig som lærestoffet. Húsen (1965) hevder at når det gjelder ordet aktivitetsskole, så blir navnene arbeidsskole, aktivitetsskole og progressiv skole brukt synonymt som betegnelse på den

^{XVI} Man har i få opplysninger om USA oppholdet. Det finnes dokumentasjon på at han reiste fra Frankrike med

reformpedagogikk som vokste fram.²⁵⁹ Påvirkningen av arbeidsskoleideene begynte først å gjøre seg gjeldene her hjemme etter 1910. Dette resulterte ikke i særlige skolereformer, men noe var i emning. Selvvirksomhetstanken var imidlertid eldre. Allerede i Norsk Skoletidende nr. 30 fra 1896 ser man at L. Busæth på et foredrag i Arendal og omegns lærerforening stilte spørsmål ved hvordan "*vække vore elever til større selvvirksomhed*".

10.9 Pedagogiske bidragsytere her hjemme forut for skolereformene som kom på 1930-tallet.

I begynnelsen av det 20 århundre var skolen her hjemme en klassisk bok og puggskole uten at barnet sto i sentrum. Det var læreren som var den aktive part, og som satte dagsorden for hva eleven skulle lære. Det var små muligheter for egenaktivitet og muligheter for å tilegne seg kunnskap på egne premisser, og ut i fra egne ønsker. Det var den klassisk- humanistiske dannelsen som sto i sentrum. Ideen var at de klassiske fagene ville gi en ballast av evigvarende mønsterverdi. Telhaug drar linjene tilbake til 1600-tallets slutt og begynnelsen av 1700-tallet når han hevder at den praktiske barneomsorgen i Norden, ikke kan forstås om man ikke kjenner den pietistiske tradisjonen.²⁶⁰ Barna skulle oppdras til å leve et liv til ære for Gud, der hver tanke og handling skulle tjene hans ære. I dette paradigme var lydighet den største moralske dyd, og egenviljen den største last. (ibid., s. 40). Dette mener Telhaug er blitt videreført nært opp til våre dager, i kombinasjon med borgerlig moral, noe som klart har farget synet på barn og oppdragelse.

Skolen utvikler seg ikke i vakuum. Utvikling og endring i skolen skjer også som et resultat av de forandringene som foregår ute i samfunnet. Den progressive bevegelsen i Norge modnet og utviklet seg langsomt. Den fikk dermed en annen betydning enn i andre land. Det er lett å se at den skolepolitikken som ble gjennomført på 1930 tallet, hadde klare røtter tilbake til venstres gamle skoleideer. Statsminister Johan Sverdrup sendte i 1884 et brev til Kirke og undervisningsdepartementet hvor han sterkt slo til lyd for å sette fart i det reformarbeid som hadde stått på dagsorden i mange år. Brevet resulterte i at Lovene om folkeskolen på landet og i kjøpstedene ble vedtatt den 26. juni 1889. Skolen skulle nå hete folkeskole og den skulle være for hele folket.

båt til USA i 1939. På denne reisen deltok også hans kone Margit. Oppholdet i USA varte ca. et halvt år.

Telhaug & Mediås referer til Berge Furre når de bruker betegnelsen "*systemskifte*" om det omslaget som kom med bondeforliket og Nygaardsvolds regjeringsdannelse i 1935.²⁶¹ De skriver videre at "*Gjennom 1930-40 årene ble det norske samfunnet forberedt for en sosialdemokratisk orden*". På 1930 tallet så man fremveksten av et nytt kunnskapsregime der også pedagogikken fikk en betydelig plass. "Til arbeiderpartiets vitenskapelige styringsideologi hørte også pedagogikken" (Ibid., s. 27). Arbeiderpartiskolen ble i følge Slagstad ingeniørmentalitetens epoke, der positivistisk vitenskap fikk grunnleggende betydning og ble den nye tids ideologi.²⁶²

Reformbevegelsen utviklet seg og modnet gjennom mange års diskusjoner og debatter. Derfor er det ikke mulig å vise tilbake til en teoretiker eller ideolog. Man er derfor henvist til å gjøre et utvalg av de viktigste bidragsyterne til planen. Flere sentrale pedagoger bidro til å gjøre reformpedagogiske ideer kjent her til lands gjennom kurser, debatter, foredrag, avis innlegg, publikasjoner og komiteer, noe som senere skulle vise seg å øve innflytelse på normalplanarbeidet. I tillegg fikk man også en del statlige forordninger utover i 1930- årene som også kom til å ta opp i seg reformpedagogiske ideer. I mye av dette arbeidet spilte Bernhof Ribsskog en aktiv og styrende rolle.

For å avgjøre hvilke pedagoger som var de viktigste bidragsyterne til å reformere pedagogikken, og dermed norsk skole, må man foreta et utvalg. Det er vanskelig å komme utenom de to kvinnelige pedagogene Helga Eng og Anna Sethne. Begge var i sterk grad med på å forme norsk skole i første halvdel av det 20-århundre.

10.10 Helga Eng (1875-1966)

På Lakkegata skole møttes Helga Eng og Anna Sethne, og de to skulle bli gode venner og samarbeidspartnere. Mye tyder på at de gjensidig påvirket og inspirerte hverandre gjennom mange år. Møtet med Wilhelm Preyers bok "*Die Seele des Kindes*" i 1904, og Ellen Keys bok "*Barnets århundre*". resulterte i et vendepunkt for Eng, og barnepsykologien ble fra da av hennes område. Selv om Eng var noe reservert til eksperimentalpsykologien, innså hun klart betydningen av såkalt "*sikker kunnskap*".²⁶³ ²⁶⁴ Hun valgte å være elev av professor Ernst Meumann (1862-1915), som var tydelig eksperimentalistisk i sin tilnærming, og gikk inn for arbeidsskoleidene. Under sine studieopphold i München kom hun også i kontakt med

Kerschensteiner. I løpet av oppholdene i utlandet fikk hun også med seg forelesninger av Paul Barth, Hugo Gauding og Jan Ligthart.²⁶⁵ Tilbake i Norge igjen holdt hun forelesninger om arbeidsskolen, der hun gikk inn for prinsippet med visse reserverasjoner. Norsk Skoletidende meldte i 1909 om at Helga Eng holdt et "*instruktivt og belærende*" foredrag om nybegynneres språk og "*forestillingskreds*". Det opplystes videre at hun skulle fortsette studiene i Leipzig og Halle under professorene Wundt og Meumann.²⁶⁶

Selv om hun ikke ledet noen forsøksskole eller sto på barricadene, hadde hun en spesiell interesse for å sette seg inn i nye arbeidsmåter i skolen.²⁶⁷ Eng dro nytte av sine kontakter (William Stern og Otto Lipmann) i Tyskland i forbindelse med etableringen av Psykoteknisk institutt fra 1925.²⁶⁸ Hennes kanskje viktigste bidrag innenfor reformpedagogikken var at hun i tale og skrift argumenterte for å gjøre pedagogikkfaget vitenskapelig og pålitelig. Hennes arbeid innenfor pedagogiske og psykologiske områder fikk dermed betydning for reformpedagogikken. Hun viste som Ribsskog at det var mulig å foreta studier i skolen for å gjøre den bedre. I tillegg viste hun at kvinner kunne.

10.11 Anna Sethne (1872-1961)

Anna Sethne ble tidlig influert av reformideer ute i Europa og USA, og hun så etter hvert klart at den norske skolen trengte reformer. Anna Sethne ble allerede i 1906 valgt inn i Kristiania skoleråd. Det var ved Sagene skole i Oslo hun hadde sin eksperimentsskole, og det var der hun utformet sine ideer og praksis. I 1921 etterspør Anna Sethne sikre resultater og om folkeskolen er en effektiv skole, underforstått om metodene som anvendes, er egnelige og faglig holdbare. Anna Sethne ønsket en vitenskapelig forankring av pedagogikken. Skolen, mente hun burde styres av personell med en forankring i vitenskapen. Denne holdningen kom stadig tydeligere frem i de følgende år. Særlig tydelig ble dette etter at hun fikk en venn og samtalepartner i Ribsskog kort tid etter at han kom til Oslo i 1929. I festskriftet til overlærer Nicolaisen på hans 70-årsdag i 1917, er hun tydelig på sitt ståsted som pedagog og leder med tydelige impulser fra reformbevegelsen. I 1937 gjentar hun kravet i utsagnet om at "*Forsøk og vitenskapelige undersøkelser må kreves for alderstrinnet*". Sethne var som Ribsskog opptatt av hvordan man skulle oppnå bedre resultater gjennom å øke elevenes arbeidsevne og motivasjon. Begge hadde en sterk tro på utløsning av krefter og engasjement gjennom arbeidsskoleprinsippet og friere arbeidsmåter. Bernhof Ribsskog skrev at Anna Sethne alt i

1913 uttalte seg mot hukommelsesarbeid som ble drevet i folkeskolen. Det var arbeidsskolens prinsipper hun stilte opp mot den gamle bokskole.²⁶⁹ Anna Sethne søkte i 1930 om å få prøve nye arbeidsmåter i skolen, og da var premissene til stede. Man hadde en skoleinspektør som var reformvennlig, og hun hadde mange lærerinner ved Sagene skole som var positive og praktisk kapable til å gå i gang med reformer. Ruth Frøyland Nielsen skrev fra Sagene skole at reformarbeidet ved Sagene ikke hadde fått det omfanget det fikk uten en god støttespiller i Bernhof Ribsskog.²⁷⁰ Anna Sethne ønsket å være i front med det som rørte seg av nye ideer ute i Europa. Hun inviterte kjente skoleforskere som Charlotte Buhler, Elsa Køhler, Richard Rote, A. Schanroch, Martha Bergmann, Sofie Ribbjerg, Georg Kristensen, Gustav Matteson og Laurin Zilliacus til å holde foredrag ved Sagene skole.

Både Anna Sethne, Helga Eng og Bernhof Ribsskog entret arenaen som kritikere av en overmoden bok og encyklopedisk puggskole. De stilte kritiske spørsmål til at allmenndannelse var ensbetydende med stor kunnskapsmengde, i tillegg til kristendoms-kunnskap. Skolen og utdanningssystemet var stivnet, og man burde komme bort fra drilling og memorering under tvang. Målet var en aktiv søkende elev, som skulle utvikle og realisere sine egne potensialer.

10.12 Betydningen av Bernhof Ribsskogs forskningsarbeider

Ribsskog var tidlig ute med studier han skulle få mye bruk for, både i de komiteene han satt i, og i forbindelse med forarbeidene og gjennomføringen av Normalplanen av 1939. Da Normalplanarbeidet tok til, var han godt inne i problematikken. Dette visste sentrale skolefolk og politikere.

Det bør imidlertid utvises varsomhet dersom man skal trekke ut hvilke av Ribsskogs arbeider som fikk direkte betydning for utformingen av Normalplanen. Indirekte fikk nok hele hans forfatterskap, inkludert hans dr. gradsavhandling, betydning. Gjennom sin forskning fikk han modnet sine tanker og ideer, samt oppøvd og utprøvd sine metodiske ferdigheter. I forbindelse med utarbeidelsen av de nye normalplanene for by og land, var det flere arbeider som kom til å bli retningsgivende. For det første Plankomiteen for den nye skoleordning som Ribsskog ble oppnevnt som medlem av. Av disse kom Innstilling II til å få størst betydning. Det ble derfor en nær forbindelse mellom Plankomiteen og den komiteen som ble nedsatt i 1936 for å

utarbeide normalplanene ved at Bernhof Ribsskog, Anna Sethne og Magnus Alfsen var medlemmer av begge komiteene.

I 1936 publiserte Ribsskog & Aall *"Undervisningsplanene i folkeskolen"* som var en foreløpig orientering til hjelp ved planrevisjonsarbeidet. I dette arbeidet kommer igjen Ribsskog og Aall inn på at skolen er lidende under at man stadig har forsøkt seg på tilfeldig, planløs, ukritisk og ukontrollert prøving som ikke var basert på omhyggelig gransking. Ribsskog og Aall hevdet at folkeskolen har som oppgave å:

1. *Skaffe elevene kunnskaper og ferdigheter som de får bruk for i det praktiske liv, og som kan være et grunnlag for videre studier.*
2. *I tillegg til å orientere elevene i den verden de lever i, skal også skolen bidra til å utvikle elevens evner slik at de dyktiggjøres til nyttig og selvstendig arbeid.*
3. *Gi elevene de beste vilkår for vekst, utvikling, trivsel og glede ved arbeidet.*
4. *Målene må være i samsvar med elevenes evner.*²⁷¹

I tillegg kom som tidligere nevnt Ribsskogs og Wiborgs metodikkverk *"Arbeidsmåten i folkeskolen"* som ble publisert i 16 bind i perioden 1931-1935 til å få betydning for læreplanarbeidet frem mot 1939. Serien tok for seg de ulike fagene og forskning som støttet opp under innholdet i de enkelte fagplanene, samt en del læreplanarbeid generelt. Forfatterne som var aktive lærere ble behandlet som likeverdige partnere i arbeidsprosessen til bokverket, men Ribsskog var en viktig initiativtaker og pådriver til serien. Anders Lysne skrev at Ribsskogs og Wiborgs bokverk *"ble det viktigste grunnlagsmaterialet for dem som utarbeidet Normalplanene av 1939, og dannet også langt på vei ideologisk ramme for arbeidet med å modernisere lærerutdanningen som pågikk på denne tid."*²⁷² Ruth Frøyland Nielsen hevdet i intervju med Dahl (1978) at verket ikke var noe vitenskapelig verk, men *"den eneste metodiske hjelp i en tid fattig på relevant litteratur på morsmålet"*.

Ribsskog skriver selv at for det første bygde Normalplankomiteen på atskillig pedagogisk og psykologisk litteratur, og for det andre hadde de under arbeidet særlig nytte av *"Undervisningsplanene i folkeskolen og "Skolen fra elevenes standpunkt"* som ble forfattet av Emil Østlyngen og Erik Eide.²⁷³

10.13 Normalplankomitearbeidet

Skoleloven av 1936 satte en standard, eller en ramme for folkeskolen. For å utarbeide det konkrete innholdet, ble det opprettet en Normalplankomite. Departementet skrev i et brev av 29. desember 1936 til Ribsskog at til jobben som leder trengte man sakkyndig hjelp.²⁷⁴ Det går videre frem av brevet at departementet hadde forespurt overlærer Anna Sethne, rektor Magnus Alfsen, skoledirektør Tøger Hagemann, lærer Jakob Kolrud, og skoleinspektør Jørgen Sanden om å bli med i utvalget. Asbjørn Ryen hevdet Ribsskog selv sto bak denne utvelgelsen. *"Han visste hvem han ønsket."* Ribsskog svarte departementet at han påtok seg vervet som formann i Normalplankomiteen. Den 22. mars 1937 ble Ribsskog informert av departementet om at Ingebjørg Øpstad fra Skjeberg og Aksel Elden fra Åsen også hadde sagt ja til å delta i komiteen.²⁷⁵ Den skoleadministrative sektoren ble dermed overrepresentert, mens representanter fra praksisfeltet ble underrepresentert. Mye kan tyde på at Ribsskog ble valgt på bakgrunn av hans vitenskapelige referanser og personlige forutsetninger.

I et brev til komiteens medlemmer av 1. juni 1937 skriver Ribsskog at første møte holdes 24, 25, og sannsynligvis 26. juni på hans kontor på Møllergata. På første møte var alle tilstede, også sekretær Ågot Darre-Jensen. Det samme har Asbjørn Ryen gjentatt flere ganger. Dahl på sin side hevdet at komiteen ikke hadde noen offisiell sekretær, men at bl.a. sekretær i Lærerskolerådet, H. Askeland, også var til god hjelp.²⁷⁶ Asbjørn Ryen fikk også en del skrivearbeid i forbindelse med planarbeidet. Allerede på første møte ble det delegert en del arbeid. Ribsskog tok på seg å undersøke hvilke lærebøker i engelsk som var godkjent for bruk i folkeskolen.

Komiteen møttes med ca. ½ års mellomrom, med et totalt møtetall på 28, der 119 saker ble behandlet. Det ble avholdt i alt fire møtesekvenser (juni 1937 med tre møter, nov/des. samme år med tre møter, juli 1938 med 10 møter og nov/des s.å. med 12 møter). På disse møtene ble hovedlinjene og grunnleggende prinsipper drøftet og vedtatt. Det finnes ingen protokoll fra disse møtene^{XVII}. Normalplannemndas møtefrekvens måtte bety at de enkelte medlemmene

^{XVII} Normalplankomiteens arkiv ble i en årrekke oppbevart på Møllergata skole i Oslo, men mye av det er nå gått tapt. Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i intervju med Jon Bakken (1971). Asbjørn Ryen (1991) hevder at mesteparten av arkivet gikk tapt grunnet uvettig rydding midt i 50-åra. Disse opplysningene ble gjentatt av Ryen i samtale med John Starnes. Ved Statsarkivet er det i dag registrert to esker som kan si noe om arbeidet. Imidlertid vet man ikke hvor mye som er mistet. Det er mulig det også finnes flere kilder man i dag ikke har oversikt over.

var svært selvstendige, eller at arbeidet i stor grad ble styrt og utført av formannen Ribsskog. Komiteens virksomhet kom til å strekke seg fra 24. juni 1937 til 10. desember 1938. Det var formannen som i intervallene var drivkraften, ideskaperen og organisatoren som styrte og holdt oversikt. Korrespondansen som foreligger, vitner tydelig om at det var Ribsskog som holdt kontakt med alle de som bidro. Møtene i komiteen ble avholdt på Møllergata skole. Første brev Ribsskog sendte ut som formann, er datert 22. februar 1937, der det går fram hva som ville bli fokus fremover. Hvert møte ble avsluttet med et selskapeleg samvær.

Det foreligger imidlertid ingen papirer som i detalj kan fortelle om komiteens indre arbeid. Det som foreligger av dokumentasjon, viser at Ribsskog var den ledende personlighet i arbeidet. Bl.a. regningene som Ribsskog sendte til departementet for utført arbeid med planen, vitner om at han var inne i store deler av planarbeidet. Ryen poengterte at Anna Sethne også spilte en stor rolle i utarbeidelsen.

Ribsskog var kjent både i det pedagogiske og politiske miljøet. Statsråd Hjelmtveit og Ribsskog kjente hverandre godt og var gode venner." *Dermed hadde tanker om den nye skolelov en lett vei* ".²⁷⁷ Byråsjef Nils Fåberg rådførte seg med Ribsskog i skolesaker. Det gode forholdet mellom Ribsskog og departementet bekreftes både av Ruth Frøyland Nielsen, Arve Dahl og Asbjørn Ryen. Man skal heller ikke overse hans tilknytning til Arbeiderpartiet, som nå hadde kommet til makten med Nygaardsvold som statsminister. Korrespondanse mellom Ribsskogs bror Ole Konrad og Nygaardsvold tyder på at de var godt kjente, og det er rimelig å anta at Bernhof Ribsskog kjente Nygaardsvold.

Dahl hevder at blant de offentlige oppdrag som ble pålagt Ribsskog, står arbeidet som formann i Normalplankomiteen mest sentralt. Dette arbeidet ble preget av hans personlige innsats, både som forsker, pedagog, administrator og skolepolitiker.²⁷⁸ Grankvist skriver at:

*"For første gang får pedagogisk FOU virksomhet direkte innflytelse på læreplanarbeid i Norge. Sammensetningen av normalplankomiteen sørget for at de arbeidene som Ribsskog hadde vært hovedansvarlig eller medansvarlig for, fikk avgjørende betydning for arbeidet med normplanen"*²⁷⁹

Martin Strømnes skrev med tydelig adresse til forarbeidene for Normalplanen av 1939, at nemnder kan bli uheldig sammensatte og "vise" sterke medlemmer kan komme til å dominere. *"Det siste var viseleg tilfelle med vår læreplannemd i 30- åra, der B. Ribsskog og Anna Sethne var dei sterke verb. I dette tilfelle var det sikkert til gagn for resultatet, men slik treng det ikkje alltid gå."*²⁸⁰ I denne sammenhengen kan det nevnes at Martin Strømnes den 13. januar 1937 skrev til Ribsskog fra Harstad og fortalte at *"han i store drag har ferdi ein organisk stoffplan for barneskulen"*. Dette var et arbeid han brant for, og ba derfor om muligheten til å få bli medlem av nemnda. Han var klar over at medlemmene var *"peika ut, men et ønske frå formannen om eit suppleringsmandat vil nok regjeringa kunne etterkomme"*. Ribsskog svarte 25. januar og takket for interessen, men hevdet det ikke lot seg gjøre å få valgt flere mannlige medlemmer. Imidlertid ba han om muligheten til å spørre om råd underveis. Strømnes kom med i forberedelsesarbeidet til Læreplanen for forsøk med 9-årig skole.²⁸¹

Ribsskog hadde utstrakt kontakt med kolleger både nasjonalt og i de nordiske land. Han skrev bl.a. til lektor Wigforss i Kalmar 18. November 1938 og spurte om det i Sverige var utarbeidet noen undervisningsplan som bygget på stoffets vanskelighet (særlig deres egne undersøkelser) Dette er eneste gangen man skriftlig kan "ane" at han er redd for om dette holder, om hans forskning var solid nok til å bygge en plan på.

Det var en viss utålmodighet rundt omkring i landet for å få tatt i bruk den nye planen. Ribsskog gav ikke i sine svar noen sikker dato for ferdigstilling, men presiserte flere ganger at de hadde brukt lite tid og var under stort arbeidspress. H. Roti etterlyste på vegne av Norges skoleinspektør og bestyrerforening, både våren og høsten 1937 hvor planprosessen sto. Han ønsket å få uttale seg om framlegg til nye planer før de blir endelig vedtatt. Ribsskog svarte at materialet skulle leveres til departementet direkte, og det var de som skulle treffe den endelige avgjørelsen. Også formannen i Norges Lærerlag, overlærer Eide, henvendte seg til komiteen med likelydne spørsmål. Men Ribsskog meddelte at Normalplankomiteen ikke hadde adgang til å offentliggjøre komiteens fremlegg til Normalplaner.

Ribsskog hevdet i en artikkel i "Vår Skole" i 1939 at gamle skoleplaner i stor grad var bygd på tilfeldigheter. Dette skapte uro og usikkerhet. Det nye med Normalplankomiteen, hevdet Ribsskog, er at man i en viss grad har hatt høve til å bygge på pedagogiske undersøkelser, og

det er nytt hos oss, hevdet han videre.²⁸² Normalplankomiteen var i tillegg bundet av et pedagogisk reformprogram som var trukket opp av tidligere komiteinnstillinger.

I et brev av 7. januar 1939 skriver Ribsskog til rektor Kristvik ved Volda lærerskole og ber om å få hans manuskript fra et foredrag han hadde holdt om utarbeiding av normalplaner m.v. for folkeskolen. Han ønsket notatene for å få en avskrift av dem. Ribsskog ber også i samme brev Kristvik komme med bidrag til komiteens arbeid dersom han har noe for hånden. Han avslutter brevet med *"Nogen store honorarer betales ikke for slikt arbeide som De vet, men litt betales da"* For å illustrere noen av honorarene for arbeid i Normalplankomiteen, så fikk Rannveig Aannerud for 11 timers arbeide med karakterer og karaktergivning kr 33,-. Emil Østlyngen fikk kr 1,80 i timehonorar for samme arbeid, og Bergljot Grimm fikk kr 1,60 pr. time for skrivearbeid.

Dersom man legger til grunn regninger fra Normalplankomiteen til Kirke- og undervisningsdepartementet for utført arbeid, ser man at Ribsskog skrev det vesentligste av avsnittene I, II, IV, V, VIII, IX. Videre var han også inne i en del av de andre avsnittene som regnefaget, karakterer og karaktersetting. Mye tid brukte han også på korrekturarbeid og korrespondanse. Den 7. juli 1939 sendte Ribsskog som ovenfor nevnt regning til Kirke- og undervisnings- departementet på arbeid han hadde utført utenfor møtene siden slutten av 1936. Han påpeker der at han har skrevet det vesentligste av de nevnte avsnittene. Til sammen brukte han 50 timer på det arbeidet. Videre hadde han også hatt en del arbeid med de andre avsnittene. Det kommer fram at han hadde brukt mye tid på undervisningsplanene, til sammen 606 timer. Til korrekturarbeid brukte han 120 timer, og 50 timer på avsnittet om karakterer og karaktergiing. Ribsskog opplyser i brev til departementet at det hadde blitt brukt bøker for kr 140 i forbindelse med utarbeidingen av Normalplanene, og han foreslo at Norsk Skolemuseum fikk disse bøkene. Når man ser på hva han hadde ansvar for, får man lett inntrykk av at det var han som reiste verket.

Dokumentasjon av utbetalte honorar til Ryen viser at han fikk utbetalt forholdsvis store summer i forhold til en del andre som ble hyret i forbindelse med arbeidet, noe som indikerer at han ble brukt mye. Asbjørn Ryen sier selv at han ikke var med på noen av møtene i en samlet Normalplankomite, som han hevdet var et idéforum. Normalplanen var et arbeid som

først og fremst sto og falt med Ribsskog og hans nærmeste medarbeidere. En del håndplukkede lærere ble satt i gang med å lage forslag til planer i de enkelte fagene. Som en kuriositet kan nevnes at Margit Ribsskog, Bernhof Ribsskogs kone, tok på seg arbeidsoppgaver innenfor husstell, og fikk utbetalt et honorar på hele kr 50,-. Ribsskog laget selv et forslag til plan for faget regning, og han utarbeidet de generelle, pedagogiske retningslinjene.²⁸³ I løpet av arbeidet forekom det bare 16 dissenterende eller alternative forslag, uten at disse fikk flertall i komiteen, noe som kan tyde på sterk ledelse, eller at forslagene var godt forberedt. Korrespondansen mellom komiteens leder Ribsskog og de andre medlemmene tyder på at det var et godt forhold.

Det var ikke noe stort byråkratisk apparat knyttet til utredningsarbeidet. Ribsskog sendte 7. juli 1939 regnskap med bilag til Kirke og undervisningsdepartementet. Regnskapsbøkene viser en total sum på kr. 18165,71 for utarbeidelse av normalplanene for lands og byfolkeskolen. Det ble utbetalt honorar for møtedager, reise og godtgjørelse, for annet arbeid og vikar godtgjørelse.²⁸⁴ En rekke personer ble forespurt om å bidra på ulike vis i arbeidet med planens ulike deler. Medarbeiderne i komiteen ble ikke tilfeldig utvalgt. Ribsskog hadde god oversikt over fagmiljøet og visste hvem han ønsket. Mange av de som ble spurt, var kapasiteter på sine områder.

10.14 Flatanger sommeren 1938

Våren 1938 skrev Bernhof Ribsskog til Olav Laukvik i Laukvika ved Jøssund i Flatanger og spurte om å få leie tre rom for sommeren, inklusive kost, for å skrive ferdig normalplanen. Ribsskog kjente Laukvik fra den tiden han var lærer på Oppland. Asbjørn Ryen var på det tidspunktet allerede spurt om han kunne tenke seg å bli med til Flatanger for å skrive Normalplanen. De to hadde da allerede samarbeidet i flere år. Formålet var å gi Normalplanen et siste redaksjonelt utkast. Ryen går så langt som til å hevde at Normalplanen fikk sin endelige utforming i løpet av Flatangerperioden. Renskrivingen skjedde med hjelp av skolekontorets personale etter at de kom tilbake til Oslo. Ribsskog hadde nettopp møtt Normalplankomiteen (4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, og 14. juli 1938), og man hadde blitt enig om å gjøre et forsøk på å sy det hele sammen. Neste møte i komiteen var berammet til 28. og 29. november s.å. Ribsskog og Ryen reiste umiddelbart til Flatanger etter julimøtene og ble der til slutten av august. Fra sporene i Statsarkivet ser man at på novembermøtet fortsatte komiteen

med å diskutere de enkelte fagene, men det går nå frem at man var kommet så langt at de var i ferd med å sende ut fagplanene til første korrektur. På turen nordover besøkte de Bernhof Ribsskogs bror, Ole Konrad og kona Inga. Selv om Ole Konrad var blitt pensjonist og hadde gått av som skoleinspektør i Trondheim, fikk de mulighet til å drøfte en del synspunkter omkring normalplanen.

I følge Asbjørn Ryen og Sigurd Laukvik deltok Ribsskog og Ryen i slåttonna om dagen og skrev om natta. Det hendte også at de avsatte tid til aurefiske i Jøssundfjorden. Ribsskog var som tidligere nevnt mye plaget med magen, og foretrakk derfor fisk framfor kjøtt. Ryen fortalte at i forbindelse med koking av "*slåtonngraute*" var flere samlet og det ble kookt rømmegrøt i en stor kjele. Han ser for seg Ribsskog komme nedover fra husa til samlingen ned på jordet. I hånden hadde han en hel flaske Oppland akevitt. Den tømte han i grøten og alle spiste av det

Grunnen til at de dro til Laukvika og ikke til Bernhof Ribsskogs hjemplass i Ribsskogen, skyldtes først og fremst at broren Marius som hadde overtatt heimgården, på det tidspunktet var svært syk av tuberkulose. Av den grunn ville Ribsskog ikke belaste familien unødig. Ifølge Gudlaug Elden besøkte han broren sommeren 1938. Besøket i Ribsskogen denne sommeren var også siste gang de to brødrene Bernhof og Marius Ribsskog møttes. Marius døde i januar 1939. Det var kald vinter, mye snø og vanskelig å komme seg til Flatanger. Overnattingsmulighetene var også begrenset, så ingen av de gjenlevende brødrene Ole Konrad, Adolf og Bernhof, eller søstrene Oline og Lise deltok i begravelsen. Sommeren 1948 besøkte Bernhof Ribsskog Flatanger for siste gang. Turene ut dit ble færre etter at broren Marius døde, og en ny generasjon etter hvert overtok småbruket.

Da Ribsskog og Ryen reiste fra Flatanger etter sommerferien, hadde de to med seg et ferdig redigert forslag til normalplan. På høstparten 1938 ble dette forslaget som de to hadde utarbeidet, behandlet i Normalplankomiteen. I følge Ryen ble praktisk talt alt godkjent. *"Ribsskogs synspunkter ble som regel bifalt av komiteen. Liketil Anna Sethne med sin sterke personlighet måtte gi noe etter i sitt ønske om å gjøre heimstadlære til et dominerende og omfattende fag i småskolen."* Det foreligger ikke noe materiale med påtegning om hva som ble utført i Flatanger.

Skoledirektørmøtet behandlet i april 1939 planen. De roste planen, men hadde noen små merknader til metoden i planen, og at Normalplanen ikke sterkt nok understreket at når barna gikk ut av skolen måtte de ha en viss mengde kunnskaper. De uttalte at man ikke uten videre kunne vente at lærerne klarte å legge om sin undervisning "*med ett slag*". Skoledirektørmøtet advarte mot at det ble for stor forskjell mellom by og landsfolkeskolen.

Ribsskog skriver 3. februar 1938 til en rekke forlag og trykkerier og informerer om at Normalplanene for by og land skulle utgis. Han hadde fått i oppdrag å spørre forlagene om de var villige til å overta utgivelsen, og på hvilke vilkår. Han ønsket tilbakemelding til Ribsskog ved Møllergaten skole, tlf 11380.²⁸⁵ De fleste forlagene kom med tilbud. Gyldendal Norsk Forlag skriver i brev av 12. mars 1938 at de under de nye forutsetninger ikke har interesse av å gi ut Normalplanene for folkeskolen. Dette skrives kort uten begrunnelse.²⁸⁶ Gyldendal hadde nemlig i brev av 11. februar 1938 gitt uttrykk for at de ønsket å komme med tilbud der de var villige til å påta seg utgivelsen. Noe hadde kommet til i mellomtiden, men det sier sporene ikke noe om.

Det ble Aschehoug Forlag som fikk forlagsretten til Normalplanen for byfolkeskolen på bokmål og Normalplanen for landsfolkeskolen på nynorsk. Kirke- og undervisningsdepartementet godkjente utkast til kontrakt med Aschehoug i brev av 21. mai 1938. Ribsskog mente at samformene, altså fellesformene for nynorsk og bokmål burde vært brukt. Forfatterhonorar ble ikke betalt. Bokprisen ble fastsatt til kr 2,30,- i heftet stand og kr 3,35,- innbundet.

11 Normalplan av 1939

"Etter eit intenst arbeid frå den nemda som Kyrkje- og Undervisningsdepartementet sette ned med Oslos skuleinspektør, dr. Ribsskog, som formann, ligg no resultatet ferdig i to staselege band: Normalplanen (mønsterplan) for landsfolkeskulen og Normalplan for byfolkeskulen. Ein kan trygt seia at dette er ei storhending for vår skulesoge" Slik beskriver Kristvik arbeidet som ble utført. Kristvik skriver videre i samme artikkel at her er lagt fram et storverk som er flott i sin fremstillingstekniske form, og de ulike innhold i planen er godt satt sammen *"Etter ein meisterleg god disposisjon, praktisk og logisk, går det frå fag til fag"*.²⁸⁷

I utgangspunktet ble det laget to normalplaner. Asbjørn Ryen hevdet at by og landsfolkeskolen fikk hver sin plan. Forslagene til utkast forelå først på bokmål for byfolkeskolen. Landsskoleplanen ble også benevnt som mønsterplan i betydningen av at den skulle være styrende for utarbeiding av lokale planer rundt omkring i landet. Som ferdige produkter ble planene like, og det har senere blitt vanlig å omtale dem som en Normalplan. Forarbeidene til Normalplanen var ikke fra Ribsskogs side preget av noen Damaskus-omvendelse. Ideene og arbeidet var resultatet av lang modningstid, bygd på lang erfaring i skolestua og flere sentrale studier.

11.1 Sentrale elementer i planene

Ribsskog skrev i "Norsk Skuleblad" at det var visse mangler ved våre oppsedings og opplæringsmåter, og at de til dels var i strid med barnets natur og utviklings- lover. Etter hvert ble flere klare over at man måtte ta hensyn til barnets interesseliv, aktivitets- og skapertrang. Dette, nevner Ribsskog, var noe av den ballasten de hadde med seg i oppstarten av Normalplankomiteen. *"Vi var kommet inn i en slags pedagogisk vekkelsestid og den mest eldfulle og virkningsfulle pedagogiske misjonær var uten sammenlikning Anna Sethne."* Dette vitner om at Ribsskog og resten av komiteen var orientert mot arbeidsskoleprinsippet. Resultatet av dette ble et vendepunkt i måten å lage planer på.²⁸⁸

Viktige trekk ved den nye Normalplanen.

1. Kristendomsfaget fikk ikke, tross debatten, spesielt innenfor arbeiderpartiet, redusert timetallet.

2. Normalplanen inneholder minstekrav som var bindende for alle skoler. Med minstekrav menes bl.a. at bestemte arbeider skal utføres. Det kunne være å oppnå en viss dyktighet av ulike slag, eller det kan være krav om stoff som skal gjennomgås eller læres.

Det synliggjøres også at man må ta hensyn til de som greier mer enn minstekravene, og gi dem oppgaver på deres nivå svarende til det de kan greie. Gjennom det har man tydelig signalisert individualisering av undervisningen. Det uttrykkes også eksplisitt gjennom at "*Målet for opplæringa ikke er å hjelpe elever med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg.*" Dette var en målformulering som satte store krav til læreren. Inntil da hadde differensieringsspørsmålet i skolen i all hovedsak blitt løst ved gjensitting, overhopping av klasser og utsiling til særskolen.²⁸⁹ Spørsmålet ble imidlertid kort drøftet under punkt om undervisningsplaner, og i tillegg føyde Ribsskog til ytterligere to, slik at man ble stående med fem differensieringsmåter:

1. individuell undervisning.
2. gruppedifferensiering.
3. klassedifferensiering.
4. fagdifferensiering.
5. kombinasjon av ulike differensieringsmåter

Ribsskog helte som metode til klassedifferensiering med nivågruppering kombinert med prinsippene i arbeidsskoleprogrammet (ibid., s. 181). Normalplanen av 1939 var den første skoleplanen som eksplisitt uttrykte differensieringsspørsmålet så klart og tydelig. Det var videre et overordnet mål at det i skolen skulle være samsvar mellom evner og anlegg hos elevene, og på undervisningen. Dette stod over kravet i planen om bindende minstekrav.

Planen utstråler modighet ved at den bryter med en svært lang pedagogisk tradisjon, gjennom å innføre helt nye arbeidsmåter i den 7-årige skolen. Det modige er at Bernhof Ribsskog og komiteen for øvrig har en slik tro på nye pedagogiske ideer, og på egen forskning at de omformer skoleslaget totalt.

Normalplanen av 1939 hadde som mål å gjennomføre arbeidsskoleprinsippet i den utstrekning "*det høvet*", slik at det ville gi de beste vilkår for barnas frie harmoniske vekst og utvikling. I arbeidsskoleprinsippet, elevaktivitetens prinsipp lå både et mål og en metodisk tilnærming. Sentralt i ideologien og tankene bak Normalplanen av 1939 var at elevene skulle få utrette det de klarte med tilfredsstillelsen av å mestre. Normalplanen gir ikke begrunnelse for demokratiske idealer i planen.

Normalplanen av 1939 er den første planen som tydelig tar opp i seg ideen om sosial ferdighetstrening hvor et viktig mål er å gi elevene gode muligheter til å utvikle talenter og identitet. En effektiv og funksjonell ferdighetstrening forutsetter samhandling med andre barn og voksne. Elever skal lære seg å samarbeide og bli flinke med hverandre gjennom demokratisk deltakelse. Det krever at elevene får mulighet til å trene på grunnleggende ferdigheter som å vente på tur, følge beskjeder, takle konfrontasjoner og kontrollere eget sinne.

Skolen skal være en heim for elevene der de skal oppleve trivsel og trygghet. Normalplanen av 1939 (kap. IV, Heimstadiære i landsfolkeskolen) er tydelig på at skolen har en viktig oppgave i å gi elevene en sosial innstilling og gi elevene betingelser for en harmonisk vekst, både kroppslig og sjelelig. "*Dei skapande kreftene må ein løysa ut*" (ibid. s. 67). Dette er ferdigheter som skolen skal samarbeide om sammen med foreldrene. Både Ribsskog og Sethne var spesielt opptatt av at det ble etablert et godt forhold mellom foreldre og skole. Dette må ses sammen med øvrige deler av Normalplanen som bærer i seg ideen om enhetsskoletanken som skal virke utjevne, og arbeidsskoleprinsippet.

Ribsskog førte heller ingen dokumentasjon for at arbeidsskoleprinsippet ville gi en bedre skole enn den gamle. Rent logisk sluttet han at den gamle puggskolen ikke holdt mål, og at arbeidsskolen ville gi bedre resultat. Mange elever hadde glemt mye av kunnskapen som de hadde lært/pugget, kort tid etter. På s. 13 i Normalplan for landsfolkeskolen av 1939 argumenterer han for at den nye arbeidsmåten er naturlig. Det er slik en må "*fara åt når ein vil læra noko seinare i livet og: røykja etter, spørja seg føre, samla og lesa.*"

I en artikkel i "Vår skole" i 1939 redegjør Bernhof Ribsskog grundig for de nye normalplaner.²⁹⁰ Her starter han med å gjenta en del av argumentene fra en tidligere artikkel

der han hevder at de gamle normalplaner ikke var bindene for skolestyrene. De enkelte skolestyrer kunne så og si vedta de planer de ønsket. Resultatet ble at man bygde ut planene med stoff fra ulike kanter i forbindelse med de ulike revisjonene som hadde funnet sted. Noe ble lagt til, og noe ble trukket fra. Alt dette skapte uro i skolens arbeid, med usikkerhet som konsekvens. Bernhof skriver s. 403 *"Ja, vi kan med stor sikkerhet si: forandringene kan i det vesentlige ikke ha vært forbedringer. Hadde det nemlig vært så, måtte vi nå etter de mangfoldige planrevisjoner som er gjort gjennom åra, ha hatt noen helt ideelle planer."*

Engelskundervisningen var en vanskelig sak som Ribsskog *"spekulerte"* mye på, noe som også kommer fram i private brev til broren Ole Konrad Ribsskog som bl.a. fikk med seg skolestyret i Trondheim på å starte utdanning av engelsklærere beregnet for folkeskolen, fra høsten 1936. Utdanningen av 30 lærere med engelskartium eller tilsvarende gikk over to år med fire timer pr uke. På årsmøte for Norges skoleinspektør-og bestyrerforening på St. Svithuns skole i Stavanger i 1937 argumenterte Bernhof Ribsskog for at engelskundervisningen skulle være frivillig i landsfolkeskolen, og at man forsøkte å få til dette uten å skade opplæringen i de andre fagene. Ribsskog mente at de elevene som slet i andre fag ikke burde følge engelskundervisning. Asbjørn Ryen hevdet at Ribsskog og Normalplankomiteen hadde et sterkt ønske om å komme i gang med engelskundervisning i folkeskolen. I 1937 klarte de å etablere og avholde kurs i Oslo for utdanning av engelsklærere i folkeskolen. Ribsskog skrev i 1938 at en viktig forutsetning ved den nye skoleordning var at folkeskolen selv måtte overta engelskundervisningen. Engelskundervisning i folkeskolen ville være viktig i bestrebelsene på å skape et godt grunnlag for høyere utdanning. Det ville ifølge Ribsskog være i tråd med Plankomiteen for den nye skoleordning og forslaget fra det forsterkede Lærerskoleråd og departementet. For å nå det målet foreslo Ribsskog enten at utdanning av engelsklærere ble gitt utenfor den ordinære lærerutdanningen, eller at det ble gitt ved en engelsklinje på lærerskolen. Ribsskog ønsket ikke at lærere fra den *"høiere skole"* skulle overta engelskopplæringen i folkeskolen, og han ønsket heller ikke at private *"mer eller mindre ukontrollert"* skulle ta seg av slike kurser. Det var statens oppgave. Ribsskog mente det måtte opprettes engelsklinje ved flere lærerskoler for å dekke behovet, og man burde ikke være redd for at denne linjen kom til å bli en ren Oslo- linje.²⁹¹

I kap. om karakterer og karaktergiving i Normalplanen finner man igjen forslagene fra Ribsskogs tidligere arbeider. Innledningsvis står det at det skal være fem karakterer: Særs godt (Sg), Mykje godt (Mg), Godt (G), Nokså godt (Ng) og Lite godt (Lg). Ein skal ikkje bruka + eller -. Ribsskog var gjennomgående tydelig på at barn ikke skulle straffes for forhold de ikke hadde noen innflytelse på, og i den forbindelse måtte man ved karakter fastsettingen være varsom med å gi dårlige karakterer for mangler barna selv ikke var skyld i. I Normalplanen synliggjøres også tydelig skolens ansvar for å få til god kommunikasjon med heimen.

I planen gis det også en del instruksjer og regler beregnet på skoleledelse og skolestyre for hvordan opptak, oppflytting og utskrivning skal skje. Videre inneholder også planen noe om skoleruter, opplæringsstid, fravær, flytting, utestenging fra skolen, sær- opplæring o.s.v. Som ordensregler til elevene prøver man å unngå forbud. Reglene er formet mer som en ”*oppmodning*” om å bidra aktivt til å gjøre skoledagen bra for alle. Det står at:

*”I bygda vår er det mange elevar og mange lærarar og lærerinner som arbeider i lag med barna. Målet er at kvar einaste gut og kvar einaste jente skal verta sterkare, snillare og duglegare for kvar dag som går. Det vil du og hjelpa til med, vil du ikkje det.”*²⁹²

Normalplanen av 1939 tar heller ikke lett på atferdsproblemer i skolen. Det stilles store krav til læreren når det gjelder vanskelige barn. Nå skulle læreren sette seg inn i barnets situasjon og forsøke å finne fram til årsakene i samarbeid med heimen og eventuelt skolelegen.

11.2 Syntese eller sammensmelting av tradisjoner

Det er flere måter å definere og se begrepet syntese på. Leksikalsk definisjon går vanligvis i retning av en sammenstilling til en enhet, altså det motsatte av analyse. Syntese (av gr. *synthesis*, til *syntithetai*, forbinde; sette, stille sammen). Syntese kan også upresist sagt forstås som en kombinasjon av deler, eller elementer for å etablere en mer komplett betraktning eller system. Et viktig spørsmål er om planen er en syntese av en samling termer, eller er det en sammensmelting av tradisjoner med ulike røtter til noe større, altså en høyere erkjennelse av hvordan undervisning og læring bør skje. Er dermed Normalplanen av 1939 en syntese, eller et forsøk på syntese av datidens pedagogiske strømninger, en samling av de pedagogiske og

psykologiske prinsipper som vokste frem og ble formet av skoler i Europa og USA? Eller er det slik at planen representerer fundamentale nye ideer som tidligere ikke har vært presentert? Slik jeg ser det, er det tydelig at Normalplanen bærer i seg deler, eller elementer fra ulike deler av de reformpedagogiske strømninger forent med bevarelsen av det gamle som var verdifullt, altså et forsøk på å berge noe gammelt fra undergang, eller fra å forsvinne. Ribsskog forteller selv at ulike arbeider ble lagt til grunn. Dahl skriver at ”*På ulike vis hadde Ribsskog vært med på å konstruere og bygge opp fundamentet for det omfattende lærerplanbyggverket som han skulle bli selve byggmesteren for.*”²⁹³ Slik sett ble også Normalplanen av 1939 den første skoleplan som ble bygget på forskning.

11.3 Normalplanens far

Telhaug & Mediås (2003, s. 111) skriver at regjeringen Nygaardsvold gjorde skolen til et satsingsområde gjennom at den utarbeidet en rekke utredninger som etter hvert resulterte i nye lovvedtak og læreplaner, bl.a. Normalplanen av 1939.²⁹⁴

Flere sentrale personer med kjennskap til Ribsskogs bidrag og innsats, betraktet han som Normalplanens far. I festskriftet til Ribsskogs 70-årsdag hevder Anna Sethne at når resultatet ble så godt, så skyldtes det at man hadde mannen som kunne reise verket. Ribsskog hadde bedre og flere forutsetninger enn noen annen i dette land for å løse denne oppgaven. Statsråd Lars Moen skrev: ”*Eit av dei viktigaste dokument for folkeskolen i dag, Normalplanen, er det framom andre han som har æra for.*”²⁹⁵ Bull-Hansen fremhever i samme festskrift s. 86 at Ribsskogs innsats har betydd mye for formingsfagene sløyd, tegning, og håndarbeid i Normalplanen. Ifølge Olav Kvalheim burde Ribsskog få hovedæren for arbeidet. Asbjørn Ryen hevder i flere sammenhenger i intervju med Bakken²⁹⁶ Dahl²⁹⁷, og Stamnes²⁹⁸ at det var Ribsskog som spilte den største rollen i dette arbeidet. Ryen går så langt som til å hevde at Ribsskog var ”*Normalplanens far*”. I disse utsagn lå at Ribsskog var den mest aktive i utformingen av en plan som brøt med det som tidligere hadde vært laget av skoleplaner. Dahl (1978, s. 192) konkluderte med at det ikke er noen overdrivelse å påstå at Ribsskog var den mest sentrale person innenfor reformarbeidet i 1930-årene for å gi allmennskoleverket nye lære- og undervisningsplaner.²⁹⁹ Sverre Amundsen benevnte i en artikkel i Arbeiderbladet 24. januar 1958 også Ribsskog som Normalplanens far. Amundsen

mener at det var hans forskning og forarbeid som la grunnlaget for at man fikk et slikt mesterverk. Men, dessverre har lærermangel, plassmangel og diverse andre mangler gjort det umulig å føre Normalplanens ideer ut i livet, ”i ånd og sannhet”. Ribsskog, skrev Amundsen videre i artikkelen, hadde både kunnskapen og erfaringen som skulle til. I tillegg hadde han den legendariske seighet og arbeidskraft, og fikk unna mye arbeid på kort tid. Han hadde også et robust humør som feiet intriger, smålighet og ergrelser til side. Eivind Jørgensen som etterfulgte Ribsskog som skoleinspektør i Oslo, knyttet i Aftenposten 24. januar 1958 Ribsskogs navn til Normalplanen, og at den måtte betraktes som et nybrottsarbeid. Anna Sethne på sin side skrev i en kronikk i Arbeidebladet 22. Januar 1953 at uten Ribsskogs forståelse og kritiske vurdering, uten hans innføring i det beste av tidens pedagogiske landevinning ville Normalplanen ikke ha blitt grunnplanen i norsk folkeskole i dag og videre fram.

I 1940 gjengis i Norsk Skuleblad en bedømmelse av de nye normalplanene, foretatt av skolepressen i Sverige og Danmark, hvor de beskrives som en radikal nyorientering i pedagogisk henseende, til tross for den selvmotsigelse som lå i minstekravene. Det hevdes at planen bar preg av det grundige forskningsarbeid som var blitt utført gjennom de siste 10 år, under ledelse av Ribsskog. Den svenske skoleinspektøren Elov Lindelv hevder at Ribsskog spilte en avgjørende rolle i arbeidet. Han roste planen opp i skyene, og hevdet den måtte være den beste i verden.³⁰⁰

11.4 Kritiske røster til Normalplanen

Reformpedagogikken gikk i noen tilfeller for langt, noe det selvsagt måtte komme reaksjoner på. Oppdragelsen kunne ikke bare bestå i å legge forholdene til rette, og så la barna fritt få utfolde seg. Barna trengte også veivisere i møte med kultur og normer. Enkelte fag krevde også at man trengte inn i dybden og i stoffets egenart. I Tyskland kom det i 1920-årene en reaksjon på de pedagogiske reformene. I slutten av 1930-årene begynte kritikken av progressivismen å komme fram i USA. Denne kritikken ble ikke samtidig registrert i Norge. Flere sentrale skolefolk, deriblant Bernhof Ribsskog, gikk for fullt inn for å gjennomføre endringer i skolen i tråd med progressive ideer både fra Europa og USA.

Det var først og fremst de mest ekstreme utslag en del pedagoger fant det opportunt å reagere mot. Progressivismens motstandere, skriver Myhre, var ingen sluttet flokk. De utgjorde en broket skare med divergerende oppfatninger både innenfor teologi, filosofi, og pedagogikk. Det de hadde felles, var troen på at skolen måtte ha et ankerfeste i den kulturelle tradisjonen, og at den måtte hente sine normer og sitt innhold fra den.³⁰¹ Sigmund advarte tidlig mot overdrivelser. Arbeidsskolen var ikke noen patentmedisin "*der kunde kurere alle skolens skrøpeligheter og løse all tvil*".³⁰²

Den amerikanske filosofen og pedagogen Boyd Henry Bode (1873-1953), var en klar talsmann for pragmatismen og den progressive pedagogikken, men han kritiserte overdrivelser og urimeligheter innenfor faget. I boken "*Progressive education at the crossroads*" fra 1938 stiller Bode en del kritiske spørsmål ved den nasjonalt organiserte progressive bevegelsen i USA. Bode kom med en del advarende betraktninger ved den nye pedagogikken som like lett kunne havne i en form for "*absolutism*" som den gamle pedagogikken man forsøkte å riste av seg.³⁰³

11.5 Understøttes aktivitetspedagogikken av forskning?

Det er et spørsmål man ikke kommer utenom, og det er om aktivitetspedagogikken faktisk er vitenskapelig underbygget eller luftig utopisk filosofi? Forefinnes det forskningsresultater på dette feltet, og er de entydige? Hadde man en idyllisk forestilling om hva som ville skje, eller som man forventet å oppnå av resultater? Husèn stilte spørsmålet: "*Blir de barn som*

undervises etter de aktivitetspedagogiske metoder, mer kunnskapsrike, dyktige, og effektive når de har sluttet skolen? ”³⁰⁴ Han konkluderte med at han hadde inntrykk av at den pedagogiske forsøksvirksomhet i altfor liten utstrekning var basert på velkontrollerte pedagogiske eksperimenter i realistiske settinger. De såkalte ”*Sagene forsøkene* ” ved Sagene skole ble f.eks. aldri publisert. Asbjørn Ryen hevder at planleggingen og gjennomføringen ble for dårlig. Anna Sethne hadde gode intensjoner og gjorde en god jobb ved Sagene, men prosjektet manglet folk med god metodisk kunnskap. Resultatet ble upålitelige målinger av effekt. Ryen er også inne på at de såkalte ”*reformvennlige og reformaktive*” etter hvert ble en liten gruppe. Prosjektet manglet også folk til å formidle resultatene. Det som ble skrevet holdt ikke mål, og det var Ribsskog klar over. At materialet var av for dårlig karakter og for fragmentarisk, understøttes både av Ryen og Ruth Frøyland Nielsen. Sagenelærere Dahl var i kontakt med, avviste slike vurderinger.³⁰⁵

Det er lett å se at Ribsskog påviste mangler og svakheter, og gjennom det synliggjorde at noe måtte gjøres. Et annet spørsmål er om han klarte å sette noe vitenskapelig dokumentert alternativ i stedet. Dette kan det stilles store spørsmål ved. Heller ikke Ribsskog publiserte resultater som gir noe entydig svar på om de barna som ble undervist etter elevaktivitetspedagogiske metoder, ble mer kunnskapsrike og effektive etter endt utdanning. Ved sitt festskriftsbidrag til Anna Sethne i 1937, gir Erling Kristvik (1882-1969) til kjenne at han var klar over at den ”*gamle*” skole hadde en rekke åpenbare svakheter. Han mente skolen var for autoritær. I samme festskriftet viser også Kristvik at han ikke er udelt positiv til alt det de nye ideene i reformpedagogikken stod for, spesielt ser det ut til å gjelde den naturvitenskapelige orienteringen. Kristvik så nok at mye i den gamle skolen var modent for fornying, men var tydelig på at man skulle vokte seg så ikke oppdragelsen ble styrt av ”*skiftande vinddrag, av reklame og propaganda, av massesuggestionen sine tilfellelege utslag*”.³⁰⁶ Videre tillater han seg å ironisere litt over reformagentene som ”*jamt dro på pilgrimsferd fra det ene Mekka til det andre: Dalton- Winnetka- Wien- Jena*” (*ibid.*, s. 51). I en artikkel i ”*Norsk Skuleblad*” i 1939 hevdet Kristvik at planen bar preg av Sageneforsøkene, og at ”*Oslopedagogikken*” har hatt andre økonomiske betingelser i ryggen enn landsskolene.³⁰⁷ Han roser innledningsvis Normalplanen og hevdet at den andre normalplanen i norsk folkeskole ”*er ei stor hending i vår skulesoge*”, og han var enig i at det som ”*låg føre var eit storverk som norsk skule burde være stolt av*”. Videre poengterer han at arbeidet med planen var lagt i ”*verkeleg gode hender*” som hadde gode forutsetninger for å utføre arbeidet.

I perioden etter at Normalplanen var ferdig, ble Ribsskog bedt om å delta på en rekke møter og samlinger flere steder rundt omkring i landet for å orientere om planen. Ved et møte i Bergen i begynnelsen av krigen, argumenterte han for at den nye planen tok igjen noe av det som over lang tid var forsømt. Våre naboland, hevdet han, hadde for 20 år siden gjennomført ting som nå her til lands stod på trappene å gjennomføre.³⁰⁸ Det kommer fram i foredraget at det allerede på det tidspunktet var kommet en del innvendinger mot planen. Spesielt fremhevet han at det var kommet et ”ramaskrik” fordi det var skåret ned på kristendomsundervisningen. Han avslutter denne diskusjonen ved å hevde: ”*Jeg er ikke så sikker på at denne undervisningen i skolen er nødvendig for å forebygge ”forfall” i folket. Hittil har vi hatt denne undervisningen i meget stor grad både i skolen og ellers, men det har, etter det kirkens folk sier, ikke kunnet hindre et visst religiøst forfall.*”

Som nevnt var det en del kritiske røster, åpent og i det skjulte, til Normalplanen og dens innhold. Det var uro knyttet til at innholdet ble lidende på bekostning av metoden. Noen uttrykte bekymring over at de kulturelle og åndelige verdiene ikke ble godt nok ivaretatt. Under krigen ble det relativt lite gjort med Normalplanen og dens innhold. Odd Asbjørn Mediås (2005) hevder at ”*det nok ikke var mangel på tid som gjorde at ingenting skjedde med Normalplanen under krigen. Men den spesielle situasjonen da embets- og tjenestemenn var avsatt og andre satt inn i stillingene i stedet gjorde krigstida til et interregnum med stagnasjon og tilbakegang. De nye maktøverne mente Normalplanen burde revideres da den vanskelig kunne gjennomføres slik den var. Men det kom heldigvis ikke så langt.*”³⁰⁹

Ser man totalt på Ribsskogs forskning, er det lett å slutte seg til Vidkun Couceron Thranes utsagn om at deler av Ribsskogs publiseringer var preget av tabeller og tall, uten å gi de tallmessige data noen inngående behandling og vurdering. Konklusjonene som ble trukket, var sjeldent vidtrekkende.³¹⁰ Dette kunne skyldes at Ribsskog hadde stort arbeidspress og fikk for få anledninger til å skjerme seg for dypere funderinger og grublinger.

11.6 Kulturbrevet.

Senhøstes 1945 falt en rødglødende kritisk bombe i vår hjemlige, lett forsumpende kulturelle idyll. Slik begynner John Nome sin artikkel om Kulturbrevets skjebne.³¹¹ Eksplosjonen

inntraff straks, skriver han videre, i vår kulturs grunnlag. Trykksaken på 16 sider var skrevet som et brev til den norske regjering, og ble publisert i mange tidsskrifter med overskriften ”Vår kulturelle fremtid”. Kulturbrevet retter anklagene mot skolen og dens ensidige nyttehensyn. Kulturbrevet inneholdt en kort analyse av førkrigstidens kultursituasjon, og ble utarbeidet under den andre verdenskrig av en komitee bestående av de ti medlemmene Johan Borgen, Alex Brinchmann, H. O. Christophersen, Olaf Gjerløv, Henrik Groth, Sigurd Hoel, Sverre Iversen, Olav Midttun, Erik Solem, og Sverre Steen.³¹² Det var nytteverdiene som fikk forrang fremfor sjelelig fordypning. Gruppen bak kulturbrevet søkte tilbake til det gamle humanistiske dannelsesideal og angrep tidens materialisme. Men så ble det ikke mer, hevder Nome (1954, s. 194). ”Brevet ble anerkjent i hjel, det døde kvelningsdøden av bare kjærlig omfavnelser på ett eneste døgn. ”Dette skyldtes nok at andre oppgaver fremsto som mer presserende.³¹³ Skolepolitisk, skrev Harbo, fikk ikke kulturbrevet noen umiddelbar virkning. Det viste seg under arbeidet med framhaldsskoleloven i 1946, der ikke engang kristendomsfaget ble tatt med i fagkretsen.

Noen år senere er Tønnes Sirevåg inne på de samme tankene når han stiller spørsmål ved hva vi skal med vitenskap, økonomi og organisasjonskunnskap når vi ikke vet hvordan denne skal brukes rett. Det er ikke vår materielle sivilisasjon det er noe i veien med, det er oss selv. Vitenskapelige fremskritt er viktige, men hvilken gagn har en nå av det da, når en ikke vet hvordan den skal brukes for å gjøre det gode. Målet må være å bygge opp en sterk kjerne i hvert individ som kan motstå slitasjen i hverdagslivet i vår mekaniserte verden.³¹⁴ I artikkelen stiller han seg noe kritisk til naturvitenskapen og de ideene som skolen bygde på. Det kan nesten forstås som dårlig kamuflert kritikk av arbeidsskoleideene når han etterlyser storheten fra Hellas og Palestina, og ”Kva det er som lyfter kulturmannen over villmannen” (ibid., s. 4). Nå må man prioritere oppdragelsen som i følge Sirevåg er noe mer. ”Det som born og vaksne, heim, skule og samfunn i dag, meir enn nokonsinne, må lyfte i flokk om, er å realisere ein ålmenkultur”

Den progressive bevegelsen fikk som nevnt ikke noen fredelig tilværelse. Bevegelsen ble utsatt for kritiske kommentarer og kritikk fra en rekke hold. Motsetningsforholdet mellom progressivismen og kritikerne varte både i mellomkrigstiden og i perioden 1945 til 1960. Til slutt mistet bevegelsen kontakten både med vanlige folk og det intellektuelle miljøet. Kanskje

var det slik at de ideene man kjempet for, hadde blitt selvfølgeligheter. Progressivismen svarte på anklagene med å hevde at den hadde:

1. Bidratt til å utbygge skolevesen og fagkrets.
2. Bedret tilrettelagt individuell undervisning, spesielt takket være testbevegelsen og skolerådgivningen.
3. Bedret miljøet i klasserommene med friere forhold mellom lærer og elev.
4. Bidratt til at skolemateriell og lærernes utdanning hadde blitt mye bedre.³¹⁵

Med disse momenter i minne er det lett å se at den progressive bevegelsen innenfor internasjonal og norsk skole har lagt igjen tydelige spor. Bevegelsen fikk presset gjennom en rekke vel begrunnede endringer i en overmoden skole.

Nå må det også tilføyes at det var sentrale personer som forsvarte og argumenterte for de reformpedagogiske ideen og innføring av Normalplanen. Ribsskog hadde flere som støttet arbeidet, bla. statsråd Kaare Fostervoll. Fostervoll hevdet i et foredrag i januar 1947 ved åpningen av Oslo og omegn lærerkurser at kritikken som reises mot skolen, ikke hadde noe klart positivt program og var dermed noe forfeilet.

11.7 Ribsskogs svar på kritikken.

Selvsagt kom Normalplankomiteen til å benytte seg av bidrag fra sentrale fagpersoner utenifra. Imidlertid kom det kom lite frem om selve arbeidet og prosessen, samt hvem som bidro faglig med Normalplanen. Dette resulterte i en viss utålmodighet overfor normalplankomiteen. Så kan man bare undre seg over hvorfor Ribsskog holdt kortene til brystet og ikke var særlig villig til innsyn i prosessen. Som resultat av en etterlysning, skriver han i flere nummer av "*Norsk Skuleblad*" fra 1948 (nr. 14, 15, 18) litt om normalplanene, men ikke noe om hvordan arbeidet skred frem.

Det oppsto som nevnt også en del kritikk rettet mot mangelfull offentlighet rundt hvem som hadde bidratt til planen. Bl.a. hadde skoleinspektør H. Roti, formann i Norges skoleinspektør og bestyrerforening etterlyst planens ferdigstilling. Det var først i 1948 at Ribsskog offentliggjorde en navneliste på de som hadde bidratt i planarbeidet: H. Askeland, O. Andersen, S. Bauge, H. Bergersen, R. Hansen, A. Digranes, A. Ditlevsen, H. Halvorsen, J.

Hulaas, P. Kleppen, P. Kviberg, O. Knipsel, J. Kaasa, H. Lange, T. Lange, S. Movinckel, F. Næss, E. Platou, O. Sandvik, S. Steen, O. Strøm, A. Strøm- Olsen, B. Svestad, A. Sømme, S. Trætteberg, E. Østlyngen.³¹⁶ Ribsskog svarte med å hevde at det viktigste var ikke hvem som stod bak, men hvorledes arbeidet var gjort. Det er heller ikke sikkert Ribsskog hadde full oversikt over hvor mye hver enkelt faktisk hadde bidratt med i arbeidet. I ettertid kan det være vanskelig å være konkret på det.

Imidlertid er det ikke til å stikke under en stol at det kom en del kritiske bemerkninger til Normalplanen og dens innhold som også rørte ved Ribsskog. I 1948 skrev Ribsskog at *”En av de sterkeste innvendinger mot den friere skole var pensaene i de gamle skoler ”. Vi har ikke tid til å drive med alt det dere snakker om – elevaktivitet, individuell undervisning og hva det nå er alt sammen motstanderne sa om den frie skole. Vi må komme gjennom pensum.”*³¹⁷ Han stiller seg noe undrende til om det å lære skriftsteder og katekismeforklaringer utenat, som barna helt eller delvis ikke skjønner, er et egnet middel for oppdragelse og karakterdanning. Den nye skolen la ifølge Ribsskog vekt på selve arbeidet og livet i skolen som oppdragende faktorer, og mindre vekt på påbud. Oppdragelsen skjer nettopp gjennom og ved selve arbeidet og livet ellers i skolen. Ribsskog var klar på at den nye planen ikke skulle være noe plagiat av tidligere planer, men bygge på et forsvarlig empirisk grunnlag. Da de opprinnelige forslagene til planutkast ikke foreligger i Riksarkivet, så råder det usikkerhet knyttet til hvilke personer som hadde konspirert forslag til de øvrige planene. Mangel på planutkast gjør det dermed vanskelig å finne noen sikker og god fordelingsnøkkel i normalplanarbeidet. Dahl hevder imidlertid at Ribsskog, Sethne, Alfsen og Hagemann hadde spesielle forutsetninger som komitéarbeidet kunne dra nytte av. Videre hevder Dahl at det kom til en viss uenighet omkring den del av planen som omhandlet *”Undervisningsplaner, Timefordelingstabeller, Kristendomskunnskap, Hagestell, Karakterer og karaktergivning. Års og avgangsprøver.”* Mye tyder på at det var størst uenighet knyttet til Ribsskogs forslag om karakterer og karaktergivning.

Det var meningen at Normalplanen skulle bli tatt i bruk høsten 1939. Av den grunn ble det ikke foretatt noen omfattende høringsrunde. *”Som eneste instans behandlet skoledirektørrådet Normaplankomiteens forslag.”* Skoledirektørrådet besto av sju skoledirektører samt formennene i Norges Lærerlag og Norges Lærerinneforbund. Dahl hevder videre at Skoledirektørrådet var noe skeptisk til dreiningen fra kunnskapsstoff til arbeidsmåter. Rådet mente man ikke kunne overse at folkeskolen også hadde krav til eksakte kunnskaper. Det

økonomiske aspektet ble nok også dratt inn her. Nye metoder i skolen ville medføre økonomiske utlegg både for skolen og hjemmet.

11.8 Krigsårene

I 1939 kom Martin Strømnes med en oppsiktsvekkende artikkel i Norsk Skuleblad hvor han lovpriste de nye psykologiske landevinningene som han satte inn i en kristen ramme. Han refererte til et møte ved Sagene skole der Anna Sethne hadde innbudt Charlotte Bühler til å forelese over utviklingsfasene, den store vokstergangen i våre liv. Det var *"Barnet i sentrum"* som var det viktige.³¹⁸ Møtet med Bühler betraktet Strømnes som den største hendelsen i vårt land i 1939. *"Enn om det norske folket vart fyrst av alle til å oppdage at heile verda kan bergast frå undergangen gjennom barnet."* (ibid., s. 57). Det er tydelig at Strømnes så for seg de mørke skyene som truet Europa. Han så for seg at det var mulig å løse samlivsproblemet nasjonene mellom ved å samle seg om barnet i kristen ånd og psykologisk lys. Psykologen og pedagogen måtte få lov å møtes i et livslangt samarbeid.

Det skulle bare gå kort tid, og man merket at noe var i gjærde. I skolestyremøte 23. februar 1940 ble det diskutert hvordan man skulle forholde seg til luftvernsignaler. Med krigen kom det nye krav til bystyre, formannskap og skolestyre. Den 20. februar 1941 ble Fritz Jensen (1886-1966) oppnevnt som ny NS- ordfører i Oslo. Fra 12. februar fikk man nytt skolestyre med dr. Harald Jensen som skolefagsjef. I den påfølgende tid kom det en rekke rundskriv fra departementet om at lærerne måtte forholde seg lojale mot Nasjonal samlings sitt program, og nazifiseringsforsøkene i skolene. Disse krav og påbud spisset bare kampviljen hos lærere og elever.

Norsk Skuleblad gjenga i 1940 et klipp fra "Fritt Folk" hvor sjefsinspektøren for skolevesenet, Jørgen Bakke, redegjorde for den nye skoleordning. Bakke la her en del føringer for skolen. Han hadde i oppdrag å gjennomføre en indre nyorientering og rasjonalisering innenfor skoleetaten. Bakke tok et oppgjør med dem han kalte bakstreverne som hadde funnet på et nytt begrep- passiv nøytralitet. Lærerstanden kunne ifølge Bakke ikke i byggingen av landet forholde seg passive. Det kom fram av klippet at den daværende skoleordning skulle beholdes inntil erfaringer var høstet. Det gjaldt også normalplanen.³¹⁹

Utover i 1941 var det tydelig at grepet ble strammet til. Ingen skulle få stå i veien for utviklingen, og i februar 1942 kom kravet om tvungent medlemskap i Lærersambandet. Det skulle benyttes søknadsskjema der man måtte tilkjennegi politisk holdning ved ansettelse i

folkeskolen. Store deler av Norsk Skuleblad (1942, nr. 7) var viet Norges Lærersamband, med nye regler i og med at staten nå overtok lærerorganisasjonen, med Orvar Sæther som leder.

Flere skoler ble som kjent overtatt av tyske militærmyndigheter, og man forsøkte å finne foreløpige lokaler etter beste evne. Etterjuls vinteren 1942 med streng kulde og brenselmangel resulterte i "*brendselferie*". Lærerne ble forsøkt kurset i ferien, men dette kom aldri i gang. Fra perioden skrives det at barna ble stadig tynnere, blekere, slappere å se til, og prosenten av undervektige barn var økende. Mangel på såpe og regelmessig bad medførte stigende antall tilfelle av lus, skabb, brennkopper. Det ble bare utdelt tran og kålrot til barna.³²⁰ Full skolefrokost ble innført fra 26. april 1946, og 93,7 % av elevtallet meldte seg til ordningen. Da var de fleste skolene flyttet tilbake etter okkupasjonen.

11.9 Ribsskog avskjediges og fengsles

Den 5. februar 1942 ble det lovfestet at lærerne skulle melde seg inn i det nyopprettede Norsk Lærersamband. For Quisling og Nasjonal Samling var det av avgjørende betydning å få ideologisk styring med skole og oppdragelse. De lærerne som ikke hadde meldt seg inn innen 1. mars 1942, var å anse som avskjediget. Så i skolestyremøtet 9. mars 1942 kom det krav fra departementet om at lærerne skulle være medlemmer av Norges Lærersamband. Gjennom de forbudte lærerorganisasjonene ble det besluttet å si nei til dette, og det ble synliggjort ved at 12000 av landets 14 000 lærere sa nei til Lærersambandet. Resultatet kjenner vi. Medio mars ble ca. 1100 lærere sendt til Kirkenes på tvangsarbeid. Dette var som å helle bensin på bålet. Motstanden økte, og allerede 25. april måtte Kirke- og undervisningsdepartementet gi tapt. Roosevelt siktet til den sivile holdningen i det norske folk og uttalte samme høst "*Er det noen som tviler på demokratiets seiersvilje, så se til Norge*"

Ribsskog var tydelig i sin antinazistiske holdning, og allerede den 5. juni 1936 avslo Oslo skolestyre med Ribsskog i spissen en søknad fra Nasjonal Samling om å få leie Ruseløkken skoles gymnal til innkvartering den 26, 27 og 28. juni i forbindelse med et arrangement. Resultatet av hans steile holdning mot nazismen resulterte i at han og skolestyret ble avsatt. De nye makthaverne valgte nye folk med en positiv innstilling til nazismen, og i skolestyremøte 14. september 1942 kl. 12 ble navnene på det nye skolestyret og dets sammensetning offentliggjort:

Rektor Harald Jensen (formann) Overlærer Nicolaisen (varaformann)

| Medlemmer: | Varamedlemmer |
|-----------------------------|--------------------------|
| Overlærer Kokkinn | lærer Sigurd Jenssen |
| Tilsynslærer Ellen Haugseth | lærerinne Anna Hertzberg |
| Oberst Sundlo | Inspektør Brattlie |
| Lektor Hedda Furu | Lektor Filip Karlsen |
| Overlærer Nicolaisen | Bestyrer Knut Hoel |
| Fru Margrethe Langaard | Fru Lovise Haug |

Nicolaisen kunne ikke overta vervet som varaformann. I stedet rykket Knut Hoel opp. Det finnes ikke spor som kan si noe sikkert om Ribsskogs avgang og hvordan det skjedde. N. R. Fløttre ble konstituert skoleinspektør. Harald Jensen fungerte også som rektor ved "*Kriseskolen*" (Den felles høyere skole i Oslo).

I forbindelse med krigen ble flere lærere tatt ut av skolen. I skolestyremøte 22. februar 1943 meldte skoledirektøren at KUD, ministerens kontor den 19. februar 1943, hadde bestemt at "*nedenfor nevnte lærere*" fikk gå tilbake til jobben igjen, under den uttrykkelige forutsetning at det var på prøve, og at skoleinspektøren hadde dem under nøye observasjon. Overlærerne blant dem ble degradert til vanlige lærere. Fra skolestyremøte 12. juli 1944 skrives det:

Skolestyret viser i brev til KUD 2. juli 1942, og følgende forslag fremsettes:

1. Skoleinspektør Ribsskog gis fortsatt permisjon i skoleåret 44/45 på samme vilkår som hittil(ingen ytterligere opplysninger).
2. Skolestyret tilrår at Ribsskog permitteres fra sin stilling som skoleinspektør i Oslo fra 1/7 d.å. Han bevilges i permisjonstiden en årlig gasje svarende til full pensjon.
- 3.

11.10 Bredtvedt

Ribsskog ble den 26. januar 1943 arrestert og ført til Bredtvedt, som fungerte som fengsel under hele krigen. Ribsskog var ingen aktiv motstandsmann, men en innbitt motstander av naziststyret og nazismen. Fengselsoppholdet ble imidlertid kortvarig. Allerede 3. mars 1943 ble han løslatt.³²¹ Asbjørn Ryen hevdet at dette skyldtes Ribsskogs mageproblemer. Han hadde i perioder blødende magesår. Dette plaget han sterkt under fangenskapet.

Fra årene Ribsskog var avskjediget, har vi lite kunnskap. Asbjørn Ryen hevdet at Ribsskog hadde en del helseproblemer, spesielt med magen. Å bli fjernet både fra Lærerskolerådet og skoleinspektørstillingen måtte medføre en del fritid, noe som var ukjent for Ribsskog. Det er rimelig å tro at han i perioden fikk bearbeidet en del av det materialet han hadde, samt at det ble frigjort noe tid til planlegging av nye prosjekter. Ribsskog forutså at det ville bli mangel på lærere ved krigens slutt. Mange måtte gå p.g.a. deltakelse i NS arbeid. Han hadde også i 1943 fått spørsmål fra Trygve Dokk om å få utdannet flere lærere. Stadig tydeligere så han for seg Sagene miljøet som et arnested for lærerutdanning.

12 Årene etter krigen

12.1 Forsoningsforsøk

Arbeidet i skolen etter krigen kom raskt på bena. Første skolestyremøte etter krigen ble holdt fredag den 8. juni 1945 kl. 1800. Ribsskog var da gjeninnsatt som skoleinspektør. Det påfølgende møte ble avholdt torsdag 5. juli 1945, og så den 11. juli. Møtene tok opp en del trivielle ting som valg av lærebøker, utgassing og rensing av skolerom, søknad fra foreldre om dekning av utgifter til ekstraundervisning, ansettelse, lærere som søkte avskjed, timestfordeling osv. Etter hvert ble det tatt fatt i viktige saker for skolen, men det var lite gremmelse over hva som hadde hendt under okkupasjonen. Sommerferien 1945 ble forlenget til 1. september. I 1945 var det i Oslo 12923 elever i normalskolen fordelt på 541 klasser.

I møte fredag 18. jan. 1946 var det valg på ny formann og nestformann. Ny formann ble redaktør Olaf Solumsmoen og fru Sigrid Rastad ble nestformann. Arbeiderpartimannen og motstandsmannen Olaf Solumsmoen (1896-1972) ble etter hvert en kjent pressetalsmann, senere sekretær hos Einar Gerhardsen fra 1948-56, for så å bli statssekretær hos Gerhardsen i perioden 1956-63. Solumsmoen kom tidlig med i arbeiderbevegelsen. Trond Hegna skrev at Olaf Solumsmoen, sammen med Einar Gerhardsen, Martin Tranmæl, Trygve Lie og Kyrre Grepp var elev ved Den sosialistiske dagskoles første kurs våren 1920.³²²

I de første etterkrigsårene skulle det ordnes i rekkene. Både Norges lærerlag og Norges Lærerinneforbund samlet seg til det første møtet den 22. og 23. mai 1945, der bl.a. saken mot illojale lærere ble drøftet. Medlemmer av lærerorganisasjonene som under krigen hadde vært innmeldt i NS, kunne ikke lenger være medlemmer av lærerorganisasjonene. Formannen i Norges Lærerlag, Eirik Eide, mente i første nr. av Norsk Skuleblad i 1945 til opprydding i rekkene, og der det uverdige måtte vekk. Imidlertid mente han også til klokskap, rettferdighet, fasthet, måtehold og en objektiv vurdering. Oslo skolestyre hadde hatt en egen granskingskomite i gang for å kartlegge læreres tilknytning til NS. Granskingskomiteen sendte brev til Oslo skolestyre og informerte om at de lærerne som hadde vært medlemmer av NS midlertidig ble fjernet fra sine stillinger i samsvar med melding fra departementet. Før tilsetting kunne skje, måtte man nøye undersøke tilknytningen til NS. Spesielt gjaldt det lærerne i det NS oppnevnte skolestyret under krigen. Rettsoppgjøret var ikke alltid like lett å

håndtere. Noen lærere i fangenskap var blitt tvunget til å melde seg inn i Lærersambandet, men forble passive medlemmer. Noe annet var de som påtok seg viktige og sentrale oppgaver, og arbeidet aktivt for NS. Norsk Skuleblad (1945, nr. 3) refererte til skarpe protester i flere avisinnlegg mot sambandslærerne som både hadde "*sviki og svikta*".³²³ I 1952 skjedde det en oppsiktsvekkende overlærertilsetting ved en Osloskole som illustrerer noe av vanskene. Med hensyn til faglige kvalifikasjoner sto to lærere likt. Men, det var en forskjell, og det var at den ene var lojal under krigen. Den andre hadde blitt "*tvunget*" inn i Lærersambandet for å redde barnet fra å bli sendt til nazistisk oppdragelse. Det ble betraktet som en forklaring, men ikke en unnskyldning. Det var greit at man tok disse inn i skolen igjen, men ikke at de fikk ledende stillinger. Alvhild Bjerkenes ble innstilt til stillingen av Ribsskog, som anbefalte henne sterkt. Bjerkenes var også i en tidlig periode engasjert ved Sagene lærerskole som øvingslærer, så Ribsskog kjente henne nok godt. Han engasjerte nemlig ikke noen til Sagene før han kunne gå god for dem. Solumsmoen mente også at det var gjort grundige undersøkelser før ansettelsen.³²⁴

Lærerlagene i ulike deler av landet forsøkte også å få greie på hvilken side hver enkelt lærer sto i okkupasjonstiden. For å kartlegge, fikk lærerne tilsendt skriv med spørsmål om hvor de sto under krigen. Det ser ut til at redaksjonen i Skulebladet gikk god for denne fremgangsmåten og hevdet at det ikke ble ro før denne saken var ute av verden. Det var heller ikke bare en privatsak om en lærer hadde vært medlem av sambandet. Man ønsket ikke forfølgelse, men rettferdighet. Helt til på 1950-tallet foregikk det diskusjoner i kjølvannet av rettsoppgjøret. Det ble hevdet at de villfarne burde få komme inn i Norges Lærerlag og i skolen, men det ble fortsatt advart mot at de skulle få ledende stillinger som skoleinspektører og overlærere i skolen. Lederen måtte ha tillit.

Lærerne og lærerorganisasjonene ønsket et rettferdig krigsoppgjør, men de ville også videre. I 1948 ble det bl.a. i regi av Unesco arrangert et kurs i England for lærere med det som mål å danne en internasjonal organisasjon som ville konsentrere seg om utdannelsen og opplæringen av lærere og fremme internasjonal forbindelse mellom lærerutdannende institusjoner og skolemyndigheter. Erling Slaatto rapporterte i Norsk Skuleblad i 1951 fra en internasjonal barneleir i Cincinnati som hadde som mål å finne fram til nye veier til internasjonal forståelse, og knytte vennskapsbånd.³²⁵ Ideens far, Doris T. Allen, begynte alt i 1946 å arbeide for gjennomføringen. I 1949 startet tyske og danske lærere de såkalte "Sonnebergmøtene" som

hadde som mål å fremme forståelse mellom Europas folk. I dette arbeidet kom Norge med både som vertsland og deltaker.

13 Sagene lærerskole

I 1992 ble to lærerskoler i Oslo med ulik bakgrunnshistorie slått sammen. Den ene, Oslo lærerskole, hadde sin bakgrunn fra våren 1912 da professor Ole Hallesby kalte sammen til et møte på Menighetsfakultet for å etablere en kristen lærerskole i Kristiania.^{326 327} Hallesby ønsket en kristen skole, og han ønsket å gi en pedagogisk utdanning som var den beste som kunne gis. Man ante fortsatt ettervirkningene av dramaet rundt den såkalte "*professorstriden*" med utnevnelsen av Johannes Ording som professor ved Universitetet. Hallesby arbeidet raskt med lærerskolesaken, og den 2. september 1912 kunne skolen åpne med pastor Anton Elias Leere^{XVIII} som bestyrer for to klasser, i leide lokaler i Aars & Voss's skole. Ramsfjell skrev at det i pressen allerede under planleggingen ble reist en voldsom agitasjon mot den nye lærerskolen hvor de hyppigste argumentene gikk på den kristne profilen og frykten for at skolen skulle bli et arnested for svartsyn og pietisme.³²⁸ Det hadde da også i noen år pågått en diskusjon om valg av lærerskoler, private eller offentlige. Norsk Skoletidende skrev at den forsamlede kirkekomite hadde gjort "*opstuds*" over det forhold at elevtallet ved de offentlige lærerskolene var lavt i forhold til de private. I tillegg var det billigere med de private, da slapp staten "*å punge ut*" med så store beløp.³²⁹ I flere nr. av Norsk Skoletidende fra den tiden var det imidlertid tydelig skepsis mot å la de private ta over for mye av utdanningen.

Skolebladet gjenga i 1930 et intervju med Leere om Oslo lærerskole og lærerskolearbeidet. Han fortalte der at skolen bygget på et kristelig grunnlag, og at det var flere religiøse foreninger (Indremisjonsforeningen i Oslo, Ungdomsforbundet i Oslo, Den kristelige lærerforening, Lærernes vennekrets i Oslo, og Oslo bispedømmeråd) som sto bak etableringen. Det var en del år senere at Indremisjonsens landsforening overtok skolen. Leere fortalte videre at det hadde vært stor tilgang av søkere fra hele landet, og skolen hadde uteksaminert flere samer fra Finnmark.³³⁰

^{XVIII} Anton Elias Leere (1869- 1945) født i Ålesund i 1869 og ble student i 1889. Han tok teologisk embetseksamen i 1894, og arbeidet etter det både som både som lærer og prest. I 1912 overtok han som bestyrer ved Oslo lærerskole, og praktiserte som prest i tillegg ved Holmenkollens kapell fra 1919 (Norsk Skuleblad, 1945, nr. 4, s. 83). Leere var også lærer ved Menighetsfakultetets praktisk-teologiske seminar i en årrekke.

^{XVIII} Ramsfjell, O. (1997) *Tradisjon og fornyelse i norsk allmenlærerutdanning*. Oslo lærerhøgskole 1912- 1992. HiO-rapport, nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Den andre lærerskolen fikk navnet *"Statens lærerskoleklasser"* som hadde sin opprinnelse i en henvendelse til Bernhof Ribsskog fra Trygve Dokk^{XIX} under krigen. Han la da fram en plan overfor Ribsskog om å starte opp en 2-årig studentklasse ved lærerskolen med første året *"under jorda"*, deretter to år ute i praksis og til slutt ett avslutningsår ved lærerskolen.

Mulighetene ble undersøkt, men Dokk nådde ikke fram med ideen. Det er mulig Ribsskog som permittert leder for Lærerskolerådet syntes det var å gå for langt i forhold til opprinnelig lovverk og planer. Dokk på sin side så problemene med lærermangel, spesielt i Nord-Norge, fra sitt ståsted i Tromsø. Ribsskog og Dokk var godt kjente fra studiedagene i Oslo, og begge disputerte samtidig i 1931. Det er også en mulighet for at Dokk var i ferd med å orientere seg sørover. I 1938 var både han og Almar Næss ved Levanger lærerskole søkere på skoledirektørembetet i Oslo bispedømme.³³¹

Så skulle det gå kort tid, og til Dokks overraskelse, kom nyheten etter frigjøringen i 1945 fra Kirke- og undervisningsdepartementet om at Ribsskog og Hans Bergersen hadde satt i gang *"prøvedrift"* med den omtalte ide fra 1943 på Sagene. Dokk tilføyde i intervjuet med Dahl at *"Ribsskog og Bergersen har hovedæren for denne opprettelsen, men hovedideen kan nok sies å være unnfanget av undertegnede."*³³²

Raskt etter frigjøringen i 1945 tok Ribsskog initiativet. Asbjørn Ryen fortalte at Ribsskog utnevnte seg selv til en slags rektor for å få det hele i gang. Verken rektor eller lærerstillingene ble utlyst. Ribsskog plukket ut de folkene han ville ha med, og som var *"tro"* mot arbeidskoleprinsippet og radikale pedagogiske ideer. Jerpeseth antyder at denne radikale dreiningen var med på å synliggjøre den store forskjellen som ble mellom Sagene og Oslo lærerskole.³³³ Inger Johanne Raaen, elev ved første kullet ved Statens lærerskoleklasser,

^{XIX} Trygve Dokk ble født i Fredrikstad som yngst av åtte søsken i 1888. Hans far arbeidet på festningen der. Han ble cand. theol i 1912. Datteren Bodil Dokk Holm forteller at Dokk hadde flere utenlandsopphold bl.a. i Danmark og Tyskland. Dokk arbeidet aldri som prest, han var nok for radikal til det. Han gikk under Johannes Ording og dermed var *"skismaet"* lagt som hun uttrykte det. Den gangen ble de som var utdannet ved universitetet, nesten *"lyst i bann"*, og det tok Dokk seg svært nær av (Dokk Holm, 2006). Ording ble med sine liberale teologiske tolkninger midtpunktet under den heftige professorstriden med det som resultat at Menighetsfakultetet ble stiftet i okt. 1907 og høsten 1908 kom man i gang med åtte studenter. Trygve Dokk var ansatt ved Tromsø lærerskole fra 1932 før han overtok ved Sagene. I 1922 ble Dokk tildelt Kongens gullmedalje. Dokk gjennomførte senere studier i utlandet, og han utga flere bøker, blant dem en lærebok i religion for lærerskolen. I 1938 søker Dokk sammen med bl.a. rektor ved Levanger lærerskole, Almar Næss, på utlyst stilling som skoledirektør i Oslo bispedømme.

Trygve Dokk ble gift med Annbjørg Kristine Fløystad, og de fikk tre barn. De fleste yrkesaktive år ble han i lærerskolen. Først som rektor ved Stord off. lærerskole fra 1916, ved Hamar lærerskole fra 1920 så ved Sagene i perioden 1946-1956, for å avslutte ved Kristiansand off. lærerskole i 1958. Dokk døde januar 1983 (Dokk Holm, 2006).

hevdet at Oslo lærerskole var en god skole, men svært religiøs. *"Det var knapt nok anledning til å gå i teatret, og dans på skoletilstelninger var utelukket. Det kom elever fra Oslo lærerskole når Sagene hadde kulturkvelder med dans"*.³³⁴ Ribsskog hadde tidligere gjennom Lærerskolerådet gitt til kjenne sitt syn på privat lærerutdanning. Det ble nå viktig for han å konkurrere med Oslo lærerskole som ble drevet på privat basis.³³⁵

13.1 Ribsskogs rolle

Asbjørn Ryen beskriver Ribsskog som en handlingens mann som ofte tok saken i egne hender. Han hatet sendrektighet og at det tok tid å få gjennomføre viktige oppgaver. Slik sett hadde han stor tro på seg selv. Han lot seg ikke stoppe av motbør når han først gikk inn for en ide. Ribsskog nøy stor respekt både på kommunalt og statlig nivå, og han hadde sentrale folk i departementet som lyttet til han, og brukte han som samtalepartner og rådgiver i vanskelige skolesaker. Man skal videre være oppmerksom på at folk i departementet kjente til at det var stor lærermangel i landet, og da er det mulig at Ribsskogs initiativ om å øke utdanningskapasiteten ble sett på med positive øyne. Etter 1932 ble det i flere år ikke tatt opp nye klasser ved lærerskolene. Det var mange som mente dette bar galt av sted. Fra 1936 ble det så igjen tatt inn nye klasser, men fortsatt ikke nok til å dekke behovet. For å avhjelpe situasjonen satte Kirkedepartementet fra nyttår 1941 i gang ekstraordinære lærerkurs av kortere varighet, beregnet på studenter med videregående utdanning og noe praksis fra skolen.³³⁶

Som formann i Lærerskolerådet, og med gode kontakter inn i departementet, hadde Ribsskog god oversikt over behovet for lærere etter krigen. Det er all grunn til å tro at ideen som Dokk lanserte i 1943 hadde gjennomgått en modningsprosess. Ribsskog ble i 1942 avsatt av naziststyret og var derfor i en periode fritatt fra tunge oppgaver. Slik sett hadde han muligheten til å planlegge og forberede oppstart ved Sagene. Sagenemiljøet kjente han godt og så der for seg praksismuligheter i et progressivt skolemiljø for studentene. Imidlertid har man i dag ingen sikker kunnskap om hvilke personer Ribsskog spilte på lag med i departementet.

I 1945 ble Ribsskog gjeninnsatt i Lærerskolerådet, og igjen fikk han utfordringen med både å predikere behov for lærere og *"etterfylle"* behovet, da lærermangelen spesielt i Nord- Norge etter frigjøringen var stor. Utdanningskapasiteten i landet hadde vært lav, en del hadde sluttet av naturlige årsaker, og etter frigjøringen måtte 700 lærere slutte p.g.a. unasjonalt holdning.³³⁷

13.2 Statens lærerskoleklasser i Oslo

Navnet på skolen ble Statens lærerskoleklasser i Oslo, og den ble plassert ved Sagene skole som ble styrt av Katrine Arnesen, i Anna Sethnes ånd. Plasseringen var ikke tilfeldig. Ribsskog hadde vært positiv til, og over lang tid stått nært de forsøkene som ble utført ved Sagene skole under Sethnes ledelse. Sagene skole var på mange måter en foregangsskole og hadde innført arbeidsskoleprinsippet. Det var viktig for Ribsskog at det nærmeste praksisfeltet arbeidet etter denne metoden.

Ifølge Asbjørn Ryen, var det Ribsskog som tok fatt, startet og bestyrte lærerutdanningen ved Sagene under navnet "Statens lærerskoleklasser" fra 1945 og ett år fremover. Asbjørn Ryen ble engasjert som øvingslærer ved skolen fra starten og var der til først på 1970-tallet.

Kjær skriver at Ribsskog startet skolen i 1945. Han innkalte personalet, og gav orientering om undervisningsplan og bestemmelser etter lov av 11. februar 1938, som var det som i store trekk skulle følges. Ribsskog trakk opp retningslinjene, og minnet bl.a. om betydningen av samarbeid mellom elever og lærere, slik at utdanningstiden ble en vekst og modningsprosess. Lærestoffet skulle presenteres slik at elevene skulle lære, vurdere, tenke selvstendig, og tilegne seg kunnskaper ved studier og forsøk. Ribsskog påla personalet "*å bruke bestemmelsene med vett*".³³⁸ I oppstarten var Ribsskog Pater familias, han sto i spissen som et overhode.

13.3 Hva tidligere elever beretter

Tor Øygarden som var elev ved det første kullet, bekreftet at det var Trygve Dokk som sto bak ideen om delt utdanning, og at Ribsskog planla, fikk det hele i gang, og ble skolens første rektor. Øygarden tilføyer at det i all hovedsak var voksne folk som begynte. Det var en uferdig skole de møtte, men elevene var positive og tente på oppgaven, så det ble nok svelget noen kameler. Ribsskog hadde fått i stand skoletilbudet på kort tid, og det hadde klare mangler, forteller Øygarden, og noen følte seg derfor noe snytt. I alle fall hevdet han at det møtte 90 interesserte elever som ble delt inn i en gutte (A klasse) og to jenteklasser (B og C-klasene). Utdanningen var ordnet slik, hevdet Øygarden, at elevene gikk ett år på Sagene med

to år påfølgende praksis, for så å komme tilbake til skolen for ett avsluttende teoriår med eksamen.³³⁹

Inger Johanne Raaen bekreftet Øygardens utsagn om organiseringen av utdanningen, og hun fremhevet at det var svært motiverte elever som tok fatt. Det var Katrine Arnesen som var overlærer ved Sagene folkeskole i oppstartsåret. Hun hadde et godt forhold til Ribsskog. Det var vel kjent at Sagene var Ribsskogs favorittskole, og de fleste hadde, eller fikk etter hvert kjennskap til samarbeidet mellom Anna Sethne og Ribsskog. Selv om Anna Sethne hadde sluttet ved skolen, underviste hun en del ved lærerskolen. Raaen beskrev henne som et fyrverkeri og en svært flink pedagog som forberedte elevene på at de ville møte strid ute i skolene. Selv om skolen var en såkalt progressiv skole, hadde den en hierarkisk struktur, med Arnesen som den ubestridte leder og Petra Nilsen som nestleder. Arnesen og de andre hadde sine faste plasser, og det skulle skjenkes kaffe deretter.

Plasseringen av lærerskolen mente hun skyldtes at Sagene var kjent for sitt forsøksarbeid. Lærerskolen fikk de gamle lokalene ved folkeskolen med *"utsyn over Akerselva og Hjula veveri like ved der Oskar Bråten ble født"*. Lærerne ble det første året engasjert uten fast ansettelse. Det fikk de ikke i og med at Statens lærerskoleklasser ikke skulle bli noen permanent ordning. Skolen kom ifølge Raaen i gang for å avhjelpe en svært vanskelig situasjon, og slik sett skulle den være en overgangsordning. Hun kan imidlertid ikke huske at det ble satt noen sluttdato for utdanningen. Det var lærermangelen som ville styre det. I og med at lærerne hadde andre jobber, kom de ofte for sent til timene, og det husker hun ble et irritasjonsmoment.

13.4 Organisering av studiet

Elevene som begynte ved Statens lærerskoleklasser ved Sagene, ble første året på skolen undervist i teori. De neste to årene ble de utplassert på en folkeskole i ulike deler av landet. I denne perioden ble de i stor grad overlatt til seg selv. Skolen hadde ordnet praksisplasser, men oppfølgingen var dårlig og tilfeldig, og ingen kom fra skolen ut til dem mens de var ute i praksis. Da var de overlatt til seg selv. Øygarden og Raaen hevdet at de ulike praksisplassene ikke var godt forberedt på at studenter skulle ankomme. Moderskolen hadde heller ikke gitt gode opplysninger på forhånd. Det hele bar preg av hastig planlegging, hevdet Øygarden, og

han var spent på hvor mange som var med etter praksisåret. Imidlertid tror han det bare var to som sluttet i praksisåret. Utdanningene ble avsluttet med en statseksamen, og avslutningen var enkel med lite festivitas. Han følte at skole og utdanning var et provisorium som hadde blitt etablert raskt med lite tid til gjennomtenkning. Inventarprotokollen fra det første året viser at det var lite utstyr å hjelpe seg med.

Gjennomgående, hevder Raaen, hadde Ribsskog plukket ut flinke og flotte lærere til å undervise. Øvingslærer Asbjørn Ryen husker hun godt som en flott og engasjerende lærer. Det ble sagt at Ryen var Ribsskogs høyre hånd. Videre nevner hun navn som August Lange, Ruth Frøyland Nielsen, Emil Østlyngen, Hans Bergersen, Kristian Horn, Bjerkenes og Ragnar Rud. Bernhof Ribsskog så de lite til, han opererte mest i kulissene. Det var lite av administrasjon, og ikke noe byråkrati. Alt var bestemt av Ribsskog.

Det var maktpåliggende for Ribsskog å få til en så god start som mulig. Aller helst skulle man overgå Oslo lærerskole. Både Ryen og Raaen hevdet at Ribsskog selv plukket ut lærerne uten å utlyse jobbene. Raaen hevdet at det var en kjent sak at Ribsskog og Rannveig Aannerud var kjærester. Elevene syntes det var latterlig at to så gamle skulle være kjærester.

Sagene folkeskole ble over hele landet betraktet som en forsøksskole som mange kom for å besøke. Selv om skolen var såkalt progressiv, hadde den et tydelig hierarki. Arnesen var den ubestridte overlærer og leder ved skolen. Inger Johanne Raaen hadde tenkt seg til Finnmark i praksisperioden. Hun ble av Arnesen spurt om hun kunne bli ved Sagene. Raaen sa da at hennes ønske var Finnmark. Svaret hun fikk fra Arnesen var at *"Ingen som får tilbud om Sagene sier nei til det"* Dermed torde hun heller ikke å opponere, og det ble Sagene.

Når først Ribsskog bestemte seg, gikk det fort, og undervisningen kom i gang 24. september 1945 med følgende fagkrets: kristendomskunnskap, norsk, samfunnsfag, naturfag, pedagogikk, praktisk læring, sang og musikk, spill, tegning, skrivning, regning, handarbeid og kroppsøving. Eksamen artium var opptakskriteriet, og lærerprøven ble sett i sammenheng med eksamen artium slik at artiumskaraktene ble ført over på lærerutnemningen. Det var skriftlig eksamen i norsk og pedagogikk. Elevene skulle vise at de behersket begge målformer ved å skrive den ene stilen på bokmål og den andre på nynorsk.

Lærerskolen var, som nevnt ikke tenkt som et permanent tiltak, og det ble dermed ikke investert i særlig utstyr eller litteratur. Noe rom og utstyr ble lånt fra folkeskolen. Det ble i tillegg også leid rom utenfor området. Klasserommene var oppholdsrom for studentene, og rektors kontor var også lærerværelse. Inventarprotokollen var tynn de første årene, både til bibliotek og kontor. For å nevne noen eksempler, ble det innkjøpt noen jæderstoler til Klubbrommet. Av litteratur, som ble innkjøpt, kan nevnes pedagogisk/psykologisk litteratur, veiledningsbøker og noen oppslagsbøker. Videre ble det kjøpt inn arbeidsbøker og oppgavebøker i papp- tre - og metallsløyd, fargemapper beregnet for bl.a. rosemaling og håndarbeidsbøker. Oppvarmingen sto 33 såkalte "*bedehusovner*" for. Ovnene skulle vaktmesteren holde liv i. Om vinteren ble det fyrte med koks, og ofte sto det en støvsky rundt assistenten når han kom og plasserte kokssekken i vedkassen.³⁴⁰

Aslaug Ligaard, tidligere gift med Asbjørn Ryen, gikk på Sagene i perioden 1948-51. Hun bekrefter mye av det som er nevnt ovenfor. Hun vokste opp like overfor Møllergata skole og husker hun traff Ribsskog i gata før hun begynte på skolen. Han snakket til henne og klappet henne på hodet. Ligaard gikk sju år ved Møllergata skole, og ble flere ganger testet med utgangspunkt i Ribsskogs sine studier. Han brukte ofte Møllergata i sitt vitenskapelige arbeid. Ligaard beskriver Ribsskog som en flott, høy og kraftig mann. Ribsskog gikk alltid med stor hatt forteller hun, og det var allment kjent at han var glad i damer. Ligaard beskrev Anna Sethne og Ribsskog som "*raddiser*" i betydningen av at de var radikale med utgangspunkt i arbeiderbevegelsen, eller at de rett og slett var litt annerledes.³⁴¹

Elevene Tor Øygarden og Inger Johanne Raaen beskriver Ribsskog som en fjern person som kun var til stede når det var fest eller spesielle markeringer. "*Ribsskog var ikke en person man henvendte seg til*". Elever fikk et bestemt inntrykk av at Ribsskog sto bak, og at han var en sterk og bestemt mann. Han hadde enorm makt, hevdet Øygarden. De ble informert om at Ribsskog hadde plukket ut sine lærere, og alle var grunnleggende enige med han. Det hele var bygget på arbeidsskoleprinsippet. Alt dreide seg om det, og lærerne var lojale mot Ribsskog. Flere av elevene ved skolen fikk arbeidsskoleprinsippet i vrangstrupen.

Bodil Dokk Holm gikk på Sagene skole fra 1951-54 mens hennes far var rektor der. På det tidspunktet gikk de fortsatt etter samme ordningen som i oppstarten i 1946. Da hørte og så de ikke noe til Ribsskog. Han hadde nådd aldersgrensen og overlatt ansvaret til andre. Imidlertid

vet hun at Trygve Dokk lente seg til Ribsskog og benyttet seg av hans kapasitet. Hun er helt sikker på at Ribsskog hjalp til så lenge han kunne. Dokk var også opptatt på andre områder og klarte ikke dette alene. Dokk hadde norsk på Sagene forteller Bodil, og ikke kristendom.³⁴²

Bodil Dokk Holm vet at Trygve Dokk og Bernhof Ribsskog samarbeidet en god del. De var ikke omgangsvenner, og hun kan ikke huske at Ribsskog var hjemme hos dem. Det ble snakket om Ribsskog med respekt hjemme. Trygve Dokk omtalte han også som en flott, arbeidsom og kunnskapsrik mann som han samarbeidet godt med. Bodil husker at Ribsskog var på Dokks 70-årsdag i Håndverkernes lokaler i Oslo. Trygve Dokk var sammen med Hans Bergersen og Ruth Frøyland Nielsen initiativtakere og redaktører av Festskriftet til Ribsskogs 70-årsdag i 1953.

13.5 Året 1946

Ribsskog trakk seg som rektor i 1946, etter ett år, noe som også var med i planleggingen fra oppstarten. Trygve Dokk overtok da som styrer eller rektor. Raaen beskriver Dokk som en utrolig flott fyr, og et meget fint menneske som i tillegg var faglig sterk. I det daglige var han fjern, og kom som Ribsskog fram i forbindelse med festlige anledninger.

Sagene lærerskole ble fra første stund preget av liberale holdninger og en uformell tone. Ingen tegn tyder på at skolen blandet seg mye i elevenes fritid. Ribsskog var ikke særlig glad i overvåking. Han husket med gru tiden ved Levanger lærerskole, og spesielt den moralske overvåkingen av elevene som han selv uttrykte det. Elevene var da også i alderen 18 – 40 år. Det var til og med dans på elevkveldene.

Fra 1946 er det tydelig at Kirke og undervisningsdepartementet fulgte nøye med, og ville ha oversikt over studentene og deres bakgrunn. Det var maktpåliggende å unngå at medlemmer av NS ble opptatt. I noen få tilfeller kom det for dagen at opptatte elever hadde vært NS medlemmer og disse ble bedt om å slutte.

Skriv fra departementet viser at både Dokks lønn og privattelefon ble diskutert sommeren 1947 før han skulle ta fatt på andre året som rektor ved Sagene.³⁴³

13.6 Kveldsklasser, vikarkurs og hjelpeundervisning

Vansker med å få kvalifiserte lærere både inn i normal- og hjelpeskolen resulterte i at ulike "nødsordninger" ble forsøkt både for de som tenkte seg inn i skolen, og for de som allerede var der uten utdanning. Under og etter krigen ble det satt i verk ulike tiltak for å bøte på lærermangelen. I Norsk Skuleblad skrives det at det i flere år hadde vært stor lærermangel. Kirkedepartementet satte derfor i gang tiltak for "å bringe hjelp" i form av ekstraordinære lærerkurser av kortere varighet, beregnet for studenter med videregående skoler. Kursene ble igangsatt først og fremst for å gi elevene lærerinnstilling.³⁴⁴ Inger Johanne Raaen underviste etter endt utdanning ved kurs for såkalte "vikarlærere". De som ønsket å bli vikarlærere ved Osloskolen, måtte ta et halvårig kveldskurs først. Fra 1954 satte Dokk i gang 5-årig kveldsskole for slike som kom fra andre yrker, eller som i mange år hadde vært vikarer i skolen.³⁴⁵ I 1955 ble det startet en ny 5-årig kveldsklasse, med undervisning fra 1715 til 2130, tre kvelder i uka.

13.7 Dokk går av

I 1958 sluttet Trygve Dokk som rektor, og Christian August Lange overtok fram til 1962. Han ble da ansatt ved universitetet i Oslo. Lange var cand. philol. med norsk som hovedfag. Inger Johanne Raaen husker han som en flott lærer som senere reiste til Moskva for å overta som kulturataasje. I perioden 1954-58 var han også nestleder i Forsøksrådet for skoleverket. I 1962 fikk Statens lærerskoleklasser navnet Sagene offentlige lærerskole.

Ordningen med praksisår opphørte i 1960. Lærerskoleklassene skulle følge undervisningsplan for den to-årige lærerskolen og hadde en 2-årig vanlig linje og en engelsklinje. Det ble også startet opp 4 årige klasse i 1958/59 og opphørte i 1968. I 1964 ble det tatt opp en klasse som gjennomførte linjen på 3 år, men dette eksperimentet ble ikke godtatt. I 1966 ble det startet en ordning med en sterkere integrasjon mellom teori og praksis for å gjøre den mer yrkesrettet. Fra 1975 fikk skolen høgskolestatus og utdanningen ble fra da av 3-årig. Oslo og Sagene lærerskole ble slått sammen, samlokalisert og Sagene lærerhøgskole ble dermed i praksis nedlagt i 1992.

14 Oppstart av den skolepsykologiske virksomheten

Normalplan av 1939 og arbeidsskoleprinsippet hadde som mål å utvikle den enkeltes ressurser maksimalt. Noen barn og foreldre trengte ekstra oppfølging for å nå dette målet. Det er nok riktig å se skolepsykologitjenesten i dette lys.

Da skolepsykologien gjorde sitt inntog her til lands, hadde den 40 års historie bak seg i USA. Mange av de ideene den kom til å bygge på, hadde sitt opphav på den andre siden av Atlanteren. Den norske skoles psykologiske virksomhet startet ifølge Vormeland etter linjer som var kjent fra "*child guidance – klinikker*". Child guidance-arbeid brukes ofte om den rådgivningsvirksomhet som særlig karakteriseres ved en psykiatrisk orientering. Opprinnelig inkluderte child guidance å gi råd og veiledning "*to normal as well as abnormal children, to the ordinary school pupil as well to the difficult child*". Målet var å forberede og ruste hver enkelt elev for et så vellykket liv som mulig i og utenfor skolen.³⁴⁶

*"Guidance er den prosess å hjelpe den enkelte til å forstå seg selv i lys av sine evner, anlegg, interesser, sin styrke og sin begrensing, og derved hjelpe han til å nytte sine personlige og sosiale muligheter klokt, å dra mest mulig fordel av sine yrkes og skolemessige muligheter og å bli i stand til moden selv- ledelse."*³⁴⁷

Keir viser til at rådgivning innenfor skoleverket både i England, USA, delvis Frankrike og Tyskland i utgangspunktet bygget på ideer av Spencer (1820-1903) som var tydelig influert av Darwins (1809-1882) strengt objektive og biologiske standpunkt.³⁴⁸ Utviklingslæren kunne ifølge Spencer anvendes også på fag utenom biologien.

14.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste i Norge.

I Oslo kom man tidlig i gang med skolepsykiatararbeidet. Allerede i 1923 ble som tidligere nevnt dr. med. Johan Lofthus ansatt som skolepsykiater. Ribsskog fikk møte Lofthus for første gang i Skiensperioden i forbindelse med at Lofthus foreleste på Skiens lærerkurser. De skulle senere komme til å samarbeide om bl.a. Dearborns gruppetest for småklassene i folkeskolen. Før den tid hadde imidlertid Carl Looft i Bergen drevet med intelligenstesting av

barn med særvansker og plassering av barn i institusjoner og særklasser. Det er rimelig å anta at disse arbeidene var med på å bane veien for det mentalhygieniske arbeidet som kom i 1930-årene, der de såkalte "*child guidance klinikkene*" ble viktige inspirasjonskilder for arbeidet her i Norge. Lofthus kan også ha vært en inspirator for Ribsskog.

Knut Østrem skriver at den sentrale personen i PP- tjenestens barndom var Åsa G. Skard. Tidlig på 1930- tallet ble det ved Ullevål sykehus og ved Lier psykiatriske sykehus igangsatt noe som ble kalt "*Mentalhygienisk poliklinikk*", og ved klinikken i Lier ble det opprettet en barnepsykologstilling som den nyutdannede Skard besatte.³⁴⁹

Første gangen Åsa G. Skard hørte om mentalhygiene^{xx} var i forbindelse med et foredrag av Dahlstrøm i 1930 eller 31. Det var en åpenbaring hevdet hun, og straks visste hun hva hun ville arbeide med, nemlig barn som hadde ulike vansker. Det var daværende overlege ved Ullevål sykehus, Sigurd Dahlstrøm, sitt arbeid for mental helse som førte til at Mentalhygienisk Forening ble dannet i Oslo i desember 1930, og mentalhygienisk poliklinikk i 1931. Skard skriver at Dahlstrøm hadde store planer for utbygging av denne poliklinikken etter amerikansk "*Child guidance*" mønster, men døde uventa tidlig, før han fikk satt planene ut i livet.³⁵⁰

Jordheim hevder at: "*I et brev til skoleinspektør B. Ribsskog i 1933 foreslår hun (altså Åse G. Skard) opprettelsen av "ein slags psykologisk barnehjelp der det skulle gå an å få råd og rettleing ved Oslo- skolene"*. Det gikk frem av brevet at man ønsket å arbeide etter det man kalte *child guidance*.³⁵¹ Tiltaket førte ikke frem, men det er interessant å merke seg at skolens rådgivningsarbeid var i emning så tidlig. Åse Gruda Skard skriver i en artikkel i Pedagogisk Forum i 1935 at "*Meir og meir stig kravet fram i skulen at han har ansvaret for borna ikkje berre med omsyn til at dei får kunnskapar, men og at dei veks opp til livsduglege, helsuge, lukkelege menneske*", akkurat som Ribsskog sa det.³⁵² Charlotte Bühler (1893-1974) startet et psykologisk-pedagogisk rådgivningskontor i Oslo i 1938, som hun drev frem til april 1940.

^{xx} Det har vært vanlig å betrakte eller definere mentalhygiene som arbeid med å bevare en god mental helsetilstand og gjennom det forebygge utvikling av psykiske lidelser som psykoser og nevroser. Befring (1971) hevder at for å fremme mentalhygieniske målsettinger blir det viktig å bli i stand til å opprettholde en likevekt mellom negative og positive opplevelseskvaliteter. Inkludert i det ligger behovet for å kommunisere med betydningsfulle andre og behovet for opplevd selverdi. The mental hygiene movement (1939, s. 7) hevder at "Mental hygiene means simply mental health or the rules by which mental health may be attained and maintained. And the mental hygiene movement is the organized effort to attain and maintain mental health for the people at large

Bernhof Ribsskog fikk i brev datert 22. september 1938 tilbud fra Charlotte Bühler om pedagogisk-psykologiske rådgivningskurs eller utdanning for lærere, noe Ribsskog avslo.³⁵³

Inspirert av Dahlstrøm hadde overlege Wilhelm Grimsgaard tatt opp et liknende arbeid ved Lierasylet i Drammen alt i 1929. Grimsgaard klarte å skaffe penger til en psykolog som skulle ta seg av arbeidet med barna, og her ble Åse Gruda Skard den første psykologen til å gå inn i arbeidet. Hun fikk sommeren 1933 arbeid som psykolog ved Lierasylet, en virksomhet for nervøse og sinnslidende i Buskerud og Vestfold. *"Eg skulle særleg ta meg av vanskelege barn, i lag med den entusiastiske søster Annette, sosialarbeidar på full tid med ei lønn på sveltgrensa. Her som i USA var mentalhygienisk arbeid psykiatrisk orientert i synet på rådgivningen."*³⁵⁴ Overlærer Anna Sethne ved Sagene skole gav Skard anledning til å gå rundt omkring i klassene og ta ut de barna som hun ville ha til testing og undersøkelse. *"Dette førte til anna arbeid: Skuleinspektør B. Ribsskog ba meg vera til hjelp med testing av barn ved Møllergata skule i samband med etterrøkingar han heldt på med"*. Gjennom dette arbeidet fikk hun øynene opp for det nybrottsarbeidet Ribsskog drev på med.³⁵⁵ Det er mulig dette kan knyttes til et brev han sendte 9. januar i 1937 til magister fru Gruda Skard, Parkveien 45, hvor Ribsskog ber henne lese gjennom et avsnitt av det han hadde skrevet om arbeidet han hadde utført med Dearbornprøvene. Han ber også om hun kan undersøke noen av elevene og skrive litt om resultatene. Til slutt ber Ribsskog om hun kan tenke seg å arbeide videre for "Komiteen for pedagogisk forskning" som Ribsskog var formann i. *"Vi arbeider nå med Gjensitterspørsmålet, og din hjelp vil være av stor betydning"*, skriver Ribsskog.³⁵⁶ I sin minnebok *"Liv laga"* fra 1985 skriver Skard s. 232 at i forbindelse med testing av barn på Møllergata skole ble hun bedt av Ribsskog om å være med på denne. Der oppdaget hun *"alt det ein måtte kunne gjøre i skolen- om ein berre kunne få høve til det, - og litt lønn for det."* Det er tydelig at Ribsskog og Skard hadde et godt forhold til hverandre, bygget på gjensidig beundring og sympati. I et brev av 2. oktober 1936 til Åse G. Skard viser Ribsskog tydelig sin velvillighet overfor henne. Han tillater faktisk å låne henne noen av sine forskningsresultater.

14.2 Mentalhygienisk skoleklinikk

Skard forklarer i artikkelen "Korleis ein mentalhygienisk skuleklinikk kan arbeide" hvordan det mentalhygieniske arbeidet ble drevet i Amerika for å behandle sjelelige vansker. Når det gjelder *"school clinic for child guidance"* så arbeidet de etter den grunnleggende filosofi at

det er faktorer i miljøet som gjør det vanskelig for barn å finne seg til rette både hjemme og på skolen, og som det er mulig å rette på. Miljøfaktorene er ulike for hvert enkelt barn, og av den grunn må hvert barn behandles individuelt. Skard beskriver videre at metodikken for det første går ut på å finne de miljøfaktorene som ” *har ale fram visse karakterdrag* ”. Når så det er gjort, blir neste steg å ta fatt i disse og endre dem. Sentralt, hevder Skard, er å flytte oppmerksomheten eleven får på uakseptabel atferd, over på ” *den gode og samfundsgagnlege* ”. Behandlingsresultatene blir dramatisk bedre dersom skolen er med på arbeidet.³⁵⁷ Denne tilnærmingen kan man i dag hevde har fått sin renessanse da flere av dagens spesialpedagogiske programmer bygges over samme lesten.

En skolepsykolog har tre hovedoppgaver, hevdet Åse Gruda Skard i 1947. For det første er det oppgaver knyttet til å få skilt ut de som bør over i særskole eller særklasse. En slik grovsortering krever personell som er vant med testing, i tillegg til at en utenforstående tester vil være mer objektiv enn læreren som har et nært forhold til eleven. Etter at dette arbeidet er utført, kreves det for det andre at elevene individualtestes. Noen elever må kanskje gå om, mens andre kan hoppe over en klasse. ” *Oppgaven for skolepsykologen* ”, skriver Skard, ” *blir å kunne noko anna* ” enn det skulen alt veit på anna vis. *Skolepsykologen skal supplere pedagogen, ikkje dublere han.* ” For det tredje vil en psykolog være trent til både å identifisere særvansker (lesevansker, regnevansker), avdekke grunnen til vanskene og finne ut hvilken behandling som vil være egnet.³⁵⁸

14.3 Skolepsykologisk kontor i Oslo

Skolehistorien viser at man tidlig innså et klart behov for hjelp til elever eller grupper av elever med spesielle vansker. Her til lands har man siden første halvdel av 1900- tallet forsøkt å hjelpe elever med spesifikke problemer. De første døve og blindeskoler ble etablert henholdsvis i 1825 og 1861. I 1881 fikk vi et lovverk knyttet til undervisning av åndssvake elever. Undervisning av svaktbegavede barn i hjelpeskoler/særskoler kom i gang i Oslo i 1892. I 1842 kom det en lov om førsømte og vanartede barn. Denne ble foranledningen til vergerådsloven som kom i 1896, og med den kom skolehjemmene. Både Landsskoleloven § 7 og Byskoleloven § 6 av 1889 og 1936 (§7) nevnte at det var ønskelig med undervisning av elever med spesielle behov når det var bevilget midler til det. Det største bidrag til utbygging av skolens rådgivningstjeneste kom imidlertid indirekte ved Stortingets endring av

skolelovene av 1936 ved lov av 30. juni 1955 om hjelpeklasser, som påla kommunene å gi et hjelpetilbud mot statlig refusjon til de med lettere lærevansker. De momentene som her er nevnt, var upresist sagt med på å holde saken varm, og man fikk en lang modningstid frem mot de første spredte forsøk med rådgivning knyttet til disse problemene. Først i 1959 ble pedagogisk psykologisk rådgivning tatt inn i folkeskoleloven, og det ble gjennom denne gitt føringer og bestemmelser for hvordan virksomheten skulle drives.

Ifølge Dagny Oftedals rapport av oktober 1954, går det fram at skolepsykiatrisk rådgivningskontor i Aker kommune ble åpnet 2. februar 1940. Psykiater ved virksomheten, var H. H. Dedichen, med Elisabeth Vanberg som psykolog. Kontortiden var en ettermiddag i uken. Først den 2. oktober 1946 ble dette arbeidet utvidet til et skolepsykologisk kontor med fast ansatt leder, Fiffi Piene, og Ragnhild Mørk som sosialarbeider. Kontoret var tenkt å være et psykologisk rådgivningskontor som i første rekke ville ta seg av barn med tilpasningsvansker. Målet var å undersøke barnet fra et sosialt, psykologisk og psykiatrisk synspunkt. Kontoret ønsket også å få mulighet til å gi psykoterapeutisk og psykiatrisk behandling.³⁵⁹ Disse opplysningene bekreftet Piene i flere samtaler i mars og april 2004 hvor hun også fortalte at hun i 1946 ble ansatt i hel stilling, som den første skolepsykologen her i landet ved Akerkontoret av Trygve Hegna, daværende skoleinspektør i Aker. Piene fulgte med da de to kontorene Aker og Oslo ble slått sammen.³⁶⁰ Senere kom Carl Martin Borgen^{XXI} og Betzy Bronj inn. Borgen deltok noe senere sammen med Nic. Waal, Fiffi Piene og Betzy Bronj med starten av Nic Waals institutt.³⁶¹ Kontoret henviste elever de selv ikke rådde med til Nic. Waals institutt.

I 1946 vedtok skolestyret i Oslo kommune etter forslag fra skoleinspektør Bernhof Ribsskog å opprette et "*Pedagogisk rådgivningskontor.*" I et framlegg om pedagogisk -psykologisk rådgivningskontor datert 20. juni 1946 til Oslo skolestyre, skrev Ribsskog at skolestyrets formann og undervisningskomiteen hadde bedt skoleinspektøren å gi en utgreiing om et rådgivningskontor for lærere, foreldre og andre som har med barn å gjøre. Ribsskog skrev at det er en stor mengde barn i Oslo som er mer eller mindre ulykkelige fordi de lever under ugunstige kår og får en uheldig oppdragelse. Opprettelse av pedagogisk - psykologisk rådgivningskontor ville således være en viktig del av dette arbeidet. Ribsskog ba i framlegget

^{XXI} Carl Martin Borgen hevder han var ansatt ved Nic. Wall i fem eller seks år, og arbeidet der sammen med en utrolig entusiastisk gjeng før han i en periode startet for seg selv som psykolog. De siste tyve årene av yrkeskarrieren tilbrakte han ved Universitetet i Oslo, psykologisk institutt (Borgen, 2004).

om at det ble bevilget kr. 14.800 for å sette i gang et pedagogisk -psykologisk rådgivningskontor fra 1. januar 1947 med to rådgivere. For det andre mente han at kontoret skulle sortere under Oslo skolestyre.³⁶² Ribsskog foreslo i brev av 30. april 1947 at kontoret fikk navnet skolepsykologisk kontor, at pedagogiske -psykologiske rådgivere ble kalt skolepsykologer, og at skoleinspektøren ble den nærmeste overordnede for personalet ved kontoret. Ribsskog forutsatte at kontoret skulle sortere under skolestyret på samme måte som folkeskolen og fortsettelsesskolen.³⁶³

Det må her anføres at allerede 10. januar 1946 skrev Norsk pedagogikklag brev undertegnet av Johs. Sandven, Cecilie Engebriksen, Karl Bakke, P.M. Juul og Arne Hybert Johansen til Kirke- og undervisningsdepartementet der det ble bedt om at det ble ansatt pedagogiske rådgivere (skolepsykologer) i skolesystemet. Vedlagt brevet fulgte en oversikt over hvilke arbeidsoppgaver pedagogikklaget foreslo burde ligge inn under rådgivningskontoret. Den 5. februar 1946 sendte Norsk lektorlag et brev til Kirke og undervisningsdepartementet, nærmest som en støtteerklæring til Norsk pedagogikklag. Det samme gjorde Noregs pedagogiske landslag i brev av 8. februar 1946, Norsk psykologiforening i brev av 27. februar 1946, Norsk særskoleforbund 2. mars 1946 og Norges lærerinneforbund 18. mars 1946.³⁶⁴ Slik sett var det flere som debatterte og innså behovet for rådgivningstjeneste i skolen. I brev av 20. juni 1946 til Oslo skolestyre skrev Ribsskog at man hadde rådgivningskontorer i hovedstedene i våre naboland Sverige og Danmark, og dersom ikke krigen og okkupasjonen hadde kommet, ville vi kanskje allerede hatt et slikt rådgivningskontor i Oslo. Uttalelsen kan tyde på at Ribsskog hadde båret på ideen over tid, kanskje siden Åsa G. Skards brev til han i 1933?

Ved kommunesammenslutningen i 1948 ble de to kontorene i Oslo og Aker slått sammen, med psykologen Dagny Oftedal som leder. Hun søkte 10. november 1946 på en av to stillinger som pedagogisk-psykologisk rådgiver.³⁶⁵ Ribsskog mente at Dagny Oftedal uten tvil var den best kvalifiserte søkeren. Hun fikk jobben og fikk som oppgave å bygge opp og lede virksomheten inntil sammenslutningen med Aker var gjennomført.

Det kan stilles spørsmål ved hva som var årsaken til at pedagogisk rådgivningskontor først ble åpnet i 1946. Her spilte nok en rekke momenter inn. Det var svært vanskelige økonomiske tider på 1930- tallet. Statsråd Nils Hjelmtveit skrev i 1936 i en artikkel om de nye folkeskolelovene at vi var inne i en økonomisk krise, og det gikk hardt utover skolen. Den ble rammet av sterke nedskjæringer, og i 1932 fikk vi en lovbestemmelse som begrenset statens

bidrag til kommuner som gikk utover lavmålet til lesetid. I mellomtiden kom også krigen som forsinket prosessen betydelig. Okkupasjonsmakten satte de fleste av dem som var inne i arbeidet, ut av funksjon. Noen forsvant, og de som kom igjen, trengte tid for å få det hele i gang igjen. Mange sentrale personer var ute av trening på de områdene som opptok dem før 1940. Alt pedagogisk utviklings- og rådgivningsarbeid lå nede. Dette bekreftes også av Bernhof Ribsskogs assistent, Asbjørn Ryen. Til tross for tilbakeslagene under krigen kom man utrolig fort på beina igjen. Allerede i 1946 var man i gang på rådgivningssiden. I følge sakliste fra Oslo skolekontor fredag den 8. juni 1945 (sak 309) går det fram at skoleinspektør Ribsskog var gjeninntreadd i skoleinspektørstillingen. Fra referatet går det fram at skolestyret holdt sitt siste møte 6. desember 1940. Det skolestyret som var samlet 8. juni, var det samme som fungerte inntil utgangen av 1940. Det var således det sist lovlig valgte skolestyre som igjen var tradd i funksjon. De som var gått bort under krigen, ble behørig minnet.

Som tidligere nevnt skrev Åse Gruda Skard til Ribsskog allerede i 1933 og la frem forslag om opprettelsen av en slags psykologisk barnehjelp. Men, skriver Østrem: *" det ble ikke noe av hennes henvendelser. Hvorvidt Ribsskog var uinteressert, vet jeg ikke. Jeg tror heller det kokte vekk i kålen på grunn av de ekstremt vanskelige økonomiske forhold som både Osloskolene og landet for øvrig befant seg i".* Imidlertid skriver han: *" Det jeg med sikkerhet vet er at Ribsskog var en sentral person da skolepsykologisk kontor ble opprettet i Oslo i 1946. En skal her huske at skoleinspektoratet var det obligatoriske skolevesenets administrative ledelse. I spissen for inspektoratet sto skoleinspektøren, og skoleinspektøren var Bernhof Ribsskog ".*³⁶⁶

14.4 Hva særpreget de to kontorene, og hva skulle være grunnleggende for rådgivningstjenesten?

Den 4. november 1947 skrev Fiffi Piene og Dagny Oftedal, på vegne av de to skolepsykologiske kontorene i Aker og Oslo, et brev til skoleinspektørene i Aker og Oslo der de foreslår at de to skolekontorene sluttet sammen til et kontor for *" Stor- Oslo "*. Det skrives at de to kontorene for øyeblikket er litt forskjellige. Akerkontoret hadde arbeidet med pedagogiske undersøkelser, mens Oslokontoret mer dekket det man vil kalle Child guidance klinikk etter amerikansk mønster. Det sammenslåtte kontoret måtte dekke begge oppgavene. Selv om de to kontorene var noe ulike i tilnærmingen til feltet, var arbeidet lagt opp etter teamprinsippet, svarende til det som hadde vist seg hensiktsmessig ved rådgivningsklinikker

for barn i andre land.³⁶⁷ Når det gjelder arbeidsoppgaver for det nyåpnede kontoret, nevner Oftedal oppgaver som: 1. Arbeid av forebyggende art. 2. Undersøkelse og behandling av barn. 3. Opplysning og utdanningsarbeid. 4 Utredningsarbeid. De to kontorene ble slått sammen fra 1. januar 1948.³⁶⁸

Jordheim viser at det i ulike land hersket forskjellige synspunkter på hva som skulle være grunnleggende i rådgivningstjenesten. Diskusjonene dreide seg om at rådgivningstjenesten var et pedagogisk-psykologisk, eller psykiatrisk- psykologisk anliggende. I tillegg ble det diskutert hvem som skulle lede tjenesten.³⁶⁹ De forskjellige profesjonene hadde naturligvis ulike tilnærminger til arbeidsfeltet. Helt fra 1945 pågikk det en debatt om hvilken rådgivningstjeneste skolene egentlig trengte; en klinisk tjeneste eller en pedagogisk innrettet tjeneste. Norsk Pedagogikklag og Norsk Psykologforening var sentrale i denne diskusjonen. De representerte to grunnsyn for hvordan skolepsykologtjenesten skulle drives. Pedagogene la vekt på det pedagogiske, mens psykologene vektla den klinisk- psykologiske siden. Denne striden fortsatte til vi fikk ny skolelov i 1959.

I november 1945 hadde Norsk Pedagogikklag ferdig en innstilling om pedagogisk rådgivning innenfor skolen.³⁷⁰ Innstillingen ble vedlagt brev til Kirke- og undervisningsdepartementet fra Norsk pedagogikklag datert 10. januar 1946, der det pekes på et voksende behov for hjelp når det gjelder atferdsproblemer og av pedagogisk fagmessig art. I vedlegget skisseres en rekke arbeidsoppgaver for rådgivningskontorene.³⁷¹

Denne innstillingen skulle vise seg å bli viktig for bl.a. Samordningsnemndas arbeid fremover. Samordningsnemnda for skoleverket ble oppnevnt ved Kgl. resolusjon av 7. mars 1947. Man finner tydelige likhetspunkter mellom momentene i Samordningsnemnda for skoleverket 1949, Samordningsnemndas innstilling XVIII 1951, og innstillingen til Norsk Pedagogikklag.

Dette kom det reaksjoner på fra Norsk Psykologforening. Evjen hevder at uenigheten om hvilke kvalifikasjoner en skolepsykolog burde ha, berørte to områder. For det første gjaldt det selve utdanningen. For det andre var det den praktiske erfaringen. Burde man være akademisk skolert for å fylle jobben best mulig, eller var det mest relevant med erfaring fra pedagogisk arbeid?³⁷²

Kommunene Aker og Oslo la imidlertid lite vekt på uttalelsene fra Norsk Pedagogikklag, noe som ifølge Jordheim (1963, s. 39- 40) skyldtes at Aker fortsatte skolepsykiatriordningen som hadde blitt opprettet ved årsskiftet 1939/40.³⁷³ Dette viser igjen med all tydelighet at også det skolepsykologiske arbeidet i oppstarten ble tydelig farget av de personene som ledet kontorene. Oslokontoret (Stor- Oslo- kontoret) som åpnet våren 1948, kom også til å følge noenlunde den samme faglige tilnærmingen. Det skyldtes først og fremst leder av kontoret, Dagny Oftedal og skoleinspektør Bernhof Ribsskog, som begge var psykologisk orienterte. Først i 1954/55 ble den første pedagogiske psykolog ansatt, nemlig Oddvar Vormeland. I andre kommuner som Drammen og Stavanger, ble en noe annen kurs staket ut. Disse kontorene ble ledet av magistrene i pedagogikk Hans Jørgen Gjessing og Aasta Vegum.

Selv om Bernhof var utdannet pedagog, så er det mulig han betraktet seg som psykolog. Omgivelsene og fagmiljøet i Oslo betraktet nok Ribsskog som psykolog. Det kommer bl.a. til syne gjennom det Åse Gruda Skard skriver i 1984:

”Den 10 de april 1934 sat Harald Scheldrup og eg i det vesle biblioteket på Psykologisk Institutt og kikka spent på kvarandre. Klokka nerma seg 20,30. Vi hadde nyst vald ut 13 personer som var gode nok psykologer til at dei kanskje kunne vere interesserte i å lage ein fagleg organisasjon...det kom 8. Vi var nok leie for at ikkje professor Aanathon Aall kom, eller Kristian Scheldrup eller dr. philos. Bernhof Ribsskog”³⁷⁴

Første formann i den nystartede psykologiforeningen ble Harald Schjeldrup (1895-1974), Richard Eriksen nestformann og Åse G. Skard sekretær. På møtet ble de første statuttene for medlemskap utformet. Her ble det gitt åpning for både universitetsutdanna psykologer og personer med dr. grad innen psykologiske emner. Som en kuriositet kan nevnes at da Åse G. Skard nevnte Nic. Hoel (senere Waal), som tenkelig medlem, så snudde Helga Eng seg mot henne og sa anklagende *” De. De- De er infisert av psykoanalyse.”* Det Åse G. Skard her skriver, tyder på at Ribsskog også ble høgt vurdert som psykolog trass i at han var pedagog. Dette forsterkes ytterligere når Åse G. Skard i boken *Psykologi og psykologar* fra 1959 benevner Bernhof Ribsskog som en av profilene i Norsk psykologi. Hans dr. gradsarbeid var nok her en viktig faktor. Det er viktig å huske at psykologifaget var noe vagt og uferdig på den tiden. Ribsskog og Skard sto hverandre nær faglig. På samme måte som Ribsskog, var

Skard opptatt av testpsykologien, og Skard stiller i likhet med Ribsskog svært så kritiske spørsmål til straff som oppdragelsesmetode overfor barn.

*For oss som i 1930 årene tok opp arbeidet dels med vanskelige barn, dels med opplysning og råd for vanlege foreldre, vart "hovudfienden" den strengt autoritære undertrykkinga av barnet. Vi vurderte høgare sjølvstendige tiltak, trong til eksperiment, nyfikne, aktivitet, sjølvtilitt. Gransking av tradisjonelle skolerresultat av A. Aall og B. Ribsskog viste at den gamle skolen ikkje førte fram til slik kunnskapstileining som tidlegare pedagogikk venta.*³⁷⁵

Åse Gruda Skard roser også Helga Eng og Anna Sethnes studier og deres oppgjør med den tradisjonelle autoritære puggskolen. Det samme gjelder Ribsskogs arbeid med Normalplanen. *"Forarbeida til Normalplanen av 1939 gav også støtet til nytenking i oppsedingslæra."*³⁷⁶ Det er blitt hevdet at samarbeidet med skoleinspektør Ribsskog, betydde mye for Skard.^{377 378} Skard hadde en empirisk grunnholdning i den forstand at hun tilstrebet å holde seg til nøkterne fakta. I flere sammenhenger stiller hun spørsmål ved de som er reserverte og motvillige til nøkterne fakta og eksperimental psykologi og som i stedet lett fortaper seg i metafysiske spekulasjoner. Hun bruker her hegelianeren M. J. Monrad (1816-1897) som eksempel på en representant for det metafysiske.³⁷⁹

Skal man forstå bakgrunnen for opprettelsen av skolepsykologtjenesten i Norge, bør man se på hvilke strømninger som fant sted også utenom skolestua, og som dermed la grunnlaget for retning og utvikling. Skard hevdet at i Norge fant det sted en økende interesse for psykologi i 1920- og 30 årene. Flere personer, deriblant Ribsskog, tok dr. graden innen psykologi og psykologirelaterte emner. Åse Gruda Skard skrev at *"Med Anna Sethne og B. Ribsskog i brodden byrja dei dra psykologar inn i skolearbeidet, både med testing, anna diagnostisk arbeid, og rådgjeving for vanskelege elevar."*³⁸⁰ Det siste gir om ikke annet en indikasjon på at bl.a. Ribsskog var en døråpner for å bruke psykologisk utdannet personale i skolen.

14.5 Skolepsykologikontorets hovedoppgaver

I et rundskriv av 28. mars 1947 til skolene, fra skoleinspektør Ribsskog, om melding av barn til psykologisk-psykiatrisk undersøkning heter det at kontoret har til hovedoppgave å

undersøke barn med tilpasningsvansker og gi råd om behandlingen av slike barn. Det står videre: Med barn med tilpasningsvansker mener man her barn som hører til en eller flere av følgende kategorier:

1. Barn med atferdsvansker, d.v.s. barn som f.eks. forstyrrer undervisningen, er aggressive overfor kameratene, lyver, skulker, stjeler o.l.
2. Barn som er engstelige og overdrevent nærtakende, som er redde for å ta på seg oppgaver, som lett flykter inn i dagdrømmer, som ikke får kontakt med kameratene o.l.
3. Barn med såkalte nervøse trekk som f.eks. stamming, neglebiting, rastløshet, trekninger i ansiktet, ufrivillig vannlating o.l.
4. Barn som greier seg dårligere i skolearbeidet (i ett eller flere fag) enn en skulle forvente etter deres evner og anlegg o.l.³⁸¹

Det innebar at kontoret i hovedsak skulle være innrettet mot atferdsproblemer, angstproblemer og alle former for nervøse plager blant elevene. "Så vidt jeg husker", skriver Østrem, "var Ribsskog ganske spesifikk i sin beskrivelse av hvilke problemer dette kunne dreie seg om: stamming, neglebiting, rastløshet, rykninger i ansiktet, ufrivillig vannlating, osv. Pedagogiske problemer, som lese og skrivevansker, var kontoret mer eller mindre uvedkommende."³⁸² Videre går det frem av brevet at målet var at personell skulle komme til skolene og hjemmene for å få de nødvendige opplysninger og for å drøfte de enkelte tilfellene med skole og foreldre.

Det var forutsetningen at undersøkelsen av barn med henblikk på overføring til hjelpeskole fortsatt skulle høre til skolepsykiateren Augusta Rasmussens arbeidsområde. Rasmussen ble før krigen ansatt som skolepsykiater ved Oslo skolene. Før jul 1939 ble skoleinspektøren og skolepsykiateren enige om hvilket arbeidsområde skolepsykiateren skulle ha. I brev fra Rasmussen til Ribsskog av 12. januar 1940 gikk det fram at skolepsykiateren skulle ta seg av:

1. Undersøkelse av elever som anmeldes til å hoppe over klasse
2. Undersøkelse av elever som anmeldes til særskolen

3. *Undersøkelse av elever som etter skolestyrebeslutning skal anbringes på internatskole*
4. *Undersøkelse av elever som skal anbringes på åndssvakeanstalter.*
5. *Undersøkelse av alle slags typer av elever som representerer et problem for skolen med hensyn til læring, arbeidsevne, vesen og atferd (altså alleslags nervøse og "vanskelige" barn)*
6. *Ved siden herav er skolepsykiateren almindelig læge ved de 2 særskoler. "*

Johan Galtung (2002) påpeker at det nok ikke var noe godt forhold mellom Dagny Oftedal og Bernhof Ribsskog som personer. Imidlertid hevder han at " *de var nok enige om hva som skulle vektlegges i skolerådgivningsarbeidet. Rådgivningsarbeidet skulle være psykologisk orientert, noe det også ble ved Oslokontoret* ".³⁸³ Arkivsporene tyder imidlertid på at de hadde et godt forhold, og at Ribsskog var imponert over hennes dyktighet og arbeidskapasitet. Han stiller seg da også positiv til at hun skulle få mulighet til å holde seg faglig à jour og holde kontoret oppdatert på det som skjedde av pedagogiske og psykologiske nyvinninger ute både i USA, Sveits, England og Frankrike. Dette gjør han til tross for vanskelig økonomi i skolesektoren. Ribsskog argumenterer for at Oftedal gjør en god jobb og er svært viktig for skolevesenet og dermed bør delta med lønn. I London fikk hun bl.a. samarbeide med John Bowlby og Diana Rosenbluth. Som utdannet psykolog med en psykoanalytisk forankring kom Dagny G. Oftedal til å prege oppstart og den faglige tilnærmingen til skolerådgivningstjenesten både i Oslo og i landet for øvrig. Tjenesten var administrativt underlagt skoleinspektør Ribsskog.

Spenningen mellom de to fagforbundene kunne ikke vedvare. Det ville bare virke lammende og være til hinder for utviklingen av et funksjonelt rådgivningsarbeid. I 1955 ble Norsk Pedagogikklag og Norsk Psykologiforening "*presset*" til å gå sammen for å få klarere retningslinjer for arbeidet i rådgivningstjenesten.³⁸⁴ Representantene i utvalget som ble nedsatt våren 1955, var Dagny G. Oftedal, Arvid Ås, Eiliv Solum, Hans J. Gjessing, Solveig Rasch, og Oddvar Vormeland. Arbeidet gikk raskt, og allerede i januar 1956 forelå det derfor en fellesuttalelse om utbygging av skolepsykologisk kontor. Vormeland oppsummerte at de viktigste oppgavene for et skolepsykologisk kontor kunne være:

”Råd til lærere og foreldre om den alminnelige behandling av barnet, uttalelse om skolemodenhet, råd om spesiell undervisning, råd om klassebytte, råd om overføring til hjelpeklasse, hjelpeskole eller institusjon for evnesvake, samtaler med barnet, psykologisk behandling av barn med atferdsvansker, råd om overføring til behandlingshjem for nervøse barn, seriesamtaler med lærere og foreldre.”³⁸⁵

Dette er varierte og vanskelige oppgaver som krevde at *” Det fullt utbygde team må bestå av en pedagogisk psykolog, en klinisk psykolog, en sosialarbeider, en psykiater i bistilling. Teamet må ha nødvendig kontorhjelp.”* Denne fellesuttalelsen øvde ifølge Vormeland straks sterk innflytelse, og de kommunale myndigheter fulgte stort sett de prinsipielle linjer som ble trukket opp. I 1959 ble skolepsykologtjenesten, eller det som etter hvert ble benevnt som PP- tjenesten, for første gang nevnt i norsk lov (Lov av 10. april 1959 om folkeskolen).

14.6 Bernhof Ribsskogs rolle i forbindelse med opprettelsen av skolepsykologtjenesten

Borger Havardsholm er en av de som tydeligst har påpekt at Ribsskog spilte en sentral rolle i forbindelse med etableringen av skolepsykologtjenesten. Han fremhever Ribsskogs innsats både som skoleinspektør, som leder for en rekke undersøkelser over psykologiske og mentalhygieniske viktige problemer, og som administrator av Osloskolen.³⁸⁶ Disse synspunktene gjentar Haavardsholm i intervju mange år senere. Igjen poengterer han Ribsskogs enorme intellektuelle kapasitet, og hans unike posisjon som administrator, skolemann og forsker.³⁸⁷ Ribsskog gjennomførte mange studier, spesielt på 1930-tallet, som fikk betydning for utformingen av skolepsykologtjenesten. Mange av studiene hadde som mål å gjøre skole og skolehverdagen så god som mulig for alle elevene, og ikke minst de som trengte tilrettelagt undervisning. Ribsskog var også klar på at tester og målinger ville hjelpe til med å få plassert rett elev på rett plass.

14.7 Økt behov for ekspertise

Det norske utdanningssystemet var etter krigen et resultat av en langvarig tradisjon på å arbeide for en enhetsskole, i alle fall en felles 7-årig folkeskole for alle barn. Like før krigen

hadde man ferdigstilt Normalplanen av 1939. Selv om den satte minimumskrav, bar den i seg ideen om at man skulle tilpasse kravene til hvert enkelt individ, og at hvert enkelt elev skulle få mest mulig utbytte av undervisningen. For at man skulle lykkes, måtte man i noen tilfeller foreta testinger eller målinger av elevens evnenivå. Da først kunne man "*matche*" elevens forutsetninger med de riktige kravene. Som regel hadde ikke skolen trente testere til å utføre denne vanskelige oppgaven. Det oppstod således et behov for denne type ekspertise som skolene hadde behov for å knytte til seg.

14.8 Komiteen for pedagogisk forskning

Det er lite dissens om at spesialpedagogiske utfordringer og pedagogisk-psykologisk rådgivning er nært knyttet til hverandre gjennom at den pedagogisk-psykologiske tjenesten får sine oppgaver definert og utkrystallisert av de faglige og personlige problemene som man finner i og utenfor skolen. Alt ved oppstarten av skolerådgivningstjenesten var behovet for rådgivning stort. Oftedal hevder at antall henvendelser økte fra 361 i 1948-49 til 996 i 1949-50.³⁸⁸

Komiteen for pedagogisk forskning som ble nedsatt i 1935 av skolestyrene i Oslo og Aker, med Ribsskog som formann, kom etter hvert til å gi støtte til en rekke studier som både direkte og indirekte fikk betydning for rådgivningsbehovet gjennom det arbeidet han utførte med intelligenstestestingene, først og fremst i Osloskolene. Bruken av intelligenstester for å "*skille ut*" de barna som ikke kunne dra nytte av ordinær undervisning, resulterte i økte behov for å gi lærerne råd om hvilken undervisning som var adekvat, eller om det måtte til særundervisning. Den segregeringen som fant sted, økte klart behovet for en rådgivende instans i skolen. Opprettelse av hjelpeklasser rundt om i landet økte behovet ytterligere for skolerådgivning. Ribsskog var tungt inne sammen med Lofthus, Rasmussen og Skard i utvikling og utprøving av testmateriale allerede i folkeskolens første skoleår. Hans argumentasjon for dette var at det var viktig å komme til så tidlig som mulig for raskt å nå de elevene som trengte særskilte opplegg. Det kan derfor argumenteres for at Ribsskogs arbeid bidro til økt behov for rådgivning i skolen.

Overføring av elever fra vanlig klasse til hjelpeklasse eller hjelpeskole, krevde at vurderingene ble foretatt på grundig sakkyndig basis. En slik sakkyndig vurdering forutsatte

personell med pedagogisk psykologisk utdanning. Man måtte prøve å unngå at utvelgelsen ble for tilfeldig og vilkårlig. Dette resulterte i krav om økte behov for å opprette skolepsykologiske kontorer rundt omkring i landet. For at disse elevene skulle få riktig opplæring, krevdes et grundig forarbeid av personell med høy kompetanse.

14.9 Yrkesveiledningens rolle

Materialet som foreligger i Oslo byarkiv viser at Ribsskog også var sterkt engasjert i yrkesveiledning. Det ser ut til at dette blir tatt alvorlig og fulgt opp. Så sent som i 1948 skrev Ribsskog til overlærerne og etterlyser manglende rapporter fra skoleveilederne. Han ønsket forskning knyttet til yrkesveiledning i skolen velkommen, noe som også kom. Skoledøra skulle stå åpen for innsyn. Ribsskog var en aktiv pådriver for å få aktivisert yrkesveiledningen både i folkeskolen, framhaldsskolen og indirekte i andre skoleslag, også i hjelpeskolene. I flere brev fra ulike skoler går det fram at yrkesveiledning i årene før andre verdenskrig ble utført både på yrkesretta utdanninger, samt i middelskole og gymnas. Både individet og samfunnet ville være mest tjent med at elevene gjorde så riktige valg som mulig når de startet sin videre skolering etter folkeskolen.

14.10 Spesialskoler

Ribsskog var aktivt med i arbeidet og diskusjonen både i forhold til organisering og pedagogisk opplegg av spesialskolene. Han engasjerte seg også i arbeidet med hjelpeskolen i Oslo, både med selve organiseringen og med innholdet.³⁸⁹ Han ville være i front med hva som rørte seg på det spesialpedagogiske området og holdt seg gjennom omfattende kommunikasjon godt orientert om hvordan hjelpe- og særundervisning ble organisert i ulike deler av landet (Arendal, Stavanger, Bergen, Trondheim) og i ulike land som Sverige, Danmark, USA og Tyskland. Utallige skriv viser at hjelpeskole og hjelpeklasseundervisningen var noe som opptok skolefolk og politikere i årene før og etter krigen. Det ble stadig diskutert hvordan utvelgelsen skulle gjøres for å være mest mulig faglig holdbar. Ribsskog var opptatt av de svake elevene som ikke kunne nyttiggjøre seg deler av undervisningen. Hans engasjement og hans forskning var i høyeste grad med på å sette dagsorden, noe som utkrystalliserte et behov for rådgivning og veiledning av lærere. I tillegg

resulterte opprettelse av hjelpeklasser, særklasser, og yrkesveiledning et stort behov for skolerådgivning.

Ribsskog var innstilt på å gi hjelp til de elevene som hadde vanskelig rammer å arbeide under. På forespørsel både fra Ullevål og Rikshospitalet var Ribsskog positiv til å gi undervisning til de barna som oppholdt seg der. Han gikk så langt at han bevilget penger til en lærerstilling med inntil 34 timer pr. uke.

Spesialundervisningen og rådgivningstjenesten var nært knyttet til hverandre, og spesialundervisningen ble upresist sagt en hovedleverandør av arbeidsoppgaver knyttet til elevers faglige og personlige problemer i skole og hjem. Ribsskogs ønsket å være oppdatert på mange områder. Det kan bl.a. dokumenteres gjennom hans interesse for ungdom med spesielle vansker eller behov. Han ba kriminalsjefen i Oslo om oversikt over kriminaliteten blant ungdom i Oslo. Dette var også utfordringer som genererte økte behov for rådgivning.

Samordningsnemnda for skoleverket 1949, påpeker klart behovet for mer kunnskap og større grundighet i arbeidet med overflytting av elever til hjelpeklasser. Det er først i denne forbindelse at det påpekes som nødvendig å opprette sentrale pedagogisk psykologiske kontorer. Nemnda hevder s. 21 at:

”Uttakinga av elevane til hjelpeklassane er sers ueins. Sume stader er dei berre tekne ut etter lærarskjønet, andre stader berre etter gruppeprøver. Dei individuelle prøver vert ofte tekne av folk som har lite kjennskap til testing... det er ulike reglar for hjelpeklassane, og fleire stader er det ingen reglar heller”³⁹⁰

Implisitt ligger det i nemnda et krav om at testing og utvelging av elever til hjelpeklasser må bli utført av vante testere, og ikke av lærere som ikke har noen slik bakgrunn. Mange elever kom nok i hjelpeklasser fordi læreren ville kvitte seg med dem. I tillegg var det også ulike spesialskoler som døveskoler, blindeskoler, skoler for retarderte som hadde et stort behov her til lands for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging.³⁹¹

Perioden fra 1890- 1940 satte nasjonsbyggingen sitt sterke preg på norsk utdanningspolitikk. Norge tok bl.a. avskjed med de klassiske språkene og innførte reallinjen som erstatning for

latinlinjen, og norskfaget ble styrket.³⁹² I perioden foregikk også arbeid for å etablere enhetsskolen.

Ribsskog satt som leder i Lærerutdanningsrådet fra 1936 til 1956. Skoledirektør Helge Sivertsen ble utnevnt til ny formann i Lærerskolerådet fra 1. februar 1957 og fram til 1960 da han ble kirke og undervisnings- minister etter Birger Bergersen. For samme tidsrom ble følgende medlemmer utnevnt: Lektor Sigurd Arnekleiv, dosent Birger Myksvoll, overlærer Ragna Ruud, og lektor Henrik Halvorsen. Etter Sivertsen overtok Eva Nordland. Lærerskolerådet ble i 1961 om

14.11 Skolehjem og abnormskolevesenet

Flere, bl.a. Jordheim argumenterer for at oppbyggingen av skolehjemmene i Norge bidro til økt behov for rådgivning og hva den skulle inneholde. Særlig mangelen på differensiering skapte uholdbare tilstander. Den psykiatriske granskingen av skolehjemsbarna ved Toftes Gave utført av dr. Einar Haugen i 1939, viste tydelig at det var en sammenblanding av elever med svært ulike utrustninger ved skolehjemmene.³⁹³

I denne sammenhengen er det også naturlig å nevne et annet fenomen som også grenser inn her, og det er "*abnormskolevesenet*". Abnormskolevesenet kom også til å bygge opp institusjoner som avkrevde at man måtte avgjøre hvem som falt innenfor og hvem som ikke hørte til der. Hvilke råd skulle gis til dem som ble definert som abnorme? I 1951 kom spesialskoleloven som påla staten å sørge for undervisningstilbud for ulike grupper. Her kom skolepsykologen til å representere ekspertisen som kunne diagnostisere og skille ut elever med tanke på slik hjelpeundervisning.

Innenfor skolens rammer fikk man derfor mange spesialfelt som nevnt ovenfor. Som skoleinspektør og forsker, kom Ribsskog i kontakt med disse gruppene. Disse ulike utfordringene (barn på sykehus, barn med spesifikke lidelser som epilepsi, diabetes, tale- og lesefeil, abnorme/retarderte, hørsel og synsdefekter, særskoler) krevde spesialkunnskap utover det allmennlæreren kunne gi for å ivareta barna på en god måte. Det er vanskelig å tenke seg en god og funksjonell tilrettelegging av de ulike tilbud i skolen uten at noen med spesialkompetanse var med i planleggingen og gjennomføringen. Man så en stadig større bevissthet om at feilplassering av barn i f. eks. hjelpeklasse, ville være et alvorlig inngrep med

uante konsekvenser i et barns liv. I tillegg skjedde det også en økt bevisstgjøring om at foreldrene også trengte oppfølging og undervisning.

I 1948 tok Ribsskog i to artikler om Normalplanene opp igjen betydningen av å sette eleven i sentrum og å ta hans perspektiv for undervisning og krav. Det er elevens interesser og sterke sider man må bygge på. Det som særpreget Ribsskog, var at han løftet og synliggjorde denne problematikken gjennom sitt arbeid og studier. I denne sammenheng skal man heller ikke undervurdere de ulike retninger innenfor pedagogikken som på mange måter var med på å sprengre grenser for klassen som undervisningsenhet, for å frigjøre individuelt arbeid og som dermed skapte en grobunn for rådgivning i skolen. Bernhof Ribsskog var hovedarkitekten bak Normalplanen av 1939 samt mye av den pedagogiske forskning som ble utført i 1930- og 1940- årene. Innenfor skolen hadde man i mange år fått stadige påminnere om at reformpedagogikken med arbeidsskoleideen og aktivitetspedagogikken var på vei. Dette bar bud om nye krav til både skole og lærere. Om ikke annet var det en påminner til nytenkning, og det utkrystalliserte økte behov for rådgivning.

14.12 Etiske betraktninger ved diagnostisering

Man finner ikke noen etisk diskusjon ved diagnostisering og segregering av elever i tidlig skolealder hos Bernhof Ribsskog. Han inntok faktisk en svært så praktisk og pragmatisk holdning til problematikken. Han så det som positivt å komme til så tidlig som mulig, og dermed igangsette et passende tilbud til dem som ikke fullt ut klarte å nyttegjøre seg det ordinære skoletilbudet. Slagstad skriver bl.a. "*Så vel reformpolitikken som oppdragelsen ville gjennom den nye testpsykologien kunne få et nytt vitenskapelig fundament. Førende i denne nyorientering var bl.a. Bernhof Ribsskog og Åse Gruda Skard, med støtte fra filosofiprofessor Anathon Aall.*"³⁹⁴ Det fremkommer heller ingen diskusjon hos Ribsskog om hvorvidt testingen og diagnostiseringen i for høy grad bidro til unødvendig segregering der det kunne bli lett for læreren å fraskrive seg ansvar. Ble man først plassert utenom skolestua, var det ofte vanskelig å komme tilbake igjen. Man forble segregert. Bruk av spesialskoler og hjelpeklasser ble sett på som egnede enheter for å ta seg av spesialpedagogiske tilfeller. Praksisen ble dermed segregering og ikke noe forsøk på å legge forholdene til rette i egen klasse. Ribsskog ser noe ensidig på det positive ved å komme til tidlig slik at man får satt i gang et passende tilbud for elevene, for at de skal få utnyttet sine ressurser og derigjennom få et best mulig

kvalitativt liv Det var få som stilte kritiske spørsmål ved det å ta elevene bort fra klassen de tilhørte med den mangelfulle tilhørighet det medførte. Det ble heller ikke stilt spørsmål ved effekten av en slik segregerende undervisningsform, eller om resultatet ville bli like bra om man hadde brukt ressursene i elevens ordinære klasse.

Ribsskog signaliserte ved flere anledninger sin skepsis til subjektive vurderinger, og at de skulle legges til grunn. Slik sett var han med på å synliggjøre behovet for gode objektive tester. Testingen som bl.a. Ribsskog utførte, dokumenterte at det var store evnemessige forskjeller hos de elevene som gikk i samme klasse. Disse forskjellene viste at det var et stort behov for å differensiere undervisningen. Det tok ikke skolen alltid høyde for. Med denne bakgrunn argumenterte Ribsskog for at det var viktig å gi et godt tilpasset tilbud til hver enkelt elev. Upresist sagt var Ribsskog, gjennom sitt "*segregeringsarbeid*" ved siden av en rekke andre, med på legge grunnlag for økt kompetanse innenfor rådgivningsområdet. Ribsskogs testing og forskning innenfor nevnte områder var det viktigste bidraget til å fremskynde opprettelse av skolepsykologiske rådgivningskontor. Ribsskog var ikke alene i dette arbeidet, men som skoleinspektør var han en sentral aktør og i en unik posisjon.

At det ble stilt få kritiske spørsmål til bruk av tester og målinger av menneskelige ferdigheter og egenskaper på den tiden er nok ikke så underlig. Slagstad skriver at Arbeiderpartiets formann Oscar Torp i 1935 holdt sitt ingeniørsosialistiske foredrag som tidens tegn. En ingeniørmentalitet som skulle komme til full utfoldelse i byggingen av det moderne Norge etter 1945.³⁹⁵ Denne mentaliteten gjorde sitt inntog på en rekke områder, også på det pedagogiske området. Det nye skulle bygges, og da var det viktig å finne rett mann på rett plass uten å miste noe. Landet skulle moderniseres, rasjonaliseres og teknokratiseres, og i det paradigmet falt også pedagogikken inn. Skolen var et viktig instrument i denne prosessen. Helge Sivertsen, skriver Slagstad, så raskt at den nye pedagogikken kunne bli et nyttig instrument i en moderne sosialdemokratisk skolepolitikk (ibid., s. 328), Testpsykologien ble innenfor dette paradigmet betraktet som et viktig styringsinstrument. Her skulle professor Sandven få en sentral rolle. Slagstad referer videre til Sandvens egne uttalelser om at "*Skal skolepsykologisk kontor og psykologiske rådgivere drive svartmagi, eller skal de drive på det eneste forsvarlige grunnlag, det forskningen kan gi dem?*". Arbeiderpartiets moderniserings ideologi var forankret i det strengt vitenskapelige.

Ribsskog ofret imidlertid ikke særlig tid og krefter på diskusjonen om hvorvidt alt kunne veies og måles. Han var nok pragmatikeren som så det nyttige i tester og målinger for både elev og samfunn. Ribsskog videreførte lærerorganisasjonenes ideer fra begynnelsen av 1930-årene og lærerorganisasjonenes opprop fra 1934 der det ble fremhevet at virkelige fremskritt bare kunne skje "*ad empirisk vei*". Denne fremskrittstro var festet til den vitenskapelige rasjonalitet i naturvitenskapelig forstand. Slagstad hevder at den nye reformpedagogikken kom til å få pregende betydning for Normalplanen av 1939 og kanalisert i særlig grad via Anna Sethne og Bernhof Ribsskog. Reformpedagogikk og oppdragelse fikk gjennom testpsykologien, som de begge stod som representanter for, et nytt vitenskapelig fundament preget av en naturvitenskapelig psykologi og en positivistisk vitenskap (ibid.,s. 319).

Med få unntak vil jeg hevde at det er samvariasjon mellom de variablene jeg har nevnt som var med på å tvinge frem opprettelse av skolerådgivningstjenesten. Det betyr at det var sammenheng mellom disse variablene, og at de "*dro*" i samme retning. Unntakene som det her er naturlig å nevne, er for det første striden om hvilken forankring tjenesten skulle ha, og for det andre utdanningskapasiteten på området. Like etter krigen hadde man liten tilgang på skolert personell som kunne påta seg slike oppgaver. Når det er samsvar mellom flere uavhengige kilder, styrker det reliabiliteten. I dette arbeidet er det samsvar mellom flere av kildene. Spesielt gjelder det forutgående hendinger til oppstart, og de første årene etter oppstart av skolepsykologitjenesten.

Selv om man i dag sitter med en annen kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, blir det feil ensidig å kritisere det som ble ansett som god og funksjonell pedagogikk for 50-60 år siden. Datidens hendelser må man forsøke å se ut fra datidens perspektiv. De tiltakene som den gang ble gjennomført, var basert på den kunnskap de hadde, og det man mente gagnet elev og skole.

15 Enda en skoleinspektør

I 1949 ble det ansatt en skoleinspektør 2 ved Oslo skolekontor.

Arkivmaterialet som foreligger, gir ikke noe tydelig svar på hvorfor man fikk denne ansettelsen. Det kan være at arbeidsbyrden stadig ble større, og at det ble for mye for Ribsskog å klare med alle oppgavene. Det kan også være at man ville gi etterkommeren til Ribsskog en solid prøvetid for en slik vanskelig oppgave. I skolestyremøte fredag 23. sept. 1949 kl. 1800 (sak 401) meddeles det at skoledirektøren i Oslo godkjente Eivind Jørgensen^{xxii} som 2. Inspektør. Jørgensen svarte 7. juli s.å. at han tok stillingen.

I mai 1953 argumenterte Ribsskog for behovet for å ansette en inspektør 2 med administrative egenskaper. Det begrunnet han med mye arbeid knyttet til deltakelse i konferanser og komiteer. Det var mange vanskelige arbeidsoppgaver, som gruppeprøver for å gi barna best mulig tilpasset undervisning, samt innstillinger og ansettelser. Videre utarbeiding av klasseromsordninger, årsmeldinger, i tillegg til hektisk byggevirksomhet. Ledig stilling ble utlyst, og Ribsskog satte overlærer Matias Andreasen Lunde^{xxiii} som nr. en, Bergsvein Hov som nr. to og Sverre Slettvold som nr. tre. Lunde ble tilsatt som skoleinspektør 2.³⁹⁶ Det ble imidlertid klaget på ansettelsen, bl.a. fordi to kompetente kvinner, Katrine Arnesen og Frieda Dalen var blant søkerne.³⁹⁷ Oddvar Vormeland skriver at han kjente de angjeldende overlærerne godt, særlig da Lunde som ble hans kollega som skoleinspektør i Oslo, fra 1964, til han ble skoledirektør i 1971. Hvem som *"påklaget"* ansettelsen, eller hvor langt saken gikk oppover i systemet, vet ikke Vormeland. Han tviler på at den kom så langt som til skoledirektøren. *"I alle tilfelle var nok Ribsskog's votum så sterkt at få eller ingen så grunn til ("våget") å gå imot"*. Imidlertid tilføyer Vormeland at det var en sak som vakte noen interesse den gang også. Hadde det vært i dag hadde nokså sikkert en av kvinnene gått foran. Lunde var kjent som en dyktig, fremskrittsvillig pedagog. Han hadde mest med personalsaker å gjøre, og var velsett av de tilsatte. Avslutningsvis skriver Vormeland, at han i ettertid kan

^{xxii} Eivind Jørgensen var født i Kristiansand i 1901. Han tok lærerprøve ved Stord lærerskole i 1922. Han arbeidet deretter en tid i middelskolen, tok kurser i sløyd og tegning, samt språkstudier i England, Skottland og Frankrike. Eivind Jørgensen var lærer ved Bygdøy skole da han gjennomførte og tok magistergraden i 1946 bygd på en undersøkelse om barns fritidsinteresser. Jørgensen hadde fra 1946 vært skoleinspektør i Lillestrøm (Norsk Skuleblad, 1946, nr. 25, s. 454).

^{xxiii} Matias Andreasen Lunde (faren het Andreas S. Lunde) var født i Stryn i 1901, og tok lærereksamen ved Holmestrand lærerskole i 1926. Arbeidet så en tid både i folke- og framhaldsskolen, og fra 1951 som overlærer ved Lilleborg skole. Lunde hadde også vært sekretær ved Oslo og omegns lærerкурser og redaktør av Osloskolen. Ribsskog var nok kjent med Lunde før ansettelse skjedde. M. A. Lunde ble ny skoleinspektør, og en av de første sakene han la fram, var en orientering for skolestyret om Lærernes boligvansker (Sak 381/1953).

ane hvorfor Ribsskog likevel så seg mest tjent med Lunde, som nok var en lett og tilpassningsdyktig person som "*underordnet*" seg sjefen.³⁹⁸

Pr. 31. august 1951 var det i Oslo folkeskole 30444 elever fordelt på 544 gutteklasser, 517 jenteklasser og 174 fellesklasser. Det var 70 elever ved hjelpeskolen.³⁹⁹

I 1955 tok skoleinspektør E. Jørgensen initiativ til å få opprettet to stillinger for pedagogiske veiledere i Oslo, en i små og en i storskolen. Veileder Ruth Halvorsen deler i Norsk Skuleblad, noen tanker med leseren om sine betraktninger og erfaringer. I følge instruksjonen skulle en veileder arbeide med å finne fram til ønskelig utstyr, bøker og materiell som kunne stimulere elevene til å virke og lære. Ordningen så ut til å ha blitt godt mottatt i Osloskolene.⁴⁰⁰ Dette tallet var fordoblet i 1962.

16 Nye signaler på skolefronten.

Fra begynnelsen av 1950-årene ble nye reformer diskutert i folkeskolen. I en artikkel i Norsk Skuleblad foretok Martin Strømnes noen betraktninger om de nye drag i nordisk pedagogikk. Han skriver at det mest markante draget i det nordiske skolelivet er den store svenske skolereformen som gjennomførte en 9-årig obligatorisk skole for alle barn både i by og land. Han skriver bl.a. s. 965 at *"Dei siste tre år blir ein realskole som bygger organisk på folkeskolen"*. Arbeidet startet allerede i 1940 og det ble dette arbeidet som Riksdagen vedtok. Strømnes skriver videre *"Vår sjuårige folkeskole er ein dyrverdig ting, men den slepp borna frå seg midt i deira vanskelegaste år, og skulen kan ikkje lenger påverka dei åndeleg eller personleg eller kome dei til hjelp når dei mest treng det."*⁴⁰¹ Strømnes viser gjennomgående at han har stor tro på det arbeidet som svenskene hadde utarbeidet. Det gjaldt leksegjennomgåelse, leksehøring og pensum som hadde blitt erstattet med nye og individuelle arbeids- og læremåter. *"Skulen skifter stadig meir karakter frå huskestue til skaparverkstad"* (ibid., s. 966).

Statssekretær Helge Sivertsen på sin side hevdet at tiden ikke var inne, som mange mente, til å drøfte spørsmålet om utvidelse av den obligatoriske skolegangen. I de første årene mente han at vi hadde mer enn nok med å skaffe skikkelige skolelokaler til den *"bylgja"* av barn som no hadde nådd folkeskolen.⁴⁰²

Ribsskog var av samme oppfatning og mente de nye reformene av folkeskolen som var på gang i Sverige, kunne passe på svenske forhold, men var klart skeptisk til diskusjonene om norske reformer. Han mente at 9-årig obligatorisk skole kunne oppnås ved en 2-årig obligatorisk framhaldsskole. Forhold som talte mot en diskusjon om 9-årig skole, var bl.a. faretruende store elevkull, mangel på lærere og stor mangel på lokaler, både for folke- og framhaldsskolen. *"Og så skulle tidspunktet være inne til å planlegge 9-årig obligatorisk skole!"* tilføyer han nesten ironisk.⁴⁰³ Videre skriver Ribsskog (s. 295) *"Jeg ser det slik at den nærmeste oppgave nå må være å prøve å berge skolen mest mulig uskadd gjennom den vanskelige tid vi er inne i. Dernest må oppgaven naturlig bli å prøve å bygge ut grunnskolen så den blir noenlunde i samsvar med loven av 1936, og videre ta sikte på å gjennomføre obligatorisk 1-årig framhaldsskole."* Dette kan forstås som at Ribsskog var engstelig for at det arbeidet som han hadde vært konstruktøren av, ikke ble gjennomført som intensjonene hadde vært. Samtidig viser det at Ribsskog hadde stor tiltro til framhaldsskolen.

Den 13. september 1952 holdt Ribsskog et innledningsforedrag på skolekonferansen i Stavanger hvor han berørte en rekke utfordringer norsk skole sto ovenfor, spesielt mangel på skolerom og mangel på lærere. Det var maktpåliggende for han å føre en tydelig argumentasjon for at det var en umulighet å tenke på utvidelse av skoletiden til 9 år.⁴⁰⁴

Oslo skolestyres formann Olaf Solumsmoen på sin side var positiv til å starte forsøk for å vinne mer kunnskap. Han henviste i 1955 til Stortingets beslutning om å gi adgang til økt forsøksvirksomhet i skolen når han oppfordrer Oslo som storby til å ta utfordringen med å drive utstrakt forsøksvirksomhet. Den store oppgaven for skolen hevder han, var til enhver tid å tilpasse seg det levende liv. En skole måtte ikke stivne i gamle former. Osloskolen burde gjennom forsøk prøve ut de tanker som er oppe i dagens debatt.⁴⁰⁵ Han var da bl.a. inne på å la barn begynne på skolen i 6-årsalderen.

Anna Sethne og Bernhof Ribsskog var på linje m.h.t. å forlate folkeskolen til fordel for 9-årig skole. I forbindelse med sin 85-årsdag uttalte Anna Sethne at den største urett hun hadde sett var at framhaldsskolen i Oslo ikke hadde fått egen bygning som i Stavanger og Bergen. Det hadde man slitt med siden Anna Rogstads tid. Hun var heller ikke overbevist om at det som skjedde i Sverige, bare var av det gode. Hun ønsket en *"fullt utviklet framhaldsskole, en fullt utviklet realskole"*. Barna skulle ikke slite og streve seg halvt i hjel for å komme inn i skoler hvor de ikke passet.⁴⁰⁶ I skolepressen skrives det både for og imot de nye ideene med forlenget folkeskole, både fra lekfolk og lærere i grunnskoler og i videregående skoler og lærerskoler. Spørsmål som ble stilt, var om det var utdannet nok lærere til å gå inn i de nye rollene, om det var nok skolerom, samt om det var klokt å satse på noe som bare var på eksperimentstadiet. Kritiske spørsmål til den nye skoleloven som nå var i emning, kom både fra kirkelig hold, Norsk Lektorlag, rektorkollegiet i Oslo og fra håndverkernes og industriens folk.

Anna Sethne gjentok sitt standpunkt i en artikkel i Dagbladet 16. januar 1958, hvor hun skrev at nå er det like før man fikk innføring av 9-årig skole, som statsråden hadde brakt med seg fra Sverige. Hun skrev at forslaget utløste ingen begeistring hos de skolefolk i vårt land som ønsket en skolereform i pakt med norsk skoles utvikling. Hun er tydelig skeptisk til 9-årig

skole og til at vi skal kopiere Sverige. Hun hevdet i artikkelen at det er en fast linje i vår skoles utvikling, og den burde det bygges videre på, men da måtte man kjenne den.

Skoleinspektør Jørgensen, Ribsskogs nære medarbeider og etterfølger, brøt etter hvert med hans linje og var mer positiv til endringer. I et foredrag på landsmøtet for Norges framhaldsskolelærelag påpekte han at det hadde skjedd store endringer i samfunnet som stilte nye og store krav til skolen. Slik han så det, var det nå ikke lenger nok med 7-årig skolegang. På slutten av foredraget kom han inn på forsøket med å kombinere framhaldsskole og realskole under et tak i Oslo.⁴⁰⁷

Det var flere sentrale personer stilte seg positiv til de endringene som skjedde i Sverige og som ønsket at det samme skulle skje i Norge. Statsråd Birger Bergersen holdt i 1959 en rekke foredrag om den nye skole, som ble gjengitt bl.a. i Norsk Skuleblad i nr. 25, 32 og 33. Foredragene var en innføring i hovedprinsippene for den nye skoleordning. Han trakk inn erfaringene fra både Sverige og England. Bergersen hevdet at Norge og Norden sto i stor taknemlighetsgjeld til Sverige for det grundige utrednings- og forsøksarbeid som var gjort på skolefronten. Som forventet var Bergersen positiv til det som nå skulle skje i norsk skole.

I Norsk Skuleblad i 1957 gjengis en tale rektor Sirevåg^{XXIV} holdt på vegne av statsråd Birger Bergersen på Norges Lærerslags landsmøte. Her er det igjen tydelig at vinden blåste en annen lei. Han pekte på at det var stor politisk enighet om å forlenge skoleplikten.

Samordningsnevnda for skoleverket, hevdet Sirevåg, var som kjent kommet fram til et slikt resultat.⁴⁰⁸ Departementet tok opp tanken i St. meld. Nr. 9, 1954, der man mente det burde arbeides mot en utdanning fram til 16-17 årsalderen. *”Etter kvart som det blir mogleg, må det byggjast ut ein sams ungdomsskole som tek opp i seg både framhaldsskolen og realskolen som ulike linjer”*. Det kommer fram i referatet at Kirke- og undervisningsnemda i Stortinget som hadde medlemmer fra alle politiske partier i 1954 sa seg enige med departementet om at de kommunene som ønsket det, fikk mulighet til å prøve helt nye skoleformer for ungdommer i alderen 13-16 år, under faglig tilsyn. Planleggingsarbeidet i Forsøksrådet ble lagt opp med sikte på en 9-årig grunnskole. Sirevåg mente at ungdomstrinnet måtte bli slik at den bød på

den rette utfordringen for alle elevtyper, teoretiske og praktiske. Ungdomstrinnet mente Sirevåg kom til å trenge en pedagogisk differensiering. Det var tydelig at man nå var inne i en periode der det ble stilt spørsmål ved den 7-årige grunnskolen og ideene og metodene i Normalplanen fra 1939.

Noe var i emning også vitenskapsfilosofisk på 1950-tallet. Torstein Harbo tok i en artikkel i Norsk Skuleblad i 1957 et oppgjør med 30-årenes radikale pedagogiske tenkning. Han tok utgangspunkt i den biologiske naturalisme man fant både innenfor psykoanalysen og behaviorismen. Harbo stilte seg tvilende til at de empiriske vitenskapers muligheter kunne være både veiviser og løsningen på å mestre problemer. En beskrivende vitenskap hevdet han, kunne ikke av seg selv si noe om hva som burde være mål og verdier i menneskets streben, den var ikke normativ. De beskrivende vitenskaper kunne si noe om hva som er/var, men ikke uten videre noe om hva som bør være. Man kunne ikke trekke slutninger fra induktiv til imperativ, fra det som er til det som bør være.⁴⁰⁹ Åsa Grude Skard ble imponert over artikkelen, fortalte Harboe, og hun ba han om å holde et foredrag over samme tema.

16.1 1950-årene

I 1950- årene begynte man å arbeide med nye reformer for å skape en ny skoleordning. Sentralt stod arbeidet med å forlenge den obligatoriske skolen til ni år. Planarbeidet og forsøksvirksomheten kom til å ta mye tid, og det er dermed mulig at noe av fokuset på ideene i Normalplanen av 1939 ble lagt til side. Tiden gikk og andre sider ved skolen ble prioritert.

Allerede i 1954 kom Stortingsmelding nr. 9, ”Om tiltak til styrking av skoleverket”, der det ble gjort greie for de 19 tilrådingene som Samordningsnemnda av 1947 hadde lagt fram. Nå var tiden inne til å rette opp det som ble oppfattet som mangler. Lov om forsøk i skolen av 1954 åpnet adgang til å gjennomføre forsøk i skolen dersom disse var velfunderte og underbygde. De første interimforsøk som ble utført, var gjennomføringen av en 2- årig påbygging av folkeskolen i de tre kommunene Malm, Ørsta og Sykkylven. Påbyggingen i interimskommunene var en sammenslåing av realskolen og framhaldsskolen som eksisterte fra før. I 1959 kom Lov om folkeskolen. Slik sett skjedde det mye i 1950- årene som tok vekk noe av fokuset på planen av 1939. Men Normalplanen av 1939 var fortsatt i bruk, fram til M74.⁴¹⁰

^{XXIV} Rektor Tønnes Sirevåg ble fra 1. Oktober 1957 oppnevnt som medlem og formann av forsøksrådet for skoleverket (NS, 1957, nr. 5). I september 1960 ble Tønnes Sirevåg utnevnt til ekspedisjonssjef i Kirke -og undervisningsdepartementet.

Helsvig hevder at Helge Sivertsen som var statssekretær under Kåre Fostervoll i 1947, hentet inspirasjon fra Sverige. Den svenske Riksdagen bestemte i 1950 at man skulle arbeide videre for å komme i gang med en niårig enhetsskole. På tilhørerbenken satt Helge Sivertsen og spurte seg selv om det var mulig å få til noe lignende her i Norge.⁴¹¹ Arbeiderpartiet gikk etter hvert inn for å samkjøre framhaldsskole og realskole til en selvstendig linjedelt ungdomsskole. Helsvig skriver at gjennom hele 1952 drev de to tidligere statsrådene Nils Hjelmtveit og Kåre Fostervoll en aktiv kampanje mot Sivertsens planer. Fostervoll talte varmt for den 7-årige folkeskolen som grunnsteinen i det norske skoleverket. I opposisjonen fant man også to sentrale personer i Anna Sethne og Bernhof Ribsskog. Det kan være interessant å bemerke at Werna Gerhardsen, som var en nær venn av Bernhof Ribsskog og kona Margit, i skrift var positiv til de nye reformtankene, og undret seg noe over Ribsskogs forsvar av den 7-årige folkeskolen. Werna Gerhardsen ble utpekt av Arbeiderpartiet til å delta i et utvalg sammen med bl.a. Helge Sivertsen, Gudmund Harlem og Per Almaas for å legge fram et utkast til diskusjonsgrunnlag for partiets langtidsprogram. Tønnes Sirevåg skriver at så sent som i januar 1956 gikk Anna Sethne løs på den passus i Trontalen som nevnte forsøksverksemda med den 9-årige skole. *Ho greip til sverdet for å verje skolelovene frå 1930-åra... "*⁴¹² Men, på Arbeiderpartiets landsmøte i 1953 kom et gjennomslag for tanken om en utvidet enhetsskole. Man skal her være klar over at Helge Sivertsen hadde en tydelig støttespiller i Einar Gerhardsen.

Ideen om utvidet skolegang ville medføre store omorganiseringer og da som nå har endringer omkostninger med tydelige fronter og diskusjoner. Saken ble bl.a. diskutert på lektorenes landsmøte i 1956, og det satte sinnene i kok. Et enstemmig lektormøte tok avstand fra Sivertsens planer for den høyere skole, og deltakerne var enige om at skolens folk frabad seg å være forsøkskaniner. Det var ennå mye ugjort før man kunne begynne å snakke om en ni års folkeskole. Arbeiderbladet beklaget 22. august 1956 krangelen om den linjedelte ungdomsskolen, og Anna Sethne rykket ut i Orientering 11. februar 1956 og forsvarte den 7-årige folkeskolen. En nær medarbeider av Ribsskog, skolerådmann Ivar Knutson var på linje med de som ville ha en ubrutt 7-årig folkeskole. Statsråd Kaare Fostervoll ønsket å bygge på reformene som ble lagt i 1930-årene, men måtte bøye seg for en ny generasjon med Helge Sivertsen i front. Det som skjedde i Sverige, hadde stor påvirkningskraft her hjemme både under krigen og i årene etter.

Få år senere uttalte formannen i Oslo skolestyre Olaf Solumsmoen til Arbeiderbladet 22. januar 1958 at adgangen til innføring av 9-årig skole i Oslo var kjærkommen. Det kom fram at de allerede på det tidspunktet hadde planlagt forsøksskolen på Sandaker som 9-årig skole. Han uttrykte overbevisning om at Oslo skolestyre ville arbeide mot en full 9-årig skole for alle.

I skrift og tale kom det tydelig fram at både Anna Sethne og Bernhof Ribsskog var uenige i forsøkene med, og innføringen av 9-årig skole. Begge hadde i flere tiår arbeidet for en 7-årig enhetsskole som skulle gi alle barn de samme muligheter, og som høyere utdanning skulle bygge på. Dette var nesten noe *"hellig"* for dem. I en avisartikkel i Arbeiderbladet 18. april 1951 advarte Ribsskog i alle fall mot at fremtidige endringer i skolen blir gjort med vingling og på slump. Ribsskog skriver videre i artikkelen, at slik forholdene er her hjemme, så bør man ikke oppmuntre til en slik drøfting. Det ville ikke tjene til annet enn å skape uro i en skole som fremfor alt trenger arbeidsro.

Læreplan for 9-årig skole av 1960 ble preget av at det ble stilt en del spørsmål til de progressive pedagogiske ideene. Innføringen av 9-årig enhetsskole førte til at undervisningen fikk et mer teoretisk preg. Dette skyldtes at framhaldsskoletilbudet med praktisk komponent falt bort, og ikke minst at realskolens boktradisjon fortsatt gjorde seg gjeldene. I 1970-årene aksentuerte dette, og kunnskapspresset økte. Mønsterplanen av 1971 og 1974 kan tolkes på bakgrunn av denne nye dreiningen, og resultatet ble som kjent krav om kjernestoff. Totalt representerte dette oppgaver som medførte at man ble opptatt med andre ting enn å få gjennomført idene fra Normalplanen av 1939.

Som leder for Lærerskolerådet, forsøkte Ribsskog å gjøre arbeidsskoleprinsippet til en slags lederstjerne for alle fag i lærerskolene. I ettertid ser man at han ikke fikk særlig gjennomslag for dette. Hans gamle Alma mater, Levanger lærerskole, innførte arbeidsskoleprinsippet som pedagogisk bibel for en periode.

16.2 Forsøksrådet for skoleverket

I 1950-60 årene var det kommet til stor politisk enighet om at den obligatoriske skoletiden burde utvides til ni år. Forsøksrådet for skoleverket som ble opprettet ved lov av 8. juni 1954, sto sentralt. Den første lederen i Forsøksrådet var Tønnes Sirevåg. Forsøksrådets mål var å vurdere, og å gi tillatelse til å gjøre avvik fra reglene i vedkommende skolelov dersom disse var pedagogisk vel underbygde. Hovedoppgavene var å bistå departementet med råd, initiativ og tilsyn med forsøksvirksomheten i skolene. Fra flere kanter ble det fremhevet at skoledebatten i disse årene var preget av troen på en sammenheng mellom utdanning og den økonomiske utviklingen og fremgangen i landet. Den polyteknifiserte ideen fra 1930 årene om å la oppdragelsen bli styrt etter behovet i industri og jordbruk, var fortsatt merkbar.^{413 414}

415

16.3 Hvor ble arbeidsskoleideene av?

I 1940 da krigsutbruddet kom, hadde man i Norge gjennomført en rekke utredninger og vedtak som fikk betydning for folkeskolen, den høyere skole, lærerskolene og utdanninger innenfor håndverksfag. Det var imidlertid først etter krigen det ble rom for å ta i bruk noe av det som var besluttet. Under krigen hadde man nok med å holde skolevesenet i gang, og etter krigen ble oppmerksomheten rettet mot å bygge det opp igjen. Slik sett er det forståelig at man var opptatt med andre ting enn å videreføre ideologien i Normalplanen av 1939. Noen av årsakene til den manglende realisering av arbeidsskoleprinsippet skyldes nok dårlig økonomi og uorden. Ikke minst måtte lære- og oppslagsbøker og et utvalg av læremidler være på plass for å kunne drive en arbeidsskole. I tillegg krevdes også engasjerte lærere som hadde en stor tro på arbeidsskolens arbeidsmåte og metode. Grankvist hevder at minstekravene som nevnt i planen fikk styrende funksjon på bekostning av arbeidsskoleprinsippet. Foreldre og skolepolitikere støttet prinsipielt overhøring og målbare resultater. Videre hevder han at lærerskolelektorene i pedagogikk fram til 1950- årene stort sett var mot en vektlegging av arbeidsskoleprinsippet på bekostning av innhold.⁴¹⁶

Lærerlagets sekretær Olav M. Kvalheim gjør i intervju med Dahl, et nummer av at Lærerorganisasjonene ikke fikk mulighet til å uttale seg om normalplanarbeidet.⁴¹⁷ Dette skapte ifølge Dahl en viss harme. Om lærerlaget ikke saboterte innføringen av

arbeidsskoleprinsippet, så er det lett å anta at det ikke ble ytet noen ekstra innsats. Også Erling Kristvik hevder at det på slutten kom delvis sterk kritikk av at arbeidet "*vart forsert fram utan høve til drøfting av andre sakkyndige*".⁴¹⁸ Asbjørn Ryen er i tvil om hvorfor komiteen ikke ønsket innsyn i prosessen. Imidlertid mener han at Ribsskog ikke ønsket noe oppstuss og utenomsnakk som bare ville resultere i forbruk av tid. Ribsskog var oppsatt på å få arbeidet ferdig innen rimelig tid.

Landet var i en vanskelig situasjon etter krigen der gjenreisningsarbeidet stod i fokus. Denne situasjonen vanskeliggjorde innføringen av planen med de ekstra investeringene dette ville medføre. Slik sett kan man i ettertid hevde at planen kom på det mest ugunstige tidspunkt som kan tenkes. Dersom man skulle ha oppfylt Normalplanens intensjoner, måtte man ha gjort store investeringer i nye hjelpemidler, inventar, og kanskje i faglig oppdatering av lærerne.

Grankvist gjør et poeng av at myndighetene ikke hadde regnet med forsvaret mot reformer som ligger innebygget i skolesystemet, med lange tradisjoner. Endringer trenger tid til både refleksjon og etterutdanning. Videre tyder mye på at lærerskolene heller ikke fokuserte arbeidsskoleprinsippet sterkt nok.⁴¹⁹ Normalplanutvalget fra 1967 konkluderte bl.a. med at den viktigste grunnen til at det gikk smått med gjennomføringen av prinsippet, lå i manglende forutsetninger for å kunne gjennomføre planen. Det være seg mangel på lokaler, for store klasser, for stor arbeidsbyrde på lærerne og mangel på læremidler.

Hoves studie fra 1958 viste at 5, 8 % aldri brukte arbeidsskole- prinsippet, 3, 8 % svarte de hadde brukt det en gang, 39, 2 % brukte det av og til, 25, 6 % ofte, 14, 9 % brukte prinsippet til vanlig, mens 10, 6 % ikke besvarte spørsmålet. Gruppearbeid ble også lite anvendt sammenlignet med individuell leksehøring.⁴²⁰

Reidar Myhre ga imidlertid uttrykk for at perioden 1945-58 kunne betegnes som samarbeidets tid. Heller ikke på det fagpedagogiske området var det tegn til uro. Denne perioden tok slutt skriver Myhre videre, i og med Gerhardsens fremlegg av Ot.prp. nr. 30 Om ny lov for folkeskolen. Den ble utsatt for sterke borgelige angrep.⁴²¹

16.4 Hvordan manifesterer Ribsskogs syn og Normalplanen av 1939 seg i senere planer?

"Då samordningsnemda etter å ha lagt fram 18 tilrådingar, i si siste tilråing XIX i 1952 var det klårt at vinden bles ein annan veg".⁴²² Denne innstillingen gikk egentlig lenger enn sitt mandat. Den trakk nemlig opp linjene for en framtidig skoleutvikling med en linjedelt ungdomsskole for all norsk ungdom. Samme år, i 1952, skriver Grankvist, var det et utdanningsutvalg innenfor Arbeiderpartiet som mente enhetsskoletanken burde føres videre slik at framhaldsskole og realskole smeltet sammen til en linjedelt ungdomsskole.⁴²³ I 1958 la regjeringen fram Ot. prp. nr. 30 (1958-59) om ny lov for folkeskolen, og den 10. april 1959 fikk man felles lov for by - og landfolkeskolen. Ti år etter, i 1969, fikk vi ny grunnskolelov, en lov som senere flere ganger har blitt forandret.

16.5 Folkeskoleloven av 1959

I alle lover og planer som kom senere (folkeskoleloven av 1959, lov om grunnskolen av 1969, mønsterplanene av 1974, 1987, og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) finner man tydelige spor etter en del av ideene nedfelt i Normalplanen av 1939. Målet var at arbeidsmåter som ble lært og innøvd i skolen, skulle kunne overføres og anvendes også utenfor skolens område. Det å lære seg gode arbeidsvaner og arbeidsmåter ble et mål i seg selv.

Selv om en del er forlatt, finner man igjen en god del av tankene og ideene fra Normalplanen av 1939 i Mønsterplan av 1974. Når det gjelder arbeidsmåter, vektlegges det fortsatt at eleven selv har et ansvar for å tilegne seg kunnskap.⁴²⁴ Det poengteres fortsatt at det er viktig at skolen skal lære elevene å lære. En hovedsak er å stimulere til aktivitet og utvikle evne til samarbeid. Spesielt fokuseres det å rettleie og stimulere både enkeltindivider og grupper.

Mønsterplan av 1987 (M87) er detaljert på hva det skal arbeides med i skolen. Innledningsvis påpekes det at " Ansvar, fellesskap og samarbeid er nøkkelord i mønsterplanen". Videre vektlegges tema og prosjektarbeid, og planen er klar på å fremme verdier som er grunnleggende for vitenskapelig arbeid. Her kommer bl.a. lærerens veiledende rolle inn, gjennom å stimulere til et godt arbeidsmiljø og gjennom det å utfordre elevenes fantasi,

utholdenhet og en spørrende tilnærming til ulike fenomener og hendelser i tilværelsen.⁴²⁵ Elevene bør få erfaring i å observere, eksperimentere og stille kritiske spørsmål. Planen vektlegger som Mønsterplanen av 1939 at kravene bør være tilpasset hvert enkelt individ.

Med læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), iverksatt fra 1. juli 1997, fikk man 6-åringene inn i et 10-årig grunnskoleløp, og man fikk skolefritidsordninger. L97 legger vekt på at skolen skal fremme elevenes evne til å takle forandringer og evne til å lære hele livet. Planen vektlegger også lærerens rolle og betydning som veiviser samtidig som den nedtoner læreren som doserer. Tema og prosjektarbeid er vektlagt, og det representerer tydelig en tradisjon fra Normalplanen fra 1939. L 97 s. 15 tar videre utgangspunkt i at eleven skal få mulighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, altså opplæring i å ta ansvar selv. Elevene skal lære ved å gjøre, utforske, og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjennelse.

Ifølge L 97 skal oppfostringen gi lyst på livet og til å bruke og utvikle det man lærer, bruke kunnskap og erfaringer for å tenke nytt og komme frem til nye løsninger. Oppgaven er ikke så mye å gi svar, som å øve opp elevene til å stille spørsmål og stadig være nysgjerrig.

Selv om L97 i teorien vektlegger gruppearbeid og prosjektarbeid med læreren som veileder, tyder praksis fortsatt på lærerstyrt undervisning med instruksjon og spørsmål. Elevene er ofte passive mottakere og orienteringen om læreboken er fortsatt sterk.⁴²⁶

Man skal være forsiktig med å ta sitat eller stubber ut av en gitt kontekst og bruke dem i en annen. Det samme gjelder også forskjellige tidsepokers erfaringsbegrep, og forståelse av virkeligheten. Når man skal foreta slike sammenligninger må man være klar over at et utsagn eller sitat kan få ny eller annerledes mening når det tas ut i fra den kontekst det opprinnelig stod i, og det foretas sammenligninger. Begrep og forestillinger er kommet til under høyst ulike kontekster og samfunnsforhold. Her ligger mange fallgruver. Slike betraktninger kan gjøre det noe vanskelig å sammenligne Mønsterplanen av 1939 og senere planer. Men et betimelig spørsmål er allikevel om det finnes rester av ideene i Normalplanen av 1939 i senere skoleplaner. Bratholm & Tholin hevder i sin artikkel at på bakgrunn av læreplandokumenter fra 1939 til 1997 ser man at lærernes mange oppgaver ikke har blitt radikalt endret.⁴²⁷ Planene av 1939, 1974, 1987 og 1997 omtaler læreren som veileder. Ribsskog argumenterte både i skrift og tale for at læreren burde være veileder og legge til rette for aktiv læring i stedet for å være overhører. Slik sett har lærerens veiledende rolle i noen grad vedvart som motstykke til overhørerrollen. På denne bakgrunn er det ikke

vanskelig å fastslå at noen av grunnideene i reformpedagogikken fremdeles er sentrale i dagens planer. Selv om både M74, M87 og M97 fremhever gode arbeidsvaner og arbeidsmåter, samt elevaktivisering som viktige områder, så får nok ikke metoden en så fremskutt plass og vekt som i Normalplanen av 1939.

Alle momentene vi her har vært inne på, er det også lett å finne spor av i planer for høyskoler. Stortingsmelding nr. 27 2000-2001 (Gjør din plikt, krev din rett) legger krav på høyere utdanning om å fornye studienes innhold og styrke læringsforløpet.⁴²⁸ Stortingsmelding 27 gir klare signaler på at tradisjonell eksamen bør suppleres med alternativer som f.eks. mappevurdering som er en alternativ måte å evaluere og følge opp studenter på. Ideen bak mappevurdering er at skolen kan være aktive pådrivere på en ny måte.

17 Ribsskog engasjerte seg på mange ulike fronter.

17.1 Bidrag i tidsskrifter

Ribsskog publiserte sine arbeider i en rekke tidsskrifter i perioden 1918 til 1961. Ikke alt er registrert, og det er derfor vanskelig å finne en god og dekkende oversikt over hans totale bidrag. Publikasjonene viser imidlertid at han hadde oversikt og kunnskap over et vidt felt innenfor pedagogikk, psykologi, skolehistorie, tegning, regning og reformpedagogikk.

Ribsskog publiserte også egen forskning hvor han bl.a. synliggjorde hva skolen trengte av forbedringer og ikke minst forsvarte han til det siste folkeskolen mot det han betraktet som uberettiget kritikk. Her presenteres noen eksempler.

I Norsk Skuleblad i 1950 kom Ribsskog med en artikkel om Osloskolen gjennom tidene. Ribsskog foretok her en kort oppsummering av skole og undervisning i Oslo, fra slutten av 1600-tallet og fram til 1950.⁴²⁹ Han viser her at han hadde god historisk oversikt over skolehistorien og sentrale personer som opp gjennom tidene hadde gitt viktige bidrag til pedagogikkfaget og en rekke ulike andre fag. I Norsk Skuleblad skrev Ribsskog om utviklingen av enhetsskolen her til lands fra skoleloven av 1827 og fram til etter andre verdenskrig.⁴³⁰

Ribsskog var realist og naturvitenskapsmann. Regning og regneundervisning sto derfor Ribsskogs hjerte nær. I en artikkel i Norsk Skuleblad nedtegnet han en historisk oversikt over regneundervisningens historie.⁴³¹ Artikkelen favner over et stort område med mange grunnleggende momenter, og han viste god oversikt over de viktigste reformpedagogene innenfor regnefaget som Adam Ries, Chr. Pescheck, Pestalozzi, Friedrich Diesterweg, Wilhelm Harnisch og A. Grube, som alle influerte regneundervisningen. Ribsskog nevnte også pedagoger innenfor den mer eksperimentelle retningen fra USA som Dewey, Thorndike, Morton, Clapp, Kramer og Washburn. Både Henning Meyer og Hansen -Tybjerg i Danmark og Frits Wigforss i Sverige, ble synliggjort av Ribsskog. Flere av disse bygger Ribsskog også på i forbindelse med Normalplanarbeidet.

75 år gammel skrev Ribsskog en artikkel i Norsk Skuleblad i 1958 hvor han tok klagen på folkeskolen fra fagskolehold i betraktning.⁴³² En del avisangrep fra rektor ved Oslo tekniske

skole, Egil Einarsen, bl.a. i VG 20. oktober 1956 og Dagbladet 28. august 1956, fikk Ribsskog til å reagere. Han forsvarte folkeskolelærerne og påpekte at lærere som ofte kommer med kritikk, ikke hadde nok kjennskap til folkeskolen. Studier hadde vist at fagskoler ofte hadde fått en større andel elever med svake evner og dårligere kunnskapsnivå, mens til middelskolen var det gått relativt mange med gode evner. Det ble derfor feil å bedømme skolens arbeidsresultater bare på grunnlag av prestasjonene for de svakeste elevene. Det var også misvisende å ikke ta hensyn til tidsintervall mellom avgang fra 7. klasse og opptakingen i fagskolen. Mye ble glemt dersom stoffet ikke ble repetert, hevdet Ribsskog.

Det hadde da gått 31 år siden Ribsskog for første gang i skrifts form offentlig hadde stilt seg noe undrende og negativ til kritikk, av folkeskolen.⁴³³ Året etter, i 1928 gikk Ribsskog igjen ut og forsvarte folkeskolen mot kritikk på at undervisningen var mangelfull. I dette forsvaret er det tydelig at han er godt inne i glemselsproblematikken. Han går faktisk så langt som til å stille spørsmål om glemselen kan tenkes å være en viktig årsak til klagen på folkeskolen. Han referer da til sine studier i de siste åtte år og konkluderer med at glemselen i den forbindelse må tillegges en særlig stor betydning.⁴³⁴

17.2 Anmeldelser av andres arbeid

Bernhof Ribsskog foretok flere anmeldelser av andres arbeid i ulike fagblad. Første offentlige anmeldelse Ribsskog foretok var av Otto Grenness bok "Meddelelser om Norges skolevesen 1921".⁴³⁵ Her fremhever han avsnittet om differensieringsprinsippet i barneskolen, som han mente var i full overensstemmelse med nyere barneforskning.

I 1926 anmeldte Ribsskog to bøker i Skolebladet (nr. 43 og 47). I den første anmelder han Bardens bok "Intelligensforskningen og dens oppgaver". Her synliggjør han betydningen av både intelligensforskningen og psykologien. Psykologien som "*den viktigste grunnvitenskap for den videnskapelige pedagogikk.*" får han også frem i anmeldelsen av Anathon Aalls lærebok i psykologi utgitt på H. Aschehougs forlag.

Ribsskog reagerte lett på det han betraktet som urimeligheter. I en artikkel i Skolebladet reagerte han sterkt på et innlegg i "Kommunalt tidsskrift", der det ble hevdet at "*det alltid skakkjorte Kirkedepartementet igjen var ute med forvrøvlet lovfortolkning*", og der lovfortolkningen ble betraktet som "*forvrøvlet pølseev*".⁴³⁶

Carl Schiøtz ga i 1927 ut boken "Skolealderen" på Cappelens forlag. Denne boken anmeldte Ribsskog i Skulebladet, hvor han roste boken nettopp fordi den ikke var bygd på talemåter og antagelser, dogmer og formodninger, men på tall. Alle som har noe med skolen og ungdom å gjøre ville ha stort utbytte av å lese boken var hans konklusjon.⁴³⁷

Like før Ribsskog forlot Skien anmeldte han to bøker. Den ene var Anders Bergs "Naturhistoriske opgaver" som Ribsskog mente ville være motiverende og til hjelp for de som ønsket å gjennomføre arbeidsskoleprinsippet. Den andre var Anna Sethnes og A. Skillingstads håndbok "Hjemstedslære", som også Ribsskog mente var kjærkommen for de som arbeidet med arbeidsskoleprinsippet.

I forbindelse med utgivelsen av Cappelens Verdensatlas i 1934 uttaler Ribsskog at atlasen så ut til å bli et praktfullt verk som både skole og andre ville få stor nytte av.

I Norsk Skuleblad kommer Ribsskog med en anmeldelse av T. Bøgelunds artikkel om arv og miljø i "Vor Ungdom". Anmeldelsen viser at han var godt oppdatert på både Lamarck, Darwin, Mendel og Locke.⁴³⁸

I Norsk Skuleblad i 1937 roser han Boken "Pedagogisk psykologi" av Karen G. Koht og Åsa G. Skard som først og fremst var skrevet for elever ved lærerskolen. Ribsskog påpeker bl.a. at forfatterne har vært heldige med utvelgelsen av stoff som ville bli til stor nytte. Imidlertid syntes han at arbeidet var for utydelig på hva som var vitenskapelig belagt, og hva som enda var mer uvisst. Totalt anbefalte han boken og ønsket at mange ville lese den.⁴³⁹ Samme år anbefalte Ribsskog "Familieboken", et verk i åtte bind med til sammen 4400 sider for både skole og hjem. Han skrev også at utgiverne Holen & Gjesdal hadde utført "*et meget fortjenstfullt arbeide*" i forbindelse med "Eksamensoppgaver i regning for folkeskolens avgangsklasser".

Gyldendals verk "Alfarveien" ble anmeldt av Ribsskog i Norsk Skuleblad (1938, nr. 11) som et viktig bidrag i folkeopplysningens tjeneste.

Det er tydelig at Ribsskog hadde sans for Kristvik, selv om de faglig sto langt fra hverandre. I Norsk Skuleblad anmelder han Kristviks "*Sjelelære*" fra 1937. Han gir boken rosende omtale og hevder avslutningsvis at den er godkjent som lærebok ved lærerskolene.⁴⁴⁰ I 1940 ga

Ribsskog igjen Erling Kristvik mye ros for arbeidet han hadde gjort med at boken "Elevkunne", og mente at den er *"ei stor hending i norsk skulesoge"* (Norsk Skuleblad, 1940, nr. 13, s. 212). Imidlertid savnet han *"bestemte tilvisningar til dei ymse verk som boka meir eller mindre er bygd på"*⁴⁴¹ Noen år senere skulle Petter Martinius Juul komme med samme kritikken, nemlig at Kristviks læreboktriologi ikke tilfredsstilte tidens krav om objektivitet.⁴⁴² Begge etterlyser referanser med angivelser av hvor han har tatt stoffet fra. Det ser ikke ut til at Ribsskog kommer med noen anmeldelse av den tredje boken *"Læreryrket"* som første gang kom ut på Nordli forlag i 1925, for siden å komme i nye utgaver fram til 1953. Solerød skrev at bl.a. Juul var en motstander av den subjektive tyske dannelsesstradisjonen.⁴⁴³ Han hadde vært i Canada og latt seg inspirere av den objektive, eksperimentelle og naturvitenskapelig tilnærmingen. Han mente at pedagogikkfagets framtid, fjernt fra subjektive og mentalistiske spekulasjoner. Inn i denne tradisjonen passet ikke Kristvik

I en artikkel i Norsk Skuleblad i 1939 berører Ribsskog igjen spørsmålet om påliteligheten ved karakterfastsetting i folkeskolen slik at høyere skoler skal ha noe sikkert å bygge på. I artikkelen gir han også mye ros til Frits Wigforss som i Sverige hadde reist mange av de samme spørsmålene som Ribsskog selv. Wigforss hadde lagt fram et større materiale som viste svakheten ved karaktergiingen i folkeskolen. Hans undersøkelser i Sverige var helt i samsvar med de funn Ribsskog formidlet gjennom "Karakterer og karaktergiing i folkeskolen".⁴⁴⁴

Bernhof Ribsskogs bror, Ole Konrad Ribsskog, døde i 1941. Han ble påkjørt av trikken i Trondheim på vei til sin svigersønn Bleken, for å høre på London. Trondheim var mørklagt og Ribsskog begynte å få svekket hørsel. Det gjorde at han kom trikken for nære. På skrivebordet hans lå det ferdige bokmanuskriptet *"Litt omkring rekneopplæringa i den danske skolen, fattigskolen, friskolen, allmueskolen og folkeskolen i Norge"*. Boken ble utgitt etter hans død av broren Bernhof Ribsskog.

I 1946 polemiserte Ribsskog i Arbeiderbladet mot professor Harald Scheldrups forslag om at adgang til høyere undervisning skulle baseres vesentlig på intelligensmålinger. Ribsskog mente at man måtte ta hensyn til en rekke andre egenskaper enn evner. *"Mennesket som helhet burde komme i betraktning"*. Selv om han mente at evneprøver var godt egnet som *"retteleing"* ved overgang fra 7. klasse til den høgre skolen, så måtte de ikke bli bestemmende eller avgjørende for opptak. Dette var en uvanlig ordlyd fra Ribsskog. Her åpner han for andre

variabler enn empiriske. Ribsskog går faktisk så langt at han vil ta med miljøkunnskap inn i betraktningen.⁴⁴⁵

Ribsskog hadde stor respekt og sans for Rolf Bull- Hansen både som person og fagmann. I Norsk Skuleblad i 1951 ga Ribsskog sin tributt til den revolusjon innenfor tegning og sløyd som hadde foregått her til lands, takket være innsatsen til Adolf Digranes og det arbeidet Rolf Bull-Hansen hadde utført ved Statens Sløyd og Tegne- lærerskole. Han påpekte også at arbeidet som var utført, var i beste samsvar med det arbeid for frie undervisningsformer og det aktivitetsprinsipp som hadde blitt fastlagt i Normalplanene av 1939.⁴⁴⁶ Kort tid etter ga Ribsskog igjen ubetinget ros til Rolf Bull-Hansens arbeid med tegneundervisningen her til lands og hans verk "Tegning på naturlig grunnlag". Ribsskog beskrev kort tegneundervisningens historie og vanskelige vei til å bli akseptert som et grunnleggende formingsfag. Ribsskog fremhevet også Bull-Hansens betydning for arbeidet med å få satt i gang Statens Sløyd og Tegnelererskole på Notodden som startet med en sløyd- og en tegneklasse.⁴⁴⁷

I 1954 forsøkte man ved Pedagogisk forskningsinstitutt å utgi skriftserien "Forskning og utdanning. Skriftserien ble redigert av Johs. Sandven og Oddvar Vormeland, og omhandlet seks arbeider. Ribsskog hevdet at "*De bærer nytt bud om den intense og dyktige virksomhet som Forskningsinstituttet driver.*" De seks arbeidene ble utført av 1. Olaf Larsen, 2. Sverre Slettvold, 3. Halfdan Wergeland, 4. Ola Laukli, 5. Malmfrid Rykkin, 6. Cato Hambro. Ordlyden kan tyde på at Ribsskog så med positive øyne på arbeidet som ble utført ved Pedagogisk forskningsinstitutt.⁴⁴⁸ En del år tidligere konkurrerte han om å bli den første lederen for det instituttet som han hadde vært med på å drive fram. Johs Sandven var nå leder, og de to delte den naturvitenskapelige tilnærmingen og forståelsen av pedagogikkfaget.

"Att leva sig in i språkets värld" var tittelen på en artikkel av Olga Lindälv. Denne ble anmeldt av Ribsskog i Norsk Skuleblad. Lindälv behandlet i følge Ribsskog her en rekke spørsmål som hadde mye å si for morsmålopplæringen og barns ordforråd. Målet med arbeidet var å kjenne barnets ordforråd slik at læreren kunne ha bedre forutsetninger for å tilpasse undervisningen til barnets evne.⁴⁴⁹ Olga Lindälv var gift med overlærer Elof Lindälv som bl.a. ble en kjent forsker innenfor arkeologi.

I 1954 forsvarte Ribsskog Holmsen og Wiborgs geografibok som læreren og høyrepolitikeren Erling Fredriksfryd fra Stortingets talerstol hadde kritisert. Ifølge Ribsskog hadde interpellanten ikke vært oppmerksom på bokens oppbygning og plan som den var bygd opp etter. Boken var nemlig blitt godt mottatt av skolefolk.⁴⁵⁰ Året etter korrigerste Ribsskog i regi av Lærerskolerådet Erling Fredriksfryds gale opplysninger om boken "Jonas" av Bjørneboe i Stortinget. Det hele dreide seg om plassen Jesus Kristus hadde fått i pensum.

Høyst uvanlig, men Ribsskog forsøkte seg også som oversetter av andres arbeid. I Skolebladet oversatte han og publiserte "Disiplin" fritt etter Hans Zulligers "Psychoanalytische Erfahrungen..."⁴⁵¹ I dette arbeidet synliggjør man ulike lærerroller og deres forhold til elevene.

Ribsskog skrev flere "*minneord*" i forbindelse med nådd åremålsdager, pensjonsalder, dødsfall osv, til bl.a. Anna Sethne, Tøger Hagemann og Johannes Urdal.

17.3 Noen offentlige opptredener

Ribsskog gjennomførte mange opptredener uten at det er blitt festet på papiret og dokumentert. Det ser ut til at han var mest aktiv på 1930- tallet i forbindelse med sin forskning, Normalplanarbeidet og enhetsskolesaken. Asbjørn Ryen hevdet at Ribsskog ikke var noen spesielt god taler, og at han oppsøkte slike situasjoner når han så det nødvendig for saken. Det samme hevdet Kvalheim i intervju med Dahl.⁴⁵² Han kunne stamme en del og til tider ha vansker med å uttrykke seg. Man ser fra titler på foredragene at han ble engasjert på områder han arbeidet med og hadde spesiell kompetanse på. Det gjelder foredrag ved lærerstevner, lærerlag, både i Norge og i Sverige. Særlig hyppig holdt han foredrag ved lærerstevner på Østlandet, men foreleste også på Vestlandet (Stavanger) og i Troms (Harstad).

Enda mens han var i Trondheim foreleste han ved lærerkurs som ble avholdt i Trondheim i august 1918. Han holdt seks biologiske foredrag, særlig om cellen, liv og oppbygging; forplantningsformer hos forskjellige dyreslag, samt disseksjoner. Kort tid etter oppstart i Oslo bidro Ribsskog 2. november 1929 med et foredrag om "Kritikken av folkeskolen" i det Pedagogiske Samfund for Trondhjem og omlandet. Året etter i 1930 holdt han et foredrag ved Oslo håndtverks- og industriforening der han fokuserte klagen over undervisningen i norsk og

regning ved *"optagelsen i fagskolene"*. Ribsskog tok fatt i at ingen av klagene bygget på betryggende statistikk for et større antall elever over et visst tidsrom. Det var ikke nok å konkludere og generalisere ut i fra enkeltprestasjoner i sin alminnelighet. Ribsskog mente de viktigste årsakene til dårlige resultater ikke burde søkes i skolen, men i andre forhold som var like i flere land. Ribsskog var tydelig på at de som klaget, ikke hadde nok kunnskap om hvordan man lærer barn å lese og skrive. Avslutningsvis refererte han til en undersøkelse han gjennomførte i Skien der han fant at gjennomsnittskarakterene i norsk og regning til de som søkte tekniske fag, var betydelig lavere enn gjennomsnittet i avgangsklassene. De praktiske skolene hadde m.a.o. fått forholdsvis mange av de elevene som hadde under middels karakterer i nevnte fag.

I 1932 holdt Ribsskog et foredrag på Østlandsk lærerstemne over temaet 6-årig eller 7-årig folkeskole. I foredraget hevdet han at spørsmålet egentlig var uaktuelt. Det var på det tidspunktet klart at han gikk sterkt inn for 7-årig folkeskole. Men han så en viss fare både i de *"Magelske og Trædalske nedskjæringer"*. Den 7-årige folkeskolen måtte for all del ikke ødelegges, og det var uforsvarlig å oppgi denne før man med sikkerhet hadde noe bedre alternativ.

Tidligere rektor ved folkehøgskolen, Asbjørn Eidnes husker Bernhof Ribsskog fra en forelesningsrekke han holdt ved Trondernes (nå Trondenes) folkehøgskole i 30- årene, hvor Eidnes far var rektor. Han husker at det knyttet seg stor respekt til Bernhof som på det tidspunktet var en anerkjent skolemann.⁴⁵³

Sommeren 1931 holdt Bernhof Ribsskog fire forelesninger ved Universitetet i Oslo i regi av Norges pedagogiske landslag, over temaet *"Fra moderne opplæringspsykologi"*⁴⁵⁴

Ved årsmøte i Østfold lærerlags krets (Askim) holdt Ribsskog pinsen 1933 et foredrag over emnet "Læreren i skolen, og skolens og standens stilling og anseelse i folkets bevissthet" I 1934 ble det avholdt sommerkurs ved Universitetet i Oslo hvor han deltok og foreleste over temaet "Pedagogisk psykologi"⁴⁵⁵

Mandag 25. mars 1935 holdt skoleinspektør Bernhof Ribsskog et foredrag arrangert av de stedlige pedagogiske organisasjoner på Kalvskinnets skole i Trondheim over emnet "Til arbeid for den pedagogiske forskning". Ribsskog talte da om det påtenkte pedagogiske

forskningsinstitutt, og han fikk igjen anledningen til å hevde at man her sto overfor en stor og viktig folkeoppgave. To år tidligere holdt han et foredrag i regi av Trondheim lærerlag omkring konsekvensene av regjeringens nedskjæringer. I forbindelse med Det fjortende nordiske skolemøtet i Stockholm i august 1935 holdt han et innlegg over temaet "Til arbeid for pedagogisk gransking". På samme møte deltok flere fra Norge, bl.a. Anna Sethne og Ruth Frøyland Nielsen"⁴⁵⁶

I juli 1936 var turen kommet til landsmøtet for Norges Lærerinneforbund i Stavanger, hvor Ribsskog holdt foredrag over temaet "Undersøkelse over lærestoffet i orienteringsfagene". Undersøkelsene var forarbeider til rasjonell planrevisjon. På den tid var han i gang med forarbeidene til Normalplanen av 1939.

I et foredrag på Østlandsk lærerstevne i 1937 kom Ribsskog inn på de nye endringene for lærerskolene. Han dvelte da med utfordringen ved private og offentlige lærerskoler, utdanning av engelsklærere, skriftlig eksamen i pedagogikk og karakter og karaktergivning. Samme år, den 15. oktober holdt han et foredrag ved Oslo lærerlags møte hvor han behandlet emnet "Differensiering i folkeskolen".

Ved Oslo lærerlagsmøte 27. september 1940 var Ribsskog kveldens foredragsholder, og han foreleste bl.a. over temaet "Å oppdra og undervise barn". Her appellerte han til lærernes velvilje og innsats. Ribsskog kom også inn på den vanskelige tiden landet gjennomgikk, og han synliggjorde betydningen av at barna hadde et trygt sted å gå, hvor de kunne *"jage all otte og uhygge på dør"*. Elevene måtte ikke få oppleve at læreren gjorde forskjell. Igjen viser Ribsskog sin omsorg for elevene og betydningen av skolen og lærernes innsats.⁴⁵⁷ For fullt hus holdt Bernhof Ribsskog januar 1946 et foredrag i Universitetets aula i regi av Oslo og omegn lærerkurser, over temaet "Bør gjensittingen avskaffes i skolen? - hva undersøkningene sier om spørsmålet?" (Norsk Skuleblad, 1946, nr. 3, s. 38). Ribsskogs konklusjon var at gjensitting som regel setter uheldige spor som fremmer utviklingen av ugunstige anlegg.⁴⁵⁸

Den andre, tredje og fjerde juli 1951 holdt Norges skoleinspektør- og bestyrerforening landsmøte i Oslo. I den forbindelse ble det også arrangert et faglig stevne der Ribsskog holdt foredrag over gjensitterspørsmålet. Johs. Sandven gav en orientering over testpsykologien og dens betydning for skolearbeidet, og Ruth F. Nielsen foreleste over temaet hjelpeklasser og hjelpeundervisning.

I egenskap av skoleinspektør fikk selvsagt Ribsskog anledning til å delta på en rekke tilstelninger som Oslo Lærerinnelags 70-årsjubileum i september 1936 i lærerinnelagets hus og i 1954 hvor han deltok i forbindelse med årsavslutningen ved Statens sløyd og tegnelærerskole. Det var ikke bestandig Ribsskog fikk anledning til å delta på inviterte tilstelninger. Da sendte han ofte lykkeønskninger, som bl.a. i forbindelse med Trondheim lærerlags 90-årsfest i 1935.

Ribsskog foreleste også ved Universitetet i Oslo, bl.a. over temaet pedagogisk psykologi ved sommerkursene i 1934, arrangert i regi av Noregs pedagogiske Landslag

18 På slutten av karrieren

I sin yrkeskarriere engasjerte Ribsskog seg både som initiativtaker og medarbeider på mange ulike områder. Forskning og forskningsformidling var merkesaker for Ribsskog gjennom hele hans yrkesaktive liv. Ved flere anledninger kom han derfor inn på betydningen av å samordne forskning og publisering. Ribsskog ønsket å etablere et sterkt forskningsmiljø og egnede fagblad for å publisere norske studier. Man ser at han var snar til å støtte opp under tiltak som kunne bidra i den retning. På begynnelsen av 1950-tallet foregikk en debatt om hvorvidt de ulike lærerorganisasjonene skulle gå sammen om å utgi et felles pedagogisk tidsskrift som primært skulle fokusere faglige spørsmål. Årene etter krigen var økonomisk vanskelige for de ulike lærerlagene samtidig med at sterke krefter var i gang for å bedre samordningen både for å gjøre det mer økonomisk og for å høyne kvaliteten på formidlingen. Bernhof Ribsskog (1952) fremsto som positiv til et felles tidsskrift. Han hevdet det var mange som håpet på et fellestiltak som kunne skape et best mulig fagblad for alle skoleslag *"med et styre der alle de større lærerorganisasjonene var representert."* Han så i alle fall betydningen av det fagpedagogiske og mulighetene som lå i å nyttiggjøre seg tilskuddet som bl.a. var lovet gjennom NAF. Som en kuriositet kan nevnes at Norsk Skuleblad i 1939 skulte til *"De baltiske land"* når et felles nordisk pedagogisk tidsskrift ble etterlyst.

18.1 Norsk Pedagogisk Forskningsfond og arbeidet med å reise den pedagogiske forskningen.

Einar Aas tok i 1922 i en artikkel i "Skole og Samfunn" til orde for et pedagogisk forskningsfond *"for den samlede skole"*. Et forskningsfond mente Aas ville være heldig for lærerstanden, og som sådan vekke impulser hos mange lærere. Det ville også muliggjøre publiseringer uten *"å legge ut penger for å få noget utgitt"*. I tillegg kunne man gjennom et slikt fond gjøre seg mer uavhengig av forleggerne.⁴⁵⁹

Senere ble det gjort flere forsøk på å etablere et funksjonelt fond for å løfte pedagogikkfaget. Fra oppropet i 1934 *"Til arbeide for norsk pedagogisk forskning"*, skulle det imidlertid gå 15 år før neste synlige framstøt overfor sentrale myndigheter skulle finne sted. Dette var et arbeid Bernhof Ribsskog engasjerte seg aktivt i.

Den 31. januar 1949 underskrev en rekke kjente personer bl.a. Bernhof Ribsskog, Anders Todal, Kåre Norum, Åse Gruda Skard, Hermann Ruge et skriv hvor de ber om at *"Den norske regjering må ta opp saken om å skipa eit granskingsråd for utdanningsspørsmål og ålmen pedagogikk, med løyving frå overskotet av tippepengane"*. I skrivet kommer det fram at den forskning som er gjort på området her i landet, og som var planlagt av Pedagogisk forskningsfond, Universitetets pedagogiske forskningsinstitutt var verdifull, men det var om å gjøre å få til en samordning av alle spredte tiltak. Det var viktig både å ta inn over seg utenlandske studier, men også det særnorske. Man kunne ikke uten videre ta resultat fra andre land og overføre de på norske forhold. På dette området trengte man langsiktige planer. Man trengte studier og på mange områder *"nybrotsarbeid"*. Et allsidig sammensatt råd ville være det naturlige senter for å få til et koordinert samarbeid på lang sikt. De ba om økonomisk støtte til dette arbeidet.⁴⁶⁰

Den 2. februar 1949 ble det sendt et skriv til Departementet på vegne av Norsk Pedagogikklag, med en inntrengende bønn om at det prøver å påvirke at det blir satt større kraft i arbeidet for å fremme norsk pedagogisk forskning. I brevet kommer det fram at de pedagogiske problemene er mer påtrengende enn før. Det man hadde vært gjennom, stilte store krav til hvordan *"kommende generasjon"* skulle oppdras, hvordan skoleverket skulle organiseres og undervisningen legges til rette. Den gang lærerorganisasjonene reiste spørsmålet om å få opprettet et pedagogisk forskningsinstitutt og et professorat i pedagogikk, var det i håp om at man også skulle få bringe *"skolens og oppdragelsens problemer under vitenskapens søkelys"*.⁴⁶¹ Imidlertid ble planene fra den gang aldri realisert fullt ut, og det pedagogiske miljøet var blitt noe stemoderlig behandlet med få ressurser. Man bad da om at det ble satt kraft i arbeidet for å få realisert planer som ble lagt allerede før siste verdenskrig. Underskrivere på vegne av norsk Pedagogikklag var bl.a. Eva Nordland, Aasta Vegum, Hans-Jørgen Dokka, Johs. Sandven og Helga Eng.

Oddvar Vormeland skriver at *"Forslagene ble imidlertid ikke fulgt opp i alle fall i den form og den grad underskriverne så for seg. Det skyldtes nok ikke uvilje og mangler på forståelse for de behov som ble skissert. Men mange mente at dette også var et felt som burde finne sin løsning i samarbeid og planer i en større sammenheng"*. Etter krigen skriver han videre, kom begrepet forskningsråd, og allerede i 1946 fikk vi Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Forskningsråd. Året etter, i 1947 fikk vi Norges allmenvitenskapelige forskningsråd (NAVF). Midler til pedagogisk forskning ble etter hvert overført dit.⁴⁶²

Norsk Skuleblad meldte at av fondets inntekter i 1954 skulle det deles ut en del stipendier til arbeid innenfor det pedagogisk -vitenskapelige forskningsområdet. Søknaden skulle sendes til fondets styre, adresse Kirke- og undervisningsdepartementet, hvor det skulle fremkomme av vedlagte plan hva som skulle være i fokus.⁴⁶³

Ribsskog (1957, nr. 3) kom i 1957 i en artikkel inn på arbeidet som var nedlagt for å etablere bedre forhold for den pedagogiske granskningen i Norge. Han presiserer kort at utviklingen fra Lærerorganisasjonenes skolenevnd fram mot opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt og innsamlingen til et pedagogisk forskningsfond. Innsamlingen til et slikt fond ble drevet av lærerlagene over det ganske land. Rentene av fondet skulle brukes til norsk pedagogisk granskning ved bidrag til utførelse av bestemte undersøkelser som var av særlig betydning for undervisningen og for skolenes ordning. I forbindelse med innsamling til et pedagogisk forskningsfond ble det bestemt at av renter og (andre) inntekter skulle 10 % legges til kapitalen. Resten skulle styret for fondet, etter beste skjønn bruke, til å fremme pedagogisk forskningsarbeid til beste for skolen. Ribsskog skrev at organisasjonene gikk energisk inn for innsamlingen, men det kom inn bare kr 16000, noe som var mindre enn ventet. Det var overlærer O. Strøm som tegnet det første bidrag til pedagogisk forskningsfond med kr 500,-. Det ble statsråd Hjelmtveit som gjorde utslaget i saken gjennom at han bevilget kr 38000 fra overskuddet fra Det norske pengelotteriet. *"Det pedagogiske granskingsfond ble så stifta i 1937 med en kapital på omlag 54 000 kroner. I alle årene etter - bortsett fra krigsåra- har staten gitt årlige tilskott- fra 15 til 7 tusen, og ei lang rekke år har fondet gitt større eller mindre tilskott til pedagogisk granskingsarbeid"*.⁴⁶⁴ (ibid., s. 635). Ribsskog tilføyde at om resultatet av innsamlingen var mindre enn ventet, så var lærernes granskingsarbeid desto større.

Flere sentrale personer innså betydningen av granskingsarbeid i skolen. Olaf Solumsmoen skriver i en artikkel at Arbeiderpartiets gruppe i Oslo skolestyre hadde levert inn et forslag til skolestyret med ønske om økt forsøksvirksomhet i skolen. Bakgrunnen var at Stortinget hadde besluttet å gi adgang til utvidet forsøksvirksomhet i skolen, og at det var blitt oppnevnt et råd som skulle lede forsøksvirksomheten i landsmålestokk.

En av de siste omfattende oppgavene Ribsskog gikk inn i som skoleinspektør var det 16. nordiske skolemøte i Oslo for pedagogisk personell i offentlige og private allmenndannende skoler i Danmark, Finland, Færøyene, Island, Sverige og Norge. Møtet ble avholdt fra femte til syvende 7. august 1953 med 2500 deltakere, med et omfattende program innenfor rammen ”*Skolen og samfunnet*”. Blant undertegnerne til innbydelsen var Bernhof Ribsskog, sammen med bl.a. Einar Boyesen, Kåre Norum, Brynjulf Bull og Olav Solumsmoen.

19 Bernhof Ribsskog når aldersgrensen og går av som skoleinspektør

Året 1953 ble et spesielt år for Ribsskog. Han hadde nå 50 års virke bak seg i folkeskolens tjeneste, de siste 34 årene som skoleinspektør. Mye hadde skjedd i hans liv fra første ansettelse i Flatanger i 1903 og fram til sommeren 1953 i Oslo. Ved oppnådd aldersgrense måtte han forlate jobben han hadde hatt i 24 år. Andre skulle nå ta over styringen av Osloskolen. Ribsskog var i god fysisk og psykisk form, så han kunne ha fortsatt i jobben i flere år fremover. Norsk Skuleblad meldte om at Oslo skolestyre ansatte daværende 2. inspektør i Oslo, Eivind Jørgensen som 1. skoleinspektør.⁴⁶⁵

Årene som skoleinspektør i Oslo kom til å bli svært aktive og hektiske for Ribsskog. Han kom i kontakt med det meste som rørte seg på det pedagogiske området. Han hadde tette kontakter inn i departementet, og han hadde kontakt med universitetsmiljøet, samt utstrakte kontakter nasjonalt og internasjonalt gjennom sin forskning. Det kom bl.a. fram i forbindelse med hans 65 og 70-årsdag. Norsk Skuleblad skrev 7. februar 1948 at Ribsskog fylte 65 år den 25. januar, og i hans hjem var det stor mottakelse. Representanter for skolemyndighetene, Universitetet og fra skolen gratulerte han med blomster og taler. Både skolestyrets formann Solumsmoen og skolerådmann Paulsen takket for hans innsats. Skoleinspektør i Aker, Olav Hegna^{XXV}, takket for godt samarbeid (han gikk for øvrig av det året). Helga Eng, Åse Gruda Skard og skoledirektør Hagemann deltok også. Toftes Gave hilste ved forstander Eriksen.

Ribsskog ble tidlig lagt merke til både som fagperson og privatperson i Oslo. Osloavisene skrev rosende omtale av Bernhof både på hans 50- 65- og 70 årsdag. I forbindelse med Ribsskogs 70-årsdag ble det annonsert at det skulle avholdes fest for han på Bristol tirsdag tredje februar kl. 1900. Deltakerne ble bedt om å melde seg skriftlig til Lilleborg skole. Antrekk var mørk dress eller smoking, og deltakelse kostet kr 50,-⁴⁶⁶ Flere av deltakerne bl.a. Asbjørn Ryen, Johs Sandven og Aslaug Ribsskog fortalte at mange fra ulike etater deltok med lykkeønsker. Verna Gerhardsen var en av gjestene. Margit Slaattos (Ole Konrad Ribsskogs barnebarn) mann Nils, hadde Verna Gerhardsen til bords. Det var en svært vellykket kveld, med dans og høy stemning. Ifølge Margit Slaatto og Johs Sandven var det mange taler og

^{XXV} Skoleinspektør Olav Hegna var født i Sauherad 18. juli 1878. Han tok eksamen fra Notodden lærerskole 1898. Arbeidet som lærer i Flåbygd, Holla, Kongsvinger og Skien. I 1920 ble han skoleinspektør i Glemmen og i Aker i 1928. Fikk flere stipendreiser for studier i de nordiske land. Han ble betraktet som en god og dyktig administrator som hadde sine meningers mot (Norsk Skuleblad, 1938, nr. 28, s. 550).

rosende ord. Ribsskog ble også overrakt et festskrift i forbindelse med åremålsdagen med bidragsytere fra inn- og utland. I redaksjonen satt Trygve Dokk, Ruth Frøyland Nilsen og Hans Bergersen. Ruth F. Nielsen fikk æren av å overrekke han boken. Det var da gått 36 år siden overlærer Nicolaisen som den første norske skolemann ble hedret med festskrift i forbindelse med sin 70-årsdag 18. des. 1917. Samme dag som Ribsskog fylte 70 år, proklamerte indremisjonsmannen og professoren Ole Hallesby i en radiotale i NRK at dersom man som uomvendt nå falt død om, så stupte man like i helvete. Denne talen og den påfølgende helvetesstriden fikk nok mer omtale over det ganske land enn Ribsskogs feiring.

Men også hans arbeidsdag skulle ta slutt, og i skolestyremøte den 22. juni 1953 (sak nr. 272) orientertes det om at Ribsskog ville fratse sin stilling fra 1. august 1953 p.g.a. nådd aldersgrense, og i samme møte ble avskjedssøknaden innvilget. Olaf Solumsmoen underskrev som formann på vegne av Oslo skolestyre. Det skrives ikke noe spesielt om avgangen. Det gjør de heller ikke i de påfølgende skolestyremøter i august, sept. eller okt. Ingen anmerkninger til takk.

Tall som ble lagt fram i skolestyrets møte 28. januar 1953, viste at etter sammenslutningen mellom Aker og Oslo i 1948 hadde folkeskolene, hjelpeskolen og spesialklassene i den nye storkommunen 24600 elever, fordelt på 1070 klaser. For året 1953 var elevtallet 32900 i 1326 klasser (det ser ut til at tunghørt- tale- og leseklassene hørte inn under spesialklassene).⁴⁶⁷ Ifølge Olav M. Kvalheim tæret sammenslutningen mellom Aker og Oslo sterkt på Ribsskogs kapasitet og arbeidsevne. Ribsskog var ikke udelt begeistret for den nye storkommunen og kunne uttale seg dels krast om den.⁴⁶⁸

Ifølge Asbjørn Ryen, var det Ribsskogs ønske at han skulle gjøre en akademisk karriere og overta som skoleinspektør. Dette ønsket ikke Ryen som ville arbeide med elevene. Dette i tillegg til at han sa opp stillingen som sekretær i Lærerskolerådet fikk en del konsekvenser. Det ble et kjølig forhold dem i mellom, og kontakten ble senere sporadisk. Ryen var heller ikke i Ribsskogs begravelse, men omtaler Ribsskog i dag som en hedersmann.

Samtidig med Ribsskogs avgang holdt Martin Strømnes 5. september 1953 et foredrag på årsmøtet i Namdal lærerlag i Namsos over temaet *”Oppsødingsmetodar før og no- med særleg vekt på aktivitetsprinsippet i dag”*.

For inntektsåret 1952 hadde Ribsskog en formue på 39000 og en lønn på 26400. Året etter var summene 40000 og 25600,-. Siste gang han er oppført i ligningsboka for Oslo, er i 1960 for ligningsåret 1958, og formuen var da 52000 og lønn 23200.⁴⁶⁹

19.1 Men Ribsskog var fortsatt interessert i faglige utfordringer

Selv om Ribsskog gikk av med alderspensjon var han fortsatt opptatt med pedagogiske og vitenskapelige spørsmål. I 1956 publiserte Letting & Ribsskog boken "Kroppslig og intellektuell utvikling. Noen resultater av undersøkinger ved Oslo folkeskole". Studien hadde flere problemstillinger, bl.a. å kaste lys over elevenes kroppslige og intellektuelle utvikling. Forfatterne undret seg også over *"de mangfoldige faktorer som spiller en større eller mindre rolle når det spørs om skolens gjerning skal lykkes eller ikke..."* For å avdekke slike spørsmål mente forfatterne at testing var et egnet middel som hjelp til å gi elevene utfordringer tilpasset deres evnenivå. Dette viser at han var opptatt av testing og testingens betydning for å individualisere undervisningen med gevinst både for elev og skole, gjennom hele sin karriere. Det var maktpåliggende å gjøre skolen økonomisk. Letting fortalte at denne studien var det eneste arbeidet de samarbeidet om.⁴⁷⁰

Ribsskog var opptatt av pålitelighet i alt pedagogisk arbeid. I 1937 publiserte han en undersøkelse om karakterer og karaktergiving ved lærerskolen. Han konkluderte med at karaktergivingen ved lærerskolene ikke var tilfredsstillende. Det var enkelte skoler som gav bedre karakterer i muntlige og i ferdighetsfag, sammenlignet med skriftlige fag. Tyve år etter, i 1957, presenterte han en ny studie der formålet var å gi noen opplysninger om karakterer fra de senere år, og også å foreta en sammenligning med resultatene fra 1937.⁴⁷¹ Ribsskog hadde en forventning om at lærerskoler som hadde gode karakterer i skriftlige fag, også hadde gode karakterer i de andre fagene og omvendt. Men slik var det ikke, skrev han. Ved noen av skolene var karakterene ved den skriftlige eksamen forholdsvis dårlige, mens i de andre fag var de gode. *"Misforholdet trer særlig sterkt fram for enkelte skoler"*. Ribsskogs konklusjon ble at karakterene i skriftlige fag var et noe sikrere uttrykk for prestasjonene enn de andre karakterene. Ribsskog foretok her en sammenligning fra 1905 fram til 1951.

I juni 1960 ble et maleri av grunnleggeren av Statens sløyd- og tegnelærerskole Rolf-Bull Hansen avduket. Vi kjenner ikke til om Ribsskog var til stede, men han gir i Norsk Skuleblad sin hyllest til det arbeidet Rolf-Bull Hansen hadde utført.⁴⁷² Dette er nest siste gang Ribsskog skriver i et fagblad. Han er nå 77 år og kreftene begynner å svinne. Leiligheten var fortsatt full av aviser, utklipp og bøker, men materialet ble ikke så aktivt brukt lenger.

19.2 Anna Sethne, en trofast venn og medarbeider går bort

Anna Sethne døde onsdag 26. april 1961, og med henne var en av de største personligheter i norsk skolehistorie gått bort. I "Vår Skole" ble det 6. mai utgitt en minneutgave i forbindelse med hennes bortgang. Mange sentrale personer, bl.a. Bernhof Ribsskog berømmet henne for innsatsen i norsk skole. Dette er det siste Ribsskog skrev offentlig. Olav Aasvik viste i Norsk Skuleblad til hennes virksomhet, der han bl.a. hevdet at Sethne tidlig ble inspirert av Jan Lighthart^{xxvi} og Maria Montessori. Hun skrev allerede i 1917 at *"Det er umulig at se eller høre om Montessori-metoden uten å øve kritikk over den skole vi fremdeles byr våre barn"*.⁴⁷³ Aasvik skriver videre at *"Arbeidsskolen fikk sin første offisielle utforming i Norge i iagttagelsesundervisningen og hjemstaddlæren i Oslo i 1912-14."* Årene rundt 1930 ble høydepunktet i den reformpedagogiske debatten her i landet. Ribsskog ble ansatt som skoleinspektør, og han satte i gang med å etterprøve en del av de ideene som dukket opp. Sagene skole fikk i 1930, med Sethne som leder, status som forsøksskole.

19.3 Ribsskog runder 80 år

Ved denne åremålsdagen ble det ikke arrangert noen stor feiring. Ribsskog var nå preget av alderen og et langt arbeidsliv. Det var vanskelig for han å orientere seg om tid og sted. Han trengte kona Margit mer enn noensinne, og hun var oppofrende som alltid. Det siste halve året han levde, var han mye sengeliggende og hjelpavhengig.

Universitetslektor Oddvar Vormeland, med magistergrad fra 1951, ble i 1963, ansatt som inspektør for forskning og forsøk. Dette var en ny stilling, og han ville dermed bli den fjerde

^{xxvi} Jan Lighthart (1859- 1916) bygger bl.a. på Amalia Fahlstedets frihetspedagogikk både i skolen og i hjemmet. Hun argumenterte mot tvang og "Förbundsmani" og for større frihet under ansvar for barna. Lighthart ble betraktet

skoleinspektør i Oslo skolens daglige administrasjon. På de 10 årene siden Ribsskog gikk av, hadde det dermed skjedd store endringer på kontoret.

19.4 Personen Bernhof Ribsskog

I forbindelse med slikt arbeid står man i fare for å framstille personen som mer enestående enn han i virkeligheten var. Man skal huske at han sto ikke alene. Han knyttet til seg sentrale formelle og uformelle aktører, kontakter og kameratskap både i det politiske og pedagogiske miljøet som han dro veksler på og styrket sin kompetanse ved.

Man skal videre huske at mye av det som er skrevet for å karakterisere Ribsskog, er skrevet i festskrift, til åremålsdager og ved spesielle hendelser. Det er dermed ikke sikkert det gir en fullgod og nyansert beskrivelse. Kanskje bar det litt preg av hvordan skriveren ville det skulle være. Myter har lett for å tilføre oss en forklaring. I alle fall bør man stille seg noe kritisk til utsagnene som ble brukt.

Kanskje framhever Henrik Sørensens portrettbildet av Ribsskog det karakteristiske ved han, uten å forskjønne eller idealisere. Her kan anes noen av hans særtrekk, en person i dyp konsentrasjon, med pipa i munnen støttet med høyrehånda. Selv om han ikke var noen god taler var han klar i tanke og skrift.

Til tross for at han trodde på samarbeid, prosjektarbeid og dialog som metode ser det ut til at han selv opplevde det positivt å være alene. Mange timer tilbrakte han i isolasjon med sine studier og sin forskning. Han talte heller aldri om at han opplevde det vanskelig å være alene. For sin egen del innså han klart nødvendigheten av å være alene, og det ser ut til at han likte ensomheten.

som arbeidsskolens talsmann. I 1914 holdt han flere foredrag i Universitetets gamle festsal i Kristiania over emnet "Lek, arbeide, fortælling" (Norsk Skoletidende, nr. 11, s. 172).

Man kan saktens spørre om Ribsskog forsto seg som intellektuell. Imidlertid fungerte han som en intellektuell person som stilte kritiske spørsmål, diskuterte og foretok studier for å gi svar og endre på misforhold som var til hinder for å gi en god skole. Et annet spørsmål som er vanskelig å svare på er om han var en intellektuell begavelse. Intelligent begavelse trenger nødvendigvis ikke bety spesielt intelligent, men mer i retning av at han hadde en bestemt måte å møte utfordringene på. Han preget en offentlighet med sitt engasjement for skole og samfunn. Det er vel her rett å hevde at Ribsskog ikke var noen stor tenker eller filosof. Men han hadde en evne til å samle ideer og ikke minst omsette dem til realistiske og praktiske ideer i skolen.

Vi kjenner lite til han fra Flatangerperioden. Skal man tro rykter og overleveringer som finnes, var han som barn flest, en glad gutt med litt rampete trekk. Margit Slaatto husker at Oline, Ribsskogs søster, fortalte at han var slem og uskikkelig som unge. Hjemme på gården i Ribsskogen var det som sagt mye arbeid og lite tid til lek og andre aktiviteter. Det som går igjen er at slitet fra barndommen skjerpert og finslipte selvdisciplinen og arbeidskapasiteten.

Det har ikke vært lett å få sikre data på Ribsskogs ytre karakteristika. Det har heller ikke vært mulig å finne spor i militære arkiver, så det er ukjent om han avtjente verneplikten. Epikrise fra hans siste sykehusopphold ved Ullevål sykehus, hvor han døde 4. juli 1963, viser at han på det tidspunktet var 181 cm høy og 70 kg. Han hadde da vært mye syk og sengeliggende, slik at hans kroppsvekt i velmaktstidene nok var betydelig høyere. Bilder og omtale av han tyder på at det var en kraftig og ruvende kar. Ribsskogs etterfølger som skoleinspektør i Oslo, Eivind Jørgensen, skriver i minneordet om han at: *”Jeg ser ham alltid for meg høyreist og kraftig..”*

Ribsskog ønsket å gjøre skolen bedre for barna, men var ikke glad i å ha barn rundt seg. Anniken Holmsen hevdet det var allment kjent at Bernhof ikke var særlig glad i barn.⁴⁷⁴ Ribsskogs kone Margit sa også ved flere anledninger at Ribsskog ikke var spesielt glad i barn. Flere av de som opplevde han mens de var barn, hevdet at de ikke fikk særlig kontakt med han. Han var for *”ertende”*, noe de ikke syntes var særlig stas. Det var noe helt annet å møte han som voksen. Bernhof snakket til barna når de kom på besøk, men trakk seg fort unna på eget rom for å fortsette arbeidet på *”avhandlingen”* som det ble sagt. Han var stadig i ferd med en eller annen avhandling. Gunnvor Nansen, halvsøster til Ribsskogs kone Margit, bodde i lange perioder både i Skien og i Oslo, sammen med Bernhof og Margit. Hun beskriver

Ribsskog som snill og litt ertende i væremåten. Videre beskriver hun han som svært arbeidsom, en som alltid skrev på noe. Ruth Frøyland Nielsen på sin side hevdet i intervju med Dahl at Ribsskog var interessert i barn i særdeleshet.

19.5 Slekt og venners beskrivelse av personen Bernhof Ribsskog

Bernhof beskrives av Gudlaug Elden som en høyreist, trivelig og jordnær mann. Dette er en oppfatning også Sigurd Laukvik gav uttrykk for. Selv om Ribsskog var hyggelig, slagferdig og munter i møte med slekt og venner, var han nok noe reservert og utleverte seg aldri. Det var også de som ga han karakteristikken innesluttet og tilkneppet. Men også han hadde nok dager der han satt ensom og mismodig selv om det ikke overskygget livet hans. Han vokste heller ikke opp med å snakke om egne tanker og følelser, og han diskuterte ikke eksistensielle spørsmål offentlig. Dermed ga han heller ikke noe godt svar på hva han selv betraktet som det gode liv. Det som tydeligst kom fram hos han var troen på egne krefter og mot til å skape det livsverket han trodde på.

Han var lettest å komme i kontakt med dersom man fulgte han på det intellektuelle området, og når en kunne diskutere litterære eller pedagogiske spørsmål. Marie Ribsskog fortalte at hun og Bernhof Ribsskog fikk god kontakt og de tilbrakte en del tid sammen de gangene han besøkte Ribsskogen, Han likte å diskutere Olav Duun, og han fortalte Marie at han var inspirert av forfatteren.⁴⁷⁵ Det er mulig Ribsskog traff Olav Duun på lærerskolen i Levanger eller på Jøa. Broren Adolf, ble nemlig gift med Lovise Tranås fra Jøa. Ribsskog var filosofisk av natur, og satt ofte og spekulerte, hevdet Marie. Ribsskog var ikke særlig åpen sier svigerinnen Gunnvor Nansen. De to hadde nært og godt forhold, men han var ikke alltid like meddelssom. Imidlertid fortalte han flere ganger at det var svært trange kår der han vokst opp, og at han hadde rodd fiske. Hjemme sa de alltid Ribsskog. Under intervjuene med Gunnvor sier hun hele tiden Ribsskog, når hun snakker om han. Ribsskog trivdes aller best når han kunne snakke fag. Dermed var det stas når den muligheten gav seg. Margit sa ofte at det var godt han hadde Anna Sethne. Gunnvor Nansen ble bedt dit flere ganger sammen med Ribsskogs, men prøvde å finne unnskyldning. Hun klarte ikke å få god kontakt med henne. Anna Sethnes mann derimot likte hun godt. Han var en svært koselig mann. Ofte kunne en høre han klage litt over at Anna kommanderte han både hit og dit.

Bernhof var raus overfor slekta og de som hadde lite. *"Slik var onkel Bernhof en annen person enn broren Ole Konrad"*, har Gudlaug Elden fortalt flere ganger. Bernhof Ribsskog og en del av brødrene kjøpte bl.a. tilleggsjord til broren etter at de selv begynte å tjene penger. Dette var for å gjøre det mer levelig for Marius på hjemgården i Ribsskogen. Marius fikk etter hvert fire kyr, samt noen andre dyr. Gudlaug Elden er sikker på at initiativet kom fra Bernhof. Niesen Margit Bleken Slaatto kom til Oslo i 1950, og hun hadde en del kontakt med Bernhof frem mot 1963. Hun husker han som en verdensmann og akademiker. *"Kunne ikke tro at kom fra så magre kår"*.

Når slektninger var i Oslo eller var på gjennomreise, var det vanlig å overnatte hos Bernhof og Margit Ribsskog. Øyvind Ribsskog, sønn av Ribsskogs nevø, Ragnvald Ribsskog, fortalte at han husket han godt som hyggelig, godslig og gavmild, men uten å få noe god kontakt med han. Det gikk rykter om at Ribsskog var gavmild overfor slekta og Øivinds mor og Ribsskog kommuniserte godt. De møttes på det intellektuelle området. Han husker spesielt Ribsskogs 75-årsdag, da hadde han mottakelse og selskap hjemme hos seg selv. Øyvind forteller videre at Ribsskog samlet på mye papir og skriv. Hele leiligheten bar preg av det. Soverommet de fikk bruke, var helt fullt av bøker, papir, notater og utklipp. Han hevdet videre at han "ser for seg Ribsskog på Vestbanen med hatt og pipe, alltid pipe." Øyvind beskriver han som en typisk intellektuell, snill, god og blid gammel mann, nærmest høvdingaktig.⁴⁷⁶ Øyvind fortalte videre at etter at Ribsskog kom sent hjem om kveldene kunne han stå lenge i telefonen, og samtalen dreide seg om skole spørsmål. Gunnvor Nansen hevdet at Ragnvald fra Stavanger var en hyppig gjest hos Margit og Bernhof Ribsskog. Det samme gjaldt Dagny Ribsskog, datter av Johan Ribsskog, Bernhofs bror. Bernhof Ribsskog likte å snakke om slekta, men var lite slektskjær. Han pleiet omgang stort sett bare med Ole Konrad i Trondheim.

Det var ikke bare overfor slekta Bernhof Ribsskog bydde seg og var gavmild. Det viste han ved flere anledninger. I 1949 ble det rettet en oppfordring til alle lærerne i Norge om å slutte opp om en hyllest til dikteren Johan Falkberget i forbindelse med hans 70-årsdag. Målet var som til Arne Garborg, å samle inn kr 100 000,-. Hensikten var bl.a. at han skulle kunne sitte trygt i eget hus så lenge han levde. Blant underskriverne i Skulebladet (nr 22) var Bernhof Ribsskog sammen med kjente personer som Eivind Berggrav, Arne Fjellbu, C. Hambro, Halvard Lange, Hermann Ruge, Einar Gerhardsen, Martin Tranmæl, A. Winsnes og Sigrid

Undset for å nevne noen.⁴⁷⁷ Ribsskog ga ved flere anledninger økonomiske bidrag til veldedige formål, bl.a. til innkjøp av maleri av rektor Falkenberg ved Levanger lærerskole.

Ola Øyvin Ribsskog, barnebarn av Johan, Bernhofs bror, husker Bernhof som en godslig mann, som alltid skjenket en dram når han kom på besøk. Ellers var han preget av en nøysom oppvekst. Bernhof røykte pipe "*Karva blad*" ustanselig, og var plaga med magesår i mange år. Ola hevder at de eneste gangene Bernhof var ute på sine gamle dager, var når de besøkte sommerhuset på Minnesund. Ellers holdt han seg ved Bolteløkken alle. Inne i leiligheta gikk han alltid i slåbrok.

Jan Kirkeby en slektning av Margit Ribsskog, fortalte at hans familie ofte besøkte Bernhof og Margit da han var gutt. Bernhof var da gammel og gikk for det meste hjemme i slåbrok. Han var aldri utenfor den kommunale boligen. De fikk alltid servert fisk fordi Bernhof var så dårlig i magen. Det var alltid taffelakevitt til fisken. Også barn fikk akevitt. Jan forteller at han flere ganger gikk fra bordet lett beruset, først gang bare 10-12 år gammel. Margit var barnekjær, kommuniserte godt og hadde godt lag med dem. Når barn kom på besøk lekte hun alltid med barna og tok dem med på bytur for å se på severdigheter, museer osv. Bernhof snakket også med barna, men var mer reservert og tilbaketrukket. Han huskes som en som drev med sine egne ting. Fremstod som en litt utilnærmelig dannet mann.

Håkon Bleken besøkte Bernhof og Margit ofte mens han var i militæret på Gardermoen. Han beskriver Ribsskog og kona som svært gjestfrie. Margit var stillere og holdt seg mer i bakgrunnen. Bleken kunne fortelle om at de fleste rommene var fulle av notater, aviser og avisutklipp.⁴⁷⁸

Anna Sethne Holter, datter av Anna Sethne, forteller at Ribsskog var svært god til å konversere med alle aldersgrupper. Han hadde et stort repertoar å spille på. Hun beskriver han som svært kunnskapsrik. Hennes familie hadde mange trivelige stunder med han og Margit. Hun husker han hadde svært god sangstemme, og det var mye liv når det var fest og samlinger med Ribsskog som deltaker. "*Bare noen spilte, så sang Bernhof, og i festlige lag kunne han slå seg riktig løs*".⁴⁷⁹

Det var nok ikke bare i leiligheta det var mye papir. I Aftenposten 24. januar 1958 skrev Eivind Jørgensen i en hyllest til Ribsskog på hans 75-årsdag, om en dag han fikk besøk på kontoret av en gutt på 11 år som skulle levere et brev fra en overlærer. Da gutten stod overfor det store skrivebordet hans med dets bunker av papir, gav gutten følgende uttrykk for sin beundring og ærefrykt over dette syn: ”*Her var mange lapper.*” Eivind Jørgensen tegner et bilde av Bernhof med utgangspunkt i disse lappene. Lappene sendes ut og kommer tilbake med opplysninger. Data er notert, kurver tegnet og tabeller satt opp, sammenlignet og sammenflettet i tankerekker for å lede fram til en konklusjon.

Både Bernhof og Margit Ribsskog var svært nøysomme mennesker. Ikke noe ble flyttet på i leiligheta. De var begge godt fornøyd med det de hadde. Margit Slaatto hevder Ribsskog var konservativ slik. Hun kan også huske at hans yngste søster, Oline, som var sydame, bodde hos dem i perioder for å reparere klær og sengetøy. Bernhof og Margit kastet aldri noe. Margit Slaatto tror Ribsskog var et lykkelig menneske. Ribsskog hadde ikke bil. Han var ikke opptatt av det, men likte å ta trikken.

Utenom forskere og arbeidskolleger hadde Ribsskog og kona mye å gjøre med Per Vikdal, Ribsskogs søskenbarn, som var lærer i Oslo og bodde på Nordstrand. Sjeldent kom det besøk fra Flatanger. Det tok mye tid, og det var dyrt å reise så langt. Paul Høstland fortalte at hans foreldre, Anton og Laura Høstland, besøkte Ribsskog og kona en del i Oslo. Hver gang Ribsskog og kona var hjemme i Flatanger, besøkte de Anton og Laura på Lauvsnes.⁴⁸⁰ Anton Høstland kom fra nabogården til Ribsskogen og de to kom fra andre klasse til å gå i samme klasse ved Hilstad skole. Laura Høstland var Bernhof Ribsskogs niese. Hun gikk også i samme klasse ved Hilstad skole.

Flere har fortalt at Ribsskog var nær venn av Henrik Sørensen (1882- 1962), og at de sang mye sammen, også i kor. Dette stemmer ikke ifølge Sørensens sønn. Han hevder nemlig at Henrik Sørensen ikke hadde sangstemme, ”*så de var nok ikke sangfrender*”. Men han hevdet at Ribsskog og Sørensen møttes ofte hos Anna Sethne. Sørensen var nemlig svært interessert i det Anna drev på med ved Sagene skole. Sørensens sønn husker Ribsskog som en trivelig og godslig mann, som de måtte ha hjelp av da han skulle hoppe over en klasse i folkeskolen. Asbjørn Ryen hevdet at Bernhof Ribsskog og Henrik Sørensen hadde en del med hverandre å gjøre, men kan ikke bekrefte at de var sangkamerater. Henrik Sørensen malte et kjent bilde av

Ribsskog som i dag henger på et kommunalt skolekontor i Oslo. Kona Margit likte ikke bildet og ga det derfor til Oslo kommune. Kopi av bildet preger framsiden av festskriftet som ble gitt til Ribsskog på hans 70-årsdag i 1953.

I de siste årene av sitt liv var Ribsskog egentlig ikke så interessert i besøk. Han holdt seg for det meste inne og leste mye. Stort sett var det bare stas når den nærmeste slekta stakk innom. Da kunne han servere et glass varm melk.

20 Medarbeideres beskrivelse av Bernhof

Flere nære medarbeidere, bl.a. Ruth Frøyland Nielsen og Trygve Dokk oppfattet Bernhof som sjenert. Han ønsket ikke noe festivitas eller oppstyr omkring sin person. Ruth F. Nielsen karakteriserte Ribsskog som en mann av folket. Han var ikke personlig forfengelig, og med sin beskjedenhet var han ingen salongløve, men satte stor pris på samvær med venner. Han hadde en smittende humoristisk sans, og han var interessert i mennesker generelt og barn spesielt. Ruth Nielsen sier videre at *"Hans spesielle omsorg og varme gikk til de barn som levde på livets skyggeside."* Anna Sethne skrev om Ribsskog at han eiet en intuitiv forståelse for barnet og en klok vurdering av forskningsresultater. Han hadde en uvanlig utrustning. Hans yrke var hans liv, og han hadde ingen hobbyer utenom arbeidet. Sjelden tok han ferie, men levde og åndet for skolen. Ruth F. Nielsen poengterte at dersom noen medarbeidere kom i vanskeligheter, tok han også på seg byrdene og hjalp dem. I omgang med medarbeidere beskrives han som en leder som ikke drev nidkjær inspeksjon. Medarbeiderne fikk stor frihet. Overfor dyktige medarbeidere kunne han være utrolig lydhør, og han inspirerte mange

Ruth Frøyland Nielsen skrev om Ribsskog at:

"Han var ikke den som gjerne satt på første benk under møter eller som likte å presentere. Nei, for han var arbeidet, initiativet, ledelsen det vesentlige. Mange vet hvordan han uten fanfarer hjalp den som hadde det vanskelig, som kanskje hadde rodd seg lenger ut enn forsvarlig var. "Dette skal jeg ta" kunne han si. Hans virke omfattet det å oppmuntre medarbeiderne innenfor en felles undersøkelse eller enkeltvis når noen kom og diskuterte sine interesser."⁴⁸¹

Nils Faaberg som begynte som sekretær ved skolekontoret i Kirke- og undervisningsdepartementet sommeren 1936, hadde en del kontakt med Bernhof før, og spesielt under krigen. Han husker Bernhof som et oppkomme av humør, uredd og *"eit særstyn av eit arbeidsjarn"*. Fåberg fortalte videre til Dahl at han hadde en følelse av at alle i departementet helt opp til den politiske ledelsen satte Ribsskog høgt. Under krigen var Ribsskog interessert i Fåbergs informasjon om det som gikk *"føre seg i departementet, etter at nazistene hadde overteke"*.⁴⁸²

Overlærer Rannveig Aanerud ved Vålerenga skole og Ribsskogs samarbeidspartner i utarbeidelsen av bl.a. regneverket "Jeg lærer meg sjøl å regne", understreker hans enorme arbeidslyst og kolossale arbeidskapasitet. Arbeidsinnsatsen tæret nok, ifølge Aanerud, på hans helse. Han pådro seg blant annet magesår som resulterte i flere sykehusopphold. Han ble operert for dette på Lovisenberg sykehus. Som Asbjørn Ryen, hevdet Aanerud at Ribsskog ikke var noen taler *"i ordets rette forstand, men, likevel klar og stringent"*. Aanerud hevdet i et intervju med Dahl at forholdet mellom han som skoleinspektør og overlærerne ved de enkelte skoler, tålte karakteristikken meget godt.

Ribsskog hadde tro på seg selv, var modig, effektiv og sikker på sine kunnskaper. Han lot seg følge av sin sapere aude som har ledetråden *"Tørr å vær vis."* Han hadde for å bruke Immanuel Kants ord, mot til å la seg betjene av sin egen forstand. Kravet, i følge Kant, var i enhver henseende å gjøre uinnskrenket bruk av sin fornuft.⁴⁸³

Ribsskog var en ærgjerrig person med sterk indre tro på at han skulle nå de mål han satte seg. Han var bevisst på at arbeidet måtte han stå for selv, og hadde ingen tro på at andre kunne gjøre jobben for en. Ribsskog holdt fast ved sine standpunkter han mente var riktige uten å tenke på kostnadene. Han opparbeidet et godt rykte som lærer allerede i sin første jobb i Flatanger. Da han ble ansatt som skoleinspektør i Skien, ble de der gratulert med ansettelsen.

Reformpedagogen og radikaleren Georg Christensen skriver i Festskriftet til Ribsskog i anledning hans 70-årsdag at Ribsskog ikke var av de mest synlige. *"Man ser han sjældent, man hører han sjældent, men man mærker, hvorledes alle tråde løber sammen i hans hånd."* Han er feltherren som ikke har noen trang til talerstolen. Store møter med fraser og slagord lokker han ikke. Hans plass er ved forhandlingsbordet hvor han er den kloke og myndige

leder. *"En som går sine egne veier, fullkommen usnobbet og blottet for personlig forfengeligheit"*, skriver Christensen videre. Mangna Strøm fortalte imidlertid at han var *"litt forfengelig"*. I forbindelse med en Flatangertur besøkte Ribsskog nabogrenda Strøm. Da hadde han hyret brorsønnen Johannes til bære hatten.

Ribsskog hadde en uro i seg. Det var bestandig noe som var ugjort, noe som han ville studere eller forske i, et nytt mål som skulle erobres. Norsk Skuleblad meldte i 1953 om Vaktskifte i Oslo folkeskole. Her ble Ribsskog rosende omtalt, og spesielt hans store arbeidskapasitet.⁴⁸⁴ Redaktør Gunnar Jenshus i Norsk Skoleblad hyllet Ribsskog i forbindelse med hans 80-årsdag 25. januar 1963 hvor han bl.a. skrev at han var vant med hardt arbeid og lange dager, og den vanen har han vært trofast mot hele livet. Han fikk ledelsen av hovedstadens skolevesen nettopp som den verste depresjonen satte inn. Det var imponerende, skriver Jenshus, *"at han i denne tiden hadde optimisme og kraftoverskudd nok til å drive forsøk i stor stil ved hovedstadens skoler"*. Jenshus skriver videre at han som overlærer ved en av Osloskolene ofte kunne bli oppringt av Ribsskog i 23-tiden, og da var han i fullt arbeid. Det var slik at når han gikk for å bruke tid på noe, så gjorde han det til et prosjekt eller en studie.

Ribsskog beskrives av flere som en mann med stoisk ro, som ikke lot følelsen ta overhånd. Amundsen skriver at kjente uttrykk hos Ribsskog var: *"Er dette saklig underbygd? Kan det føres bevis for at det er sant, eller er det bare løse påstander"*. Kanskje var det dette utsagnet som best karakteriserte Ribsskog som fagmann. Amundsen skriver videre at Ribsskog hadde både kunnskapen og erfaringen som skulle til. Han var intelligent, klar i argumentasjonen med en egen evne til å overbevise.⁴⁸⁵ I tillegg hevdet Asbjørn Ryen *"å få med seg medarbeiderne"*. Dahl hevder at Ribsskog var kraftfull, ured, fremtids og løsningsorientert, uegennyttig og orientert mot andres behov. Tidlig så man at dersom Ribsskog gikk for en sak og bestemte seg for å bruke tid på den, gjorde han den til et prosjekt.⁴⁸⁶

I forbindelse med Ribsskogs 75 års dag i 1958 beskrev Eivind Jørgensen i Norsk Skuleblad han som den drivende kraft og formann i komiteen for pedagogisk forskning fra 1936-56, og som formann i Lærerskolerådet fra 1936-1956. Jørgensen hevdet også at Ribsskog var med å starte Skien og omegn lærerkurser og Østlandsk lærerstemne. Jørgensen understreker at Bernhof var en samarbeidets mann som bl.a. fikk lærerne med seg på de ulike studiene han gjennomførte i skolene. Han hadde lett for å komme i kontakt med folk og kunne inspirere til samarbeid. Undersøkelsene kunne ikke vært gjennomført uten deres hjelp. Hans viktigste

medhjelper i arbeidet med å få gjennomført forskning og undersøkelser i det praktiske skolearbeidet, var først og fremst overlærer Anna Sethne som stod ved hans side i mange år. Jørgensen, E. vektla videre Ribsskogs enorme arbeidskraft og evne til å konsentrere seg om essensielle spørsmål. Ord som er brukt om han er: handlekraftig, klarsynt, initiativrik, modig, taktisk, klok.

Norsk Skoletidende skrev i 1929 i forbindelse med avskjeden med Skien at *"En grundig gransker er hr. Ribsskog; han har evnen til å se spørsmålet fra alle sider, og han arbeider efter de beste videnskapelige metoder. Det ville vært en gevinst for skolen og dem som arbeider i den, å se hans innsvunne erfaringer fremlagt i form av en avhandling."* Det var et ønske han skulle etterkomme.⁴⁸⁷

Trygve Dokk beskrev Ribsskog som en *"byggmester i norsk skole"* og nevnte da spesielt Normalplanen av 1939, og at det var han som sto bak hele det tankekomplekset slik det kom til uttrykk. Han hadde en egen evne til å trekke til seg de beste og sunneste pedagogene. En sterk koordinator som viste de utvalgte stor frihet. Han oppdaget *"comming men"* blant unge forskere. Her nevnes bl.a. Emil Østlyngen. Som person hevdet Dokk, var Ribsskog tilbakeholden og beskjeden, men i offentlige oppdrag var han allikevel pågående, bestemt og hard. I visse tilfeller kunne han være ubarmhjertig. Arbeid og strid var hans liv, hans yrke hobby og avkobling. Dokk besøkte han i hans siste leveår. Han ønsket å arbeide, men helsa sviktet. Han måtte imidlertid omgi seg med det han brente for. Det fløt fortsatt med papirer og dokumenter over alt i stua. Humøret var der, og sangstemmen. Han sang Anna Lovinda for Dokk.⁴⁸⁸

Kristian Mønnesland og Ribsskog samarbeidet en god del med utvikling og bruk av evneprøver i folkeskolen. Mønnesland karakteriserte Ribsskog som en progressiv reformpedagog som valgte sine medarbeidere med omhu, og som hadde evnen til å velge ut dyktige folk. Også Mønnesland fortalte om Ribsskogs enorme arbeidskraft, men også at det ble gjort en del innvendinger mot Ribsskogs sterke engasjement i undersøkelser i skolen og vitenskapelig arbeid.⁴⁸⁹

Torleif Øisang hadde en del med Ribsskog å gjøre da han var lærer ved Ruseløkka skole og som redaktør av bladet "Osloskolen", som Oslo skolestyre utga. Ribsskog var formann i

bladstyret. De møttes en del og tok *"en seidel øl eller to"*. Øisang beskrev Ribsskog som en ruvende skoleskikkelse som kunne være dominerende og maktglad, men også sjarmerende i forhold til både menn og kvinner. *"De siste ikke minst"*. Øisang tilføyer videre at Oslo skolestyre, det var Ribsskog det.⁴⁹⁰ Dette er en uttalelse Asbjørn Ryen også kom med flere ganger. Ryen hevdet at de innstillingene som Ribsskog la fram, i all hovedsak ble godkjent. Ble det diskusjoner la han fram egne eller andres forskningsresultater, og da var som regel saken avgjort. Få forsøkte å utfordre han på det. Ribsskog hadde i følge Asbjørn Ryen sterk tro på at vitenskap og sikre data var et middel for å skape en bedre skole.

Vidkunn Coucheron beskrev Ribsskog som en uvanlig elskverdig og hjelpsom mann som blandet seg lite inn i medarbeidernes spesielle områder. Han var en ildsjel som gjorde mye ut av sparsomme midler i en vanskelig tid. Etter et studieopphold i USA og magistergrad kontaktet Coucheron Ribsskog med spørsmål om undervisningsoppdrag i Osloskolen i engelsk. Resultatet ble at han ble engasjert som assistent hos Ribsskog i "Gjensitterspørsmålet", gjennom "Komiteen for pedagogisk forskning". Som forsker, hevdet Coucheron, fokuserte Ribsskog problemstillinger som var aktuelle for det daglige virke i skolestua og av praktisk betydning for lærerne. Han var en pioner når det gjaldt å få i gang masseundersøkelser. Coucheron konkluderte med at for å yte Ribsskog rett må hans forskningsengasjement også ses i lys av det tunge embetet å lede Osloskolen som i seg selv krevde sin mann.⁴⁹¹

Finn Egeland hevdet også at Ribsskog hadde en høy stjerne i Oslo og han beskrev han som streng og myndig. Han gikk for å være tøff og hadde et slikt renome. *"Han visste at han hadde all makt og signaliserte dette."*⁴⁹²

Johs. Sandven og Ribsskog møttes flere ganger og han karakteriserte han som en *"ruvende"* person ikke bare i Oslo, men Norsk skole. De tilhørte noe ulike aldersgrupper og hadde dermed ikke nær personlig kontakt. Sandven bekrefter at Anna Sethne sto Ribsskog nær, og at de begge var ivrige på å få frem at det trengtes endring og utvikling i Norsk skole, og at den måtte bygges på noe faglig holdbart. Sandven karakteriserte også Sethne som en ruvende personlighet i skolepolitisk sammenheng

I intervjuet kommenterte Sandven at Ribsskog sa og skrev lite om sin *"ideologi skolepolitisk"*. Han bygde på mye egen forskning, men sa lite om sitt filosofiske ståsted *"sånn eksplisitt"*.

Sandven gjentok flere ganger at Ribsskog var en høyt respektert mann i Oslo skolen. Han fortalte at han deltok på Ribsskogs 70 årsdag som ble feiret med festmiddag på Bristol i 1953. Husker at Werna Gerhardsen var tilstede, men ikke Einar, ”*da ville jeg ha husket det.*”⁴⁹³

Oddvar Vormeland beskrev Ribsskog som en markert person på mange måter både fysisk og i kraft av sin aktivitet, pågangsmot og gjennomførte vyer, ikke minst for Osloskolen.

Vormeland mintes en episode Solveig Rasch fortalte han en gang. Ribsskog var invitert til juleavslutning for rektorkollegiet i Oslo. Det fant som vanlig sted i Trondhjemsveien 5. Etter at forhandlingene var over, i den tidligere kommunestyresalen i Aker, møtte gjestene til ”*julekaffe*” som ble servert i etasjen over. På toppen av den smale trappa opp dit, hadde Ribsskog tatt oppstilling. Det tok lang tid før alle var kommet opp ”*hønsstigen*”. Da utbrøt Ribsskog til Rasch ”*Hvem er alle disse. Hvor kommer denne horden fra?*” ”*Jo, dette var samtlige rektorer i Oslo*” svarte Rasch. ”*Å, Herre Gud*” utbrøt Ribsskog. Det store antallet skyldtes at Oslo og Aker var slått sammen fra 1948.⁴⁹⁴

Asbjørn Ryen fortalte mange ganger om at Ribsskog lett kunne la seg forstyrre dersom en ung lærer kom uanmeldt inn på kontoret for å søke trøst. Det gikk ikke like bra for de som trodde de bare kunne stikke innom kontoret fordi de var såkalte ”*betydelige personer*”. Da kunne han være brysk.

Det er likheter mellom hovedpersonen Daniel Braut i Garborgs ”*Bondestudentar*” og Bernhof Ribsskog. Begge var begavet og kom fra småbondekår. Begge var avhengige av ”*snille*” nærpersoner som gav økonomisk støtte og kausjonerte for skolegang for å vekke sovende åndskrefter. Fattigdom kan lett ydmyke mennesket og hos noen svekke selvfølelsen. Daniel slet med mindreverdighetsfølelser på grunn av sin bakgrunn som bondesønn. En lav selvfølelse resulterte i at Daniel utviklet seg til en redd og engstelig person. Daniel ble ingen helstøpt person som sto frem med egne meningers mot. Ribsskog på den andre siden ble tydelig i sitt landskap der han sto fram med sterk tro på sine ideer og tanker.

Ribsskog var opptatt av religiøse spørsmål, uten å være noen dogmatiker. Han klarte ikke med lettvinde løsninger på vanskelige spørsmål. Det har Asbjørn Ryen fortalt flere ganger.

Ribsskog skal bl.a. i Trondheimsperioden ha reist seg i kirken og forlatt begravelsen der presten forklarte at det var en mening med at en skolegutt skulle bli revet bort. Broren Ole

Konrad som også var til stede reagerte på denne tildragelsen og prøvde å holde han igjen i kirken. Han var redd for reaksjonene og ryktet.

Det ser ut til at Bernhof behersket både tysk og engelsk. Han korresponderte med personer og institusjoner både i Tyskland og Amerika.⁴⁹⁵

In sum ble han med andre ord fremstilt som en modig, kraftfull, uredd, viljesterk og framtidsrettet selvdisiplinert fagperson som levde etter mottoet ”*non cedo*” i betydningen jeg gir ikke etter. Han hadde et klart fokus og lot seg lede av det. Mye av hans arbeid bunnet i langsiktig tenkning uten å få sine behov umiddelbart tilfredsstilt. Mange av forskningsbidragene tok lang tid da andre viktige og presserende oppgaver måtte gå foran. I alle fall ga han ikke opp og forble passiv. Selv om han led nederlag så kuet det ikke hans stolthet og ingen så han heller i noen Kanossagang. Ribsskog beskrives videre som den modige som gikk rett på den ubehagelige kjernen i en konflikt. Han prøvde sjelden å gå omkring grøten og forsøkte å løse noe som lignet på konflikten.

20.1 Noen offentlige klager kom det da på Ribsskog

En sterk personlighet med klare meninger utløste nok også en del diskusjoner innenfor og utenfor skolen. Ikke minst gjaldt det i forbindelse med Normalplanen av 1939. Kristian Mønnesland hevdet i intervju med Dahl at det var mange lærere som var imot arbeidsskoleideene og realiseringen av disse. Det ble også gjort innvendinger mot Ribsskogs sterke engasjement av undersøknings i skolen, og i vitenskapelig arbeid.⁴⁹⁶

I et åpent brev fra Gunnar Ingvaldsen i Norsk Skuleblad i 1948, stiller han spørsmål til Ribsskog om hvorfor han tre år etter krigen ikke har innkalt til skolerådsmøte i Oslo. Spesielt var han interessert i når man hadde tenkt å behandle spørsmålet om innføring av, eller friheten til å prøve nye læremidler. Ingvaldsen gir til kjenne at dette har sin bakgrunn i at han både er forlagssjef og far til tre barn i folkeskolen.⁴⁹⁷ Ribsskog svarer i det påfølgende nr. av Skulebladet, og han hevder at han ikke vil være med på å oppmuntre Ingvaldsen i hans forsøk på denne nye formen for forlagsvirksomhet. Ribsskog mener det er overflødig å nevne at det er skolens interesser, og ikke forlagssjefenes interesser skoleinspektøren har å ivareta.

Ribsskog gir til kjenne at bytting av lærebøker ikke er noen enkel sak, og spesielt ikke nå like etter krigen.

20.2 Feriested

Ribsskog hadde lange arbeidsdager, og han tok seg sjelden tid til å feriere. I tillegg til jobben som skoleinspektør tok forskningen mye av hans fritid. Margit Ribsskogs far døde i 1940, og for arven kjøpte hun og Bernhof et lite gårdsbruk på Minnesund. Dette gårdsbruket ble benyttet som feriested. Etter 1940 reiste Ribsskog lite, med unntak av turene til Minnesund. Ifølge Gunnvor Nansen ble det dyrket grønnsaker og poteter på feriestedet. Avlingene ble tatt med til Oslo og delt med slekt og venner. Begge Ribsskogs foreldre var døde innen han fylte 28 år. Broren Marius som overtok hjemgården, døde i 1939. Det var derfor ikke så naturlig lenger for han å dra til Flatanger. Bernhof og Margit besøkte Flatanger siste gang i 1948. På samme reise stoppet de opp og besøkte Ole Konrads barn og barnebarn i Trondheim. De tilbrakte til og med noen dager sammen med dem på hytta i Åsenfjorden utenfor Trondhjem.

21 Forholdet til Margit

Ribsskog var i perioder svært selvsentrert og kravstor med intense forventninger til sitt arbeid og sine studier. Arbeidet og forskningen var en besettelse, nesten en tvang for han. Omkvedet var *”At han alltid skrev på noe.”* Arbeidet var ikke et kall, men en karriere.

Det var en såkalt Luthersk familiemodell over forholdet. Begge var oppvokst med og levde etter forestillingen om kvinnen som sjelen og den samlede kraft i hjemmet, og som tok seg av det private hjem og familien. Karl Hesselbacher skriver i forordet i boken *”Luthers Katharina”* at hun tok kjærlig hånd om det hus som såmannen om kvelden kunne vende hjem til når han hadde båret dagens byrde og hete. Luthers Katharina kom Luther i møte med kvinnelig kjærlighet som *”får mannfolk over hele kloden til å orke det dobbelte”*. Både Katharina og Margit kom ofte til å stå i skyggen av sine menn. Boken avsluttes med *”uten Käte kan ikke Luther tenkes. Hun beredte i stillhet grunnen omkring det kjempetre som en gang skulle strekke sine grener langt ut over folk og landegrener. Enkel, ydmyk gikk hun i sin gjerning- i selvforglemmende tjeneste- men med rang blant verdenshistoriens store.”*⁴⁹⁸

Ribsskogs hjem var enkelt og nøkternt møblet, men det var også et sted for selskapelighet knyttet opp mot karrieren.

Bernhof Ribsskogs mange gjøremål førte til at han hadde lite tid til fritid sammen med kona Margit. Margit måtte derfor tilbringe mye tid alene uten sin mann, noe som måtte ha sine omkostninger. Flere hevder at det resulterte i et dårlig forhold. Ribsskogs niese Aslaug Ribsskog som var nabo i Oslo i mange år, hevdet at det ikke var noe godt og hjertelig forhold dem i mellom. Holmsen tror forholdet til Margit var noe dårlig. Det ble også hevdet av Ribsskogs niese Margit Slaatto og nevøen Håkon Bleken. Margits søster Gunnvor nevnte også at forholdet i perioder var noe anstrengt, og at det gikk rykter om kvinnehistorier. Asbjørn Ryen hadde imidlertid ikke inntrykk av noe dårlig forhold. Det skal vel ikke mye fantasi for å se at Margit både var stolt av sin mann, mens på den andre siden skapte også hans karrierejag sjalusi. Innbyrdes samtaler og fortrolighet holdt de for seg selv. Intime detaljer ble heller ikke av dem diskutert med andre. Noe annet var taktløst. Man skal utvise forsiktighet med påstander om andres forhold, men det er lett å betrakte deres forhold som et ”normalitetsprosjekt”. I hans posisjon var det regelen og normen at man skulle være gift.

Ribsskog var i sine yrkesaktive dager ikke det man kan kalle ”en hjemmets mann”. Kunnskapsarbeid er ofte lite konkret og vanskelig å avgrense. Det er ikke slik at man slår av bryteren når kl. er 1600 og går hjem. Ofte blir noe med hjem, eller at det letes fram på fritid. Men, også Ribsskog forandret seg med årene. Margit fortalte at Ribsskog ”er blitt så snill han - på sine gamle dager. Han forandret seg. Han blir lett begeistret. Dette er Ribsskogene og han er så lik sin far”. Imidlertid ser det ikke ut til å ha vært et spesielt lykkelig ekteskap mellom de to. Margit var nok for lidende under hans fravær.

De to levde i en såkalt ”besteborgerlig” stil. Det var far i huset som skulle ”bring home the bacon”. Ribsskog ble tiltalt med etternavn av familiemedlemmene, og familien levde opp til forventningene som var satt til rollen som skoleinspektør. Bernhof Ribsskog fremsto som en patriark. Patriark er avledet av gresk og betyr far. Begrepet brukes for å beskrive fars rolle i familien og hvordan han utøver den. I den rollen skulle kona være hjemme og ta seg av de huslige forpliktelsene. Husk, det var i deres samliv fortsatt diskusjon om gifte kvinner kunne fortsette i jobben som lærerinne. De tok med seg restene av Viktoriatiden inn i ekteskapet og kvinnene hadde heller ikke stemmerett da de to giftet seg i 1911. Ekteskapet ble regnet som selve grunnpilaren i samfunnet, og utfordre det var ikke aktuelt. Vi vet heller ikke om dette

ble debattert i hjemmet. Normene og de uskrevne reglene var slik og Margit forsøkte ikke å utfordre disse, hun var idealhustruen. I borgerskapet var kvinnene umyndiggjort, tilsidesatt, låst av vaner, regler og normer. Man hadde da et rykte å ta vare på. Sett fra utsiden i dag så ble dette på mange måter et dukkehjem. Kanskje ble Margits illusjoner om ekteskapet knust som Nora hos Ibsens. Det er vanskelig å få fram et godt bilde av Margits natur, hun opererte for det meste i kulissene. Margit var ikke noe typisk glad, selvopptatt og oppstemt festmenneske. I store selskaper ble hun stille og tilbaketrukket. Da var det Ribsskog som var midtpunktet.

Når det gjelder kjærlighetsforholdet mellom de to så vet vi svært lite. Begge var som sådan lite meddelsomme og ingen slapp inn. Margits søster Gunnvor er ikke i tvil om at Margit hadde stor innvirkning på sin mann, og at hun ble et viktig holdepunkt i hans liv. Man skal huske at de bodde sammen i over 50 år fra 1911 til 1963. Margit var en intellektuell kvinne og Gunnvor hevdet at Ribsskog brukte henne som diskusjonskamerat og hun leste ofte gjennom det Ribsskog skrev.

Selv om Ribsskog kunne være streng og bestemt snakket han ikke nedlatende til Margit i andres nærvær, men, det vanket heller ikke mye ros. Flere har som nevnt fortalt at Margit på sin side kunne være hissig overfor Ribsskog

22 Siste leveår

Selv om Ribsskog ikke var i Flatanger etter at han ble pensjonist, glemte han nok ikke heimlassen. Den 2. august 1961, altså to år før han døde, skriver han til sin yngste søster og ber om at hun må hilse til Flatanger når hun drar oppover på ferie. *"Ja du må hilse Nypgrava og kvar ein stein og kvart eit fjell og alt du kan sjå fra Resskogen en sommerkveld."* Videre skriver han i brevet *"For snart 100 år sia kom far og mor dit og såg det altihop. Fjøs og stue og naust og stabbur og mastu ble bygd. Alt som kunne ryddes og dyrkes ble ryddet og dyrket. Men det er 100 år siden det begynte. Og på 100 år er allting glømt, vet du. Tenk jeg er så gammel at jeg kan mines at de brukte tranlampe i mastua! Det er noe til alder!"* Dermed kan det gamle ordtaket *"Det som i yngdi er lært, vært i alderen kjær"* også passe på Ribsskog. Datter av Johan Ribsskog Dagny Ribsskog Braanaas, besøkte Bernhof Ribsskog siste leveåret. Da hun skulle til å dra, tok Ribsskog henne i armen, og ba om at hun ikke måtte gå. *"Livet er for jævli"* sa han.

Vi vet lite om hvordan han tilbrakte pensjonistilværelsen. Vi kjenner heller ikke hva han ønsket av pensjonisttilværelsen og hva som var hans behov. At han oppnådde aldersgrensen og måtte gå av, kom som ”*julekvelden på kjerringa*”. Ribsskog uttalte som sikkert mange har sagt at han ”*trodde ikke at han skulle bli gammel*”. Han var oppvokst og vant med at man arbeidet til man ble syk eller døde. Imidlertid ble han nok ikke sittende passiv fra den dagen han ble pensjonist. Han ferdigstilte noe forskning han var inne i, bl.a. sammen med Letting og han hadde lærerskolerådet og fungerte som formann i komiteen for pedagogisk forskning fram til 1956. Men, arbeidsdagene måtte bli kortere og dokumentbunkene for gjennomlesning på kveldstid ble mindre.

Noe tid brukte han og Margit på feriestedet, ellers fikk de nå mer tid sammen. Jobben hadde hele livet også vært hans hobby og interesse så han hadde ikke noe umiddelbart å gå til. Vi vet at Ribsskog var glad i å lese, så han brukte nok en del tid på det. Ribsskog levde spartansk, og hadde alltid hatt orden på økonomien, noe som også var situasjonen etter den yrkesaktive perioden.

23 Ribsskog dør

Høsten 1962 ble Ribsskog tiltagende hjelpavhengig. Kona Margit måtte stadig yte mer og mer hjelp. Et brev som Ribsskog skrev til niesen Gudlaug Elden ca. to år før han døde, bar bud om både fysisk og psykisk helsesvikt. Anamnesen fra siste sykehusopphold ved Ullevål sykehus viser at han var sengeliggende fra nyttår 1963, og ble da stelt av sin hustru. Margit viste usvikelig omsorg, som dreier seg om å ta ansvar og handle til det beste for den som er hjelpavhengig. Hennes altruistiske omsorgsattferd gjorde det trygt og forutsigbart for Ribsskog å bli hjelptrengende og uten omkostninger for det offentlige.

I begynnelsen av juni 1963 forverret tilstanden seg, og han ble innlagt på Ullevål med mistanke om ileus eller tumor abdomen. Tilstanden var imidlertid da så dårlig at grundige undersøkelser ikke ble gjennomført. Døden inntraff plutselig den 4. juni 1963.

Lungebetennelsen som han pådro seg klarte han ikke å overvinne. Det ble foretatt en svært grundig obduksjon den 5. juni 1963, og anamnese og obduksjonsrapport fra Ullevål sykehus viste at de fleste organene var utslitt.

Bernhof Ribsskog ble bisatt tirsdag 9. juli 1963 kl. 1240 fra Vestre krematorium, og begravet på Vår frelsers gravlund i Oslo. Før talen ble det sunget "Jeg har båret lerkens vinger.." og etter talen "Leid, milde ljøs gjennom skoddeheim." Thorens Begravelsesbyreau A/S ble brukt.

Aslaug Ribsskog hevdet at det var få skolefolk som møtte opp i Ribsskogs begravelse, noe hun begrunnet med skoleferie. Minnestunden ble holdt på en restaurant på Bislet. Aslaug husker ikke navnet, og den er nå borte.

Margit fortsatte å bo noen måneder i leiligheta etter Ribsskogs død. Men så ble også hun syk og innlagt på Lovisenberg sykehus. Aslaug Ribsskog hevder at Margit fikk et lite "drypp" som resulterte i sykehusinnleggelse. Gunnvor Nansen fortalte at Margit var redd for linerler, noe som bl.a. Bernhof spøkte med henne om. Da søsteren Berta døde, var det samlet mange linerler utenfor vinduet. Margit var sikker på at de var komme for å hente søsteren. Senere trodde hun på at ansamling av linerler var et tegn på at de ville også hente henne. I forbindelse med oppholdet på Lovisenberg ble hun tatt opp av sengen for å sitte i en stol en stund. Akkurat i det hun skulle opp av sengen, satt en linerle på vinduskarmen. Da betjeningen etter

en kort tid kom inn for å legge Margit, satt hun død i stolen. Margit døde den 19. oktober, og ble gravlagt den 25. oktober 1963. Sang før talen ”Gud når du til oppbrudd kaller”, etter talen ”Jeg vet mig en søvn i Jesu navn”. Margit ytret flere ganger i sine siste år et ønske om at hennes gravsted måtte bli på et område på kirkegården langt fra trafikk og støy. Slik ble det ikke.

Etter Ribsskogs død var det svigerinnen Gunnvor Nansen og kona Margit som ryddet opp i leiligheta. Gunnvor hevder at fagbøkene etter Ribsskog dels ble gitt til lærerne ved Bolteløkken skole, dels til skolebiblioteket og en del til Oslo skolemuseum. Det har vært diskutert om Ribsskog var i ferd med å skrive en selvbiografi. Gunnvor Nansen hevder bestemt at Ribsskog ikke var i ferd med å skrive noen bok om seg selv. Han var ikke opptatt av seg selv på den måten. Gunnvor beskriver Margit som svært intelligent, og en som var opptatt av masse ting som kunst og litteratur. Ellers holdt hun seg i bakgrunnen. Det var Bernhof som dro av sted med æren. Men Margit kunne være svært hissig, også overfor Bernhof. Anna Sethnes mann hadde diktet en sang om dette. Gunnvor husker den ikke i dag. Gunnvor forteller at lærerne ved Bolteløkka spøkte med at Bernhof var mye borte. Svaret var ofte: Enten er han ved Toftes Gave eller så er han ved Øier behandlingshjem for alkoholikere.^{XXVII} Saken var nemlig at Margit og Gunnvors far var ordfører i Ørje, og han ble i den forbindelse oppnevnt som tilsynsfører ved alkoholikerhjemmet.^{XXVIII} Ifølge Teigland, H. (1980) hadde han en del med kurstedet å gjøre som rådgiver og veileder. Asbjørn Ryen beskriver Margit som "*en snill og hyggelig dame*" som alltid kom med et glass melk og et kakestykke når han var på besøk.

^{XXVII} Ørjetun kursted i Østfold ble stiftet i 1910 av Den norske legeförening som et behandlingshjem for rusmisbrukere. Det ble anlagt på de tidligere grensefestningers område. Kasernebygningen ble omgjort til bolig for pasientene og til en del av funksjonærene. (Teigland, H. (1980) *Ørje kurstedets historie*. Rusmiddeldirektoratets bibliotek. ; Andersen, K. (1918) *Erfaringer fra Ørje kursted*. Utgitt av Landskomiteen for avholdsundervisning. Kristiania: Johansen & Nielsen Boktrykkeri.)

Bygningen brant i 1934, men kom i gang igjen på den gamle grunnmuren på 26 x 11 m., men med noe utvidelse. Område som opprinnelig var en militær forlegning besto av mange hus. Ble så overtatt av staten i 1920. Ble disponert av tyskerne under krigen og ble gjenåpnet i 1946. Fra 1960 -årene ble kurstedet brukt for narkomane. Institusjonen ble nedlagt i 1990.

^{XXVIII} Margits far Hans Kr. Høie var ordfører i felleskommunen Aremark og Øymark i perioden 1902-19023 og i Øymark i perioden 1903-1917. Øymark ble selvstendig kommune 1. juli 1903 (Prang, R.2004 (red) *Aremark. Bygd i grenseland*. Halden: Fredrikshalds bokforlag).

Ribsskog hadde en nyttig og alltid oppofrende livsledsager i kona Margit. Hun sluttet som yrkesaktiv, og ofret seg helt og fullt for han. Hun tok seg av de praktiske gjøremål i hjemmet. Margit stilte aldri noen krav til at han skulle stille opp hjemme. De hadde ingen barn som krevde oppmerksomhet og tid. Han kunne bruke all sin tid og energi på det som både var jobb og hobby for han, nemlig skole og skoleforskningen. Dette skal heller ikke glemmes når man skal vurdere hans betydning og hva han klarte å få utrettet. Margit gjorde lite vesen av seg. Hun var nesten usynlig. Så fram fra kulissene når andre personer skulle møte Ribsskog. På mange måter blir hun i dette bildet noe perifer, men i "*kulissene*" var hun aktiv. Hun holdt hus og hjem i orden, ordnet når Ribsskog fikk besøk av kjente forskere, skolefolk og slekt. Det skjedde rett ofte. På 1800-tallet oppsto det i flere land kvinnebevegelser som kjempet for kvinnes kår og likestilling. Mens Margit og Bernhof Ribsskog bodde i Trondheim, fikk Margit oppleve at kvinner fikk stemmerett i 1913. Konservative krefter holdt igjen, mens kvinnebevegelsen brukte ulike metoder for å oppnå noen av de samme rettighetene som menn. Margit lot seg ikke rive med i noen bevegelse. Kona til skoleinspektøren i Oslo skulle ikke stå på barrikadene og være synlig i en slik kamp. Hun føyde seg inn i de normene og forventningene som lå som uskrevne regler.

Olav Duun som gikk ut av Levanger lærerskole året etter Ribsskog fikk stor betydning som forfatter. Duun fikk en bautastein ved lærerskolen i Levanger. Ribsskog fikk nok større betydning for norsk skole, men han er ikke nevnt i en slik sammenheng.

Herved tas avskjed med Ribsskog for en stund og nå overlates det til leseren å sette seg yterligere inn i det Ribsskog publiserte og formidlet av tanker og erfaringer om pedagogikkfaget.

24 Referanser

- ¹ Lande, M. (2000) *Oslo gjennom 1000 år*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag a.s.
- ² Dokument 12, beretning om Oslo folkeskole 1929-30.
- ³ *Norsk Skuleblad* (1952) På skole i Christiania for 200 år siden, nr. 44, s. 857- 850.
- ⁴ *Skolebladet*, 1930, nr. 1.
- ⁵ *Statsarkivet i Oslo*. Beretning om Kristiania kommune 1887-1911 Kristiania 1914
- ⁶ Oslo byarkiv. Skoleetaten. Møtebok for Oslo skolestyre 01.10.1926-25.04.1929.
- ⁷ Sørbye, E. (2003) *Kathe, alltid vært i Norge*, s. 53. Oslo: Oktober Forlag.
- ⁸ Seip, A. L. (1987) Fattiglov og fattigvesen i mellomkrigstiden- et forsorgssystem under krise. Historisk tidsskrift nr. 3.
- ⁹ Sørbye, E. (2003) *Kathe, alltid vært i Norge*, s. 57. Oslo: Oktober Forlag.
- ¹⁰ Oslo byarkiv. Skolestyre. *Henvendelse fra kommunen (Administrasjonsutvalget) om å redusere kostnadene i skolen, samt øke elevtallet i hver klasse* (Sak 109 og 110 /1932). Møtebok for 05.06.1931 til 21.06.1932.
- ¹¹ *Prismet* (1953) Disiplin i skolen. (presseklipp) Almelid og Grenstads kritikk av Osloskolen, nr. 4, s. 249-252.
- ¹² Oslo byarkiv. Skoleetaten Møtebok Oslo skolestyre 1. oktober1926- 24. april 1929
- ¹³ *Skolebladet* (1929) Til skoleinspektørstillingen ved Oslo folkeskole, nr. 22, s. 279.
- ¹⁴ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁵ Søbye, E. (2003) *Kathe, alltid vært i Norge*, s. 49. Oslo: Oktober Forlag.
- ¹⁶ Møtebok Oslo skolestyre 31. mai 1929 til 24. april 1931.
- ¹⁷ Oslo byarkiv. Skolestyre. Møtebok for 5. juni 1931-21. juni 1932.
- ¹⁸ Dokument nr. 12. beretning om Oslo folkeskole for skoleåret 1929-1930.
- ¹⁹ Østigård, T. (2006) *På liv og død. Med døden som følgesvenn i 1500 år*. Borre: Midgard historisk forlag.
- ²⁰ *Norsk Skoletidende* (1913) Norges første kvinnelige overlærer, nr. 24, s. 386.
- ²¹ *Lærerindernes blad* 1913) Norges første kvinnelige overlærer, nr. 10, s. 99.
- ²² *Norsk Skoletidende* (1902) Overlærerpostene i folkeskolen, nr. 7, s. 118.
- ²³ *Skolebladet* (1917) Frk. Anna Rogstad har brutt med de frisinnede, nr. 3, s. 29.

-
- ²⁴ *Lærerindernes blad* (1915) "Lærerindernes hus", nr. 20, s. 175-176.
- ²⁵ *Sykepleien* (1913) s. 103.
- ²⁶ *Lærerindernes blad* (1916) Skoleinspektør Corneliussen, nr. 23, s. 263.
- ²⁷ *Lærerindernes blad* (1918) To skoleinspektører i Kristiania, nr. 11, s. 130.
- ²⁸ *Norsk biografisk leksikon (MCMLIV)* bd. XII. Oslo: Aschehoug & Co.
- ²⁹ *Vår skole* (1925) Oslo bystyre og skoleinspektørstillingen, nr. 30, s. 285.
- ³⁰ *Norsk skoletidende*. Det 11. Nordiske skolemøte, nr. 30, s. 467.
- ³¹ *Vår Skole* (1923) Fortsettelsesskolen. Anna Rogstad, nr. 28, s. 271-72.
- ³² *Norsk Skuleblad* (1952) Melding fra Oslo framhaldsskole, nr. 31, s. 614.
- ³³ Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s. 71. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.
- ³⁴ Samme sted.
- ³⁵ *Norsk skoletidende* (1892) Abnorme børns undervisning, nr. 18, s. 283.
- ³⁶ Opplysninger gitt av Ivar Knutson i intervju med Arve Dahl (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Starnes.
- ³⁷ Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s.102. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.
- ³⁸ *Norsk Skuleblad* (1939) Arbeidshjemmet for svakt begavet ungdom, nr. 18, s. 337.
- ³⁹ Ingebregtsen, E. (1961) *Tale og leseklassene. I Skolen i sentrum. Møllergata skole 1861-1961*, s. 172-179. Oslo: Utgitt av Møllergata skole.
- ⁴⁰ Moløkken, S. (1994) *Bredtvet kompetansesenter 75år (1919-1994). Veien til vår tid*.
- ⁴¹ *Norsk skoletidende* (1919) Granhaug off. skole, nr. 38, s. 649.
- ⁴² *Vår Skole* (1919) Skole for talelidende, nr. 10, s. 91.
- ⁴³ *Norsk Skuleblad* (1939) Jacobine Rye, nr. 6, s. 112- 113.
- ⁴⁴ Opplysninger gitt av Norsk Logopedlag og "Troll i Ord" Norsk Logopedlag 1948-1998.
- ⁴⁵ Berle, J. (1928) *Christiania oppofringshus gjennom 150 år (1928)* Oslo: I kommisjon hos J.W. Cappelen.
- ⁴⁶ Oslo byarkiv Geitmyra skole Kopibøker fra 1917 til 1935.
- ⁴⁷ Schiøtz, C. (1930) Skolelægevæsenet i Norge. *Norsk Skoletidende*, nr. 13, s. 170- 172.
- ⁴⁸ Samme sted s. 171.
- ⁴⁹ Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s.75. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.

-
- ⁵⁰ Lofthus, J. (1935) Pedagogiske forskningsforsøk. *Norsk Skuleblad*, nr. 24, s. 570-571.
- ⁵¹ Johansen, H., Haugen, H. (1961) *Feriekoloniene*. I Skolen i sentrum. Møllergata skole 1861- 1961.
- ⁵² *Norsk Skoletidene* (1930) Oprop om barns landophold, nr. 18, s. 243.
- ⁵³ *Norsk Skoletidende* (1887) Bybørns sommerophold paa landet, nr. 19, 23, 25A.
- ⁵⁴ *Norsk Skuleblad* (1937) Hvor over 6000 barnehender er i travel virksomhet om eftermiddagen, nr. 23, s. 409-410.
- ⁵⁵ Opplysninger gitt av Mediås, O. A. (2008).
- ⁵⁶ Eng, H. (1935) Norsk psykoteknikk i 10 år 1925-1935. Særtrykk av *Norsk Pedagogisk årbok* 1934-35.
- ⁵⁷ Schirmer, A. (1925) *Den kvinnelige industriskole i Oslo 1875-1925*. J.W. Cappelens Forlag.
- ⁵⁸ *Vår Skole* (1936) Den kvindelige industriskole 1935- 36, nr. 43, s. 402-403.
- ⁵⁹ *Norsk Skoletidende* (1931) Aarsberetning for Norsk Skolemuseum 1929-1939, nr. 1, s. 9.
- ⁶⁰ Røger, H. (1961) Norsk Skolemuseum. I Skolen i sentrum (1961) *Møllergata skole 1861-1961*, s. 218-223. Oslo: utgitt av Møllergata skole.
- ⁶¹ Svendsen, O. (1946) Skolemusesaken i 100 år og Norsk Skolemuseum i 25 år. *Norsk Skuleblad*, nr. 10, s. 145-146.
- ⁶² *Norsk Skuleblad* (1963) Norsk Skolemuseum får ny status, s. 1920
- ⁶³ Rudshagen, A. (2006) *Brev til John H. Stamnes ang. Oslo skolemuseum*.
- ⁶⁴ Hagen, T. (2008) *Brev til John H. Stamnes vedr. Norsk pedagogisk -Studiesamling (NPS)*.
- ⁶⁵ Holmsen, A. (1906) Sedelighedsforedrag. *Norsk Skoletidende*, nr. 52, s. 870-871.
- ⁶⁶ *Skolebladet* (1928) Seksuell undervisning, nr. 22, s. 264- 265.
- ⁶⁷ *Norsk Skoletidende* (1928) Nektet godkjennelse. Nektet bruk av Kristiane Skjerves bok, nr. 24
- ⁶⁸ Ribsskog, B. (1956) Da forplantningslære blei innført ved Oslo folkeskole- og seinere. *Norsk Skuleblad*, nr. 27,s. 649-650.
- ⁶⁹ Opplysninger gitt av Statsarkivet i Oslo
- ⁷⁰ *Norsk Skuleblad* (1950) Ad forplantningslæren i skolen, nr. 45, s. 940.
- ⁷¹ Oslo byarkiv Skolestyret. Seksualundervisning C11.A
- ⁷² *Norsk Skuleblad* (1956) Forplantingslære i skolen. Komiteinnstilling fremlagt, nr. 34,s. 765-769.
- ⁷³ *Norsk Skuleblad* (1948) Eksamen i rekning (avskrift fra møtebok for Verran skolestyre), nr. 44-45, s. 879-880.
- ⁷⁴ *Norsk Skoletidende* (1931) Oslo skoledirektørembede, nr. 29, s. 389.

-
- ⁷⁵ Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen gjennom mange samtaler i perioden 2000- 2008.
- ⁷⁶ *Skolebladet* (1927) Skiens lærerkurser, nr. 50, s. 593.
- ⁷⁷ *Norsk Skoletidende* (1930) Arbeidsmetoden i skolen. Et stort pedagogisk verk i 15 bind, nr. 38, s. 516- 517.
- ⁷⁸ Oslo byarkiv. Skolestyre. Eske merket Møtebok 05.06.1931-21.06.32.
- ⁷⁹ *Skolebladet* (1930) Arbeidsmåten i folkeskolen. Gyldendal gir ut et stort pedagogisk verk i 15 bind, nr. 38, s. 470-471.
- ⁸⁰ Aall, C. (2005) *Opplysninger gitt av Cato All og hans søster Louise vedr. bestefaren Anathon Aall og hans forhold til Ribsskog i korrespondanse med John H. Stamnes.*
- ⁸¹ Aall, A. (1932) En eksperimentell undersøkelse av barndom om riktig og uriktig atferd. *Skolebladet*, nr. 42, s. 545- 561.
- ⁸² *Norsk Skoletidende* (1933) Arbeidsmåten i folkeskolen, nr. 35, s. 467.
- ⁸³ Ribsskog, B. (1933) Arbeidsmåten i folkeskolen. *Norsk Skoletidende*, nr. 50, s. 655.
- ⁸⁴ *Vår skole* (1936) Lærernes standardverk, nr. 23, s. 223- 224.
- ⁸⁵ Sethne Holter, A. (2002, 2003) *Opplysninger gitt av Anna Sethnes datter Anna C. Sethne Holter i samtale og korrespondanse med John H. Stamnes.*
- ⁸⁶ Sethne, A. (1954-55) *Forsøksarbeid ved Sagene skole.* Særtrykk frå Norsk Pedagogisk Årbok, s. 17.
- ⁸⁷ Sethne, A. (1930-31) Om friere arbeide i skolen. Forsøk ved Sagene skole i Oslo. *Norsk pedagogisk årbok*, s. 108-117.
- ⁸⁸ Harbo, T. (2006) Opplysninger gitt i samtale med John H. Stamnes.
- ⁸⁹ Ribsskog, B. (1918) Om Zoologiundervisningen i byfolkeskolen. *Norsk Skoletidende*, nr. 24, s. 365- 366.
- ⁹⁰ Ribsskog, B. (1919) Naturfagsamlinger, sommerkurser m.m. *Skolebladet*, nr.13, s. 174-175.
- ⁹¹ Ribsskog, B. (1937) *Elevens alder og lærernes evnevurdering.* I Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans 15. August 1937. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co.)
- ⁹² Aass, E. (1937) Sociale og hygieniske tiltak øker skolens effektivitet. *Norsk Skuleblad*, nr. 51.
- ⁹³ Aall, A. (1910) Hukommelse og gjenfortællingsevne. *Norsk Skoletidende*, nr. 47, s. 791- 793.
- ⁹⁴ Ribsskog, B. (1930) Å lære for dagen og å lære for livet. Professor Aalls undersøkelse av reproduksjonsperspektivets betydning. *Skolebladet*, nr. 34, s. 417-419.
- ⁹⁵ Lay, W. A. (1906) Den eksperimentel-pædagogiske kursus paa universitetet, *Norsk Skoletidende*, nr. 37, 38, 41, 43.
- ⁹⁶ Sigmund, E. (1920) Tidsskrift for eksperimental pædagogikk. *Norsk Skoletidene* nr. 1, s. 6.
- ⁹⁷ Ribsskog, B. (1933) Noen av hukommelsesforskningens resultater og deres betydning for skolen, s.260. I boken Pedagogisk psykologi i serien Arbeidsmåten for folkeskolen.

-
- ⁹⁸ Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. Avsluttende del. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- ⁹⁹ Lofthus, J. Rasmussen, A., Ribsskog, B. (1937) *Evnemålinger i folkeskolens 1. klasse*. Dearborns gruppeprøve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ¹⁰⁰ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁰¹ Lofthus, J. (1941) Anmeldelse av B. Ribsskogs bok "Evnep prøve for 1. klasse i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 20, s. 313.-314.
- ¹⁰² Ribsskog, B. (1936) *Standpunktprøver i regning". Norsk standard av Rostads standardprov i problemløsning*. En undersøkning av ca. 16000 elever i folkeskolens 2.-7. klasse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ¹⁰³ Mønnesland, K. (1945) Evnep prøve for 1. klasse i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 11, s. 197- 198.
- ¹⁰⁴ Letting, O. (2001) *Opplysninger gitt til John H. Stamnes i intervju vedr. samarbeidet med Ribsskog*.
- ¹⁰⁵ Ribsskog, B. (1930) En prøve i regning i 5. klasse. *Skolebladet*, nr. 42, s. 515- 517.
- ¹⁰⁶ Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: pax Forlag A/S.
- ¹⁰⁷ Maurseth, P. (1986) Hva betydde regjeringsskiftet i 1935 for utviklingen av demokratiet i Norge? *Tidsskrift for arbeiderbevegelsens historie*, hefte 1, s. 7-22.
- ¹⁰⁸ Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- ¹⁰⁹ Næss, A. (1967) *Filosofiens historie I. Fra oldtid til renessanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- ¹¹⁰ Aasen, J. (2006) *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*, s. 87. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- ¹¹¹ Kuhn, T. (1962/1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ¹¹² Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- ¹¹³ Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 392-394.
- ¹¹⁴ Ribsskog, B. (1934) Til arbeide for norsk pedagogisk forskning. (Oppropet) *Vår skole* nr. 50, s.479-491 og nr. 51 s. 1147- 1148.
- ¹¹⁵ Ribsskog, B. (1927b) Det verste av alt. *Norsk Skoletidende*, nr. 9, s. 122-23.
- ¹¹⁶ Ribsskog, B. (1948) Litt om normalplanene. Avsluttende del. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- ¹¹⁷ Eng, H. (1919) Den videnskapelige pædagogikk- vor skoles framtid. *Vår Skole*, nr. 24, s. 219.
- ¹¹⁸ Dale, E. L. (1996) *John Dewey og reformpedagogikk*. I Dale, E. L. (1996) (red) Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ¹¹⁹ Telhaug, A. (2004) Pedagogikkvitenskap i krise. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 425-437.

-
- ¹²⁰ Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 347 Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- ¹²¹ Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ¹²² Harboe, T. (2006-2008) Opplysninger gitt i samtale med John H. Stamnes.
- ¹²³ Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 110. Oslo: Abstract Forlag.
- ¹²⁴ Skjervheim, H. (1996) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- ¹²⁵ Sammes sted s. 246.
- ¹²⁶ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstract forlag.
- ¹²⁷ Aass, E. (1937) sociale og hygieniske tiltak øker skolens effektivitet. *Norsk Skuleblad*, nr. 51.
- ¹²⁸ Musum, B. (1934) Gjensittere i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 48, s. 1077-1078.
- ¹²⁹ Ribsskog, B. (1948) *Gjensitterne i folkeskolen, s. 101*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ¹³⁰ *Norsk Skuletidende* (1930) Arbeidshjem for svakt begavede ungdom i Oslo, nr. 17, s. 234-235.
- ¹³¹ *Norsk Skuleblad* (1940) Noen viktige og aktuelle skole spørsmål. Foredrag holdt av Ribsskog i Oslo lærerlag, nr. 40, s. 553 og 559.
- ¹³² Ribsskog, B. (1932) 6 årig eller 7 årig folkeskole. *Skolebladet nr. 47*, s. 615-620.
- ¹³³ Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 68. Oslo: Abstract Forlag.
- ¹³⁴ Sigmund, E. (1919) Svenske enhetsskoleplaner. *Norsk Skoletidende*, nr. 9, s. 129-131.
- ¹³⁵ Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 74. Oslo: Abstract Forlag.
- ¹³⁶ Sethne, A. (1913) Enhetsskolen. *Lærerindenes Blad*, s. 116-118.
- ¹³⁷ Sethne, A. (1914) Enhetsskolen. *Aftenposten* nr. 193.
- ¹³⁸ Sethne, A. (1914) Enhetsskolen II. *Aftenposten* nr.196.
- ¹³⁹ Eng, H. (1914) Enhetsskolen. I *Lærerindernes blad*, s. 4-6.
- ¹⁴⁰ Sigmund, E. (1919) *Enhetsskolen. Et utkast*. Kristiania: Steenske Forlag.
- ¹⁴¹ Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.
- ¹⁴² Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: pax Forlag A/S.
- ¹⁴³ Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.

-
- ¹⁴⁴ Jensen, R. (1971) *Den parlamentariske skolekomisjon og enhetsskoletanken. Kommissjonsarbeidet og den offentlige debatt*, s. 29. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ¹⁴⁵ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁴⁶ Jensen, R. (1971) *Den parlamentariske skolekomisjon og enhetsskoletanken. Kommissjonsarbeidet og den offentlige debatt*, s. 29 Oslo: Universitetet i Oslo.
- ¹⁴⁷ Kirkhusmo, A. (1945) *Minner fra et langt arbeidsliv*, s. 17. Oslo: Fabritius.
- ¹⁴⁸ Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933.
- ¹⁴⁹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁵⁰ Samme sted s. 9.
- ¹⁵¹ Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933.
- ¹⁵² Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 16. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁵³ *Norsk Skoletidende* (1911) Fremmede språk i folkeskolen, nr. 7, s. 108.
- ¹⁵⁴ Ribsskog, B. (1932) 6 årig eller 7 årig folkeskole. *Skolebladet nr. 47*, s. 615-620.
- ¹⁵⁵ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁵⁶ Ribsskog, B. (1930) "Å lære for dagen eller lære for livet". *Skolebladet*, nr. 34, s. 417-419.
- ¹⁵⁷ Rogsund, T. (2000) *Intervju med Wally Nordberg*.
- ¹⁵⁸ *Norsk Skoletidende* (1931) Skoleinspektør kand.real. B. Ribsskog. Orientering om at Ribsskog hadde innlevert sin avhandling til bedømmelseskomiteen, nr. 9, s. 122.
- ¹⁵⁹ *Norsk Skoletidende* (1931) Skoleinspektør B. Ribsskog, nr. 19, s. 260-261.
- ¹⁶⁰ Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 392-394.
- ¹⁶¹ Hagen, J.(1914) *Norges Skolehjem. Deres opprinnelse og utvikling. En kortfattet utsigt*. Oslo: Kirke og Undervisningsdepartementets jubileumsskrifter.
- ¹⁶² Stamnes, J., Stamnes, I. (2003) *Skolehjemmet Toftes Gave og Bernhof Ribsskogs rolle ved aviklingen av skolehjemmet*. Steinkjer: HiNT- Rapport nr. 155.
- ¹⁶³ Thuen, H. (1998) *Toftes Gave 1841-1949. Fra redningsanstalt til skolehjem*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- ¹⁶⁴ Indstilling fra skolehjemskomiteen (1909): *Om skolehjemmenes ordning*. Kristiania.
- ¹⁶⁵ Andersen, J. (1946) *Vi kommer oss. Av Gulostens memoarer*. Oslo: Jacob Dybwad Forlag.
- ¹⁶⁶ Oslo byarkiv. Beretning om Oslo kommune 1912-1947 "Tredje kapittel IV Husvilleherbergene s. 563.
- ¹⁶⁷ Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 393.

-
- ¹⁶⁸ Ribsskog, B. (1948) *Litt om oppdragsarbeidet ved Toftes Gave*. I Schwencke, R. (ed) Melding om skoleheimen Toftes Gave. Hamar: Norsk Skoletidende Boktrykkeri.
- ¹⁶⁹ Haugen, E. (1939) *Psykiatriske undersøkelser av elevene ved Toftes Gave, Bastøy og Bærum skolehjem*. Oslo: J. Chr. Gundersens Boktrykkeri. Kirke og Undervisningsdepartementet.
- ¹⁷⁰ Thuen, H. (1998) *Toftes Gave 1841-1949. Fra redningsanstalt til skolehjem*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- ¹⁷¹ Klumsten, E. (1948) *IIIb Skolen*. I Schwencke, R. (ed) Melding om skoleheimen Toftes Gave. 1 juni 1947- juni 1948. Hamar: Norsk Skoletidende Boktrykkeri.
- ¹⁷² Informasjon gitt av Ribsskogs niese Aslaug Ribskog i samtaler med John H. Stamnes i perioden 2000- 2009.
- ¹⁷³ Gerhardsen, T. (2001) *Opplysninger gitt til John H. Stamnes*.
- ¹⁷⁴ Hellern, V. (1968) *Den norske skoles idegrunnlag. En idehistorisk fremstilling av den pedagogiske debatt i Norge inntil 1900*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ¹⁷⁵ *Norsk Skoletidende* (1907) Professorat i pædagogikk, nr. 32, s. 509.
- ¹⁷⁶ Oslo byarkiv. Oslo skolestyre. Pedagogisk forskningsinstitutt. "*Barneskolen og den pedagogiske granskning*". Skolerådmannen. Udatert manuskript. Eske merket Mp. C13c 52.
- ¹⁷⁷ Oslo byarkiv. *Oppropet Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*. November 1934. Oslo: Nikolai Olsens boktrykkeri.
- ¹⁷⁸ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁷⁹ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, s. 37. Oslo: Abstract forlag.
- ¹⁸⁰ Oslo byarkiv. Oslo skolestyre. Møtebok 0023 1935-38. Sak 11/ 36
- ¹⁸¹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 68. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁸² Frøyland, E. (1973) *Verpekassen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- ¹⁸³ Dahl, H. F. (1986) *Den historiske biografi I*. Symposion, No. 2, s. 62-65.
- ¹⁸⁴ Oslo byarkiv. Skolestyret. Møtebok 0023- 1935- 1938.
- ¹⁸⁵ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ¹⁸⁶ Samme sted.
- ¹⁸⁷ Det kongelige Fredriks universitets årsberetning fra 1. juli 1937- 30. juni 1938.
- ¹⁸⁸ Aas, G. (2001) *Den tredje mann. Bernhof Ribsskog- en reformpedagogisk handlingsideolog*, s. 72. Årbok for norsk utdanningshistorie.
- ¹⁸⁹ Frøyland, E. (1973) *Verpekassen*, s. 159. Oslo: Pax Forlag A/S.

-
- ¹⁹⁰ *Norsk Skuleblad* (1937) Professor i pedagogikk, nr. 52, s. 1033.
- ¹⁹¹ Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 190. Oslo: Bokforlaget.
- ¹⁹² Dale, L. E. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 107. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- ¹⁹³ Eng, H. (1935) *Norsk psykoteknikk i 10 år 1925- 1935*. Særtrykk av Norsk pedagogisk årbok 1934-35.
- ¹⁹⁴ Eng, H. (1937) *Eksperimentalismen*. Særtrykk av artikkel i festskrift til professor dr. Anathon Aall.
- ¹⁹⁵ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*, s. 23. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ¹⁹⁶ *Norsk Skuleblad* (1937) Godkjente lærebøker i folkeskolen, nr. 21, s. 378.
- ¹⁹⁷ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ¹⁹⁸ Frøyland, E. (2005) Brev til John H. Stamnes datert 21. juni 2005.
- ¹⁹⁹ Askeland, A. (1941) Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt. *Norsk Pedagogisk årbok*, s. 98-107.
- ²⁰⁰ Samme sted s. 99.
- ²⁰¹ Ramsfjell, O. (1997) *Tradisjon og fornyelse i norsk allmennlærerutdanning. Oslo lærerhøgskole 1912- 1992*. HiO-rapport 1997 nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ²⁰² Askeland, A. (1941) Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt. *Norsk Pedagogisk årbok*, s. 98-107.
- ²⁰³ Samme sted.
- ²⁰⁴ Baune, T. (1991) *Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie*. I Melbostad, K., Grøndahl, K., Lønning, I., Mæhle, N. (red) *Med viten og vilje mot et lærerikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, s. 371-391. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²⁰⁵ Samme sted s. 374.
- ²⁰⁶ Ringdal, R. (1907) Lærernes videre utdannelse, lærerkurser - lærerhøiskole. *Norsk Skoletidende*, nr. 19, s. 290-293.
- ²⁰⁷ Baune, T. (1991) *Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie*. I Melbostad, K., Grøndahl, K., Lønning, I., Mæhle, N. (red) *Med viten og vilje mot et lærerikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, s. 376. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²⁰⁸ Myklebust, P. (1952) *Rektor Kristvik og lærerutdanninga*. I Festskrift til Rektor Erling Kristvik på sytti-årsdagen, s. 40. Oslo: Olav Nordlis Forlag.
- ²⁰⁹ Baune, T. (1991) *Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie*. I Melbostad, K., Grøndahl, K., Lønning, I., Mæhle, N. (red) *Med viten og vilje mot et lærerikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, s. 376. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²¹⁰ Samme sted, s. 377.

-
- ²¹¹ Opplysninger gitt av Sigurd Sunnanå (2007).
- ²¹² Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 318. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²¹³ Schulstad, O. (1934) Nedleggelse av lærerskoler. *Norsk Skuleblad*, nr. 6, s. 129- 131.
- ²¹⁴ *Norsk Skoletidende* (1910) Lærerskolerne, nr. 19, s. 307.
- ²¹⁵ *Innstilling fra Lærerskolekomiteen av 1935*, s. 3. Komiteen blev oppnevnt av Kirke og Undervisningsdepartementet den 8. juli 1935.
- ²¹⁶ Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 327. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²¹⁷ Samme sted s. 330.
- ²¹⁸ Ramsfjell, O. (1998) Fra Eksamenskomisjon til Lærerutdanningsråd. I Lærerutdanning. Tradisjon og nyskaping, s. 36. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- ²¹⁹ Ribsskog, B. (1937) Nogen viktige endringer i lov og reglement for lærerskolene. *Norsk Skuleblad*, nr. 47, s. 915- 919.
- ²²⁰ Rudvin, O. (1970) *Indremisjonsselskapets historie. II Det norske lutherske indremisjonsselskap*, s. 240. Oslo: Lutherstiftelsens Forlag.
- ²²¹ Kvaale, K. (1938) La oss få Notodden lærerskole igjen. *Norsk Skuleblad*, nr. 5, s. 99- 100.
- ²²² Lange, A. (1947) *Hvem blir lærere- og hvorfor*. Utgitt av Komiteen for pedagogisk forskning. Gyldendal Norsk Forlag.
- ²²³ Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 332-333. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²²⁴ Samme sted s. 333.
- ²²⁵ Samme sted s. 333- 334.
- ²²⁶ Myklebust, P. (1952) *Rektor Kristvik og lærerutdanninga*. I Festskrift til Rektor Erling Kristvik på sytti-årsdagen, s. 40. Oslo: Olav Nordlis Forlag.
- ²²⁷ Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 227. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²²⁸ Samme sted s. 230.
- ²²⁹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²³⁰ Dahl, H. (1998) *En ny lærerutdanning. Fra statens Sløyd- og Tegnelererskole 1938 til Formingslærerskolen 1977*. I Jordheim, J. (red) Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år, s. 231- 232. Utgitt i anledning skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole.
- ²³¹ Samme sted s. 235.
- ²³² Ribsskog, B. (1960) rektor Rolf Bull- Hansen og Statens sløyd- og tegnelærerskole (S.S.T.L.) *Norsk Skoletidende*, s. 969.
- ²³³ Statsarkivet i Oslo. Lærerutdanningsrådet. Journal 20.06.1941- 12. 08.1944.

-
- ²³⁴ Baune, T. (1991) *Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie*. I Melbostad, K., Grøndahl, K., Lønning, I., Mæhle, N. (red) *Med viten og vilje mot et lærerikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, s. 378. Oslo: Universitetsforlaget.
- ²³⁵ Samme sted s. 379.
- ²³⁶ Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen (2000- 2008).
- ²³⁷ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²³⁸ Ot. prp. nr. 39 (1937) *Lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen*.
- ²³⁹ Opplysninger gitt av Sigmund Sunnanå 2007.
- ²⁴⁰ Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ²⁴¹ Mediås, O. A. (2008) *Opplysninger gitt av Mediås, O. A. (2008)*.
- ²⁴² Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 19. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁴³ Innstilling I(1936). *Fra Plankomiteen for den nye skoleordning. Om forbindelsen mellom folkeskolen og den høiere skole, engelskundervisning i folkeskolen m.m.* Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri.
- ²⁴⁴ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 148. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁴⁵ Ribsskog, B., Aall, A.,(1936) *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Et pedagogisk -psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ²⁴⁶ O. K. Ribsskogs privatsamling i Gunnerius bibliotek i Trondheim.
- ²⁴⁷ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁴⁸ *Norsk Skuleblad* (1935) Sproglærer i folkeskolen. Sakens stilling i Trondheim, nr. 39, s. 1113- 1114.
- ²⁴⁹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 148. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁵⁰ Samme sted s. 151.
- ²⁵¹ Myhre, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, s. 121. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- ²⁵² Laukli, O. (1950-51) *Pedagogisk reformarbeid i Europa i det 20. århundre*. Norsk pedagogisk årbok, s. 78-93.
- ²⁵³ Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius Forlag
- ²⁵⁴ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁵⁵ Noddings, N. (1995) *Pedagogisk filosofi, 61*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

-
- ²⁵⁶ Ryen, A. (1991) *Oppsummeringsnotater fra samarbeidet med Bernhof Ribsskog av Asbjørn Ryen*. I eie hos John H. Starnes.
- ²⁵⁷ Semel, S. (1992) *The Dalton school. The Transformation of a progressive school*. New York: Peter Lang.
- ²⁵⁸ Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius Forlag.
- ²⁵⁹ Husen, T. (1965) *Aktivitetspedagogikkens psykologiske forutsetninger*. I Ness, E. (ed) Arbeids- og aktivitetspedagogikken. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ²⁶⁰ Telhaug, A. (1994) *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- ²⁶¹ Telhaug, A., Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*, s. 24. Oslo: Abstrakt Forlag As.
- ²⁶² Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- ²⁶³ Eng, H. (1937) *Eksperimentalismen- en retning i nutidens pedagogiske filosofi*. I. Festskrift til Anathon Aall på 70 årsdagen 15. august 1937. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- ²⁶⁴ Eng, H. (1938) Nutidens pedagogikk, dens fremgangsmåter og formål. Tiltredelsesforelesningen som professor. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5/6/1965. Trykt første gang i Vår skole i 1938.
- ²⁶⁵ Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 167. Oslo: Bokforlaget.
- ²⁶⁶ *Norsk Skoletidende* (1909) I Kristiania lærerindeforening, nr. 39, s. 641.
- ²⁶⁷ Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 106. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- ²⁶⁸ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ²⁶⁹ Ribsskog, B. (1961) *Sagene skole viser nye veier: Sagene skole og arbeidsskolens prinsipper*. I. Skolen ved fossen 1861-1961. Oslo: Utgitt av Sagene skole.
- ²⁷⁰ Frøyland Nielsen, R. (1962) Progressiv pedagogikk i Norge. Fra Sagene skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 155-65.
- ²⁷¹ Ribsskog, B., Aall, A., (1936) *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Et pedagogisk -psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene, s. 364. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ²⁷² Lysne, A. (1988) *Formingfagets utvikling -og betydningen av "Notodden"*. I Jordheim, K. (red) Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år, s. 308. Utgitt i anledning av skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole.
- ²⁷³ Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- ²⁷⁴ Statsarkivet i Oslo. Normalplankomiteen. KUD,3. Skolekontor. *Brev av 29. desember 1936 fra Kirke og Undervisningsdepartementet til Bernhof Ribsskog med forespørsel om han kan påta seg vervet som formann av Normalplankomiteen*. Eske merket nr. 1.
- ²⁷⁵ Statsarkivet i Oslo. Normalplankomiteen. KUD,3. Skolekontor. *Ribsskog blir informert i brev av 22. mars 1937 fra departementet om at Ingebjørg Øpstad og Aksel Elden har sagt ja til å delta som medlemmer i komiteen*. Eske merket nr.1.
- ²⁷⁶ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 154. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

-
- ²⁷⁷ Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- ²⁷⁸ Samme sted s. 151.
- ²⁷⁹ Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 149. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ²⁸⁰ Strømnes, M. (1955) *Norske og nordiske læreplanar*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- ²⁸¹ Sirevåg, T. (1979) *Den ni-årige skolen. I opphav og strid.*, s. 101. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- ²⁸² Ribsskog, B. (1939) De nye normalplaner. *Vår skole*, s. 402-410.
- ²⁸³ Festskrift til Asbjørn Ryens 70 årsdag i 1988 Oslo: Villmarksforlaget.
- ²⁸⁴ Statsarkivet i Oslo. Normalplankomiteen 1939 KUD, 3. Skolekontor L. *Ribsskog sender i brev av 7.juli 1939 regnskap med bilag til Kirke og undervisningsdepartementet for arbeidet med normalplanarbeidet på kr. 18165,71*. Eske merket nr. 1.
- ²⁸⁵ Statsarkivet i Oslo. Normalplankomiteen 1939 KUD, 3. Skolekontor L. *Brev av 3. februar 1938 fra Ribsskog til en rekke forlag og trykkerier med spørsmål om de var villige til å komme med tilbud på trykking av Normalplanen*. Eske merket nr. 2.
- ²⁸⁶ Statsarkivet i Oslo. Normalplankomiteen 1939 KUD, 3. Skolekontor L. *Brev fra Gyldendal Norsk Forlag, datert 12. mars 1938 om at under de nye forutsetninger har de ikke interesse av å utgi Normalplanene for folkeskolen*.
- ²⁸⁷ Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskolen. *Norsk Skuleblad* nr. 50, s. 995-998.
- ²⁸⁸ Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene, *Norsk Skuleblad*, nr. 14.
- ²⁸⁹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 180 Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁹⁰ Ribsskog, B. (1939) De nye normalplaner. *Vår Skole*, s. 402- 410.
- ²⁹¹ Ribsskog, B. (1938) Engelsklinjen ved lærerskole. *Norsk Skuleblad*, nr.1. s. 11-13.
- ²⁹² Normalplan for landsfolkeskolen av 1939, s. 259.
- ²⁹³ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 151. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁹⁴ Telhaug, A., Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*, s. 151. Oslo: Abstrakt Forlag As.
- ²⁹⁵ Moen, L. (1953) *Til dr. Ribsskog*. I festskrift til B. Ribsskog 25. januar 1953. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ²⁹⁶ Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.
- ²⁹⁷ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ²⁹⁸ Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.

-
- ²⁹⁹ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 192. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ³⁰⁰ *Norsk Skuleblad* (1940) De nye normalplanene. Bedømt av skolepressen i Sverige og Danmark, nr. 15, s. 243-244.
- ³⁰¹ Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idéhistorie*, s. 440 Oslo: Fabritius Forlag.
- ³⁰² Sigmund, E. (1923) *Arbeidsskolen. Moderne opdragelses problemer*. Kristiania: J.W. Cappelen Forlag.
- ³⁰³ Bode, B. (1938) *Progressive education at the crossroads*. New York: Newson & Company.
- ³⁰⁴ Husen, T. (1965) *Aktivitetspedagogikkens psykologiske forutsetninger*, s. 114. I Ness, E. (ed) *Arbeids- og aktivitetspedagogikken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ³⁰⁵ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ³⁰⁶ Kristvik, E. (1937) *Striden millom gamal og ny skule*. I Den nye barneskole. Festskrift til overlærer Anna Sethne i anledning av hennes 65 årsdag 25. september 1937, s. 45-62. Oslo: Steenske Forlag.
- ³⁰⁷ Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 50, s. 995-998.
- ³⁰⁸ Ribsskog, B. (1940 ?) Et vellykket møte i Bergen. Sosialistiske skolelag. *Fridom*, s. 23. Sikkert årstall ikke identifisert. (Årstallet må være 1940 fordi i kopien av Fridom er det også en artikkel om evakuering av skolebarna i Oslo, likeledes et opprop om ikkepakt med Hitler.)
- ³⁰⁹ Opplysninger git av Odd Asbjørn Mediås (2005) i forbindelse med dette arbeidet.
- ³¹⁰ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ³¹¹ Nome, J. (1954) Kulturbrevets skjebne. *Prismet. Tidsskrift for skole og hjem*, nr. 7, s. 193-201.
- ³¹² Harbo, T. (1997) *Norsk skole i europeisk perspektiv, 15*. Bind I. Takt eller utakt 1945- 1997. Oslo: Tano Aschehoug.
- ³¹³ Nome, J. (1954) Kulturbrevets skjebne. *Prismet. Tidsskrift for skole og hjem*, nr. 7, s. 194.
- ³¹⁴ Sirevåg, T. (1948) Skulen-ei innviing i ålmenkultur. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 32, s. 1- 14.
- ³¹⁵ Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*, s. 440 Oslo: Fabritius Forlag.
- ³¹⁶ Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 316.
- ³¹⁷ Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 14, s. 242.
- ³¹⁸ Strømnes, M. (1939) At psykologen og pedagogen møtest i arbeidet for ei ny menneskeslekt, *Norsk Skuleblad*, nr. 3, s. 55-57.
- ³¹⁹ *Norsk Skuleblad* (1940) Skolen i det nye Norge skal få et fullstendig fagstyre. Klipp fra "Fritt Folk" ved sjefsinspektøren for skolevesenet Jørgen Bakke, nr. 47, s. 671-673.
- ³²⁰ Oslo byarkiv. Aktstykker Oslo kommune. Dokument 12. Oslo folkeskole, 1. juli 1942- 30. juni 1943.

-
- ³²¹ Oslo byarkiv. Aktstykker Oslo kommune. Dokument 12. Oslo folkeskole, 1. juli 1942- 30. juni 1943.
- ³²² Trond Hegna (1983) *Min versjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ³²³ *Norsk Skuleblad* (1945) Sambandslærerne, nr. 3, s. 55-56.
- ³²⁴ *Norsk Skuleblad* (1952) Oppsiktsvekkende overlærertilsetting i Oslo. Flere innlegg i nr. 22, 23, 24, 25, 26.
- ³²⁵ Slaatto, E. (1951) Kan vi lære å leve som gode naboer i en verden, *Norsk Skuleblad*, nr. 38, s. 665- 668.
- ³²⁶ Bondevik, L. (1964) *Debatten om Oslo lærerskole i Stortinget 1912- 1947*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ³²⁷ Leere, A., Meyer, R., Olsen, H., Rudvin, O., Slyngstad, A., Wisløff, J. (red) (1937) *Oslo lærerskole gjennom 25 år*. Oslo: Utgitt av Oslo lærerskole.
- ³²⁸ Ramsfjell, O. (1997) *Tradisjon og fornyelse i norsk allmenlærerutdanning*. Oslo lærerhøgskole 1912- 1992. HiO-rapport, nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ³²⁹ *Norsk Skoletidende* (1904) Offentlige lærerskoler- private lærerskoler, nr. 2, s. 25-26.
- ³³⁰ *Skolebladet* (1930) Et intervju med rektor Leere om Oslo lærerskole og lærerskolearbeidet, nr. 29, s. 368- 369.
- ³³¹ *Norsk Skuleblad* (1938), nr. 24, s. 482.
- ³³² Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ³³³ Jerpeset, R. (2000) *Sagene lærerskole 1945- 1992*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ³³⁴ Raaen, I. (2005) *Opplysninger gitt i intervju med John H. Stamnes*.
- ³³⁵ Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- ³³⁶ *Norsk Skuleblad* (1941) Statens lærerkurser, nr. 50, s. 752.
- ³³⁷ Bondevik, L. (1964) *Debatten om Oslo lærerskole i Stortinget 1912- 1947*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ³³⁸ Kjær, T. (1991) *Statens lærerskoleklasser i Oslo- valget av Sagene skole*. I Østerud, P., Akselsen, L., Østnor, L., Skånland, H. (red) *Sagene lærerskole 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerskole.
- ³³⁹ Øygarden, T. (2005) *Opplysninger gitt i intervju med John H. Stamnes*.
- ³⁴⁰ Østerud, P., Aslesen, L., Østnor, G., Skånland, H. (1991) *Sagene lærerskole 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerskole.
- ³⁴¹ Ligaard, A. (2005) *Opplysninger gitt i intervju med John H. Stamnes*.
- ³⁴² Dokk Holm, B. (2006) *Opplysninger gitt i intervju og korrespondanse med John H. Stamnes*.

-
- ³⁴³ Riksarkivet Sagene lærerhøgskole Brevjournaler 1946- 1958.
- ³⁴⁴ *Norsk Skuleblad* (1941) Statens lærerkurser, nr. 50, s. 752.
- ³⁴⁵ Østerud, P., Aslesen, L., Østnor, G., Skånland, H. (1991) *Sagene lærerskole 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerskole.
- ³⁴⁶ Vormeland, O. (1963) *Pedagogisk – Psykologisk rådgivning i skolen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- ³⁴⁷ Østvold, H. (1958) ”Guidance” i amerikansk sekundærskoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 42, s.49- 57.
- ³⁴⁸ Keir, G., (1952) Symposium of psychologists and psychiatrists in the child guidance service. *The British Journal of Educational Psychology*, no. 1, s. 5-29.
- ³⁴⁹ Opplysninger gitt i brev av K. Østrem vedr. Bernhof Ribsskog og PP-tjensten. *datert 15.06.01*.
- ³⁵⁰ Skard, Å. (1959) Psykologien i Norge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 43 årgangen, s. 189- 210.
- ³⁵¹ Jordheim, K. (1963) *Rådgivingens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen. s. 20-49. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- ³⁵² Skard, Å. (1935) Eit problembarn får hjelp på skulen. *Pedagogisk forum*, nr. 2, s. 209-213.
- ³⁵³ Oslo byarkiv. Oslo skolekontor. *Brev til B. Ribsskog av 22. september 1938 med spørsmål om skolering av lærer i pedagogisk- psykologisk rådgivning fra C. Buhler*. Eske merket Yrkesveiledning. Ped. psyk. tjeneste 1931-1940.
- ³⁵⁴ Skard, Å. (1980) Kampen om ros eller ris i barneoppsedinga. *Samtiden: Tidsskrift for litteratur og samfundsspørsmål*. nr. 2, s. 10-16.
- ³⁵⁵ Skard, Å.(1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 327- 342.
- ³⁵⁶ Oslo byarkiv. Skolestyre. *Brev til Gruda Skard fra Bernhof Ribsskog 9 jan 1937*. Eske merket 9c ped-psyk undervisning 1931-1940.
- ³⁵⁷ Skard, Å. (1934) Korleis ein mentalhygienisk ”skuleklinikk” kan arbeide. *Norsk Skuleblad*, s. 1010-1012.
- ³⁵⁸ Skard, Å. (1947) Kva vil vi med ein skulepsykolog? *Norsk Skuleblad*, nr. 12., s. 228- 229.
- ³⁵⁹ Oslo byarkiv. Skoleadministrasjon. Skolepsykologisk kontor. *Rapport datert oktober 1954 fra Dagny Oftedal om arbeidet ved skolepsykologisk kontor*. Ansettelse avskjed fra 1946- 1952.
- ³⁶⁰ Piene, F. (2004) *Opplysninger gitt av Piene, F.(2004) i intervju med John H. Stamnes*.
- ³⁶¹ Opplysninger gitt av Borgen, C. M. (2004) i intervju med John H. Stamnes.
- ³⁶² Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelse- avskjed 1946-1952. *Framlegg fra Bernhof Ribsskog datert 20.juni 1946 til Oslo skolestyre vedr. Oppstart av pedagogisk.psykologisk rådgivningskontor*. Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.
- ³⁶³ Oslo byarkiv. Skoleadministrasjon. Skolepsykologisk kontor. *Ribsskog foreslår i brev av 19. mars 1947 overfor skolestyret at pedagogisk psykologisk kontor får navnet skolepsykologisk kontor og at pedagogisk- psykologiske rådgivere blir kalt skolepsykologer og skoleinspektøren blir nærmeste overordnede*. Ansettelse- avskjed Fra 1946 til 31.12.1952. Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

³⁶⁴ Oslo byarkiv. Skolepsykologisk kontor. *Brev av 13. mai 1946 fra Norsk pedagogikklag undertegnet av Arne H. Johansen til Oslo skolestyre vedr. henstilling gjort overfor Kirke og undervisningsdepartementet.* Eske merket Ansettelser-avskjed fra 1946 - 31.12.1952.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk pedagogikklag til Kirke og Undervisningsdepartementet. Brev datert 10. januar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Noregs pedagogiske landslag til Kirke og undervisningsdepartementet av 8. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk lektorlag til Kirke og Undervisningsdepartementet av 5. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Noregs psykologiforening til Kyrkje- og undervisningsdepartementet av 27. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk særskoleforbund til Kirke og Undervisningsdepartement av 2. mars 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14- 21. B15

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk lærerinneforbund til Kirke og Undervisningsdepartement av 18. mars 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

³⁶⁵ Oslo byarkiv. Skolepsykologisk kontor. *Brev av 13. mai 1946 fra Norsk pedagogikklag undertegnet av Arne H. Johansen til Oslo skolestyre vedr. henstilling gjort overfor Kirke og undervisningsdepartementet.* Eske merket Ansettelser-avskjed fra 1946 - 31.12.1952.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk pedagogikklag til Kirke og Undervisningsdepartementet. Brev datert 10. januar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Noregs pedagogiske landslag til Kirke og undervisningsdepartementet av 8. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk lektorlag til Kirke og Undervisningsdepartementet av 5. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Noregs psykologiforening til Kyrkje- og undervisningsdepartementet av 27. februar 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk særskoleforbund til Kirke og Undervisningsdepartement av 2. mars 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14- 21. B15

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelser- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Norsk lærerinneforbund til Kirke og Undervisningsdepartement av 18. mars 1946.* Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

³⁶⁶ Opplysninger gitt i brev av Østrem, K. vedr. *Ribsskog og PP-Tjenesten datert 15.06.01.*

-
- ³⁶⁷ Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelse- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Fjffi Piene og Dagny Oftedal til skoleinspektørene Hegna og Ribsskog vedr.sammenslutningen av de to skolerådgivningskontorene*. Brev datert 4, november 1947. Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.
- ³⁶⁸ Oftedal, D. (1957) Arbeidet ved skolepsykologisk kontor i Oslo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s.191-203.
- ³⁶⁹ Jordheim, K. (1963) *Rådgivingens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen. s. 20-49. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- ³⁷⁰ Samme sted s. 38.
- ³⁷¹ Innstillingen kan leses i Stamnes (2005) Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettelsen av tjenesten. HiNT- rapport.
- ³⁷² Evjen, G. (1984) *Pedagogisk-psykologisk rådgivning- et historisk perspektiv*. Brandbu: Skolepsykologisk Materiellservice.
- ³⁷³ Jordheim, K. (1963) *Rådgivingens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen. s. 39-40. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- ³⁷⁴ Skard, Å. (1984) Då N.P.F. vart fødd. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, nr. 21.s. 555.
- ³⁷⁵ Skard, Å. (1980) Kampen om ris eller ros i barneoppsedinga. *Samtiden*. Tidsskrift for litteratur og samfundsspørsmål. Hefte nr. 2, s. 10-16.
- ³⁷⁶ Samme sted s. 12.
- ³⁷⁷ Holter, P., Magnussen, S., Sandberg, S. (red) *Norsk psykologi i 50 år*. Norsk psykologiforening 1934-1984. Oslo: Universitetsforlaget.
- ³⁷⁸ Smith, L., Tertzchner, S. (1984) *Norsk utviklingspsykologi*. I Holter, P., Magnussen, S., Sandsberg, S. (red) *Norsk psykologi i 50 år*. Norsk psykologiforening 1934-1984, s. 87-102. Oslo: Universitetsforlaget.
- ³⁷⁹ Stamnes, J. (2005) Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettelsen av tjenesten. Rapport nr. 30 Steinkjer. Høgskolen i Nord Trøndelag.
- ³⁸⁰ Samme sted.
- ³⁸¹ Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelse- avskjed fra 1946- 1952. *Orienteringsbrev fra Ribsskog til folkeskolene i Oslo vedr. oppmelding til psykologisk-psykiatrisk undersøkelse etter skjema 37B*. Brev datert 28. mars 1947. Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.
- ³⁸² Opplysninger gitt i brev av Østrem, K. vedr. *Ribsskog og PP-Tjenesten datert 15.06.01*.
- ³⁸³ Opplysninger gitt av Galtung, J. (2002) i intervju med John H. Stamnes.
- ³⁸⁴ Kringen, E. (1988) *Valg av tilnæringsmåter, målgrupper og samarbeidspartnere i skolen, 13*. Oslo: Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk.
- ³⁸⁵ Vormeland, O. (1963) *Pedagogisk – Psykologisk rådgivning i skolen, s. 45- 4*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- ³⁸⁶ Haavardsholm, B. (1953) Erfaringer fra skolepsykologisk arbeid i Oslo. *Skole og samfunn*, nr. 2, del I. s. 87-89, del II, s. 114-118.

-
- ³⁸⁷ *Opplysninger gitt av Haavardsholm, B. (2004) i intervju med John H. Stamnes*
- ³⁸⁸ Oftedal, D. (1950) Virksomheten ved skolepsykologisk kontor i Oslo i skoleåret 1948- 49 *Norsk Skuleblad*, nr, 14, s. 952-959.
- ³⁸⁹ Oslo byarkiv, Skolestyret 15 mrk Spesialskoler (1930-).
- ³⁹⁰ Samordningsnemda for skoleverket (1949) *Tilråding VII Hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen*.
- ³⁹¹ Stamnes, J. (2005) Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettelsen av tjenesten. Rapport nr. 30 Steinkjer. Høgskolen i Nord Trøndelag.
- ³⁹² Telhaug, A. O. (1991) *Norsk utdanningspolitikk gjennom 100 år- fra nasjonsbygging til desentralisering*. I Melbostad, K., Grøndahl, K., Lønning, I., Mæhle, N. (red) *Med viten og vilje mot et lærerikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning*, s. 349- 371.
- ³⁹³ Haugen, E. (1939) *Psykiatriske undersøkelser av elevene ved Toftes Gave, Bastøy og Bærum skolehjem*. Oslo: J. Chr. Gundersens Boktrykkeri.
- ³⁹⁴ Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*, s. 319. Oslo: pax Forlag A/S.
- ³⁹⁵ Samme sted s. 277.
- ³⁹⁶ *Norsk skuleblad* (1953) Ny skoleinspektør i Oslo, nr. 24, s. 486.
- ³⁹⁷ Oslo byarkiv. Skoleetaten Aa- Møtebøker Oslo skolestyre 1953.
- ³⁹⁸ Opplysninger gitt av Vormeland, O. (2008) til John H. Stamnes.
- ³⁹⁹ Oslo byarkiv. Dokument 12 (1951-52) Årsmelding om De kommunale skolene i Oslo.
- ⁴⁰⁰ Halvorsen, H. (1935) En undersøkelse av undervisningen i psykologi og pedagogikk i Norge 1935. Forholdene er langt fra tilfredsstillende. *Norsk Skuleblad*, nr. 48, s. 1110- 1113.
- ⁴⁰¹ Strømnes, M. (1950) Nye drag i nordisk pedagogikk. *Norsk Skuleblad*, nr. 46, s. 965-967.
- ⁴⁰² *Norsk Skuleblad* (1951) På lenger sikt. (Av statssekretær Helge Sivertsen), nr. 22, s. 372.
- ⁴⁰³ Ribsskog, B. (1951) Vår skoleordning og den svenske plan. *Norsk Skuleblad*, nr. 17, s. 294-295.
- ⁴⁰⁴ Ribsskog, B. (1952) Økingen av elev-tallet i folkeskolen- vansker og utveier. Foredrag holdt på skolekonferansen i Stavanger 13. september 1952, *Norsk Skuleblad*, nr. 48. s. 930-933.
- ⁴⁰⁵ Solumsmoen (1955) Forsøk ved Osloskolene. *Norsk Skuletidende*, nr. 3, s. 41-42.
- ⁴⁰⁶ Serthne, A. (1957) Gi framhaldsskolen levelige kår. *Norsk Skuleblad*, nr. 7, s. 1118- 1119.
- ⁴⁰⁷ *Norsk Skuleblad* (1957) Realskolen vil ikke dele rom med framhaldsskolen, nr. 33, s. 790-791.
- ⁴⁰⁸ *Norsk Skuleblad* (1957) Ni-årig ålmenskole for alle, nr. 33, s. 789-790.
- ⁴⁰⁹ Harbo, T. (1957) Oppgjør med 30-årenes pedagogiske radikalisme. *Norsk Skuleblad*, nr. 45, s. 1069- 1072 og nr. 46, s. 1090- 1092.

-
- ⁴¹⁰ Opplysning gitt av Mediås, O. A. (2008).
- ⁴¹¹ Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*, s. 119. Oslo: Universitetet i Oslo.
- ⁴¹² Sirevåg, T. (1979) *Den ni-årige skolen. I opphav og strid*, s. 64 Oslo: H. Aschehoug & Co.
- ⁴¹³ Samordningsnemnda for skoleveket (1947- 1952).
- ⁴¹⁴ Telhaug, A. (1997) *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Didakta Norsk Forlag AS.
- ⁴¹⁵ Kvist, P. (1999) *En vandring gjennom Norsk skolehistorie. Innføring av reformene i grunnskolen etter 1945*. Bergen: Eide Forlag.
- ⁴¹⁶ Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 178. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ⁴¹⁷ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 191. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴¹⁸ Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskolen. *Norsk Skuleblad* nr. 50, s. 995-998.
- ⁴¹⁹ Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 171. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ⁴²⁰ Hove, A. (1958) *Lærerutdanningen og arbeidet i skolen*. Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- ⁴²¹ Myhre, R. (1994) Den norske skoles utvikling, s. 89. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- ⁴²² Sirevåg, T. (1988) *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om videregående opplæring*, s. 210. Oslo: Universitetsforlaget.
- ⁴²³ Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 178. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- ⁴²⁴ *Mønsterplanen for grunnskolen (1974)*, s. 32. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- ⁴²⁵ *Mønsterplanen for grunnskolen (1987)*, s. 15. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- ⁴²⁶ Telhaug, A. (2004) Pedagogikkvitenskap i krise. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 425-437.
- ⁴²⁷ Bratholm, B., Tholin, K. (2003) Kan du veilede meg lærer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5/6 s. 250-261.
- ⁴²⁸ St.meld. nr. 27. Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreform for høyere utdanning.
- ⁴²⁹ Ribsskog, B. (1950) Osloskolen gjennom tidene, *Norsk Skuleblad*, nr. 31, s. 637-638.
- ⁴³⁰ Ribsskog, B. (1947) Vår skoleordning og hvorledes vi har fått den. *Norsk Skuleblad*, nr. 37, s. 761-763.
- ⁴³¹ Ribsskog, B. (1954) Fra undersøkinger og praksis i regneundervisningen. *Norsk Skuleblad*, nr. 3,s. 52- 58.
- ⁴³² Ribsskog, B (1958) Klager på folkeskolen fra fagskolehold. *Norsk Skuleblad*, nr. 25, s. 660-665.
- ⁴³³ Ribsskog, B. (1927) Hvad er meningen? *Skulebladet*, nr. 10, s. 117.

-
- ⁴³⁴ Ribsskog, B. (1928) Klagene over folkeskolens undervisning i norsk og regning. Er grunnlaget for disse klager å stole på? *Skolebladet*, nr. 52, s. 613- 617.
- ⁴³⁵ Ribsskog, B. (1922) Otto Grenness: Meddelelser om Norges skolevesen. *Vår Skole*, nr. 51.
- ⁴³⁶ Ribsskog, B. (1926) "Pølseveg" i "Kommunalt Tidsskrift". *Skolebladet*, nr. 32, s. 375.
- ⁴³⁷ Ribsskog, B. (1927d) Anmeldelse av Carl Schiøtz bok Skolealderen. *Skolebladet*, nr. 41, s. 484.
- ⁴³⁸ Ribsskog, B. (1934) Arv- miljø. *Norsk Skuleblad*, nr. 44, s. 984-985.
- ⁴³⁹ Ribsskog, B. (1937) Pedagogisk psykologi. *Norsk Skuleblad*, nr. 29, s. 549-550.
- ⁴⁴⁰ Ribsskog, B. (1938) Erling Kristvik: Sjelelære. *Norsk Skuleblad*, nr. 8, s. 153- 154.
- ⁴⁴¹ Ribsskog, B. (1940) Den fyrste elevkunne på norsk. *Norsk Skuleblad*, nr. 13, s.212.
- ⁴⁴² Juul, P. M. (1952) Skal en lærebok i pedagogisk psykologi gi uttrykk for et bestemt livssyn? *Pedagogen*, nr. 4, s. 97- 101.
- ⁴⁴³ Solerød, E. (2003) Rektor Petter Martinius Juul- ideolog og administrator. I Solerød, E. (red) *40 år med lærerutdanning i Halden- veien vi gikk og veien videre*, s. 26- 31. Halden: Utgitt av Høgskolen i Østfold, aqvdeling for lærerutdanning.
- ⁴⁴⁴ Ribsskog, B. (1939) Optaking av elever i den høgre skole. En meget verdifull utgreiing om spørsmålet i Sverige av lektor Frits Wigforss, *Norsk Skuleblad*, nr. 5, s. 94.
- ⁴⁴⁵ Ribsskog, B. (1946) Begrensningen av ungdom til høyere undervisning. *Arbeiderbladet*, 28 mai 1946.
- ⁴⁴⁶ Ribsskog, B. (1951) Sløyd og tegning. *Norsk Skuleblad*, nr. 18-19, s. 310-311.
- ⁴⁴⁷ Ribsskog, B. (1954) Formingsarbeidet i skolen og Rolf Bull-Hansens reformarbeid. *Norsk Skuleblad*, nr. 40, s. 865-868.
- ⁴⁴⁸ Ribsskog, B. (1954) Skrifter fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitutt. *Norsk Skuleblad*, nr. 21, s. 435-438.
- ⁴⁴⁹ Ribsskog, B. (1959) Att leva sig in i språkets värld. *Norsk Skuleblad*, nr. 47, s. 1166- 1167.
- ⁴⁵⁰ Ribsskog, B. (1954) Fredriksfryds interpellasjon. (Klipp fra Arbeiderbladet) *Norsk Skuleblad*, nr.10, s. 194-195.
- ⁴⁵¹ Ribsskog, B. (1927d) Disiplin (fritt etter Hans Zulligers "psychoanalytische Erfahrungen..). *Skolebladet*, nr. 46, s. 535-536.
- ⁴⁵² Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴⁵³ Eidenes, A. (2002) *Opplysninger gitt i intervju og korrespondanse med John H. Stamnes*.
- ⁴⁵⁴ *Skolebladet* (1931) Noregs pedagogiske Landslag, nr. 17, s. 219.

-
- ⁴⁵⁵ *Norsk Skuleblad* (1934) Sumarkurs på Universitetet, Oslo, nr. 14, s. 326.
- ⁴⁵⁶ *Norsk Skuleblad* (1935) Inbjudning till Det fjortonde nordiska skolmøtet i Stockholm 1935, nr. 24, s. 571-572.
- ⁴⁵⁷ *Norsk Skuleblad* (1940) Noen viktige og aktuelle skolespørsmål (Foredrag i Oslo lærerlag), nr. 40, s. 553 og 559.
- ⁴⁵⁸ *Norsk Skuleblad* (1946) Bør gjensittingen avskaffes i skolen?, nr. 3, s. 38.
- ⁴⁵⁹ Aas, E. (1924) Det pedagogiske forskningsfond. *Norsk Skoletidende*, nr. 7, s. 97-98.
- ⁴⁶⁰ *Norsk Skuleblad* (1949) Norsk pedagogisk forskning bed om økonomisk stønad, nr. 13, s. 236.
- ⁴⁶¹ *Norsk Skuleblad* (1949) Norsk pedagogisk forskning, nr. 10, s. 169- 170.
- ⁴⁶² *Opplysninger gitt i brev av Vormeland (2007) til John H. Stamnes.*
- ⁴⁶³ *Norsk Skuleblad* (1955) Norsk pedagogisk forskningsfond, nr. 3, s. 47.
- ⁴⁶⁴ Ribsskog, B. (1957) Lærerorganisasjonenes arbeid for pedagogisk gransking. *Norsk Skuleblad*, nr. 25, s. 633-35.
- ⁴⁶⁵ *Norsk Skuleblad* (1953) 1. skoleinspektør i Oslo, nr. 13-14, s. 231.
- ⁴⁶⁶ *Norsk Skuleblad* (1953) Fest for skoleinspektør Ribsskog, nr. 4, s. 66.
- ⁴⁶⁷ Oslo byarkiv Skoleetaten Aa- møtebøker Oslo skolestyre 1953.
- ⁴⁶⁸ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴⁶⁹ Ligningsboka for Oslo, Bærum og Aker 1953-54.
- ⁴⁷⁰ Opplysninger gitt av Letting, O. (2001) i intervju med John H. Stamnes.
- ⁴⁷¹ Ribsskog, B. (1957) Karakterer og karaktergiing ved lærerskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 7, s. 137- 139.
- ⁴⁷² En stor dag på Statens sløyd-og tegnelærerskole. *Norsk Skuleblad*, s. 968- 969.
- ⁴⁷³ Aasvik, O. (1961) Anna Sethne. Reformpedagogen og kvinnesakskvinnen. *Norsk Skuleblad*, s. 738-740.
- ⁴⁷⁴ Opplysninger gitt i intervju med Holmsen, A, (2004).
- ⁴⁷⁵ Opplysninger gitt av Marie Ribsskog (2001).
- ⁴⁷⁶ Opplysninger gitt av Øyvind Ribsskog (2001).
- ⁴⁷⁷ *Norsk Skuleblad* (1949) Æresgave til Johan Falkberget, nr. 22, s. 417.
- ⁴⁷⁸ Opplysninger gitt av Håkon Bleken (2001).
- ⁴⁷⁹ Opplysninger gitt av Anna Sethne Holter (2002, 2003).
- ⁴⁸⁰ Opplysninger gitt av Paul Høstland (2001).

-
- ⁴⁸¹ Frøyland Nielsen, R. (1962) Progressiv pedagogikk i Norge. Fra Sagene skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 162.
- ⁴⁸² Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴⁸³ Kant, I. (1793/ 1993) *Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning?* I Immanuel Kant: Oplysning, historie, fremskridt. Historiske skrifter. Utgivet av Morten Haugsgaard Jeppesen Slagmarks Skyttergravsserie, Århus.
- ⁴⁸⁴ *Norsk Skuleblad* (1953) Vaktskifte i Oslo folkeskole, nr. 27.
- ⁴⁸⁵ Amundsen, S. (1958) Normalplanens far 75 år. *Arbeiderbladet* nr. 20, 24. januar 1958.
- ⁴⁸⁶ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 192. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴⁸⁷ *Norsk Skoletidende* (1929) Skoleinspektør Ribsskog tar avskjed med Skien, nr. 38, s. 517- 518.
- ⁴⁸⁸ Opplysninger gitt av Dokk i intervju med Dahl, A. (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- ⁴⁸⁹ Opplysninger gitt av Mønnesland i intervju med Dahl (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- ⁴⁹⁰ Opplysninger gitt av Øisang, T. (2001).
- ⁴⁹¹ Opplysninger gitt av Coucheron, V. i intervju med Dahl, A. (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- ⁴⁹² Opplysninger gitt av Egeland, F. (2000).
- ⁴⁹³ Opplysninger gitt i intervju av Johs Sandven (2000).
- ⁴⁹⁴ Skriftlige opplysninger gitt av Vormeland, O. (2007).
- ⁴⁹⁵ Oslo byarkiv. Skolestyre Boks 9c Ped og psyk. undervisning 1931-1940.
- ⁴⁹⁶ Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- ⁴⁹⁷ Ingvaldsen, G. (1948) Åpent brev til skoleinspektør Ribsskog. *Norsk Skuleblad*, nr. 44-45, s. 869.
- ⁴⁹⁸ Hesselbacher, K. (1939) *Luthers Katharina*. Oversatt av Bjørn Brun. Oslo: Norsk Forlagsselskap.