

# RAPPORT

## Bernhof Ribsskog (1883-1963)

Et forarbeid til en biografi

John H. Stamnes

Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Rapport nr 82

Steinkjer 2012



# Bernhof Ribsskog (1883-1963)

Et forarbeid til en biografi

John H. Stamnes

Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Rapport nr 82  
ISBN 978-82-7456-657-6  
ISSN 1504-7172  
Steinkjer 2012



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 fagfellevalueres på faglig og formelt grunnlag før publisering.

Se: [http://www.hint.no/hint/fagportal/bibliotek/hint\\_publicasjoner](http://www.hint.no/hint/fagportal/bibliotek/hint_publicasjoner)

Rettighetshaver  
Høgskolen i Nord-Trøndelag

Tilgjengelighet  
Åpen

Publiseringstype  
Digitalt dokument (pdf)

Redaksjon  
Hovedbibliotekar

Kvalitetssikret av  
Rolf Grankvist, historiker, seniorforsker ved Program for lærerutdanning ved NTNU (ekstern)  
Odd Asbjørn Mediås, dr. philos.(ekstern)

Nøkkelord: Bernhof Ribsskog, skolehistorie, pedagogikk, Norge

Key words:

Opplysninger om publikasjonsserien fås ved henvendelse HiNT:  
Biblioteket Steinkjer, Postboks 2501, 7729 Steinkjer, tlf. 74 11 20 65 eller epost:  
[bibsteinkjer@hint.no](mailto:bibsteinkjer@hint.no) eller [hovedbibliotekar@hint.no](mailto:hovedbibliotekar@hint.no)

# Bernhof Ribsskog (1883-1963)

## Et forarbeid

### **Forord**

Forordet er ofte det siste som skrives, slik også i dette tilfelle. Imidlertid settes det med dette sluttstrek for en omfattende og langvarig arbeidsprosess. For å sitere overlærer Sverre S. Amundsen i Arbeiderbladet 21. januar 1958, så er starten denne gang vanskelig. Mange velklingende, men også velbrukte og lettvinte ordklisjeer melder seg – og blir ubønhørlig vraket. Bernhof Ribsskog hadde så mange jern i ilden at det lett blir urettferdig å nevne noen i mangel av plass til alle. Selv om det settes sluttstrek er jeg samtidig klar over at med slikt arbeid blir man aldri ferdig. Arbeidets art er i sin natur en fortsatt undersøkelsesprosess. Fullkommenhet blir dermed en illusjon.

Jeg er nok en av mange som på hobbybasis har brukt mye fritid på å grave fram historisk materiale. I dette tilfelle har jeg først og fremst brukt tid og ressurser på å søke spor etter Bernhof Ribsskog, men også etter hans søsken. Helt siden tidlig i folkeskolen har jeg hatt en orientering mot fortiden med et ønske om å forstå hvordan folk levde og tenkte. Det startet nok med fortellingen om Moses, hans seilas på Nilen, møtet med faraoens datter og hans flukt til Midjan.

Det er ikke så enkelt å være klar på hvem dette arbeidet er rettet mot. Som med alt slikt arbeid endres en del under prosessen. Boken er skrevet for en historisk interessert allmenhet, og det er videre mitt håp at arbeidet kan være nyttig for pedagogiske studenter og personell, skolehistorikere og de som føler en viss tilknytning til Flatanger og Namdalen. Få vet for eksempel i Flatanger i dag om Bernhof Ribsskog og hans betydning for norsk skole.

Ved at man gjennom slikt arbeid skal gjengi et liv, er jeg smertelig klar over at man på mange måter kan komme til kort, men jeg har valgt å gjøre et forsøk på å fullføre og formidle mitt bidrag. Med et slikt utsagn føler jeg at jeg har påtatt meg en slags selvpålagt ambassadørstatus for Ribsskog, nettopp ved at jeg forsøker å formidle noe om et levd liv. Hans Børli (1918-1989) skrev i diktet "Siste dikt" i 1991 om det umulige ved det å skrive dikt. Det var som å prøve å følge sporet etter en fugl i lufta, eller sette vinger på en stein. Jeg tror det også gjelder biografien. Arbeidet er utført i dyp beundring og respekt for det arbeidet Bernhof Ribsskog utførte uten at jeg har forsøkt å tegne et glansbilde av han.

Jeg ønsker å utvise en spesiell takk til Asbjørn Ryen som alltid har stilt opp for samtale. Han har vært en viktig inspirator og ivret for at dette arbeidet skulle bli ferdig. Han forsøkte selv for noen år siden å nedtegne noen biografiske momenter om Bernhof Ribsskog, men kreftene strakk ikke til. Takk til Ribsskogs nieser Aslaug Ribsskog, Gudlaug Elden og Gudrun Lein og Ribsskogs svigerinne Gunnvor Nansen for alltid å stille opp når jeg hadde behov. Gunnvor Nansen og Gudlaug Elden fikk ikke oppleve at dette arbeidet ble ferdig. Gunnvor døde i 2005, og Gudlaug like før jul i 2009. Jeg står i takknemlighetsgjeld til Odd Asbjørn Mediås for gjennomlesning av deler av arbeidet og for nyttige kommentarer, og til Turid Greiff og staben ved biblioteket ved Høgskolen i Namsos for velvillighet og god hjelp. De har stått på i årevis med å yte god service. Jeg vil også takke ansatte ved de arkiver som jeg har brukt. Britt Haukø og Randi Gudtvedt har lest gjennom manuset helt eller delvis, og kommet med språklige kommentarer. Tusen takk også til dem.

Historikeren Ingar Kaldal fra Namdalseid sier at den som vil leve av historie, bør velge seg et emne som noen vil betale for. Dette arbeidet er i alle fall ikke kommet til under slike betingelser.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Kaldal, I. (2006) *Historisk forskning, forståing og forteljing*, s. 22. Oslo: Det Norske Samlaget.

## Innhold

1	Innledning.....	1
1.1.	Kilder.....	6
2	Studiens bakgrunn og problemstillinger .....	7
3	En livsverksbiografi- noen betraktninger.....	13
3.1	Innledning.....	13
3.2	Biografien som noe eget eller historie.....	14
3.3	Vitenskapelig forankring .....	17
3.4	Metodiske utfordringer .....	20
3.5	Egen forforståelse .....	21
3.6	Varhet .....	22
4	Det startet i Flatanger .....	29
4.1	Hva skjedde i Trøndelag og her til lands i siste halvdel av 1800- tallet?.....	29
4.2	Johannes og Marthas bakgrunn og skolegang .....	31
4.2.1	<i>Omgangsskolen.....</i>	<i>33</i>
4.3	Bureisingsår i Ribsskogen .....	35
4.4	Dagliglivet i Ribsskogen .....	37
4.5	De måtte tro på seg selv.....	40
4.1	Heimen som arbeidsplass .....	41
4.2	Bernhof Ribsskog blir født .....	47
4.3	Alle måtte ta et tak.....	49
4.4	Foreldre / barn .....	52
4.5	Skolegang på Lauvsnes og Hilstad.....	53
4.6	Konfirmasjon .....	57
4.7	Hva var det typiske kvinne og mannssynet? .....	57
4.8	Helsetilstanden i Flatanger i siste halvdel av det 19. århundre.....	60
4.9	Foreldrene dør.....	61
4.10	Religiøse vekkelser. ....	62
4.11	Personlighet.....	63
4.11.1	<i>Teorier om personlighetsdannelse.....</i>	<i>64</i>
4.11.2	<i>Eysencks personlighetsteori.....</i>	<i>65</i>
4.11.3	<i>Self efficacy.....</i>	<i>66</i>
4.11.4	<i>Dette var også med på å forme Bernhof Ribsskog.....</i>	<i>66</i>
4.12	Ungdomstid.....	70
5	Lærerskole på Levanger .....	79
5.1	Hva møtte Ribsskog på Levanger, og hva var folket der opptatt av?.....	82
5.2	Overflyttingen til Levanger .....	85
5.3	Lærerne og skoledag ved Levanger seminar som møtte Bernhof Ribsskog .....	88
5.4	Ribsskog besto opptaksprøven og tok til ved seminaret.....	95
5.5	Fritidsaktiviteter ved seminaret .....	99
5.6	Hvordan klarte han dette økonomisk? .....	99
5.7	Bernhof Ribsskog forlot Levanger, og en lang yrkeskarriere i skolen starter .....	103
6	Folkeskolelærer i Flatanger .....	108
7	Lærer i Harstad (1904-1907).....	110
7.1	Arbeid og utdanning .....	113
7.2	Retning sørover.....	115
8	Lærer i Trondheim .....	117
8.1	Hva møtte Bernhof da han kom til Trondheim i 1907, og hvilke rammer fikk han å arbeide under? .....	117

8.2	Skole og oppvekstforhold .....	121
8.3	Lademoen skole .....	124
8.4	Søskenkontakt .....	126
8.5	Bryllupsplaner .....	127
8.6	Studier i Trondheimsperioden .....	130
8.7	Den første publikasjon .....	133
8.8	Norges lærerhøgskole i Trondheim .....	134
8.9	Avsluttet periode i Trondheim .....	135
9	Skoleinspektør i Skien (1919- 1929).....	142
9.1	Hva skjedde i årene før Bernhof Ribsskog kom til Skien?.....	143
9.2	Skien folkeskole .....	146
9.3	Ribsskog som skoleinspektør i Skien. ....	147
9.4	Ribsskog som administrator og forsker .....	153
9.5	Skienes lærerkurser .....	157
9.6	Film som undervisningsmiddel .....	160
9.7	Bidrag til evneprøver for snekkerfaget .....	165
9.8	Annet arbeid .....	167
9.9	Fikk Ribsskog gjennomslag for sine ambisjoner og synspunkter mens han var i Skien? .....	170
9.10	Den lille familien .....	171
9.11	Oppbrudd fra Skien, og Ribsskog søker nye utfordringer .....	173
10	Osloperioden .....	185
10.1	Bernhof Ribsskog ankommer Oslo .....	185
10.2	Ribsskog ansettes og arbeidsdagen tar til .....	189
10.3	Spennende pedagogiske ideer i horisonten .....	192
10.4	Skoleinspektør i Oslo .....	194
10.5	Fortsettelseskole.....	196
10.6	Oslo Særskoler og arbeidshjem for svakt begavet ungdom.....	196
10.7	Granhaug .....	198
10.8	Døve og blindeskoler .....	199
10.9	Christiania Opfostringshus.....	199
10.10	Tvangsskole .....	199
10.11	Skolelegen og skolepsykiater .....	200
10.12	Barn på sykehus .....	201
10.13	Feriekoloniene.....	201
10.14	Skolehager.....	202
10.15	Oslo Fag - og Forskoler .....	203
10.16	Den Kvinnelige Industriskole ble åpnet i Kristiania i 1875.....	203
10.17	Norsk skolemuseum.....	204
10.18	Seksualkomiteen .....	205
10.19	Oslo og omegn lærerkurser .....	207
10.20	Sommervikar .....	208
10.21	Ribsskog møtte mange som gav metodisk impuls. ....	209
10.22	Møte med Anna Sethne.....	213
11	Hva karakteriserte Ribsskogs arbeid som skolemann? .....	216
11.1	Økonomisk bruk av ressurser i skolen .....	216
11.2	Motiverte elever .....	216
11.3	Gi holdbar undervisning .....	217
11.4	Hukommelsesforskning .....	217
11.5	Ros og klander .....	219

11.6	Individualisering av undervisningen.....	220
11.7	Kroppslig og intellektuell utvikling.....	222
11.8	Utvikle lykkelige og livsdugelige mennesker.....	224
11.9	Vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget.....	225
11.10	Naturvitenskapelig orientert.....	226
11.11	Reformpedagogisk orientert.....	230
11.12	Sprengte Ribsskog grenser?.....	236
11.13	Spesialpedagogikk og de svakestes talsmann.....	236
11.14	Enhetskolen- Forsvar av den 7-årige folkeskolen.....	240
12	Den parlamentariske skolekommisjon.....	243
12.1	Lærerorganisasjonenes skolenevnd.....	244
12.2	Økte krav til vitenskapelighet.....	246
13	Doktorgraden.....	248
14	Toftes Gave.....	251
14.1	Kritiske røster til Toftes Gave og de andre skolehjemmene.....	252
14.2	Var Bernhof Ribsskog en pådriver for å endre de pedagogiske metodene ved Toftes Gave?.....	253
14.3	Var Ribsskog en aktiv pådriver for å nedlegge skolehjemmet?.....	256
14.4	Konklusjon på Ribsskogs rolle.....	257
15	Arbeidet for å reise den pedagogiske forskningen i Norge.....	259
15.1	Pedagogisk forskningsinstitutt.....	259
15.2	Oppropet i 1934.....	260
15.3	Komité for pedagogisk forskning i Norge.....	264
15.4	Bernhof Ribsskog som søker til professoratet i pedagogikk.....	266
16	Lærerskolerådet og lærerskolekomiteen.....	271
16.1	Eksamenskommisjonen for lærerskolene 1891-1929.....	271
16.2	Lærerskolerådet 1929-1961.....	272
16.3	Ribsskog som formann i Lærerskolerådet.....	273
16.4	Lærerskolekomiteen.....	276
16.5	Så kom krigen.....	281
16.6	Årene etter krigen.....	282
16.7	Pedagogikk som styringsredskap for skole og samfunnsutvikling.....	283
16.8	Kontroll.....	284
17	Lov om høyere skoler og folkeskolelovene.....	287
17.1	Lov om høyere skoler av 1935.....	287
17.2	Plankomiteen for den nye skoleordning.....	287
17.3	Folkeskolelovene av 1936.....	289
18	Normalplankomiteen.....	291
18.1	Pedagogiske strømninger forut for Normalplankomiteen.....	291
18.2	Europa.....	291
18.3	New Education Fellowship (NEF).....	292
18.4	Progressive Education Association i USA.....	293
18.5	Pragmatisme og John Dewey (1859-1952).....	293
18.6	Winnetka og Daltonforsøkene i USA.....	294
18.7	Maria Montessori (1870 - 1952).....	295
18.8	Arbeidsskolen og arbeidsskoleideene.....	295
18.9	Pedagogiske bidragsytere her hjemme, forut for skolereformene, som kom på 1930-tallet.....	296
18.10	Helga Eng (1875-1966).....	297
18.11	Anna Sethne (1872-1961).....	298



18.12	Betydningen av Bernhof Ribsskogs forskningsarbeider .....	299
18.13	Normalplankomiteearbeidet .....	301
18.14	Flatanger sommeren 1938 .....	307
19	Normalplanen av 1939 .....	310
19.1	Sentrale elementer i planene .....	310
19.2	Syntese eller sammensmelting av tradisjoner .....	315
19.3	Normalplanens far .....	315
19.4	Kritiske røster til Normalplanen .....	317
19.5	Understøttes aktivitetspedagogikken av forskning? .....	317
19.6	Kulturbrevet .....	321
19.7	Ribsskogs svar på kritikken .....	322
19.8	Krigsårene .....	324
19.9	Ribsskog avskjediges og fengsles .....	326
19.10	Bredtvedt .....	328
19.11	Årene etter krigen .....	328
20	Sagene lærerskole .....	331
20.1	Ribsskogs rolle .....	333
20.2	Statens lærerskoleklasser i Oslo .....	334
20.3	Hva tidligere elever beretter .....	335
20.4	Organisering av studiet .....	336
20.5	Året 1946 .....	339
20.6	Kveldsklasser, vikarkurs og hjelpeundervisning .....	339
20.7	Dokk går av .....	340
21	Oppstart av den skolepsykologiske virksomheten .....	341
21.1	Pedagogisk psykologisk tjeneste i Norge .....	341
21.2	Mentalhygienisk skoleklinikk .....	344
21.3	Skolepsykologisk kontor i Oslo .....	345
21.4	Hva særpreget de to kontorene, og hva skulle være grunnleggende for rådgivningstjenesten? .....	348
21.5	Skolepsykologikontorets hovedoppgaver .....	352
21.6	Bernhof Ribsskogs rolle i forbindelse med opprettelsen av skolepsykologtjenesten 355	
21.7	Økt behov for ekspertise .....	355
21.8	Arbeid utført av Ribsskog som fikk betydning for skolepsykologtjenesten .....	355
21.9	Komiteen for pedagogisk forskning .....	356
21.10	Yrkesveiledningens rolle .....	357
21.11	Spesialskoler .....	357
21.12	Skolehjem og abnormskolevesenet .....	358
21.13	Etiske betraktninger ved diagnostisering .....	360
21.14	Nye signaler på skolefronten .....	363
21.15	Hvor ble arbeidsskoleideene av? .....	370
21.16	Hvordan manifesterer Ribsskogs syn og Normalplanen av 1939 seg i senere planer? 372	
22	Enda en skoleinspektør .....	374
23	Ribsskog engasjerte seg på mange ulike fronter .....	376
23.1	Bidrag i tidsskrifter: .....	376
23.2	Anmeldelser av andres arbeid .....	378
23.3	Noen offentlige opptredener .....	381
24	På slutten av karrieren .....	385

24.1	Norsk Pedagogisk Forskningsfond og arbeidet med å reise den pedagogiske forskningen.....	385
25	Bernhof Ribsskog når aldersgrensen og går av som skoleinspektør.....	389
25.1	Men Ribsskog var fortsatt interessert i faglige utfordringer.....	391
25.2	Anna Sethne, en trofast venn og medarbeider går bort.....	392
25.3	Ribsskog runder 80 år .....	394
26	Personen Bernhof Ribsskog .....	395
26.1	Slekt og venners beskrivelse av personen Bernhof Ribsskog.....	396
26.2	Medarbeideres beskrivelse av Bernhof.....	401
26.3	Noen offentlige klager kom det da på Ribsskog.....	409
27	Forholdet til Margit .....	411
27.1	Feriested.....	413
27.2	Siste leveår .....	413
28	Ribsskog dør.....	415
29	Oppsummering av Ribsskogs arbeid.....	450

## 1 Innledning

Dette arbeidet har vært en lang prosess. Det har utviklet seg gjennom flere faser med det som resultat at mitt syn på Ribsskog har endret seg underveis, i tillegg til at det har vært med på å gjødsle min mentale åker. Slik sett har dette arbeidet vært en utdanning. At det har tatt så lang tid, skyldes at jeg for å bruke Ribsskogs ord ”*har vært sterkt opptatt med annet arbeide som måtte gå foran dette*”. Jeg ble første gang utfordret av kollega Carl Sitter våren 2000 på spørsmålet om mitt kjennskap til flatangringen Bernhof Ribsskog. Jeg måtte bare innrømme at det var lite. Navnet hadde jeg møtt i grunnfagpensumet i pedagogikk ved universitetet i Trondheim, men utover det visste jeg svært lite. Spørsmålet resulterte i at jeg startet et litteratursøk for å se nærmere på hva han hadde befalt seg med. Senere ble det mer grundige arkivstudier, studier av hans forskningsbidrag og intervju med personer som hadde møtt, samarbeidet og levd sammen med Bernhof Ribsskog.

Gjennom studiene jeg foretok, ble jeg stadig mer klar over at han var en uredd pedagogisk banebryter og foregangsmann innen det eksperimentelle, pedagogiske og psykologiske feltet her til lands. En person som var dristig på mange måter trådte fram, både som forsker og ikke minst ved å bygge skolen på de forskningsresultatene han kom fram til. Han skjønnte de ideologiske strømningene og tok fatt i dem. Ribsskogs forskning var nyskapende her hjemme, og den var grundig. Han skapte noe fordi han både ville og hadde kapasitet, og resultatet av hans engasjement fikk grunnleggende betydning for norsk skole og farget den reformpedagogiske utviklingen. Konklusjonen ble at jeg mente det forelå tilstrekkelig og relevant kildemateriale til å løfte og synliggjøre flatangermannen som nesten er glemt og nærmest fraværende i pedagogiske framstillinger. Verdien av hans arbeid er etter min mening blitt oversett. Denne erkjennelse ble dermed avgjørende for utkrystallisering av problemstillingene til dette arbeidet. Som mange har opplevd, blir problemstillingene formulert først etter at man har fordypet seg i kildematerialet.

Det foreligger ingen egen biografi om Bernhof Ribsskog, kun biografiske fragmenter fra ulike deler av hans liv. Ingen har skrevet utfyllende om hans liv og karriere fra han vokste opp i Flatanger til hans død i Oslo 80 år senere. Etter hvert som arbeidet skred fram, sto jeg igjen med utfordringen om å etablere større klarhet i og oversikt over Ribsskogs liv og virke, og det ble stadig klarere for meg at jeg ville gjøre noe med usynliggjøringen av en sentral reformpedagog, og forsøke å gi et svar på hva som kjennetegnet Bernhof Ribsskog. Så langt

er det etter min mening blitt tegnet et vagt og utydelig bilde av han. I denne studien forsøker jeg også å kaste noen streiflys over hvilket menneske han var, og hva han fikk utrettet som skolemann, administrator og forsker, samt hvilke kvaliteter og egenskaper han måtte være i besittelse av. Dette arbeidet bærer derfor preg av å være et forsøk på å gi et bidrag til både utforskning og økt kunnskap om en av reformpedagogenes mest betydningsfulle forskere og personer i Norge.

Biografien skal belyse trekk ved den biografertes innsats og atferd i historien, og det er personens handlinger som er det essensielle. Biografien har nemlig den mulighet i seg at den både kan korrigere og utdype den kollektive forståelsen av en person. Her blir 1930-årene sterkest fokusert, nettopp fordi det var i denne perioden han var mest aktiv og fikk størst betydning. Imidlertid har det ikke vært noe poeng med dette arbeidet å punktere etablerte myter om Bernhof Ribsskog, og det er her heller ikke foretatt noen kjærlig omfavelse. Jeg har prøvd på en nøktern framstilling uten for ”svulstige” ord. De ”svulstige” som måtte forekomme, er opprinnelig formulert av andre. Det som er skrevet er kildebelagt, og jeg har gjennom kritisk formidling forsøkt å velge bort spekulasjoner.

Målet er dermed å synliggjøre, begripe og tydeliggjøre personen Bernhof Ribsskog og hva han bidro med i påvirkningen av pedagogikkfaget og norsk skole fra 1903 da han tok til som lærer i Flatanger og fram til 1953 da han gikk av som pensjonist i Oslo. Et spørsmål som har fulgt meg siden oppstart er hvordan oppstår et slikt talent ut i fra ei steinrøys, fra noe en ikke forventet. Hva var det som utløste og satte han i gang?

I studien er det gjort et forsøk på å videreformidle noe om en kraftfull, ured, fremtidsorientert og målbevisst nybrottsmann med et utrolig pågangsmot, og som på samme tid var lite forfengelig, uegennyttig og orientert mot den andres beste, og som sjeldent, satte seg selv i sentrum. Ribsskogs arbeid representerte et symbol på noe nytt og banebrytende.

Dette arbeidet har også resultert i et forsøk på å gi et bilde av en periode der mye skjedde i norsk skole. Slik sett er det blitt et arbeid om hans liv, arbeid og samtid. Jeg forsøker også å si noe om hvordan han levde livet, organiserte og utførte sitt arbeid. Videre har jeg forsøkt å analysere hvilke ideer og hvilken filosofi som lå bak hans forskning og den skolen han ønsket.

Arbeidet bygger på at Ribsskog hadde visjoner og ideer om hva som var kjernen i pedagogikkfaget, og hva det kunne gjøre for skole og samfunn. Ribsskog var realist av legning, og det kom til å prege han som pedagog og forsker. To sentrale målsettinger var særlig synlige hos Ribsskog. For det første skulle pedagogikken bygge på empiri og ikke løse antagelser. Det andre overordnede mål var ”*det lykkelige menneske*” som fikk utviklet sine muligheter, og ble verdifullt både for seg selv og samfunnet. Derfor ble det viktig å se nærmere på hvilke ideer og visjoner han hadde, og hvordan disse ble formet, og hvordan han satte dem ut i praktisk virksomhet

In nuce er dette en historisk biografi – nemlig et forsøk på å forstå personen innenfor et livsløp og innenfor en historisk sammenheng, samt et forsøk på å forklare hvorfor han utviklet seg som han gjorde. Jeg har forsøkt å kaste lys over de holdninger Ribsskog gav uttrykk for og sto for, både som privatperson, pedagog og forsker. Jeg har også lagt vekt på å beskrive og drøfte den pedagogiske og vitenskapelige utviklingen i tillegg til at det også har vært viktig å bidra til økt kjennskap til nær skole og faghistorie. Historisk kunnskap kan i denne sammenhengen bidra til å gi en bedre forståelse for hvilke betingelser og forhold som har vært med på utformingen av norsk folkeskole. Framstillingen er slik sett først og fremst bærer av et ønske om å utvide erkjennelsen og kunnskapen om Ribsskog og ikke å korrigere tidligere kunnskap.

Under et historisk arbeid som dette kommer man ofte i tvil om det er rett å bruke tid på å snu på gammel torv og grave seg ned i fortiden. Burde ikke tiden vært brukt til ugjorte oppgaver som står i kø. Det er flere grunner til at jeg velger å gjøre det. For det første har man et ansvar for å ta vare på historien og den offentlige hukommelsen. Historien var i ferd med å slette spor, og slik sett ble det derfor viktig å samle kunnskap om personen, skolemannen, forskeren og organisatoren før ytterligere spor ble ødelagt. For det andre fikk Ribsskog stor betydning for norsk skole i sin samtid og i årene etterpå, og fortjener derfor å bli husket. For det tredje var og bør Bernhof Ribsskog fortsatt være en viktig inspirator og veiviser for dagens lærere og skole. For det fjerde er jeg overbevist om at forhistorien kan gi nyttig lærdom man kan ta med seg inn i fremtiden, og at det ligger en verdi i vår nasjonale pedagogiske historie. Atter andre ville kanskje si ”*Lat oss ikkje forfedrene gløyme.*” Kanskje kan dette arbeidet være en påminner og dermed et insitament til videre forskning rundt Bernhof Ribsskog og hans betydning.

Jeg møtte ikke Bernhof Ribsskog rent fysisk og har dermed heller ikke noe personlig forhold til ham. Det kan være en fordel i og med at man da unngår at korte tilfeldige møter kan gi sterke inntrykk og dermed få for mye å si for fremstillingen. Etter et langt arbeid sitter jeg tross alt igjen med en følelse av at det hadde vært en fordel å ha kjent Ribsskog og fått brukt noe tid sammen med han for om mulig å ha kunnet avdekket noe av hans personlighet og væremåte i møte med andre mennesker. Imidlertid synes jeg å høre lyden av hans stemme i møte med både motstandere og venner. Kanskje var det slik at noen fryktet hans ubønhørlige krav om innsats, og kjente på hva det ville si å falle i unåde.

Det er ikke enkelt å få til en mental nærhet til den tid og de menneskene som vokste opp på Ribsskogs tid i Flatanger, men jeg håper at man gjennom det materialet som her fremlegges, vil ha kommet et stykke på vei. Min arvelige belastning til dette arbeidet er at jeg vokste opp i samme bygda og vet noe om lynne og folk. I tillegg har jeg valgt et tema som ligger innenfor mitt interesse og kunnskapsområde. Jeg er ikke historiker, men har i mange år arbeidet med pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål, så feltet og problemstillingene er jeg kjent med.

Arbeidet spenner vidt, og det har tatt tid å vinne kontroll over et meget omfattende kildegrunnlag. Jeg har heller ikke hatt muligheten til å arbeide i et faglig miljø med den stimulans som ligger i det. Det har vært et savn ikke få diskutere biografteoretiske og historiske problemstillinger.

Hadde jeg spurt Bernhof Ribsskog om han ønsket en slik framstilling så er jeg ikke så sikker på om svaret ville blitt ja. Jeg er faktisk heller ikke så sikker på at han ville ha oppmuntret meg i arbeidet. Han søkte ikke ytre forfengeligheit, og vred seg utålmodig av ros. For Ribsskog var det ikke naturlig å stikke seg fram, og søke ytre glans.

Dette arbeidet gir seg ikke på noen måte ut for å være en fullstendig biografi over Bernhof Ribsskog, men håpet er at det er et bidrag til en større og bedre dokumentert kunnskap om hans rolle i norsk skole. Jeg er klar over at en fullstendig opprydding i det materialet som foreligger om Ribsskog i de ulike arkiver, vil kunne bringe for dagen spor som kan supplere, og kanskje korrigere denne fremstillingen av hans liv og virke. Det er ikke sikkert jeg har latt meg lede av de beste søkeord. Faktum er nok at det fortsatt ligger spor som venter på å bli oppdaget. Jeg ber derfor om at tilkomne notater, brev, om, til og fra Ribsskog, og om hans liv, blir tatt vare på, avskrevet, kopiert og sendt til arkivering.

Et spørsmål som raskt trer fram ved et slikt arbeid, er spørsmålet om kronologi. Skal man tillate seg den frihet å bryte med en streng historisk rekkefølge, eller skal man begynne med fødsel og oppvekst? Det antikke epos begynte ifølge Clifford ”*in medias res*”, der man kunne gå inn i en handling uten innledning.<sup>11</sup> I dette tilfelle har jeg valgt den tradisjonelle ved å starte med foreldre og oppvekst i Ribsskogen i Flatanger.

Ingen har ventet noen helgenbiografi eller hatt spesifikke forventninger til dette arbeidet. Selv om ikke dyden prises og lasten dadles, kjenner jeg på at det ligger en beundring hos meg for det Ribsskog sto for og gjennomførte. Også her er det didaktiske formålet at leser skal lære, føle noe for, og ikke minst ta stilling til personen Bernhof Ribsskog. Voltaire skal en gang ha sagt at "*De nyttigste bøkene er de der leseren selv utgjør halvparten*". For egen del vil jeg tilføye at det alltid skal ligge noe igjen til leseren for egne betraktninger.

I dette arbeidet har jeg forsøkt å være etterrettelig og ikke formidle mer enn kildene tillater. Jeg har også forsøkt å være tydelig når jeg har formidlet faktiske begivenheter, egne meninger, vurderinger og fortolkninger. Om det kan ha sneket seg inn feil, så håper jeg at de er av uvesentlig art og ikke virker forstyrrende eller meningsforvillende. For mangler eller feil som måtte forekomme, gjøres i ærbødighet unnskyldning.

---

<sup>11</sup> Clifford, J. (2005) *Form - typer av biografi* (1970) I Hide, Ø. (red) Erfaring og forståelse. Biografi som teori og praksis, s. 116. Oslo: Unipubforlag.

## 1.1. Kilder

Tidlig i dette arbeidet måtte jeg ta standpunkt til om materialet etter Bernhof var interessant, og tilstrekkelig til å gå videre i forsøket på å gi et svar på hvem var nå denne mannen og hva var hans viktigste bidrag til norsk skole. Ribsskog deltok lite i den offentlige debatten og slik sett levde han på mange måter et tilbaketrukket liv. Han ofret seg for skolen og forskningen. Han skrev ikke noen memoarer, og det lå heller ikke noe ark på pulten etter han med sikre tegn om hans liv. Om det lå igjen ark på pulten, så har noen tatt dem. Heller ikke noe testamente forelå etter Ribsskog som fortalte hvordan han og hans arbeider skulle forstås. Han gav oss slik sett ikke mange nøkler eller koder til sitt liv. Skal man ha noen mulighet til å finne ut noe om personen, er man henvist til å se på den virkelighet han vokste opp med, hvilken utdanning han tok, og hvilke erfaringer han gjorde seg, og hva alt dette fikk for følger for hans liv og karriere. Fra etterlatte er det blitt opplyst at det skulle forefinnes en samling brev i Ribsskogs barndomshjem. Flere av disse var skrevet av han og hans søsken til foreldrene i Ribsskogen. Muligens kunne disse ha kastet lys over oppvekst og de første årene av utdanning og yrkesliv. Brevsamlingen gikk tapt under en brann i barndomshjemmet i 1989. Det finnes heller ikke noe sortert og ordnet arkiv etter Bernhof Ribsskog. I Trondheim, Skien og Oslo byarkiv, samt i Trondheim, Hamar og Oslo statsarkiv finner man imidlertid spor og relevante kilder innen ulike områder av hans yrkesaktive liv.

Studien bygger på omfattende litteraturlæsning og gransking av de arkivkilder det har vært mulig å finne. Jeg har først og fremst benyttet meg av Trondheim, Hamar og Oslo stats- og byarkiv. Videre har norske pedagogiske tidsskrifter og aviser gitt ett innblikk i hva som rørte seg innenfor norsk skole i gjeldende periode. I tillegg har jeg lent meg på 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<sup>III</sup>, har alltid

---

<sup>III</sup> Asbjørn Ryen (1918-) fortalte i intervju at han ble ”oppdaget” av Ribsskog i forbindelse med en undersøkelse av barns regneferdigheter som han gjennomførte ved Møllergata skole da Ryen gikk i femte klasse. Ryen ble innkalt til et slags intervju og testing, nettopp fordi han hadde oppnådd så gode resultater. Så gikk det to år, og så ble han igjen bedt om å gå opp til Ribsskog av lærer og klasseforstander Alfred Buen. Denne gang ble det



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. Margit Bleken Slaatto kom til Oslo i 1950 og hadde en del kontakt med Ribsskogfamilien. Grunnleggende for arbeidet har også vært tidligere studier jeg har utført om Bernhof Ribsskog.<sup>1 2 3 4 5 6</sup>

## 2 Studiens bakgrunn og problemstillinger

Gjennom sitt 80-årige liv i perioden 1883 til 1963 fikk Ribsskog oppleve mange store og grunnleggende endringer i samfunn og skole. Som elev i Flatangerskolen fikk han gå etter folkeskoleloven av 1889 i en spent tid der de konservative kjempet for å beholde trone og alter mot de nedbrytende tendensene som de beskyldte Venstre å stå for. Mens han var i Levanger, kom det ny lærerskolelov. I Harstad fikk han oppleve at Norge fikk full selvstendighet. Etter at han kom til Trondheim, fikk både han og kona Margit i 1913 lov til å gå til valgurnene sammen. Der fikk han også oppleve tilspisningen innenfor arbeiderbevegelsen. I Skien fikk han oppleve regulære radiosendinger fra 1925. Som lærer og administrator fikk han merke hva vanskelig økonomi gjorde med skole og folk. Ribsskog fikk også oppleve at landet ble okkupert og selv bli fengslet. Imidlertid fikk han ikke oppleve at elektrisiteten kom til hjemplassen i Ribsskogen i 1960-årene, eller at de fikk telefon og veiforbindelse.

Ribsskog kom i sentrale posisjoner både som skoleinspektør, forsker og medlem av ulike råd og utvalg, noe som gav han muligheter til å utforme forbedringer for norsk skole og pedagogikkfaget. Hans forskning var nyskapende her hjemme, og den var grundig. Verdien av hans arbeid er etter min mening blitt oversett, og det er underlig at Ribsskog nesten er glemt. Derfor er det etter min mening behov for å utvide erkjennelsen om Ribsskog, og arbeide fram mer spesifikk kunnskap om skolemannen og hans arbeid.

---

ikke testing men et direkte spørsmål om "Hvis du vil Asbjørn, så kan du få arbeide for med meg regning og andre ting. Du vil få en krone i timen." Mora var betnekt over dette i og med at gutten skulle begynne på middelskole, men faren var positiv. Resultatet ble et langvarig samarbeid med Ribsskog.

Både Bakken<sup>7</sup>, Dahl<sup>8</sup>, Aas<sup>9</sup>, og Grankvist<sup>10</sup> har skrevet om deler av hans arbeid, som for eksempel Normalplanarbeidet. Ingen har imidlertid skrevet noe omfattende og grunnleggende om personen og hans livsverk. Myhre ga ikke i ”*Grunnlinjer i pedagogikkens historie*” Ribsskog særlig plass,<sup>11</sup> og i boken ”*Den norske skoles utvikling*” nevnes han bare kort.<sup>12</sup> Erling Lars Dales grundige idehistoriske verk ” *De strategiske pedagoger*” levner ikke Ribsskog mye oppmerksomhet.<sup>13</sup> Dale velger i boken bort Bernhof Ribsskog til fordel for bl.a. Anna Sethne og Helga Eng nettopp fordi han mente de var mer markante reformpedagogiske opinionsdannere enn Ribsskog.<sup>14</sup> Dale glemmer da at mye av den praktiske utformingen av skolen, spesielt på 1930- tallet, kom til å bygge på den forskningen Ribsskog utførte alene og sammen med andre. Heller ikke Elisabeth Lønnå i biografien om Helga Eng, ofret Ribsskog særlig plass, han nevnes så å si bare i forbifarten.<sup>15</sup> Det har etter min mening dekt over noe av den innsatsen han utførte. Han har i alle fall ikke hatt noen heiagjeng.

Asbjørn Hallem betraktet imidlertid Ribsskog som en ruvende skikkelse innenfor det pedagogiske forsøksarbeidet.<sup>16</sup> Rolf Grankvist skildret Ribsskog som en av de store nasjonale skolestrategene på 1900-tallet.<sup>17</sup> <sup>18</sup> I boken ”*Pedagogiske profiler*”, redigert av Harald Thuen og Sveinung Vaage, blir Ribsskog regnet som en av profilene i den reformpedagogiske bevegelsen. I samme bok framstilte Gro Hanne Aas Ribsskog som en ikke helt vanlig skoleinspektør og en sentral faglig strateg innenfor det pedagogiske feltet, og han ble av Ruth Frøyland Nielsen sammenlignet med Carleton Washburne.<sup>19</sup> Gudmund Hernes har flere ganger sitert fra Normalplanen av 1939, og sagt at det er noe av det vakreste skrevne dokument i Norge siden Snorre.<sup>20</sup>

Ribsskog har i alle fall ikke fått noen form for heltestatus som på noen måte tilslører mennesket, læreren, administratoren og forskeren. Imidlertid er jeg enig med Aas i at han liksom forsvinner litt fra historien og er usynliggjort som aktør.<sup>21</sup> Arne Dahl presenterer Ribsskog som den kanskje mest sentrale skikkelse innenfor det reform - eller revisjonsarbeidet som ble satt i gang i midten av 1930- åra for å gi allmennskoleverket nye lære- og undervisningsplaner i norsk skole i 1930- årene. Videre hevdet han at Ribsskog var

”selve drivkraften i forarbeidet og selve utformingen” av Normalplanen av 1939.<sup>22</sup> Telhaug og Mediås omtalte Ribsskog som en innflytelsesrik person som øvde en dominerende innflytelse over norsk skoleutvikling gjennom flere tiår.<sup>23</sup> Oddvar Vormeland beskrev han som en markant person med stor aktivitet, pågangsmot og gjennomførte vyer. ”Og det grodde i hans fotspor.”<sup>24</sup> Heller ikke i nyere fremstillinger er han viet særlig plass og oppmerksomhet. Det er slik jeg ser det, et behov for å utvikle mer kunnskap om hans virksomhet.

Med dette som utgangspunkt er det derfor mitt håp at arbeidet skal kaste noen streiflys over hvilket menneske han var, og hva han fikk utrettet, og hvilke kvaliteter og egenskaper han måtte være i besittelse av for å nå dit han nådde. Når man ser på hva Ribsskog rakk å få til, kan man undre seg over hvordan han klarte å lage seg rom for vitenskapelig innsats. Slikt arbeid krever skjerming og tid til funderinger.

Når man går inn i Ribsskogs liv og virke, får man ofte en opplevelse av samhørighet til budskapet i boken ”Personlighetens rolle i historien” fra 1898 av G.V. Plehanovs der han hevder at:

*”En stor mand er ikke stor, fordi hans personlige egenskaper gir store historiske begivenheder et individuelt preg, men fordi han har egenskaper, som gjør han mest egnet til å tjene sin tids store samfunnsbehov, der er oppstått under innflytelse av de almene og særlige årsager”.*<sup>25</sup>

Ribsskog hadde egenskaper som gjorde han egnet til å ivareta et stort samfunnsbehov. Han var en pedagogisk banebryter og foregangsmann innenfor det eksperimentelle pedagogiske og psykologiske feltet her til lands. Han hadde ideer og visjoner om hva som skulle være pedagogikkens bidrag i samfunnet, og hans forskning fikk grunnleggende betydning for norsk skole. Han skapte noe fordi han ville og hadde kapasiteten. Ribsskog var dristig på mange måter, både som forsker og ved å bygge skolen på de forskningsresultatene han kom fram til. Det vitner om sterk indre styrke.

Studien er eksplorativ i den forstand at den ikke forsøker å forfølge spesielle teorier eller hypoteser. Boken starter med Ribsskogs oppvekst i Flatanger og forsøker videre kronologisk å følge han gjennom lærerutdanning i Levanger, hans praksis som lærer i Flatanger, Harstad og Trondheim, samt hans skoleinspektørperiode i Skien og Oslo. Fokus settes også på hans deltakelse i ulike komiteer og utvalg og hans forskningsbidrag.

Arbeidet har også resultert i et forsøk på å gi et bilde av en periode der mye skjedde i norsk skole og gi et bidrag til både utforsking og utvidet kunnskap om en av reformpedagogikkens mest betydningsfulle forskere.

På denne bakgrunn har det derfor utkrystallisert seg et overordnet siktemål, nemlig: Forsøke å gi et svar på hva som kjennetegnet Bernhof Ribsskog som person og reformpedagog, og hvilken betydning han fikk.

## Noter- Referanser

- 
- <sup>1</sup> Stamnes, J., Stamnes, I. (2003) *Skolehjemmet Toftes Gave og Bernhof Ribsskogs rolle ved avviklingen av skolehjemmet*. Steinkjer: HiNT- rapport, nr. 155.
- <sup>2</sup> Stamnes, J. (2007a) *Bernhof Ribsskog (1883-1963) En oversikt over årene som folkeskolelærer i Flatanger*. Steinkjer: HiNT- rapport, nr. 39.
- <sup>3</sup> Stamnes, J. (2007b) *Bernhof Ribsskog: oppvekstvilkår i Flatanger og lærerutdanning. Perioden 1883- 1903*. Steinkjer: HiNT- rapport nr. 41.
- <sup>4</sup> Stamnes, J. (2007c) *Bernhof Ribsskog : årene som skoleinspektør i Skien (1919-1929)*. Steinkjer: HiNT- rapport nr. 44.
- <sup>5</sup> Stamnes, J. (2008) *Bernhof Ribsskogs rolle med etableringen av Statens lærerskoleklasser i Oslo*. Steinkjer: Hint- rapport, nr. 49.
- <sup>6</sup> Stamnes, J. (2010) *Bernhof Ribsskog (1883- 1963) Noen streiftog fra Osloperioden*. Steinkjer: Bind nr. 69.
- <sup>7</sup> Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>8</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>9</sup> Aas, G. (2001) *Bernhof Ribsskog. Elevens læring i sentrum*. I Thuen, H., Vaage, S. (red) (2004) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, s. 179- 197. Oslo: Abstrakt Forlag.
- <sup>10</sup> Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 178. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>11</sup> Myhre, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>12</sup> Myhre, R. (1994) *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>13</sup> Dale, L. E. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 107. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>14</sup> Samme stede s. 15.
- <sup>15</sup> Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 167. Oslo: Bokforlaget.
- <sup>16</sup> Hallem, A. (1965) *Aktivitetpedagogikken i Norge*. I Ness, E. *Arbeids og aktivitetsskolen i Norge, Europa og USA*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>17</sup> Grankvist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 144. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>18</sup> Grankvist, R. (2003) *Ribsskog, Bernhof. Norsk biografisk leksikon*, vol. 7
- <sup>19</sup> Aas, G. (2003) *Bernhof Ribsskog. Elevens læring i sentrum*. I Thuen, H., Vaage, S. (red) (2004) *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*, s. 185. Oslo: Abstrakt Forlag.
- <sup>20</sup> Hernes, G. (2010) *Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes*.

---

<sup>21</sup> Aas, G. (2001) Den tredje mann. Bernhof Ribsskog- en reformpedagogisk handlingsideolog. *Skolen. Årbok for norsk utdanningshistorie*. s. 64- 81.

<sup>22</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 192. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

<sup>23</sup> Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*, s. 110. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

<sup>24</sup> Opplysninger gitt av Oddvar Vormeland (2007).

<sup>25</sup> Possing, B. (1997) *Biografien du fra et kvinde-og et historievitenskabeligt synspunkt*. I Ambjörnson, R., Ringby, P., Åkerman (red) *Att skriva människan*, s. 62. Stocholm: Carlssons bokörlag.

### 3 En livsverksbiografi- noen betraktninger

#### 3.1 Innledning

Dette arbeidet er et bidrag til en historisk biografi om skolemannen Bernhof Ribsskog med fokus på sammenhengen mellom hans liv, virke og samtid. ”*Bios graphein*” kan oversettes med livsbeskrivelse, og signaliserer dermed at biografien er en fortelling som gir liv til historien.<sup>1</sup> Med en historisk biografisk tilnærming har jeg et ønske om å forstå skolemannen innenfor et livsløp og innenfor en historisk kontekst. Ved å kalle et arbeid for biografi signaliserer man i følge Furre at man vil forstå sosialt relevante menneskelige handlinger både innenfor samfunn og samhandlingsrammer og innenfor ein individuell livsløpskontekst.<sup>2</sup> Det skriver Furre s. 66, stiller en overfor valget om hvor vekten skal ligge. ”*Kor langt skal ein trengja inn i objektets spesielle føresetnader og subjektive oppleving av sine og andres handlingar?*” Furre slår imidlertid klart fast at om man forlater livsløpet som forståelsesramme, er det liten grunn til å kalle det en biografi. Biografien er ikke bare en historie, men den forteller også en historie der to liv er vevd sammen, forfatterens og objektets.

Her har jeg forsøkt å foreta en historisk biografisk tilnærming av Bernhof Ribsskogs liv, noe som betyr at jeg har foretatt en dokumentasjon av den måten et menneske har levd sitt liv på. En biografi er dermed en fortelling om et menneske med utgangspunkt i sosialt relevante menneskelige handlinger fra krybbe til grav. Biografen må gå foran oss andre lik en gruvearbeider som sender en fugl inn for å sjekke luften, oppdage usannheter, uvirkelighet, og tilstedeværelsen av foreldede skikker.<sup>3</sup> Ribsskog kan heller umulig forstås uten å gi til kjenne hans oppvekst og den utdanning han fikk. Det var rammer som var med på å forme hans liv. En historisk biografi må etter min mening frambringe noe om hvordan bakgrunnen kan ha påvirket personen.

Noen vil sikkert hevde at biografien ikke bidrar noe særlig for å øke samfunnsforståelsen ved at den biograferte kan bli for stor sammenlignet med den konteksten han blir forsøkt satt inn i. Til det svarer Åmås at: ”*Biografien tydeliggjør historiens aktører; den supplerer og korrigerer vår forståelse av institusjonelle og kollektive fenomen, og den fyller igjen de sekvenser i allmenhistorien som bare kan forklares biografisk*”.<sup>4</sup>

Biografien er en måte å sprengte seg inn i den historiske strømmen, og granske den innenfra, og med øynene til en historisk person, og utenfra med øynene på en historisk person.<sup>5</sup>

Biografien kan skrives med utgangspunkt i å forstå den biografertes liv, arbeid og betydning, altså at det er personens og personens handlinger som er det essensielle. Ottar Dahls kjente utsagn om at man er ute etter menneskelig gjøren og laden som er sosialt relevant. Watson på sin side hevder at det mest interessante med en historisk person er ikke nødvendigvis hva han gjorde, men hvilke relasjoner dette førte til med andre mennesker, og med samfunnsinstitusjonene som *”heilskap”*.<sup>6</sup>

De fleste som tar mål av seg til å skrive en biografi om et annet menneske, blir konfrontert med spørsmålet om det er mulig. Kan et menneske rekonstrueres, og har vi i det hele mulighet til å spore et annet menneskes identitet basert på de spor som finnes? Svaret er kanskje nei, men jeg har allikevel valgt å gjøre et forsøk på å nedtegne noe. Dette ble gjort under vissheten om at det var umulig å gi et helt bilde av Bernhof Ribsskog og hans liv. Allerede i startfasen var jeg klar over at å nedtegne konturer av Ribsskogs liv kunne være mulig, men ikke det å nå inn til hans innerste liv. Mangel på personlige skriv gjør dette ekstra vanskelig. Hans innerste tanker om livet, forskningen, kjærligheten, sorg og smerter vil for alltid være borte. Det blir derfor å dra slutninger fra fragmenter av utsagn fra nærpersoner.

Det er noe ved biografien som både fasinere og forfører, og mange, inkludert meg selv, har latt oss fasinere av å nærme seg en tid og samfunn gjennom en annen person. Biografiens tid, skriver Possing, *”er den erkendte tid, der skabes af biografens erkjendelsesinteresse.”*<sup>7</sup>

Uansett hvor rikt materiale man har greid å arbeide fram, vil det ikke være nok til å gjenskape et liv. Derfor vil den endelige fortellingen alltid være en litterær konstruksjon.<sup>8</sup>

### **3.2 Biografien som noe eget eller historie.**

For å skrive om en person forutsetter det at personen har eller har hatt betydning, eller har spilt en eller annen rolle. Det har også vært mitt utgangspunkt for å utføre denne studien. Mange vil nok hevde at biografisjangeren hører til under dokumentarlitteraturen, nettopp fordi den er skrevet ut i fra kilder med et dokumentasjonskrav. Slik jeg ser det, er biografiskrivning et historisk arbeid, og ikke først og fremst en litterær analyse av personens skrevne arbeid.

Biografien har lang tradisjon og som genre kan den spores tilbake til antikken<sup>9 10</sup>, og en gang i tiden var den en dominerende helgenlegende.<sup>11</sup> Det er mulig den ble brukt første gangen av



den nyplatoniske filosofen Damaskios.<sup>12</sup> Her hjemme var trolig Ludvig Holberg tidligst ute.<sup>13</sup> Egeland hevdet at mange av de strukturene fra genrens spede start i det femte århundre før Kristi fødsel, ligger der fortsatt. Biografigenren har av noen blitt betraktet som det vanskeligste innen skrivekunsten, mens andre har beskrevet den som mindre nyttig, uten prestisje. Biografen skal, hevder Maurseth, ”*trengte gjennom det ytre skall som omgir personligheten og prøve å avsløre den hemmelighet som skjuler seg i det enkelte menneske*”, og så tilføyer han at han også tror at han ville tatt med at biografien ”*skal vise et menneske i forandring og utvikling*”.<sup>14</sup> Den tradisjonelle liv - virkebiografien handler om personens liv fra vugge til grav.

Biografien har i løpet av de siste tyve årene økt i popularitet. Historikeren Kristian Hvidt (1997) hevdet at sosialismen / marxismens preg på det 20. århundre ikke tillot enkeltpersonens betydning, men framhevet betydningen av menneskemassene og de økonomiske lovene. Biografier ble nærmest erklært uønsket, og ikke noe for profesjonelle historikere. Den økonomiske historien ble satt i høysetet, og da ble biografien som genre kvalt.<sup>15</sup> Men i etterkrigsårene skjedde det en ”*opblødning*” i det marxistiske historiebegrepet og fra 1980-tallet dukket den historiske biografien opp igjen bl.a. ut i fra en gryende interesse for sosialhistorie (ibid., s. 33). Det var ikke fra forskningen denne dreining oppsto, men fra romanforfatterne som fanget og viderebragte denne tendensen. Kulmineringen ble Torkild Hansens store Hamsun biografi. Kristian Hvidt setter også biografens gjennombrudd i sammenheng med økt interesse for sosialhistorie og for en mer menneskeliggjøring av fortiden.

I og med jeg i denne studien vektlegger Ribsskogs yrke og yrkesliv nærmer man seg også det Ulvros kaller en livsverksbiografi som kjennetegnes ved at man løfter fram personens yrke og livsgjerning i en mer offentlig sfære til forskjell fra en eksistensiell som i større grad forsøker å fange inn hvordan den biograferte var som menneske, han eller hennes forhold til eksistensielle spørsmål.<sup>16</sup> Samme inndeling finnes også hos Rosengren og Östling<sup>17</sup> og hos Possing som bruker begrepet klassisk historisk biografi.<sup>18</sup>

Over tid har det vært diskutert hvor biografien hører til. Er den en del av historiefaget og dermed en del av humaniora som handler om menneskets gjøren og laden eller representerer den noe eget? Flere, bl.a. Ambjørnsson, Ringby og Åkermann hevder at biografien i perioder har vært problematisk for historikerne fordi biografien inntar en posisjon mellom humaniora

og samfunnsvitenskap.<sup>19</sup> Historie og biografi har helt fra deres parallelle start blitt oppfattet som forskjellige, om enn i beslektede former.<sup>20</sup> Nordenfeldt hevder på sin side at med unntak av filosofi så har de humanistiske vitenskaper det til felles at de er en ”*sorts empiriska vetenskaper*”, gjennom at de primært henter sitt stoff gjennom iakttagelser av hendelser utenfor seg selv.<sup>21</sup>

Dilthey på sin side uttrykker at det er delte oppfatninger om biografens vitenskapelige karakter. Spørsmålene som stilles, er om den kan innordnes historievitenskapen eller om den inntar en selvstendig plass ved siden av historievitenskapen. De dokumentene en biograf særlig baserer seg på, består av de restene som er blitt igjen som en personlighets uttrykk og virkning. *"En egen posisjon blant dem inntar naturligvis dennes brev, samt beretninger om vedkommende. Ut fra slike dokumenter er det altså biografens oppgave å forstå den virkningssammenhengen hvor et individ blir bestemt av sitt miljø og reagerer på det."*<sup>22</sup>

Historiske biografier kan både formidle kunnskap om det levde livet som i Knut Olav Åmås biografi om Olav Hauge<sup>23</sup>, men også kaste lys over større historiske sammenhenger som hos Ivo de Figueiredo om Johan B. Hjort<sup>24</sup>, eller den kan også skrives ut i fra for eksempel å bruke hovedpersonen Ribsskog som inngangsport til å skildre og forstå viktige historiske hendelser, som den indre reformpedagogiske debatten på 1930-tallet. Slik sett blir spørsmålet om man sikter mot individet/personen eller de store historiske sammenhenger:

Historien som vitenskap karakteriseres ved at den unndrar seg direkte observasjon. Den har forlatt oss, og det krever at vi må rekonstruere den, altså slutte oss til hvordan det var. Det kan oppnås gjennom de kilder som forefinnes, og de må bringes i tale. Utfordringen for den som skal tolke, blir å besvare hva som skal tolkes og hvordan. Kildene er ofte begrenset, og de klarer ikke å fange opp den uendelighet av meninger, følelser, forelskelser eller sorger som tilhørte historiske personer. En kilde er en levning fra en svunnet tid som anvendes for å begrunne svar på historiske spørsmål. Historieskriving kan derfor ikke være objektiv, nettopp fordi den er et produkt av både subjekt og objekt. I og med at vi ikke kan få direkte kontakt med fortiden, så reises spørsmålet om hvilken tilnærming kan da bistå for å øke innsikten i historiske spor av Ribsskogs liv og virke? Maurseth hevder

*"Ingenting er så vanskelig som å skrive en god og samtidig vitenskapelig vederheftig biografi. Målet er å fremstille et menneske slik som det virkelig var i levende live, og*

*slik at leseren bak ordene skimter et vesen av kjøtt og blod og ånd. Forfatteren skal fortelle om hva han helt utrettet, og skal dessuten søke å forklare motivene for heltens handlinger og den personlige holdning som muliggjorde dem, fremmet dem eller hemmet dem".<sup>25</sup>*

I dette arbeidet har jeg lent meg på Maurseths anbefalinger, og latt meg inspirere av han.

### **3.3 Vitenskapelig forankring**

Som aktør i det pedagogiske miljøet spilte Ribsskog flere roller. Vi kjenner at i hans periode var mange ideologiske og kulturelle strømninger virksomme. Rent teoretisk kan flere av disse stå i et motsetningsforhold til hverandre og ytterligere komplisere forståelsen. I feltet var det mange aktører med ulike interesser, og var han slik sett bare en brikke i et stort (makt) spill. Ble Ribsskog ensidig påvirket av omgivelsene, eller er det slik å forstå at han også påvirket sine omgivelser gjennom egne selvstendige valg? Man blir her konfrontert med det evige spørsmålet om hendinger er påvirket av hverandre, altså at noe er årsak til noe annet fordi det faller sammen i tid eller følger på hverandre. Hvordan skal menneskelig atferd forstås, og hvilke teoretiske og metodiske problem bør i en slik sammenheng ligge til grunn. Mennesket og menneskelig atferd kan forstås ut i fra både et naturvitenskapelig og/ eller et humanistisk ståsted. Hvordan skal man gå fram for å foreta en kritisk og reflektert fortelling om et annet menneske? Skjervheim advarte mot å objektivisere den andre og dermed ta fra personen sitt menneskeverd.

Biografien har ingen bestemt metode, men arbeider basalt med minst tre brikker; et menneske, dets (livs) verk og dets tid med store variasjoner mellom disse variablene.<sup>26</sup> Det som er felles skriver Possing (2007, s. 46), er at biografien alltid vil bli skrevet i biografens erkjente tid.<sup>27</sup> I følge Wilhelm Dilthey kan ethvert liv beskrives, det lille som det mektige, hverdagslivet som det usedvanlige. Han strekker seg langt når han indikerer at biografien er av eminent betydning når det gjelder forståelsen av den store sammenhengen i den historiske verden. Dilthey hevder at livsløpet til en historisk personlighet er en virkningssammenheng, hvor individet mottar påvirkninger fra den historiske verden og blir påvirket, samtidig med at individet påvirker miljøet omkring. Denne sammenhengens indre struktur trekker individet til seg, former det, og bestemmer retningen av dets virkning.<sup>28</sup>

Nært opp til Diltheys betraktninger omkring individ og person og den gjensidige påvirkningen ligger Sidsel Eriksen når hun (s. 162 -163) skriver at biografien både muliggjør å anskue individet fra individets perspektiv som tenkende, følende, handlende og dermed ikke lenger noe anonymt, og at biografien ikke bare beskjeftiger seg med mennesket i samfunnet i alminnelighet, men også med hvordan *"mennesket på en gang skabes af og skaber den struktur hun lever i..."* Med det synliggjør hun at individet ikke bare er et element som passivt lar seg forme av omgivelsene. Individet former også omgivelser gjennom sitt engasjement.<sup>29</sup> Biografiens ambisjon, skrev Eriksen videre s. (181) er å *"hæve mennesket op fra den grå masse og tillade det at "træde i eksistens" som et strategisk handlende og reflekterende menneske.."*<sup>30</sup>

I forsøket på å forstå og forklare menneskelig atferd har man på den ene siden et eksistensialistisk og humanistisk menneskesyn med en tro og forståelse på at mennesket er i stand til å ta egne bestemmelser og velge egne handlinger på fritt grunnlag. Altså, at mennesket er målrettet, fritt, og at de valg man foretar er intensjonale og rasjonelle, styrt av egeninteresser, og ikke ensidig av samfunnsmessige normer. På den andre ytterkanten en ren naturvitenskapelig forståelse der mennesket er underlagt strenge miljøkontingenser, hvor fri vilje betraktes som støy.

Naturvitenskapens framvekst utover på 1800-tallet med bl.a. John Locke (1632- 1704), David Hume (1711-1776), og August Comte (1798- 1857) i front fikk klart betydning for synet på mennesket, på årsak og virkning. Positivistisk orientering så på menneskets utvikling og atferd som årsaksbestemt med utgangspunkt i miljøvariabler. Det ble maktpåliggende å fjerne seg fra metafysisk synsing, intensjoner og fri vilje, og i stedet rette seg mot å forstå mennesket som et resultat av interaksjon med miljøet. Det ble viktig å identifisere årsaksvariabler for å kunne forklare. Det eneste som nå ble en anerkjent måte å samle sikre data på, var gjennom sanseerfaring og observasjon. Vitenskapen om mennesket skulle være objektiv, verdinøytral, interessefri, der subjektets tolkning burde holdes utenfor. Naturvitenskapen hevder generelt at det er fullt ut mulig å forklare og synliggjøre årsakssammenhenger bl.a. historiske fenomener.

Knut Jacobsen skriver at samfunnet er bygd opp av roller. Rollene består av krav og forventninger til den som innehar en stilling eller status.<sup>31</sup> Fra erfaring vet man at å holde seg innenfor samfunnets roller og forventninger skaper gevinster, mens å trå utenfor kan være smertefullt. Ribsskog fylte ulike roller som ektemann, svoger, onkel, lærer, skoleinspektør og

forsker. De ulike rollene og de miljøer han møtte, var med på å forme hans profil. Få har sagt det mer presist og kortfattet enn Burhus Skinner «*Men act upon the world, and change it, and are changed in turn by the consequences of their action*». <sup>32</sup> Normer og regler forteller eller gir bud om hvordan man bør, og skal utføre visse roller. Det er i dette skjæringspunktet sosialisering skjer. Mens på den andre siden har man antakelsen om at personen selv har mål, hensikter og en fri vilje.

Eriksen bruker Fernand Braudels "*lakkmuspapir*" metafor når hun forsøker å synliggjøre omgivelsenes påvirkning av individet. Det er ikke papiret som i seg selv er interessant, men "*den måte papiret reagerer på fortæller en del om karakteren av den omgivende væske*." <sup>33</sup> Eriksen tilføyer videre at det er gjennom studiet av det enkelte individs samspill med omgivelsene vi kan "*opdage og afstikke*" grensene for individets handlemuligheter (ibid., s.164). Disse grensene vil selvsagt variere fra miljø til miljø. Det er store forskjeller mellom Hamsuns verden, som skildret av Koloen <sup>34</sup> (2003) og det jødiske miljøet rundt f.eks. Edvard Brandes sin oppvekst, som beskrevet av Kristian Hvidt. <sup>35</sup> I mange tilfeller får man lett inntrykk av at det inntas et pragmatisk syn på saken, altså at mennesket kan forstås både ut i fra et humanistisk og naturvitenskapelig ståsted. Kjeldstadli (1991, s. 54) skrev at et alternativ til dette spørsmålet er å la dette stå åpent, som et eklektisk både og. <sup>36</sup> I dette arbeidet har jeg lent meg på Kjeldstadlis utgangspunkt, ved at jeg har skrevet ut i fra et eklektisk synspunkt, nemlig at mennesket må forstås ut i fra både biologi og miljøvariabler.

Ribsskog oppsto også i en sosial sammenheng og hans liv og virke har heller ikke mening i vakuum. Dersom det er slik, skal det være mulig å finne sammenhenger og paralleller mellom liv og hans arbeid(er). Da skal det også være mulig å finne utvikling og vekst i hans virke. Videre skal det da også være mulig å avdekke hvilke tradisjoner hans arbeid går inn i, og hvilke strømninger og ideer Ribsskog ble påvirket av, og som han kom til å utnytte. En integrering av liv og verk vil etter min mening styrke biografien. Materialet Ribsskog etterlot seg er en viktig del av de ideene og forestillinger vi har om han. Er Ribsskogs bidrag til pedagogikkfaget og skolen et mål på hans liv, og hvor skal eventuelt tyngdepunktet ligge? Eller er det slik at hans forskningsbidrag bare kan være et måleinstrument i sammenhengen? Kilder som er tilgjengelig muliggjør til en viss grad både å forstå og forklare. Jeg har her forsøkt å få fram en stemme som viser at det en gang var et levende menneske.

I dette tilfelle har jeg hatt tilgang på kilder eller levninger som kan brukes som stoff til kunnskap om fortiden. Johannessen skrev at når det gjelder kulturelle fenomener som historie snakker man gjerne om "å etablere" data i motsetning til naturvitenskapelige fenomener der man snakker om "iaktakelse" eller sansemessig konstatering av data.<sup>37</sup> Dette betyr at kulturelle fenomener er meningsfulle størrelser, og tilgjengeligheten forutsetter forståelse. Johannesen (s. 61) følger opp med å referere til Herders (1744- 1803) påstand om at all forståelse er historisk, og historisk forståelse er innlevelse i en fremmed tid eller person, og at målet for den historiske forskningen er forståelsen av det overleverte eller rekonstruerte hendelse, handling eller kunstnerisk ytelse. En studie i Ribsskogs livsløp betinger innlevelse i en fremmed tid og å etablere data som ikke først og fremst skal iakttas, men forstås og settes inn i en sammenheng. Kaldal sier: "Ein føresetnad for å kunne tolke eit materiale historisk er altså at ein kjenner att dei spora det er prega av på ein måte som ein kan forbinde med noe i den konteksten dei stammer frå."<sup>38</sup>

### 3.4 Metodiske utfordringer

Et betimelig spørsmål innledningsvis er hva var storheten, og hvorfor fortjener Ribsskog en biografi? Et annet spørsmål er om det er mulig å gi et godt bilde av en som ikke har etterlatt seg noe privatarkiv, nesten ikke et brev, tog/ trikkebillett, teaterbillett, regning og ingen dagbøker? Det er ikke noe som tyder på at Ribsskog ønsket et ettermæle som den "store eneren". Vi vet heller ikke hva Ribsskog ville ha svart på spørsmålet, hvem er jeg? Mitt gjensvar på spørsmålet blir derfor om man trenger en annen begrunnelse enn det å kaste lys over en person som fikk stor betydning for norsk skole, og som har fått en stemoderlig plass i norsk skolehistorie? Selvsagt kan det intellektualiseres i det uendelige, men det er faktisk det som i bunn og grunn er beveggrunnen. I tillegg har vi også et ansvar for å ta vare på noe av den kollektive bevisstheten og "kollektive sjølvforståing", for å bruke Berge Furres ord.<sup>39</sup>

I kildematerialet som her legges til grunn er det lite av personlig korrespondanse som kunne gitt tilgang til Ribsskogs egne erfaringer og opplevelser både privat, og omkring hans faglige utvikling. Uansett hvor samvittighetsfull man har vært i innsamling og bearbeiding av data, så vil det knyttes svakheter og usikkerhet også til denne metoden. Noen av opplysningene ligger mange tiår tilbake, mye har nok endret seg. Hva er det som er husket riktig og hva har blitt lagt til. Vansker knyttes til å huske egne meninger og oppfatninger fra tidligere tider."

*Kognitiv dissonans*" blir betraktet som en psykologisk mekanisme der informantene forsøker

å oppheve det som oppleves som vanskelig og motsetningsfylt. Lett kan det da være å tøyne opplevelsene slik at de skal bli mer i samsvar med det man føler for i dag.

En biografi er et resultat av et valg, et utvalg av kilder, vektlegging av hendelser i personens miljø og hans personlighetstrekk, og biografien er skrevet av en annen enn den biograferte. Enhver kilde blir tolket og satt inn i en sammenheng og slik sett vil en annen person ha gitt et annet bilde eller utlegning. Biografien er på en måte en dialog med den biograferte der man har påtatt seg ansvaret for historien om et liv. Gjennom dette skal man kunne finne trekk og belyse en persons livsutvikling. Fortiden har forlatt oss, så den må vi prøve å rekonstruere, altså at vi må forsøke å slutte oss ut i fra tilgjengelige kilder til hvordan det var.

### 3.5 Egen forforståelse

Min tilnærming stiller en overfor en rekke metodiske utfordringer. Ingen møter forutsetningsløs. Tidligere læringshistorie er unik og det gir dermed ulik forståelse av fenomener og prosesser av det som faktisk hendte. Min beskrivelse av Ribsskogs liv vil være preget av min subjektive vurdering, førforståelse, vilje og forutsetninger. Det er jeg som har stilt spørsmålene, gått til kildene, tolket disse og konkludert. Noen andre ville kunne ha kommet fram til andre svar. Forforståelsen er en forutsetning for all forståelse, og slik sett blir den som tolker til en del av det som tolkes. Egeland hevder at *”Altfor lenge har biografier blitt lest løsrevet fra forfattersubjektet, altså biografen, som beretninger ene og alene om noen snarere enn av noen. Man har vært opptatt av hvordan den biograferte synes å ha lev sitt liv, ikke hvordan det blir (gjen)- fortalt. Men organiseringen av et biografisk stoff impliserer automatisk en tolkning av det samme.”*<sup>40</sup> Egeland bruker Xenofon og Platons beskrivelser av Sokrates liv og virke som eksempel på hvordan to personer kommer ut med forskjellige resultater når de skal berette om et levd liv- noe som trolig skyldes at de har sett og forstått forskjellige sider ved Sokrates, eller at de hadde forskjellige hensikter med sine beretninger.<sup>41</sup> Det bør også lesere ta med i når dette arbeidet leses. Jeg har også filtrert med mine briller, og min beretning har nok blitt preget av hva jeg er opptatt av. Dette arbeidet er klart preget av hovedinteressen for skole og pedagogiske spørsmål. En med spesialinteresse for etikk ville ha sett noe annet i datamengden. Det har vært et mål å unngå å beskrive en helgen eller lovprisning av dyder. Jeg har som sagt ikke skrevet ut i fra personlig kjennskap, og heller ikke for å tilfredsstille.

Selv i møte med et annet menneske som har vært død i 50 år, tvinges man til å stille en del spørsmål som faktisk er spørsmål til en selv. Spørsmålet som da reiser seg er om det dermed vil finnes en beskrivelse av Ribsskogs liv? Med det foregående som utgangspunkt så vil det ikke finnes en beskrivelse. Slik jeg ser det er tolkingen som ligger bak denne biografien en av mange mulige. Andre med en annen læringshistorie og dermed forforståelse vil konkludert annerledes. Det kan dermed lett skapes usikkerhet knyttet til hvordan formidleren har fargelagt materialet. Biografien stiller store krav til både nærhet og distanse. Man kommer tett innpå, og veien mellom sympati og antipati kan være kort.

Livsløpsorienterende intervjuer krever stor forståelse av informant og intervjuer. Man må kjenne samfunnet og det miljøet som var med på å skape mannen. Jeg har ikke foretatt formelle intervjuer etter en bestemt plan. Intervjuene er for det meste tatt opp på bånd med tillatelse og avskrevet. Noen er nedskrevet mer ”stikkordsmessig” under intervjuene og renskrevet etterpå.

Utvelgelsen av informanter var ikke tilfeldig. Utgangspunktet var at jeg kontaktet personer som hadde levd nært innpå og som hadde samhandlet med Ribsskog. Flere av disse ”tipset” meg om hvor jeg burde gå videre. Alle besøkene var anmeldt på forhånd. Det ble innhentet en del opplysninger pr. telefon og en del av disse var forhåndsmeldte pr. post. Ingen avslo å svare meg. Ut i fra disse kilder foretas en del valg, og selvfølgelig er det ikke snakk om å skrive ned alt man har sporet opp av kilder. Imidlertid er det en del krav som bør oppfylles som at biografien må være basert på kilder som kan etterprøves. Videre bør primærkilder vektlegges i den hensikt å komme bak myter og vedtatte sannheter, og man må unngå at det bare blir en kildesamling/opphopning. Hva som er blitt tatt vare på og arkivert fra Ribsskogs tid som skoleinspektør både i Skien og Oslo, har nok i perioder vært noe tilfeldig. Det vil være forskjellige forklaringer på de fleste av de fenomener og utfordringer vi her står overfor som hvilke kritiske spørsmål skal man stille, hvordan trengte inn i Ribsskogs tenkning, hva var Ribsskogs nettverk, og hadde han og hans medarbeidere egne nettverk som f.eks. overlappet hverandre? Den tolkingen en biograf legger for dagen, må få fram tvil og ikke holde noe skjult. Han må også gi en begrunnelse for de valg som er gjort.

### **3.6 Varhet**

Mange som går i gang med et slikt arbeid vil få tilgang til opplysninger som er av intim eller privat karakter. Det har også skjedd under dette arbeidet. Forholdet mellom nysgjerrighet,



respekt og trangen til avsløring kan da lett settes på prøve. Selv om en biograf må være forplikta til å hente fram også det som kan være ubehagelig, spesielt dersom det er viktig for å få frem utdypende og nyanserende sider, har jeg valgt å respektere privatlivets fred og ikke tatt med det jeg antar Ribsskog ikke ønsket offentliggjort. I dette arbeidet har jeg forsøkt på en skånsom måte å balansere mellom avsløring og respekt. De sidene som her er berørt, har forskningsmessig relevans for denne studien og i bestrebelsen på å øke forståelsen for hans rolle. I alle fall har det ikke vært noe poeng å bryte tabuer.

Ulvros minner oss på at når man skriver en biografi, så tar man del i dypt personlige tanker og følelser hos et annet menneske, når vi har tilgang til slike kilder. Da er det viktig å være forsiktig og ikke krenke.<sup>42</sup> Mennesker fra en forgangen tid bør også behandles med respekt. Hver tidsepoke har sin måte å uttrykke seg på, og det kan lett misforstås, spesielt om en ikke kjenner den tids språk. Jeg har her forsøkt å unngå å skade en tredje part. Dermed er det også her noe som forblir usagt. Imidlertid har jeg ikke forsøkt å utelate fakta selv om det har gått mot mine forutinntatte ideer.

Når en biografierer eller skal fortelle om deler av en persons liv, er det, for å bruke Waltons ord, å gjøre et menneske om til en tekst, og i det ligger flere fallgruver. ”*Individ tyder det som ikke kan spaltast*”.<sup>43</sup> Man kan ikke dele opp psyken eller personligheten til et annet menneske, så det er begrensninger. Egeland hevder på sin side at ordet biografi utløser en forventning om en korrekt framstilling som bygger på kontrollerbare kilder. Den som ikke har dekning, bør være tydelig på det med formuleringer som, sannsynlig, mulig, mye tyder på at.<sup>44</sup> Jeg har her forsøkt å være tro mot det kravet.

Det er en del utfordringer når man skal forsøke å forstå en historisk epoke samtidig som man selv tilhører en annen. Vi befinner oss alle i en historisk situasjon som utgjør både begrensninger og forutsetning for hva vi faktisk kan klare å forstå. Selv om det er relativt kort tid siden Ribsskog døde, må man være klar over at han allikevel vokste opp og virket i en tid fremmed for vår, og han tenkte, foretok valg, og handlet med utgangspunkt i andre normer, regler, lover og forventninger enn dagens.

Det synes ganske opplagt at det ikke er mulig å sette seg inn i et annet menneskes tankeverden. Samme hvor gode kilder en har adgang til, vil det være nytteløst. Selv om det er kort tid siden han levde og virket, vil det være en umulighet å forstå Ribsskogs tankeunivers

helt på samme måte som han forsto seg selv. Dermed kan en heller ikke fult ut fortelle hvem Ribsskog egentlig var. Det skal leser være klar over. Det man faktisk gjør i et slikt arbeid, er å sette sammen et bilde av personen på bakgrunn av de kilder og data man har.

Forholdet mellom biografen og den som blir biografert er viktig, og ingen kan nærme seg en annen person på den måten som her er gjort på en nøytral måte. All erkjennelse forutsetter et erkjennende subjekt, som en grunnleggende premiss. Slik må biografen kjenne seg selv så vel at han ikke tolker inn sine egne følelser, opplevelser og vurderinger inn i teksten. Det er da en stor risiko for at man leser teksten feil. Et møte med en person på denne måten vil vekke følelser og kanskje både empati og antipati for det som ble sagt eller skrevet. Identifiserer jeg meg med han, eller forsvarer jeg meg mot det han sto for som menneske eller fagperson? Selv kjenner jeg lett på sympatien for hans politiske ståsted og for hans holdning til nazismen. For å gi en utdypet forståelse av Ribsskog og hans bidrag som skolemann må man bevege seg over i en tolkningshorisont. Til hjelp har vi et rikt offentlig arkiv å lene oss på. Man skal da være klar over at det kan bli mye tolkning og åpne rom å fylle. Et dokument må settes inn i sin tid og situasjon. Tolkning må skje ut i fra dette, og ikke tolke egne følelser og behov inn i situasjonen. Det kreves en refleksjon i forhold til seg selv og situasjonen. Det er lett å lese feil i teksten, og det ligger også en utfordring i å tolke dokumentasjon og opplysninger opp mot sin tid. Hvidt hevder at i den gode historiske biografien trår forfatteren i bakgrunnen.<sup>45</sup> Et nærliggende spørsmål som reises i denne sammenhengen er om det er mulig å skrive en biografi uten å skrive om seg selv. Som forsker og som leser av et annet menneskes ord og tanker er det umulig ikke å bli berørt. Det vi velger å forske på, hvordan vi tolker våre resultater, og formen på framstillingen vil farges av vårt eget jeg.<sup>46</sup> Dette kommer vi ikke utenom, men vi må i vårt arbeid være oppmerksom på våre forventninger, fordommer og hypoteser når vi gir oss i kast med skrivingen. Ulvros advarer også mot å falle for fristelsen for å glorifisere den biograferte, der forfatteren forledes til å identifiser seg med forskningsobjektet. Dette kan man forsøke å unngå ved å *”tillampa mistankens respektive førsoningens hermeneutikk”*. Jeg har her forsøkt å unngå overeksponering og forstørring.

I slikt arbeid er det lett å vri saken slik at det passer til det man ønsker å framføre. Altså at man tilfører noe som ikke tilhørte historien i utgangspunktet. Dette er en fallgrube som jeg bevisst har forsøkt å styre unna. Jeg har også forsøkt å være edruelig i forhold til å lite for

mye på usikre kilder. I historisk arbeid må man være klar over at vi har å gjøre med forhold som ikke lenger er. Tilnærming vil formes og styres av det kunnskapsteoretiske og vitenskapsteoretiske ståsted og forankring. Ståstedet vil ha betydning for hvordan vi stiller spørsmål i f.eks. i intervju og måten vi tolker på. Forforståelsen er upresist sagt summen av den kunnskapsbalasten man tar med seg inn i møte med f.eks. en tekst, intervju eller det feltet man ønsker å møte.

Jeg har her arbeidet med historisk materiale. Målet har vært å utnytte det materialet som foreligger. Spørsmålet blir da om de kildene som foreligger, gir et representativt utsnitt av det jeg har satt meg fore å gi et svar på. Til det siste kan det sikkert stilles spørsmål, men jeg har forsøkt å bruke kildene på en forsvarlig og pålitelig måte. Jeg har unngått å trekke for vidtfavnende slutninger ut fra det som finnes av spor. Arkivpraksisen opp gjennom tidene har nok variert, så det kan være tilfeldig hvilke kilder som eksisterer i dag. Oddvar Vormeland hevdet at det nok var en del mangler ved arkivrutinene ved skolekontoret i årene etter krigen og kan ikke sammenlignes med dagens praksis.<sup>47</sup>

Underveis i denne perioden har jeg delvis arbeidet på en litt usedvanlig måte ved at jeg har biografert de to brødrene Ole Konrad og Bernhof Ribsskog samtidig. Det har i perioder gjort at broren Ole Konrad Ribsskog har overtatt noe av min interesse for Bernhof Ribsskog.

Når man skal oppsummere og forsøke å gi et ærlig svar på hvorfor skrive en biografi så går Walton langt når han hevder at biografene velger seg i utgangspunktet et objekt som de kjenner trekk ved hos seg selv og så bruker de en del år på å få de til å ligne enda mer ”på seg sjølve”,<sup>48</sup> og videre sier han at:

*”Biografen er ein åndspygme som hemnar seg på det han ikkje kan nå opp til, freistar å overta den stordomen som han sjølv ikkje eig, driv rovdrift på minnet på eit anna menneske til eigen fordel, er opteken av trivialiteter heller enn meningsfulle samanhengar, historier heller enn historia.”<sup>49</sup>*

Egeland framholder på sin side at man har vært for opptatt av hvordan den biograferte har levd sitt liv uten å ha tatt i betraktning hvordan det er blitt gjenfortalt. Organisering av biografisk stoff impliserer automatisk en tolkning av det samme. Vi vet heller ikke om noe av materialet er forfalsket, med hensikt eller ved slurv.

## Noter

---

<sup>1</sup> Possing, B. (2007) *Et kritisk blick på biografien*. Genren med mange liv. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 33. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>2</sup> Furre, B. (1986) Den historiske biografi II. Livsløp som forståingsramme. *Nytt norsk Tidsskrift*, s. 66- 70.

<sup>3</sup> Woolf, V. (2005) Biografikunsten (1942) I Hide, Ø.(red) Erfaring og forståelse. Biografi om teori og praksis., s. 61. Oslo: Unipub forlag.

<sup>4</sup> Åmås, K. (2004) *Mitt liv var draum. Ein biografi om Olav H. Hauge*, s.596. Oslo: Det Norske Samlaget.

<sup>5</sup> Furre (1992) Soga om Lars Oftedal, s. 9. Oslo: Det Norske Samlaget.

<sup>6</sup> Walton, S. (2009) *Skaff deg eit liv!* Om biografi, s. 272. Oslo: Det Norske samlaget.

<sup>7</sup> Possing, B. (2007) *Et kritisk blick på biografien*. Genren med mange liv. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 44. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>8</sup> Åmås, K. (2004) *Mitt liv var draum. Ein biografi om Olav H. Hauge*, s.566. Oslo: Det Norske Samlaget.

<sup>9</sup> Egeland, M. (2000) *Hvem bestemmer over livet?* Biografien som historisk og litterær genre. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>10</sup> Possing, B. (2007) *Et kritisk blick på biografien*. Genren med mange liv. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 33. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>11</sup> Eriksson, G. (1997) At inte skilja på sak och person. I Åkerman, S. Ambjörnsson, R., Ringby, P. (red) Att skriva människan, s. 103. Stocholm: Carlsson Bokforlag.

<sup>12</sup> Walton, S. (2009) *Skaff deg eit liv!* Om biografi. Oslo: Det Norske samlaget.

<sup>13</sup> Egeland, M. (2000) *Hvem bestemmer over livet?* Biografien som historisk og litterær genre. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>14</sup> Maurseth, P. (1983) Opp, alle jordens biografer! *Kontrast. Tidsskrift for politikk*, s. 52.

<sup>15</sup> Hvidt, K. (1987) *Evard Brandes. Portræt af en radikal blæksprutte*. Århus: Gyldendal.

<sup>16</sup> Ulvros, E. (2007) *Att skriva livet*. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 145. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>17</sup> Rosengren, H., Østling, J. (2007) (red). Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s 176- 177. Lund: Sekel Bokförlag.

- 
- <sup>18</sup> Possing, B. (2001) Biography: Historical. In Smelser, N., Baltes, P. (red) International Encyclopedia of the social and behavioral sciences, s. 1216. Amsterdam: Elsevir.
- <sup>19</sup> Ambjørnsson, R., Ringby, P., Åkerman, S. (1997) (red) Att skriva människan. Stocholm: Carlssons.
- <sup>20</sup> Egeland, M. (2000) *Hvem bestemmer over livet?* Biografien som historisk og litterær genre, s. 18. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>21</sup> Nordenfeldt, L. (1979) Kunnskap- værdering- forståelse, s. 23. Helsingborg: Liber Förlag.
- <sup>22</sup> Dilthey, W. (1994): Biografien. I *Vagant*, nr. 4, s. 6. Oversatt av Henning Hagerup.
- <sup>23</sup> Åmås, K. (2004) Mitt liv var draum. Ein biografi om Olav H. Hauge. Oslo: Det Norske Samlaget.
- <sup>24</sup> Ivo de Figueiredo (2002) *Fri mann. Johan B. Hjort: En dannelsehistorie*. Oslo: Aschehoug.
- <sup>25</sup> Maurseth, P. (1983) Opp, alle jordens biografer! *Kontrast. Tidsskrift for politikk*, s. 51- 52.
- <sup>26</sup> Possing, B. (2007) *Et kritisk blikk på biografien*. Genren med mange liv. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 46. Lund: Sekel Bokförlag.
- <sup>27</sup> Samme sted s. 46.
- <sup>28</sup> Dilthey, W. (1994): Biografien. I *Vagant*, nr. 4/1994, s. 6-7. Oversatt av Henning Hagerup.
- <sup>29</sup> Eriksen, S. (1997) Biografer som lakkmus-papir. Overvejelser omkring den socialhistoriske biografi. *Historisk tidsskrift* (København) hefte nr. 96, s. 162- 163.
- <sup>30</sup> Samme sted s. 181.
- <sup>31</sup> Jacobsen, K. (1960) Lojalitet, nøytralitet og faglig uavhengighet i sentraladministrasjonen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 4, s. 231.
- <sup>32</sup> Skinner, B. (1957) *Verbal behavior*, s. 1 New York: Appleton- Century- Crofts.
- <sup>33</sup> Eriksen, S. (1997) Biografer som lakkmus-papir. Overvejelser omkring den socialhistoriske biografi. *Historisk tidsskrift* (København) hefte nr. 96, s.163.
- <sup>34</sup> Kolloen, I. (2003) *Hamsun svermeren*. Skien: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>35</sup> Hvidt, K. (1987) *Evard brandes. Portræt af en radikal blæksprutte*. Århus: Gyldendal.
- <sup>36</sup> Kjeldstadli, K. (1991) Struktur, norm og interesse- om historikernes behov for handlingsteori. *Historisk tidsskrift*, nr. No.1, s. 54.
- <sup>37</sup> Johannessen, K. (1999) *Humanioras vitenskapsfilosofi*. I Kjell S. Johannessen (red) Glimt fra vitenskapsfilosofiens hovedområder, s. 41. Bergen: Fagbokforlaget.
- <sup>38</sup> Kaldal, I. (2006) *Historisk forskning, forståing og forteljing*, s. 79. Oslo: Det Norske Samlaget.

---

<sup>39</sup> Furre, B. (1986) den historiske biografi II. Livsløp som forståingsramme. *Nytt norsk Tidsskrift*, s. 66- 70.

<sup>40</sup> Egeland, M. (2000) *Hvem bestemmer over livet?* Biografien som historisk og litterær genre, s. 13. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>41</sup> Samme sted, s. 21.

<sup>42</sup> Ulvros, E. (2007) *Att skriva livet*. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 146. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>43</sup> Walton, S. (2009) *Skaff deg eit liv!* Om biografi, s. 65. Oslo: Det Norske samlaget.

<sup>44</sup> Egeland, M. (2000) *Hvem bestemmer over livet?* Biografien som historisk og litterær genre, s. 87. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>45</sup> Hvidt, K. (1997) *Den historiske biografi- en spændingsfylt genre*. I Åkerman, S., Ambjørnsen, R., Ringby, P. (eds) *Att skriva människan*, s. 31- 43. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

<sup>46</sup> Ulvros, E. (2007) *Att skriva livet*. I Rosengren, H., Østling, J. (red) Med livet som innsats. Biografien som humanistisk genre, s. 144. Lund: Sekel Bokförlag.

<sup>47</sup> Opplysninger gitt av Oddvar Vormeland (2001)

<sup>48</sup> Walton, S. (2009) *Skaff deg eit liv!* Om biografi, s. 126. Oslo: Det Norske samlaget.

<sup>49</sup> Samme sted s. 42.

## 4 Det startet i Flatanger

### 4.1 Hva skjedde i Trøndelag og her til lands i siste halvdel av 1800- tallet?

Perioden fra 1840-1870 var preget av politisk stabilitet og åndelig samstemthet, og årene var det liberale borgerskapets og den liberale embetsstandens store tid i det adelsløse Norge. De fleste forble i den sosiale posisjonen de var født inn i. Embetsstanden var sterk, mens borgerskapet var ” *ungt og heller fattig, uten det økonomiske overskudd som var en forutsetning for å påta seg politisk lederansvar. Embetsmannen ledet fordi det ingen andre var som ville eller kunne gjøre det* ”<sup>1</sup>.

I årene etter 1870 foregikk det en rivende og rask utvikling, fra å være et eneveldig kongelig monarki styrt av konge og embetsmenn til en utvikling mot folkestyre og parlamentarisme. Det var stor avstand fra religiøst kongelig enevelde til den radikale arbeiderbevegelsen som ville kaste kristendommen ut av skolen. Kirken ville ha makt, og gikk derfor for enevelde. Kirke og kristendom hadde da gjennom århundrer vært en stabil identitetsskapende faktor blant folk flest. I 1876 besøkte Georg Brandes landet, og han krevde at litteraturen debatterte problemene.

Begivenheter både i Frankrike og Tyskland gav impulser til nytenkning, revolusjonerende ideer og mot til å snakke høyt som reaksjon på undertrykkelse og fornedrelse. På slutten av året 1848 ble den første arbeiderforening stiftet med både politiske og sosiale reformer på programmet. Alminnelig stemmerett var et viktig krav i den nye radikale protestbevegelsen. Fra 1880 og utover ble en del partilag stiftet i Trøndelag. Venstre, som ble stiftet i 1884 med Johan Sverdrup (1816-92) som første partileder og senere statsminister, fikk etter hvert stor betydning. ”*Vi står ved et vendepunkt i vår indre politikk*”, var Sverdrups omkvad fra slutten av 1860-årene, og så for seg avslutningen på konflikt og strid mellom konge og embetsmakt på den ene siden, og folket på den andre. Bernhof Ribsskogs bror, Ole Konrad, som senere ble første arbeiderpartiordfører i Trondheim i 1917, knyttet seg til denne bevegelsen. Med dannelsen av Arbeiderpartiet i 1887 og Arbeidernes Faglige Landsorganisasjon i 1899 kom nye radikale element inn i norsk politikk. Guttorm Hansen<sup>2</sup> skrev at både i Stjørdalen og i Levanger reiste arbeidsfolket seg mot urett og misnøye, og det skapt organisasjonsvaner. I samtale med Edvard Bull<sup>3</sup>, Namdal Arbeiderblad<sup>4</sup> og Guttorm Hansen fortalte flatangringen John T. Lauvsnes om forholdene i Flatanger i siste halvdel av 1800- tallet. Han berettet om lite mat og klær og lange arbeidsdager for lite lønn. Barnearbeid fra 8-10 årsalderen var ikke

uvanlig, og boligforholdene var fryktelige. Hansen refererte til andre i Trøndelag som ble slaver under den lokale handelsmannen. Langs kysten ble mange fiskere et lett bytte for handelsmenn og oppkjøpere. Begrepet minstepris var ukjent. Fiskekjøperne bestemte prisene, og det gjorde de etter eget hode. Fiskerne var ofte ufrie i hendene på væreiere, handelsmenn og oppkjøpere. Hovedtrekkene i arbeidsfolks kår, her i fylket som andre steder i slutten av 1800 -tallet, var at det mange steder hersket den rene nød og fattigdom. Fremfor alt var det gjelden som tynget.<sup>5</sup>

Bernhof Ribsskog og hans søsken vokste opp i en periode med tydelige omskiftinger, og man så en stadig sterkere kamp mot autoriteter. Kirke og tro ble satt under press, der diskusjonen gikk på hvilken plass kristendommen skulle ha i samfunnet. På den ene siden sto teologi og autoritetstro. På den andre siden empirisme, positivisme og det naturvitenskapelige synet. Sekularisering skjedde gjennom at kirke og kristendom mistet sitt tak på folket til fordel for ateistiske og agnostiske strømninger. Medisinprofessor Ernst Lochman (1820- 1891) advarte i 1874 studentene ved Universitetet mot naturvitenskapens og Darwinismens materialistiske menneskesyn som avviste både sjelens udødelighet og Gud. Universitetet burde holde disse retninger borte fra sine lærestoler (s. 217).<sup>6</sup> I 1879 gikk bl.a. Bjørnstjerne Bjørnson (1832- 1910) sterkt ut og krevde vekk med Pontoppidan, vekk med hele religionspugget, ja all religiøs undervisning fra folkeskolen ”*Legg den til en særskilt religiøs skole...*”.<sup>7</sup> Nye element i tanke- og samfunnsliv gjorde seg gjeldende i siste halvdel av 1800-tallet. Lekmannsstyret vokste frem, folket fikk etter hvert mer å si, og folkemeningen ble tillagt stadig større vekt. Kort tid etter kom Johan Sverdrup på banen og proklamerte sine demokratiske ideer. Diskusjonen kom til å dreie seg om ”*kvar tyngdepunktet i statsskipnaden skulle liggja - i det folkevalde Stortinget eller i det embetsbaserte regjeringskollegiet*”, for å bruke Berge Furres<sup>8</sup> ord. Eikeset refererte til flere sentrale historikere når han hevdet at siste halvdel av det 19. århundre gjennomgikk et ”*hamskifte*” i den betydning at det skjedde store endringsprosesser innenfor det sosiale, økonomiske og kulturelle området med sterk tilpasning til markedsøkonomi og pengehushold.<sup>9</sup> Maskiner og industri på den ene siden og billig amerikansk og russisk korn på den andre tvang bonden over hele Europa til å legge om jordbruket, og til å gå over til pengehushold.<sup>10</sup>

Det måtte selvsagt komme motstrømninger. Samme måned som Ribsskog ble født, i januar 1883, kom oppropet ”*Til Kristendommens venner i vort Land*”<sup>11</sup>. I ettertid forbindes Gisle



Johnsons navn med det kristelig-konservative oppropet. I oppropet, som sto på trykk i Morgenbladet den 28. januar 1883, advartes det på det sterkeste mot tidens vantro og politiske radikalisme, hvis mål var å tilintetgjøre kristendommens makt. Oppropet samlet nær 250 underskrifter, hvorav alle landets biskoper. Den frilynte presten Vilhelm Wexelsen (1849-1909) var blant de som advarte mot oppropet, og Johnsons konservative standpunkt. Dette er noen indikasjoner på at de siste tiårene før 1900 var spennende brytningsår her i Norge. Mange regler og normer ble satt på prøve, og det ble stilt mange nye grunnleggende spørsmål. De brytningene det her refereres til, kom noen år senere til å influere, og bli grunnleggende for Bernhof Ribsskogs ståsted som skolemann og forsker. Han ble etter hvert tydelig influert av den naturvitenskapelige og teknologiske tenkningen. Folket i Flatanger var imidlertid mest opptatt av variasjoner i årsvekst, sykdom og andre nære begivenheter.

#### 4.2 Johannes og Marthas bakgrunn og skolegang

Bernhof Ribsskogs foreldre var Johannes Olsen Ribsskog (1836-1910) født i Fosnes, og Martha Marie Klementsdotter (1847-1901) født i Bjørnør. Vi kjenner ikke noe til deres første barneår. Johannes ble i 1864 gift med Martha Marie, datteren til Klement Pedersen (1821-1888) som da hadde flyttet til Høstlandet i Flatanger.<sup>12</sup> De to fulgte normen "*å bli gift inn i sin stand*". Det hørte til sjeldenheten at husmannen fikk datteren på storgården som i Bjørnsens "*En glad gutt*". Martha hadde en eldre søster som døde fem dager etter fødselen i 1846, og hun ble dermed eldst i barneflokket. Samboerforhold var nærmest en umulighet. Det var først i 1972 den såkalte "*Konkubinatparagrafen*" fra 1842 ble opphevet. Den forbød ugifte personer å leve sammen som "*Ægtefolk*" og kunne dersom de gjorde det straffes med bøter eller fengsel.

I 1736 ble tvungen innføring av konfirmasjon med obligatorisk undervisning vedtatt. Presten skulle ha tilsyn med lærerens undervisning og eksaminere elevene regelmessig. Landsskoleloven av 1739 gav påbud om at det over alt i landet skulle opprettes allmueskoler. Skoleloven krevde at alle barn over 7 år skulle i skole, og foreldre kunne bli straffet dersom barna forsømte skolen. På et skolekommisjonsmøte på Vik i Flatanger 7. desember 1852 ble det bestemt at minste mulkt for "*skoleforsømming*" skulle være 1 ort. Flere i Flatanger ble

ilagt slik mulkt. Kravene var så strenge at dersom elevene skuldet mye kunne foreldrene kunne bli nektet adgang til nattverdsringen. Enda større konsekvenser kunne det få for barnet dersom de ble nektet å fremstille seg for konfirmasjon. Da kunne de i verste fall også bli nektet å gifte seg, og eie gård og grunn. Barnas skolegang representerte en økonomisk belastning for foreldrene. For det første mistet de verdifull arbeidskraft og for det andre representerte skolen økonomiske krav i form av skatter, klær og utstyr til barna. Mange av foreldrene mente at barna hadde mer bruk for det de lærte hjemme fremfor den teoretiske kunnskapen de ble presentert for på skolen.

Man vet ikke eksakt hvordan befolkningen i Flatanger stilte seg til de byrdene folk ble pålagt med skoleloven av 1739 og Placaten av 1741. Hvert sogn skulle ha sin skolekasse som de selv finansierte. Staten gikk ikke inn økonomisk. Høverstad hevder at over alt i landet skapte dette strid.<sup>13</sup> I nærområder som Statsbygda, Åfjorden og Orkdaling var det tydelig motstand, og flere prester klaget over at det ikke ble innbetalt skolepenger. Folk og land sto "*på Berran botn*" for å bruke et uttrykk av Henrik Sødal.<sup>14</sup> Han skrev i boken om "*Prost Johan Støren*" at den som skulle drive inn penger til skolekassen i det attende århundre, hadde en stri tørn. Prost Støren foreslo at det i hvert stift skulle være en stiftsdireksjon på 4-6 mann som skulle gis full kongelig "*velde*" i skolesaker, og at all motstand mot skolen skulle straffes strengt.

Bernhof Ribsskogs far begynte sannsynligvis på skolen i 1843 i Fosnes og moren i 1854 i Bjørnør, dersom hun i det hele gikk på skolen. Man kjenner ikke de faktiske forholdene de gikk under, men dette er nærområder til Flatanger, så det er rimelig å anta at her var likheter i organisering og innhold. I praksis gikk de etter skoleloven av 1739, med justeringene som kom med lov av 14. juli 1827. Loven man fikk *Om Almueskolevæsenet paa Landet* i 1848 ble ikke sanksjonert. Det ble først deres barn som skulle få gå på skole etter *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet frå 18. mai 1860*, som bl.a. stilte krav om faste skoler som hovedregel, styrking av fagkretsen, øking av skoletiden, samt bedring av lærerutdanningen. Hartvig Nissen (1815-1874) som engasjerte seg i Selskapet for Folkeopplysningens Fremme og Allmueskolen midt på 1800 tallet, skrev fra en studiereise i Trøndelag i 1851 at:

*"Allmueskolen mangler endnu for den væsentligste Deel en ordentlig uddannet Lærerstand, og Bestyrelsen af Almueskolevæsenet har der hos næsten udelukkende været overdraget Mænd, for hvem det ifølge deres Stilling og hele tidligere Dannelse er en Bisag. Følgen heraf er, at der ikke findes nogen*

*almindelig udbredt Indsigt i Skolevæsenets Forholde overhodet og at den dybere Indsigt i Skolens Krav, som kun kan erverves ved et nøiaktigt, til almindelig Sagkundskap støttet. Bekjendtskab til Skolevæsenets Tilstand i en videre Kreds, er forholdsvis endnu sjeldnere”<sup>15</sup>.*

#### 4.2.1 Omgangsskolen

Mediås<sup>16</sup> hevdet at omgangsskolen ble den vanlige ordningen under utbyggingen av allmueskolen, selv om det kom oppfordringer om å opprette faste skoler. Ofte var skoledistriktene så store at det var nødvendig med en form for turnusordning for lærerne, der distriktene måtte deles inn. Rode ble brukt som navn på de enhetene skoledistriktene ble inndelt i. I forbindelse med rodeinndelingen forsøkte man å ta hensyn til at barna skulle få akseptabel skoleveg, elevtallet skulle være høvelig, og det skulle ikke ta for lang tid mellom hver gang læreren hadde gått sin turnusrunde.

Omgangsskolelæreren hadde ofte lite utdanning utover at han hadde skikket seg bra i bygdas og prestens øyne. Mange gikk inn i lærerrollen for å slippe eksersisen. Skrekk for militærtjenesten var den gang vanlig utover på bygda. Aasmund O. Vinje skal ha vært en av de som ble lærer for å slippe hærtjeneste.<sup>17</sup> Mange omgangsskolelærere levde under usle og trange kår med lite lønn og mat. Læreren skulle bare ha opphold og lønn for den tiden han var i aktiv tjeneste og underviste. Resten av året måtte han ty til annen næring. På hver gård der det ble holdt skole, pliktet bonden å stille med gratis kost, lys, varme og seng. Mange lærere opplevde problemer med å få skyss og skolelokaler.

I mange prestegjeld ble skolen lagt til kun vinterhalvåret, dvs. fra mikeli (29 sept.) til påske. Det var heller ikke uvanlig at man kokte mat flere ganger om dagen og foretok seg andre arbeidsoppgaver i samme rom som skole ble avholdt. Skolerommet kunne til tider være fullpakket med elever fra første til syvende klasse. Dette var en arbeidssituasjon som kan passe til Garborgs ord om at *”En lærers stilling er intet mindre end behagelig. Han plages af Gjæld, af Prester, af....Huller i Støvle og tusinde andre forførdelige Ting...”*<sup>18</sup>

I praksis støttet skoleplikten på store vansker. Den innarbeidede praksisen med sysselsetting av eldre barn i arbeidslivet var vanskelig å vende. Fravær på Ribsskogs tid kan ikke forstås på samme måte som i dag. I dag "skulker" eleven eller er fraværende for sin egen del. Den gang betydde en tom skolepult at heimen trengte alle hendene. Det var om å gjøre å balansere mellom å utnytte arbeidskraften i et knipetak og unngå mulkt/bot. Grunner til fravær ble oppgitt til å være: " *Paa Søen, Passer Kreaturene, Barnfoster, Ingen klæder, Mangled Kost, For Uveir, Uden Aarsag* " <sup>19</sup>. Man regner med at befolkningen i Norge først omkring 1800 hadde noenlunde ferdigheter i å lese, men skriveferdighetene ble ikke alminnelig før etter at loven av 1860 hadde virket en tid.

Hylland<sup>IV</sup> skrev at omgangsskolen i Flatanger gikk på omgang mellom gårdene, noen uker om høsten og noen uker om våren, sjeldent på hardeste vinteren. <sup>20</sup> Mange fikk allikevel lang skoleveg, og mange elever kom gjennomvåte og kalde på skolen. Selv om omgangsskolen førte undervisningen så nært heimene som mulig, var fraværet fra skolen i Flatanger heller stort. Ekker<sup>21</sup> skrev at disiplin og tukt i skolen før loven av 1889, var et kapittel for seg. Avstraffingen var hard og ofte vilkårlig til tross for at lærerne hadde instruks om å påtale dårlig oppførsel med kjærlig formaning. Dersom det var noen barn læreren ikke klarte med, ble det klaget til presten.

Det var sparsomt med hjelpemidler i omgangsskolen midt på 1800 tallet, og man har lite kunnskap om hvilke lærebøker som ble brukt i undervisningen i omgangsskolen i Flatanger på den tiden. I perioden kom det ut flere Abc-er, men hvilke som ble brukt i Flatanger vet man ikke sikkert. Skoleloven av 1827 fastsatte at enhver skole burde være forsynt med " *en Bibel, et Nytestamente, en Psalmebog, en Postil, et Eksemplar av Kongeriget Norges Grundlov, samt af Loven om Almue-Skolevæsenet og en Regnebog* ". <sup>22</sup>

---

<sup>IV</sup> Hylland var født i 1903. Hans navn er først og fremst knyttet til Flatangerboken. En bok skrevet med kritisk nøkternhet. Hylland var født i Flatanger og arbeidet som lærer der i 24 år før hanflyttet til Haug ved Hønefoss. I Flatanger var han med i mange kommunale verv, både i skolestyre kommunestyre, samt andre utvalg og nevnder (Namdalen Arbeiderblad 10. april 1963).

### 4.3 Bureisingsår i Ribsskogen

Høstlandet (Gnr. 22, Br.nr.1) ble utskilt fra matrikkelgården Halmøy omkring 1842 og ble da for første gang bebodd. Det er imidlertid all grunn til å anta at mennesker har bodd på plassen langt tidligere. På området er det nemlig funnet en unik harpunspiss (ca. 10 cm lang) av grålig skifer fra yngre steinalder. Yngre steinalder dateres tilbake til perioden 4500-1800 f. kr. I denne perioden forandres steinteknologien og man fikk bl.a. slipte skiferredskaper. Opphavet til navnet Høstlandet ligger i følge Hylland<sup>23</sup> i at "*hovedbølet nytta staden som utslått som dei brukte å slå utpå høsten.*" Ribsskogen (Gnr. 22, Br.nr. 2), der Bernhof Ribsskog vokste opp, ble utskilt fra hovedgården Høstlandet 12. september 1864, og slik ble det to bruk i Høstlandet. Rommet ble solgt til Johannes og Martha for 150 spd få dager etter at de giftet seg i Halmøy kirke 4. September s.å., samtidig med et annet par. Sommeren og tidlig høst ble valgt som bryllupstid i Flatanger fordi man måtte i båt for å komme til Halmøya. Før 1901 leste presten opp at hustruen skulle underordne seg mannen "*Thi Manden er Hustruens Hoved*". Brud og brudgom burde helst bo langt fra hverandre for at barna skulle bli kloke og forstandige. Foreldrene var henholdsvis 28 og 17 år gamle da de kjøpte og startet nybrottsarbeid.<sup>v</sup> Å bli tidlig gift betydde flere svangerskap og flere påkjenninger for kroppen å stri med. Vi kjenner ikke til hvor de møttes, men det kunne være på en eller annen tilstelning i bygda. Kanskje gikk Martha rundt med et ønske om en annen tilværelse enn å bli værende i magre kår med slit på en avsides plass. Hun visste noe om plassen og hva som ventet. Kanskje bar hun på en drøm om å få komme ut av bygda for å lære noe, og for å bryte fattigdommens endeløse sirkel. Et og annet ukeblad nådde Ribsskogen og gav innsyn i en verden utenfor. Men som med de fleste, måtte kanskje også Martha slå bort drømmene. Mangel på utsikter måtte gjøre noe med folk. Denne mangel ville hun imidlertid ikke overføre på sine barn.

De ble bureisere i betydningen at de var selveiere, reiste egen bolig, etablerte et eget utkomme gjennom å dyrke opp nytt land. Husmenn hadde som livegne mindre makt og innflytelse. Ribsskogs foreldre var driftige folk, og de dyrket opp et gårdsbruk på en svært avsides plass

---

<sup>v</sup> I kirkeboken står det oppført at Johannes var 26 år da han giftet seg. Han ble forøvrig koppevaksinert 17. august 1964, altså få dager før han giftet seg. Martha ble vaksinert 20. april 1849.

uten veiforbindelse. De hadde livsmot og arbeidsglede, med en tro på at dette skulle de klare. Skulle noe fraktes dit, var det enten over fjellet eller sjøveien. Ribsskog skrev selv at *"I de dager var det ikke stønader av ymse slag for "bureisere".*" Det var heller ikke *"barnebegrensing, så vi ble en stor søskenflokk og mye arbeid for mor."* <sup>24</sup> De ble ni søsken, så det er ikke til å undres over at det ble mye arbeid på Martha. Kanskje tenkte eller sa Ribsskogs far noe av det samme som Eilert Sundts far en gang sa *"Nu er min kone skranten igjen, som jeg anser for en ulykke, da jeg har unger nok at føde på."* <sup>25</sup>

Navnet Flatanger eller Fladanger er en sammenbinding av to ord. Siste ledd er *"anger"* som betyr fjord. Mest trulig betyr ordet *"grunn fjord"*. Denne forklaringen finner Hylland rimelig når man legger til grunn de mange grunne fjordene og leia i Flatanger. <sup>26</sup> Olav Duuns uttrykk *"Landet i eventyra"* passer også, når man skal forsøke å beskrive Flatanger. Jøa og Flatanger har en del fellestrekk. Flatanger kommune ligger ute ved kysten med Folla i vest. I sør grenser kommunen mot Osen i Sør-Trøndelag, i øst mot Namdalseid. I Nordøst ligger Otterøy og Namsen fjorden i Namsos kommune. Kommunens samlede areal er på 452 kvadratkilometer med en berggrunn bestående hovedsakelig av gneis eller gråstein.

Den etymologiske betydningen av navnet Ribsskogen er noe uklar. Det er mulig det er en slags fordansking som utlagt betyr ridevei gjennom skog. Betydningen av Ris (Ribsskogen) kan også være krattskog, men kan også bety gren, kvist, busk, bevoktning med busker, kratt, lund. Det er en alminnelig oppfatning at stedsnavn betyr noe. Selvsagt kan det også forekomme benevnelser som har oppstått tilfeldig uten at de betyr noe ut over den situasjon de ble til i. Vanlig er også å anta at de fleste stedsnavnene er sammensetninger, dvs. består av et for- og etterledd, der det siste ofte er et substantiv som beskriver eller karakteriserer lokaliteten. Det er derfor ikke urimelig å tenke seg at opprinnelsen til Ribsskogen, før man tok til med dyrking, beskrev et område (teig) som var tett bevokst med busker og kratt.

To år etter at de giftet seg, kom første barnet som fikk navnet Ole Konrad. Etter hvert skulle det komme flere, 13 i tallet. Imidlertid var det bare ni som vokste opp, to jenter og syv gutter. At mange døde tidlig, var ikke uvanlig. Gjennom hele 1800-tallet hadde man her til lands stor barnedødelighet.

Årene etter at de startet opp ble aktive bureisingas med mye arbeid og slit for å få til en jordfleck som kunne gi gras til ei ku og et par sauer. De gikk i gang med å rydde rommet for tre og busker. Beretninger fra 1865 tyder på at det var et vanskelig år. Det var en streng vinter med mye snø, og sulteforing av dyr. Dårlig forsommer det året skapte problemer for gras, korn og poteter. Høsten og snøen kom tidlig, og i tillegg var fisket dårlig. Folketellingen i 1865 viser at de hadde 2 kyr og 4 sauer. Utsæd: 1/8 tønne bygg, 1/2 tønne havre, 1/2 tønne potet. Losjerende var Gullhaug (Golla) Olsdatter (1795- 1885), husfaderens mor. Hun hadde mistet sin mann Ole Olsen Kvaløysæter (f. 1804) på havet utenfor Vikna i forbindelse med fiske. De hadde da nettopp flyttet til Vikna fra gården Fjell i Flatanger som de måtte gå fra grunnet økonomiske forhold. Golla og barna flyttet etter ulykken tilbake til Flatanger. Fra folketellingen av 1875 ser man at buskaper var økt til 4 kyr, 7 sau, 5 geiter, 1 svin, Utsæd: 1/5 tønne bygg, 1 tønne havre, 2 tønner poteter, 1/58 tønne roe. Golla var fortsatt losjerende hos Johannes og Martha i Ribsskogen, mens ved tellingen i 1891 losjerte hun hos datteren Olea i Einvika (bortsatt av fattigvesenet). Det var sikkert en god ordning for Golla. Historien viser at mange av de som ble bortsatt eller havnet på legd, ble ille behandlet. Legd ble nok av mange betraktet som nedverdiggende fattighjelp, der man bodde noen dager på en plass for så bli skikket videre. En legd besto av en krets av gårder som i fellesskap skulle ta seg av trengende, de som ikke klarte å ta vare på seg selv på egen hånd. Ordningen representerte en merutgift for de som måtte ta dem imot, og behandlingen ble ofte deretter. Det var bedre når det var slektninger. Mange hjelpeløse ble sendt på legd, og det er umulig å tenke seg hvordan det var for eksempel for de som måtte ta imot de som ble nevnt som ”*vanvittige*”. Bernhof Ribsskogs morfar døde da Bernhof var 5 år, og mormor da han var 21 år.

Før slutten av det 19. århundre var livet i Flatanger basert på selvberging, altså i stor grad det man kunne produsere selv. Det var lite å kjøpe og enda mindre å kjøpe for. Det som ble produsert på gården både av husdyrprodukter og åkerprodukter, var til eget hushold. Den handelen som foregikk, var i stor utstrekning basert på byttehandel. Penger til skatter og avgifter ble i all hovedsak skaffet til veie gjennom fiskeriene.

#### **4.4 Dagliglivet i Ribsskogen**

Vi vet ikke mye om livet i Ribsskogen mens Ribsskog var barn, og heller ikke om hans far eller mor. De hadde nok ikke tid til å skrive dagbøker og heller ikke brev. Begge var for nøkterne til å komme ut med hva de gikk og tenkte og følte på. Fritidsproblemer var ukjent.

Det var mor som var den nære. Far som de aldri ble kjent med, var den autoritære skyggen i bakgrunnen, en autoritet som ikke skulle utfordres på noe vis. Mors yndlingstema var utdanning og kristendom.

Ifølge Bernhof Ribsskog var det nok å ta seg til, og fra barna var små måtte de ta del i arbeidet på gården. Bortsett fra egne søsken var det få lekekamerater i grenda. Det var heller ikke helt enkelt å oppsøke andre dersom det var tid til det. Grenda var uten veiforbindelse. Båt over fjorden til Brandsmoen, eller over fjellet til Stamnes var eneste fremkomstmåten. Bro over Årfjordstrømmen kom først i 1952. Da hadde Bernhof Ribsskogs bror Marius og hans sønn Bjarne i flere år samlet inn penger for å finansiere prosjektet. Bjarne Ribsskog skrev i et *"tiggerbrev"* (udatert) til Dagny Holmsen, datter av Ribsskogs bror Johan, at de i lang tid hadde forsøkt å samle inn penger til *"Årfjordstraumens brufond"*, slik at det skulle blir vei til butikk, skole og dampskipsekspedisjon. På det tidspunkt brevet ble skrevet, hadde de selv samlet in kr 3000,- og Flatanger kommune hadde bevilget kr. 2000,- Bjarne håpet å komme i gang med arbeidet om et par uker.

Det var imidlertid morens arbeidsinnsats og dyktighet Ribsskog kom til å huske. Med mange barn å ta seg av, ble hennes arbeidsdag også lang. Mora ble gjennom sin innsikt og kunnskap krumtappen i det daglige husholdet. Arbeidsdagen var ikke bare i huset, men også i fjøset, eldhuset, stabburet og ved bekken. Ei ku på båsen krevde 25-30 liter vann om dagen, og vannbæringen til fjøset var ingen lett jobb. I Ribsskogen hadde de brønn (oppkomme). Enkelte somre det ble lite om vatnet i brønnen, men bekken fra Nygraa (et vann noe ovenfor) som kom ned et stykke bortenfor fjøset berget situasjonen. I lange perioder av året hadde Ribsskogs mor alene ansvar både for hus og gårdsdrift. Slik sett var hun i deler av året både mor og far. Faren kunne være borte på fiske i lange perioder, enten i fiskeværene i Flatanger, Gjærslingan eller Lofoten. Lofotturene kunne vare i tre måneder. Det var uhørt å ha kvinner med på fiske, og det ble betraktet som ulykke å ha kvinnekjønn i båten, ja, bare det å møte en kvinne på vei ned til båten i støa kunne varsle ulykke. Kvinnene kunne delta med å spinne hamp og garn til fiskeredskaper og klær. Videre kunne hun få delta i ganing av sild, klippfiskarbeid og filetering. Det var det nærmeste hun kom båten. Det hjalp ikke om hun elsket å fiske.

I uminnelige tider har skreien kommet fra Norskehavet og Barentshavet til Lofoten for å gyte i månedsskiftet januar og februar. Tradisjonell utrorsdag fra Flatanger var 3. januar. Var



nyttårsdagen klar, skulle det bli et godt år. Var det regn eller snø, ville det bli uår. Ikke så sjeldent ble lofotfiskerne sunget ut fra støa når de dro. Regelen var en religiøs sang med bønn om at de måtte få fangst, og om hjelp på veien. Fra Flatanger dro de i årene før 1900 i åpne båter med årer og råsegl, uten kompass og fyrlys å manøvrere etter. Kona ble igjen alene om slitet og omtanken, så ofte måtte hun ta natta til hjelp. Det er lett å oppsummere at husmora i selvbergingssamfunnet var hardt arbeidende med mye ansvar og mange oppgaver.

Arbeidsfordelinga mellom mann og kvinne var klar. Mennene arbeidet med fiske, båt og bruk. Kvinnene sto for husarbeidet og fjøs, så samarbeidet de om onnene. Ekteskapet var først og fremst et arbeidsfellesskap, et lag som gjorde dem trygge og sterke. Arbeid var ikke bare et middel til å øke velstanden, men det hadde en verdi i seg selv. Heller ikke i Ribsskogen fantes noen hvilestol. Barna ble tidlig lært opp til de ulike ferdighetene, noe som også førte dem inn i gårdens eller grendens sosiale fellesskap.

Stadig vind med fuktig havluft stilte store krav til både klær og hus. Bernhof Ribsskogs niese, Gudrun Elden, som vokste opp i de samme husene som Ribsskog, fortalte at husene i Ribsskogen var kalde og trekkfulle.<sup>27</sup> Første huset som ble reist av Johannes, var svært lite. Første etasje besto av to rom, kjøkken og stue. I stua var det grønnmalt panel og på kjøkkenet var panelet malt med en ukarakteristisk rødfarge. På loftet var det også bare to rom, så det kunne være noe trangt om plassen for ni barn og to voksne. Deler av kjeller (jordkjeller) var gravd ut. Vinteren kunne være hard når det var kaldt med mye ”landvind” (østavind).

Bolighuset var tømret med tradisjonell panelbekledning. Vanligvis brukte man mose som tetningsmiddel mellom tømmerstokkene. I Flatanger ble det enkelte steder brukt rapping av vegger. Metoden besto i at man blandet leire med halm og smurte det på innsiden eller utsiden av tømmerveggene som vern mot vind og trekk. Hvorvidt denne teknikken ble brukt i Ribsskogen, kjennes ikke. Imidlertid skal man ikke se bort fra det. Faren, Johannes, var tømrer som tok oppdrag rundt i bygda, og han kunne dermed ha skaffet seg erfaring med metoden. Metoden var imidlertid ikke ny. Jonas Gardell skrev at metoden å bruke leire og halm for å isolere steinhus var vanlig i Midtøsten rundt Kristi fødsel.<sup>28</sup>

Bernhof Ribsskogs far hadde en færing som han drev fiske med. Sjøveien ble ofte brukt dersom en handel eller andre ærender skulle utføres. Færingen har spor tilbake til vikingskipene. Begge var høgreiste i stevnene med en kvass baug som skjærer sjøen godt. Det finnes flere typer og mange lokale varianter av færingen, men den var vanligvis 16 fot lang

(5,0 m) og 4 fot brei (1,25 m). I 1885 ble den første forbrenningsmotor til bruk i båt, konstruert av Godtlieb Daimler og Wilhelm Maybach. Bernhof Ribsskogs far fikk ikke muligheten til å bli eier av motorbåt, han fikk knapt se en. Den første motorbåten kom til Flatanger i 1905, da Ole Hanø som kjøpte en 5 hk. "Dan".<sup>29</sup> Jacob Straume hevdet på sin side at Carl Sitter var den første i Flatanger som "sette motor i småbåt".<sup>30</sup>

#### 4.5 De måtte tro på seg selv

Været er en vesentlig del når man skal vurdere livskvaliteten. Lys og værforhold påvirker oss både psykisk og fysisk. Som ellers langs kysten måtte man leve med værets tilsynelatende uforutsigbarhet. Mange husmødre fikk gå store deler av livet i en stadig angst for om ektemannen kom hjem, eller om hun ville dele skjebne med mange andre hun visste om. En slik langvarig tilstand måtte gjøre noe med folk og deres livskvalitet. Ektemannen måtte også stadig forholde seg til elementene. Ville alt gå bra, og ville han være i stand til å forsørge kone og barn. Mangel på avslappet velvære i lange perioder måtte gjøre noe med menneskene. *"Ingen har til fulle beskrevet den sinnsstemning... hos alle dem som hadde mann, fedre, og sønner ute på det store farefulle havet etter kontanter som skulle holde hjemmet sammen. Den er ikke beskrevet, fordi de som følte angsten ikke kunne feste sine følelser og angst på papiret"*<sup>31</sup>. Som fisker skulle man være sterk, ha god helse, dristighet, kunnskap og innsikt for å lykkes. I tillegg skulle man også helst være en god og pålitelig meteorolog. Fiskeren skulle kjenne merker som varslet om hvordan været skulle bli. Han skulle kunne tolke driften av skyene, luftspeilingen, lytte til lyden av Folla, forstå fjære og flo sjø, samt måkenes skrik og kjenne frostdagene i januar og februar. Skjebnetrua satte en standard for hvilke sjanser man tok. Man druknet ikke fordi man var dristig på sjøen, men fordi ens dager var talte. Det var derfor ingen grunn til å bli sittende på land. Skjebnen kunne man ikke undra seg likevel. Gamle i Flatanger har fortalt at en viktig drivkraft hos fiskeren var at han ikke kunne klare tanken om at naboen fisket mer enn han.

Uten vei, langt fra kirke, prest og med nærmeste doktor mange timer unna, måtte familien ha stor tro på seg selv, og at de ville klare brasene. Noen vil kanskje si at de ikke hadde noe valg. Men det å rydde gard forutsatte en sterk tro på at de ville lykkes. Etter hvert som arbeidet gav resultater, ble de styrket i troen på at de skulle legge grunn for å berge seg selv og familien. En slik sterk tro ble også "overført" på barna gjennom foreldrene som rollemodeller, og det de

sa. Barna fikk etter hvert oppgaver som var tilpasset deres nivå, og som de mestret. Dermed fikk de oppleve at det var mulig å få til noe, og en tro på at de kunne nå de mål de satte seg. Til tross for lange dager med mye arbeid og langt fra sentrum satt Johannes Ribsskog i Flatanger herredsstyre i tre perioder.<sup>32</sup> De gangene møtene var lagt til Lauvsnes, var det å gå over Starnesfjellet. Hjemturene over fjellet på vinters tid kunne være strabasiøse i mørke og mye snø. Fram til 1884 ga grunnloven eiere av matrikulert jord stemmerett. Det betyr at Johannes Ribsskog hadde stemmerett og kunne gå til valgurnene. Johannes Ribsskog ble innvalgt i skolestyre i 1884, men det er noe usikkert hvor lenge han var medlem. Som utskifningsmann satt han fra 1887 til 1888. Johannes hadde lest mye og tenkt enda mer, slik at han kunne ta opp ordskifte med hvem som helst om aktuelle problem i samtiden.

Året etter at Flatanger ble eget lensmannsdistrikt, og samme år som Bernhof Ribsskog ble født, ble Flatanger sparebank etablert. Silda, skrev Lillegaard, kom stormende innover i 1860-årene, og det ble det penger av, og den åpnet øynene for pengehusholdningen.<sup>33</sup> Liketil presten selv, A. Saxegaard, deltok i galoppen rundt gullkalven. Banken skulle få stor betydning for de som ville noe, enten det var til båt, notbruk eller utdanning. Flere av Ribsskogs brødre fikk via sparebanken mulighet til å ta utdanning. Eldste bror, Ole Konrad Ribsskog, fikk lån mot kausjon for å dekke utgifter til skole, kost og vask som han skrev om allerede i 1885. Samme mulighet skulle Bernhof Ribsskog benytte seg av for å finansiere lærerseminaret på Levanger. I 1890 snudde oppgangen noe, og dette tiåret ble heller dårlig.

#### **4.1 Heimen som arbeidsplass**

I et lite småbrukerhjem som i Ribsskogen slet de voksne hardt for å skaffe nok utkomme til den barneflokk som etter hvert vokste seg stor. Selv etter en travel arbeidsdag satt ingen med hendene i fanget. Det var stadig noe som skulle ordnes. Far måtte holde verktøyet i orden. Sager ble filt, og økser og kniver ble slipt. Mor hadde det travelt med å holde klær til barna. De kjente seg nok igjen i Petter Dass sitt utsagn om *"Hva ei dagen rekker, man med natten skjøter på"*. Oppi alt dette prøvde barna å få gjort lekser. De hadde ofte hjemmearbeid i den uka eller de ukene de ikke var på skolen. Alt dette ble gjort om kveldene i dårlig lys. Man hadde tranlampe (kolo) og talglys. Disse stundene gav også noe, nemlig samhold i familien. Marius, Bernhof Ribsskogs bror, fortalte sine barn at da hans foreldre startet med nyrydning, var det svært dårlige kår, med lite mat og klær til de kom seg litt ovenpå. Flere fikk hjelp fra forsorgsstyret, men ikke de i Ribsskogen. Å motta hjelp var ingen god situasjon.

De som var understøttet, ble lett sett ned på. Mange barn fikk lide for det på skolen og i leken. De fikk høre at de levde og snyltet på andre. Eikeset skrev at den gruppen som tilhørte "toppsjiktet" sosialt og økonomisk i bygda, var lensmann, prest, lege, kirkesangere, lærere, fyrvoktere og loser.<sup>34</sup> I 1875 lå denne gruppens gjennomsnittsinntekt 33 % over gårdbrukernes. Imidlertid er det ikke noe som tyder på at familien i Ribsskogen hadde det verre enn folk flest i Flatanger.

Selv om både Flatanger og Ribsskogen ligger avsides til, så kom etter hvert nye ideer også dit. Økte krav til produktivitet økte også kravet til innkjøp av kraftfôr og maskiner. Dette og ev. arbeidslønn måtte betales med penger. For å skaffe penger måtte noe selges, og dermed var bonden mer eller mindre tvunget over i pengehusholdning, både som selger og kjøper. Krav til jordbrukskreditt økte, og de lokale sparebankene fikk nå nye oppgaver. Kongeriget Norges Hypotekbank kom i drift fra 1852. Banken lånte ut penger i all hovedsak mot pant i fast eiendom både på land og i by. Gjennomsnittlig skyld på de 131 selvstendige brukene i Flatanger i 1890 var 2.33 skyldmark. Lill-Ribsskogen var skyldsatt til 0,36 skyldmark, og var dermed et av de aller minste selvstendige brukene i Flatanger. For øvrig var det bare 18 av brukene som hadde en skyld opp til ½ skyldmark.<sup>35</sup> Formannskapsloven av 1837 ga selvstyre til de med matrikulert jord. Menn med matrikulert jord hadde stemmerett og var valgbar til kommunestyret.

Arne Ording<sup>36</sup> var inne på et interessant moment når han hevdet at modernisering av jordbruket krevde kunnskap og faglig veiledning. Skulle man nytte kunstgjødsel på rett måten, måtte en ha kunnskap i kjemi. Denne erkjennelse resulterte i større interesse for skole og utdanning. Man forsto etter hvert at skolen måtte være noe mer enn en konfirmasjonsskole, men dette skjedde ikke uten kamp. Striden eksemplifiserer Ording med P.A. Jensens lesebok og det røre den skapte rundt omkring i bygdene. Han nevner bl.a. at skolestyret i Meldal ikke bare nektet boken brukt i skolen, men forbød også læreren å ha boken privat. Jensens bok "Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet" fra 1863 var en annerledes bok ved at den inneholdt eventyr, regler og rim, samt både profant og religiøst innhold. Sokneprest Ellefsen i Flatanger med erfaring fra bl.a. Tromsø seminar hadde sitt første møte med skolekommisjonen 4. november 1867, hvor det ble bestemt å kjøpe inn 100 eks av "Læsebok for folkeskolen og folkehjemmet". Boken vakte stor strid." *Folk ville ikkje ha a. Dei meinte*

*det i skolen skulle lesast bøker berre med religiøst innhald... Det verdslege stoffet vekte stor motburd.*"<sup>37</sup>

Det var vel også slik i Flatanger på den tiden, at mål og mening med livet var å bli gift, og med ekteskapet ble kvinnene forsørget. Slik sett var ekteskapet et overlevelsesprosjekt. Vanligvis hadde mannen sitt arbeid utenom hjemmet. Han skulle forsørge og skaffe til veie det familien trengte. Gifte kvinner hadde som oppgave å føde og oppdra barn i tillegg til annet "*kvinnfolkarbeid*". Det var mor som organiserte og styrte i hjemmet. Sjelden var hun i ro, alltid var hun i ferd med å utføre noe. På den tiden var det få muligheter til prevensjon og stadige bekymringer for å bli gravid måtte være en svøpe for kvinnene. Få snakket om hva mange barnefødsler gjorde med en kvinnekropp, og om redselen for barselbeberen og døden som lå på lur bak hver en fødsel. Selv om noen så det som Guds gave, så skulle munnene mettes og barna kles. På den andre siden var også barna nyttig arbeidskraft. Barnløse fryktet en alderdom uten særlige muligheter til støtte og hjelp.

I tillegg til kortest mulig avstand til fiskemulighetene, ble dyrkbar jord og båthavn bestemmende for hvor folk bosatte seg i Flatanger. For Ribsskogfamilien var valget enkelt. De slo seg ned der nettopp fordi de fikk fradelt en jordlapp fra Marthas foreldre. Det finnes lite skrevet spesifikt om forholdene i Flatanger på den tiden. Det er derfor vanskelig å gi et sikkert bilde av hvordan forholdene var der i heimen da barneflokkene på 9 vokste opp. Selv om de eldste var i ferd med å flytte ut av hjemmet da de siste ble født, ble barneflokkene store med mange munnar å mette. Størrelsen på barneflokkene var ikke noe uvanlig i Flatanger på den tiden.

Med sikkerhet kan man anta at det ikke var særlig overflod i Ribsskogen mens barna vokste opp, noe Ribsskog skrev om mange år senere. Som vanlige arbeidsfolk hadde de heller ikke høgstol i Halmøy kirke. Selv om hans foreldre hadde jord som signaliserte makt i forhold til de eiendomsløse, så tilhørte de ikke eliten som bestemte i bygda. De fikk etter hvert ryddet til et lite gårdsbruk, på skrin jord, og etter noen år hadde de budskap med noen få kyr og sauer. Slik sett var også Johannes en "*Isak Sellanrå*" som i Markens Grøde. Arbeidskrevende gård umuliggjorde hobbyer. Det ble først sønnen Johan Ribsskog på Skedsmo som kunne bruke tid på hobbyer, for han ble det birøkt. Deler av helligdagene ble brukt å lade batteriene. Man forlot ikke hjemmet for ferieturer. Det var ingen skjærgårdsferie og ingen fjellturer som ren

adspredelse. Søn og helligdager skulle det ikke forekomme arbeid. Bortsett fra å gi dyra mat og vann foregikk det vanligvis ikke noe på gården.

De hadde havet som nærmeste nabo, og det kunne være gavmildt. Langs kysten var det vanlig at man drev både jordbruk og fiske. En åkerlapp kunne være berginga dersom fisket slo feil, og kombinasjonen gårdsdrift og fiske gjorde det også mulig å utnytte flittige hender. Ribsskog hadde en far som var frisk, sterk og hadde et godt håndlag slik at han kunne ta tømmeroppdrag når det trengtes. Han var flink med hendene og ikke noe ”*tregrev*” som de sa i Flatanger. Øksa og kniven var det viktigste verktøyet. Vi vet at tollkniven har fulgt folk gjennom utallige generasjoner. Den har bl.a. hørt til bunad når folk skulle pynte seg til fest. Den kunne også komme godt med i basketak med folk og dyr. For snekkeren og fiskeren var det et egnet redskap. Tollkniven ble en del av ens personlighet. Skaftet skulle være av ypperste kvalitet, enten hardbjørk, lønn eller eik for de som hadde råd til det. Slike grovinstrumenter utviklet en god og smidig hand. Hele selvforståelsen var knyttet til kniven, og man følte seg naken uten den.

Ribsskogs familie hadde fisk og jordbruksprodukter til eget forbruk, og kanskje ble det også noe overskudd til å bytte bort i produkter de ønsket seg eller manglet. Fisket etter skrei senvinters var viktigst. Ribsskogs nieser fortalte at Johannes, var en dyktig arbeidskar, og ikke noe tyder på at det var direkte uår mens barneflokken i Ribsskogen vokste opp. Heller ikke er det noe som tyder på at kostholdet var så dårlig at det førte til vitaminmangel verken hos voksne eller barn. Kanskje bidro feit sild daglig til dette. Eller det skyldtes ”*nysilt melk og megen hyse*”, som Ribsskog kom til å skrive om som helbredende kost. Hansen skrev at slutten av 1860 årene var vanskelige år for jordbruket i Ytre Namdal, spesielt 1867 var et svartår.<sup>38</sup> I 1870-80 årene, mens de fleste barna i familien vokste opp, fikk man imidlertid en oppgangstid langs Namdalskysten, først og fremst gjennom et rikt storsildfiske de første årene og feitsildfiske de siste årene. Tiende året etter at første barnet, Ole Konrad, ble fødd i Ribsskogen i 1865, ble regnet som det rikeste sildåret som noen gang har funnet sted.<sup>VI</sup>

---

<sup>VI</sup> Ifølge kirkeboken for Fosnes ble Ole Konrad Ribsskog født 8. desember 1865, og døpt 1. april 1866. Senere blir fødselsåret 1866 konsekvent brukt, også av han selv.

Kronåret 1875 gikk det, i følge Hansen, gjetord om i lang tid. Totalt ble det fisket 340 000 tønner sild i Namdalen fogderi denne sesongen.

Potetplanten, ble kjent i Trøndelag alt på 1700 tallet, men det tok noe tid før den ble akseptert i vårt område. Økningen i potetdyrkinga i Flatanger fikk fart i perioden 1845-75.<sup>39</sup> Både omgangsskolelæreren og presten ble viktige formidlere av potetdyrking og potetens fortreffelighet. Innføring av potet tok tid grunnet bøndenes slendrian og konservatisme, "*den gemeene Mand... er stiv, paaholden paa det Gamle, og Fiende af alt Nyt*".<sup>40</sup> Vi vet ikke sikkert hvordan matstellet var under Bernhof Ribsskogs oppvekst i Flatanger, men historiebøkene forteller oss at det trolig var mye graut, poteter og fiskemat ved kysten. Vanligvis ble det servert fire måltider for dagen. Det var dugurd (frokost), middag, nons (i femtida) og kveldsmat (i åttetida). Grøt ble nok servert flere ganger daglig, både varm, kald og oppvarmet. Alle var påpasselige med måltidene, og alle innfant seg til rett tid. Kjøkkenet var for trangt til at hele familien kunne sitte rundt bordet samtidig, så de fleste måtte innta måltidet stående. De minste måtte krype under bordet til plassen ved vinduet. Ingen startet måltidet før de hadde foldet hendene og bedt bordbønn. Mor hadde tatt med seg skikken inn i hjemmet.

Imidlertid var ikke alle som bodde så nært havet så heldige å få vokse opp med en forsørger. Mange forsørgere endte sine liv i forbindelse med fiske og opphold i båt på sjøen langs Namdalskysten. Flere av slektningene har fortalt at Bernhof Ribsskog opplevde å se sin far nesten omkomme i Årfjorden. Dette fortalte han også til sin assistent Asbjørn Ryen etter at han kom til Oslo. Han bestemte seg da for ikke å bli fisker. Denne hendelsen fortalte også Anniken Holmsen (barnebarn av Bernhof Ribsskogs bror Johan Martin Ribsskog) om.<sup>41</sup> Dette kan ha vært en virkelig hendelse, men kan også være en anekdote innad i familien.

Som mange andre steder langs kysten var mor i lange perioder alene med barneflokk, husdyra og potetåkeren, mens far var på fiske eller annet arbeid. Ribsskogen hadde vann fra egen brønn, men vannet måtte bæres. I tørre somrer ble bekken som renner ved eiendommen brukt som vannkilde. Det fortelles at de hadde "*grue*" på kjøkkenet.

Gården var heimen og arbeidsplassen for dem begge. Far var vanligvis "*overhodet*" i familien. Patriark var opprinnelig en betegnelse på et mannlige familieoverhode med stor grad av kontroll over sin familie. Kvinnene på den tiden var nesten usynlige. Hvordan Johannes

utøvde denne funksjonen er usikkert. Kildene vi har, vitner om en gjennomsnittsmann i så måte. Som i mange andre hjem på den tiden var moren en klassisk kvinne i betydningen av at hun var hjemme, levde, åndet og eksisterte for sine barn. Bernhof Ribsskogs mor og far hadde stor arbeidsevne, sterk selvdisciplin og var utholdende på områder andre ofte gav opp. Faren ble betraktet som streng, en som tok valg, og ikke så lett lot seg rokke. Moren var av den godmodige sorten, og ble beskrevet som svært snill. Mange mente at kvinnens gryende frigjøring var jevngodt med vantro og i strid med Guds orden. Ikke noe tyder på at det var religiøse eller politiske stridigheter mellom foreldre og barn. Om hjemmet ikke var noe typisk leserhjem, var tilværelsen preget av nøkternhet og sparsomhet. En del av barna i Ribsskogen ble som voksne opptatt av religiøse spørsmål uten å bli dogmatiske.

Perioden Ribsskogs foreldre tok til i Ribsskogen var vanskelig. Arne Ording<sup>42</sup> hevdet at særlig 1860 var et uår mange steder i landet. Uårene ble forsøkt forklart på mange måter. Amtmannen i Nordre Trondhjems amt fant årsaken i at *"den fordums Tarvelighed og Nøisomhed er burte. Et stort og almindelig Hang til Velleved, Overdåd og Nydelse har udbredt sig, en falsk og forfeiled Overdåd og Nydelse, en falsk og forfeiled Civilisasjon."* Ording skrev videre at *en* fut i Øyerdalen nevner den *"drjuge"* kaffedrikkingen som viktigste årsak til den økonomiske tilbakegangen.

De fleste som vokste opp i Flatanger på slutten på 1800- tallet, så få muligheter for videre skolegang etter folkeskolen. Skral økonomi skrinla slike tanker og ønsker for de fleste. Å legge seg opp så mye penger at skolegang kunne gjennomføres var vanskelig, og lånekasse for utdanning fantes ikke. Det var heller ikke vanlig at barn fra små kår skulle ta utdanning. Deres skjebne var å bli arbeidstreller. Omkvedet i Flatanger var: *"Dere vet vel hvor dere kommer fra. Skolegang trenger man ikke. Vi har greid oss uten"*. Slik var det faktisk ikke for Bernhof Ribsskog og flere av hans brødre. Dette hevet de seg over. Sterkt påvirket av mor så de for seg små muligheter i Ribsskogen og i Flatanger. En sterk tro og forventning om at man skulle klare med de mål man satte seg, ser det ut til at barna i familien bar med seg videre. Omkvedet var: *mist ikke motet, selv de tyngste motbakker tar slutt. Når man i dag ser "rommet", kan man undre seg over hvordan det var mulig å brødfø 11 personer. Størrelse og beliggenhet stilte krav til arbeid og aktivitet og innbød ikke til makelighet. Bernhof Ribsskog undrer seg også over dette når han skrev at "Hva vi- og de andre i grenda –levde av, skjønner jeg ikke nå. Det var vel litt fra sjøen og litt fra jorda- og en del tilfeldig inntekt av*



*tømmermannsarbeid e.l.*”<sup>43</sup> I sum kan man vel hevde at foreldrene var som mange andre i Flatanger på den tiden, det en vil kalle småkårsfolk som ikke var tynget av verdens gods eller av mye lærdom. Noen ukers omgangsskole og konfirmasjonsskole var nok karakteristisk for allmenopplæringen på den tiden. Kanskje fikk heller ikke hans mor opplæring i skrivekunsten.

Folketellingene fra både 1865 og 1875 viser som nevnt at i de første årene de bodde i Ribsskogen hadde de Golla, Johannes sin mor, sammen med seg. At flere generasjoner bodde sammen, eller at de hadde losjerende, var heller ikke uvanlig i Flatanger på den tiden. Bernhof Ribsskog fikk dermed nærkontakt med sin farmor mens han vokste opp. Kanskje fikk også hun mye å si for hans oppvekst og syn på seg selv.

Det var få personer i grenda, men det nære nettverket gav råd, støtte og tilbakemelding. Andre vil si en kontrollerende posisjon. De måtte støtte og lite på hverandre, da det var få å spille på lag med. Et godt nettverk skal ideelt sett ikke skape konformitetspress, men bidra slik at medlemmene i gruppen gis en identitetsfølelse og en gruppetilhørighet, og ikke en brønn å drukne i, men en brønn å øse av.

Hjemkommunen kunne tilby lite utover å ro fiske. Få arbeidsplasser, og utsiktene for Lauvsnes tønnefabrikk, og senere Namdalens tresliperi var heller ikke særlig gode på den tiden. Samme år som Bernhof Ribsskog ble født, ble Løfsnæs bruk og tønnefabrikk startet opp. Byggmester Gustav Olsen og kjøpmann Matzow i Trondheim var de første driverne av bruket. De første årene var vanskelige med både driftsstanser og brann. Varierende fiske resulterte også i lite forutsigbar etterspørsel. Etter at bedriften ble lagt ned, etablerte Namdalens tresliperi seg på området i 1909. Van Severen overtok i 1916 og opprettholdt virksomhet helt fram til brannen i april 1979.<sup>44</sup>

## **4.2 Bernhof Ribsskog blir født**

I Flatanger kirkebok for Vik sogn finner man at Bernhof Ribsskog ble født den 25. januar 1883, så i april året før hadde Johannes og kona vært gode mot hverandre. Vinterfisket var over, og planleggingen av våronna sto for døra. De hadde vært gjennom en hard vinter. Våren var en merkelig tid for kystbonden. Høstens forbrukssyklus gikk da mot slutten, og en ny begynnelse var i emning. Både krøtter og mennesker hadde det magert. For de to i Ribsskogen sto det ekteskapelige samlivet i forplantningens tjeneste. Man snakket ikke om at det hadde

andre funksjoner, som å gi gode opplevelser og overskudd. Uvitenheten om hva som skjedde med kroppen var total. De hadde ingen å betro seg til verken om pubertet, menstruasjon, graviditet eller fødsel. Bernhof Ribsskog fikk aldri se at foreldrene tok rundt og kjærtregnet hverandre. Slike følelser skulle ikke vises i dagslys. Ofte undret han seg over det som ble, og ikke ble sagt mellom foreldrene. Det var mye det ikke skulle snakkes om, og det var mye som ikke måtte komme ut av huset. Man gjorde seg ikke sårbar med å røpe familiehemmeligheter.

Om kvelden den 25. januar 1883 la Martha Bernhof Ribsskog til sitt bryst for første gang. Amming er like gammel som menneskeheten, og historien viser at ammetiden kunne vare til barna ble opp til fire- fem år, altså lenge etter at barnet begynte med fast føde. Man hadde også tidlig kunnskap om at de barna som fikk bryst, holdt seg friskere, og hadde større mulighet til å vokse opp. Alle barna ble født hjemme, noe som var vanlig på den tiden. Moren begynte nå å bære preg av flere fødsler. Å føde barn midtvinters kunne være et problem. Husene var ofte kalde og trekkfulle. Vann var ikke innlagt og måtte derfor bæres fra nærmeste bekk. Så var det å få fres på komfyren for å vaske og koke tøy som deretter ble brakt til bekken for å skylles. Den 14. februar s. å. ble Bernhof Ribsskog døpt hjemme av faren med mora, samt en person (uleselig navn) i tillegg som vitne. Det kan tyde på at den nyfødte var svak etter fødselen eller at det oppsto sykdom. Foreldrene hadde allerede opplevd at flere av barna døde tidlig. To år tidligere hadde de båret et barn med navn Bernhof til dåpen. Han døde 10. mai 1882, uten at man i dag kjenner dødsårsaken Fra gammelt av ble det i Flatanger sagt at dersom bestemor var i nærheten, overlevde flere av de svakeste og mest sårbare barna.

Den 27. mai 1883 ble Bernhof Ribsskog døpt i Vik kirke av presten Frithjov Vilhelm Hansen. Han var den eneste som ble døpt i kirken den søndagen. For å komme fram til kirken måtte foreldrene ta seg over Glasøyfjorden for å begi seg til fots, eller med hest til kirken med dåpsbarnet. Dersom man legger dagens veitrasé til grunn, så er det 6 km fra Årfjordstrømmen til Vik kirke. Så sent på året var det snøfritt i Trefjordkleiva som på vinters tid kunne være vanskelig å passere. Det var først i 1919 det ble bevilget penger til omlegging av veien i Trefjordkleiva, som var et lite fjellparti man måtte forsere.<sup>45</sup> Dåpen var viktig, og fadderne ble plukket ut med omhu. Fadderne ved dåpen var Ole Johannesen, Sivert Johannesen og Anna Johannesen. Det knyttes usikkerhet til betydningen av navnet Bernhof. Man antar at det opprinnelig var et slektsnavn, men kan også være avledet av lågtyske Bernhard i betydningen

"bjørn eller hard". Navnedagen er til minne om den salige Bernhard Tolomei (1272-1348). Bernhof var ikke noe uvanlig navn i Flatanger på den tiden.

Samme år som Bernhof Ribsskog ble født, ga Arne Garborg ut "*Bondestudentar*". Garborgs realistiske roman gir en god sosiologisk analyse og beskrivelse av situasjonen for norsk skole og forholdene for norske bondestudenter som kommer til byen for å lære seg et yrke. Den skole og skolehverdag som Garborg beskrev både i *Bondestudentar* og i bladet "Seminaristen", tok Ribsskog tak i mange år senere, og prøvde å endre på. Ribsskog ble etter hvert en sterk motstander av en autoritær skole der viktigste motivasjonsfaktor var å unngå straff. Han tok også etter hvert avstand fra at foreldrenes stand og stilling skulle avgjøre barnas fremtid. Skolen burde være for alle, og gi alle samme mulighet.

Bernhof Ribsskog vokste opp, og fikk en del av sin skolegang i en periode preget av gjennombrudd av industrialismen, og oppløsningen av det gamle bygde- og bondesamfunnet. Det nådde nok ikke Flatanger mens han gikk i folkeskolen, men under hans videre utdanning ble konturene av et strukturskifte i norsk samfunn og skole tydeligere. Samfunnet var preget av spenningen i møte mellom noe gammelt og nytt. Landet var i ferd med å våkne til noe nytt på de fleste områdene. Ribsskog skulle mange år senere bli en av eksponentene for nye reformpedagogiske ideer og utfordringer, nettopp som et resultat av denne omforming.

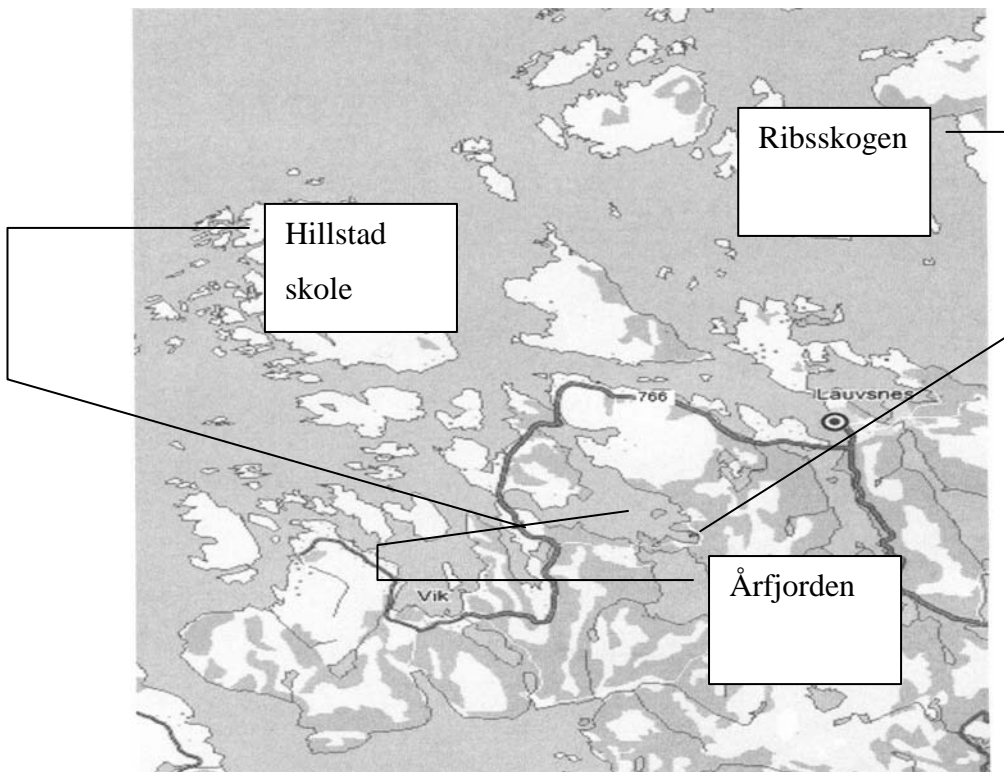
### 4.3 Alle måtte ta et tak

Etter hvert som barna vokste til, måtte de være med å ta et tak, det var et ledd i oppdragelsen. De måtte gjøre nytte for seg, slik var det over alt både i Flatanger og andre steder på den tiden. Først og fremst var det å delta i gårdsarbeid. Det var behov for flittige hender både i høyonn og innhøsting av poteter og grønnsaker. En tiåring kunne dra slipesteinen og gjøre rent i fjøset. Buskapen trengte tilsyn, og ofte fikk barna den oppgaven.

Det var ikke seterdrift i Ribsskogen, men husdyrene gikk på skogsbeite og trengte dermed tilsyn. Det var status knyttet til det å være gjeter. Det var han som bestemte hvor buskapen skulle gå for å finne beste beite. Dermed var det også han som avgjorde om kyrne melket mye eller lite. De hadde favorittsau. Det ble sagt at det ble bedre ull på de sauene som hadde gått på fjellbeite. Ull fra fjellsauen ble brukt til "*sjøvottan*". De skulle ikke si, for det skapte tydelige problemer for arbeid både med line og garn.

Separering og kjerning krevde bidrag fra sterke hender, og som mange andre steder fikk barna i Ribsskogen tidlig erfare dette. Det var nå en gang slik at barna måtte tidligst mulig gjøre rett for seg, altså gjøre rett for mat og klær. For både voksne og barn var det mange onner, som våronn, torvonn, slåttonn, skuronn og potetonn om høsten. I tillegg kom for noen fisketørking på berga. Gjødsla ble kjørt ut på åkeren med slede mens det var snø, og delvis på bar mark om våren. Der de ikke kom til, bar de gjødsla i kurver eller på plattinger mellom seg. Også her fikk barna ta et tak. I de islandske ættesagaene heter det at når gutten ble åtte år, skulle han være med i alt arbeid på gården, side om side med de voksne <sup>46</sup>Når det kom så langt som til kornet var det om å få det i jorda på ”*fløan sjø*”, og aller helst ved ”*voksende måne*”.

Dårlig beite på en del gårder, skrev Hylland<sup>47</sup>, resulterte i at en måtte av sted med husdyra for å finne beite andre steder. Det å skaffe til veie såkalt ”*surogatfor*” ble en viktig del av gårdsdrifta i en bygd som Flatanger. Så sent som ved jordbrukstellinga i 1917 i Nord Trøndelag ble det nytta store mengder surogatfor, 101 tonn lauv, 140 tonn lyng, 667 tonn tang og tare, og 170 tonn fiskeavfall. I Flatanger var det lyng, fiskeavfall, tang og tare som ble nytta. Man kokte torskehoder og anna fiskeavfall, og slo den varme laugen og det heile over tang, og dette ble mat til kua. Det er ikke urimelig at dette også kunne være situasjonen i Ribsskogen under Ribsskogs oppvekst. Kanskje måtte Martha i tangfjæra før hun tok til med de andre oppgavene på gården. Fjøsstellet var kvinnens område. Det ble nesten regnet for skam om mannen gikk i fjøset eller deltok i noe slags husarbeid. Det var ikke uvanlig at gårdbrukeren hadde for mange dyr på båsen i forhold til grasproduksjonen. Resultatet ble ”*sulteforing*” for mange. Skiftebruk, 6-8 år med korn (bygg og havre) og 1-2 år med poteter var vanlig i Ribsskogen.



*Oversiktsbilde fra Flatanger med Ribsskogen og Hillstad skole på hver sin side av Årfjorden. Kommunesenteret Lauvsnes til høyre i bildet. Vik ser man til venstre langt nede på bildet.*

Til daglig var det mye sild, fisk og heimlaga fiskemat. Plassen der Ribsskog vokste opp, grenser inn til Gladsøy og Årfjorden, som på 1900- tallet var rik på både fisk og sild. Ribsskogs nieser hevder at det var godt fiske i Årfjorden, både sei, torsk og sild. De hadde alltid auregarn, og aure fikk de. De hadde med andre ord kort vei til matkammeret. Kjøtt var søndagsmat. Til frokost var det grøt eller brød med hjemmelaget ost og gomme som mora hadde laget. Det var i høytidene sylterullen og andre påleggssorter kom på bordet. I Starnesfjellene ble det plukket bær til vinterpålegg. Det var også om å gjøre å være fremsynt om det kom uår. Da var det nødvendig både å ha noen kroner og noe såkorn i reserve. Ofte sprang barna ned til sjøen og kastet med stang. Fjæremark og blåskjell ble brukt som agn. Etter hvert som de vokste til, fikk de låne båten, og da kunne de beste fiskeplassene nås. Grisen ble foret med småfisk, og i perioder ble det dens hovednæring i tillegg til poteter. Dyra på gården ble også barnas lekekamerater. Både gris, høner og sau gikk fritt omkring. Alle dyra ble behandlet som individer med respekt, og alle hadde navn. Respekt for liv og ærlighet var grunnverdier i heimen.

Trass i små kår hadde barna til Johannes og Martha Ribsskog en rik barndomstid. Inntrykkene var få under oppveksten, men de var betydningsfulle, og de fikk feste seg. Ribsskog antydte det i et tilbakeblikk i en artikkel han skrev som gammel mann. Barna i Ribsskogen fikk stadig nye og mer utfordrende oppgaver etter hvert som de vokste opp. De fikk tidlig erfare at de klarte med de utfordringene de ble pålagt, og det la foreldrene merke til. Dette gjorde noe med dem. De bygde etter hvert opp en tro på at de kunne mestre utfordringer.

Klærne til barna og de voksne, ble for det meste laget hjemme. Som i mange andre hjem på den tiden var rokk og vev flittig brukt. Jentene ble tidlig oppdratt til å beherske karding av ull, spinning, syng og strikking. Arbeidsklærne som ble brukt både på sjø og land, var av vadmél. Ytterklær til sjøbruk var ofte laget av geiteskinn som ble innsatt med fettstoff (eks. tran) for å bli vannavstøtende. Barna var kledd i striskjorte til daglig. Det hendte at de måtte dele på skoleklær. Niesene til Bernhof Ribsskog, Gudrun Ribsskog og Gudlaug Elden, hevder at hele sommeren gikk barna barføtt. Tresko var vanlig, men også de måtte man spare på.

#### **4.4 Foreldre / barn**

Ved århundreskiftet var det i Flatanger ofte stor distanse mellom barn og voksne. Man har ikke noe kunnskap om forholdet mellom Bernhof Ribsskog og faren. En travel arbeidsdag resulterte i lite tid til å være sammen med barna for lek. For arbeiderklassen var den lange arbeidsdagen grunnen til at spesielt fedre og barn hadde lite kontakt. Bortsett fra mor som alltid var der, la de voksne seg lite bort i barnas virksomhet. Foreldrenes strenghet var utviklet under gammeldags hard hustukt. Hustukt og hard behandling var et uttrykk for kjærlighet og omsorg for barna, og det finnes både i brevet til Hebreerne og i Salomos ordspråk 13. Dersom barna ble for voldsomme eller ulydige, ble de påminnet bjørkeriset som hang over kjøkkendøra. Riset ble imidlertid aldri brukt. Men det var ikke noe krav om at barna skulle være viljeløse og forsagte.

I Ribsskogen var det stor frihet med stor aksjonsradius, der barna produserte sin egen verden. Hoppbakken, akebakken, og barhytta ble konstruert uten at de voksne engasjerte seg særlig. Barneflokkene måtte aktivisere seg selv, da det var smått med naboer.

På forsommeren tok barna i bruk låven som soveværelse. Bolighusets rom ble brukt til forskjellige oppgaver som rundvask, oppsett av vevstoler osv. Dette var noe barna likte godt og mintes resten av livet. Livet på låven satte om ikke annet fantasien i sving. Der var naboer

som mus, svaler, tusser og troll. Etter at barna hadde flyttet ut, og kom tilbake på sommerferie som voksne, krevde de alltid å få sove på låven.

#### 4.5 Skolegang på Lauvsnes og Hilstad

De som bodde og vokste opp i grenda på Ribsskogs tid, måtte losjere borte når de gikk på skolen. Skolen lå på Hilstad, og elevene bodde enten privat, eller på loftet over skolestua. Læreren bodde i et hus ved siden av som ble kalt for "*Klokkergården*". Navnet klokkergården hadde sin bakgrunn i at læreren også var klokker ved Vik kirke. Elevene hadde med seg mat og sengeklær hjemmefra. Søstrene Gudlaug Elden og Gudrun Lein fortalte om at de på 1920-tallet også måtte ha med seg sengehalm til sengene på skoleloftet. De fortalte at det ble mang en "*hustri*" natt på loftet, dårlig isolert som det var. Ofte lå to og tre søsken i samme seng. Middagen ordnet lærerens kone, med noe hjelp fra jentene, men tørrmaten måtte de ordne selv. Man må anta at forholdene var noe de samme mens Ribsskog gikk på skolen. Han hevdet at læreren var mye "*omtykt*" i bygda, og elevene likte han godt. Ikke så sjeldent bad læreren elevene fra internatet inn i privatleiligheten om kveldene og leste og sang for dem.

Selv om Bernhof Ribsskog tilhørte Hilstad krets, gikk han det første året på Lauvsnes skole. Bakgrunnen for at han startet sin skolegang der, skyldtes trolig at hans eldre bror Ole Konrad Ribsskog på det tidspunktet var lærer på Lauvsnes og Dahle, samt klokker og forsanger ved Løvøy kirke. Menn med kraftig sangstemme var etterspurte, og mange såkalte "*søngarar*" spilte en viktig rolle i bygdens ulike seremonier, som i kirken, begravelser, sammenkomster og fester. Å være klokker og forsanger medførte at Ole Konrad Ribsskog noen ganger måtte delta i kirkelige handlinger i skoletiden. Ikke ofte, men det hendte at han tok med elevene til Løvøy kirke i forbindelse med vielser, oftest på lørdagene. Elevene kunne ikke være igjen alene ved skolen, da det var bare en lærer. Løvøy kirke ligger på en øy like ved Lauvsnes sentrum, så da var det bare å ta årene fatt. Man må anta at de to brødrene bodde sammen på Lauvsnes. Slik sett ble overgangen fra Ribsskogen til skolen også mindre problematisk. Ribsskog fikk da sin eldre bror både som hybelkamerat og lærer. Det er mulig at dette fikk en del å si for deres senere forhold. Brev og dokumentasjon vitner om at de to som voksne hadde et svært godt forhold både privat og som fagpersoner. Broren som var 17 år eldre, gav trygghet og holdt orden på både kost og leggetider. Selv om Bernhof Ribsskog skulle bo sammen med broren, startet han skolen med formaninger fra mor om at han skulle skikke seg både på skolen og i fritid. Skolen Bernhof Ribsskog begynte på, ble bygget i 1876 av

Ingebrigt Jakobsen (1819- 1896) som til da hadde fungert som omgangsskolelærer siden 1844. Skoleprotokollen fra Løfsnæs skole for skoleåret 1891 viser at Ole Konrad Ribsskog etterfulgte Ingebrigt Jakobsen som lærer. Han fikk dermed være med på å tilrettelegge og sette Folkeskoleloven av 1889 ut i virksomhet. Den markerte både en politisk og pedagogisk endring i synet og holdning til skolen. Flere, bl.a. Astrid Madsen og Sigvart Meland som gikk på samme skolen en del år senere, fortalte om en dårlig isolert skolebygning.<sup>48</sup> De fortalte at skoleungene frøs mye, og det var ikke uvanlig at de i timene satt med både ytterklær og votter på. Det ble fyrst med torv. Undervisningsmidler og utstyr i klasserommet var det sparsomt med. Man hadde vassbøtta eller sinkbøtta, som man sa, med øsa som alle drakk av. Videre var det stolen i skammekroken, tavle og kritt, noen bilder fra Jødeland og Jesus i Getsemane. Lysforholdene var et problem. Om vinteren så de bare læreren når han gikk forbi vinduet. Utedoen var ubrukelig vinters tid, da den føk full av snø.

Ribsskogs første vår i skolen beskrives som vanskelig økonomisk i Flatanger. Distriktslegen rapporterte til Amtmannen at våren kom meget sent, og den var rå og kald. Våronnen ble 14 dager forsinket. Fuktig sommer resulterte i dårlige gras og kornavlinger. I Nordtrønderen og Namdalen debatteres kvinnelig stemmerett, og norske kvinner ble oppfordret til å samle seg i ”kvindestemmeredsforeninger og klubber” hele landet over, for å fremholde sine krav overfor norsk menn om støtte.<sup>49</sup>

Bernhof Ribsskogs første skolegang var preget av læreren som fortalte, forklarte og kontrollerte. Elevene satt andektig og hørte på, mottok og gjengav. Læreren kunne uanmeldt inspisere om hygienen var god nok. Negler, ører og hals kunne når som helst bli utsatt for inspeksjon. Dårlige karakterer kunne man skjule for naboene, men ikke at en dumpet eller måtte gå om igjen et skoleår. Gjensitting ble praktisert i Flatanger uten at man i dag kan si noe sikkert om omfanget. Læreren var enerådig når det gjaldt gjensitting. Det kunne også være ”hevnen” etter siste vinters erfaringer. Denne problematikken opptok Bernhof Ribsskog, og mange år senere gjennomførte han en studie på ”Gjensitterspørsmålet”, som ble publisert i 1948. Imidlertid ser det ut til at gjensitting ble praktisert i større grad i byskolene enn i mer griskrendte strøk. I Flatanger, som i andre strøk av landet, foregikk det en debatt omkring disiplinsspørsmål blant både lærere og foreldre. I klasserommet gikk ofte disiplin foran undervisning. Selv om læreren ikke skulle slå i sinne, var det han som håndhevet reglene etter



eget hode. Først i 1936 ble kroppslig avstraffelse ulovlig. Vi har ingen dokumentasjon på at Ole Konrad Ribsskog brukte spanskrøret eller andre fysiske midler.

Bernhof Ribsskog ble opptatt i skolen den 26. oktober 1891. Fra skoleprotokollen ser man at det var syv elever som startet samtidig med han, og at de fulgte skoleloven av 1889 som bl.a. hadde som mål å gi alle barn en gratis borgerlig allmenndannelse. I tråd med utvidet kommunalt selvstyre ble de enkelte skolestyrene pålagt av folkeskoleloven av 1889 å utarbeide en skoleplan i kommunen, der de lokale myndighetene skulle ha styringsretten og foreldrene medbestemmelse gjennom tilsynsutvalg i skolekretsene. Den nye loven markerte både politisk og pedagogisk endring i syn og holdning til skolen. Skolestyret, som avløste den tidligere skolekommisjonen, skulle velges av kommunestyret som skulle ansette lærere, utarbeide undervisningsplaner og avgjøre timefordeling. I landsskoleloven kom det også med en bestemmelse om at det kunne settes i gang fortsettelsesskoler for ungdom mellom 14 og 18 år. Både historie, geografi og naturfag var nå tatt inn som egne fag, men man finner ikke at det ble undervist i gymnastikk, håndarbeid eller tegning. Kristendomsundervisningen hadde også fått mindre plass. P. A. Jensens lesebok for folkeskolen og folkehjemmet kom i 1863, så den ble nok brukt av Ribsskog i skolen. Nordahl Rolfsens lesebok som kom ut første gang i 1892, nådde ikke Flatanger før han kom lenger opp i klassene. Skoleprotokollen viser at han ikke hadde fravær første året, og faktisk var det lite fravær blant elevene i første klasse dette året. Grunner til fravær ble rubrisert under "*sykdom, fattigdom, uvær, tillatelse, og likegyldighet*". Karakterutskriften viser at han på det tidspunktet var en gjennomsnittselev. Imidlertid ble det mer sving på karakterene i hans siste skoleår ved Hilstad skole. Fagkretsen i første skoleår besto av bibelhistorie, forklaring og katekisme, salmer, læsning, skriving, regning, sang, historie, geografi og naturkunnskap.

Etter at Ribsskog hadde gjort unna første skoleår på folkeskolen sommeren 1892, var han og broren tilbake i Ribsskogen hvor de straks fikk en del oppdrag. Det var stadig noe som skulle utføres på gården. Ole Konrad Ribsskog gikk på samme tid og ventet spent på svar på flere jobbsøknader, bl.a. fra Spydeberg.

Etter ett år på Løfsnes skole, begynte Ribsskog på Hilstad skole i andre klasse. Han fikk da Zefanias Olsen som lærer. Han var født i 1844 i Levanger, og var uteksaminert fra Klæbu seminaret i 1865. Han begynte som lærer på Hårnes og ved Hilstad i 1893. Olsen var en mann folket syntes godt om, og som deltok i mye av styre og stell i Flatanger. Det anføres at det var

72 dagers skoleår på Hilstad. Bortsett fra at Ribsskog likte læreren godt, var skolen preget av at *"Undervisningen var av det eldgamle slaget med lekselæring og leksehøring"* Videre skrev han at han *"ikke lærte så mye i rekning og rettskriving, men det var jo godt høve til å lære mange ting i samvær med andre unger fra andre grender."*<sup>50</sup> Undervisningen var preget av ideer fra den tyske filosofen og pedagogen Herbart (1776 - 1841). Hans slagord var *"Barnets modifiserbarhet"*, og i det lå troen på at mennesket lar seg forme og danne. De metodene han var villig til å bruke for å nå sine mål, var undervisning og tukt. Korporlig straff kunne også komme på tale i visse tilfeller.<sup>51</sup> Skolehusene på Lauvsnes og Hilstad ble små kultursenter, og med årene kom stadig nye bøker, blader og aviser dit.

Bernhof Ribsskog begynte nå på en ny todelt skole med et primitivt internat, som han skrev. Læreren hadde et blidt, men alvorlig ansikt uten disiplinære vansker. Barna satt med hendene i *"stilling"*, altså med hendene i kors rett fram på pulten, som var en velkjent måte å skape ro på. Også den gang ble det ifølge Ribsskog brukt våpen som torv og stein i leken.

Ifølge hans medarbeider over mange år, Asbjørn Ryen, hevdet Ribsskog flere ganger at han vantrivdes på skolen. Overfor slekta skal han stadig ha kommet tilbake til hvor grusomt det var å måtte bo borte, og at han opplevde det som en belastning. Han kunne ikke fordra å bo borte fra mor. Dette skrev han også om i en artikkel i 1959. *"Til å begynne med vantrivdes jeg svært på skolen, og lengta til lørdan, da jeg kunne få komme heim. Men så var det jo bare 12 uker skole om året, og etter hvert ble det bedre å være på skolen. Til slutt ble det jo riktig bra."*<sup>52</sup> Når de skulle på skolen, ble barna rodd med færingen over Årfjorden fra Ribsskogen til Brandsmosiden, hvor de gikk opp *"Tråbakken"* og videre langs stien til Hilstad skole. Etter endt folkeskole gikk han på et kort fortsettelseskurs. Noe av det beste med skoleloven av 1889 var tanken om fortsættelseskoler. Mange kommuner gjennomførte to til tre måneders kurs, og rundt 1900 var flere i gang med seks måneders kurser. Achilleshælen var å få lærere til å ta så korte oppdrag med dårlig lønn.<sup>53</sup>

Hilstad skole regnes for å være den eldste skolen i Flatanger. Navnet Hilstad kan være knyttet til kvinnenavnet Hildr, men mest trulig er det knyttet til Hildirstad, stridsstad<sup>54</sup> Den 21. oktober 1867 vedtok Halmø skolestyre å kjøpe gården Hilstad til klokkargård for Halmøy sokn. Hilstad ble overdratt til Halmøy soknkommune 9. mai 1868 for kr. 1000,- eller 250 Spd. Samme år vedtok soknestyret å innrede rom til skole i bygningen (ibid., s. 258). Kravene endret seg, og i 1888 ble det bestemt at man skulle bygge nye lokaler. I 1891 vedtok

herredsstyret å bygge nytt skolehus, og det står fremdeles. Barna som ikke kunne dra hjem etter endt skoledag, fikk muligheten til å losjere på skolen. I perioder var det mange som losjerte ved Hilstad skole. Guttene hadde soverommet på loftet over skolestua, mens jentene hadde soverom på loftet over lærerboligen. Mange tett samlet på en plass representerte fare for smitte både av lus og infeksjoner. Flere av elevene kom fra hjem med tuberkulose. Fra første klasse måtte elevene i stor grad ta vare på seg selv. Når Ribsskogbarna reiste på skolen, hadde de sild, kjøtt og poteter i en sinkbøtte for kommende skoleuke. Det var vanlig praksis at det ble sunget, oftest en salme, før elevene gikk til ro for kvelden. At læreren leste kveldsbønn sammen med elevene, var heller ikke uvanlig.

#### 4.6 Konfirmasjon

Bernhof Ribsskog bekreftet sin kristne tro i Vik kirke den 3. oktober 1897, sammen med åtte andre konfirmanter, deriblant søskenbarnet Karl Anton Høstland fra Høstlandet. Fra kirkeboken kan man lese at han var koppevaksinert den 1. nov. 1886, og at han hadde meget gode kunnskaper i kristendom. De hadde ikke råd til et stort selskap, så det ble bare de aller nærmeste som samlet seg. Plassering på kirkegulvet fortalte noe om stand, og Bernhof var ingen storbondesønn. Så han ble nok ikke av ”*Bård skolemester*” fortalt at den øverste plassen kunne være hans. Selvsagt kunne konfirmanter få en plass langt fremme på kirkegulvet takket være gode evner, men plasseringen var som regel knyttet til hans plass i samfunnet. Det var ikke alltid den flinkeste som kom øverst. *"Ofte var det dessverre slik at jo større sau, jo høiere oppe ved alteret, -ja, jeg mener selvsagt at jo større sau faren gav presten jo---."* <sup>55</sup> Denne problematikken er også synliggjort av Bjørnstjerne Bjørnson i "Synnøve Solbakken".

#### 4.7 Hva var det typiske kvinne og mannssynet?

Mange nasjonale og lokale regler og normer i samfunnet gav føringer på hvilke roller og funksjoner de ulike kjønn skulle fylle. Livets mål, mening og verdighet var å gifte seg, noe som medførte nye roller og ny status. Å ikke være gift ga ingen status, det hele fikk lett et mindreverdigstempel over seg.

I den oppadstrebende middelklassen ble det etter hvert viktig å bli selvforsørget. I Flatanger var det ikke slik. Det var guttene i familien som måtte komme først, for de skulle bli forsørgere. Kvinnene skulle ut og søke tjeneste enten i bygda eller i byen. Kvinnens lodd var å ende opp som forsørgende.

I det førindustrielle samfunnet hadde tjenerne den lågeste posisjonen av alle, knyttet til husholdet og privatsfæren som navnløse bipersoner.<sup>56</sup> Året før Ribsskog ble født, fikk Ida Cecilie Thoresen avslag fra departementet på å ta examen artium. Hun gav imidlertid ikke opp og fikk tatt artium og ble immatrikulert ved Universitetet i Oslo i 1882. Nesten samtidig strebet Mary Whiton Calkins (1863-1930) for å bli akseptert som ordinær student i USA. Calkins vant fram, og mange år senere skulle Ribsskog delvis bygge på hennes forskning og studier i forbindelse med sitt dr. gradsarbeid. En patriarkalsk mannsrolle var fremdeles fremtredende under Ribsskogs oppvekst. På den tiden mente mange at kvinnen hadde mindre hjerne, preget av følelser de ikke kunne beherske. Intelligensen lå på et praktisk hjemmelig plan, og morsinstinktet var overordnet alt. Et slikt menneskesyn hadde sin basis i troen på rotfestede biologiske kjønnsforskjeller.

Så sent som i forbindelse med forhandlinger i Stortinget den 14. juni 1906 hevdet representanten Malm at stemmerett, og dermed overflytting av kvinnen fra hjemmet til det offentlige liv, ville være skadelig, en *"sprængkile i familietræet.. og en underminering av familiens grunnvoll, et indgrep i mandens ret til at kreve, at hans hustru skal leve i og for hjemmet."*<sup>57</sup> Malm hevdet videre at et viktig mål var å skaffe kvinner adgang til et sorgfritt ekteskap der målet var å forbedre livsvilkårene for mannen. Kvinnens livslykke avhang ikke av at hun var fri, men bundet til mannen. Selv om det skjer store omveltninger rundt en i samfunnet, så endres deler av menneskets bevissthet rundt disse tingene seg sakte.

Blokkering av kvinners muligheter til å ta utdanning og bekle roller i samfunnet på like linje med menn har sin bakgrunn i mange faktorer. Kvinnens underdanige stilling har tradisjonelt vært begrunnet ut i fra Bibelens skaperordning. Den amerikanske psykologen G. Stanley Hall (1844-1924) mente det var skadelig å gi undervisning for jenter på samme nivå som guttene. I verste fall kunne det gå utover menstruasjon og fruktbarhet. Kvinner kunne bli flinke, men ikke fremragende. Sivertsen refererte til ekspedisjonssjef Nils Hertzberg, når han i 1880 årene hevdet at det *"var en forsyndelse mot kvinnens natur at paatvinge hende det samme dannelsesstoff, de samme dannelsesmidler og den samme metode som manden."*<sup>58</sup> Det er klart at når autoritetspersoner proklamerte et slikt syn på kvinnen, så la det viktige føringer. Et slikt kvinnesyn ble dermed et effektivt stengsel for å komme seg frem. Lønnå framholdt at i vitenskapelig sammenheng ble kvinners manglende egnethet for offentlig fremtreden, lederroller og vitenskapelig arbeid forklart ut i fra et evolusjonsperspektiv, og i positivistisk

ånd kunne dette bevises statistisk.<sup>59</sup> Kravet var i tråd med Camilla Colletts utsagn om at "*Vår bestemmelse er at giftes*".

Gro Hagemann<sup>60</sup> tok utgangspunkt i perioden 1890 til 1940, og påpekte at kvinnes særeghet var deres bestemmelse som betydde at de hadde et spesielt ansvar for "*hjemmets sysler, dets behov og tarv*". De hjemlige pliktene ble et viktig argument for å begrense kvinnens arbeidsdag og muligheter. Det var følgelig utenkelig i Flatanger på den tiden å oppfordre kvinner i en typisk småbrukerfamilie til å reise bort for å ta utdanning som kunne resultere i at de brøt med disse tradisjonene. Kvinnene skulle ofre seg for familien, og de var underlagt andre lover enn det som gjaldt for menn (ibid, s. 169).

Det er imidlertid ikke noe som tyder på at barna i Ribsskogen fikk med seg noe utpreget negativt syn på kvinnen fra barndomshjemmet. I alle fall kom eldstesønnen Ole Konrad Ribsskog i flere sammenhenger til å kjempe for kvinnens rett til både utdanning og stemmerett. Den 11. juni 1913 gikk han på talerstolen i Stortinget og argumenterte for at det skulle innføres alminnelig stemmerett for både kvinner og menn over 21 år. Han uttalte fra talerstolen at "*Jeg tror, at det nuværende Storting ikke vilde ha skapt sig noget daarlig eftermæle, om det hadde gjennomført stemmerett for alle over 21 aar og dermed avsluttet stemmerettskampen her i vort land*"<sup>61</sup>. Bestemmelsen i § 50 i Grunnloven ble til slutt at alle menn og kvinner som hadde fylt 25 år, og hadde vært bosatt i landet i 5 år og oppholdt seg der, fikk stemmerett. Ribsskogs mor fikk ikke oppleve stemmeretten, da hun døde i 1901.

Heller ikke Bernhof Ribsskog ga uttrykk for et negativt kvinnesyn. Heller tvert imot. Han kom til å samarbeide mye med kvinner og lot seg influere av flere. I Osloperioden samarbeidet han med profilerte kvinner som Anna Sethne, Åse Gruda Skard, Rannveig Aannerud og Ruth Frøyland Nielsen.

Når vi i dag lytter til dette, så ser man klart at ulikt syn på kvinner og menns natur og roller i samfunnet ga klare føringer på de ulike kjønns rettigheter. Det ble ikke ryddet vei for kvinnene og de ble heller ikke motivert. Dermed ble mange fratatt muligheten til å ta utdanning og for videreutvikling. Jentene i Ribsskogfamilien tok ikke utdanning, men tradisjon tro, søkte de tjeneste.

#### 4.8 Helsetilstanden i Flatanger i siste halvdel av det 19. århundre.

Dårlige somre med misvekst i tillegg til dårlig fiske var ikke uvanlig. For mange i Flatanger resulterte det i armod, nød, sult, nedsatt motstandskraft og sykdom. Folk flest i Flatanger hadde ulike forestillinger om hva sykdom var og kom av. Mange trodde det var knyttet til straff fra Gud, trolldom eller onde ånder. At sykdom kunne ha sammenheng med straff satt sterkt. Det var utenkelig at sykdom kunne ha sammenheng med mikroorganismer og slett hygiene. Man hadde ikke noen stor tro på legen. Han bodde dessuten langt unna, og hadde lite å hjelpe seg med når folk bad om hjelp. Penger til den slags hadde man heller ikke. Skjebnetroen sto sterkt hos folket i Flatanger, så det var ikke verd å tenke på hjelp fra legen. Legen kunne heller ikke gjøre noe med skjebnen. Folk levde også etter regelen om at man ikke skulle søke lege før Gud. Ofte ble derfor presten tilkalt først. Hver bygd hadde også personer med såkalte "overnaturlige evner". Noen var gode på sår, andre kunne stoppe blod. Slik levde skjebnetro og tro på overnaturlige evner side om side, og da kom legen i andre rekke.

Som mange andre bygder ble også Flatanger i perioder hjemsøkt av epidemier. Vinteren 1840-41 raste en koppepedemi i bygda, og 3 % av befolkningen døde.<sup>62</sup> Difteri var utbredt på 1880-90 tallet, og tuberkulosen vet vi nådde Ribsskogen. Tre av Ribsskogs brødre (Asmund, Johan og Marius) fikk tuberkulose og døde av det.

Nordre Trondhjems amt hadde ved telling i 1865 82489 innbyggere fordelt på sju legedistrikter. Sunnhetstilstanden i amtet ble betegnet som god. Blodgang (eldre betegnelse for dysenteri) ble oppført med 143 behandlede tilfeller og med åtte dødsfall. Flatanger ser ut til å bli hardt rammet, noe man antar skyldtes hjemkomne sildefiskere fra bl.a. Aasvær i Nordland hvor sykdommen "*herskede*." Trangbeboddhet på fiskeværene (i Vikna, Gjørslingan, Leka) med dårlig hygiene resulterte i mange tilfeller av sykdom, som også ble tatt med når de kom hjem til fastlandet. En del sykdom skyldtes "*epidemisk udbredning af Nervefeber samt Diarrhoe og Cholera*."<sup>63</sup>

Ved folketellingen for 1875 kom det fram at mange pådro seg luftveisinfeksjoner, cholera nostras, meningitt, thyphoidfeber, og skarlagensfeber. Når det gjelder kroniske sykdommer så finner man mange tilfeller av cardialgi og kronisk gastritt og dyspepsi. Rundt 1875 skjedde det en del på hygienefronten. Over hele amtet meldtes det om bedring i "*levemåte og*

hygieniske forhold". I 1875 var det 5019 innbyggere i Fosnæs legedistrikt og 1753 innbyggere i Flatanger. Ved folketellingen i 1875 var det en lege i Fosnes og ingen i Flatanger<sup>64</sup>.

Beretningen om sundhetstilstanden for året 1880 avsluttes med et " *Uddrag og Sammenstilling*" om sundhetstilstanden blant husdyrene. Den beskrives i det hele som god. Hyppigst sykdom hos hesten var " *Kverke, Katarrhalske sykdomme og mundsyge Muk,*" Hos kua fant man utslett og lus, fordøyelsesbesvær, i tillegg til operative inngrep av ymse slag.

Sunnhetstilstanden i Nordre Amt ble beskrevet som god for 1884. Det var en lege på 4279 innbyggere og ett apotek på 27100 innbyggere. I beretningen skrives det om at flere avsides grender og plasser ble liggende etter for nye impulser og kunnskap i hygiene. Opplysning og fremskritt fikk liten plass, noe som lett medførte degenerasjon av " *racen*", med sinnsykdommer som resultat, samt struma, epilepsi, døvhet osv.<sup>65</sup>

Distriktslegen rapporterte til amtmannen i 1888 om at det var vanskelige tider både i Fosnes og Flatanger. Små kvantum med fisk og sild, og dårlige priser. Dårlig fiske medførte lite overskudd til å investere i jordbruket og " *store Myrstrækninger sto udyrket*"<sup>66</sup>.

#### 4.9 Foreldrene dør

Mens Bernhof Ribsskogs mor Martha var i slutten av 40- årene, begynte plagene med " *magen*". Hun mistet matlysten og tapte etter hvert mye i vekt. Sannsynligvis var hun klar over tilstanden, og at det var lite å gjøre med. Omkvedet hennes var " *Æ må vel skikk mæ i dein sjebnen æ har fått*". Nietzsche ville kanskje ha sagt " *Amor fati*" for å beskrive aksepteringen av de hendelser som oppstår i livet selv om de skulle medføre både tap og lidelse.

Gradvis ble hun dårligere, og 11. Juli 1901 døde hun hjemme i Ribsskogen. Hun ble begravet og jordfestet 20. juli 1901. Ifølge kirkeboken fra Vik sogn døde hun av magekreft, og lege ble ikke tilkalt ved siste sykdom. Dødsfallet ble meldt til skifteretten. Ikke noe tyder på at hun var innlagt på sykehuset i Namsos i forbindelse med sykdommen. Sannsynligvis oppholdt hun seg i Ribsskogen mens hun var syk. Øyvind Moen skrev at sykehuset ikke har komplette pasientjournaler fra før 1913, og for året 1901 har man bare operasjonsprotokoller å forholde seg til.<sup>67</sup> Ribsskogs mor døde mens han oppholdt seg ved lærerskolen på Levanger. Dersom

det stemmer at hun hadde kreft, var hun nok syk en tid, og Bernhof Ribsskog visste dermed at hun ble dårligere.

Så skulle det gå ni år, og så ble Johannes akutt syk etter en tids skranting. Han ble imidlertid sendt til sykehuset i Namsos hvor han etter kort tid døde, av hjerneblødning 25. juni 1910. Familien fortalte at på det tidspunktet var sønnen Ole Konrad Ribsskog kommet hjem fra Trondheim. Han ble med faren til Namsos og var hos han da han døde. Det er også anført i kirkeboken at Johannes døde av slag på Namdal sykehus. Johannes ble begravet og jordfestet den 1. juli 1910. I forbindelse med begravelsen til både Martha og Johannes måtte kistene fraktes med båt over Glasøyfjorden, gjennom sørstrømmen og til Vik. Igjen måtte man ta hensyn til naturkreftene. Sørstrømmen måtte passeres med færingen på flo eller fjære sjø.

#### **4.10 Religiøse vekkelser.**

Det overnaturlige har lange tradisjoner her til lands, også i Flatanger. Tradisjonen med å ære eller tilbe det overnaturlige fant også sted i førkristen tid. Allerede i Olav den helliges saga kap. 91 finner man spor etter det. Forskjellige sosiale riter som høytider, spesielle datoer, fødsel og barnedåp, konfirmasjon, bryllup og begravelse var det knyttet overtrosterferd til. Tro og overtro styrte også det praktiske. Overtrua opplevdes som et bunnløst hav, og både gjennom dag og natt la man merke til tegn og varsler fra det overnaturlige. Det var mange regler for hvordan man skulle oppføre seg både på sjøen, i hus og fjøs for ikke å utfordre det underjordiske. Aldri følte man seg så alene og maktesløs som i møte med det overnaturlige.

Pietismen kom til Namdalen ved Ole Holst, som ble kapellan i Fosnes i 1740. Resultatet ble at ytre Namdals distrikt opplevde en rekke religiøse vekkelser.<sup>68</sup> Årene like før 1900 ser ut til å ha vært aktive år for intense framstøt av ulike emissærer og lekmannsbevegelser, spesielt indremisjon og kinamisjon. Denne aktiviteten skapte også sterke fronter. Begravelsen til Johannes Duun, Olav Duuns far, beskrevet av Fløttum, viste med all tydelighet at "*lesarane* ikke bare var ønsket. Fløttum skrev at det gikk en vekkelse over landet i siste halvdel av 1800- tallet. Bevegelsen hadde sitt utgangspunkt i professor Gisle Johnsons og Gustav Lammers forkynnelselære. Bevegelsen fikk sterkt fotfeste i deler av kysten i Namdalen.<sup>69</sup> Fra ca. 1850 flyttet flere haugianere til Flatanger og de satte sitt preg på kristenlivet. Noen år senere i 1881-82 kom Paul Gerhard Sand til Sitter i Flatanger, og resultatet ble vekking i store deler av kommunen. Dette var realiteter Bernhof Ribsskog vokste opp med, og var med på å



forme han som person. Asbjørn Ryen fortalte at Ribsskog var opptatt av religionsspørsmålet og dets betydning for skole og oppdragelse. Imidlertid tok han avstand fra et trangsynt livssyn og urimelige tolkninger. I følge familien lot heller ikke de i Ribsskogen seg rives med i noen vekkelse.

#### 4.11 Personlighet

Når man skal begi seg ut på å si noe om, eller gi en karakteristikk av personen Bernhof Ribsskog, så er det mange spørsmål som reiser seg. Naturlig er det da å spørre om hvordan barndom og oppvekst var med på å forme personligheten, og hvordan dette "styrte" det voksne livet. Ribsskog vokste etter hvert opp til å bli en røslig og kroppslig sterk kar som ikke ydmykt fant seg i å bli dårlig behandlet av kameratene. Han ble ikke liggende underst i en slåsskamp eller som tok bena fatt og flyktet. Imidlertid blir man utfordret på hvilke elementer i hans barndom og ungdom var unike og betydningsfulle, og som kan være med på å forklare det videre utviklingsforløp hos han. Var det opplevelser eller erfaringer i Ribsskogen som kunne gjøre resten av livet forklarlig, eller ble tilfeldighetene avgjørende. For ethvert menneske vil barndomstiden være den viktigste formative perioden i livet, ikke minst gjelder det karakterutviklingen.

Inntil midten av det 20. århundre var identitetsdannelse noe ukomplisert. Individet definerte seg da ut i fra både kjønn og bakgrunn. Kvinnen skulle ta seg av de huslige plikter som hun var vokst opp med, og mannen skulle "*bring home the bacon*". Det var sjeldent man brøt med sine sosiale bånd, og man ble ved sin lest. Mange liv ble dermed styrt av tradisjoner, normer og regler. Ribsskog og brødrene brøt med sin klasse, reiste ut, og tok høg utdanning. At så mange av en barneflokk tok utdanning, var litt av et særsyn. I Flatanger rundt 1880 var det gården med noen få dyr, potetåkeren og færingen som var rammen. Kona passet barn, kua og potetåkeren, mens mannen rodde fiske store deler av året. Fjøset og kua bandt kvinnene aller mest til heimen. Barna kunne du ta med deg bort en tur, men ikke kua. Denne rammen formet en identitet, og det la rammer for hvordan man oppfattet seg, og hvordan man burde være som voksne og barn. I dag er det andre rammer som former og opprettholder identitet. Til alle tider har konteksten vært identitetsdannende. Forskjellen i fra 1880 årene og til i dag er at vi beveger os på så mange forskjellige arenaer, jobb, skole, venner, møteplasser (kafé, pub, klubber). Ingen i Ribsskogs hjem og oppvekstmiljø drøftet Frøbel eller Rousseau. I stua var det sparsommelig. Eneste veggdekorasjon som fantes var en glassramme med teksten

"Hidintil har Herren hjulpet". Men, de fikk med en arv i form av en tro på at en kunne gjøre noe med sin situasjon. Mot alle odds fikk de tatt utdanning i en tid "der barn av småkårsfolk" skulle bli ved sin lest. Så kan man i ettertid spørre om hvilke faktorer som var avgjørende for at han kom seg ut og tok fatt på høyere utdanning. Var det bare tilfeldigheter, eller kan man her snakke om genetisk arvelige ballast eller var miljøvariablene avgjørende? På veggen hang heller ikke noe bilde av berømte slektninger som fremsto som modeller for barna. De stammet heller ikke fra berømte personer. Slekta hevdet de fikk varme, trygghet og motivasjon først og fremst fra mora. Mor var hverken filosofisk, "belest eller postilsprengt" som man sa i Flatanger, men hun var klok. Kanskje forsøkte hun å kompensere gjennom sønnene det hun selv ikke fikk muligheten til.

Garborg berører i "Bondestudentar" samme problematikken når Daniel og mora ønsker at gutten skal få gå på skole, mens faren ønsker arbeidshjelp. Boken vektlegger forholdet mellom fattigdom og personlighetsutvikling. Mora argumenterer med at det kan bli noe av Daniel om han får litt lærdom. Det er da faren Ole Johannes svarer "Å, han får vel holde seg til den stand og stilling Vårherre har sett han i". Dette svarte Ole Johannes selv om han mente at det var for godt hode på denne gutten til å være bonde. Tanken om å bli ved sin lest sto også sterkt der.

#### 4.11.1 Teorier om personlighetsdannelse.

Livet begynner med en fysiologisk organisme som inneholder flere milliarder DNA sammensetninger. Etter hvert som individene vokser til, fremstår store forskjeller. Spørsmålet blir da hva det er som er årsak til disse forskjellene. Det er ikke personlighet ved fødsel, den oppstår i interaksjon mellom individ og samfunn.

Det er mange ulike definisjoner på begrepet personlighet, hva det inneholder, og hva det favner om. Begrepet person er avledet fra latinsk persona og betyr maske eller karakter. Vi har mangfoldige adjektiver som beskriver personlighet og de fleste definisjonene sier noe om at personlighet er vår måte å tenke, føle og handle på, i ulike situasjoner over tid.

Oppfatningen vi har om andre mennesker gjøres også ut i fra hvordan vi observerer de oppfører seg, altså om hva som gjør en person forskjellig fra andre.

Bernhof Ribsskog ble av nære familiemedlemmer og medarbeidere beskrevet som en kreativ person med stor arbeidskapasitet, og med sterk tro på seg selv. En som var løsningsfokuset

og som feide intriger tilside. I forbindelse med avgangen som skoleinspektør i Trondheim ble broren Ole Konrad Ribsskog beskrevet som en mann med *"vilje, arbeidskraft og arbeidslyst"*<sup>70</sup>.

Litteraturen kan vise til et utall teorier om hva som er viktigst i formingen av personligheten. Hva det er som er grunnleggende for at noen utvikler en sterk personlighet med en positiv tro på at man skal nå de målene man setter seg, mens andre inntar et mer pessimistisk syn på ens muligheter? Tidlig fikk man et dualistisk svar på spørsmålet om hva som former personligheten. Noen forsøkte å forklare forskjeller mellom mennesker ut i fra en biologisk (genetisk) forklaringsmodell, mens andre har hevdet at det er miljødeterminert.

#### 4.11.2 Eysencks personlighetsteori

Tidlig i gresk filosofi møter man ideen om omgivelsenes innvirkning på mennesket. Den greske filosofen Theophrastus (372- 287) skrev i boken *"Characters"* at *"Why is it that while all Greece lies under the same sky and all the Greeks are educated alike, it has befallen us to have characters variously constituted?"*.<sup>71</sup> Det var noe av denne tradisjonen Eysenck tok opp på 1950 tallet. Eysenck definerte personlighet som *"a more or less stable and enduring organization of a persons character, temperament, intellect, and physique, which determines his unique adjustment to the environment."*<sup>72</sup> Definisjonen har som grunnleggende premiss at genetiske faktorer spiller en stor rolle når individuelle forskjeller mellom mennesker skal forklares. Hans teori er basert primært på fysiologi og genetikk. Årsakene til variasjon begrunner han ut i fra bl.a. lav eller høy *"cortical arousal"* i deler av det autonome nervesystemet som fungerer atskilt fra sentralnervesystemet og kontrollerer mye av våre emosjonelle responser. Han hevdet dermed at personlighetstrekkene var biologisk forankret, og at de videre hadde et psykofysiologisk grunnlag. Eysenck påsto imidlertid ikke at alle aspekter ved mennesket er medfødt. *"What is genetically determined are predispositions for a person to act and behave in certain manner, when put into certain situations"*. Flere bl.a. Eysenck, 1982<sup>73</sup>; Scarr, 1992<sup>74</sup>; Turkheimer, 2000<sup>75</sup> hevder at ca. 50 % av de fleste personlighetstrekk skyldes genetisk innflytelse. En slik definisjon distanserer seg imidlertid klart fra for eksempel Albert Banduras sosiale læringsteori som forsøker å forklare forming og opprettholdelse av menneskelig atferd ut i fra miljøvariabler og kognisjon.

#### 4.11.3 Self efficacy

Bandura (1925- )<sup>76 77 78</sup> forklarer med utgangspunkt i sosial læringsteori at menneskelig atferd er i en kontinuerlig gjensidig interaksjon mellom kognitive, atferdsmessige og miljømessige påvirkninger. I denne teorien inngår self efficacy som en sentral komponent. Det betyr troen på at en er i stand til å organisere, utføre og ta i bruk de ressursene som kreves for å klare med forventede situasjoner. Self efficacy er ikke et mål på dyktighet, men det reflekterer heller hva personen tror han kan gjøre med de egenskapene man er i besittelse av. Self efficacy er relatert til resultatforventninger (outcome expectations), altså en antakelse av at utført atferd vil resultere i et resultat. Dette er bestemmende for hvordan man tenker, føler, og motiverer seg selv, og går til handling (behave). Han argumenterer flere steder for at dess sterkere en personens self efficacy er, dess hardere vil personen stå på for å nå det ønskede resultat.

En person som mener at han er i stand til å nå/produsere (produce) et ønsket mål eller resultat, kan utvise et mer aktivt og besluttosomt liv. ”*Det kan jeg greie med* ” tanken, gjenspeiler personens kontroll over omgivelser, altså en tro på at en kan klare med stadig nye og utfordrende krav fra omgivelsene gjennom aktiv handling. Bandura argumenterer for at personer med et høyt self efficacy har en tilbøyelighet til å ta fatt på mer utfordrende oppgaver enn de med lavt. Lavt self efficacy er assosiert bl.a. med hjelpeløshet og pessimistisk tenkning.

I følge Bandura er det en rekke forhold som har betydning for utvikling av et sterkt self efficacy som erfaring med mestring, og det å lykkes. For det andre er modellfunksjon viktig. ”*Hvis de andre kan klare det, kan vel også jeg greie med det*”. Oppmuntring og sosial overbevisning (persuasion) gjennom oppvekst og senere tyder også på å ha stor betydning. I tillegg nevner Bandura at en rekke faktorer som stress, tretthet, frykt, angst og lignende kan influere på utviklingen av self efficacy.

#### 4.11.4 Dette var også med på å forme Bernhof Ribsskog

Spørsmålet om genetikken og miljøets betydning for dannelse av personlighet ser ut til å ha blitt en evigvarende diskusjon. Mange myter har oppstått i kjølvannet av denne diskusjonen, og på mange måter blir man stående med svaret ”*både og*”. Vi står nok her overfor et multivariat fenomen om man kan si det på den måten, nemlig at både genetikk og miljø har betydning. Imidlertid vet man at arv ikke er nok. For at ens genetiske disposisjoner skal

vokse, trenges et miljø som matcher og utløser akkurat de medfødte disposisjonene. Andre miljø kunne ha fått frem andre resultater. Det er heller ingen grunn til å tro at miljøet er en enhetlig variabel, og man har heller ingen sikker viten om hvilke deler av miljøet som har størst betydning for personlighet eller personlighetsutvikling. Det knyttes også usikkerhet til hvilke genetiske og miljømessige variabler som interagerer og øker hverandres effekt. Slik sett ville Ribsskog også blitt en annen med et annet oppvekstmiljø. Nyere forskning er også klar på at når det gjelder læring, sykdom og helse, så må det forstås ut i fra en såkalt "*Gene-environment interaction*" som hevder at individuelle genetiske forskjeller medfører ulik sensitivitet overfor spesifikke miljømessige trekk.<sup>79</sup> Bernhof Ribsskog skrev mange år senere at det var nok av oppgaver på gården. Barna fikk oppgaver som de vokste med, både i forhold til gården og i fiskebåten. Foreldrene var nok flinke til å velge ut arbeid og utfordringer som barna klarte med. For å utvikle et "høyt" self efficacy så er det viktig at personen opplever at han mestrer de oppgavene eller utfordringene han blir presentert for. I fjøsporten sto høvelbenken, og tidlig fikk de materialemner som de skulle forme til nyttige ting. Dette var utfordringer som var med på å bygge opp et sterkt self efficacy og en tro på seg selv. Det er også mye mulig at foreldrene var bevisste på betydningen av å se, høre og bekrefte barna og gjennom det forsterket opp en tro hos dem.

Opplever man suksess med at man kan endre på omgivelsene ved egne krefter, så bygges det opp et sterkt self efficacy. Man må med andre ord lære at atferd produserer effekt. Foreldrene fikk som rollemodeller vist sine barn at det var mulig å bygge gård og grunn under vanskelige betingelser. Opplysningene vi sitter inne med, vitner om en sterk tro på seg selv i familien.

Mor og fars holdning til skolegang måtte ha vært svært positiv, ellers ville det vært lett å legge den muligheten flat. Det er rimelig å anta at også besteforeldre og andre nærpå personer hadde samme innstilling. Etterkommere har fortalt at guttene i Ribsskogen ble oppfordret til å ta utdanning, spesielt var mor aktiv. Hun var ikke bundet av sin tid, og hun så at det var små muligheter for å livnære seg i Flatanger. Ribsskogguttenes nieser Aslaug Ribsskog og Gudlaug Elden, hevdet også at nær familie ellers støttet opp om dette, og var med på å bidra økonomisk til utdanning. Gjennom dette fremsto nærpå personene også som rollemodeller og signaliserte til ungdommen hva som var ønskelig og verdifullt. Tilfeldigvis kan man si, tok broren Ole Konrad Ribsskog fatt på utdanning ved Klæbu seminar, og han maktet med det. Sannsynligvis inspirerte han dermed også de fire andre brødrene til å ta utdanning, og han

hjalp dem med midler. I tillegg ble han Bernhof Ribsskogs første lærer på Lauvsnes, og i den rollen fikk han også stå som modell for broren både i skolen og i lokalmiljøet. Her er likheter med Stafsengs beskrivelse av Helga Engs oppvekst.<sup>80</sup> Begge kom fra små kår i bygdenorge og bygde en kulturelle og intellektuell kapital ut av nesten ingen ting. Begge var arbeidsomme lesehester, begge behersket gårdsstell og begge vokste opp i en søskenflokk der mange ble lærere. Det kostet å ta utdanning skrev Stafseng videre, og den første som ble ferdig måtte bruke av sin lærerlønn til å finansiere den neste i flokken. ”*Denne beskatningen skapte ikke fiender, men et unikt samhold for resten av livet*”

Det var bare en av guttene som ikke reiste ut. Marius ble igjen i Flatanger og overtok heimgården. Også han utførte sitt yrke på en bemerkelsesverdig måte og ble premiert av Nord- Trøndelag landbruksselskap for framifrå gårdsdrift. Landbruksselskapets målsetting var jordbrukets fremme gjennom oppbygging både av tradisjoner og kunnskap.<sup>81</sup> Arbeidet på gården i Ribsskogen ble utført med en tuberkuløs hofte som voldt mye smerte og besvær. Resten av guttene reiste ut og søkte utfordringer. Karakterprotokollen fra Hillstad skole viser at Marius Ribsskog ikke sto noe tilbake for de brødrene som dro ut og tok utdanning, heller tvert imot. Det de klarte å utføre, vitner om at de var godt utrustet intelligensmessig i tillegg til en positiv optimisme og en sterk tro på at de ville klare med utfordringene de sto ovenfor. Selv om de hadde det økonomisk trangt, fikk de noe med seg på veien gjennom det de lærte i Ribsskogen. Bernhof Ribsskog skrev noe om at man ikke kan vente så mye av de som i sin barndom og ungdom ikke ”*hadde vært nødt til å anstrenge seg med arbeide av noget slag.*”<sup>82</sup> I senere arbeid viste Ribsskog til at miljøbetingelsene var avgjørende for om elevene fikk utnyttet sine potensialer. Fattigdom har aldri gitt noen status og mange har av den grunn følt mindreverdighet og skjemtes av det. Garborg var tidlig ute med å synliggjøre at fattigdom kunne resultere i redusert selvfølelse slik at mange med evner aldri fikk muligheten til å utfolde seg. Slik var det ikke for Bernhof Ribsskog. Han lot ikke slike tanker misfarge livet eller være til hinder for å komme videre. Imidlertid skulle Ribsskog etter hvert bli opptatt av hva miljøbetingelsene gjorde med folk. Han fikk i løpet av sin karriere møte mange barn som fikk sine muligheter redusert eller ødelagt av fattigdom og lite stimulering hjemmefra.

Banduras teori bygger på antakelsen at self efficacy er egenskaper som læres gjennom de erfaringene man gjør seg både under oppvekst og senere i livet. De mål man setter seg i livet er influert av hvordan personen vurderer seg selv og sine muligheter. Dess sterkere self

efficacy, dess høyere utfordringer setter man seg. De som tviler på sitt self efficacy, har en tendens til å se for seg at de vil mislykkes og bli styrt av at det vil gå galt.

Bernhof Ribsskog har ikke etterlatt seg skrifter fra utdanningsperioden, men brev fra broren Ole Konrad mens han var elev ved Klæbu lærerseminar, vitner om en sterk tro på seg selv og at lærerseminaret skulle han klare. Bernhof Ribsskog satte seg stadig nye mål som han mestret. Først som mangeårig lærer, så skoleinspektør i Skien og Oslo. I tillegg drev han med egne studier og utstrakt forskning.

En nøysom oppvekst uten overflod kom til å farge Ribsskogs liv. Det han vokste opp med som barn, ble ledetråden i hans liv. Han var nøysom og aldri pengelens. Alltid hadde han noe i reserve og stilte munn etter matsekk. Som skoleinspektør fikk han et relativt godt utkomme, men det var nøysomheten og sparsomheten som farget livet. Han levde aldri stort, men levde etter den gamle tempelinskripsjonen i Delphi "*Intet til overmål*". Han var tilfreds med et liv i nøysomhet, og hadde ingen tro på at overforbruk var et gode for mennesket. Lykke kunne ikke kjøpes for penger, eller gjennom å dyrke havesyken. Niesen Gudlaug Elden fortalte at Ribsskogs søster Oline brukte å besøke han i Oslo. Da fikk hun som regel som oppgave å gå gjennom tøyet til Ribsskog og kona for reparasjon. Ikke noe skulle kastes før det var absolutt nødvendig. De som var på besøk hos Bernhof Ribsskog og kona Margit, hevdet at leiligheta var nøysomt møblert. Men Ribsskog var ikke grådig, så når barn kom på besøk, vanket det alltid noen ører til "*godsaker*". Kom han tilbake til byen med poteter og grønnsaker fra hytta de hadde på Minnesund, delte han med familie og venner.

Dersom man skal kunne fortelle noe om hva Bernhof Ribsskog utrettet som lærer, administrator og forsker og hva som var motivene bak, er man henvist til å kunne se det i lys av hans oppvekst og hva som var grunnleggende i Flatanger. Skal man prøve å avsløre noe av den hemmelighet som skuler seg i det enkelte mennesket må man i dette tilfelle tilbake til Flatanger. Ut i fra Banduras sosial kognitive teori formes menneskets personlighet i samhandling med betydningsfulle andre. Slik jeg ser det er det ikke mulig å forstå Ribsskog løsrevet fra oppveksten på den vegløse plassen i Flatanger. Ribsskog forsøkte ikke som Peer Gynt å drømme seg ut /bort i fra fattigdom. Han levde ikke i en drømmeverden og passiviserte seg ikke slik, han gjorde noe med sin situasjon. Barndom gav viljestrening og selvstendig tankekraft. Olav Duun vente gang på gang tilbake til Jøa i sitt forfatterskap. Erfaringene

derfra ble grunnleggende og kom til å prege han for resten av livet, skrev historikeren Elin Strøm.<sup>83</sup> Slik var det også med Bernhof Ribsskog.

#### 4.12 Ungdomstid

Hva Bernhof Ribsskog bedrev i ungdomstiden, vet vi lite om. Han ble værende i Flatanger et par års tid før han reiste til Levanger for å ta fatt på lærerseminaret. Han forsøkte seg på en del småjobber i håp om å legge seg opp noen kroner for å muliggjøre videre skolegang. I Flatanger var det ikke så mange muligheter for en ungdom på slutten av 1890-tallet. I perioden etter konfirmasjonen rodde han fiske sammen med sin far. Asbjørn Ryen, Ribsskogs personlige assistent etter at han kom til Oslo, fortalte at han ofte i festlige anledninger skrøt av at han hadde "*rodd fiske*" i en periode, men etter en tid i båten skjønnte han at dette ikke var noe liv å satse på.<sup>84</sup> Hans store forbilde, broren Ole Konrad, hadde i flere år inspirert han til å ta lærerutdanning. I tillegg hadde to av hans brødre, tvillingene Johan og Adolf tatt eller var i gang med lærerutdanning ved Elverum lærerskole, skolen som ble reist bl.a. av Olav Anders Eftestøl.<sup>VII</sup> Bernhof Ribsskog visste at han hadde evner til å klare lærerskolen, og han ville videre. Som 17 åring kom han fram til den konklusjon at han trengte utlufting. Han måtte ut, for i Flatanger var det trangt med små muligheter. Kanskje mente han også at bygda trengte utlufting. I små bygder vokter alle på alle, og vi har lett for å tro at et lite gjennomsluttet lokalsamfunn er så inkluderende og velmenende. Mange har da sett bort i fra hvilken makt som ligger i denne tetthet og gjennomsluttethet. Eilert Sundt (1817-1875) var en av de første som gjennomskuet og skrev ned dette.

Skolene i grisgrendte strøk hadde ofte utstyrt elevene med lite faglig kunnskap. For mange resulterte det i at de fikk problemer med å fullføre høyere utdanning. Det ble derfor ved en del lærerskoler opprettet såkalte "*Forberedelseskurs*" som skulle kompensere for denne mangelen og dermed gjøre elevene bedre i stand til å gjennomføre lærerskolen. I forbindelse med seminarloven av 1890 hadde Stortinget satt inn i loven at det ved seminarene kunne holdes et forberedelseskurs for opptaksprøven. Ved de fleste seminarene ble det etter hvert satt i gang

---

<sup>VII</sup> Olav Eftestøl (1863- 1930) var født i Fjotland, og tok eksamen ved Kristiansand lærerskole. Kom i 1890 til Elverum og ble styrer ved en privatskole, og i 1892 klarte han å få i gang privat lærerskole i Elverum. Eftestøl arbeidet i mange år for å bedre lærerutdanningen. I 1907 ble han utnevnt til skoledirektør i Hamar stift. Ordfører i Elverum var han i perioden 1902-1907, og stortingsmann i perioden 1906- 1915 (Skolebladet (1930), nr. 17, s. 211- 213).



ettårige kurs, og en stor del av elevene tok både forberedelseskurset og det toårige seminarkurset før de gikk opp til lærerprøven. Bondeungdommen skrev Garborg, kom til seminaret med få kunnskaper; men han har hatt ”*en viss helstøpt utvikling, hvis tyngde – og midt-punkt er den friske, uanfægtede, umiddelbare tro, som har sin rod i barndommens naturlighet og sundhed*”.<sup>85</sup> Denne beskrivelse kan også passe for Bernhof Ribsskog.

Skoleloven av 1889 som Ribsskog gikk etter på folkeskolen, hadde bl.a. som målsetting å utjevne forskjellene på skolevesenet mellom de forskjellige distriktene. Begrepet folkeskole ble innført med loven, og tanken var å nå målet, en felles grunnskole for alle i landet. Selv om dette var målsettingen, så tok det nok lengre tid å gjenvinne forskjellen mellom by- og landsfolkeskolen. Folkeskoleloven av 1889 inneholdt nemlig den svakhet at skolestyrenes selvråderett lett resulterte i forskjellige planer i de ulike delene av landet. Skoleplanen av 1889 var veiledende uten bindende faglige minstekrav. Dette resulterte også i varierende kunnskapsgrunnlag å ta fatt på høyere utdanning med. Denne utfordringen tok Ribsskog fatt i mange år senere bl.a. i forbindelse med utarbeidelse av Normalplanen av 1939.

Våren 1900 bestemte Bernhof Ribsskog seg for å søke om opptak på ”*Forberedelseskurset*” ved Levanger lærerskole. Det var naturlig for han å søke der. Reisekostnadene ble mindre, og han så også for seg muligheten til å besøke Flatanger en gang i blant. Ribsskog ble opptatt som elev, og han reiste til Levanger i slutten av august 1900. Mange hadde evner som brant inne i det trange lokale bonde og fiskersamfunnet, og som dermed aldri fikk utfolde seg. Ribsskog ville bryte med det. Nordtrønderen og Namdalen annonserte 13. juni om at et nytt forberedelseskurs begynte ved Levanger seminar 1. september, og ville vare i 10 måneder.<sup>86</sup>

Fra siste jula Ribsskog bodde i Flatanger, skrev samme avis den 12. januar 1900 at det var kaldt, men et ualminnelig vakkert vintervær.<sup>87</sup> Skogsdriverne kunne benytte seg av det gode føre, og ved Løfsnæs bruk hadde det vært stor drift. Avisa kommenterte problemer knyttet til ungdom, jul og brennevin, samt at det ble det avholdt basar til inntekt for etterlatte etter forulykkede. Fremkomstmidlene tatt i betraktning, så var basaren godt besøkt, noe som kan tyde på at folk i Flatanger på den tid tok vare på hverandre og viste sin omtanke med å bry seg å stille opp. Dette var sikkert heller ikke den gang en uproblematisk sak. For noen gav det muligheten til avlat, men for noen mottakere skapte det en underdanighetsfølelse det ikke var lett å komme unna. Videre ble det rapportert at legeboligen sto ferdig på Utvorda, og i mellomjula 1900 ble den overlevert fra byggmester til ”*Herredstyrelsen*”, med påfølgende

taler og fest hos Olsens enke på Utvorda. Vinteren ble lang med sen vår, med formangel som resultat. Gårdbrukere hadde vært "nøgd" til å kjøpe inn for til buskapen. Potetene frøs også mange steder. Korrespondenten skrev at det "var alt andet end spøg at være landmand". Han tilføyde også at det er noen som vet å benytte seg av denne situasjonen, selv om folk sulter i hjel. Dette viser på samme tid at i kjølevannet av kriser oppstår lett spekulasjoner i folks nød. Da er det plutselig lite rom for altruisme. I løpet av året 1900 hadde mange staute ungdommer utvandret for godt og sagt Norge farvel "Denne mennesketransport hvert eneste aar er virkelig et uhyggelig billede paa samfunnsutviklingen her i landet".<sup>88</sup> Nordtrønderen og Namdalen skrev 29. august 1900 at det er valgets dag i dag. Et godt venstrevalg var en seier for fedrelandet. Venstre i Flatanger hadde satt opp Odin Aune, Peter Laukvik, Benjamin Kvernø og Helmer Utvorden i tillegg til fire varamenn<sup>89</sup>.

## Noter

- 
- <sup>1</sup> Kaartvedt, A. (1967) *Kampen mot parlamentarismen 1880-1884. Den konservative politikken under vetostriden, s. 13.* Bergen: Universitetsforlaget.
- <sup>2</sup> Hansen, G. (1953) *Arbeiderbevegelsen i Nord Trøndelag 50 år. En kort historikk.* Namsos: O. Hojem.
- <sup>3</sup> Bull, E. (1955) *Arbeidsfolk forteller fra Sagbruk og Høvleri.* Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- <sup>4</sup> Namdal Arbeiderblad (1955) *Sagbruksarbeidere fra Namdalen forteller om gamle dager, 15. september.*
- <sup>5</sup> Hansen, G. (1953) *Arbeiderbevegelsen i Nord Trøndelag 50 år. En kort historikk.* Namsos: O. Hojem.
- <sup>6</sup> Gran, G. (1915) *Norsk aandsliv i hundre aar.* Kristiania H. Aschehoug & Co.
- <sup>7</sup> Bjørnson, B. (1879) Angrep på Potoppidan. *Norsk Skoletidende*, nr. 11, s. 83.
- <sup>8</sup> Furre, B. (1990) *Soga om Lars Oftedal.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- <sup>9</sup> Eikeset, K. (1993) *Kystbygd i endring og kontinuitet. Samfunnsendring i Flatanger i perioden 1875-1930 med vekt på strukturendringer i primærnæringene.* Hovedfagsoppgave ved historisk institutt. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- <sup>10</sup> Ording, A. (1931) Bøndene i Norge i 2dre halvparten av det 19de hundreåret. *Syn og segn*, s. 49-64.
- <sup>11</sup> Wisløff, C. (1961) *Politikk og kristendom. En studie omkring oppropet " Til Christendommens Venner i vort Land "* Oslo: A.S. Lunde & Co`s Forlag.
- <sup>12</sup> Brattgjerd, S. (1993) *Bjørnørfolket. Gårds og slektshistorie fra Bjørnør.* Osen I Osen: Bjørnør bygdeboknevnd.
- <sup>13</sup> Høverstad, T. (1918) *Norsk Skulesoga. Det store interregnum 1739-1827.* Kristiania: Steenske Forlag.
- <sup>14</sup> Sødal, H. (1933) *Prost Johan Støren i Fosen 1765-74. Eit kapittel av striden for folkeskolen i Noreg i det attande hundreåret.* Levanger: Nordre Trondhjems Amtstidende.
- <sup>15</sup> Helgheim, J. (1980) *Allmugeskolen paa bygdene.* Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

- 
- <sup>16</sup> Mediås, O. A. (1988) *Pietismens skoletiltak. Landsskoleloven av 1739 og trekk fra allmueskolens utvikling de første hundre år*. I Grunnskolen i Nord Trøndelag 250 år. Steinkjer: Skoledirektøren i Nord Trøndelag.
- <sup>17</sup> Falkberget, J., Wexelsen Jahn, E (1926) *Anders Reitan. Liv og virke*, Trondheim 1926.
- <sup>18</sup> Thesen, R. (1933) Arne Garborg. Frå Jærbu til Europear., s. 111. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co.
- <sup>19</sup> Helgheim, J. (1980) *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- <sup>20</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>21</sup> Ekker, J. (usikkert årstall) *Soga om skolestellet i Ottersøy herad*. Namsos: Namsos Folkebibliotek.
- <sup>22</sup> Helgheim, J. (1980) *Allmugeskolen paa bygdene*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- <sup>23</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>24</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5-7, s. 262- 270.
- <sup>25</sup> Christophersen, H. (1959) *Eilert Sundt. Humanist og samfunnsforsker*. Oslo: Det Norske Studentersamfunds Kulturutvalg.
- <sup>26</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>27</sup> Opplysninger gitt av Gudlaug Elden til John H. Stamnes i perioden 2000- 2009
- <sup>28</sup> Gardell, J. (2009) *Om Jesus*, s. 66. Stockholm: ScandBook AB.
- <sup>29</sup> Eikeset, K. (1993) *Kystbygd i endring og kontinuitet. Samfunnsendring i Flatanger i perioden 1875-1930 med vekt på strukturendringer i primærnæringene*. Hovedfagsoppgave ved historisk institutt. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- <sup>30</sup> Straume, J. (1954) *Kristenliv i Namdalen*. Eit festskrift A.S. Lunde & Co`s Forlag. Namdal krets av Norsk Luthersk Misjonssamband, s. 50).
- <sup>31</sup> Balsvik, R. (1991) Kvinner i nordnorske kystsamfunn. *Historisk tidsskrift*, nr. 4, s. 636-651.
- <sup>32</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.

- 
- <sup>33</sup> Lillegaard, L. (1983) *Banken min- og jeg. Flatanger sparebank hundre år*. Namsos: O. Hojems Trykkeri A/S.
- <sup>34</sup> Eikeset, K. (1993) *Kystbygd i endring og kontinuitet. Samfunnsendring i Flatanger i perioden 1875-1930 med vekt på strukturendringer i primærnæringene*. Hovedfagsoppgave ved historisk institutt. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- <sup>35</sup> Maurseth, P. (1997) *Ole Konrad Ribsskog – Trondheims første Arbeiderpartiordfører*. I Arbeiderbevegelsens Historielag. Arbeiderbevegelsens Historielag i Trondheim, s. 61. Trondheim: Sentrum Offset AS.
- <sup>36</sup> Ording, A. (1931) Bøndene i Norge i 2dre halvparten av de 19de hundreåret. *Syn og segn*, s. 49-64.
- <sup>37</sup> Ekker, J. (usikkert årstall) *Soga om skolestellet i Ottersøy herad*, s. 76. Namsos: Namsos Folkebibliotek.
- <sup>38</sup> Hansen, R. (2000) *Nærøyfolket 1800-1920*. Nærøy kommune.
- <sup>39</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>40</sup> Haarstad, K. (1980) Sult, sykdom, død. Et teoretisk problem belyst med empirisk materiale. *Historisk tidsskrift*, Vol. 59, s.1-25.
- <sup>41</sup> Opplyst av Anniken Holmsen til John H. Stamnes i intervju 2004.
- <sup>42</sup> Ording, A. (1931) Bøndene i Norge i 2dre halvparten av de 19de hundreåret. *Syn og segn*, s. 51.
- <sup>43</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 5-7, s. 262
- <sup>44</sup> Stamnes, J. (2009) *Namdalens Tresliperi 100 år*. Årboken for Flatanger historielag.
- <sup>45</sup> Stamnes, J. (2009) Åboken for Flatanger historielag.
- <sup>46</sup> Tønnesen, L. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolenes utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- <sup>47</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>48</sup> Opplysninger gitt av Astrid Madsen og Magne Steffensen i intervju med John H. Stamnes

- 
- <sup>49</sup> *Nordtrønderen og Namdalen* (1891) Fra kvinnestemmerettsforeningen, 7. April.
- <sup>50</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 5, s. 262.
- <sup>51</sup> Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius Forlag.
- <sup>52</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 5.
- <sup>53</sup> Thomassen, T. (1998) Fortsættelseskoler paa landet. *Norsk Skoletidende*, nr. 38, s. 652-653.
- <sup>54</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune.
- <sup>55</sup> Myrberget, S. (1934) Normalform og karakterbetegnelser. *Norsk Skuleblad*, nr. 12, s. 280- 281.
- <sup>56</sup> Sogner, S., Telste, K. (2005) *Ut å søkje teneste. Historia om tjeneste jentene*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- <sup>57</sup> Stortinget om stemmerett for kvinner (1963). *Utsnitt av lovforslag, komiteinnstillinger og debatter 17. mai 1814-11. juni 191*, s. 101. Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok -og Akcidenstrykkeri.
- <sup>58</sup> Sivertsen, B. (2001) *Klæbu seminar et intellektuelt arnested på bygda 1839-1892*, s. 104 Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>59</sup> Lønnå, E. (2000) *Helga Eng og tidens kvinnesyn*. I Buk-Berge, E., Harbo, T., Hjørdemaal, F. (red) *Pionerer i norsk fagpedagogikk. Helga Eng og Einar Høigård på nært hold*. Oslo: Didakta Forlag. AS
- <sup>60</sup> Hagemann, G. (1990) Forskjellighetens dilemma. Kjønn og arbeid i norsk lovgivning 1890-1940. *Historisk tidsskrift*, nr. 2, s. 163- 177.
- <sup>61</sup> Stortinget om stemmerett for kvinner (1963). *Utsnitt av lovforslag, komiteinnstillinger og debatter 17. mai 1814-11. juni 1913*. Oslo: A/S O. Fredr. Arnesen Bok -og Akcidenstrykkeri.
- <sup>62</sup> Hylland, J. (1962) *Flatangerboka*. Utgitt av Flatanger kommune
- <sup>63</sup> Statsarkivet i Trondheim. Norges offisielle statistikk utgiven aaret 1871. Beretning om sundhetstilstanden og medicinalforholdene i Norge for årene 1868- 1886. Christiania Trykt i Det Steenerske Bogtrykkeri.
- <sup>64</sup> Sm. Sted.
- <sup>65</sup> Sm. Sted.

---

<sup>66</sup>Strøm, E. (2003) *Johannes Duun og Jølasamfunnet 1865-1900*. Et bidrag til Olav Duuns biografi. I *Olav Duunringen*, nr. 3, s. 1- 76.

<sup>67</sup> Opplysninger gitt av Øyvind Moen ved Namdal sykehus.

<sup>68</sup> Straume, J. (1954) *Kristenliv i Namdalen*. Eit festskrift, s. 13. Namdal krets av Norsk Luthersk Misjonssamband.

<sup>69</sup> Fløttum, S. (2003) *Olav Duun- dikteren på Rambergfjellet*. En biografi. Melhus: Decennium Forlag.

<sup>70</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Skoleinspektør O. K. Ribsskog, Trondheim, nr. 25, s. 479.

<sup>71</sup> Eysenck, H., Eysenck, M. (1985) *Personality and individual differences. A natural science approach*. New York: Plenum Press.

<sup>72</sup> Sm.sted, s. 9

<sup>73</sup> Eysenck, H. (1982) *Personality, genetics, and behavior*. Selected papers. New York: Praeger Special studies.

<sup>74</sup> Scarr, S. (1992) Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child development*, vol. 63, no. 1, s. 1-19.

<sup>75</sup> Turkheimer, E. (2000) *Three laws of behavior genetics and what they mean*. Current directions in psychological science, Vol 9, no. 5, s. 160-164.

<sup>76</sup> Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

<sup>77</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

<sup>78</sup> Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

<sup>79</sup> Rutter, M., Silberg, J. (2002) Gene -environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance. *Annual Review of Psychology*.

<sup>80</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 433- 444.

<sup>81</sup> Søråa, G. (1980) *Nord- Trøndelag landbruksselskap 1830-1980*. Steinkjer: Utgitt av Nord-Trøndelag landbruksselskap.

<sup>82</sup> Ribsskog, B. (1927) Nogen av hukommelsesforskningens resultater og deres betydning for skolen. I *Norsk pedagogisk årbok*, s. 79.

<sup>83</sup> Strøm, E. (2003) *Johannes Duun og Jøsamfunnet 1865- 1900. Et bidrag til Olav Duuns biografi*. I Olav Duun ringen. Blad nr. 3 for Duun venner og andre

<sup>84</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen gjennom mange samtaler med John H. Stamnes i perioden 2000- 2008.

<sup>85</sup> Thesen, R. (1933) Arne Garborg. Frå Jærbu til Europear, s. 115. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co.

<sup>86</sup> *Nordtrønderen og Namdalen*. Annonse om Forberedelsesklassen ved Levanger seminar. 13. juni 1900.

<sup>87</sup> *Nordtrønderen og Namdalen*. Fra Flatanger 12. januar 1900.

<sup>88</sup> *Nordtrønderen og Namdalen*. Fra Flatanger. 1. juni 1900.

<sup>89</sup> *Nordtrønderen og Namdalen*. Venstremænd i Flatanger. 29. august 1900.



## 5 Lærerskole på Levanger

Bernhof søkte seg inn på forkurset til Levanger lærerskole. På folkemunne ble det kalt *"Forfangs forberedelses kurs"*.<sup>VIII</sup> Sannsynligvis var dette et slanguttrykk på samme måten som at *"skolemesterfabrikk"* ble brukt om lærerseminariene. Navnet kom fra Anders Forfang (1848-1923)<sup>IX</sup>, som var en kjent øvingslærer både ved Klæbu lærerseminar og senere ved Levanger lærerskole. Selv om Forfang ikke hadde embetseksamen, var han en høyt respektert mann både på forberedelseskurset og som øvingslærer ved lærerutdanningen. Forfang var opptatt av didaktiske spørsmål, og allerede i 1880 foretok han en del betraktninger rundt det å holde foredrag i allmueskolen kontra pugging og lekselesing. Han priste den fortellende formen og mente allmueskolen gjorde rett i å *"foredrage ret meget"*.<sup>1</sup> I 1890 ble Forfang oppnevnt av kirkedepartementet til å delta i en komite for å utarbeide forslag til nærmere bestemmelser angående seminarer og lærerprøver.<sup>2</sup> Forfang var også en aktiv mann i byen og deltok i forbindelse ved mange arrangementer. Han publiserte flere arbeider alene, og sammen med andre.<sup>X</sup> Det var nok en bakgrunn for at kurset ble kalt *"Forfangs forberedelseskurs"*.

Bernhof Ribsskog var ikke den første eleven fra Flatanger som søkte lærerutdanning ved Klæbu eller Levanger. Åge Schelde ble dimittert i 1878, Ole Konrad Ribsskog i 1887, Konrad Justin Halmø i 1893 og Karl Olav Olsen i 1897. Inga Aagård ble opptatt som elev ved forberedelseskurset høsten 1897, men allerede 28. februar 1898 måtte hun avbryte grunnet sykdom. Rolf Angen var også elev ved forberedelseskurset i 1897-98.<sup>3</sup> Konrad Halmøy begynte som lærer i Flatanger etter endt utdanning i 1893 og utmerket seg der som en svært

---

<sup>VIII</sup> Ribsskog opplyste selv at han gikk på Forfangs forberedelseskurs bl.a. i Studentene fra 1912. Biografiske opplysninger i forbindelse med 25- års jubileet i 1937, s. 288.

<sup>IX</sup> Opplysninger om Anders Forfangs oppvekst kan leses i *"Forfangætta og ætter frå Kjerke-Føling"* samlet og utgitt av Dagfinn Forfang (1982).

<sup>X</sup> Anders Forfang skrev bl.a. *Et halvt tyltv gamle skolemestre og Gamle skoler og gamle skolemestre i 1892. Trondhjems indremisjonskreds (1911), "Kirkesaken- statskirke eller folkekirke? (1912), Kirken og skolen (1914), De hellige engler (1922), Læren om aanderne eller englene i almindelighed (usikkert årstall). Sammen med O. Klykken ga han i (1893) ut "Fortellinger for skole og heim. Forfang skrev også flere artikler og innlegg i Norsk Skoletidene, hvor han spesielt uttalte seg om religiøse spørsmål.*

god lærer. Han ble bare noen år i Flatanger før han flyttet til Hamarøy der han ble aktiv i styre og stell, bl.a. som ordfører.

26 aspiranter meldte seg til forberedelseskurset det året Bernhof Ribsskog søkte opptak. Ifølge årsberetningen fra lærerseminaret 1900-01 møtte 21 og "*underkastede sig en prøve der varede i tre dage*".<sup>4</sup> Seminarbestyrer Falkenberg, seminarlærer Schelde og lærer Mollan fungerte som eksaminatorer, og 19 aspiranter ble tatt opp. Lærer Schelde besørget undervisningen ved forberedelseskurset, unntatt i naturkunnskap, gymnastikk, sang og håndarbeid. Fra timeoversikten ser man at det ble undervist i kristendom i tre timer pr. uke, norsk sju timer, historie tre timer og regning i fem timer. I regning ble Nicolaisens regnebok brukt, og det ble lagt vekt på å gi grundig innsikt i de fire regningsarter med desimalbrøk og alminnelig brøk. Det ser faktisk ut til at Bernhof Ribsskog likte seg bedre på forberedelseskurset enn på lærerskolen. Forberedelseskurset hadde flere dyktige lærere, det var mye sang, og det var til og med skoleturer. Ribsskog var hele livet svært glad i sang, og han sang mye.

Man kjenner ikke alle sidene ved opptaksprøven til seminaret da Ribsskog fremstilte seg, men Falkenberg skrev til en elev (Knut I. Hetnes) i 1892 at han "*må møte til opptaksprøven den 15. august kl. 1 formiddag, medbringende pen, blæk og papir og håndarbeide med fyldestgjørende bevidnelse om, at de er egenhændige utførte. Ved optagelsen maa stilles sikkerhed for utredelsen af de med opholdet forbundne utgifter.*" Det er imidlertid ukjent hva Ribsskog ev. hadde med av håndarbeid.

Det var ikke så like til å komme seg fra Flatanger til Levanger på den tiden. En mulighet var å ta "*dampen*" fra Flatanger til Trondheim, og lokalbåt fra Trondheim til Levanger.<sup>XI</sup> På den tid var det båtforbindelse mellom de to stedene. Namsos trafikkelskap ble grunnlagt i 1867, og trafikkerte strekningen Namsos - Trondheim. Allerede i 1875 var det tre faste anløpssteder i Flatanger (Bjørøya, Vik og Urholmen). Dette ble etter hvert utvidet til hele seks anløpssteder. I februar 1891 kunne Nordtrønderen berette om at regjeringen hadde oppført kr 10 000 til dampskipsfart på «*Namdalens Fjorde og Øidistrikter*».<sup>5</sup> Trolig tok Ribsskog båt fra Vik da han dro til Levanger. I Nordre Trondhjems Amtstidende (NTA) den 6. desember 1900 annonsertes det bl.a. om ekstratur i anledning av generalforsamlingen i Indherreds

---

<sup>XI</sup> En billett fra Flatanger til Trondheim med "*dampen*" kostet i 1909 kr 11,25 (Lillegaard, L.B. (1983) Banken min og jeg. Flatange Sparebank 100år, s. 36).

dampskipsselskap den 7. desember. Da gikk dampskipet Erik Jarl denne dag ekstratur fra Trondheim kl. 5 fm. om Vanvik, Hildrum, Leksviken, Nøst, Hokstad, Levanger 1015, Tronæs, Hylla, Sundnæs, Kjærringsvik, Vennes og til Steinkjer. *"Etter endt møde returnerer Skibet om de samme Steder"*.<sup>6</sup> Dette viser at det var etablert båtforbindelse på strekningen på den tiden. Imidlertid kunne det også være andre skyssordninger fra Trondheim til Levanger. Jernbanen kom først frem til Levanger i 1902, mens Ribsskog var elev ved seminaret. Kanskje var han i den store folkemengden som møtte opp i oktober da jernbanen nådde fram til Levanger.

Det er lett å se likhetspunkter mellom Bernhof Ribsskog og Daniel Braut i Garborgs "Bondestudentar". Begge reiste inn til byen for å studere, og begge fikk kjenne harde tider med lite mat. Garborg gav lærerutdanningen hard kritikk. Han mente lærerne på seminaret hadde lite kunnskaper, og at elevene derfor lærte for lite.

*"Dei får innprenta ei mengd elementære ting, men får ikkje høve til å trengja skikkelig inn i noko. Hvert fag staar ene for sig i sin krog som noget aldeles særegent, -ofte motstridende, alltid i forvirring; floket, uformet, usammenhengende, mange ting -lidt av hvert -hver for sig-driver det som skydotter paa hans aandshimmel i stedet for at smelte sammen og bli til et lysende, varmende, frugtbar-gjørende himmel legeme!"*<sup>7</sup>.

Dette er nesten som å høre Ribsskogs stemme. Dette var nemlig noe av det han noe senere skulle ta fatt i, og forsøkte å endre.

Ifølge folketellingen fra 1900, bodde Bernhof Ribsskog i Haakon Den Godes gate nr. 14, hos Mortinus og Serine Kjønstad, som ikke hadde barn.<sup>8</sup> Fra folketellingen kommer det fram at Ribsskog var elev ved seminarets forberedelseskurs. Folketellingen viser også at Anton J. Haarstad, f. 1880 fra Selbu, var elev ved forberedelseskurset, og at gullsmedsvenn Eleneus Berg f. 1877 bodde i samme hus. På den tiden bodde det mange seminarister i Haakon Den Godes gate i Levanger.<sup>9</sup> Seminaristene hadde dermed kort vei til skolen. Kanskje delte Ribsskog både rom og seng med Haarstad? Dette var ikke en uvanlig situasjon for seminaristene på den tiden. Å dele seng med noen var heller ikke ukjent for Ribsskog. Det måtte han gjøre hjemme i Ribsskogen, og mens han losjerte ved Hilstad skole. Distriktslegen og seminarets lege Hiorth skrev i et brev av 27. mars 1901 til Falkenberg at han visste at bestyrer var kjent med at *"det er en gjennomgående regel- nesten uten unntagelse – at*

*seminarets elever deler værelse. De bor omtrent alle to og to sammen. I samme udstrekning deler de også seng.*"<sup>10</sup> Dette har sine skyggesider skrev legen videre, ikke minst sanitære ulemper. Som seminarets lege fant han å tilrå at bestyreren påla elevene å ta med egne sengklær. Han mente det heller ikke ville by på svære problemer å skaffe hver elev sin egen seng. Einar Sigmund som var lærer ved seminaret i perioden 1897 til 1901, skrev at det var vanlig at to og to delte rom.<sup>11</sup> Marius Kjørstad, Ribsskogs husvert på Levanger, leide ut rom til seminaristene mange år etter at Ribsskog dimitterte. Vanligvis hadde Kjørstad to seminarister boende hos seg. To var vanlig, og noen hadde faktisk så mange som seks. Skolen hadde oversikt over hvor elevene bodde, hvem de bodde sammen med, og hva de betalte. Kanskje var det slik at skolen skaffet hybler. Skolen kunne da bedre sikre seg at det var "solide" folk som skulle være husverter. Sannsynligvis hadde de også også rapporteringsplikt dersom noe ureglementert oppsto. Seminarbestyrer Falkenberg reagerte raskt dersom det kom klager på elevene. En viss emissær Ødegaard hadde på et avholdsmøte beskyldt noen seminarister fra Levanger for å ha vært beruset på toget ved Hamar. Dette tok Falkenberg grundig fatt i, og krevde full gransking. Han forlangte av Ødegaard at han identifiserte de skyldige elevene så han kunne ta affære.<sup>12</sup>

### **5.1 Hva møtte Ribsskog på Levanger, og hva var folket der opptatt av?**

Levanger er første gang nevnt i saga om Gudlaug Ormstunge, som etter tvekampen om Helga den fagre fikk sin grav på "Lifanger".<sup>13</sup> Levanger fantes allerede da Magnus Lagabøter besøkte stedet i 1274. Rundt 1900 var Levanger en kjøpstad i Nordre Trondhjems amt. Byen som i 1910 hadde 1613 innbyggere, nevnes tidlig som en viktig handels- og markeds plass, med mye samhandel med Jämtland. Bebyggelsen var i all vesentlighet av tre, og i byens sentrum fant man torget med dampskipsbryggen, kirken, elektrisitetsverket og posthuset. På østkanten hadde Værdalsbruket sine bygninger. I vestkanten fant man seminaret, sykehuset og ridehuset og i sydkanten jernbanestasjonen. Byen har vært utsatt for flere store branner, bl.a. i 1846, 1877 og i 1897 brant fire femtedeler av byen, deriblant kirken, seminaret, tollboden, fengslet og telegrafstasjonen. Disse brannene hemmet byens vekst. En vakker maimorgen Einar Sigmund var hjemme i forbindelse med en fritime fra seminaret kom hushjelpen styrtende inn og fortalte at noen smågutter hadde satt fyr på noe rask i et vedskjul. En storbrann var på gang. Hele byen brant ned - det sto bare igjen 10-15 hus. På branndagen 27. mai 1897 var det skriftlig eksamen ved seminaret. Rektor Falkenberg var handlekraftig, og ordnet rom utenfor sentrum. De som ønsket det, kunne fortsette sin eksamen der. *"Han krevde*

*bare på æresord at elevene ikke konfererte innbyrdes under marsjen ut til Røstad, - så hette gården hvor eksamen ble foretatt.*"<sup>14</sup> På ettermiddagen ved 16-tiden brant kirken, og til slutt slo flammene oppover tårnet, og det hørtes et par klokkeklemte, og litt etter stupte tårnet i gaten. "*Det var et sørgelig, men vakkert skuespill*".<sup>15</sup> Sigmund tok etter denne hendelsen inn hos prosten Aschenberg på Alstahaug. Mange måtte ta til takke med de telt som soldatene hadde reist like bak byen. Allerede to dager etter brannen tok Falkenberg kontakt med arkitekt Guldahl i Trondheim og fikk han til å tegne ny seminarbygning. Mens nybygget ble reist, holdt seminaret til på Røstad gård, skrev Sigmund. Det var dermed en "ny" by Ribsskog kom til da han startet ved seminaret.

Innenfor bygrensene fantes ved århundreskiftet potetmel -og glucosefabrikk, ullspinneri, væveri, maskinverksted, orgelfabrikk, leketøysfabrikk, speil og listefabrikk, meieri og to banker. Byen hadde folkeskole og middelskole. To aviser, Nordre Trondhjems Amtstidende (NTA), kom ut to ganger pr. uke og Nordenfjeldske Tidende tre ganger pr. uke.<sup>16</sup>

Bernhof Ribsskog forlot Flatanger og ankom Levanger i en merkelig periode. I 1900 så man slutten av den puritanske Victoriatiden samtidig som både realismen og naturalismen gjorde seg gjeldene på flere områder som litteratur, filosofi og malerkunst. Realismen som motvekt til romantikken forsøkte å beskrive og avdekke virkeligheten. Nye og vanskelige problemer ble tatt opp til drøfting ut fra et ønske om å kunne forandre og finne bedre løsninger. Samtidig, eller noe senere, tok naturalismen et oppgjør med det bestående og faktisk benekter eksistensen av en høyere virkelighet utover det sansbare. Naturalismen sto for en klart deterministisk oppfatning av mennesket, styrt av naturlovene. Samtidig med disse strømningene fant man også tydelige nasjonalistiske strømninger som også var med på å tydeliggjøre unionskonflikten. Man opplevde sterke krefter både for og imot en løsrivelse fra Sverige. Som kjent kom unionsoppløsningen to år etter at Ribsskog forlot Levanger. I flere år, og særlig siden 1884, hadde det vært en spent tone mellom embetsverket på den ene siden, og bønder, liberale og radikale på den andre.

Få år før Ribsskog forlot Flatanger, holdt Stanley Hall (1844- 1924) et foredrag ved undervisningskongressen i Chicago i 1893 som resulterte i dannelsen av en amerikansk forening for studiet av barnenaturen.<sup>17</sup> Resultatet ble en stor bevegelse klart inspirert av Friedric Frøbels (1782- 1852) lek og aktivitetspedagogikk. Bevegelsen spredte seg også til Europa, der målet var å vinne større kunnskap om barnenaturen. Her i Norden fikk vi kjenne

virkningene av denne dreiningen gjennom Fabrikktilsynsloven i 1892, Lov om forsømte barns behandling (vergerådsloven) av 1896, og ikke minst gjennom Ellen Keys (1849- 1926) kjente bok ”*Barnets århundre*” som kom til å endre folks psykologiske og sosiale bevissthet om barnenaturen. Disse ideene kom Ribsskog senere til å møte og bli inspirert av.

Da Ribsskog ankom Levanger, hadde den vanlige mann i gata mening om mye og mangt, men for han var det den daglige kampen for tilværelsen som var nærmest og som tok oppmerksomheten. Folk var tydelig opptatt av dårlige tider med lite mat og hardt slit. Infeksjonssykdommene, spesielt tuberkulosen, red befolkningen som en mare. NTA skrev den 22. januar 1900 at siden Robert Kock oppdaget tuberkelbasillen i oktober 1882 har legevitenenskapen gjort store fremskritt. Det urgamle prinsipp, å tilføre sykt kroppsvev mer blod var kommet på moten.<sup>18</sup> Ifølge Johansen fantes det ikke penger i kommunekassen. Dette ble delvis begrunnet med at Meråkerbanen kom i drift i 1882 og ødela Levanger som handelssted. I tillegg bidro tre hendelser til økte økonomiske krav:

1. Amtssykehuset flyttes inn i Levanger. Det lå tidligere på Eideøra og ble også betegnet som Skogn sykehus.
2. Jernbanen vedtas ført gjennom Levanger. Det ble bl.a. bevilget penger til prosjekteringsarbeid.
3. Klæbu seminaret flyttes til Levanger. Det ble stilt krav til bygninger og akseptabel leie. Innlosjering, spesielt av de kvinnelige elevene, måtte gjøres med omhu.<sup>19</sup>

Både skoler og barnehjem slet hardt økonomisk, og 3. og 4. juledag ble det bl.a. holdt basar til inntekt for anskaffelse av undervisningsmidler og til utvidelse av skolebiblioteket for Alstadhaug skole. Indherreds barnehjem på sin side ba om at befolkningen også måtte tenke på de stakkars barna ved hjemmet ”*Naar du steller til jul for at gjøre det koseligt for dig og dine, husk da ogsaa paa barnehjemmet og de smaa der. Gaver (penger, klædningsstykker, tøjier, med varer osv.) modtages paa hjemmet af bestyrerinden samt af bestyrerelsesmedlemmene i Levanger og i landsognet.*”<sup>20</sup>

De som tok opp banklån i Levanger sparebank i denne perioden måtte påregne seg en rente på 4 %, og i mars 1901 kostet det 90 øre for 3 kg appelsiner.

Samtidig med at Ribsskog ankom Levanger pågikk ”*Jernbanedebatten*” i amtstinget. Debatten dreide seg om jernbanen skulle legges om Namsos, eller om den skulle legges direkte til Grong. Representant Bragstad argumenterte sterkt for at den måtte legges direkte til Grong.

Det var også andre områder enn økonomi som opptok folk, og representerte utfordringer. Ivar Olsen stilte spørsmål om hva som burde gjøres for å avhjelpe den tiltakende mangel på budeier. Denne mangel ytret seg som en sykdom som imidlertid var langt mer smittsom enn tuberkulose. Grunnen var nok at dette ikke var fint nok. Det var nok noe ganske annet å få arbeide på et hotell, og gjøre rent etter reisende. I det perspektivet ble det for simpelt å være budeie.<sup>21</sup>

## 5.2 Overflyttingen til Levanger

Klæbu seminar ble etablert på bakgrunn av kongelig resolusjon den 20. februar 1838, og ikke ved Stortingsvedtak. Opptaksprøven til første kullet med 12 elever startet 4. januar 1839 og selve åpningshøgtiden fant sted 7. januar s.å.<sup>22</sup> Seminaret ble etablert i en periode der det var motvilje mot å ofre særlige midler på seminarene.<sup>23</sup> Høverstad skrev s. 261 at det arbeidet Hans Jørgen Darre (1803- 1974) la ned for å etablere og videreutvikle Klæbu seminar var to manns arbeid og nok til å slite ut en mann. Darre satte seg selv i stor gjeld for å få det hele i gang, men han gjorde Klæbu seminar til et pedagogisk sentrum i landet for mer enn en mannsalder. Ole Vig har sagt om Darre at hans ”*mage i personlig lærerbegavelse har jeg ikke truffet nogensteds.*” Især la han sterkt engasjement inn i øvingsskolen.<sup>24</sup>

Klæbuseminaret ble et intellektuelt arnested og viden kjent, og i løpet av årene fra 1839 til 1892 ble det uteksaminert 1151 seminarister. Så skulle det gå over femti år før ny diskusjon om plassering dukket opp. Folkeskolen i Klæbu kunne ikke tilby gode nok forhold for øvelse ved undervisningen. Søknaden til Klæbu hadde også gått ned med det som resultat at karakternivået hadde sunket.<sup>25</sup> Man ble til slutt stående igjen med to alternativ, Aasvang i Strinden og Levanger. Levanger kunne lokke med gode sanitære og moralske forhold i tillegg til lave boutgifter for elevene og lave utgifter til seminarlokaler. Statsråd Wexelsen fant Aasvang dyrere og mindre moralsk betryggende. Aasvang lå nemlig bare 2- 3 km fra de verste strøk i Trondheim.<sup>26</sup> I 1892 ble Klæbu seminar nedlagt, og den elektriske belysningen tentes på Karl Johan, men det er mørkt i Klæbu tilføyde Sivertsen.<sup>27</sup> Mange bidro til at overgangen til Levanger skulle gå så knirkefritt som mulig. Levanger Dampskipsselskap gav

2. mai 1892 beskjed til seminarets bestyrer om at de kunne befordre seminarets inventar og løsøre fra Trondheim til Levanger.<sup>28</sup>

Allerede i 1893 var statsråd Bonnevie og odelstingspresident Løvland på besøk i Levanger for å diskutere spørsmålet om nybygg for lærerskolen til en beregnet kostnad på kr 80 000.<sup>29</sup> Ved flyttingen til Levanger fra Klæbu, leide seminaret en bygning ved torget av Levanger kommune. Dette var tilstrekkelig inntil elevmassen begynte å vokse, og behovet for en egnelig gymnastikksal reiste seg. Det står videre å lese at:

*”Ved tilknytningen af den senere forberedelsesklasse vilde der trænges yderligere plads og af disse grunde kjøbte staten i 96 nabogaarden (Kjølstads) som blev paabygget og forandret, hvorefter den afgav rum til klasseværelser, lærerværelser og tegnesal, samt gymnastikklokale, ligesom staten istandsatte kommunens bygning og i denne indrettede bl.a. bestyrerbolig og sløidlokale.”<sup>30</sup>*

Da dette var ferdig, brant alt sammen ned i mai 1897. Seminaret måtte dermed leie lokaler på nordre Røstad som senere ble solgt til Røstad skole for evneveike (åndssvakeskole). I 1897 besluttet Stortinget å bygge ny lærerskole på Levanger. Den endelige byggesum så ut til å komme på 190 000 kroner som av sakkyndige ble ansett til å være billig. Bygningen var en 62 m lang mursteinsbygning i nederlandsk renaissance. Klasseværelsens størrelse ble satt til 9,50 m x 6,00 m. Høyde under taket var 3,76 m. Det ble installert sentralfyr i bygningen. Bygningen inneholdt videre en stor kjeller, avkledningsrom, kalde og varme dusjer, skolekjøkken, sløydsal, gymnastikklokale (tjente også som festsal), tegnesal, lærerværelse, seminarbestyrers kontor, naturhistorisk foredragssal, materialrom og bibliotek med disk for utlån.<sup>31</sup> Lysspørsmålet var ved oppstart ikke avgjort da man var under forhandlinger om elektrisk belysning både for seminaret og en del andre større anlegg i byen. I 1895 ble det innkjøpt Kakkellovn til gymsal for 160 kr, og enda i 1904 diskutertes hvilken størrelse på lyspærene man skulle bruke ved seminaret.

Ifølge NTA torsdag 6. september 1900 skulle seminarets innvielse foregå lørdag f.Kr. kl 1. *”Der er utstedt speciel indbydelse til forskjellige autoriteter og andre interesserte, for hvem der er reserveret pladse.”* Blant de innbudte var statsråd Vilhelm Andreas Wekselsen, skoledirektør Karl Seip, embetsmenn og ordførere.<sup>32</sup> Også andre interesserte kunne få delta så langt det var plass. Mange var kommet utenbys og utenbygds. I Trondheim hadde



folkeskolene fri i dagens anledning, og ikke få av personalet benyttet anledningen til et Levangerbesøk.<sup>33</sup> Etter selve innvielsen i seminarets gymnastikksal ble det gitt anledning til å bese lokalene. Senere på dagen ba seminarlederen en del venner, og seminarets nærmeste til en helt privat middag. Lokalet var pyntet med flagg og grønt. Byens flagg var heist, og høytideligheten ble åpnet med "*Lover den Herre*" før seminarbestyrer Falkenberg ønsket forsamlingen velkommen. Den 30. august 1900 annonserte rektor ved Levanger lærerseminar, Chr. Falkenberg i NTA, at elevene ved Levanger seminar skulle møte etter bestemmelsen lørdag 1. sept. kl. 1 i den nye seminarbygning. Undervisningen begynte 3. september 1900 og 19 seminarister, både gutter og jenter, var til stede.

Det var nok stor overgang for Bernhof Ribsskog å komme fra enkle kår i Ribsskogen til en skolebygning med både sentralfyr, muligheter for varm og kald dusj og elektrisk belysning. Ribsskog fikk ikke selv oppleve at elektrisiteten kom til Ribsskogen, da den kom etter at han besøkte hjemplassen for siste gang. Interessant skulle det ha vært å høre hvilke ord han brukte når han fortalte om forholdene ved skolen til sine nærpersioner i Flatanger.

### 5.3 Lærerne og skoledag ved Levanger seminar som møtte Bernhof Ribsskog

Da Ribsskog begynte ved seminaret var disse lærerne ansatt

1. Bestyrer Christian Falkenberg, f. 1851. Han var utdannet teolog fra 1875 med lang erfaring fra ulike skoler.
2. Andenlærer Hannibal Hartmann, f. 1843, var teologisk utdannet fra Stockholm i 1866 med tillegg av realfag.
3. Seminarlærer Matias Skard, f. 1846 cand. philos fra 1869, med lærererfaring fra ulike skoler.<sup>XII</sup>
4. Lærer ved forberedelsesklassen Åge Schelde, f. 1858, dimitterte fra Klæbu seminar i 1878 og hadde lærererfaring både fra folkeskole og folkehøyskole.<sup>XIII</sup> Schelde var født i Flatanger, men vokste opp på Kolvereid
5. Lærer ved forberedelsesklassen Anders Forfang, f. 1848, var seminarist fra Klæbu i 1867. Han arbeidet først som folkeskolelærer, senere som øvingslærer ved Klæbu og Levanger.
6. Lærerinne ved øvelsesskolen og forberedelsesskolen, Sofie Rygh, f. 1873. hadde høyere lærerprøve fra Levanger seminar i 1897.
7. Timelærer og lærer ved forberedelsesklassen, Einar Sørensen, f. 1874, var vernepliktig offiser fra 1893, cand. philos fra 1894, og med høyere lærerprøve. Sørensen kombinerte stilling med folkeskolen og Levanger seminar.

---

<sup>XII</sup> En kort biografi om Matias Skards (1846- 1927) liv og virke kan leses i Skolebladet (1927), nr. 32, s. 370.

<sup>XIII</sup> Åge Hansteen Jørgensen Schelde (1858- 1908) fra Flatanger ble dimmitert fra Klæbu seminar i 1878. Han ser ut til å være den første fra Flatanger som ble uteksaminert derfra. Schelde ble lærer ved folkehøgskolekurset som ble satt i gang i 1879 på Lauga i Nærøy. I 1884 begynte han opp som lærer sammen med Marius Hægstad på den nyetablerte Namdal folkehøgskole som startet på Høknes i Namsos. I 1887 ble han ansatt ved Levanger seminars forberedelsesklasse med en lønn på kr 1800. Schelde døde 11. febr. 1908 av tuberkulose (tæring). Før rektor Falkenberg reiste fra Levanger tok han initiativ til å reise en statue / støtte over Scheldes grav. Graven ble slettet og støtten fjernet i 2008 (Drifteleder Terje Wie ved Levanger kirke, 2012).

8. Seminarlærer Julie Eriksen Bragstad, f. 1863, cand. philos. Hun var den første kvinnen som arbeidet ved lærerutdanningen i Trøndelag, og ble tilsatt ved lærerskolen i 1892, hvor hun ble i 31 år fram til 1923.<sup>XIV</sup>

Distriktslege Hiorth var fra 1997 knyttet til skolen som skolelege, og forhenværende overkonstabel G. Berg var vaktmester.

Rektor Falkenberg skrev i årsberetningen fra 1900-01 at Skard og Sørensen forlot seminaret sommeren 1901. Skard ble utnevnt til skoledirektør i Kristiansand stift og Sørensen ønsket å studere videre. Ti år tidligere hadde Skard blitt ansatt som lærer ”*af 2den Lønningsgruppe ved Levanger seminar*”, mens Frøken Julie Eriksen ble ansatt i den ”3 lønningsgruppe”. Begge begynte ved seminaret med en forpliktelse til å gjøre innskudd i offentlig ”*pensjonsindretning*”.

I forbindelse med den nye seminarloven ble det utlyst en rekke stillinger ved lærerseminariene, og våren 1892 ble bl.a. styrerposten i Asker lyst ledig. Denne søkte Matias Skard, men det var Georg Fasting som fikk jobben, foran rektor Chr. Falkenberg fra Levanger. Onde tunger ville ha det til at det var Fastings venn Bjørnstjerne Bjørnson som sto bak. Dette viser også at Falkenberg ønsket seg bort fra stillingen som rektor i overflyttingsfasen fra Klæbu. Ved en tidligere anledning i 1886 hadde han søkt og fått stilling som prest, men trakk søknaden. Matias Skard måtte da nøye seg med en lærerstilling ved Levanger lærerseminar. Bl.a. arbeidet han som sløydlærer ved skolen.

I 1890 årene ble de positivistiske og naturalistiske strømdrag merkbare ved seminarene. Mange så på dette som en stor fare, og flere steder resulterte det i en grotid for private seminarer som hadde som mål å bekjempe fritenkeriet med kristendom kombinert med nasjonale strømdrag. Målstriden fikk i perioden stor betydning. Striden sto om landsmålet skulle få sideordnet stilling med riksmålet. Ved Levanger seminar hadde man en aktiv mann i Mathias Skard som hadde lang erfaring som lærer i landsmål. Selv om han var omstridd var han høgt respektert. Mange år etter at han sluttet ble han i 1922 innbudt til Levanger lærerskole i forbindelse med en elevfest. Om formiddagen holdt han et foredrag om barnet, og

---

<sup>XIV</sup> Julie Bragstad var en avholdt lærer, og i 1924 bestemte elevlaget ved Levanger læreskole at det skulle startes innsamling av midler til et maleri av henne som skulle inn i ”*biletgalleriet*” ved lærerskolen (Norsk Skoletidende, 1924, nr. 36, s. 544)

om ettermiddagen ble et portrett av han "avsløret og skjenket lærerskolen". Det var anskaffet av elever og malt av Karl Strømme.<sup>34</sup> I og med at "Maallaget" er framme, kan det også nevnes at i de kommende årene fikk også Levanger lærerskole merke målstriden.

Nordtrønderen meldte 28. september 1910 at rektor Falkenberg og flere lærere, bl.a. adjunkt Søreide, ble beskyldt for å la det gå utover enkelte elever at de ga til kjenne at de foretrakk riksmål framfor landsmål. Det resulterte i at skoledirektør Aas fikk pålegg fra departementet om å dra til Levanger for å undersøke forholdet og avgi innberetning til departementet.<sup>35</sup> Fra 1896 ble oppgavene i norsk stil gitt i begge målformer.<sup>36</sup>

Skoledagen ved seminaret kunne være lang. Dagen startet ofte kl. 0800 og varte flere dager fram til både fem og seks på ettermiddagen. Lørdagene var vanligvis noe kortere.

Timefordelingen ved seminaret viser at kristendomskunnskap og norsk fikk stor plass. I tillegg ble det gitt undervisning i fagene historie, geografi, naturkunnskap, regning og romlære, skriving, tegning, handarbeid, musikk og sang, gymnastikk, pedagogikk. Hagestell kom inn som frivillig fag. Det ble igjen obligatorisk fra 1930.<sup>37</sup>

Lærerseminaret fikk etter at det flyttet til Levanger, anledning til å benytte seg av folkeskolen som øvelsesarena. Det var imidlertid først den 12. august 1904 at det ble skrevet en kontrakt. Kontrakten underskrevet av Falkenberg og Levangers ordfører P. M. Bragstad inneholdt bl.a. bestemmelser om at Levanger lærerskole ble gitt adgang til å benytte byens folkeskole "som øvelsesapparat for lærerskolens elever i den utstrekning som nugjældende reglement krever, dog således, at øvelses- og påhøringstimernes samlede antal ikke overstiger 18 pr. uke, hvortil dog kommer det nødvendige antall øvelsestimer i skolekjøkkenet under forutsetning af, at sådan undervisning drives i folkeskolen". Videre stiltes samtlige av skolens klasser til disposisjon, både hva øvelser og påhøring angikk. Antallet av elever i hver øvelses- og påhøringsgruppe skulle ikke overstige 12. Folkeskolens bestyrer skulle ordne de praktiske øvelser etter "fornødent samråd med lærerskolens rektor, dog med forbehold af skolestyrets approbation". Folkeskolens bestyrer skulle være behjelpelig og legge forholdene til rette for å gi elevene veiledning i undervisningslære. Som godtgjørelse for øvelsesskolen betalte Levanger lærerskole Levanger kommune årlig kr 3000, som ble betalt kvartalsvis. For at ordningen skulle komme i gang, erklærte Levanger kommune seg villig til å konstituere øvelsesskolelærer Forfang som bestyrer og lærer "af

ste lønningsgruppe. Han avlønnes med kr 400 som bestyrer og kr 2600,00 som lærer og tilplikter at læse 24 timer pr. uke ved folkeskolen og lærerskolen". Kontrakten ble godkjent av Kirke og undervisningsdepartementet 10. september 1904.<sup>38</sup> Når det gjelder lærebøker, så ser det ut til at departementet var med på å bestemme/godkjenne litteraturen som ble brukt i lærerskolen. Levanger hadde bl.a. søkt departementet om å få bruke Brandruds kirkehistorie isteden for Nissens kirkehistorie. I brev av 29. september bekreftet Kirke og undervisningsdepartementet sin godkjenning. Det er tydelig at departementet ønsket innsyn og kontroll. Personell derfra overvar både undervisningen i teoretiske fag, samt sang og musikk.

I 1902, mens Ribsskog var elev ved Levanger seminar, kom Lov om Lærerskoler og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen. Kirkedepartementet hadde i 1897 oppnevnt en komité til å lage utkast til revisjon av seminarloven.<sup>39</sup> Dette arbeidet resulterte i lov av 18. januar 1902. Utdanningen ble nå treårig. Minstealder ble satt til 18 år, og forberedelsesklassene ved seminarene ble regnet som første klasse ved utdanningen. Den lavere lærerprøven ble ikke forlatt, og heller ikke denne gangen klarte man å få inn fremmedspråk i utdanningen. Forut for loven foregikk det en diskusjon om bruken av navnet seminarist som hadde fått en noe negativ betydning. Resultatet ble at fra 1902 ble benevnelsen lærerskole tatt i bruk.

Avisene i Levanger var tydelig opptatt av hva som ble gitt til eksamen ved lærerskolen. Ofte ble eksamensspørsmålene gjengitt i lokalavisene, og man kan lese at til den høiere lærerprøve ble det fredag 18. mai 1900 gitt følgende oppgave i norsk stil: "En dag på landet i høaanden". Den 19. mai ble følgende oppgave av historisk innhold gitt "Kong Sverre og hans tid".<sup>40</sup>

Skard var en av de som sterkest reagerte på Levanger seminarets "pensumjag og sitt memoreringspress". Han hevdet det var som en "hjemlig variant av jesuittskolen".<sup>41</sup> Skard gav ved flere tilfeller uttrykk for at han var motstander av det ekstreme eksamenspresset ved skolen. Kritisk var han også til skoledirektør J. A. Bonnevis krav om at all undervisning ved skolen skulle regnes som eksamenspensum. Skard var en mann med markante meninger som resulterte i at han en rekke ganger kom på kant med både elever og lærerne. Fra bl.a. to brev høsten 1898 kom det fram at Skard hadde kommet på kant med noen elever i 2. klasse i forbindelse med en andakt. Han brukte selv ordene ytring av mistillit og misstemning.

Antakelig hadde han i forbindelse med en andakt brukt ord som karakteriserte elevenes sedelige holdning. Elevene tok det imidlertid ille opp, mens han kalte det en misforståelse. Denne misstemning forplantet seg også til ”*Maallaget*”.<sup>42</sup> Skard ble opp gjennom årene en aktiv skribent, og mange fikk stifte kjennskap med hans lesebok for framhaldsskolen.

Vetle Vislie (1858- 1933)<sup>XV</sup> ble Skards etterfølger i 1902. Han var allerede en kjent forfatter da han kom til Levanger. Vislie var utdannet lærer fra 1879 og cand. phil. fra 1887. Vislie ble bl.a. lærer for Olav Duun, en erfaring som førte til et langvarig vennskap. Duun satte pris på den veiledningen han fikk av Vislie. Duun hevdet senere at Vislie lærte han å ”*lytte etter klangen som er ekte, og å vrake ord og vendinger som ikke hørte emnet til*”.<sup>43</sup> Vislie ble senere rektor ved Kristiansand og Hamar lærerskole.

I 1902 ble Gustav Bøhn (1875-1954) ansatt i fagene musikkteori, fiolin, salmodikon, sløyd og skriving. Det er mulig Ribsskog fikk han i salmodikon siste året ved skolen. Salmodikon som bl.a. Ribsskog hadde som instrument, er en rektangulær kasse som virker som et resonansrom med en streng trukket over kassen. Strengen strykes med en fiolinbue. På attenhundretallet var det mange lærere som kunne bruke instrumentet. Ringve museum i Trondheim opplyste at Lars Roverud (1776-1850) regnes som den som introduserte instrumentet i Norge. Bøhn ble etter hvert kjent i musikkmiljøet på Levanger. I 1901 ble Søren Nordeide (1872- 1941) ansatt som lærer ved forberedelsesklassen. Han ble bl.a. lærer både for Olav Duun og Anders Todal. Etter noen år ved Volda lærerskole kom han tilbake til Levanger i 1908. Fra 1922 ble han ansatt som professor i pedagogikk ved Norges lærerhøgskole i Trondheim. Han var også søker på stillingen som rektor ved Levanger lærerskole i 1920 som Ingvald Bleken fikk.

Fru Bragstad Eriksen fikk undervise i fagene håndarbeid, gymnastikk, frihåndstegning og orgelspill. Anders Forfang underviste i pedagogikk, i tillegg hadde han ansvaret for ledelsen av de praktiske øvelser og undervisningslære. Forfang var også sensor ved den praktiske

---

<sup>XV</sup> Vislie ble husket som en framifrå lærer i lang tid etter at han dro fra Levanger i 1908. På et stevne ved Levanger lærerskole den 29. juni 1929 ble det avduket et bilde av han. Romanen «Solvending» fra 1897 blir regnet som høydepunktet i hans produksjon. Vislie ga seg som lærer i 1929 og fratrådte stilling ved Hamar lærerskole etter å ha virket ved flere lærerskoler (Norsk Skoletidende, 1929, nr. 16; 21; 26; 27; 30) To år tidligere sluttet Olav Duun som lærer etter mange år ved Botne skole ved Holmestrand. Han ville nå gå opp i ”*bokmanns- yrket*” på heltid. (Skolebladet 1927, nr. 50, s. 593)

prøven. Anders Forfang (50 år) søkte i 1898 på stilling som skoleinspektør i Trondheim, men det var det Svend Svendsen som fikk.<sup>44</sup>

Elevlaget ved Levanger lærerskule skrev i "*Norsk Skoletidende*" at Julie Bragstad avsluttet i fjor sitt arbeid ved Levanger lærerskole<sup>45</sup>. Hun var den første kvinnelige læreren ved lærerutdanningen i Nidaros bispedømme, og hun fikk en lang arbeidsdag. Elevlaget ønsket å hedre henne ved å beslutte at hun skulle bli den neste i "*billetgalleriet*". De ønsket at det skulle være ferdig til elevstevne i 1925. Det går videre fram at bilde av A. Forfang ble avduket i 1923.

Det ser nesten ut til at det var en tradisjon ved Levanger lærerskole å sette pris på gode og avholdte lærere. Chr. Falkenberg tok selv bl.a. initiativ til å samle inn midler til en statue på adjunkt Scheldes grav på Levanger kirkegård, som døde 13 år tidligere. Dette så Falkenberg på som viktig, før han forlot "*det nordenfjeldske*".<sup>46</sup> Enda i 1928 pågikk det innsamling av midler.

Rektor Falkenberg gikk av som rektor ved Lærerskolen i 1920 69 år gammel. Kona Fredrikke døde i 1905 så han hadde på det tidspunktet vært enkemann i 15 år. Feiringen av 70- årsdagen feiret har på Levanger hvor han fortsatt oppholdt seg.<sup>47</sup> 10 år senere var han flyttet til Oslo og feiret 80- årsdagen i Ullevål hageby. Falkenberg var en markant person som satte tydelige spor etter seg. Han ble avholdt av mange, men ble også av en del oppfattet som kald og kontrollerende. I forbindelse med hans 70 årsdag 1. april 1921 ble det startet innsamling av midler til et portrettmaleri av han. Mikal Hoel fikk også denne oppgaven.<sup>XVI</sup> Imidlertid kom det inn mer en kr 800,- som han skulle ha for jobben. Det overskytende ønsket Falkenberg skulle settes på sykefond for lærere og lærerinner utgått fra Klæbu eller Levanger lærerskole.<sup>48</sup> Tidligere elever fra Levanger lærerskole holdt 10. oktober 1921 en fest for Falkenberg i Bispehaugen skoles nye lokaler. I den forbindelse ble det forfattet en sang for gammelrektoren.<sup>49</sup>

---

<sup>XVI</sup> Det er usikkert om Levanger lærerskole var tidligst ute med å hedre avholdte lærere med et maleri på skolen. Imidlertid ser man også at andre skoler tok fatt i denne praksisen. Her kan nevnes at Oslo lærerskole i 1935 forsøkte å skaffe et maleri av skolens første rektor og pastor Lee til 25- årsjubileet (Norsk Skuleblad 81935), nr. 25, s. 596)..

Bernhof Ribsskog skrev selv at lærerskolen på Levanger var vel noenlunde lik andre lærerskoler. Kunnskapstilegninga skjedde vesentlig på samme måte som i andre skoleslag på den tiden. Det var å lese bøker, høre på gjennomgåing av stoffet, bli hørt i det. *"Med andre ord for det meste eldgamle arbeidsformer med relativt få variasjoner."* På lærerskolen var det stivere enn på forberedelseskurset, og det ble der ifølge Bernhof ført en uttidig kontroll med elevenes *"moraliske vandel"*. Selv om lærerseminaret hadde hatt lærere som var influert av Grundtvigianske ideer om at skole og undervisning skulle ha liv, uten alt for mye disiplinering, skal man huske at de lærerne som underviste på lærerskolen, var oppdratt fra midten av 1900- tallet og utover i en noe autoritær og puritansk tid. Den gang var det hard og streng disiplin, og lærerskolestudentene skulle både oppdras og undervises. Som en kuriositet kan nevnes at Chr. Falkenberg som også var rektor ved Klæbu seminar fra 1882, var lite lysten på å ta inn jenter på seminaret. Han mente at det ville resultere i uholdbare tilstander blant de unge, mannlige seminaristene. Falkenberg var redd seminaristene ville bli mer opptatt av kvinner enn skolen.<sup>50</sup> I 1892 søkte to damer, bl.a. Fredrikke Rambeck, seminaret om å få hospitere. Slike søknader viste seg ikke å være noen enkel sak. Imidlertid aksepterte Kirkedepartementet at frk. Fredrikke Rambeck kunne opptas *"som hospiterende Elev i Levanger seminars 1<sup>st</sup> Klasse."* En slik hospitering måtte ikke være til noen form for hinder for skolen.<sup>51</sup>

Ribsskog startet på lærerseminaret etter Seminarloven av 1890. Ifølge Helge Dahl var Johan Sverdrup i 1880- årene klar på at det var nødvendig med en revisjon av seminar kursene. Man hadde i lang tid erkjent at to år var utilstrekkelig for folkeskolens lærere. Kirkedepartementet oppnevnte som nevnt i 1887 en *"Seminar komite"* som skulle forberede Skolelovskommisjonens arbeid med lærerutdanningen. De største problemene ved reorganiseringen av lærerutdanningen var spørsmålet om lengden på utdanningen. Venstres valgprogram holdt på at folkeskolen var svært viktig og måtte prioriteres. De fleste var enige om at seminarutdanningen ikke holdt mål, men det var ikke enighet om hvorvidt den burde utvides og gjøres mer omfattende, eller om opptakskravene skulle skjerpes.<sup>52</sup> Diskusjonene i 1880 -årene skulle komme til å stå om en treårig seminarutdannelse med forholdsvis lave opptakskrav, eller toårige kurs med høyere opptakskrav. Dahl skrev at det også ble diskutert om et fremmedspråk (engelsk eller tysk) skulle få plass i utdanningen som et valgfag. Resultatet av avstemmingen i Stortinget ble at den 2-årige seminarutdanningen ble knesatt i loven. For å bli opptatt, måtte dermed elevene fremstille seg for en opptaksprøve, og fagene



til prøven var kristendom, norsk, historie, geografi, naturfag, regning, tegning og handarbeid. Denne ordningen resulterte i høge opptakskrav. Strøk en kandidat i ett fag, mistet han muligheten uansett om han fikk toppkarakterer i de resterende fagene. Gjennomsnittlig strykprosent i perioden 1891-1902 var 16,9.<sup>53</sup> For at kandidatene skulle ha mulighet til å klare kravene, ble det gitt adgang til forberedelsesklasser ved seminarene. Både opptaksprøven og den høyere lærerprøve ble for hele landet lagt under en felles Eksamenskommissjon. Denne kommisjonen ble beskikket av Kirkedepartementet for fem år av gangen. Kommisjonen hadde bl.a. som oppgave å reise rundt i landet til seminarene for å delta ved den muntlige sensuren<sup>54</sup>. Nesten 40 år senere ble Ribsskog utnevnt som leder for denne kommisjonen som i 1929 endret navn til Læreskolerådet. Dahl hevdet at noe av det mest positive med loven av 1890 var at kvinner fikk samme rett til seminarene som menn.<sup>55</sup> Ikke alle var like positive til fellesundervisning av begge kjønn, deriblant som nevnt bestyrer ved Klæbu seminar, Chr. Falkenberg. Han mente imidlertid at fellesundervisning av begge kjønn ble mulig dersom seminaret ble flyttet til f.eks. Trondheim. Departementet foreslo i sitt budsjettforslag for 1891-92 å flytte seminaret til Trondheim. Resultatet ble som vi vet Levanger, og det skjedde i 1892. Kort tid før flytting undertegnet Chr. Falkenberg, Anders Forfang og O. Klykken sammen med samtlige seminarbestyrere og andre og tredielærere et brev til skolemann, redaktør og statsråd Hertzberg (1827- 1911) der han ble lovprist for sin innsats i og for seminarene og den lov som da akkurat var blitt vedtatt av odelsting og lagting.<sup>56</sup> Skolelovkommissjonen av 1885 stilte visse krav til seminarlærerne. De måtte være sunne og sterke med solide kunnskaper og med godt utviklet intelligens. Ellers var der en del diskusjon om bestyrer og kristendoms lærer burde være teolog. Man måtte i alle fall unngå at seminarene fikk en negativ innstilling til kirke og kristendom. Mange ønsket å endre på det teologiske eneveldet ved seminarene.

#### **5.4 Ribsskog besto opptaksprøven og tok til ved seminaret**

Den 10. juli 1901 meldte Nordre Trondhjems Amtstidende at Ribsskog hadde klart opptaksprøven til lærerseminaret. Han hadde dermed utnyttet tiden godt på det han selv kalte "*Forfangs forberedelseskurs*". Spesielt kom han til å huske den læreren han hadde i norsk og regning. I følge seminarets årsberetning måtte det være lærer Aage Schelde. Bernhof gikk på forberedelseskurset fra 1900 til 1901. Senere gikk han over i første klasse på lærerseminaret.

Fra årsberetningen for Levanger lærerseminar (1900-1901) ser man at i de to klassene var det mange av studentene som kom fra landet, og mange var "*børn av gaardbrukere*". Også

Ribsskog følte seg som det rene gudsordet fra landet, som man sa i Flatanger. Alle han møtte på sin vandring i gatene i Levanger, virket så vante i sine omgivelser.

Samme år som den Transsibirske jernbanen ble fullført gikk Bernhof Ribsskog opp til høiere lærerprøve og ble uteksaminert fra Levanger lærerskole våren 1903. Den skriftlige delen av høiere lærerprøve ble avholdt den 15. mai. Som en kuriositet gjengis her første oppgave i "tal og bogstavregning" som Bernhof fikk til avsluttende eksamen:

*Det sælges 21 kg the og 12 kg kaffe. Paa theen tjenes  $7\frac{1}{7}$  pct. Paa kaffen  $10\frac{5}{7}$  pct, hvorledes hele salgssummen blir kr. 119, 46. Havde derimod fortjenesten paa then været  $10\frac{5}{7}$  pct og paa kaffen  $7\frac{1}{7}$  pct, vilde salgssummen været kr. 122, 10. Hvor meget koster 1 kg av hver varesort i indkjøp?<sup>57</sup>*

## Levanger lærerskole 1903

Den høiere lærerprøves muntlige og praktiske del.

Eksamen begynner hver dag kl. 8<sup>1/2</sup>, formiddag, i norsk kl. 9, 2 dage i pædagogik kl. 4 eftm.  
Eloverne examineres i den paa tabellen anførte numerorden.



Examenadage.	Kristendoms- kundekab.	Norsk kl. 9.	Historie.	Pædagogik.	Regning.	Naturfag.	Geografi.	Praktisk prøve.
Freitag 12te juni						IV		
Lørdag 13de "						II		
Måndag 15de "	I					III		
Tirsdag 16de "	IV		II			I		
Onsdag 17de "	II							III a
Torsdag 18de "	III		I					IV b
Freitag 19de "			III				I	II a
Lørdag 20de "		III					II	IV a
Måndag 22de "							IV	I a
Tirsdag 23de "							III	I b
Onsdag 24de "		IV						II b
Torsdag 25de "		II		I kl. 4.	IV			III b
Freitag 26de "		I		II IV kl. 4.	III			
Lørdag 27de "				III	II			
Måndag 29de "			IV		I			
	Examinator: Baker Falkenberg Censur: Støttempeter Sørensen	Examinator: Adm. Skoldha Censur: Støttempeter Hagen	Examinator: Adjunkt Skoldha Censur: Støttempeter Hansen	Examinator: Ordningsbetjent Forfang Censur: Støttempeter Sørensen	Examinator: Ordningsbetjent Løwe Elstad	Examinator: Ordningsbetjent Censur: Adjunkt Vestrum	Examinator: Ordningsbetjent Censur: Ordningsbetjent og fra Censur: Adjunkt Vestrum	Ordningsbetjent Forfang Censur: Erling Tiller

Vitnesbyrdene leveres tirsdag 30 juni kl. 5 eftm. i gymnastiksalen.

### Partierne,

der ved den praktiske prøve deles i a og b:

<p>I.</p> <p>a. Aalmo, Elen Aarset, Olaf Askund, Halvor Bakke, Knud</p> <p>b. Ejerkesel, Randi Eras, Tennes Ba, Ole Elstad, Signe</p>	<p>II.</p> <p>a. Grip, Kristoffer Lorentzen, Bergliot Meland, Arne Mohnes, Karl</p> <p>b. Moum, Johan Norheim, Johannes Overreie, Ragnhild Overvik, Gunnar</p>	<p>III.</p> <p>a. Ribsskog, Bernhof Kvaldset, Ole Rydjord, Jørgen Sandstad, Gunhild</p> <p>b. Suckvik, Sigurd Strand, Henrik Stærseth, Feder Sundsbo, Ivar</p>	<p>IV.</p> <p>a. Vaagen, Elias Wigen, Arnt Wangberg, Karl Wisd, Gurine</p> <p>b. Øren, Martin Øverland, Synnøve Schmidt, Gunvor.</p>
---	--	--	--

Levanger lærerskole 8de juni 1903.

Chr. Falkenberg.

Oversikt over når og i hvilke fag kandidatene skulle opp i til eksamen våren 1903 ved den høiere lærerprøven ved Levanger lærerskole. Man ser også hvem som var interne og eksterne sensorer i de enkelte fagene.

Som man ser av oversikten gikk 31 elever, ni jenter og 22 gutter opp til den "høiere lærerprøve" våren 1903, og den 30. juni s.å. fikk Ribsskog utdelt sitt vitnesbyrd i skolens gymnastikksal. Det kan her bemerkes at kostnad ved å avholde eksamen ved høiere lærerprøve i 1900 var kr. 312, 25. Julie Bragstad fikk kr. 8.00 for inspeksjon, seminarlærer Anders Forfang, kr 6, 00 for sensur.

Ikke noe tyder på at Ribsskogs hybelkamerat fra forberedelseskurset gikk opp til den høiere lærerprøve, og det har heller ikke vært mulig å spore opp hvor det ble av Anton Haarstad. Etter eksamen tok elever og lærere ved byens middelskole og folkeskole, samt lærerskolens elever og lærere seg en tur med jernbanen til Trondheim "*idet fraktmoderation var indrømmet*". I Trondheim fikk de anledning til å besøke Vitenskapsselskapets samlinger, domkirken, Kristiansten festning, og likefram en kjøretur med "Trikken" (den elektriske sporvei). Lærerstabene ved lærerskolen avla et besøk på Kunstindustrimuseet, og var av byens lærere invitert til hyggelig fest på Bispehaugen.<sup>58</sup> Norsk Skoletidende meldte om at lørdag 2. mai 1903 var personale og elever ved Levanger lærerskole på utflukt. Hele 70- 80 lærere fra Trondheim deltok på festen, og de fleste hadde fått sin utdanning på Klæbu eller Levanger. Blant talerne var rektor Falkenberg som i varme ordelag tolket læregjerningens store betydning. Møtet var særs vellykket, og Falkenberg "*indbød*" lærerpersonalet i Trondheim til gjensbesøk påfølgende høst.<sup>59</sup> I september samme høst skjedde gjensvisitten fra Trondheim med stor fest på lærerskolen. I forbindelse med festen feiret man også Anders Forfangs 25 års jubileum og man fikk et levende inntrykk av hvor aktet og avholdt denne "*stille, beskjedene, men dyktige og varmhjertede mand er baade af elever og kolleger*". Man fikk også anledning til å bese den nye, ikke fult ferdige, åndssvakeskolen på Røstad.<sup>60</sup>

Karakterutskriften viser at Ribsskog hadde Mg i de fleste fag. I frihaandstegning, haandarbeide og praktisk lærerdyktighet hadde han G. Videre skrives det at sangstemmen var meget god og omfangsrig. Han hadde et sikkert øre for musikk og nogen kyndighet i havedyrking. Hagestell ble frivillig fra 1902 mens Ribsskog var elev ved lærerskolen, og han valgte det.

I forbindelse med "*den høiere lærerprøves muntlige og praktiske del*" i 1903 fikk Bernhof Ribsskog både Hartmann, Forfang, Schjelde og Bragstad som interne sensorer. Skoleinspektør Svendsen fra Trondheim var ekstern sensor bl.a. i pedagogikk og kristendomskunnskap. Det ble således det første møtet mellom Svendsen og Ribsskog. Få år senere skulle Svendsen ansette Ribsskog som folkeskolelærer i Trondheim. I en attest til Ribsskog datert 14. juli 1904 hevdet Svendsen at han som sensor ved lærerskolen hadde festet seg med Ribsskog på en positiv måte, og betraktet han som egnet for arbeide i en byskole.<sup>61</sup> Samtidig med at Ribsskog var elev ved lærerskolen, ble det avholdt både tre måneders husflidsskole og åtte ukers fortsettelsesskole i Levanger uten skolepenger.<sup>62</sup>

Selv om Falkenberg var streng og kontrollerende, viste han omsorg for elevene på flere måter. Han skrev til flere befordringsselskaper, bl.a. til Det Nordenfjeldske Dampskipsselskap, og spurte om seminarets elever kunne få moderasjon ved hjemreise i juleferien. Selskapet svarte i et brev av 18. desember 1896 at de hadde tatt kontakt med Bergenske, og begge selskapene ville innvilge moderasjon. Svar fra Statsbanene viste også at de var positive til moderasjon.

### 5.5 Fritidsaktiviteter ved seminaret

Rundt 1900 var det lite av elevaktivitet på fritiden ved lærerskolen, men fem år etter at Ribsskog dro fra Levanger ble det i oktober 1908 forsøkt å etablere et idrettslag ved Levanger lærerskole. Rektor Falkenberg ble forespurt om de fikk bruke gymnastikksalen en time på lørdag til friidrett, noe han stilte seg positiv til, og det ble besluttet å opprette et turnparti. Falkenberg fikk også takk og ros for at de fikk benytte gymsalen til møteaktiviteter.<sup>63</sup> På første møte holdt overlærer Ingvald Bleken<sup>XVII</sup> foredrag om idrett. På et møte i mars 1909 holdt igjen Bleken et foredrag, da med lysbilder om istiden. Møtet ble avsluttet kl. halv elve med andakt av rektor. Senere holdt Bleken flere foredrag, bl.a. om nervøsitet

### 5.6 Hvordan klarte han dette økonomisk?

Hvordan var det praktisk og økonomisk mulig for en sønn av en småbruker fra Flatanger å ta fatt på, og gjennomføre tre års utdanning? Sannsynligvis var det i perioder smalhans, og mange dager måtte han stå over middagen. Ifølge årsberetningen for 1900 -01 utgjorde de årlige utgiftene til opphold ved seminaret omtrent kr 500,-. To viktige egenskaper, som Bernhof skulle få stor nytte av senere i livet, kom nå til syne. For det første en sterk tro på at han skulle nå de mål han satte seg. For det andre en stor arbeidskapasitet. Ikke nok med at han skulle klare studiene, men han måtte også arbeide mye for å overleve økonomisk. Helt fram til 1950- tallet var det vanlig at ungdom fra Flatanger dro innover i landet på tømmerdrift og gårdsdrift. Spesielt i hogstsesongen og i onnene var det stort behov for sterke og flittige hender. Ungdom fra kysten som var vant med å ta et tak, var etterspurt arbeidskraft. Rundt St.

---

<sup>XVII</sup> Ingvald Bleken var svigerfar til Ole Konrad Ribsskogs datter Brynhild.

Hanstider var det nesten ikke ungdom igjen i bygda. Ungdom fra nordre del av Flatanger dro innover i Namdalen, mens de fra sørdelen dro i retning av Trondheim.

I Flatanger var det rundt 1900 små muligheter til å få seg arbeid, og Ribsskog måtte se seg om etter andre muligheter. Det er mulig at han året før Levangerperioden søkte seg arbeid i Overhalla og Grong. Ifølge Ribsskogs niese, Gudlaug Elden, hadde flere av hans brødre dratt innover til Indre Namdal for å tilby sin arbeidskraft. Det er derfor mulig at de hadde kontakter der som gjorde det lettere for han å få arbeid. Det man med sikkerhet vet, er at han benyttet feriene på lærerskolen til å ta seg arbeid både i Overhalla (Oppdal) og på Holandsøya i Grong kommune. Å delta hjemme gav ikke særlig med penger til å starte nytt skoleår. Emma Renbjør som vokste opp hos sine besteforeldre på Holandsøya i Grong, husker at de snakket om at en lærerelev fra Flatanger som de *"tøkt om"* var såkalt *"onnakar"* hos dem.<sup>64</sup> Dette kan ha vært Bernhof Ribsskog. Sesongarbeid var ikke nok til å greie med utgiftene. Som broren Ole Konrad, måtte han også ta opp banklån for å klare utgiftene til bøker, hybel og mat. Denne situasjonen var ikke enestående for Bernhof. Mange som kom fra småbrukerkår, opplevde nok det samme. Det var ikke uvanlig at foreldre måtte gå rundt i bygda i håp om å skaffe kausjonister til banklån. Mange måtte i ettertid slite i flere år for å betale tilbake seminarlånet. Fløttum skrev at Olav Duun som gikk året etter Bernhof ved Levanger lærerskole, slet hardt med økonomien, og det ble en så stor belastning for han at det gjorde han motløs og nedfor<sup>65</sup>. Bernhof var slik sett av en annen *"avstøpning"*. Han gav ikke inntrykk av at slike utfordringer tok motet fra han. Mye tyder på at han var utrolig sterk mentalt. Også Olav Duun reiste til Overhalla på såkalt *"onnearbeid"*.

Mens broren, Ole Konrad Ribsskog, var elev ved Klæbu lærerseminar, skrev han hjem og ba faren om å kausjonere for banklån som skulle dekke utgifter til kost og vask. Noen slike spor har man ikke etter Bernhof, men det er grunn til å tro at noen også måtte kausjonere for han. Man fikk bare ikke banklån på utseende. Noe støtte kunne nok Bernhof få hjemmefra, men ikke nok til å gjennomføre lærerskolen. Mest sannsynlig tok han opp noe lån, og en del støtte fikk han fra sin eldre bror Ole Konrad, samt muligens noe fra andre nærpå personer. Mens Bernhof var student ved Levanger lærerskole, skrev han brev til Kirke- departementet, og det fremstår slik:

*Til kirke departementet*

*Jeg andrager herved i ærbødighet om at faa et af seminarets stipendier til hjælp ved min utdanning ved seminaret.*

*Levanger den 18 de september 1901*

*Ærbødigst*

Bernhof Ribsskog

Som utfyllende kommentarer til søknaden anførte Ribsskog bl.a. at:

*"han har otte søsken, hvoraf to ennå ikke er konfirmeret. Faderen er gaardbruker og lignet efter en antagen indtækt av kr. 450,- ved siste års skatteligning. Videre anførte han at han var "uformuende", og at han " har et laan på almindelige Sparebankvilkaar." <sup>xviii</sup> Han tilføyde også i søknaden at han hadde gjennomgått forberedelseskurset. Søknaden er underskrevet av Strand (kommunekasserer i Flatanger).<sup>66</sup>*

Det lønte seg for Ribsskog å sende søknad, for i brev av 4. desember 1902 kom beskjeden om at han hadde fått kr 100 i stipend, noe som var største stipendiesum som ble utdelt det året. Noen få andre fikk samme sum, mens flere fikk kr 80, 70 og 50. Imidlertid er det usikkert om denne tildelingen skyldtes ovenfor nevnte søknad eller om han skrev flere søknader. Verdien av 100 kroner den gang kan illustreres med utgangspunkt i beretninger om Amtets økonomi som i perioden viste at vanlig årslønn for tjenestegutter var mellom kr. 110 og 350. For jentene var lønnen mellom kr. 70 og 150. Daglønn for husmenn (pliktarbeide) og med egen kost om sommeren lå mellom kr. 1,20 og 2,80. Vinterstid lå den mellom kr. 0,93 og 2,00,-. Daglønn for dagarbeidere med egen kost sommers tid lå mellom 1,80 og 3,00. Tilsvarende vinters tid lå mellom kr. 1,20 og 1,50. Seminarelevene betalte ca. kr 30 for årlig leie av hybel, også Bernhof Ribsskog. Verken Bernhof eller Ole Konrad Ribsskog kom i taknemlighetsgjeld slik at de ble avhengig av de personene eller instansene som ga litt hjelp. Garborg skrev om et slikt avhengighetsforhold og karakterforkrøpling der Daniel nærmest måtte krype og smiske for de som la betingelsene, og som han ble avhengig av.

---

<sup>xviii</sup> Flatanger Sparebank ble etablert i 1883, samme år som Ribsskog ble født (Lillegaard, L. B. (1983) Banken min og jeg. Flatanger sparebank 100 år.)

Jeg har ikke klart å finne sikker dokumentasjon på om det ble betalt skolepenger ved seminaret i Levanger. Opplysningsvæsenets fonds regnskap for 1901-02 kan det tyde på at det ble innbetalt skolepenger. Det står ikke direkte, men regnskapet benytter betegnelsen skolepenger.

Det kan nevnes at også Ole Julius Johannesen Duun (dikteren) som var elev ved forberedelseskurset fra 1901 til 1902, den 24. september 1901 søkte om friplass ved forberedelseskurset for året 1901-02. Han opplyste i søknaden at han hadde fire søsken, hvorav tre var under 15 år, den yngste 4. Ut fra søknaden kan man lese at han hadde et lån i Fosnæs sparebank på kr 350 som ble forrentet med 5 1/2 % p.a. Han opplyste videre at han ikke hadde noen eiendommer eller livsforsikringer. Far Johannes Duun var skattelignet for kr 800 ved siste ligning, og farens gjeld oppgås til å være kr 2500. Lensmannen bekreftet at opplysningene var riktige. I tillegg skrev Chr. Tranaas (handelsmann og poståpner) på Faksdal i et følgebrev at Ole var ubemidlet, og han anbefalte friplass på forberedelseskurset. Den 31. oktober 1901 bekreftet skoledirektøren i Trondhjems stift at Duun hadde fått halv friplass.<sup>67</sup> Det står ikke noe om hva det betydde, og heller ikke noe om hva som betaltes i skolepenger. Det var 12 medelever som fikk halv friplass, og fem som fikk hel friplass. Det er tydelig at det rundt århundreskiftet var vanskelige økonomiske tider for folk flest. Mange skrev til skolen med spørsmål om å få en oversikt over hva som ble de totale kostnadene for skolepenger, bøker, kost og losji, samt om muligheter for stipend og friplass for ubemidlede.

Bevilgninger til trengende studenter ser ut til å ha vart lenge. Einar Sigmund skrev i en artikkel om fordeling av elevstipendier både ved offentlige og private lærerskoler for året 1926-27.<sup>68</sup> I denne perioden ble 83 av 126 studenter ved lærerskolen i Levanger innstilt til stipendier, og den enkelte lærerskole fikk ansvar for å fordele midlene. Fram til 1925-1926 hadde departementet fordelt midlene.

Mye kan tyde på at Bernhof Ribsskog og Olav Duun kjente til hverandre fra Levangerperioden. Miljøet den gang var ikke stort, så det er sannsynlig. Marie, kona til Bjarne Ribsskog, Bernhof Ribsskogs nevø, fortalte at hun og Bernhof hadde god kontakt de gangene de møttes. Under samtalen fortalte han at han var en stor beundrer av Duun.<sup>69</sup> Imidlertid var de nok ulike som personer. Olav Duun karakteriserte seg selv som en plaget mann. Ofte skrev han til venner og kjente om at han følte seg utenfor og deprimeret med både



hodepine og kvalme. Duun unngikk festligheter og ansamlinger av folk. Det gjorde ikke Bernhof. Han så lysere på livet, og likte fest med høg stemning.

### **5.7 Bernhof Ribsskog forlot Levanger, og en lang yrkeskarriere i skolen starter**

Samme året som Bernhof dimitterte fra Levanger lærerskole, ble Røstad åndssvakeskole tatt i bruk. Enda en ny moderne bygning ble åpnet på Levanger med både sentralvarme og dusjer. Denne skolen skulle frem mot 1989 gi mange elever, også fra Flatanger, opplæring i ferdigheter for å øke mulighetene til å klare seg selv.<sup>70</sup> Bernhof kom ikke til å frekventere Levanger særlig hyppig etter at han avsluttet skolegangen i 1903. Den 3. november 1939 deltok han imidlertid med helsing fra Lærerskolerådet i forbindelse med feiringen av lærerskolens 100 årsjubileum. Jubileet ble holdt sammen med Trøndsk lærerstevne bededagshelgen 3. og 4. november.<sup>71</sup> Det er mulig dette var første gang etter dimittering at han var på Levanger? Lite ante Ribsskog og daværende rektor ved Levanger lærerskole Almar Næss om hva som kom til å skje om kort tid.

## Noter

- 
- <sup>1</sup> Forfang, A. (1880) Om undervisningsmaaden i almueskolen. *Norsk Skoletidende*, nr. 11, s. 81- 84.
- <sup>2</sup> *Norsk Skoletidende* (1890) Skolenyt. Reglement for seminarer og lærerprøver, nr.42, s. 442.
- <sup>3</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole. Boks merket dagbøker 1876 - 1902, nr. 49-56.
- <sup>4</sup> Falkenberg, Chr. (1901) *Aarsberetningen for Levanger lærerseminar for 1900-01*. Levanger.
- <sup>5</sup> Nordtrønderen (1891) , 5. februar.
- <sup>6</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende* (1900). Ekstratur i anledning Generalforsamlingen i Innhereds dampskipsselskap. 6. desember.
- <sup>7</sup> Thesen, R. (1933) *Arne Garborg. Frå Jærbu til europear, s. 114*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- <sup>8</sup> Munkeby, F., Skaanes, O. (1963). *Inntrønderslekter*. Levanger.
- <sup>9</sup> Opplysninger gitt av Leif Kjønstad og Asbjørn Eklo 2005.
- <sup>10</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole skoleåret 1901. Eske nr. 33. Brev fra distriktslege Hiorth av 27. mars 1901 til seminarbestyrer Falkenberg.
- <sup>11</sup> Sigmund, E. (1943) *Minner og tanker. Korte kapitler om to mennesker- og en del til*. Oslo: Forlagt av Cammermeyers Boghandel.
- <sup>12</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole. Budsjetter m.v. 1849-1937, nr. 113-126 Brevveksling mellom emissær Ødegaard og seminarbestyrer Falkenberg vedr. seminaristers beruselse på toget ved Hamar.
- <sup>13</sup> Ræder, K., Vatne, Å. (1965) *Frå Levanger lærerskole til 125 års minnet for Klæbu seminar*. Levanger.
- <sup>14</sup> Sigmund, E. (1943) *Minner og tanker. Korte kapitler om to mennesker- og en del til*. Oslo: Forlagt av Cammermeyers Boghandel.
- <sup>15</sup> Samme stede s. 23.
- <sup>16</sup> Opplysninger gitt av Levanger bibliotek 2005.
- <sup>17</sup> Sang, M. (1896) Lidt om barnpsykologi. *Norsk Skoletidene*, nr. 28, s. 437-438.
- <sup>18</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende* (1900). Nyt middel mot tuberkulose. 22. januar.
- <sup>19</sup> Johansen P. (1992) *Et hundreårsminne*. Levanger historielags årbok.

- 
- <sup>20</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende (1900)*. Basar og Indherreds barnehjem. 6. desember.
- <sup>21</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende (1899)*. Hvad bør der gøres for at ophjælpe den tiltagende mangel på budeier? 11. september.
- <sup>22</sup> Høverstad, T. (1933) *Dare og Klæbu mot reaksjonen i 1849-åra*. I Festekrift til Halvdan Koth på sekstiårsdagen 7de juli 1933, s. 252- 273. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- <sup>23</sup> Samme stede s. 261.
- <sup>24</sup> Jørgensen, J., Ording, Fr. (1914) *Norges lærerskoler i hundre år*. Kristiania: I hovedkommissjon hos J. M. Stenersens Forlag.
- <sup>25</sup> *Norsk Skoletidende (1892)* Forskjellig bedømmelse, nr. 45, s. 711.
- <sup>1</sup>
- <sup>26</sup> *Norsk skoletidende (1892)* Klæbu seminarums flytning, nr. 15, s. 229.
- <sup>27</sup> Sivertsen, B. (2001) *Klæbu seminar. Et intellektuelt arnested på bygda 1839- 1892*. Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- <sup>28</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole 1892-1894. Eske nr. 32, merket brev. Brev fra Det Nordenfjeldske Dampskipsselskap av 18. desember 1896 vedr moderasjon for seminarets studenter.
- <sup>29</sup> *Norsk Skoletidende (1893)* Levanger seminarum, nr. 43, s. 681.
- <sup>30</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende (1900)*. Levanger seminar. 10. september.
- <sup>31</sup> Samme sted.
- <sup>32</sup> Samme sted.
- <sup>33</sup> *Norsk Skoletidende (1900)* Levanger seminars individelse, nr. 37 (15. September), s. 638-640.
- <sup>34</sup> *Norsk Skoletidende (1922)* Skoledirektør Matias Skard, nr. 28, s. 429.
- <sup>35</sup> *Nordtrønderen (1910)* Levanger lærerskole. Voldsomme angrep. 28. September.
- <sup>36</sup> Samme sted s. 207.
- <sup>37</sup> Lærerskoleloven av 1930.
- <sup>38</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole. Kontrakt av 12. august 1904 inneholdende bestemmelser om Levanger lærerskoles adgang til å benytte byens folkeskole. Året 1904, eske nr. 33.
- <sup>39</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 219. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>40</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende (1900)*. Den høiere lærerprøve. 21. mai 1900.
- <sup>41</sup> Skard, S. (1972) *Det levande ordet*. Ei bok om Matias Skard. Oslo: Det Norske Samlaget.
- <sup>42</sup> Statsarkivet i Trondheim. *Klæbu seminar/Levanger lærerskole 1892-1894*. Eske nr. 31, merket brev.

- 
- <sup>43</sup> Dahl, H. (1992) *Fra privatseminar til høyskole. Lærerutdanningen gjennom 100 år 1892-1992*. I Bæra, G. (red) *Fra privatseminar til høyskole.*, s. 35. Elverum lærerhøyskole 1892-1992.
- <sup>44</sup> *Norsk skoletidene* (1898) Til skoleinspektørposten i Trondhjem, nr. 46, s. 793.
- <sup>45</sup> *Norsk Skoletidende* (1924) Fru Julie Bragstad. Noen minneord av elevlaget ved Levanger lærarskule, nr. 36, s. 544.
- <sup>46</sup> *Norsk Skoletidende* (1921) Monument på adjunkt Scheldes grav, nr. 36, s. 539.
- <sup>47</sup> *Norsk Skoletidende* (1921). Rektor Chr. Falkenberg fyller 70 år, nr. 6, s. 76.
- <sup>48</sup> *Norsk Skoletidende* (1921) Avskjedsfest og innsamling av midler til maleri i forbindelse med Chr. Falkenbergs 70-årsdag, nr. 1, 2, 5, 6, 8, 43.
- <sup>49</sup> *Norsk Skoletidende* (1921) Avskjedssang for Falkenberg, nr. 43.
- <sup>50</sup> Sivertsen, B. (2001) *Klæbu seminar et intellektuelt arnested på bygda 1839-1892*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>51</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar/Levanger lærerskole 1892-1894. Eske nr. 31, merket brev. Søknad fra bl.a. Fredrikke Rambeck om å få hospitere ved lærerseminaret. Brev av 26. september 1892 fra Skoledirektøren om at departementet hadde akseptert hospitering i første klasse ved seminaret.
- <sup>52</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>53</sup> Samme sted s. 210.
- <sup>54</sup> Samme sted s. 182-183.
- <sup>55</sup> Samme sted. s. 185.
- <sup>56</sup> *Norsk Skoletidende* (1890) Adresse til statsraad Hertzberg, nr. 26, s. 283.
- <sup>57</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende* (1903). Den høiere lærerprøve. Opgaver i tal - og bogstavregning.
- <sup>58</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende*(1903). Skoletur til Trondhjem. 5. mai.
- <sup>59</sup> *Norsk Skoletidende* (1903) Fra Trondhjem, nr. 20, s. 315.
- <sup>60</sup> *Norsk Skoletidende* (1903) Paa besøg ved Levanger lærerskole, nr. 39, s. 614.
- <sup>61</sup> Attest fra Svend Svendsen til Bernhof Ribsskog datert 14. juli 1904. Kopi i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>62</sup> *Nordre Trondhjems Amtstidende* (1901). Fortsettelsesskole i Levanger herred. 12. desember.
- <sup>63</sup> Statsarkivet i Trondheim. Klæbu seminar. Elevlagets brev 1895- 1936.

---

<sup>64</sup> Opplysninger gitt av Emma Renbjør ved flere samtaler i 1999- 2000 vedr. Ribsskogs onnaarbeid på Holandsøya i Grong kommune.

<sup>65</sup> Fløttum, S. (2003) *Olav Duun- dikteren på Rambergfjellet*. En biografi. Melhus: Decennium Forlag.

<sup>66</sup> Statsarkivet i Trondhjem. Levanger seminar/Levanger lærerskole. Stipendsøknader 1900-1915. Søknad fra Bernhof Ribsskog til Kirkedepartementet datert 18.09.1901.

<sup>67</sup> Statsarkivet i Trondheim. Levanger seminar/Levanger lærerskole. Stipendsøknader 1900-1915. Søknad fra Ole Julius Johannesen Duun av 24. september 1901 om friplass ved forberedelseskurset ved Levanger seminar.

<sup>68</sup> Sigmund, E. (1927) Lærerskolens transstipendier. *Norsk Skoletidende*, nr. 4, s. 46-47.

<sup>69</sup> Opplysninger gitt av Marie Ribsskog til John H. Stamnes 2002.

<sup>70</sup> Stamnes, J. (2005) Hilsen fra Jens. "Gløtt" fra to spesialskoler med vekt på kramkaren- tryllekunstneren- fotografen- mennesket Jens Helmer Strøm.

<sup>71</sup> Ræder, K., Vatne, Å. (1965) *Frå Levanger lærerskole til 125 års minnet for Klæbu seminar*. Levanger.

## 6 Folkeskolelærer i Flatanger

Etter endt lærerskole dro Bernhof Ribsskog til Steinkjer. Han fikk da et tre måneders vikariat i folkeskolen der. Sannsynligvis tok han også noe undervisning i friperiodene mellom de avsluttende eksamener på lærerskolen. Dette kommer fram fra attestene da han i 1907, etter Harstadperioden, søkte stilling i folkeskolen i Trondheim. Broren, Adolf Ribsskog begynte som lærer ved Steinkjer folkeskole i 1900 etter endt lærerskole på Elverum, og det er mulig han ordnet noen vikartimer for broren. Jobb ble han også tilbudt i Steinkjer etter lærerskolen, men den tok han ikke.<sup>1</sup>

Høsten 1903 var Ribsskog tilbake i Flatanger, og han begynte 7. oktober som lærer ved Hårnes og Oppland skole.<sup>2</sup> Det skolehuset som Ribsskog startet som skolelærer i på Oppland, var satt opp av Esten Halvorsen Oppland.<sup>XIX</sup> Han hadde tilbydd seg å sette opp ”*et betre*” lokale for krinsen. Kommunen foreslo i skolekommisjonsmøte 15. april 1869 på Vik, at det ble søkt om 35 spd. i tilskudd fra amtsskolekassen til skolehus i krinsen. Dette gikk i orden og Oppland fikk dette tilskuddet til å sette opp skolehus. Huset skulle tilhøre gårdseieren og han skulle stå for vedlikehold, mot en liten godtgjørelse.<sup>3</sup> Før den tid var det dårlig stilt med skolelokale. Det var i denne skolestua Ribsskog begynte som lærer. I 1887 søkte sognepresten Saxegård om midler til oppføring av skolehus på Hårnes. Det ble reist i 1873, men brann i 1901. Gårdeieren Hans Hårnes ordnet et rom i privathuset som var skolelokale da Ribsskog kom dit.

Skoledirektøren rapporterte om at i 1874 var Sefanias Olsen lærer ved Sørnæset<sup>XX</sup> og Jøssund og Oppland skolekrets. Det var da fastskole på Sørnæset og Oppland. Antall barn på Sørnæset var 29, mot 42 på Oppland og Jøssund. Peder Musum var på det tidspunktet lærer både på

---

<sup>XIX</sup> Esten Halvorsen Oppland var en samfunnsengasjert mann som hadde godt lag med ungdommen. Spesielt etter at han ble enkemann ble hjemmet et populært samlingssted for ungdommen. Han hadde gård på Oppland. Når han skulle bygge skole kom han i berøring med Bakkan gård og fikk til en ordning(makeskifte) slik at tomt ble muliggjort. Ga da fra seg en liten skogteig til Bakkangården ved Harrasvatnet. Halvorsen hadde fire sønner (Simon, Albert, Petter og Helmer) som han delte gården på. Skolehuset ble satt opp der Bård Mork nå bor (Mork, B., 2010).

<sup>XX</sup> Med Sørnæset menes her Hårnes skole

Hilstad og i Fjellbygden (Dahle), og han hadde bolig og jordevei på Hilstad. Hilstad hadde 68 barn og Fjellbygden 16. Fjellbygden hadde omgangsskole. På Lauvsnes var det leiet lokale som på Sitter og Utvorden. Her var Ingebrigt Jakobsen lærer. Lauvsnes hadde 25 barn, mot 50 på Sitter og Utvorden tilsammen.<sup>4</sup>

Ifølge Sigurd Laukvik gikk barn fra Jøssund på Oppland skole frem til 1910, da ble skolen flyttet til Jøssund.<sup>5</sup> Veistykket mellom Oppland og Jøssund på 1 mil måtte Ribsskog gå eller han fikk hesteskys. Han skrev selv at årslønna var kr. 442.<sup>6</sup> Det var ikke rare greiene når vi vet at han hadde tatt opp lån for å gjennomføre lærerskolen. Arne Garborg som selv var utdannet lærer, kom gjentatte ganger inn på de økonomiske vilkårene til lærerne, og han polemiserte mot dem som bad lærerne om å være *"smånøgde og sparsame og tenkje på den himmelske løn som dei visseleg får -for di dei sjølvsagt er kristne."*<sup>7</sup> Garborg understrekte videre at en gjeldstynget lærerstand som hadde vansker med å fø seg selv, lett blir både slapp og likeglad. Garborg agiterte også mot fritak fra militærtjeneste for lærere. Han hadde ingen tro på det som motivasjon for å bli i skolestua. For mange lærere hadde valgt yrket for å slippe *"herteneste"*. Vi vet ikke hva som sto i bokhylla til Ribsskog, eller hva han leste. Kanskje var han godt informert om Garborgs holdning og utsagn til skole spørsmål. Senere skulle han i alle fall komme til å befatte seg med mange ulike sider ved skole og pedagogikk.

Vanlig fremkomstmiddel mellom Jøssund og Hårnes var småbåt (færing) både for lærer og jordmor. Avstanden er ca. 1 mil, så i dårlig vær kunne det ta noe tid, avhengig av seilføringen. Sigurd Laukvik fortalte at strekningen kunne være lunefull med sterke og uberegnelige kastevinder. Flere har gjennom årene *"kullseglet"* i dette området, også mens Ribsskog var i Flatanger. Ribsskogs niese Laura Strøm Høstland var nær på å miste livet i forbindelse med en dramatisk *"kullsegling"* i området året etter at Ribsskog reiste fra Flatanger.<sup>8</sup> Fra skolearkivene i Flatanger kommune ser vi at utgiftene til båtskyss mellom Jøssund og Hårnes kom på kr 4.

Laukvik fortalte videre at Bernhof ble betraktet som en streng lærer. Ingen torde komme på skolen uten å ha gjort leksene. Da skulket man heller. Selv om han var streng, var han godt likt og folket på stedet syntes godt om han. Martha Simones skrev at hennes mor Helga Bøhle, senere gift med Olaf Vikan, ofte snakket om tiden med Bernhof som lærer ved Hårnes skole. Han ble beskrevet som en enestående lærer, veldig godt likt, men streng. Hun skrev videre at læreren de fikk etterpå ikke var like populær, *"Guttene kalte han for Svarte-Per"*.<sup>9</sup>

Melvin Jakobsen opplyste at Hartvik Hårnes og Jakob Hasvåg gikk på skole hos Bernhof på Hårnes. De snakket ofte om tiden med Bernhof. Han ble karakterisert som en svært god lærer, men streng. Men han hadde et godt omdømme på de kanter.<sup>10</sup>

Som nevnt var det ikke eget skolehus på Hårnes. Skolen ble holdt i et leid rom på en av gårdene ved kaia, og det var sparsomt med midler og utstyr. Midt i klasserommet sto ovnen og det var hvitmalte panelvegger i rommet. På samme gården losjerte også læreren. Mange av barna ved Hårnes skole hadde lang og strabasiøs skoleveg. Lengst veg hadde elevene fra gården Loenget. De måtte bruke to timer for gå over bratte og svært ulendte fjellpartier før de kom til skolen. Pauline Vikan fortalte at da hun i 1920-årene skulle på skolen om vinteren gikk faren med på de dagene med dårligst vær. Det var da ikke uvanlig at han hadde med ”oskbøtta” for å strø de glatteste partiene. De glatte, finslipte og snaue bergene kunne være strevsomme på holkeføre. Mange ganger kom de gjennomvåte på skolen, og måtte også sitte gjennomvåte og kalde hele skoledagen. Hennes mor gikk også samme veien til skolen på Ribsskogs tid, og da hadde de ikke annet enn tresko som fothyre.<sup>11</sup> Hjalmar Uran som begynte på Hårnes skole i 1920, hadde litt kortere veg til skolen. Han fortalte også om en svært ”værhard” skoleveg. På enkelte stormfulle dager bandt faren tau rundt gutten for at han ikke skulle bli tatt av stormkastene, og gikk med han til skolen. Uran kunne huske at han mange dager kom gjennomvåt til skolen, og satt der gjennomvåt og kald hele dagen. For det meste ble det fyrst med torv, og de fleste dagene om vinteren hadde utleieren av skolestua fyrst opp slik at det var noenlunde varmt da de ankom om morgenen.<sup>12</sup>

Mye tyder på at Ribsskog likte seg godt og fikk gode venner i området. Nesten 40 år senere, da han skulle konsentrere seg, og fordype seg i arbeidet med Normalplanen av 1939, skrev han sommeren 1938 brev til Olav og Astrid Laukvik i Laukvika ved Jøssund i Flatanger og spurte om han og assistenten, Asbjørn Ryen, kunne få leie tre rom, inkludert kost. I følge Asbjørn Ryen fikk de arbeidsro i Laukvika. Bernhof var på den tiden skoleinspektør i Oslo, og det var umulig for han å skjerme seg der. Asbjørn Ryen fortalte at de ofte arbeidet om natten. Om dagen deltok de både i ” *onnarbeid og aurefiske* ”<sup>13</sup>

## 7 Lærer i Harstad (1904-1907)

Bernhof ble bare ett skoleår (1903-1904) som lærer i Flatanger. Da var det tid for nye utfordringer og muligheter. Han reiste da til Nordland og tok jobb som lærer ved Sama skole i Trondenes. Her ble han i to år (1904-1906) for så å flytte til Harstad i ett år. Ribsskog søkte



også på lærerpost ved Namsos og Lørenskog folkeskole samtidig med at han søkte i Harstad. I Namsos ble han innstilt som nr. 3, etter bl.a. Henrik Strand (1883-) fra Leksviken som dimitterte samtidig med Ribsskog fra Levanger lærerskole.<sup>XXI</sup>

Bernhof Ribsskog ble ansatt som lærer ved Sama skole 24. oktober 1904. Vi vet ikke hvorfor han forlot Flatanger bare etter ett år, men tiden var kanskje inne til å søke nye utfordringer. Kanskje var det en bevisst tanke, eller det kan ha vært helt tilfeldig at han valgte Harstadområdet. Imidlertid hadde han et ønske om å komme ut. Harstad lå langt unna, ja, faktisk var det en "*Amerikareise*" dit. Det eneste felles Harstad og Flatanger hadde var nærheten til sjøen og fisken. Fisken skulle Bernhoft etter hvert stifte stadig nærmere bekjentskap med. Det var etter at han kom til Harstad, han for alvor fikk problemer med magen. Hans mageproblemer resulterte i liten toleranse for kjøtt, og da ble redningen "*megen fisk*", som han skrev om. Harstad Tidende meldte i 1904 om godt skreifiske.

Kommunikasjonen mellom Trøndelag og Nord- Norge rundt 1900 var i ferd med å komme inn i etablerte og faste former. Den 5. mars 1838 la dampskipet "*Prinds Gustav*" ut på sin første tur fra Trondheim til Tromsø. Fra Harstad Tidende ser man at det var mulig å ta rutebåt ukentlig fra Trondheim til Harstad da Ribsskog reiste nordover. Både Nordenfjeldske og Bergenske dampskipsselskap hadde ukentlige seglinger mellom Hammerfest og Trondheim, med anløp i Harstad. Denne ruta revolusjonerte postgangen og skapte en ny æra langs denne delen av kysten.<sup>14</sup> Sannsynligvis tok Bernhoft ett av dampskipene nordover til sitt første møte med Harstad. Om bord var det 1.- og 2. klasse, samt dekksklasse. På første klasse var det separat herre- og damesalong. På de første dampskipene sto mannskapet i åpent styrehus og styrte skuta som på seilskutene.

Mens Bernhof var i Harstad, fikk han overvære de spennende månedene i 1905 da det kom til en avgjørelse på vårt forhold til Sverige. I løpet av sommeren og høsten 1905 foretok både Sverige og Norge omfattende krigsforberedelser. Kongens forsonende holdning overfor Norge bidro til at unionsoppløsningen skjedde fredelig. Hans valgord var "*Broderfolkets vel*". Kongens kone Sofie, var Norgesvenn, og det ble hevdet at hun bidro til at det ikke ble krig med Sverige. Folk i Harstad gikk rundt og var engstelige for at et unionsbrudd kunne legge

---

<sup>XXI</sup> Henrik Strand sønn av ordfører og kirkesanger i Leksvik kom aldri tilbake til heimbygda. Hans videre karriere har det ikke vært mulig å finne ut av (Else Marie Strand 2012).

Skandinavia åpen for russisk innblanding. Mange var også redde for at en krig ville føre til undergang for Norge. Vi vet ikke hvorledes Ribsskog stilte seg til Karlstadforliket og hans innstilling til republikk kontra kongedømme, men han kjente til at helt fra 1814 og fram til 1905 hadde man fra norsk side forsøkt å hevde Norges likestilling med Sverige, noe som gjentatte ganger viste seg vanskelig. Norge var blitt påtvunget union i 1814, men fikk beholde Grunnloven. Den 20. November 1905 opplyste kong Haakon, etter folkeavstemmingen, at han ville ta valgspråket ”*Alt for Norge*”, og la således føringer for sine etterfølgere Olav og Harald. Lørdag 25. november sto Christian Michelsen og resten av regjeringen på kaia i Kristiania i snødrev og tåke, og tok imot kongefamilien.

Det var ikke noe nytt område Bernhof Ribsskog kom til da han gikk i land i Harstad i 1904. Ingen skriftlige dokumenter kan fortelle oss noe om når de første mennesker kom til Harstad, men mye tyder imidlertid på at bosettingen i Harstaddistriktet i alle fall går tilbake til eldre steinalder (10000- 4500 f. kr.). Selv om distriktet kan vise til gammel bosetning, var det en ny by Ribsskog kom til. Harstad som var beliggende i Trondenes herred og prestegjeld, ble i 1893 skilt ut fra Trondenes som egen kommune, og i 1903 vedtok Stortinget at Harstad skulle være egen bykommune fra 1. januar 1904.<sup>15</sup> Harstad hadde dermed fått bystatus kort tid før Bernhoft kom dit. Harstad bykommune hadde ved utgangen av 1900 1100 hjemmehørende personer, og i 1904 var det 1240. Ordfører i 1904 var H. N. Buch, i 1905 K. Okkenhaug, i 1906 N. Saxegaard og i 1907 I. Lund.

Den nye bykommunen måtte raskt ta fatt på en rekke store oppgaver i de påfølgende år. I 1906 ble det bestemt at nytt vannverk skulle bygges for byen. Krav om gatebelysning og elektrisk kraftverk samt brannvern kom raskt. Da Harstad ble bykommune, gikk man over til syvdelt skole, og rundt 1900 hadde byen 300 skolepliktige barn. Fra 1904, altså det året Ribsskog ankom distriktet, vedtok man å gå over til byskoleordning. Allerede i 1899 var det blitt satt i gang privat middelskole, og teknisk aftenskole ble etablert i 1907. En liten by som Harstad kunne i starten ikke vise til det helt store på kulturfronten. Rundt 1900 ble et salongorkester stiftet, og den militære musikkskole ble opprettet i 1900. I 1903 ble ”Harstad mandsangforening” stiftet. Det første sykehus i Harstad ble oppført i 1899/1900 av Trondenes kommune med en hovedbygning på 7,4 x 18,94 m i to etasjer og et epidemilasarrett på 8,8 x 12,6 m, samt et uthus.<sup>16</sup> Postverket ble innført i Nord Norge i 1663 med postbefordring to ganger pr. år langs kysten fra Trondheim til Vardø. Fra 1743 ble postgangen utvidet til 4-5

ganger i året og fra 1805 en gang hver tredje uke. I Stortingets møte den 26. april 1902 ble det endelig vedtatt at det skulle opprettes et tollsted i Harstad. To år senere, i 1904 ble Harstad sparebank åpnet.<sup>17</sup>

I årene etter 1814 var det vanskelig å få i gang seminarutdanninger for lærere i skolen, også i Nord Norge. Presten og stortingsmann Deinboll fikk imidlertid i 1821 gjennomslag for å bruke oppsparte midler i "*Seminarii lapponici fiond*" til opprettelse av et seminar på Trondenes fra 7. februar 1826, og holdt det gående fram til 1848.<sup>18</sup> Fondet gjorde det mulig både å gi elevene reisepenger og noen lommepenger mens de studerte ved seminaret. Seminaret på Trondenes ble den direkte forløperen til Tromsø lærerskole, og det ble uteksaminert 79 lærere eller seminarister i Trondenes perioden før flyttingen til Tromsø.

Like før, og på den tiden Ribsskog kom til Harstad, var arbeiderbevegelsen i ferd med å få fotfeste i byen. Losse og lastearbeiderne på kaia til Kaarbø var blant de første lønnsarbeiderne i Harstad, og de ble pionerer innen fagbevegelsen og dannet en av de første fagforeningene i landsdelen.<sup>19</sup> Arbeiderbevegelsen kom Ribsskog til å sympatisere med, og han meldte seg inn i partiet etter at han kom til Trondheim.

## 7.1 Arbeid og utdanning

I dag er det få spor etter Bernhof Ribsskogs periode i Harstad, men han hadde nok allerede den gang klart for seg at han ville videre. Skulle han få til det måtte han ta videre utdanning. Mulighetene til å ta helt fri for å gå på skole var ikke tilstede. Lånet han hadde var stort nok. Fra en ligningsoversikt i Harstad Tidene torsdag 14. desember 1905 ser vi at Ribsskog hadde en årsinntekt på kr. 625,-.<sup>20</sup>

Ribsskog var klar over at skulle utdanning gjennomføres, måtte det gjøres parallelt med jobben i skolen, noe han også gjorde. Han var lærer i folkeskolen uten administrative verv, noe som sikkert var taktisk lurt. For mye ekstraarbeid ville umuliggjort å ta videre studier. Han gikk i gang med å lese til middelskoleeksamen som privatist, og han brukte ikke lengre tid på middelskolen enn de som fulgte heltidsstudium.<sup>XXII</sup> Ikke nok med det, han tok også en

---

<sup>XXII</sup> I 1902 vedtok Stortinget at lærere kunne få «*millomskuleeksamen*» bare ved å ta eksamen i tysk, engelsk og matematikk (Norsk Skuleblad (1935), nr, 2, s. 36). Det er mulig Ribsskog benyttet seg av denne muligheten. Før den tid måtte alle lærere ta eksamen i alle fag, både til millomskuleeksamen og artium.

del artiumsfag som privatist. Fra attester i forbindelse med søknad på lærerjobb i Trondheim går det fram at han hadde S.tf i matematikk skriftlig og M.tf. i matte muntlig på middelskolen, og god attest fikk han også fra innsatsen på reallinjen<sup>21</sup> I tillegg fulgte han også undervisning i perspektivtegning. Han levde etter et uttrykket ”*Kjøp bok før øl og frakk*” av den danske dikteren og opprøreren Jeppe Aakjær (1866- 1930). Statsarkivet i Tromsø opplyste i brev av 15. april 2005 at arkivet etter Harstad middelskole/Harstad høyere allmennskole er ufullstendig og mangler helt materiale som kan dokumentere Ribsskogs eksamener ved skolen.<sup>22</sup>

Hjørdis Holter ved det kommunale byarkivet i Harstad hevdet at de eneste spor man finner i de kommunale arkivene etter Ribsskog, er at han var lærer fra 1904 til 1906 ved Sama skole, og at han var klasseforstander for 5. klasse ved Harstad barneskole skoleåret 1906 -07. Av brevjournalene ser man at Bernhoft hadde sendt en søknad datert den 17. juli 1903 til Sama skole om å få jobb. Ribsskog hadde også et engasjement ved Harstads kommunale høyere allmennskole. Her mangler skoleprotokoller, og ”*Det er et hull i rekken her*”, fortalte hun.<sup>23</sup> Holter opplyste videre at det også er lite arkivert fra ligningsvesenet i Trondenes / Harstad fra den tiden Ribsskog var lærer i området. Heller ikke Statsarkivet i Tromsø har ligningsmateriale fra Harstadorrådet fra den tiden. En ligningsprotokoll fra 1907 viser at Ribsskog bodde på Sama. Det er ikke angitt nærmere adresse, så det har dermed ikke vært mulig helt sikkert å finne ut hvor han losjerte. Holter fant det naturlig at han bodde der mens han var lærer både ved Sama og Harstad skole. Avstanden mellom de to skolene er ca. 1. km. Ligningen fra 1906 viser at Bernhof Ribsskog fortsatt hadde ”*en antagen inntekt*” på kr 625. Skattbar del ble beregnet til kr 375. Utlignet skatt i 1. kl. ble kr 48. Ribsskog hadde på det tidspunktet ingen formue.<sup>24</sup>

Den nye skoleloven av 1889 forutsatte lengre skoletid og bedre klassedeling. Dette var et økonomisk løft for herredet, og det kom til uenighet om hvor man skulle bygge ny skole. Befolkningen på Sama ville ha den nærmest mulig, mens innbyggerne ved Harstadsjøen ville ha den i sentrum av tettbebyggelsen.<sup>25</sup> Ifølge Lysaker ble det foretatt en del sammenslåinger sammen med Sama krets i 1903. Den nye skolekretsen omfattet gårdene Hagan, Kulseng, Kjellhus, Tofta, Sama, Skjeret, Trondernes og Ringberget. Sama skole var planlagt som 6-delt og var ferdig høsten 1904 og kostet kr. 5500,-. Heitmann og Ribsskog ble dermed de første lærerne ved Sama skole.<sup>26</sup> I 1920 ble skolen påbygd og var i drift til først på 1980-

tallet. Skolebygningen står fortsatt, men den er omgjort til leiligheter. Lysaker skrev videre bl.a. at Martin Strømnes var lærer i flere perioder ved Sama skole før han drog sørover til Volda og Trondheim.

Tidligere rektor ved folkehøgskolen, Asbjørn Eidnes, hevdet at Ribsskog ble husket som en god lærer. Utover det gjorde han seg ikke særlig bemerket. Imidlertid husker han Ribsskog fra en forelesningsrekke som han holdt ved Trondernes (nå Trondenes) folkehøgskole i 1930-årene hvor hans far, Hans Eidnes, var rektor fra 1921-59. Han husker at det knyttet seg stor respekt til Ribsskog som på det tidspunktet var en anerkjent skolemann.<sup>27</sup>

Ikke noe tyder på at Ribsskog var særlig aktiv i Trondernes lærerlag som ble stiftet den 27. desember 1893 av lærerne i Trondernes prestegjeld. Lagets første formann var senere Stortingsmann og skoledirektør Karl Maurenus Ivarson. I en artikkel i Norsk Skuleblad<sup>28</sup> kan man lese at flere landskjente pedagoger hadde vært medlemmer i laget. Martin Strømnes og Erling Kristvik ble nevnt i den sammenhengen.

Om Bernhof Ribsskog ikke var særlig aktiv i lærerlagssammenheng, så engasjerte han seg i stedets ungdomsforening. Den 4. mai 1905 skrev Harstad Tidende at "*Trondarnes ungdomsforening*" ble stiftet på Sama skolehus, og ca. 40 medlemmer ble inntegnet ved oppstart. Bernhard Matisen ble valgt som formann, og Ribsskog ble med i styret.<sup>29</sup> Eidnes skrev at "*Trondarnes ungdomslag*" som han hevdet var det samme som "*Trondarnes ungdomsforening*", la vekt på å gjøre møtene allsidige og interessante, "*ved oplæsning, foredrag, diskusjon, mv.*".<sup>30</sup> St. Hans aften i 1905 holdtes en festlig tilstelning med lek, dans og god bevertning i Ollerholla ved øvre Samas utmark. Det gikk ut et opprop til ungdommen om å melde seg tallrike inn i foreningen. I 1908 tok laget initiativ sammen med en annen forening til å arbeide for en restaurering av Trondenes kirke. I 1917 ble laget ifølge Eidnes helt uventet (og umotivert?) lagt ned.<sup>31</sup> Dette gjentok også Eidnes i senere korrespondanse.<sup>32</sup>

## **7.2 Retning sørover**

Etter tre år i Nord- Norge valgte Ribsskog å vende nesen sørover. Han har ikke skriftlig berettet noe fra denne perioden. Ikke noe tyder på at han mislikte seg i Harstad, men det var nok mer praktisk med arbeidssted i Midt-Norge. Faren begynte å bli gammel og kanskje ønsket han å komme nærmere familien. Muligens virket mørketiden inn på hans helbred. Bernhoft fikk nå stadig større problemer med magen. Mye tyder på at han hadde kronisk

magekatarr og i perioder det man vil kalle magesår, også bløende. Det er kjent at slike lidelser kan influeres av ytre miljøbetingelser. Man skal videre huske at broren Ole Konrad bodde, og virket i folkeskolen i Trondheim. De to hadde hele livet et nært forhold til hverandre og skulle også bruke mye tid sammen etter at han flyttet til Trondheim. Broren Sivert med familie, samt søsteren Oline bodde også i Trondheim. På nyåret i 1907 tok han kontakt med skolekontoret i Trondheim med tanke på å få arbeid i Trondheimsskolen. Skolekontoret ba han fylle ut en legeattest som skulle legges ved søknaden. Bernhoft Ribsskog oppsøkte lege P. Espeland<sup>XXIII</sup> for en slik attest. Fra legeattesten går det fram at han hadde hatt en del problemer med magen. Det anføres i legeattesten at han i 1906 ble behandlet for maveonde (Katarrh) med gunstig resultat. Fra legeattesten underskrevet 5. april 1907 går det videre fram at han "*er af sterk legemsbygning men noget mager.*"<sup>33</sup> Ribsskog skrev så søknad undertegnet den 10. april 1907 til Trondhjems skolestyre der han bad om å komme i betraktning ved ansettelse av ledige lærerposter av "*lavere lønningsgruppe*" ved Trondhjems folkeskole. Han var nå 24 år og hadde bak seg praksis både fra Steinkjer, Flatanger og Harstad. Videre skrev han i søknaden at han hadde hatt en timelærerpost ved "*den høiere almenskole*" uten at han spesifiserte det nærmere. Dette var hans første møte med undervisning utover folkeskolens nivå. Selv om han skulle få mange tilbud om jobb i høyere skoleslag, ble folkeskolen hans arbeidsplass. Før han startet i Trondheim, reiste han innom Flatanger. Der fikk han delta i broren Marius sitt bryllup. Han giftet seg med Petra Angen som kom fra plassen Angen ved Sætervika i Osen kommune. Rimeligvis oppholdt han seg noen dager i Ribsskogen før han tok dampen videre og satte kursen mot Trondheim hvor han hadde fått jobb som lærer ved Lademoen skole. Før han forlot Harstad, kjøpte han en fin blomstervase i bryllupsgave til broren Marius og kona. Den er i dag i eie hos Gudlaug Elden i Namsos. Bryllupet ble holdt hjemme på gården i Ribsskogen som Marius overtok i 1905.

---

<sup>XXIII</sup> Peder Tj. Espeland, født 21. september 1878 i Vegårdshei. Død ugift høsten 1945. Han tok artium i 1896 ved "Hauges Minde" i Christiania. Studerte medisin i Kristiania. Emb.ex 1906. Lege 1907 - 26 i Harstad. Siden som alm. praktiserende lege i Oslo. Han hadde kontor i Strandgaten 7 (nå SpareBank 1 Nord-Norge) (Moen, K. 2010 ved Vegårdshei bibliotek; Anita Lucie Jenssen, 2010 ved Harstad bibliotek).

## 8 Lærer i Trondheim

### 8.1 Hva møtte Bernhof da han kom til Trondheim i 1907, og hvilke rammer fikk han å arbeide under?

Trondheim har lange tradisjoner som handelsknutepunkt. Ved utløpet av Nidelven, ikke langt fra Ladejarlens herresete har det trolig vært holdt markeder i flere hundre år. Nidaros eller Nidarnes var sannsynligvis et såkalt Kaupang (handels, markeds- eller kjøpsplass) før Olav Trygvasson i 997 opphøyde Nidaros til by og kongelig residens. I følge folketellingen i 1901 bodde det 38 180 mennesker i Trondheim. Trondheim lå sentralt til, og gjennom dampskipstrafikken hadde byen gode forbindelser både med inn- og utland. Sundt skrev i 1905 at *"nu gaar ugentlig tre Hurtigruter mellem Hammerfest og Trondhjem og den Tid vil ikke være fjærn, da man som en Fortsættelse av Røros Banen har daglig Hurtigrute nordover"*. Byen hadde også jernbaneforbindelse med Sør-Norge og med Sverige over Meråker.<sup>34</sup>

Først på 1900- tallet lå det istedenfor seilskip dampskip ved kaia. I midtbyen fantes flere nye store hotell, og nye og imponerende forretninger preget bybildet. Nye dampskipsruter på sør og nordgående, toget til Sørnorge og over Meråker bidro til å fylle gatene med et økende og yrende liv- og nye typer liv og trafikk. Byen karakteriserte Kaldal som en typisk handelsby, og det var handelsmenn som var rikest.

Inngangen til det 20 århundre var preget av at kirken var i ferd med å miste makt. Statlige endringer resulterte i at kirken mistet en rekke kontrollposisjoner som bekjennelsestvang for embetsmenn, dåps og konfirmasjonstvang. Kirken måtte kjempe mot det som ble betraktet som *"likegyldighetens og slaphedens aand"*. Sosialismen ble beskyldt for å ødelegge *"moralen og sæderne"* og var dermed årsak til kirkens svekkelse. Til det svarte sosialistene at *usedeligheten var noe man fant i høyden" blant de rige lediggjængerne. Der er utsvevelser av alle slags, der kan man risikere at komme op i de vildeste orgier"*<sup>35</sup>

Trondhjemsmarkedets annonsering 10.august 1907 forteller noe om prisnivået da Ribsskog ankom Trondheim. Meierismør kostet kr. 1,70-80 pr. kg, bygg 0.13-14 øre pr. kg, fårekjøtt 0,60-0,80 pr. kg., svin 0,75-0,85, bjørkeved kostet kr. 16-17 pr. favn, -, granved 14,50-15,00

pr. favn. Ny Tid berettet om at temperaturen om morgenen den 13. august var +10,4, og på ettermiddagen var den +12.2.

Da Bernhof Ribsskog ankom Trondheim sommeren 1907 hadde kroningshysteriet lagt seg for å bruke et uttrykk fra Ny Tid. Tirsdag 19. juni 1906 må man anta at det var en forventningsfull stemning i Trondheim. Det var nemlig der kong Haakon og dronning Maud trådte i land fra skipet Heimdal for den 22. juni å la seg offisielt krones. Det var hurtigruteskipet "Mira" som fraktet dem oppover og nedover. Arbeiderbevegelsen var på det tidspunktet i ferd med å forme seg i byen. Broren Ole Konrad, som hadde vært ansatt ved Kalvskinnets skole siden 1893, hadde gått over fra Venstre til Arbeiderpartiet, og var nå i ferd med å få seg et navn i politikken. Arbeiderpartiet skulle også bli Bernhofs parti selv om han ikke kom til å profilere seg som aktiv politiker. Imidlertid var det personer i dette partiet han mange år senere skulle samarbeide og utforme en skolepolitikk sammen med. Dette skulle etter hvert vise seg å få stor betydning for norsk skole. Ideologien i arbeiderbevegelsen ble grunnleggende for hans tilnærming til skole og pedagogikk. Gjennomgående ser man at Ribsskog gradvis ble mer og mer opptatt av de som slet og strevde, og levde under vanskelig kår.

Noen år før Bernhof ankom, skjedde det en tilsynelatende ubetydelig hendelse i Trondheim, en begivenhet som på mange måter bar bud om et samfunn som vaklet og en gryende bevissthet om egen undertrykkelse. Hendelsen det her siktes til, skjedde en oktober natt i 1888. En ungjente på 15 år ble funnet døddrukken i midtbyen av noen bargjester på vei hjem. Hun hadde blitt lurt til å smake på en drink med det som resultat at hun sovnet, og at det hadde blitt "*pleiet legemlig omgang*" med henne. Av redsel for å provosere borgerskapet i byen henla politiet saken. Det gjorde ikke Dagsposten, som tok opp saken i full bredde og stilte spørsmål om det samme ville hendt dersom det var en jente fra det "*øvre lag*" som hadde lidd samme skjebne. Resultatet ble voldsomme demonstrasjoner bl.a. i Søndre gate. Hovedtyngden av demonstrantene tilhørte byens lavere publikum og opptøyene var en underklassereising. Opptøyene viste også at det var en labil stemning i underklassen. Man så konturene av en gryende bevissthet om arbeidsfolks situasjon og at noe måtte og kunne gjøres.

Den 29. april 1888 ble Trondheim Arbeiderparti stiftet. Imidlertid var det først rundt århundreskiftet at Arbeiderpartiet i Trondheim klarte å stå frem som et parti med eget selvstendig program, og meldte seg inn i Det norske Arbeiderparti. Partiet proklamerte et



radikalt program som omfattet alminnelig stemmerett, normalarbeidsdag og ulykkesforsikring.<sup>36</sup> På ulike arbeidsplasser ble det i de påfølgende årene stiftet en rekke fagforeninger. I 1901 ble 1. mai, for første gang feiret i Trondheim som arbeidernes nasjonaldag.<sup>37</sup> Ny Tid som utkom første gang i 1899, ble et offisielt partiorgan for Arbeiderpartiet, og innholdet i denne perioden viser tydelig at den var en sosialistisk avis. Martin Tranmæl overtok i 1906 redaktørjobben i Ny Tid for en kort periode.

I 1907 sto Ole Konrad Ribsskogs navn på arbeiderpartilisten, og han ble valgt inn både i formannskap og bystyre. Det første av partiets programsaker som han førte fram til seier, var det gamle kravet om fritt skolemateriell til alle barn i folkeskolen. Fritt skolemateriell til alle folkeskolens elever var en merkesak for Ole Konrad Ribsskog. Ny Tid skrev 30. mars 1907 i en artikkel at Trondheim arbeiderparti hadde avholdt sin årlige generalforsamling på skjærtorsdag i arbeiderforeningen "Sverres" sine lokaler, der over 200 medlemmer deltok. På møtet ble Ole Konrad Ribsskog valg til partistyret sammen med B. Schei, A. Kalvaa, E. Brevig, O. Eggen, I. Schjølberg, H. Aars og M. Tranmæl.<sup>38</sup> Kommunevalget i 1907 viste at Arbeiderpartiet hadde hatt stor fremgang i landet. Partiets program i Trondheim i 1907 omfattet åtte punkter. Sentralt var en felles skole for alle barn, gratis skolemateriell og krav om kommunal middelskole bygd på folkeskolens syvende klasse. Ole Konrad Ribsskog skrev at dette var overmåte viktig for skolen, barnas og partiets fremtid. Disse krav var en arv fra Venstres storhetstid i byen. *"Det var da også karakteristisk at det var en gammel venstremann, lærer Ole Konrad Ribsskog, som skulle bli partiets sentrale kommunepolitiker."*<sup>39</sup> Ole Konrad Ribsskog hadde sin bakgrunn fra denne bevegelsen, og sannsynlig var han aktiv fra 1893/94.

I Trondhjems Adresseavis den 7. desember i 1907 kunne Bernhof Ribsskog lese om at broren Ole Konrad var blitt valgt inn i bystyret blant sosialistene med 5678 stemmer og at han fikk flest stemmer av alle. På sosialistenes liste fant man flere kjente navn som redaktør Buen, smed Schei og typograf Scheflo. 50 år tidligere hadde Trondhjems Arbeider- Forening som formål å:

*«strebe til ved forøget Oplysning, Flid, Orden, Sparsomhed og Indsigt i vore Statasforholde at erhverve sig større Velvære og Indflydelse i Samfundet, samt at bistaa hverandre i Sygdommens og Nødens Dage, i første Tilfælde ved Understøtelse og i sidste ved Laan ».*<sup>40</sup>

Som broren Ole Konrad var Bernhof Ribsskog medlem av Arbeiderpartiet, men det knyttes noe usikkerhet til hvor aktiv han var i Trondhjemsperioden, og hvor radikal han var i sin grunnholdning. Utpreget revolusjonær var han imidlertid ikke. Han sto nok på linje med sin bror som ble Trondhjems første arbeiderpartiordfører i 1917. Begge, og spesielt Ole Konrad i kontrast til viceorføreren Martin Tranmæl, hadde sterk tro på at sosiale endringer i samfunnet ville finne sted dersom alle uten hensyn til stand fikk like muligheter til utdanning.

I 1914 holdt Bernhof Ribsskog 1. maitalen i Hommelvik, og samme år holdt han barnetalen i forbindelse med 1. mai arrangementet i Smaabergene i Trondheim. Avisen Ny Tid skrev 2. mai at Ribsskog straks fanget barnas oppmerksomhet ved sin hjertevarme og likeframme måte å tale på. Han skildret hvordan mor og far strevet for å holde fattigdommen borte og påpekte at når mor og far var sosialister, så var det fordi de derved ville forsøke å bedre levevilkårene for sine barn. Videre fremholdt han at selv om det kunne se håpløst ut, skulle man ikke tape motet. Til slutt anmodet han de små til å hjelpe mor og far ved å være kjærlige gutter og jenter. Dette er første gang Ribsskog offentlig inntok en appellerende tilnærming til barn. Det skulle etter hvert bli litt av et særmerke for han. Han hadde større tiltro til den form for motivasjon kontra straffende tilnærming.<sup>xxiv</sup> Ribsskog skulle komme til å ordlegge seg på samme måten i deler av Normalplanen av 1939. Talen for de voksne ble avholdt i Ilevolden med Martin Tranmæl og Ture Nermann som talere. Ny Tid nevnte samtidig at 500 personer hadde deltatt i demonstrasjonstoget i Namsos til tross for svært dårlig føre. Den 23. april 1914 framsatte feiermester Bruaas forslag om flaggdag fra kommunens bygninger 1. mai. Forslaget ble vedtatt med 9 (socialistene og Venstre) mot 8 stemmer (høire). Forslaget hadde blitt framsatt flere ganger tidligere, men blitt nedvotert av høyreflertallet.<sup>41</sup> I juli samme år holdt Ribsskog et foredrag for 1000 deltakere i Värstadparken i nærheten av Sundsvall som var arrangert av Socialdemokratiska ungdomsdistrikt. Han holdt ifølge Ny Tid en ypperlig redegjørelse og overbevisende framstilling av ”*Internationalens antimilitære position*” og særlig Norges socialdemokraters konsekvente forsvarsnihilisme. Etter foredraget ”*utbragtes et rugende firfoldig leve for et ubrytelig antimilitaristisk Norden.*” Dagen etter holdt han også et

---

<sup>xxiv</sup> Mangel på psykologisk kunnskap og uvitenhet om barnas trang og mangler skrev Ribsskog, kunne resultere i straff fra læreren. «*Vek barna fra den opstakede vei, så lød diagnosen: slurv, dovenskap o.s.v. Og resepten lød på straff*». (Skolebladet 1931, nr. 31, s. 392-394). I artikkelen er han tydelig på at innen sjelslivet «*hersket*» de samme lovmessigheter som innen naturvitenskapen.

foredrag i nærheten av Sundsvall (Vinsta).<sup>42</sup> Dette foredraget viser at han inntok samme antimilitære holdning som broren Ole Konrad Ribsskog. Samtidig med Ribsskogs foredrag i Sverige var Martin Tranmæl på foredragsturne i Vesterålen der han argumenterte for sosialdemokratiets politikk og med særlig henblikk på militarismen. Etter foredraget i Bø ble det vedtatt en protest mot verneplikts forlengelse nordpå.<sup>43</sup>

Knut Olai Thornæs, (1874-1945)<sup>XXV</sup> skrev i en artikkel gjengitt i Klassekampen at i 1910 ble Bernhof Ribsskog valgt til formann i Trondhjems social-demokratiske ungdomslag. Laget hadde dårlig økonomi, og de slet med underskudd. Ribsskog klarte å rette opp dette i løpet av et halvt års tid. Også på andre områder gjorde han en god jobb la Thornæs til. Beklageligvis måtte Ribsskog si fra seg formannsvervet av private grunner.<sup>44</sup> Ribsskog var også i flere år skolestyremedlem.

De første årene etter 1900 var vanskelige år for mange i Trondheim. Man opplevde en sterk økning av fattigvesenets budsjett. Fattigkomiteen som avgav sin innstilling i 1910, delte seg i to fraksjoner. Mindretallet var representert av Ole Konrad Ribsskog og Alv Scheflo. De forklarte problemet ut i fra at arbeiderklassens utgifter hadde steget mer enn økningen i lønningene.<sup>45</sup> Flere rapporterte at det rundt 1910 fantes mange dårlige hus og leiligheter i ulike deler av byen, og at sunnhetstilstanden ofte var dårlig. Dårlig husvære og trangboddhet gav grobunn for sykdommer. I Ny tid 16. desember 1907 skrev skoleinspektør S. Svendsen at vanskelige boforhold for mange barn i Trondheim resulterte i små muligheter til å få gjort skikkelig hjemmearbeid.<sup>46</sup>

## 8.2 Skole og oppvekstforhold

Ekerhovd skrev at opprinnelig var byens skoler ikke kommuneskoler. Byens 4 sogn, Frue, Domsognet, Ilen og Bakklandet, sørget for hver sin fattigskole.<sup>47</sup> Utgiftene ble dekket av bidrag og innsamlinger, samt testamentariske gaver. Skolestellet i midten av 1880-årene, skrev Danielsen, var preget av at allmuens barn ble skolert i helsefarlige hus, der de ble presentert for en undervisning som ikke kvalifiserte for annet enn et liv i fattigdom og slit. Dette ble det tatt fatt i, ut fra den tanke at det var en anerkjent kommunal oppgave, og ved århundreskiftet sto Trondheim blant de fremste kommunene på det området. Dyktige folk med

---

<sup>XXV</sup> Redaktør Knut Olai Theornæs var aktiv innen arbeiderbevegelsen, og han var bl.a. redaktør i avisen "Ny Tid". For øvrig var han også en kjent sangskriver.

innsikt i skole og pedagogikk bidro til det. Kjente skoleinspektører som Karl Aas og Svend Svendsen nedla et stort arbeid for en bedre skole. Både Venstre og Arbeiderbevegelsen var opptatt av skole og opplysning.<sup>48</sup>

Skoleinspektør Svendsen skrev i Ny Tid at skoleloven av 1889 hadde avskaffet betegnelser som betalingskoler og friskoler (fattigskoler). Folkeskolen skulle være ens og for alle. I Trondheim gikk ikke dette så fort. De som hadde råd, sendte sine barn til privatskolene. Det gjaldt også realskolen. Imidlertid så man nye tendenser til at stadig flere nå sendte sine barn til folkeskolen. I 1896 gikk 78,8 % i folkeskole, og 21,2 % i private. I 1905 var tallet henholdsvis 82,7 og 17,3 %. Svendsen var klar på at mye ville ha vært vunnet dersom alle hadde gått i felles folkeskole, og han hadde ikke noe til overs for ordningen med "*finere skoler*". Private skoler ville opprettholde standsforskjell og motsetningsforhold, og det ville samfunnet tape på. Folkeskolen var nå så bra med gode lærerkrefter at det ikke var grunn til å tvile på dens kvalitet.<sup>49</sup> Svendsen inntok i denne saken samme standpunkt som sin etterfølger Ole Konrad Ribsskog. Ribsskog var konsekvent og tok bl.a. sine egne barn ut av privatskolen og fikk dem inn i den kommunale folkeskolen. Dette var en beslutning barna opplevde som svært frustrerende, og de likte dårlig å skifte miljø.<sup>50</sup>

Mange som bodde i Lademoenområdet, hvor Bernhof Ribsskog kom til å arbeide som lærer, slet hardt i årene etter at han ankom. Utallige skriv vitner om at det var stor nød blant arbeidsfolk i området på denne tiden. Flere foreldre skrev til skolen om å få hjelp til både bøker, sko og støvler. Overfylte leiligheter gjorde det vanskelig å få gjort hjemmearbeid for elevene, og som mange følgelig ble lidende under. Elevfortegnelser, bl.a. i perioden 1907-08 hvor Ribsskog begynte ved Lademoen skole, viser at det var en god del gjensittere. Det er rimelig å anta at det bl.a. skyldtes at hjemmesituasjonen medførte vansker med å få gjort hjemmearbeid. Gjensitternes problemer skulle senere komme til å bli et forskningsområde for han.

Ved Lilleby skole, naboskolen til Lademoen skole, var hans bror, Ole Konrad Ribsskog, overlærer fra 1911. Også han fikk oppleve vanskene med dårlig økonomi. Mange barnerike familier i området, ofte med en far i et dårlig betalt yrke, slet sterkt med å fremskaffe klær til sine barn. I andre tilfeller slet man med store rusproblemer i familien.<sup>51</sup> Ole Konrad Ribsskog skrev i et brev datert 17. september 1911, samme år som skolen ble åpnet, at det var vanskelige tider for mange og at "*Foreningen for fattige barns bekledning*" hadde meddelt at

den ville utdele klær til 25 gutter og 24 jenter ved Lilleby skole. I 1912 fikk 30 gutter og 30 jenter utdelt klær.<sup>52</sup> Man ser videre fra arkivet at det også ved skolen ble opprettet et skofond, og i avisene ble det anmodet om innsamling til foreningen, alt fra filler, aviser, frimerker, gamle galoger osv. Skoleinspektør Ole K. Ribsskog orienterte formannskapet i brev datert 24. mai 1919 om at skolestyret hadde søkt socialdepartementet om støtte til skoletannhelsen. Den kom i gang 1. januar 1911 og gav gratis tannpleie til samtlige elever ved folkeskolen til en sum av kr. 22165,28.

I en notis om skolebеспisningen, av Svend Svendsen i Ny Tid den 7. februar 1907, står det at komiteen for trengende skolebørns bєspisning skaffer i vinter middagsmat til 750 barn hver annen dag. Ved Lademoen skole var man så heldig å ha stor spisesal hvor man i to borddekninger kunne "bænke" 350 barn. Svensen skrev i artikkelen at "*Jeg tror byens fru- og herrer med- vilde ha interesse af å annlegge et besøk her*". Bєspisningen foregikk på Ilens og Kalvskinnets skoler mandag, onsdag og fredag kl. 12 ½-1 ½, på Bispehaugen og Lademoen skoler tirsdag, torsdag og lørdag til samme tid.

Det var også andre forhold som berørte skolen, og som spesielt engasjerte broren Ole Konrad Ribsskog. Ny Tid meldte i januar 1907 om militarismen i skolene. Ifølge avisen hadde det i statsråd blitt framsatt en proposisjon om innføring av tvungen skyteøvelser i skolene for guttene i folkeskolens to øverste klasser, i middelskolens to øverste klasser, samt i begge gymnas klassene. De skulle få tvungen skyteøvelse med guttekarabiner og 30 skudd. For å nå landsungdommen, ble det foreslått at skytterlagene skulle gis adgang til å oppta gutter fra 12 årsalderen. Artikkelskriveren stilte spørsmål ved å bruke penger på noe slikt. "*Den ene time prækes det religion til barna. De læres op til ikke at slaa ihjel. I næste time gaar de igang med skydeøvelser*".<sup>53</sup> I februar 1907 ble det holdt et masse møte i Ilens Godtemplarlokale hvor lærer Ole Konrad Ribsskog holdt et foredrag om skolens oppgaver. Ribsskog argumenterte for at det er mer tid, og ikke flere fag, skolen trengte. Militærbudsjettet burde man spare på. Skyting var fra skolens syn noe unyttig som skolene ikke burde belemres med. Da ble det meningsløst å hevde at skyting skulle ha noen betydning som oppdragelsesmiddel. Her var man ifølge Ribsskog inne på et farlig prinsipp. Ribsskog holdt 22. november 1915 et foredrag i Haandverksforeningen hvor han debatterte rustningsspørsmålet. Han stilte seg der svært kritisk til de borgerliges argumentasjon for å øke bevilgningene til militæret.<sup>54</sup> Etter at han

kom på Stortinget tok han også opp denne problematikken. Bernhof Ribsskog har aldri i skrift kommentert denne problematikken.

### 8.3 Lademoen skole

Diskusjonen om betydningen av Lademoen navnet er gammel, skriver Øverland.<sup>55</sup> Navnet er som man hører, sammensatt av to ledd: Lade og mo. Mo betegner vanligvis et begrenset sletteland (navnet på den sletta som lå mellom Ladehammeren og byen), mens Lade kan bety lasteplasser eller lagersteder. Øverland skrev videre at Ladir er det gamle ordet for ladested, kaupang, eller handelssted. I gammel tid var Lademoen et sentralt sted i Strinda, og ved folketellingen for 1865 finner man "Hlademoen skolekreds" som var svært stor.<sup>56</sup> Lademoen ble utskilt fra Strinda i 1893 for å bli overført til Trondheim by. Bydelen manglet den gang det meste av infrastruktur, men i 1899 kom postkontor, og året etter kom brann og politistasjon. Ny gravlund sto ferdig i 1902, og i 1904 ble jernbanestasjonen åpnet.<sup>57</sup> Byen vokste og etter hvert fikk man også en stor befolkning på Lademoen området. Området var et typisk arbeiderstrøk, bygd som egen bydel for arbeidere midt på 1800-tallet. I dette området lå Trondheim Mekaniske verksted med en arbeidsstokk på 750 arbeidere i 1900. Videre Såpefabrikken, Aktiebryggeriet og Nidar sjokoladefabrikk for å nevne noen. Disse bedriftene krevde mye arbeidskraft. Naturligvis kom også kravet om bygging av arbeiderboliger i området, noe som også ble gjennomført. Stor folkevekst resulterte i økt behov for skole. Rundt århundreskiftet ble det derfor besluttet å bygge ny skole like ved Lademoen kirke, og skolen sto ferdig til å ta imot de første elevene høsten 1906. Arkitekten var L. Solberg, og byggesummen kom på kr 240574. Tomten kostet den gang kr 2365,- med en lekeplass på 4520 m<sup>2</sup>, og med et gulvareal på totalt 3039,9 m<sup>2</sup>. Det var 23 klasseværelser, naturfagværelse, handarbeidssal for jenter, sløydosal for gutter, sangværelse, tegnesal, skomakerskole, skolekjøkken, spisesal, bad, lærerværelse og kontor. I kjelleren var det bl.a. lærerindeværelse, spiskammer, skolekjøkken og varmeanlegg (lavtrykk- damp). Lademoen skole var den første skolen her i landet som fikk montert Rettigs skolepulver som var en tysk oppfinnelse.<sup>58</sup> Det ble i 1905 bevilget kr 20 800 til inventar og utstyr til skolen. I egen bygning var det gymsal og skoletjenerbolig.<sup>59</sup> Skolen ble tatt i bruk 23. august, og 1. september 1906 var elevtallet 1206 barn fordelt på 37 klasser. Personalet var en overlærer, 12 lærere og 21 lærerinner. En tredjedel av samlet undervisning falt på ettermiddag.<sup>60</sup> Mange var ikke enige i at det ble bygget så svær skole på Lademoen. Avisen Ny Tid ironiserte 26. november 1907 over Høyres utsagn om at "*det var en utidig flothed at bygge denne store*

*skole derinde*". Skoleinspektør Svendsen skrev i forbindelse med åpningen at skomangel ofte la hindringer i veien for god skolesøkning. Foreldrene kviet seg for å oppsøke fattigvesenet for å be om støtte. Svendsen gikk derfor ut med en oppfordring om hjelp og støtte slik at sko kunne kjøpes inn til trengende. Imidlertid skulle det gå få år, og det store barnetallet på Lademoenområdet gjorde at Lademoen skole måtte suppleres med en ny og stor skolebygning i 1911, som fikk navnet Lilleby skole. I den forbindelse fikk Ole Konrad Ribsskog en rekke oppdrag, og han ble skolens første overlærer. Det ble besluttet å bygge en skole som ikke avvek så mye fra Lademoen skole. Man var fornøyd med både den lave byggeprisen og bruken av den.<sup>61</sup>

Første sak som er innført i journal for Lademoen skole er informasjon fra skoleinspektøren om at neste års regne og tegnebøker skulle kjøpes hos bokhandler Knudsen. Man kan også fra arkivene se at en del elever som ikke fulgte skolens reglement, ble tatt ut av skolen og sendt bl.a. til Falstad skolehjem, eller *"bortsatt til en hederlig og paalidelig familie"*. Elever som kom tilbake til skolen fra tvangsskoler og skolehjem ble tydelig gjort oppmerksom på at de straks ville bli sendt tilbake dersom man *"faar noget at utsætte paa deres forhold paa skolen eller udenfor"*. Ribsskog fikk inspeksjonsansvar både på gårdsplass og ved inngangene fra første dag. Det er ikke noe som tyder på at hans kommende kone Margit Høie fikk slike oppgaver. I arkivene fra Lademoen skole i Trondheim byarkiv finnes noen få fragmentariske spor etter Bernhof Ribsskog fra den perioden han var ansatt der. Man finner bl.a. et brev fra en far, datert 08.10.07, om at hans sønn, Oskar, var blitt utsatt for avstraffelse i skolen. Eleven hadde i flere dager, i følge faren, blitt nektet å få skrive i boka si. Videre måtte han sitte igjen to dager i trekk fordi han og flere kamerater hadde sunget i gangen. Men det var bare Oskar som måtte sitte igjen. Ribsskog ble i brevet anklaget for å være til hinder for at sønnen skulle få erverve nødvendige kunnskaper. Far til Oskar reiste tvil om dette er rette metode for å fremelske sannhetsfølelsen i klassen, og han truet med å ta eleven ut av skolen dersom denne behandlingen vedvarte.<sup>62</sup> Det er ikke kjent hva som ble resultatet av klagen.

Videre finner man en søknad fra Bernhof Ribsskog til ledelsen ved skolen med ønske om å få undervise i regning i sin klasse, for skoleåret 1908-09. Han var da klassestyrer for 5 c/g, med 36 timers arbeidsuke. Lærerinnene hadde noe kortere arbeidsuke. Det var 38 elever i klassen og alle var gutter. I 1916 var antall elever i klassen nede i 27. Ribsskog deltok også ved muntlig eksamen.

I arkivet finner man for øvrig noen brev fra Ribsskog til overlærer Lie med melding om at han er blitt syk og ikke kan møte på skolen. I brevene kommer det ikke fram hva som hindret han i å komme på skolen.

*Overlærer Lie*

*Kan ikke på grund av sykdom komme på skolen i dag. Er nødt til å holde sengen*

20.01.08

*Ærbødigst*

Bernhof Ribsskog

Overlærer Benjamin Lie var født i 1855 og hadde vært ansatt i Trondheim folkeskole fra 1881, først ved Ilen skole, senere ved Kalvskinnet. Da Lademoen skole sto ferdig i 1906, ble han ansatt som overlærer. I 1909 ble han overflyttet til Kalvskinnet skole. Da ble namdalingen Nils Skarland<sup>XXVI</sup> ansatt som overlærer ved Lademoen skole. Lie var også lærer ved en privat middelskole, en handelsskole og en søndagsskole for voksne. Han var i tillegg en årrekke lærer i bokholderi ved en teknisk skole i Trondheim, samt at han hadde en rekke ulønnede tillitsverv.<sup>63</sup> Ifølge Aasgaard var det Benjamin Lie som vekket interessen for å få etablert et skolemuseum i Trondheim fra 1923.<sup>64</sup> Ole Konrad Ribsskog overtok i 1929 som museets formann, og i 1935 disponerte museet fire rom ved Kalvskinnet skole, og boksamlingen besto av 17000 bind.

#### **8.4 Søskenkontakt**

Mens Bernhof Ribsskog oppholdt seg i Trondheim hadde han en god del kontakt med broren Ole Konrad Ribsskog både i fritid, i forbindelse med jobb og i festlig lag. Det hendte at de

---

<sup>XXVI</sup> Nils Skarland ble født på Høylandet i 1859. Dimmitert fra Klæbu seminar i 1878. Etter noen år som lærer i Stangvik og på Stjørdal kom han til Trondheim realskole. Fra 1895 ble han knyttet til Trondheim folkeskole. Høsten 1908 ble han ansatt som overlærer ved Lademoen skole, og blei 1915 forflyttet til Singsaker skole. Skarland tok videreutdanning bl.a. i sløyd og fikk offentlig stipend for å studere byskoler både i Norge, Sverige og Danmark. Han nedla et stort arbeid i lærerlaget. (Norsk Skoletidende 1929, nr. 41). I forbindelse med 70-årsdagen ble han bl.a. hyllet og takket av skoleinspektør Ole Konrad Ribsskog for hans verdifulle innsats og arbeid i folkeskolen (Norsk Skoletidende, 1929, nr.43). Bernhof Ribsskog fikk dermed Skarland som overlærer i perioden 1908- 1915. Man har ikke noe kunnskap om de to hadde kontakt utover skolen.



også tilbragte deler av ferien sammen på Ole Konrads feriested. Ole Konrad kom som lærer til Kalvskinnet skole i Trondheim i 1893 etter en periode som lærer i Flatanger og i Spydeberg. Senere skulle han bli overlærer ved Lilleby skole, skoleinspektør, ordfører og stortingskandidat for Arbeiderpartiet.<sup>65</sup> I brev til sin far skrev Ole Konrad at Bernhof besøkte han i Sverresgate 10 både på julekvelden og ellers. Det er også rimelig å anta at han hadde en del kontakt med sin bror Sivert som var ansatt som konduktør ved jernbanen, og søsteren Oline. Deres forhold har man i dag få opplysninger om. Sivert reiste som ung til Trondheim og var senere svært lite i Flatanger.

### 8.5 Bryllupsplaner

En av lærerne som søkte seg til den nystarta skolen på Lademoen, var Margit Høie som noen år hadde vært lærerinne i Nordland. Hun søkte og fikk jobb fra oppstartdagen i august 1906, mens Bernhof kom året etter.<sup>66 67</sup> Lite ante hun da at denne skolen og Trondheimsperioden skulle få stor betydning for hennes liv. Margit likte seg godt i Trondheim. Her hadde hun jobb, og her fikk hun mange venner. Hun var 26 år da hun startet, og fem år senere skulle hun bli Bernhof Ribsskogs kone.

Det oppsto romanse mellom Bernhof Ribsskog og Margit Høie. Blikk ble utvekslet på lærerrommet og i gangene, varme ord ble kanskje hvisket når de gikk forbi hverandre. "Sjekking", som man sa i Flatanger, var også den gang et spesielt område med mange kulturelle koder og regler som var styrende for hvordan mann og kvinne skulle opptre i forhold til hverandre. Det var andre regler da de to møtes på lærerrommet enn det er i dag. De unge damene skulle den gang kurtiseres. Nå var det ikke slik at Margit ikke tenkte gjennom hvordan hun skulle vinne Ribsskogs gunst. Hun planla vel nøye hvordan hun skulle fremstå og presentere seg. Men, hun skulle ikke virke påfallende. Regelen var: Rygg eller barm får du ikke se før sølje og brudekrone er kommet på. Etter noen stevnemøter i smug begynte de å vanke sammen, og snart var de to stadig på vandringer langs gater, veiter og parker. Ritualers funksjon skrev Amundsen var "*blant annet å forplikte og normfeste individet i forhold til samfunnets eller kollektivets verdier og plikter.*"<sup>68</sup> For Margit Høie var det også om å gjøre å finne ut om Ribsskog hadde de beste egenskapene som forsørger for kone og barn. Fikk de barn, var det en selvfølge at kvinnen gikk ut av arbeidslivet. Karrieren var beregnet kort. Først i 1939 ble det i lovs form slått fast at kvinner ikke kunne avskjediges dersom hun inngikk ekteskap.

Man har grunn til å tro at søt musikk oppsto ganske raskt, for ettervinteren /vårparten 1909 var de begge i Ålesundområdet i barnedåp til Bernhofs niese. Sommeren 1909 tilbrakte Bernhof Ribsskog og Margit Høie i Flatanger. Han skrev og takket for godt stell i et album han gav til sin tante Olea Einvik (1833- 1924). Hun og mannen Magnus Nielsen Einvik var barnløse, så Bernhof og Margit bodde der under deler av sommeroppholdet i Flatanger. I albumet står det også en hilsen fra Margit. Det er all grunn til å tro dette var første gang Ribsskog tok med sin tilkommende til Flatanger. Ribsskogs mor var død, så henne fikk ikke Margit treffe. Broren Marius hadde akkurat tatt over hjemgården og stiftet familie. Faren Johannes var syk og preget av et hardt liv for å bygge gård og grunn. Han døde sommeren etter, så dette var nok eneste gangen Margit Høie fikk møte sin svigerfar. Det var derfor naturlig at Bernhof og Margit tok inn hos hans tante og onkel, som han hadde et godt forhold til. Slik sett ble det mest dagsturer med båt fra Einvika eller Strøm til Ribsskogen den sommeren.

Etter hvert ble det forlovelse som var et naturlig steg på vei til egen familie. Forlovelse ble betraktet som et sterkt forpliktende forhold og en vel etablert tradisjon i alle sosiale lag. Forlovelsen var å betrakte som et overgangsrite, en begivenhet som nesten alltid førte til giftermål. Å forlove seg var de unges valg. De ba sjelden eller aldri om foreldrenes råd eller samtykke, men normer for passende valg av fremtidig ektefelle fantes. For Bernhof Ribsskog og Margit Høie ble også forlovelsen et overgangsrite hvor de gikk over i nye roller. Begrepet forlovelse har i dag hundre år etter mistet sin samfunnsmessige relevans. Den 12. april 1911 sa de ja i Lademoen kirke til og elske å ære hverandre i gode og vonde dager.<sup>69</sup> Hadde de bodd i Flatanger ville jonsokktider vært mer passende. Bonden måtte i større grad enn læreren i byen, ta hensyn til onnetider og når eventuelle tilreisende hadde mulighet til å delta i bryllupsfeiring. Midtsommer var uthus og låver tomme og kunne dermed huse tilreisende. I Flatanger måtte man også ta hensyn til fremkommelighet. Det var dårlige kommunikasjonsmuligheter i bygda.

Det var en relativt nybygd og vakker kirke de giftet seg i. Lademoen kirke var bare 9 år gammel da begivenheten fant sted. Bernhof Ribsskog hadde adresse Øvre Møllenbergsgt. 47, og Margit Høie hadde adresse i Mellomveien 3. Ribsskog hadde tidligere hatt adresse i Mellomveien 2. Ribsskogs forlover i bryllupet var J. O. Ribsskog og Margits var A. A. Bergsli, adresse Rosenborggt. 14. Margit tok etter vielsen Ribsskog som etternavn. Loven

krevde at kvinnene skulle ta mannens etternavn. Det var først i 1949 at kvinnene fikk generell adgang til å beholde sitt eget etternavn, men fortsatt måtte det søkes, og mannen måtte samtykke. Fra 1964 trengte ikke kvinnene lengre å søke om å få beholde eget slektsnavn.

I Flatanger var det ulike tradisjoner på å holde bryllup. Hos de bemedlede ble det ofte slått stort på, ikke sjeldent med 3 dagers feiring, med både spillemenn og mye god skjenk. Småkårsfolk hadde ikke de samme økonomiske mulighetene. De måtte derfor nøye seg med de nærmeste og en enklere fest. Bryllupsgavene varierte alt etter forholdene. Småkårsfolk hadde ikke muligheter til dyre gaver: En kommode eller annet utstyr til bruden for bruk i den nye heimen og en sau eller en kalv til brudgommen var vanlig langs kysten. Da Bernhof Ribsskog og Margit Høie giftet seg, ble det ikke holdt noe stort bryllup. Begge Ribsskogs foreldre var døde, mor i 1901 og far i 1910. Margits mor var død, men faren levde, 61 år gammel. Det var vanskelig og dyrt å komme seg fra Flatanger til Trondheim. Det er derfor ikke rimelig å anta at noen av hans familie derfra kom for å delta. Bernhof hadde brødrene Ole Konrad og Sivert, samt søsteren Oline i Trondheim. De var nok de eneste fra nær familie som deltok. Sannsynligvis ble det holdt en liten sammenkomst på en av byens restauranter etter vielsen.

Opplysninger fra familien tyder på at de fikk et barn før de forlot Trondheim. De samme kildene kan fortelle at barnet levde kun få dager. Det har ikke vært mulig å få bekreftet dette. Det finnes ikke spor hverken i sykehusarkivene eller i kirkebøkene som kan si noe sikkert om dette. Det er godt mulig at barnet døde i løpet av de første dagene på sykehuset, og at det dermed ikke ble holdt begravelse. Gudlaug Elden, Ribsskogs niese, opplyste at Bernhof og Margit Ribsskog fikk en sønn som raskt ble kalt Olav eller Odd. Hun er imidlertid usikker på om det skjedde i Trondheim eller Skiensperioden. Dersom barnet døde kort tid etter fødselen, kan det ha blitt lagt i en grav sammen med noen annen og dermed ikke registrert. Fra St. Olavs hospital opplyses det om at det ikke var journaler på den tiden, men mer det man vil kalle rapportbøker. St. Olavs hospital i Trondheim har heller ikke spor etter Bernhof Ribsskog. Han plagdes som nevnt med magen, men ikke noe tyder altså på at han ble behandlet for sine plager ved sykehuset.

Bare en gang forsøkte Ribsskog å søke seg bort fra Lademoen skole. I 1909 søkte han på ledig lærerstilling i Kristiania. Imidlertid hadde han på det tidspunktet som nevnt blitt kjent med lærerinnen Margit Høie. Saken ble sikkert diskutert, og de bestemte seg for å bli i Trondheim.

Det skulle gå ytterligere ti år før han i igjen satte seg ned for å utforme en ny jobbsøknad. Bernhof var ansatt fra 1907 til 1919, og kona Margit fra 1906-1919.

## 8.6 Studier i Trondheimsperioden

I Harstad hadde Bernhof Ribsskog fullført middelskolen (senere kalt realskolen) som privatist. Trondhjemsperioden ble også på mange måter en aktiv periode. I dag høres det rart ut at han først gjorde ferdig lærerskolen, så middelskolen, men slik var det nå den gang. Lærerskolen ga ikke særlig kompetanse i et utdanningsløp. I 1880 la skolestyrer P. Voss i "*Vor ungdom*" fram et forslag om opprettelse av en offentlig høyskole for folkeskolelærere for videre utdanning. Han poengterte at det var en trang blant lærere til å ta videre utdanning, men det fantes ingen utdanningsvei som begynte der lærerutdannelsen sluttet. I en artikkel om "*Pædagogikken ved universitetet*" av professor Otto Andersen i 1917 kommer det fram at det fram til da hadde pågått en diskusjon om pedagogikkfaget fylte kravene til vitenskapelighet, og universitetets motvilje mot å gi plass for faget. Andersen refererte til en diskusjon mellom skolebestyrer Voss og professor Monrad i 1881 der Voss krevde at pedagogikk skulle være et fag ved universitetets lærereksamener, og at det skulle opprettes et professorat i pedagogikk. Andersen gikk langt når han foreslo opprettelse av to "*lærerstoler i pædagogikk ved universitetet.*" og henstilte til departementet om å ta hans henvendelse til overveielse".<sup>70</sup>

Seminaristen måtte delvis begynne forfra og ta middelskoleeksamen, noe som krevde flere år. Voss mente det ville være i samfunnets interesse å åpne adgangen til videre utdanning, og da kunne en høyskole være et godt valg.<sup>71</sup> Bernhof Ribsskog tok eksamen artium ved reallinjen i 1912.<sup>72</sup> Det var et naturlig valg for Bernhof. Han var realist av legning og interesse. Fra skoleannualene ser man at han var fritatt for noen fag (norsk stil, norsk, tysk, historie, geografi, og gymnastikk). Det skyldes nok at han hadde tatt noen fag som privatist mens han var i Harstad. Det har som nevnt ikke lyktes å finne spor etter disse eksamene. Rolf Grankvist skrev at på det tidspunktet hadde Trondheim bare ett gymnas, og det var Trondheim katedralskole, så man må gå ut i fra at eksamene ble avlagt der.<sup>73</sup> Han oppnådde meget tilfredsstillende i fysikk skriftlig, naturfag og matematikk (muntlig?), tilfredsstillende i

matematikk (skriftlig?), engelsk og fransk. <sup>74</sup>Det var ikke mulig å ta seg fri for å gjøre ferdig artium, det fullførte han ved siden av full jobb. Begge Ribsskogbrødrene Bernhof og Ole Konrad, skulle bli opptatt av bedre overgangsordninger mellom skoleslagene.

Umiddelbart etter at han hadde avlagt eksamen artium, startet han sine studier ved Universitetet i Oslo. Han var nå 29 år og hadde fått en del erfaring fra skolestua. Han hadde dermed gjort seg sine egne erfaringer og refleksjoner med hvordan skolen fungerte og hvor den hadde sitt forbedringspotensiale. Han var allerede nå klar over at det trengtes endringer i skolen for å gjøre den bedre. Kanskje så han allerede den gang at her hadde han muligheter og en jobb å gjøre. Det var imidlertid vanskelig å få til endringer fra hans stilling som lærer ved Lademoen skole i Trondheim. Han måtte skaffe seg mer kunnskap, og han måtte komme seg i en annen posisjon.

Bernhof Ribsskog søkte seg nå inn på Universitetet for å avlegge eksamen philosophicum. Han skaffet seg litteratur og gikk i gang med studiene. Begrensede ressurser gjorde at han måtte lese på egen hånd. Det var fortsatt ikke mulig å ta seg fri for å følge forelesningene eller deler av disse. Det var i tillegg dyrt å reise med tog til Oslo. Disiplin og karakterstyrke var ikke mangelvare hos Ribsskog, så philosophicum klarte han uten å følge forelesninger. Han reiste til Oslo og avla eksamen i 1913 med hovedkarakteren 2,0. Dette var bare begynnelsen på en lang akademisk karriere. Oppglødd over et godt resultat startet han sine naturvitenskapelige studier ved Universitetet i Oslo. Det var ikke slike muligheter i Trondheim, så han måtte søke seg inn i Oslo. Han var familiemann, så han kunne ikke ta seg fri for å studere på heltid. Studiene måtte planlegges ved siden av full jobb, og igjen fikk han bruk for sine gode evner og karakterstyrke. Ribsskog startet nå opp med astronomi og var ferdig med hovedfaget i 1917 med karakteren 1,74. Han fikk gjennomsnittskarakteren 1,75 for støttefagene matematikk, botanikk, zoologi, og fysiologi. Kristiania universitet ble opprettet ved kong Fredrik VI's reskript av 2. september 1811 og kongelig resolusjon av 12. februar 1812. Da Ribsskog begynte ved universitetet, var det fem fakultet, bl.a. det matematisk- naturvitenskapelige. Totalt var det ca. 70 professorer og i underkant av ti dosenter på den tiden ved universitetet. <sup>75</sup> Det var to faste stillinger i astronomi, professoren og observatoren. Hans Geelmuyden (1844- 1920) var universitetets professor i astronomi fra 1890 til 1919. Fra 1867 til 1890 hadde han vært universitetets observator. Han ble etterfulgt av professor Jens Fredrik Schroeter (1857- 1927) som var observator fra 1891 til 1919. Så det

var først og fremst disse to, Geelmuyden og Schroeter, som kan ha undervist i astronomi på den tiden. Kristian Lous (1875- 1941) var universitetsstipendiat i astronomi fra 1911 til 1916 og ble ansatt som observator i 1919, da Geelmuyden ble professor. Det er dermed mulighet for at han kan ha foretatt noe undervisning i det aktuelle tidsrommet.<sup>76</sup>

Ribsskog søkte permisjon ved Lademoen skole for skoleåret 1918- 1919, og lærer Nordseth ble ansatt som vikar. Det kommer ikke fram hva som var bakgrunnen for søknaden, men det er all grunn til å anta at han trengte noe tid til å slutføre studiene. I hovedfagsoppgaven i astronomi med tittelen *"Om beregning av paraboliske baner"*, som han sluttførte i 1917 forsøkte han å besvare to spørsmål med utgangspunkt i tre observasjonssteder (Hamburg, Flovens, og Algier), A) At avgjøre om observert komet kan være identisk med en hvis banelementer er kjent fra før, og B) At beregne banelementene naar to geocentriske avstande forutsettes kjent. Innledningsvis skrev Ribsskog s. 3 at *"Problemet med at beregne de paraboliske bane har beskæftiget flere av de største matematikere, saaldes Newton, Enler m.fl., men en forholdsvis enkel og praktisk metode til løsning av problemet fandt først Olbers i aaret 1796."*<sup>77</sup> Avhandlingen består av 106 sider med rene matematiske utregninger. Med dette var en naturvitenskapelig og empirisk bane staket ut. Bernhof kom i skrift aldri senere inn på spekulative metafysiske betraktninger. Heretter var det håndfaste fakta som ble styrende, og det var de man skulle bygge på. Pedagogikken og skolen mente han lenge nok hadde forsøkt å bygge på følelser, spekulasjoner, gammel hevd og syensing. Dette standpunktet ble senere noe av det som skulle særmerke Ribsskogs forskning og praktiske arbeid.

Bernhof Ribsskog var aldri noen tradisjonell student. All høyere utdanning tok han som privatist. Når han først var i Oslo for å følge noen obligatoriske forelesninger, holdt han et høyt arbeidstempo. Fra de opplysninger en sitter inne med, deltok han lite i studentlivet. Omgangskretsen var Margits familie. Han oppfylte således bare to av de tre F-ene fest, fattig og forelesning som ofte blir sagt om studenter.

Margit oppmuntret og tok bl.a. timer for ektemannen ved Lademoen skole for at han skulle få tid frigjort til lesing og komme seg fram. Det motsatte var på den tid totalt utenkelig. Ingen mann la egen karriere til side for en kvinne. Økonomien var på dette tidspunktet skral. Det at Margit var i full jobb som lærerinne, muliggjorde at Bernhof fikk tatt høyere utdanning. Ett av årene som student ved universitetet oppholdt Bernhof seg i Oslo. Han bodde da hos Margits bror<sup>78</sup>

## 8.7 Den første publikasjon

Hva Ribsskog interesserte seg for, kom til syne i hans første offentlige publikasjon i "Norsk Skoletidende" den 15. juni 1918. Han skrev da om zoologiundervisningen i byfolkeskolen, hvor han tok til orde for læring gjennom anvendelse. Allerede den gang så Ribsskog at mange barn gikk med ulyst til skolen. Han påpekte både at lærerskolen hadde for dårlig undervisningsopplegg som lærerne i neste omgang videreførte i skolestua, og at skolene trengte bedre utstyr. Ribsskog mente det ikke nyttet med plansjer i zoologiundervisningen. Her krevdes apparater slik at enkle praktiske forsøk kunne utprøves. For at barn skulle lære " *saa sande begreper om dyrene som mulig, maa de først og fremst faa anledning til å iagta de dyr de skal lære om*". Ribsskog var redd det ellers lett kunne bli verdiløs boklig lærdom det de så på en plansje.

Ole Konrad Ribsskog tok raskt fatt i saken, og i brev til skolestyret 6. oktober 1918 skrev han at hans bror Bernhof Ribsskog som var tilsynshavende på naturfagværelset ved Lademoen skole, hadde kommet med ønske om komplettering av den zoologiske samling ved skolen. Dette var Ole Konrad Ribsskog enig i, og mente det burde angå alle skolene, da behovet også var stort der. Han ba imidlertid om at utgiftene fordeltes over tre år. Året etter var Bernhof Ribsskog inne på samme problematikken i "Skolebladet".<sup>79</sup> Her argumenterte han for at dersom naturfagene skulle bli noe mer enn lesefag, måtte "*eksperiment og iaktakelse*" få stor plass i undervisningen. Før det var mulig, måtte det til brukbare naturfagsamlinger. Derfor var det nødvendig å arbeide for at skolene fikk skaffet til veie slike samlinger og lærerne gode håndbøker. For å oppkvalifisere lærerne og øke deres kompetanse, mente han at det burde settes i gang sommerkurs. Ribsskogs argumentasjon for en observerende og eksperimentell holdning til naturfagene skulle bli hans kjennemerke i mange tiår fremover. Han var klar på at skulle man erverve ny kunnskap, så måtte det gjøres på en sikker måte. Observasjon, registrering og eksperiment ble derfor klare honnørord for han og hans videre skoleforskning. Samme artikkel viste også at Bernhof var orientert om hva som rørte seg på området, bl.a. i Sverige.

I mange år skulle Bernhof Ribsskog engasjere seg for å oppdatere og videreutvikle lærernes kunnskap. Han mente skolens omdømme var avhengig av det. Flere bl.a. Hans Andreas

Busland (1852- 1933) argumenterte for å øke det faglige nivået i lærerstanden.<sup>xxvii</sup> Han påsto at de fleste fag hadde en vitenskapelig basis for utøvelsen av yrket. ”*Kalveopdræt og grisestel og hundedressur – ja her trønger man baade bøker og blade og foredrag og skole; men opfostringen av menneskebarn – nei da, det gaar av sig selv det.*”<sup>80</sup> Norsk Skuleblad (nr. 1) meldte om at den 25. mai 1934 feiret Trondheim lærerkurser 20 års jubileum. Det fremgår der at Bernhof Ribsskog hadde vært formann. Denne tråden tok Ribsskog raskt tak i etter at han kom til Skien som skoleinspektør. Han ble nemlig en sentral pådriver for lærerkursene om sommeren i Skien fra 1920 og utover.

### 8.8 Norges lærerhøgskole i Trondheim

Den 2. oktober 1922 ble Norges lærerhøgskole åpnet i Trondheim. Innvielsen fant sted i festlige former og med en rekke celebriteter i spissen. Forut for denne etableringen hadde det pågått en ”*strid*” blant politikere og lærere om hvor skolen skulle legges. Det kommer ikke minst til syne i Anders Kirkhusmos bok ”*Akademi og seminar*” fra 1983.<sup>81</sup> Torstein Høverstad (1880- 1959) hadde med ideer fra USA et sterkt ønske om å etablere en lærerhøgskole på gården Bondi i Asker. Lokale krefter i Bergen, forsøkte også å opprette en lærerhøgskole i Bergen. Striden som oppsto i perioden 1916-22, må ifølge Kirkhusmo (1983, s. 25) sees i relasjon til debatten om enhetsskolen. Samme år som Ribsskog forlot Trondheim, skrev skoledirektør Karl Aas brev til Kirke og undervisningsdepartementet og stilte forslag om etablering i Trondheim. Forslaget, skrev Kirkhusmo, ble støttet av byens magistrat, og som kom med tilbud om gratis tomt. I tillegg reiste en deputasjon fra byen og fikk møte kirke og skolekomiteen.

I årene før 1920 var Bernhof Ribsskog opptatt med studier og han så nå for seg flere alternative karrieremuligheter. Det har ikke vært mulig å finne at han engasjerte seg i spørsmålet om Norges lærerhøgskole og det er heller ikke noe som tyder på at han hadde noe kontakt med de som forsøkte å organisere utdanningen eller de som ble ansatt. Stilling som professor i pedagogikk ble lyst ledig fra 1. Juli 1922 med en lønn på kr 10 000, med tre alderstillegg a kr 1000 etter tre, seks og ni år, samt forpliktelse til innskudd i statens

---

<sup>xxvii</sup> Hans Andreas Buslan kan det leses mer om i 1. Fra omgangsskole til grunnskole 1739- 1889. Utarbeidet ved Hurum Skolestyrekontor. 2. Johan Beronka (1937) Hurum kommune gjennom hundre år. 3. Hurums historie bd. II. Utg. 1969, s. 329; 369. 4. Folketelling 1910 for Huruim herred. 5. Huruim før og nu (1902), s. 146.



pensjonskasse. Det var Søren Andreas Nordeide som ble første oppnevnte professoren i pedagogikk ved lærerhøgskolen.<sup>82</sup>

### **8.9 Avsluttet periode i Trondheim**

Skien skoleinspektør Storaker gikk av med pensjon, og det ble våren 1919 søkt etter hans etterfølger. Utlysningen fattet Ribsskogs interesse, han søkte og fikk jobben. Den 1 juli. 1919 skrev Ole K. Ribsskog til Lademoen skole at *"skoleinspektør B. Ribsskog og lærerinne Margit Ribsskog har opsagt sine poster ved folkeskolen og er gitt tillatelse til å fratru sine poster fra 1. august førstkommende"*. Skoleinspektør Ole Konrad Ribsskog anmodet i den forbindelse pensjonskassen i Kristiania om at Margit Ribsskog måtte få tilbakebetalt sitt innskudd på kr 381, 71, da hun ikke skulle overta ny stilling innlemmet i pensjonskassen. Margit Høie hadde permisjon siste året de oppholdt seg i Trondheim. Den 9. september 1918 ble Johanne Nordgård ansatt i hennes stilling. Det er mulig hun på det tidspunktet var gravid og ikke kunne eller ikke ønsket å være i skolen.

Siste skoleår Bernhof Ribsskog var i Trondheimsskolen, fattet bystyret 19. september 1918 nytt lønnsregulativ for folkeskolens personale. Lærere med familier ble lønnet med mellom kr 3600-5600, uten familie mellom kr 3400-5400. Tilsvarende lønn for lærerinner var mellom kr 2700-4200 og uten familie mellom kr 2550-4050. Samme år sluttet skoleinspektør Svend Svendsen (1863- 1943), som da hadde vært leder for folkeskolen i Trondheim i 19 år, etter å ha etterfulgt Karl Aas i 1898. Posten som skoleinspektør i Trondheim ble lyst ledig med en lønn på kr 5500 med to alderstillegg a kr. 500 etter 5 og 10 års tjenestetid. Årlig innskudd i pensjonskassen var kr 277,50. Ole Konrad Ribsskog søkte og ble ansatt som skoleinspektør i Trondheim etter Svendsen som hadde fått jobb som skoleinspektør i Drammen.

Man har ingen opplysninger om Margit Ribsskog utover at hun var ansatt som lærerinne ved Lademoen skole. Det er ikke noe som tyder på at hun deltok aktivt i noe lagsarbeid eller hadde styreverv mens hun arbeidet som lærerinne.

Som en kuriositet kan her nevnes at få måneder før Bernhof Ribsskog og kona Margit forlot Trondheim og reiste til Skien, skrev Nordtrønderen og Namdalen at herredsstyret i Flatanger hadde bevilget 1000 kr. til omlegging av vei ved Trefjordkleiva.<sup>83</sup> Fremkommeligheten for de som skulle fra Ribsskogen til Vik med butikk og dampskips- ekspedisjon ble dermed bedret.

Avisa skrev også om at Spanskesyken herjet i Flatanger, og om dårlige tider for skreifisket i Flatanger.<sup>84</sup>

## Noter

- 
- <sup>1</sup> *Norsk Skoletidende* (1903) Ansættelser, nr. 36, s. 573.
- <sup>2</sup> *Flatanger kommune*. Skolearkiv. Lønn og skyssutgifter i forbindelse med lærerposten ved Oppland og Hårnes.
- <sup>3</sup> Ekker, J. (Ukjent årstall) *Soga om skolestellet i Otterøy herad*.
- <sup>4</sup> Statsarkivet i Trondheim. Skoledirektøren i Nidaros 8.02 Lærere 1874. Tr.hj. stift.
- <sup>5</sup> Opplysninger gitt av Sigurd Laukvik 2001.
- <sup>6</sup> Ribsskog, B.(1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 5.
- <sup>7</sup> Thesen, R. (1933) *Arne Garborg. Frå Jærbu til europear, s. 116- 117*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- <sup>8</sup> *Nordtrønderen* (1905) 13. januar.
- <sup>9</sup> Opplysninger gitt i brev fra Marta Simones 2001.
- <sup>10</sup> Opplysninger gitt i samtale med Melvin Jakobsen i 2002.
- <sup>11</sup> Opplysninger gitt av Pauline Vikan 2009.
- <sup>12</sup> Opplysninger gitt av Hjalmar Uran i intervju med John H. Stamnes 2010.
- <sup>13</sup> Opplysninger gitt gjentatte samtaler med Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- <sup>14</sup> Bygdnes, F. (1994) *Samorg i Harstad. Harstads faglige historie 80 år 1913-1993*. Harstad. Utgitt av Harstad faglige Samorganisasjon.
- <sup>15</sup> Pettersen, M. (1978) *Harstad fra strandsted til by 1870-1904*. Hovedoppgave i historie ved Universitetet.
- <sup>16</sup> *Harstad gjennom 50 år (1903-53)* Utgitt av Harstad kommune etter samskript av S. Simensen i Bergen.
- <sup>17</sup> Samme sted.
- <sup>18</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>19</sup> Bygdnes, F. (1994) *Samorg i Harstad. Harstads faglige historie 80 år 1913-1993*. Harstad. Utgitt av Harstad faglige Samorganisasjon.
- <sup>20</sup> *Harstad Tidende* (1905) Ligningsoversikt. Torsdag 14. des.

- 
- <sup>21</sup> Attester til Bernhof Ribsskog fra S. Alsaker- Nøstdal datert 8. april 1907 og P. Marstrander datert 30 juni 1906. Kopi i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>22</sup> Statsakriviet i Tromsø. *Brev datert 15. april 2005 vedr. Bernhoft Ribsskogs eksamener ved Harstad middelskole/ Harstad høiere almenskole.*
- <sup>23</sup> Opplysninger gitt telefonisk av Hjørdis Holter til John H. Stamnes, 2006.
- <sup>24</sup> *Harstad Tidende* (1905) Ligningsoversikt. Torsdag 14. des.
- <sup>25</sup> Pettersen, M. (1978) *Harstad fra strandsted til by 1870-1904*. Hovedoppgave i historie ved Universitetet.
- <sup>26</sup> Lysaker, T (1956) *Trondenes bygdebok*. Gårdshistorie for Trondenes med Harstad.  
Trondenes Bygdeboknemnd.
- <sup>27</sup> Opplysninger gitt i korrespondanse og samtaler med Asbjørn Eidnes 2002.
- <sup>28</sup> *Norsk Skuleblad* (1934) Trondarnes lærarlag 40 år, nr. 2, s. 41.
- <sup>29</sup> *Harstad Tidende* (1905) ”En ungdomsforening”, 4. Mai 1905.
- <sup>30</sup> Eidnes, A. (2004) *Trondarnes ungdomslag*. Årbok for Harstad. Harstad historielag.
- <sup>31</sup> Eidnes, A. (1990) Då ungdommen i Harstad ville restaurere Trondenes kjerke. *Årbok for Harstad*. Harstad historielag.
- <sup>32</sup> Brev fra Eidnes vedr. Trondarnes ungdomslag.
- <sup>33</sup> Trondheim byarkiv. Lademoen skole. *Bernhoft Ribsskogs jobbsøknad til Trondhjems folkeskole* Kopi i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>34</sup> Sundt, E. (1905) *Trondhjem og Trøndelagen*. Træk af næringslivet fra aarene 1850-1905. Christiania: Trykt i Centraltrykkeriet.
- <sup>35</sup> *Ny Tid* (1907) Adresseavisen og moralen 12. mars.

- 
- <sup>36</sup> Danielsen, R. (1996) *Trondheims historie*. Bind 4 "En eksempelløs fremgang" 1880-1920. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>37</sup> Bruaas, A (1946) Adresseavisen 30.april.
- <sup>38</sup> Ny tid 30.03.1907 Trondhjems arbeiderparti.
- <sup>39</sup> Danielsen, R. (1996) *Trondheims historie*. Bind 4 "En eksempelløs fremgang" 1880-1920, s. 301 Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>40</sup> Mathiesen, H. (1900) *Trondhjems arbeiderforening 1850- 1900*, s. 15. Trondheim: Arbeideforeningensforlag.
- <sup>41</sup> *Ny Tid* (1914) Kommunal flaggdag, 24. April.
- <sup>42</sup> *Ny Tid* (1914) Lærer Bernhof Ribsskog. 29. Juli.
- <sup>43</sup> Samme sted.
- <sup>44</sup> <http://www.geocities.com/nkpmn/tekstarkiv/thmsocdemokot.html>. Nedlastet 3. febr. 2006.
- <sup>45</sup> *Trondheim byarkiv*. Finansrådmannen. Fattigondekomiteen 1908- 1910.
- <sup>46</sup> Ny tid 16.12.1907 Skoleinspektør Svend Svendsen Skolens arbeide og arbeidsvilkaar. Hjemmets vanskeligheter.
- <sup>47</sup> Ekerhovd, A. (1935) *Trondhjems lærerindforening gjennom 50 år 1885-1935*. Trondheim: Johan Christiansens Boktrykkeri.
- <sup>48</sup> Danielsen, R. (1996) *Trondheims historie*. Bind 4 "En eksempelløs fremgang" 1880-1920. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>49</sup> Svendsen, S. (1907) Skolens arbeide og arbeidsvilkaar. En fælles barneskole. *Ny Tid*, 17. desember.
- <sup>50</sup> Opplysninger gitt i brev og samtaler av Bleken Slaatto 2002 vedr. skolegangen til Ole Konrad Ribsskogs barn.
- <sup>51</sup> Trondheim byarkiv, Lilleby skole, mappe 1911- 12.
- <sup>52</sup> Trondheim byarkiv, Lilleby skole. To esker merket 1911-12.
- <sup>53</sup> *Ny Tid* 17.01. 1907. Militarismen i skolene
- <sup>54</sup> Ribsskog, O. K. (1915) *Korntold og krigsrustninger*. Foredrag i Haandverkerforeningen 22. september. Ribsskogs privatsamling. Gunnerius bibliotek i Trondheim.
- <sup>55</sup> Øverland, P.(2007) Historieglimt fra Lade og Lademoen Første samling. Trondheim: Lademoen kirkes småskrifter, nr. 6.
- <sup>56</sup> Samme sted s. 10.

- 
- <sup>57</sup> Øverland, P. (2001) *Lademoen skole. Historie- undervisning- miljø*.
- <sup>58</sup> *Norsk Skoletidende* (1906) Lademoen skole, nr. 42, s. 693-696.
- <sup>59</sup> Ribsskog, O. K. (1926) *Trondhjems folkeskoler. Skolens bygninger 1754-1926*. Trondhjem: Ny Tids Trykkeri.
- <sup>60</sup> Aspaas, K. (1956) *Lademoen skole i 50 år (1906-1956)* Trondheim: Aktietrykkeriet.
- <sup>61</sup> Moen, U., Ofstad, L. (1961) *Lilleby skole 1911- 1961*. Trondheim: Trondheim boktrykkeri.
- <sup>62</sup> Byarkivet i Trondheim. *Lademoen skole 1907-1919*.
- <sup>63</sup> *Norsk Skoletidende*.(1925) Overlærer Benj. Lie. nr. 49, s.719.
- <sup>64</sup> Aasgaard, O. (1935) Nordenfjeldske Skolemuseum. *Norsk Skuleblad*, nr. 23, s. 543-544.
- <sup>65</sup> Stamnes, J. (2011) *Ole Konrad Ribsskog (1865- 1941) Skolemann og skolepolitiker. En historisk biografi*. Utgitt av Flatanger historielag.
- <sup>66</sup> Øverland, P. (2001) *Lademoen skole. Historie- undervisning- miljø*.
- <sup>67</sup> Aspaas, K. (1956) *Lademoen skole i 50 år (1906-1956)* Trondheim: Aktietrykkeriet.
- <sup>68</sup> Amundsen, A. (2006) *Kulturhistoriske rituelstudier*. I Amundsen, A., Hodne, B., Ohrvik, A. (red) *Ritualer Kulturhistoriske studier*, s. 7-28. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>69</sup> Opplysninger gitt av Solbakken ved Lademoen menighet vedr. Bernhof og Margits giftermål i Lademoen kirke 12. april 1911.
- <sup>70</sup> Andersen, O. (1917) Pædagogikken ved universitetet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 7, s. 1-5.
- <sup>71</sup> Om folkeskolelærernes videre utdanning. Innstilling II fra lærerutdannelseskomiteen (1916). Kristiania: Grøndal & SønnsBoktrykkeri.
- <sup>72</sup> Universitets og skole-annualer, 1913, 28 årgang.
- <sup>73</sup> Grankvist, R. (2010) Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes.
- <sup>74</sup> Oslo byarkiv. Oversikt over avlagt eksamen artium for Aaret 1912.
- <sup>75</sup> Morgenstjerne (1914) *Kristiania universitet. Kirke og undervisningsdepartementets jubilæumsskrifter 1914*. Kristiania: J. M. Stenersens Forlag.
- <sup>76</sup> *Opplysninger gitt av Akerholt ved Astrofysisk bibliotek ved universitetet i Oslo 2008*.
- <sup>77</sup> Ribsskog, B. (1917) Om beregning av paraboliske baner. Matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen. Universitetet i Oslo.
- <sup>78</sup> Opplysninger gitt av Margit Ribsskogs søster Gunnvor Nansen 2003.

---

<sup>79</sup> Ribsskog, B. (1919) Naturfagsamlinger, sommerkurser m.m. *Skolebladet*, nr.13, s. 174-175.

<sup>80</sup> Busland, H. (1911) Lærerstandens anselse. *Skolebladet*, nr. 6, s. 61-62.

<sup>81</sup> Kirkhusmo, A. (1983) *Akademi og seminar. Norges lærerhøgskole 1922- 1982*. Trondheim: Utgitt av Universitetet i Trondheim- Norges lærerhøgskole.

<sup>82</sup> Riksarkivet i Oslo. Kirkedepartementet, 1. Skolekontor D, serie Eeh, eske 540.

<sup>83</sup> *Nordtrønderen og Namdalen* (1919) Bevilgning av midler til Trefjordkleven 17. februar.

<sup>84</sup> *Nordtrønderen og Namdalen* (1919) Fiskeriene i Flatanger går smått 17. februar.

## 9 Skoleinspektør i Skien (1919- 1929)

Da Bernhof Ribsskog ankom Skien sommeren 1919, hadde han 15 år bak seg fra skolestua, og følte seg ferdig med årene bak katetret. Han hadde avlagt hovedfagseksamen innenfor astronomi, og ønsket andre utfordringer. Broren Ole Konrad Ribsskog hadde akkurat tatt over skoleinspektørstillingen i Trondheim, og man kan ikke se bort fra at dette ble et insitamant for Bernhof Ribsskog til å søke tilsvarende stilling. Ole Konrad hadde han sett opp til fra han hadde han som lærer i første klasse på folkeskolen i Flatanger. Skoleinspektørstillingen i Skien ble ledig, og som nevnt søkte han. Stillingen fikk han, og her ble han utfordret på problemstillinger som skulle komme godt med, både i det videre arbeid i skolen som forsker, og som skoleinspektør i Oslo. 1920- årene var en vanskelig periode for land og folk, og det ble noe av det ytre rammeverk han fikk arbeide under. Til tross for vanskelige tider i Skien og andre steder fikk han utført svært mye.

Det er ikke noe spor fra hans tid som lærer som tyder på at han bar på en ledende administrativ lederstil som et medfødt talent. Den kom først til syne i Skien gjennom hardt arbeid og viljestyrke. Da ble det tydeligere hvordan han grep sakene an, som skoleinspektør, i komiteer og utvalg.

Bernhof Ribsskog kom til en by med lang historie. I året 2000 feiret Skien sin 1000-årige historie som handelsknutepunkt. Faktisk er det funnet spor av bebyggelse også fra før år 1000. Skien kan altså i høyeste grad være med i konkurransen om hvilket sted i Norge som har den lengste sammenhengende historien som handelsknutepunkt. Byen er ikke grunnlagt av noen konge, og har ikke noen grunnleggingsdato å vise til.

Den 16. mars 1358 er en viktig dato i Skiens historie. Da utstedte Håkon VI Magnusson et privilegiebrev som skulle sikre Skien dens kjøpstadsrettigheter.<sup>1</sup> Kjøpstadsrettigheter var privilegier som ble gitt til tettsteder som var sentrale for handel og eksport. Rettighetene var en form for monopol på handelsvirksomhet. En slik ordning gjorde det enklere for styresmaktene å føre kontroll og innkreving av skatter og avgifter. For kong Håkon var det nok et ledd i hans politikk for å redusere hanseatenes makt i Norge.

Opprinnelsen til navnet Skien er "skida" som trolig betyr "kløyvd elv". Bynavnet Skien henspiller sannsynligvis derfra på det naturlige vannspeilet mellom stedets øvre og nedre



vannspeil. En viktig forutsetning for Skiens vekst var brynestein som kom fra Eidsborg-bruddene. Denne steinen har en struktur og hardhet som gjorde at den egnet seg godt til kniver, sigder og andre redskaper som skulle ha en kvass egg. Steinen ble fraktet fra Skien, og skipet til ulike destinasjoner i Norden og Europa.<sup>2</sup> Trelasthandelen har også hatt stor betydning for Skien, og i perioder gav den store inntekter til byen.<sup>3</sup> Allerede på 1500-tallet hadde Skien opparbeidet seg en posisjon som landets største trelastby, og på det meste var det mer enn 40 sager langs fossefallet.

Siste halvdel av 1800-tallet ble en aktiv periode i byens historie, og moderne industri holdt sitt inntog. Fra 1860-årene satte man i gang med tresliperier for produksjon av cellulose og tremasse til papirindustrien. Fra 1885 begynte Laugstol Bruk å produsere elektrisitet ved Bollefossen innerst ved Hjellevannet. Senere statsminister Gunnar Knudsen (1848- 1928) var blant initiativtakerne til dette E-verket, landets første med forsyning av strøm til private husholdninger.

Den 9. juni 1875 ble det i Stortinget bestemt at Drammen -Skiensbanen skulle bygges, og dermed skulle Skien knyttes til landets jernbanenett.<sup>4</sup> Varden skrev 2. februar 1920 om at åpning av banen mellom Kristiania og Skien ville finne sted den 9. Februar s.å. I anledningen ville det bli holdt stor middag i Festiviteten med konge og 160-180 deltakere.<sup>5</sup> Det er mulig Ribsskog deltok ved denne begivenheten.

Skiens innbyggere har ikke bestandig hatt det like lett. Skien opplevde i perioden 1583 til 1886 flere store branner. Som så ofte før, måtte Skiens innbyggere krumme nakken og bygge opp byen sin igjen.

### **9.1 Hva skjedde i årene før Bernhof Ribsskog kom til Skien?**

Det var trange tider for mange familier på begynnelsen av det tyvende århundre, og allerede i desember 1914 ble det bevilget penger til bespisning av underernærte eller på annen måte svekkede barn. De fikk mat tre ganger i uken fra 15. januar til 30. april. Det var skolens inspektør, overlærer og klasseforstander som skulle avgjøre hvilke barn som skulle få mat. Kullerud skrev at i 1917 fikk skolestyret av Skien formannskap disponere kr 25 000 i forbindelse med "*dyrtidsforanstaltninger*".<sup>6</sup> Dette ble starten på skolebespisningen, som kom til å vare opp til 1950-årene. Første høst Ribsskog var i Skien ønsket 554 barn å delta i skolebespisningen. Gjennomsnittlig møtte ca. 217 barn daglig, og det ble i alt servert 27559

porsjoner mat til en pris av kr 30 476.<sup>7</sup> I 1937 fikk ordningen navnet skolefrokost. Kanskje tok de ideen fra Christiania som i 1880-årene hadde begynt med varm mat til fattige barn to til tre dager i uken. Den etter hvert så kjente Oslofrokosten (melk, skonroker med brunost og en frukt) ble innført ved alle Osloskolene fra 1932. Carl Schiøtz (1877-1938) hadde da i lang tid argumentert for betydningen av sunn mat.<sup>8</sup>

Da Bernhof Ribsskog ankom Skien, var det bl.a. etablert skolehager ved alle tre folkeskolene i byen, og allerede i 1903 begynte man med skogplanting to dager hver vår. Det var Hjalmar Høgne som i 1894 satte fram et forslag i Stortinget om å innføre en plantedag i skolene. Han mente det ble brukt så mye tid på sløyd at det også burde brukes noe tid på å ”*producere noget af det trævirke, som forbruges i disse timer*”.<sup>9</sup> Skoleplantingsdagen ble regnet som en vårlig festdag og ble gjennomført hvert år fram til 1940. Fra 1. januar 1911 ble det innført helt fritt skolemateriell ved folkeskolen i Skien.<sup>xxviii</sup> Leveransen av skolemateriell gikk på ”*bytteomgang*” hos byens bokhandlere.<sup>10</sup> Enda i mars 1925 ser det ut til at fritt skolemateriell ble opprettholdt.<sup>11</sup> Som i en del andre byer, bl.a. Trondheim, ble det i perioden fra 1909 til 1914 satt i gang med ”*skoleskyting*” for elevene i 6. og 7. klasse i Skien. Skolekjøkken ble satt i gang allerede i 1891<sup>12</sup>, tannpleien for folkeskolens barn ble innført fra 1. juli 1913, og ordning med skolelege hadde bestått siden 1890-årene. I 1927 meldte Varden om at for kommunens regning «forpleides» fem abnorme barn<sup>13</sup>, en på døveskole, tre på åndssvakehjem og en på pleiehjem.

Det er imidlertid tydelig at det var mange familier i området som slet og hadde det økonomisk vanskelig. Det var ikke bare de voksne, men også mange barn vokste opp under en hard hverdag. Mange hadde ikke sko for å komme seg på skolen. Allerede i 1917 ble det bevilget penger til skoutdeling til de mest trengende. Etter at Ribsskog ble ansatt, ble det via by- og skolestyre bevilget penger til sko for en del av skolebarna.<sup>14</sup> Spor i Skien skolearkiv fra denne

---

<sup>xxviii</sup> Det har ikke vært mulig å få bekrefte om Skien klarte å beholde fritt skolemateriell gjennom de vanskelige 1930-årene. Norsk Skoletidende (1911, nr. 2, s. 29) skrev at det i Skien var innført fritt skolemateriell, og på budsjettet var det oppført kr 5320. Skolebladet (1925, nr. 14) meldte om at Telemark fylkesting hadde inntrykk av at de fleste kommuner kom til å holde på ordning med fritt skolemateriell selv om statstilskuddet var bortfalt. Det ble innstilt på å fortsette ordningen med fellesinnkjøp av skolemateriell. Fra Varden 12. februar 1927 kommer det fram at det var kamp for å berge fritt skolemateriell og tannklinikk. Ribsskog argumenterte sterkt for begge deler.

tiden viser at skolen engasjerte seg for at de dårligst stilte skulle få noe hjelp. Skolestyret bevilget i 1925 kr 1500 til skotøy og skoleinspektøren kunne opplyse at foregående år var det gått med kr 3000,-.<sup>15</sup> Hva som var bakgrunnen vet vi ikke, men både Ole Konrad og Bernhof var opptatt av at skolebarna skulle få muligheten til å komme ut på landet, enten til velmenende bønder eller feriekolonier. Frisk luft og nærende kost var av det gode. Denne ideen arbeidet Bernhof Ribsskog også etter at han ankom Skien. Fra Telemark Social-Demokrat i februar 1926 kan man lese at Ribsskog argumenterte i skolestyret for å øke bevilgningen til ordningen.<sup>16</sup> I samme møte ble det bevilget kr 324 til idrettsapparater ved Gjemsø skole og Ribsskog la fram forslag til en bedring av skolelegeordningen som ville koste kr 1,- pr. elev. Meningen var å undersøke elevene i første klasse, og de som hadde en helse som ikke var helt i orden, skulle følges opp.

De første årene etter utbruddet av første verdenskrig opplevde Skiens skipsfart en enestående høykonjunktur. Det var optimisme i byen med godt om jobber. Aksjene steg, og byen hadde i 1916 50 aksjemeklere. Bare et fåtall klarte å tjene penger på krigskonjunkturen, og de fleste måtte stramme inn livreima som resultat av dyrtiden som fulgte. Det var mens levekostnadene var på sitt høyeste at Bernhof Ribsskog kom til Skien. Den 14. januar 1918 ble det innført fullstendig rasjonering for mel og grynvarer, sukker og te. Denne dyrtiden aktiviserte arbeiderbevegelsen i tillegg til de impulsene man mottok fra den russiske revolusjon.

Dyrtid og vareknapphet medførte få muligheter til å foreta de helt store endringer i skolen, eller på andre kommunale områder. Vanskelige boligforhold resulterte i at kommunen gikk så langt som å gi garanti for lån til de som ville sette i stand tidligere "*uindredede loftsetager, fløie o.l.*".<sup>17</sup> Arbeidsfolk opplevde situasjonen som mest urettferdig, og det murret under overflaten. Den russiske revolusjonen i 1917 bidro sterkt til å øke arbeidernes radikalisme. Den 2. mai 1917 var 800 mennesker samlet på Rådhusplassen. I sin tale uttalte Alfred Madsen at de borgerlige ikke lenger kunne føle seg sikre etter omveltningen i Russland. Situasjonen var lettantennelig, for Madsens antydninger om at enkelte kjøpmenn i Skien utnyttet den vanskelige situasjonen, resulterte i angrep på bl.a. kjøpmann Duestien. Dagen etter utløstes nye opptøyer, og flere forretninger ble angrepet.<sup>18</sup> Den 8. januar 1920 hadde Varden et førstesides opprop til arbeidsgiverne med "*advarsel*" om at arbeidere ved de enkelte bedrifter ville komme med krav om andel i bedriftens ledelse. Men hensikten var å "*lægge an paa at*

*bane veien for bedriftslivets sosialisering",* der målet var å få innflytelse på større og mer betydningsfulle ting.<sup>19</sup>

Det var ikke bare vanskelig økonomi folk hadde å stri med. I tillegg måtte mange kjempe en kamp mot spanskesyken, som var en verdensomspennende sterk influensaepidemi som i årene 1918-19 krevde 15 000 norske liv. Halvparten av Norges befolkning ble trolig syke av epidemien, og dødsfallene oppsto ofte blant unge og yrkesaktive, så ringvirkningene for landet ble store. Som en kuriositet kan man her nevne at Skien skolestyre besluttet å gi skolene fri 1. mai 1919 da Ribsskog begynte.<sup>20</sup>

## 9.2 Skien folkeskole

Man antar at Skien latinskole ble etablert like etter 1600. Nesten parallelt ble det startet opp en "*Skriveskole*" både for gutter og jenter med lesing, skriving og regning som fagkrets. Slike skoler ble kalt for "*danske skoler*".<sup>XXIX</sup> Så kom innføringen av konfirmasjonen i 1736 og loven av 1739 om "*Forordning om Almuskolevesenet paa landet i Norge*". Loven krevde nå at enhver menighet forpliktet seg til å opprette og vedlikeholde skoler, og barna i en viss alder var forpliktet til å ta imot undervisning. Prest eller prost skulle holde kontroll med sognebarnas læring. I årene som kom, forsøkte Skien kommune som andre steder i landet å stable på bena en skole som tilfredstilte de krav myndighetene påla dem. Ut fra det som finnes av litteratur på området er det imidlertid ikke noe som tyder på at forholdene i Skien var annerledes enn i andre deler av landet.

Middelskolen i Skien har gjennomgått flere fagomlegginger etter lovendringer, flyttinger og navneskifter. Denne fikk i 1851 navnet Skien lærde og realskole, også kalt Skien latinskole fordi den til å begynne med bare hadde latin-linje.<sup>21</sup> Ifølge boken "*Skien latinskole*" ble realskoleeksamen holdt første gang i 1875. Videre står det s. 14 at middelskoleeksamen etter

---

<sup>XXIX</sup> Under forberedelsen til *Kristian Vs lov norske lov* fra 1687 ble bestemmelser om innføring av allmueskole i byene drøftet uten at de kom med i lovteksten. Men loven inneholdt bestemmelser om skrive- og regneskoler som skulle ordnes og finansieres av myndighetene i byene. I mange byer ble det da opprettet såkalte danske skoler. Vi kan nevne dansk skole i Kristiania fra 1643, skrive- og regneskole i Larvik fra 1660 og i Halden fra 1720. Begrepet *dansk skole* finner vi så i allmueskoleloven av 1739. En dansk skole var en skole som skulle undervise i kristendom, lesning, skriving og regning. Disse skolene skulle ikke undervise i latin. "Danske skoler" ble derfor et begrep som omfattet allmueskolen til forskjell fra latinskolen (Opplysninger gitt av Odd Asbjørn Mediås, 2007).

den nye ordning ble første gang holdt i 1900.<sup>22</sup> Realskolen som her nevnt, var noe annet enn den realskolen vi fikk etter at begrepet middelskole ble endret til realskole ifølge Lov om høiere almenskoler av 1935. *"Skolestrukturen i større byer omkring 1850 og utover besto av et parallellskolesystem som kunne inneholde allmueskole, borgerskole og lærd skole (latinskole). Ved siden av, eller i staden for borgerskole, ble det i en rekke byer lagt planer for realskoler med en fagkrets som i borgerskole, eller noe bredere".*<sup>23</sup> Det fantes en del private skoler i Skien før 1900. Skien private pikeskole ble opprettet i 1869, og for gutter i 1876.<sup>24</sup>

Selv om folkeskolen skulle være for alle barn, så gikk 14 % av alle skolebarn på privatskole helt fram til 1920. Men så skjedde det noe, og i 1930 var tallet nede i 3 %.<sup>25</sup> Denne endring fant dermed sted mens Ribsskog var i Skien. Det ser ut til at man i 1920 hadde både formiddags- og ettermiddagsundervisning i Skien.

Lunde skole i Skien ga i årene fra 1916 til 1947 plass til fortsettelsesskole. Den var et ettårig kveldskurs basert på frivillighet med fagene norsk, korrespondanse, regning, bokføring og engelsk.<sup>26</sup> Ordningen med fem års folkeskole, fire år med middelskole og tre år med gymnas varte til 1921. Da gikk Skien over til 3 årig middelskole, etter sju års folkeskole.<sup>27</sup> Det betydde at fra da av gikk alle elever syv år sammen. Skien bystyre besluttet den 31. mars å opprette treårig kommunal middelskole fra august 1921 som bygget på 7. folkeskoleklasse med fri undervisning og fritt skolemateriell.<sup>28</sup> I januar 1926 diskuterte man igjen i formannskapet behovet for den kommunale middelskole og om opprettelse av en framhaldsskole. Både Ribsskog og skolestyret ønsket å beholde ordningen med middelskole, i alle fall fram til konklusjonen til Den parlamentariske skolekommissjonen. Det var den økonomisk vanskelige situasjonen byen befant seg i som var foranledningen, og Ribsskog argumenterte for at utgiftene ikke kunne reduseres ytterligere ved skolen. Saken ble behandlet i formannskapetets møte 15. mars 1927, og med åtte mot sju stemmer ble det besluttet å forelegge saken for bystyret der det ble foreslått å nedlegge skolen. Det ble da bare bevilget penger til andre og tredje klasse som var i gang. Selv om skolen ble besluttet nedlagt fra 1927, gikk siste kullet ut i 1929.

### **9.3 Ribsskog som skoleinspektør i Skien.**

Den 30. mai 1919 holdt Skien skolestyre møte, og det ble ansatt skoleinspektør etter Tobias Storaker. Det var skolebestyrer Karl Ivarson (noe utydelig håndskrift) som ble ansatt, med ni

stemmer mot Ribsskogs 6. Karl Ivarson sa fra seg stillingen, og Ribsskog fikk da tilbudet. Han takket ja, og ankom Skien på ettersommeren 1919. Skoleinspektør Storaker var til stede på sitt siste møte i skolestyret den 3. juli 1919, og Ribsskog deltok på sitt første skolestyremøte den 21. august 1919 i Skien. Storaker var født i 1843 i Mandal, og ble i 1868 uteksaminert fra Holt seminar med utmerket vitnesbyrd. Han ble i 1887 ansatt som skoleinspektør i Skien, og sto i stillingen frem til Ribsskog overtok i 1919. I 1910 ble Storaker tildelt medaljen for borgerdåd.<sup>29</sup> Medaljen for borgerdåd er den høyeste medaljen i Norge etter Krigskorset. Den ble stiftet ved kongelig resolusjon 10. april 1819 av kong Karl III Johan, og blir tildelt i tilfeller der man har utvist utmerket flid og fortjenstfull dåd av riket. Storaker ble betraktet som en dyktig skolemann som ledet skolen i en rik utviklingsperiode. Han døde 31. oktober 1926, og ble begravet fra Haslum kapell 4. november. Nesten samtidig med at Ribsskog ble ansatt i Skien ble Anna Sethne ansatt som overlærer i Kristiania folkeskole.<sup>30</sup> De to skulle etter hvert komme til å få mye med hverandre å gjøre.

Bernhof Ribsskog var nr. fire i rekken av skoleinspektører i Skien. Skiens første skoleinspektør var Theodor Ording som ble ansatt i 1866 og fungerte til 1879. Så kom Andreas Larsen i perioden fra 1880 til 1887, og Tobias Storaker fra 1887 til 1919. Andreas Larsen (1841-1927) var skoleinspektør i Trondheim fra 1887 til 1899, for så å overta inspektørstillingen i Drammen fram til 1913.

Skoleinspektøren i Skien skulle arbeide for at skolens formål i enhver henseende ble nådd. Han skulle føre tilsyn med skolens undervisning, ordning, disiplin og tilse at instruksjer og bestemmelser ble fulgt. Skoleinspektøren var pålagt å sørge for at det beste og mest hensiktsmessige undervisningsmaterieell ble brukt i skolen. Han skulle i samråd med klasseforstander avgjøre spørsmål om fritak fra deler av undervisningen, og innvilge lærere fri på betingelser skoleplanen bestemte. Videre hadde han sekretærfunksjonen for skolestyret, og han måtte ikke uten skolestyrets tillatelse påta seg noe lønnet arbeid som ikke vedkom hans stilling. Som skoleinspektør var han også skolerådets formann.<sup>31</sup> To år etter at Ribsskog ble ansatt i Skien, kom det et innlegg (undertegnet J. A. K.), der det stiltes en del spørsmål ved skoleinspektørfunksjonen, og om bygdas skolevesen "*høines*" ved ansettelse av slike tilsynsmenn.<sup>32</sup> Bakgrunnen for artikkelen var tidligere innspill fra flere skoleinspektører, bl.a. Olav Hegna, og deres positive holdninger til ansettelse av skoleinspektører.

Artikkelforfatteren var redd både for økte kostnader og økt volum på administrasjonen, samtidig som han tilkjennegav liten tro på en bedre skole med ansettelse av inspektører.

Ribsskogs årlige grunnlønn ifølge lønnsvedtektene fra 1920 § 1. var kr 7000,- + fritt hus, lys og brenne, samt tre alderstillegg a kr. 600 etter 3, 6 og 9 år. Til sammenligning hadde lærerne med 36 timers uke kr. 4000,- i grunnlønn.<sup>33</sup> Under skolebudsjettets behandling i bystyret i 1921 ble dyrtidstillegget redusert både for lærere og lærerinner.<sup>34</sup>

Ved utgangen av skoleåret 1919 -1920 hadde skoleinspektøren seks undervisningstimer pr. uke. Da Storaker var skoleinspektør, var kirkesangerstillingen knyttet til stillingen, men p.g.a. stor arbeidsmengde søkte han om fritak. Ribsskog fikk neppe dette spørsmålet da han begynte. I årene rundt Ribsskogs ansettelse ble det diskutert om kirkesangerordningen på landet burde oppheves. Orgel i kirkene var nå blitt mer vanlig, og det ledet sangen. Mange mente derfor at presten selv kunne være forsanger. Skoleinspektør Ribsskog bodde i Pikeskolebygget på Lunde i den perioden han var i Skien, noe også senere skoleinspektører også gjorde. Pikeskolen sto ferdig i 1862, og inneholdt seks klasserom, og tre rom og kjøkken for førstelæreren. I 1876 fikk man et nytt skolebygg, som fikk navnet "*Gutteskolen*". Det ble da ordnet slik at guttene gikk på gutte og jentene på pikeskolen.<sup>35</sup>

Den 5. Juli 1919 skrev Norsk Skoletidende at "*Kand. real B. Ribsskog nu er ansat som skoleinspektør i Skien*". Videre ble det poengtert at Ribsskog var en særdeles innsiktsfull og dyktig skolemann som var i besittelse av stor arbeidskraft med en sympatisk og vinnende personlighet. Ribsskog ble gitt rosende omtale ved ansettelsen i Skien, og at "*det er al grund til at lykønske Skien med den nye skoleinspektør.*"<sup>36</sup> En slik omtale måtte bety at Ribsskog hadde gjort seg bemerket som lærer i Trondheim, og at ryktet hadde gått foran mannen. Fra omtalen kom det fram at Ribsskog hadde fullførte den matematisk-naturvitenskapelige embetseksamen med hovedkarakteren 1,74, og "*at veien til den høyere skole stod han aapen.*" Imidlertid ble det fremhevet at hr. Ribsskog som en av de få, foretrakk å forbli i folkeskolen etter endt universitetsutdannelse.

De fleste var ikke klar over hvilken administrativ og pedagogisk kapasitet det var som kom til å lede skolen da Ribsskog tok til. "*Lærerne følte seg nok i første omgang noe overrumplet av skjemaer og prøver. I Skien startet han sine "evneprøver", analyserte og trakk ut praktiske konsekvenser.*"<sup>37</sup> Like etter at han begynte i stillingen, fikk han utarbeidet instruksjoner for alle

ansatte i skolen, fra vaktmester til inspektør. Det var instruksjoner med bestemte regler og plikter. Videre ble hele kontoradministrasjonen omlagt, og nytt arkivsystem ble innført. Ribsskog argumenterte for innføring av ny kontorordning ved skolestyrets kontor, der man bl.a. gikk over til nye arkivrutiner etter det såkalte "*vertiklarordnersystemet*".<sup>38</sup> Systemet var det samme som man brukte i Trondheim og Kristiania. Skolestyret fattet vedtak om at skolestyrets arkiv ble ordnet etter skoleinspektørens forslag fra 1. jan 1920. Dette viser at Ribsskog raskt tok fatt i sakene. Han hadde da bare fungert som skoleinspektør i få måneder, men det skulle komme flere endringer. Underveis i Skiensperioden fikk Ribsskog mye ros og oppmerksomhet for sitt arbeide som skoleinspektør. I et skolestyremøte i januar 1926 takket formann Erling Johanesen han for "*samvittighetsfullhet og interesse hvormed han skjøttet sitt verv*" Videre ble hans solide og omfattende vitenskap og framragende dyktighet framhevet. Litt senere på året i juli ble han igjen rost for sitt engasjement for fritt skolemateriell, skolehagene og skolebudsjettet for øvrig. At man fikk så godt resultat skyldtes skoleinspektørens utmerkede og saklige innlegg i debatten. Innleggene var så vektige og sterke at de ikke kunne motsies. Som sin bror skoleinspektør i Trondheim Ole Konrad Ribsskog hadde Bernhof Ribsskog et sterkt ønske om å avskaffe ettermiddagsundervisningen i folkeskolen. Det var etter en god natts søvn man var utvilt og best kunne utnytte undervisningen. I skolestyremøte i september 1924 vedtok Skien skolestyre at man i så stor utstrekning som mulig pliktet å etterkomme skolelovens bestemmelser om å avskaffe ettermiddagsundervisningen. For å få til dette måtte man flytte på en del elever. Også i Skien var det mangel på skolelokaler på den tiden.<sup>39</sup>

Elevene ved Skien folkeskole hadde såkalt "*Skolesparekasse*" som de skulle spare i til de gikk ut av skolen. Skoleinspektøren var skolesparekassens formann. Bankboken skulle gjemmes av klasseforstander. Planen med sparekasse var å oppmuntre til sparsomhet. Pengene ble utbetalt kun ved utskrivning fra skolen. Skolesparekasser var tydeligvis ingen enkel sak. Det kom mange angrep på systemet, da man mente at sparinga burde være hjemmets sak. Det var svært uheldig at foreldrene nå ikke spurte om hva elevene hadde lært, men hva de hadde spart. I et avisutklipp fra 27. mai 1929 ser man at Venstres skolestyregruppe stilte spørsmål ved om pengene var sikret i Skiens Sparebank. De var redde for at krisen skulle ta barnas penger. Ribsskog på sin side mente det ikke var noen fare for pengene. Sparekasser var ikke enestående for Skien. Fredrikstad var først ute, og rundt 1910 ser man at skolesparekasser var blitt en landsomfattende skolesak.<sup>40</sup> Ideen fra såkalte "*pennybanker*" kom fra England på



1840- tallet.<sup>41</sup> Så sent som i begynnelsen av 1950-årene ble det i Osloavisene hevdet at skolesparekassen var en sosial gapestokk. For mange hadde sparekassen blitt en plage både for foreldre og barn, spesielt i de tilfellene man ikke maktet å sende med barna noe, og der det forekom usunn konkurranse mellom familier.<sup>xxx</sup>

Skien skolearkiv viser også at Ribsskog som skoleinspektør fikk en rekke spørsmål fra f.eks. idrettsforeninger og andre lag om muligheten for å låne skolelokaler og gymsaler til ulike formål. Ofte ble det forespurt om gratis brensel til oppvarming av lokaler som skulle benyttes. Ribsskog var som oftest positiv til at lokalene ble godt utnyttet også utenom skoletiden. Korrespondansen etter Ribsskog vitner om at han holdt seg orientert om forholdene i andre kommuner. Stadig å holde seg orientert om hva som rørte seg på det pedagogiske området både her hjemme og ute, skulle bli et varemerke på Ribsskog. Dette oppnådde han gjennom utstrakt kontakt med sentrale skolefolk og kjente pedagoger.

I tillegg til skoleinspektørjobben styrte Ribsskog også den kommunale middelskolen fra dens opprettelse i 1923 til 1929. I 1920 ble han valgt som skolerådets formann. Fra 1921-1925 var han formann i skolebespisningskomiteen, formann i tilsynskomiteen for skoletannklinikken, sekretær for skolestyret, og videre var han medlem av forstanderskapet for Skien Tekniske Aftenskole, som ble opprettet allerede i 1832. Navnet den gang var Skien søndagsskole, og undervisningen foregikk på søndagene. Fra 1884- 1932 het skolen Skien Tekniske Aftenskole. Etter at Ribsskog kom til Skien i 1919 engasjerte han seg også en del i politisk arbeid. Som tidligere nevnt var det Arbeiderpartiet som sto han nærmest. Han satt som bystyremedlem fra 1923 til 1929 og styremedlem i fylkespartiet i perioden 1926-27. Etter samlingen i 1927 var Bernhof Ribsskog i 1928 nestformann i Telemark Arbeiderparti. Etter at han forlot Skien i 1929, deltok han ikke i partipolitisk arbeid.

Som sin bror Ole Konrad Ribsskog tok Bernhof Ribsskog avstand fra Arbeiderpartiets radikale orientering og vedtak i 1919 om innmeldelse i Komintern. Ribsskog mente at sosialismen skulle bygges på folkeflertallet og ikke gjennom væpnet revolusjon. Resultatet vet vi. En del av Arbeiderpartiets medlemmer brøt ut og var med på å danne Norges

---

<sup>xxx</sup> Som en kuriositet kan nevnes at siden Oslos skolesparekasse ble etablert i 1908 og fram til i 1935 var det blitt stt in kr 8 163 70 (Norsk Skuleblad (1935), nr. 6, s. 140).

Socialdemokratiske Arbeiderparti. Det var på et møte i Folkets Hus i Skien den 26. Juni 1921 at Telemark fylkes social- demokratiske arbeiderparti ble stiftet med Olav Roe som fylkespartiets formann.<sup>42</sup> Samarbeidet med Komintern ble vanskeligere enn man antok, og i 1923 brøt Arbeiderpartiet med Komintern. Perioden som landet nå var inne i, var på mange måter preget av kaos og uoversiktighet. Mange erkjente at revolusjonslinjen var et håpløst prosjekt. Anders Buen hevdet ifølge avisen Telemark Social- Demokrat at situasjonen sjeldent hadde vært uklarere og det fantes ikke en eneste arbeidsgruppe på Stortinget som hadde innflytelse nok til å "sætte" noe gjennom.<sup>43</sup> Utover i 1920-tallet skjedde en del hendelser som resulterte i at den delen av Arbeiderpartiet som brøt med Komintern og Norges Socialdemokratiske Arbeiderparti, begynte å snakkes sammen. Fra Telemark Arbeiderpartis 75- årsberetning kan man lese at allerede den 17. januar 1926 forelå det på et styremøte i det socialdemokratiske fylkesparti et forslag om å få i stand samlingsforhandlinger med "Tranmælparter".<sup>44</sup> I forbindelse med avholdelsen av årsmøtet i fylkespartiet ble en rekke viktige saker som bladsaken, den politiske situasjonen og kommunetaktikken drøftet med bl.a. Ribsskog som innleder.<sup>45</sup> Den 20. mars forelå det i styremøte i Skien Arbeiderparti et skriv fra Skien Socialdemokratiske parti om forslag til partisamling i Skien. Dette ble godt mottatt, og foreningen og tre personer ble valgt til å forhandle om saken. Sist i oktober s.å. reiste Bernhof Ribsskog forslag i det Socialdemokratiske fylkesstyret om at det skulle velges fire mann til å innlede samlingsforhandlinger med Telemark fylkesparti av DNA. Fra beretningen ser man at Ribsskog kom i en eiendommelig stilling. Han hørte opprinnelig til det Socialdemokratiske partiet i Skien. Ved samlingen gikk dette inn i Skien Arbeiderparti og Ribsskog var dermed medlem av Det norske Arbeiderparti, samtidig som han også var formann for bladstyret for Telemark Socialdemokrat. Denne stillingen ga han imidlertid en god posisjon til å drive samlingsarbeid, og den 6. november fikk han Socialdemokratenes fylkesstyre med på at fylkespartiet skulle melde seg inn i DNA, og at Telemark Socialdemokrat skulle bli partiets organ (s. 129). Fra beretningen s. 129 går det videre fram at på en konferanse den 31. oktober 1926 ble det slått fast at de to partiene var enige om at det sammenkalles til et samlingsmøte for å konstituere den nye fylkessammenslutningen. I februar 1927 var partisamlingen et faktum, og den 8. mai 1927 fant det endelige samlingsmøtet for fylkespartiene i Telemark sted. Fra sentralstyret møtte Martin Tranmæl. Johan Magnussen ble formann i den nye organisasjonen, og Bernhof Ribsskog ble viseformann (s. 130).

#### 9.4 Ribsskog som administrator og forsker

I en avisartikkel som omtaler hans 50-årsdag (ukjent forfatter og blad), hevdes det at det arbeidet Ribsskog utførte mens han var i Skien, henledet oppmerksomheten på han på en slik måte at Oslo skolestyre i 1929 valgte han som skoleinspektør blant de mange, og til dels fremragende pedagoger som søkte stillingen. Kontorsjef Erling Johansen skrev i en kommunal beretning fra Skien (ukjent datering) at Bernhof ikke betraktet sin utdannelse som fullført. "*Han driver stadig med fortsatte studier.*", og med stipendium fra Nansenfondet studerte han pedagogisk psykologi ved Leipzig universitetet i to måneder i 1922- 23. Ribsskog søkte nemlig 9. februar 1922 Nansenfondet<sup>xxxI</sup> om midler til studier i læringens psykologi, med anbefalinger fra bl.a. Anathon Aall og Harald Scheldrup.<sup>46</sup> Han fikk kr 700 i stipend av Nansenfondet for fri vikar. Johnsen skrev videre at Ribsskog var levende interessert i barnets oppdragelse og utvikling i skolen, og det var mange oppgaver han tok fatt på.<sup>47</sup> Det viser at han tidlig i Skienperioden hadde kontakt med de to som skulle bli hans veiledere til dr. graden. Ribsskog skrev selv at han i 1922 var en periode i Leipzig ved universitetet der, hvor han fikk innsyn i og muligheten til å arbeide etter noen av de viktigste metodene på den tiden i det eksperimentelle laboratoriet som ble anvendt til å granske psykiske fenomener. Oppholdet ser for øvrig ut til å ha blitt formidlet av Anathon Aall.<sup>48</sup> Ribsskog ga også til kjenne at det var Anathon All som var døråpneren og gjorde det mulig for han. Aall fikk til et møte og et samarbeid med Otto Klem som ble til stor hjelp for Ribsskog der nede. Det er tydelig at Ribsskog satte stor pris på Anathon Aalls hjelp og støtte, og de skulle komme til å samarbeide videre etter at Ribsskog flyttet til Oslo.<sup>xxxII</sup>

---

<sup>xxxI</sup> Nansenfondet (Fridtjof Nansens Fond til vitenskapens fremme) ble stiftet ved frivillige pengebidrag fra hele landet i anledning av Fram-ekspedisjonens hjemkomst i 1896. I tillegg til renteavkastningen har Nansenfondet regelmessig fått bidrag over statsbudsjettet. Avkastningen av fondets midler deles ut til støtte av vitenskapelig forskning, vesentlig som større eller mindre forskerstipendier og bidrag til trykking av vitenskapelige arbeider og lignende.

<sup>xxxII</sup> Man skal her huske at Aall for øvrig samarbeidet med de fremste og ledene eksperimentelle psykologer som Charles Spearman (1863- 1945) og Eduard Thorndike (1874- 1949). Samarbeidet med Aaall må ha gitt Ribsskog viktige impulser. Aall ble dr. philos på avhandlingen «Logos indenden greske Filosofi» (Morgenbladet (1896), nr. 755).

De kom til å stå hverandre nær faglig og ideologisk ved at de begge stilte seg kritiske til subjektive og metafysiske betraktninger.<sup>49</sup> Allerede ved sin tiltredelsesforelesning i 1908 til stillingen som professor i filosofi uttalte Aall at den økende bruk av empirisk metode var et gunstig trekk. Han hadde da bak seg eksperimentelle studier hos Carl Stumpf i Berlin.<sup>50</sup> Aall stilte i 1933 spørsmålet om filosofien overhodet kunne løse noe problem. Det var ikke fritt for, skrev han, at filosofisk tenkning i våre dager ”forplumres endel ved levninger fra foreldede metoder, levninger fra en tid da det gjaldt om for filosofien å konkurrere med vitenskapen i kunnskap og overby teologien i mystikk.” Nå måtte det ifølge Aall være slutt på å fantasere og konstruere av hjertens lyst uten å ta erfaringen med på råd.<sup>51</sup>

Aall hadde gode kontakter i Tyskland og var døråpner for flere, noe som bidro til at sentrale personer fikk skolering innen eksperimentell pedagogikk og psykologi.<sup>52</sup> Helga Eng var en av dem han hjalp med å komme i kontakt med det eksperimentalpsykologiske miljøet i Tyskland

Ribsskog skrev i Skolebladet mens han var i Leipzig at det ved universitetet i tiden 8.-27. januar 1923 skulle holdes et kurs i psykologi for lærere og studenter innenfor områdene 1. Den eksperimentelle pedagogikkens metoder og 2. Begavelsesforskning og 3. Didaktiske spørsmål. Deltakerne ved kurset fikk anledning til å delta i praktiske øvelser ved det psykologiske instituttet.<sup>53</sup> Ribsskog fikk mulighet til opplæring og fordypning i eksperimentell forskning mens han var i Tyskland og det var denne metoden han senere skulle lene seg på i sin skoleforskning. For å kunne nyttiggjøre seg oppholdet, måtte han på det tidspunktet beherske det tyske språk. Allerede i 1914 skrev Friedrich Strahmer i Norsk Skoletidene om at den eksperimentelle pedagogikken og psykologien sto sterkt både i Leipzig, Berlin og ikke minst i Hamburg.<sup>54</sup> Det hadde da i flere år pågått en kamp mellom den gamle metafysiske psykologien og den moderne eksperimentelle retningen. I etableringen av denne endring sto Leipzig lærerforening sentralt. Det var tre store problemer hos barnets psykiske egenskaper som var satt på dagsorden og det var: 1. Oppmerksomhet, 2. Intelligens, og 3. Træthet. I tillegg ble også den fysiske siden ved barnet gitt oppmerksomhet, bl.a. sanseorganenes beskaffenhet, ytelseevnen, og blodets beskaffenhet.

I en artikkel i "Norsk Skoletidende" fra 1927 var Ribsskog i harnisk mot de lærerne i skolen som støttet skolens nedrivningsarbeid ved tomme påstander, tro, meninger og erfaringer.

---

Spesielt var han redd dette hadde effekt på de som tenkte minst. Løsningen av pedagogiske spørsmål må skje etter en fast plan der man følger regelen *"at ingen viktige forandringer må foretas i skolen før det ved grundige undersøkelser er godtgjort at det nye er bedre enn det man har"*. Viktige skole spørsmål skulle ifølge Ribsskog kun løses ved grundige undersøkelser.<sup>55</sup> I et foredrag *"Kritikk over folkeskolen"* i Pedagogisk Samfund som Trondhjems lærerkurser arrangerte, imøtegikk han også mye av den kritikken som var rettet mot at skolen var for lite praktisk, for eksamensrettet, helsenedbrytende og hadde for lang skoletid. Leder for Trondhjems lærerkurser, Hans Viksjø, hevdet i sin takketale at foredraget var av de beste som var levert fra skolehold. Etterpå utspant det seg en diskusjon hvor bl.a. broren Ole Konrad Ribsskog deltok.<sup>56</sup> Det Ribsskog oppfattet som urettferdigheter reagerte han lett på. Et eksempel på det kan være når han i et innlegg i Norsk Skoletidende satte døveskolebestyrer P. Anderson på plass for hans utsagn og angrep i forbindelse med en utsettelse av innkallelse av en elev til døveundervisning.<sup>57</sup>

I Skien skolestyret ble skolens timetall og oppsigelser av lærere diskutert gjentatte ganger. Ribsskog gikk hardt ut mot dette, og bl.a. i et skolestyremøte den 29. april 1927 foreslo han at skolens timetall ikke skulle reduseres og ingen lærere oppsies. Forslaget ble oversendt borgermester og formannskap. Skolestyret stilte seg enstemmig bak Ribsskogs forslag.<sup>58</sup> Selv om Ribsskog kjempet for å beholde lærerne ved folkeskolen i Skien, kom det til oppsigelser. Samtidig kunne man også lese om lærernes kamp mot lønnsreduksjoner både i Trondheim og Oslo. Lærerne nektet lønnsreduksjon, men ble møtt med beslutningen av 5. juli 1927 om at statsfunksjonærenes lønninger skulle nedsettes med 10 % fra 1. januar 1929. Aviser og skoleblad berettet også om andre vansker for lærerne. Mange opplevde dårlig standard på lærerboliger, og om *"krangling"* med kommunale myndigheter om vannavgift og slikt.

Den daglige undervisningen fulgte skoleinspektør Ribsskog med levende interesse. Han ble betraktet som en streng inspektør som satte store krav til seg selv og medarbeiderne, og han kunne plutselig gi oppgaver til elevene for å se om de hadde nådd målene. Den kommunale middelskolen ble ledet på en slik måte at elevenes gode resultater vakte berettiget oppmerksomhet på mange hold. Den 27. mars 1926 kunne Telemark Social- Demokrat meddele at den kommunale middelskolen hadde fått eksamensrett.<sup>59</sup>

En elev ved middelskolen på Gimsøy i Skien i 1927-1929, Wally Nordberg, fortalte i et intervju med Terje Rogsund at Bernhof Ribsskog var et godt menneske. Han gjorde ingen

forskjell mellom elevene enten de var bedre stilte eller fattige. På den tiden var det store forskjeller mellom menneskene i samfunnet. Han var rettferdig og favoriserte ingen.<sup>60</sup> Som lærerinnenens representant fikk Elin Mæland arbeide sammen med Ribsskog i Skien skolestyre i mange år. Hun beskrev Ribsskog som en fremragende lærer og administrator.<sup>61</sup>

Bernhof satte sin ære i at elevene skulle oppnå gode resultater ved middelskolen, og derfor drev han dem hardt i skolearbeidet. Wally Nordberg fortalte at Ribsskog i perioder var humørsyk, *"noe jeg tror skyldtes hans mageproblemer. Jeg mener å huske at han slet med magesår."* Vi som elever lærte oss fort å se når han kom inn i klasserommet om morgenen, hva slags dag vi kunne forvente oss. Bernhof drev stadig med et eller annet studium, og hun forteller videre at:

*"Rett som det var, delte han ut spørsmål, bilder, tegninger på morgenen. Disse skulle vi studere noen minutter før han samlet de inn igjen. På slutten av dagen, eller dagen etter, kunne vi få spørsmål knyttet til tegningene og bildene. Men jeg vet ikke hva han brukte dette til. Ribsskog var en høgt respektert mann blant kolleger og privat mens han var i Skien, og kunne ta et glass i godt selskap, men med nøkternhet. På middelskolen kunne vi som elever også bruke klasserommet på fritiden for å lage våre egne arrangementer. Dette var ikke vanlig på den tiden, men Ribsskog hadde bestemt at slik skulle det være. Det var godt samhold i klassen, noe Ribsskog må ta mye av æren for. Han lærte oss at sosial status ikke karakteriserer et menneske, og at alle har krav på respekt".*

Ribsskog samlet nok inn mye data i Skiensperioden som han skulle få bruk for i ulike sammenhenger. Han var en god observatør, og hadde et våkent øye for det som skjedde i skolestua. Ofte var det disse observasjonene han tok utgangspunkt i, ved de spørsmålene han stilte i sine studier. Høytravende teori og metafysiske spekulasjoner ser ikke ut til å ha opptatt hans tid. Han var mer opptatt av å finne en faglig holdbar forklaring på de utfordringene han observerte i skolen

Margit Ribsskog, Bernhof Ribsskogs kone, hadde noen få oppgaver knyttet til skolen etter at de kom til Skien. I skolestyrets møte 7. juli 1922, sak 100, kom det fram at A. Berges og M. Ribsskog hadde utført inspeksjon av håndarbeidene ved Skien folkeskole.<sup>62</sup> Margit Ribsskog

hadde aldri noe fast engasjement som lærer etter at de kom til Skien. På den tid var det heller ikke vanlig at kona til skoleinspektøren var i arbeid.

Det ble gjennomført flere endringer i Ribsskogs tid som skoleinspektør i Skien. Ifølge skolestyrevedtak 2. oktober 1919 ble det innført 45 min. skoletimer. Til da hadde undervisningstimene vart i hele timer. Skoleinspektøren innstilte på at det skulle gjelde for alle skolene i Skien fra skoleåret 1920, og innstillingen ble vedtatt.<sup>63</sup>

Ribsskog var glad i musikk og sang, og han la også forholdene til rette for at man skulle komme i gang med musikkopplæring (musikksskole) i Skien. Det var lærer Hvidsten som i skoleåret 1924-25 startet med undervisning i fiolinspill. Ribsskog tok også på seg å få til en bedret tegneundervisning i skolen fra skoleåret 1921-22.

I en artikkel i "Norsk Skoletidende" roses Ribsskog for sitt forsøk på å gjøre Skienskolens fem årsberetninger til interessant lesing. Man henspilte da spesielt på beretningen for perioden 1920/21- 1924/25.<sup>64</sup> Tidligere var dette tørt stoff uten alminnelig pedagogisk interesse. Ribsskogs framlegg og argumentasjon ble tillagt vekt, og sjeldent ble hans forslag i skolesaker forkastet. Det gjaldt også hans siste budsjettframlegg, hvor hans forslag ble vedtatt.<sup>65</sup>

## 9.5 Skiens lærerkurser

Like før Ribsskog forlot Trondheim i 1919 sendte han en henstilling til styret i Norges lærerlag med et ønske om at de søkte staten om hjelp til å sette i gang minst to 6- ukers sommerkurser i naturfag for lærere i folkeskolen kommende sommer. Ribsskog hevdet at utdannelsen i naturfag ved lærerskolene var mangelfull og utilfredsstillende. Han stilte store spørsmål ved hvordan en lærer som selv kjente dyr og planteverden kun fra bøkene kunne arbeide for å lære elevene om naturens liv. Samtidig med henstillingen sendte han også med et forslag til plan for slike kurser. Kursene inneholdt evner som: Botanikk, plantenes ytre morfologi, planteanatomi, zoologi, zoologisk preparasjon, naturlære og ekskursjoner. Elevene ville ved fullført kurs få vitnesbyrd. Utgiftene til slike kurs beregnet Ribsskog til å beløpe seg til kr 5750,-.<sup>66</sup> En rekke ganger skulle Ribsskog komme tilbake til påstanden om at lærerskolen var for dårlig. I Skolebladet skrev han at for å forbedre naturfagundervisningen i folkeskolen, måtte det til kursing utover det lærerskolen hadde gitt elevene. Derfor burde det settes i gang "*6 a 7 ukers sommerkurser i naturfag*".<sup>67</sup>

Denne tråden tok han fatt i igjen da han kom til Skien. Han fikk i stand en del kurser for lærerne, slik at de skulle holdes faglig oppdatert. Han hadde som mål å holde lærerne à jour med nye undervisningsmetoder, og gi nye impulser i skolearbeidet. Skiens lærerkurser ble stiftet 3. februar 1920, for å gi lærere, særlig ved folkeskolen, anledning til å øke sine kunnskaper og ferdigheter i sådanne emner som var av betydning for deres gjerning. Ruth Frøyland Nielsen skrev at dr. Ribsskog var initiativtaker til de inspirerende lærerkursene i Skien.<sup>68</sup> Fra Norsk Skoletidende kommer det også fram at det var Ribsskog som hadde opprettet Skien lærerkurser og arbeidet dem fram på en slik måte at de også var blitt kjente utover landets grenser.<sup>69</sup> Ribsskog var formann for Skiens lærerkurser hele tiden mens han var i Skien. I og med at staten ikke bidro til sommerkurs for lærere måtte lærerne rundt om i landet selv sette i gang slike kurser og selv stå for arbeid og økonomi for å holde det hele i gang. Ifølge Norsk Skoletidende går det også fram at Ribsskog fra 3. februar 1920 var formann.<sup>70</sup> I styret hadde Ribsskog med seg Kvalvågnæs (nestformann), Inga Harnæs (kasserer), Apeseth, Kise, og Rolfsen. Kvalvågnæs var født i 1874 og hadde vært ansatt i 30 år som lærer da han i 1928 ble ansatt som overlærer ved Brattsberg skole, der han hadde vært ansatt de siste 17 årene. Han hadde sin lærerutdannelse fra Stord seminar, og senere tok han sløydkurs og landbruksskole. I 1920 ble han innvilget offentlig stipendium for videre studier, og i 1922-23 fikk han nytt stipendium for studier av skoleforhold i Danmark og Tyskland. Etter hjemkomsten skrev han en beretning om danske og tyske byskoler høsten 1922. Fra beretningen kan man lese at i Tyskland *"søkes der bort fra de gamle ensidige bokskoler for å forsøke ad andre og naturlige veier å nå frem til rikere og bedre resultater."* Skolene arbeidet etter mer moderne prinsipper som tok sikte på *"elevenes selvvirksomhet, utviklingen av deres selvstendighet og en mer personlig disiplin"*. Målet var å gjøre barna til selvstendige, tenkende og arbeidende individer. Fra beretningen kommer det fram at den tyske riksforsfatning hadde fastslått enhetsskolen som prinsipp. Videre ser man at aktivitetsprinsippet også var i emning i Danmark.<sup>71 72</sup> Kvalvågnæs var også i en periode bibliotekar, kirkesanger og sløydlerer på timebasis ved Skien offentlige høgre allmenskole. I nov. 1929 fikk han 10 dagers permisjon for å studere skoleforholdene i Oslo. Det er mulig han da besøkte Ribsskog, som akkurat hadde tatt fatt der. Imidlertid tok han tidlig med seg arbeidsskolens ideer til Skien. Kanskje gjorde det noe med Ribsskog også. Ribsskog var som kjent, i Tyskland samme året, og fikk eksperimentell skolering ved Otto Klemms laboratorium i Leipzig som var kjent for bruken av naturvitenskapelige metoder.



I 1920-årene ble det ved Skiens lærerkurser holdt kurser i en rekke emner som typetegning, perspektiv og fargelære, gjenstandstegning, kull og akvarettegning, oljemaling, astronomi, jødisk historie, fysikk i skolen, eksperimentell naturlære og folkeskolehistorie. Ribsskog ga plass til den eksperimentelle pedagogikken, og i 1926 hyret han, sogneprest og tidligere bestyrer av Notodden lærerskole Alfred Hauge, til å holde flere forelesninger over temaet eksperimentell pedagogikk. Sang sto ofte på programmet både på selve kurset, i fristundene og på utfluktene som ble tilbudt deltakerne. På kurset i juli 1927 ble det gitt sangundervisning fire timer om dagen med bl.a. åndedrettsøvelser, tonedannelse, gehør og notesang, korsang og korinstruksjon.<sup>73</sup> Skolestyre og bevilgende myndigheter hadde vist kursene velvilje og forståelse med fritt hus i folkeskolens lokaler, samt et bidrag på kr 200,-. Sommerkursene som vanligvis startet rundt 1. juli kunne noen ganger ha to til tre dagers varighet, andre ganger 14 dager med opptil seks timers undervisning pr. dag. I tillegg ble det holdt "*feriekurser*" over en til to uker.<sup>74</sup> Ribsskog holdt selv flere foredrag på disse kursene, bla. om bebodde verdener, forsøk med fysikk i folkeskolen, aftenskurs i tegning, folkeskolens utvikling og kritikken av folkeskolen. Tegning var ett av de fagene Ribsskog skulle vise særlig interesse for, bl.a. i forbindelse med etableringen av Statens sløyd- og tegnelærerskole på Notodden i 1938. På sommerkurset i Skien i 1925 hadde Ribsskog ansvaret for å gjennomføre "*de biologiske øvelser*", hvor det ble gjennomført noen timer med øvelse i disseksjon i tillegg til en rekke botaniske forsøk. Deltakerne fikk også anledning til å studere noen av de mest vanlige ferskvannsdyr. Sommerkursene hadde vanligvis ekskursjoner og utflukter på programmet. Ved flere av kursene gjorde Ribsskog rede for hvorfor lærerkursene hadde kommet i gang, og han poengterte at slike kurs var av stor betydning for arbeidet i skolen. Aktelsen for skolen var avhengig av lærernes faglige interesse og dyktighet i sitt arbeid. Fra skolepressen går det fram at sommerkursene i Skien hadde vunnet ry og søkningen økte for hvert år. Det året Ribsskog forlot Skien var deltakerantallet oppe i 80, og mange kom igjen år etter år. Noen år senere skulle Ribsskog i Lærerskolerådet arbeide aktivt med å gjøre lærerutdanningen bedre.

I en artikkel fra "Svensk lærertidning" fra 1929 kan man lese om sommerkurs med strålende sol og sommer, og med femti skolefolk i Skien. undervisningsfagene var tegning, sang, sløyd, fysikk og fysikkeksperimenter. Lærerne var lærer Høiby fra Notodden, overlærer Bøhn fra Hamar, lærer Kåsa fra Notodden og lærer Apneseth fra Skien. Ved avslutningen ble arbeidene fra kurset, som varte i 14 dager, utstilt. Det var tegninger, akvareller, fysikkarbeid og instrumenter som deltakerne hadde laget. I tillegg til rent faglige aktiviteter var det også

utflukter både på sjø og vann. Korrespondenten i lærertidningen skrev videre at ved sammenkomstene fikk man føling med hvilken makt som ligger i skolert sang.<sup>75</sup> At det ble arrangert slik, virker sannsynlig. Allerede den gang var det godt kjent at Ribsskog elsket sang, og sang mye, spesielt ved festlige anledninger. Ifølge lærertidningen var kurset planlagt ved skoleinspektør Ribsskog og lærerinne Inger Århus, til en kurspris på kr 20. Liketil innkvartering ble ordnet.<sup>76</sup> Skryt gav også svenskene i Norsk Skoletidene hvor de priste den hjerteligheten de ble møtt med og det gode kameratskapet som rådde gjennom hele kurset.<sup>77</sup> I 1929 hadde lærerkursene i Skien og omegn hele 103 medlemmer, med en årspremie på kr 1,- mot kr 3 i Oslo. Ribsskog klarte å delta i planleggingen av lærerkurset sommeren 1929 før han dro til Oslo. I forbindelse med kurset ble det lest opp et hilsningstelegram fra formann Ribsskog. Mye tyder på at han i første halvdel av juli var i Flatanger på ferie. Et bilde fra Stamnesskaret på vei til Ribsskogen sammen med venner og slekt, viser at han var i Flatanger den sommeren. Enda i 1938 ble det annonsert bl.a. i Norsk Skuleblad (nr. 16) at det skulle avholdes lærerkurser i Skien. Det ser imidlertid ikke ut til at Ribsskog vendte tilbake og foreleste ved disse kursene. Liv Johnsen ved Skien bibliotek opplyste at lærerkursene i alle fall ble avholdt fram til 1954. Etter den tid har man ikke sikker dokumentasjon.<sup>78</sup>

Skien var tidlig ute, men ikke først når det gjaldt å avholde lærerkurser. Allerede i 1902 ble det i Kristiania besluttet å stifte en organisasjon med den oppgave å arrangere kurser for lærere og lærerinner i folkeskolen for å øke kunnskapene og ferdighetene i aktuelle emner.<sup>79</sup> Sommeren 1934, fem år etter at Ribsskog forlot Skien hadde lærerkurset hovedfokus på den nye skoleformen ”*Arbeidsskolen*”. Kursarrangørene hadde vært så heldige å få tak i overlærer Hagnell og magister Stålmarck som begge hadde bidratt sterkt til at arbeidsskolen hadde fått sterk maktstilling i svenske skoler. Lærerkurser om sommeren ble også avholdt i andre deler av landet.

## **9.6 Film som undervisningsmiddel**

I 1921 publiserte Bernhof Ribsskog studien ” Film som undervisningsmiddel.” Dette arbeidet var Ribsskogs første bidrag innenfor eksperimentelle studier, og den første her i landet som foretok nøyaktige undersøkelser av bruk av film som pedagogisk middel. Eksperimentelle studier kom fra nå av til å bli Ribsskogs tilnærming til skoleforskningen. I studien ”Film som undervisningsmiddel” tok han opp temaet oppmerksomhet, og oppmerksomhetens betydning

for læring. Studien gikk ut på å vise utdrag av filmstubber, for så i ettertid å måle hva elevene hadde fått med seg av innhold. Han fant at mange av elevene hadde fått med seg hovedinnholdet i filmen, samt enkelte detaljer som de nok ikke ville ha fått med i en vanlig skoletime. Videre syntes det som var levende og i bevegelse, å feste seg godt. Etter en måned var en del glemt, men mye ble fortsatt husket. Resultatene var så oppløftende at han anbefalte å bruke film som supplement til ordinær undervisning. Men, konkluderte han, film kan ikke erstatte læreren.

I oktober 1919 sendte styret for kommunale kinematografers landsforbund en skrivelse til Skien skolestyre med spørsmål om man kunne regne med skolestyrets tilslutning til det arbeid styret hadde begynt for å innføre film som undervisningsmiddel i skolen. Skolestyret henstilte til Ribsskog om å greie ut spørsmålet nærmere, og han gikk raskt i gang med saken.<sup>80</sup> I møte 7. april 1921 kom diskusjonen ” *Om film som undervisningsmiddel* ” opp i skolestyret som antok at film ville bli til stor nytte som undervisningsmiddel i skolen. Skolestyret ba om at overskuddet fra de kommunale kinematografer måtte bli anvendt til innkjøp av apparater og undervisningsfilmer for folkeskolen. Det skrives at beløpet ikke burde bli under kr 5000,- i og med at man hadde tre skoler.

Broren, Ole Konrad Ribsskog, var opptatt av problematikken, og så tidlig for seg at skolen kunne dra nytte av filmframvisning. Allerede i juni 1913 holdt han flere innlegg i Stortinget der han hevdet at bilder som ble vist i opplysningens og undervisningens tjeneste burde være avgiftsfrie. Ribsskog gav også uttrykk for at han var tilhenger av kommunale kinematografer, men så for seg utfordringene med ev. sensur.<sup>81</sup>

Tilbudet Skien fikk om innkjøp av filmutstyr, var Ribsskog interessert i. Han skrev i brev til Skien skolestyre 6. juni 1922 at han anbefalte innkjøp av utstyr og undervisningsfilm, noe de vedtok enstemmig i møte 3. juli 1922. Ribsskog hadde da korrespondert med bestyreren for Skien kinematografer og forhørt seg om hvilke apparater han ville anbefale til bruk i skolen, samt hvilke avbetalingsbetingelser som fantes. På samme tid foreslo broren skoleinspektør Ole Konrad Ribsskog å innføre film som undervisningsmiddel ved folkeskolen i Trondheim. Han foreslo at kr 6000 av kinematografens overskudd skulle brukes til anskaffelse av tre apparater og til leie av film. Han hevdet at han hadde sett så mye skolefilm at han ikke var i tvil om utfallet. Ribsskog var selv på den tid medlem av kinematografkomiteen. Skoleinspektørens forslag ble vedtatt med 10 mot 5 stemmer.<sup>82</sup> Det har ikke vært mulig å

finne spor som kan tyde på at de to brødrene korresponderte om denne saken, noe som var sannsynlig. Sommeren 1924 meldte Telemark Social- Demokrat om at skolene i Skien nå rådde over to filmapparater og 28 undervisningsfilmer.<sup>83</sup>

Bernhof Ribsskog var klar på at skulle man få visshet om betydningen av film som undervisningsmiddel, måtte man først foreta forsøk i skolen. Han mente man burde bringe på det rene hvilken betydning filmen antas å ville få for skolen som undervisningsmiddel, og i hvilke fag denne var spesielt egnet. Sammen med kinematografbestyrer Berg, overlærer Hoel<sup>XXXIII</sup> og lærer Hof valgte han en film om "*Faraorotten og dens liv ved Nilen*" for å gjøre et forsøk i skolen. Filmen var kort (90m) og forevist i 4,5 minutter. Den 17. november 1919 stilte Ribsskog følgende spørsmål i studien:

1. *Hvor meget av filmens innhold kan barn gjengi kort tid efter forevisningen?*
2. *Hva er det de lettest kan oppfatte og gjengi av innholdet?*
3. *Er det mest formålstjenlig å forevise filmen bare en gang, eller bør den forevises flere ganger med en kort pause efter hver forevisning?*
4. *Glemmer barn snart det de har sett?*
5. *Hvorledes oppfatter og gjengir barn med forskjellige evner og i forskjellige alder det de har sett?*

Følgende framgangsmåte ble fulgt:

1. *I noen klasser ble filmen vist en gang, og elevene gikk så tilbake til skolen hvor de så straks fikk følgende oppgaver til skriftlig besvarelse: "Skriv alt hva du så på filmen i dag" Deretter fikk de et spørreskjema til besvarelse.*

---

<sup>XXXIII</sup> I 1928 døde overlærer Chr. Hoel. I hans begravelse var skoleinspektør Ribsskog og kjøpmann Thowsen marsjaller. I den forbindelse holdt Ribsskog en lengre tale og la ned krans fra byens lærerpersonale.

2. Noen andre klasser fikk filmen forevist to ganger med litt opphold og deretter øvelser som beskrevet ovenfor.

3. 21 gutter og 21 piker fra 2-7. klasse ble valgt således at det fra hver klasse var samme antall for mer enn middelbegavede, og et parti som sto under de middels begavede.

Elevene fra 5-7 klasse måtte skrive en stil som ovenfor og alle 42 elevene ble muntlig eksaminert etter et på forhånd oppsatt skjema.

For å få rede på hva elevene husket, ble ny prøve uten visning av filmen foretatt 15. desember 1919.

Svarene viste at:

1. Av 117 spørsmål hadde elevene besvart i gjennomsnitt 78 riktige
2. Dyrenes handlinger og egenskaper ble gjengitt med stor nøyaktighet.
3. Ved å vise filmen to ganger med pause mellom så man en klar forbedring mot en gangs visning.
4. Barna husket det vesentligste av filmen etter en måneds tid.
5. Det var stor forskjell på arbeidene fra de mest til de minst begavede, samt mellom de eldres og yngres.

Resultatet, skrev Ribsskog, viser at elevene først og fremst rettet sin oppmerksomhet på de dyr de så, deres handlinger, bevegelser og deres egenskaper. Med andre ord så la de merke til det som var "levende på filmen". Avslutningsvis hevdet Ribsskog at skolefilmene burde være

korte, og innholdet burde være så enkelt som mulig. En fordel ville det også være at filmen gjenga tingene med deres naturlige farge.<sup>84</sup>

Dette var som nevnt Ribsskogs første eksperimentelle studie, og allerede her ser man klart konturene av hans innstilling til læring og skole. Han skulle etter hvert bli stadig tydeligere på at skolen måtte bli mer økonomisk på bruk av tid, og at det pedagogiske måtte bygges på sikker viten. Effektivitetsspørsmålet, hukommelse og repetisjon kom igjen i hans dr.gradsarbeid noen år senere.

Allerede på det tidspunktet ønsket Bernhof Ribsskog med enkle studier å fastslå om metoden egnet seg, og om den var effektiv i undervisningen. Han hoppet ikke bare på en ny ide, han ville forvisse seg om at det som ble anbefalt og tatt i bruk i skolen, skulle være utprøvd. Senere skulle denne måten å nærme seg skole og fag på, bli hans særmerke. I en artikkel i Norsk Skole gjentok Ribsskog at man måtte foreta forsøk i skolen før man avgjorde hvilken betydning film kunne få som undervisningsmiddel.<sup>85</sup> Namdalens Socialdemokrat meldte 5. mai 1920 om at Bernhof Ribsskog, Anna Sethne og Anders Kirkhusmo hadde sagt seg villige til å delta i en komité, nedsatt av direktøren for kommunenes filmsentral for å utrede spørsmålet om filmens praktiske betydning i skolen. Filmsentralen opplyste at den *”raader allerede over et rikholdig lager”* av passende film og ville forsøke å komplettere etter behov.<sup>86</sup>

Anna Sethne skrev i 1917 en artikkel i Lærerindernes blad nr. 5 om kinematografenes merkelige oppfinnelse og dens makt. Sethne så en rekke muligheter i bruken, også i skolen. Imidlertid ønsket hun at bruken skulle skje under kontroll, så den ikke krenket ærbarhet eller virket moralsk nedbrytende. Det måtte en lovforandring til, mente hun, og loven måtte fastsette en aldersgrense. Man trengte sterke *”gjærder mot spekulation”*.<sup>87</sup>

Sig. Thor skrev i "Norsk Skole" i 1921 at han fant det merkelig og beklagelig at man ikke for mange år siden hadde begynt å anvende film i undervisningens tjeneste. Han fremhevet bl.a. *”kinobilledernes pædagogiske betydning.. og deres eiendommelige virkemaate og psykologiske virkning”*.<sup>88</sup> "Norsk Skoletidende" refererte i 1924 til en artikkel i Schweizerische Lehrerzeitung hvor film som undervisningsmiddel ble ønsket velkommen, og at man nå virkelig så betydningen av undervisningsfilm for bruk i skolen. Film som pedagogisk middel bredte seg raskt i Europa, og tre år senere ble det i Basel holdt en stor

europesisk skolefilmkongress.<sup>89</sup> Også her hjemme tok flere tak i ideen om bruk av film i undervisningen. Ribsskog fikk bl.a. spørsmål fra Østfold krets av Norges lærerlag i Askim om å holde foredrag om bruk av skolefilm.

Noen var klart kritiske til bruk av film, og bl.a. H. K. Busland refererte i "Norsk Skoletidende" til USA, der en forbryterbølge ble satt i forbindelse med filmer som har blitt vist. Busland var redd vi skulle oversvømmes av bilder både på kinematografen og i blader og bøker. Han ville tilbake til ordet, det skapende, det som gir tanker og vekker vilje.<sup>90</sup> I Kristiania var man tydeligvis mer positiv til dette nye medium, og det ble bevilget en god del penger slik at kinematografen kunne tas i bruk i skolene.

Så skulle det gå 10 år, og utviklingen hadde nådd langt. B. Tranøy skrev at skolefilmen nå var kommet så langt at den holder på å få praktisk betydning. Imidlertid skrev han at det måtte stilles krav til skolefilmene, at de må være fagmessig utført, oversiktlige og instruktive, slik at de ga en bestemt kunnskap tilpasset trinnet den vist for.<sup>91</sup> Utviklingen gikk fort, og i 1938 hevdet Andreas Dyrhaug i Bærum at "*skolefilmen erobrer landet*".<sup>92</sup> Osloskolen kunne i 1947 rapportere om at på to måneder høsten 1947 var det i Osloskolen vist 557 filmer for 32 870 barn.<sup>93</sup> En del år senere i juni 1951 var 180 lærere fra alle kanter av landet samlet ved Ruseløkka skole til et filmkurs. I spisesalen sto 20 filmapparater, og lærerne fikk øve seg i å kjøre film, skjøte og reparere film, samt lære om de ulike finessene ved apparatene. De første filmkursene ved Ruseløkka skole ble avholdt i 1947 med 70 deltakere.

### **9.7 Bidrag til evneprøver for snekkerfaget**

Det gikk få år, og så var Ribsskog igjen i gang med en ny studie med nye spørsmål. Denne gang ville han konstruere og gjøre bruk av tester for å "*plukke*" ut de elevene som egnet seg best for et gitt yrke. Barna skulle få den utdanning de var best skikket til, og utvelgelsen skulle gjøres med såkalte polytekniske prøver. Ribsskog undersøkte ikke for å fastslå det han allerede hadde brakt i erfaring, men for å avdekke det han ikke visste, eller hadde lite kunnskap om.

Studien "Bidrag til evneprøver i snekkerfaget" ble utført i perioden 1925-26.<sup>94</sup> Hensikten med forsøkene var å yte et bidrag til valg av evneprøver for læregutter i snekkerfaget, med særlig sikte på opptak av elever ved "*Skien forskoler for håndverk og industri*". I dette arbeidet støttet Ribsskog seg på bl.a. snekkermester Jørgen Bøhle, lærerne N. Apneseth og S. Vinje.

Ribsskog skrev innledningsvis at blant de prøver de hadde anvendt, så var det en rekke som var beskrevet i dr. Richard Arnolds skrift "Beitrage zur Eignungsprufung für das Tischlergewerbe". Spørsmålet Ribsskog stilte innledningsvis, var hvorledes det er mulig å utvelge de som er best skikket for et håndverk. En underliggende hypotese hos Ribsskog var at samfunnet tapte mye på at man ikke fikk rett mann på rett plass. Boken ramser opp en rekke evner (som å angi mål, utføre bestemte handlinger og teoretiske konstruksjoner) som ble forsøkt målt. Forsøkspersonene var 34 elever fra folkeskolens 7. klasser, 44 elever fra tre klasser i den treårige middelskolen og 27 elever fra håndverks- og industriklasser. Ribsskog konkluderte med at korrelasjonen mellom forsøkspersonenes forstandsevner og dyktighet i sløyd ikke var så stor at man av elevenes prestasjoner i de boklige fag kunne danne noen pålitelig mening om deres evner for tresløyd. Boken ble omtalt i "Norsk Skoletidende" i 1927, nr. 5, som overmåte interessant og verdifull i løsningen på at mange mennesker "*kommer på feil hylle i livet*", og hvordan det kan rettest på.

Ifølge Helga Eng var psykoteknikken en ny vitenskap som skulle være bindeleddet mellom folkets arbeidsliv og laboratoriepsykologien. Hun hevdet det var mangel på arbeidskraft som førte til at man i stor utstrekning begynte å anvende psykotekniske prøver for å finne ut hvem som kunne gjøre det beste arbeidet på de forskjellige områdene.<sup>95</sup> Senere ble det gjennomført fagprøver for møbelsnekkere, smeder og blikkenslagere. Slik sett var Ribsskog tidlig ute her til lands. Her lå han i front, og viste at han også var godt orientert om hva som rørte seg i andre land. Helga Eng var informert om det arbeidet Ribsskog utførte i Skiensperioden. Det kommer tydelig fram i Engs artikkel "Norsk opdragelsesvidenskap 1900-25" fra 1926.<sup>96</sup> Her skrev hun s. 102 at i Skien har Bernhof Ribsskog i den siste tid arbeidet med psykotekniske prøver for snekkerfaget. Jeg har ikke funnet at de kjente til hverandre, eller hadde kontakt med hverandre utover det. Imidlertid skulle de noe senere bli boende i samme gate i Oslo, nemlig Waldemars Thranes gate.

Ribsskog reflekterer ikke i skrift til betenkeligheter med denne form for testing og påfølgende rådgivning. Ribsskog var tydelig på at det var en økonomisk gevinst forbundet med det. Både elev og samfunn ville tjene på å veilede de unges valg av livsinnstilling. Helga Eng påpekte farene med testpsykologien allerede i 1925, og hevdet at det ikke kan nektes for at "*psykologien har vist tendens til å bli overfladisk, ensidig rettet mot det nyttige; den har tildels forsømt sin egentlige oppgave: å utforske den menneskelige sjel i hele sin rikdom og*



dybde.".<sup>97</sup> Reymert skrev i 1918 en artikkel i Lærerindernes blad at eksperimentell psykologi har vunnet stadig større terreng i kulturlandene. Han refererte bl.a. til studier i USA der man hadde spart store summer på å la nyansatte gjennomgå intelligenstester.<sup>98</sup>

Johan Scharffenberg (1869- 1965) var av de som mente at de best utrustede barn skulle få utdanning for de yrkene de var best kikket til, og kostet av samfunnet. Evnene skulle måles med såkalte psykotekniske prøver. Han mente samfunnet hadde rett til å vise de unge dit de trengtes mest.<sup>99</sup> XXXIV

### 9.8 Annet arbeid

Ribsskog gav også ut andre publikasjoner mens han var i Skien. Lektor dr. Einar Sigmund, redaktør i "Skole og Samfunn", skrev 9. mars 1924 til Ribsskog og takket for hans artikkel om korrelasjonsregningens anvendelse ved løsningen av forskjellige oppgaver i pedagogikken. Sigmund uttrykte at han vil ha emnet behandlet da det er "*gresk*" for de fleste. Men han hadde ikke plass før sommerferien, så han spurte Ribsskog om han kunne vente.<sup>100</sup> Sigmund var lærer ved Levanger lærerskole første året Ribsskog var elev der, så det er mulig de kjente hverandre fra den tiden. Artikkelen kom imidlertid på trykk i "*Norsk Skoletidende*", i nr. 29 den 19. juli 1924. Ribsskog tok i artikkelen utgangspunkt i to byfolkeskoler, med til sammen 1155 elever der han så på korrelasjonen mellom elevenes prestasjoner i ulike fag, i dette tilfelle sammenhengen mellom norsk og regning. Ribsskog fant, som han skriver, en viss sammenheng mellom prestasjonene i de to fag. "*Man ser med andre ord at i alminnelighet er det så at de elever som er flinke i norsk også er flinke i regning.*" Lite ante Ribsskog og Sigmund den gang at de skulle konkurrere om skoleinspektørstillingen i Oslo noen få år etter.

I 1927 forsøkte Ribsskog seg på en bokanmeldelse i "*Norsk Skoletidende*". Han anmeldte da boken "*Skolealderen*" av Carl Schiøtz. Schiøtz berømtes spesielt for arbeidet innenfor skolehygien, og for at han la fram tall og ikke "*antagelser, dogmer og formodninger.*" Det er tall, og det er derfor hans argumentasjon er så overbevisende, skrev Ribsskog.<sup>101</sup>

---

XXXIV Espen Sørbye skrev at han ikke har sett noe eksempel på at Scharffenberg og Ribsskog hadde direkte kontakt, men Scharffenberg var opptatt av særskolene og skolehjemmene, noe også Ribsskog var. (Espen Sørbye 2010).

Det er tydelig at Ribsskog fulgte med i det som skrives i skolebladene også mens han var i Skien. I en artikkel i "*Norsk Skoletidende*" korrigerer han en artikkel som Paul Glad hadde skrevet noe tidligere. Han påpekte at noe av beregningene i artikkelen ikke dannet noe korrekt grunnlag for sammenligninger og dermed måtte korrigeres.<sup>102</sup>

Ribsskog deltok sjeldent i den offentlige debatten, heller ikke mens han var i Skien. Noen ganger ser man imidlertid at han kom med noen meningsytringer. I en artikkel i "*Norsk Skoletidende*" satte han døveskolebestyrer P. Andreson ved Oslo døveskole på plass for hans synspunkter når døve skulle begynne på skolen.<sup>103</sup>

Ribsskog var stadig på vakt mot klager på folkeskolen. I første nr. av "*Norske Skoletidende*" fra 1929 skrev Ribsskog en artikkel der han problematiserte rundt de klagene som ble framsatt mot folkeskolens undervisning i norsk og regning. Det var kritikk fra bestyreren ved den kommunale handelsskole i Oslo som direkte ansporet Ribsskog til å ta pennen fatt. I artikkelen kom Ribsskog inn på årsaker til at noen elever hadde dårlige kunnskaper i norsk og regning, noe han heller ikke tilbakeviste. Han refererte til en del studier og undersøkelser som ble gjennomført i Skien som viste at elever som søkte seg inn på handelsskoler og håndverkskoler, hadde dårligere karakterer enn de som søkte andre skoler. De flinkeste, skrev Ribsskog, går til middelskolen. Når dette ble skrevet, er det tydelig at han var inne i arbeidet med "*Glemsel og metodene i folkeskolen*". Ribsskog gikk faktisk så langt at han tillagde glemselen mye av skylden for klagene på at elevene kunne for lite.<sup>104</sup>

Samme år som Duun sa opp lærerposten i Botne ved Holmestrand i 1927 for å vie seg for "*bokmannsyrket*" på heltid<sup>105</sup>, kom det i artikkelen "Nogen av hukommelesforskningens resultater og deres betydning for skolen" i Norsk pedagogisk årbok fra 1927 fram at Ribsskog allerede den gang var i ferd med å summere opp tidligere forskning innenfor det området som skulle bli hans dr. gradsarbeid.<sup>106</sup> Vi kan ikke med sikkerhet påstå at han på det tidspunktet så på det som en mulighet. Det er mye mulig at dette var et område som han var genuint interessert i og ville fordype seg i. I artikkelen satte Ribsskog fram en rekke forslag skolen kunne ta i bruk for å gjøre undervisningen mer effektiv og økonomisk. Innprentingsarbeidet skrev han bør legges slik at man oppnår de best mulige resultater med minst mulig arbeide. I Norsk pedagogisk årbok for 1930-31 kom en oppfølgingsartikkel. Igjen er han opptatt av det instrumentelle, rettet mot det nyttige. Han var nå ferdig med dr. graden og kunne publisere "Tiden for repetisjon" hvor han beskrev forsøkene og resultatene.<sup>107</sup>

Langsiktig tenkning var noe som karakteriserte Ribsskog. Mens han var i Skien, drev han utstrakt forskning i *"det skulte"*. Ribsskog samlet inn et større materiale som omfattet om lag 7500 enkeltprøver som belyste forholdet mellom repetisjon og innlæring. Ribsskog var nå med andre ord på full fart inn i det psykotekniske arbeidet. Hans bakenforliggende tanke var å gjøre undervisningen mer økonomisk både for enkelteleven og samfunnet.

I 1930 publiserte Ribsskog boken "Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi" med utgangspunkt i dataene fra forsøkene ved Skien folkeskole. Innledningsvis skrev han at undersøkelsene som boken bygget på var utført i løpet av flere år. Igjen argumenterte han for å arbeide økonomisk ved å få frem det beste resultat med minst mulig arbeid. Kunnskap skulle ikke være død kapital, men levende. Ribsskog ga i boken ros til Anathon Aall for den hjelp han hadde fått hos han. Takk fikk også Otto Klem og Harald Scheldrup for den veiledning de hadde gitt under arbeidet. Videre ga han også ros til en rekke lærere bl.a. Apneseth, Hoel, Kvalvaagnes, og Vinje ved Skien folkeskole som hadde vært til hjelp. Disse opplysningene kan tyder på at Ribsskog og Aall innledet et samarbeid alt mens Ribsskog var skoleinspektør i Skien. Man finner også at Ribsskog inviterte Aall til Skien for å holde foredrag bl.a. over temaene " Skolens omsorg for de unge menneskers velferd og lykke og Betydningen av å avpasse undervisningen etter barnas utviklingstrinn ". Aall påpekte at barn ikke måtte betraktes som voksne. I stedet for pugging burde de bli lært opp til å bruke håndbøker når de var på leting etter opplysninger. Det var utviklingen av barnas *"selvvirksomhet"* som sto i fokus.<sup>108</sup> Dette var ideer som var i tråd med Ribsskogs syn. Boken " Eksperimentelle bidrag til læringens psykologi" bearbejdet Ribsskog og i 1931 la han den fram med tanke på å få den vurdert som et dr. gradsarbeid. Sannsynligvis var Aall her en viktig pådriver.

Mens han var i Skien befattet Ribsskog seg også med fenomenet "Forestillingstyper", og hvordan elever med forskjellige forestillingstyper forholdt seg til innlæring av stoff. Hans tanker, refleksjoner og metodeforslag ble presentert i tre artikler i "Skolebladet" i 1927.<sup>109</sup> Noen var gode på å danne forestillinger gjennom syn, mens andre igjen gjennom hørsel eller bevegelser. I dag hadde han sikkert brukt ord som persepsjonskanaler. Det er naturlig å se dette arbeidet sammen med hans engasjement for å gjøre undervisningen mer økonomisk. I den tredje artikkelen kom han med forslag både om å kartlegge elevens forestillingstype og til hvordan man kan gå fram for å få utnyttet elevens forestillingstype på best mulig måte. Målet

var å få hver elevs ”*normalydelse*” gjennom å avdekke elevenes læringspreferanse. Ribsskog skulle etter hvert bli stadig mer opptatt av både å kartlegge, individualisere og tilpasse undervisningen for alle elevene, også for de med særskilte behov. Det mente Ribsskog ville motivere elevene til økt innsats og glede ved arbeidet. I den senere tid har fenomenet ”Læringsstiler” bl.a. utviklet av Dunn & Dunn, dukket opp i den pedagogiske debatten, og som forsøker å si noe om hvordan man lærer og om ulike måter å lære på.<sup>110</sup> Slik sett var Ribsskog tidlig ute med å fokusere fenomenet.

Ribsskog ble tidlig inspirert av arbeidsskoleprinsippet, og han ønsket at lærerne i Skien skulle bli informert om det nye som var i emning. Ribsskog inviterte bl.a. Nils Wiborg til å komme til Skien for å holde foredrag om ”Arbeidsskoleprinsippet anvendt i geografiundervisningen”. Wiborg holdt mange foredrag rundt omkring i landet om arbeidsskoleprinsippet, og spesielt i forbindelse med geografiundervisningen. Ribsskog og Wiborg kom etter hvert til å få mye med hverandre å gjøre. De samarbeidet bl.a. om det omfattende verket ”Arbeidsmåten i folkeskolen”. Ribsskog inviterte også flere andre anerkjente forskere og skolefolk til Skien spesielt i forbindelse med lærerkursene. Man ser fra arkivene at Johan Lofthus kom og foreleste over emnet ”Svaktbegavede barn i skolen”. Dette er en av de tidligste indikasjonene på Ribsskogs interesse for det spesialpedagogiske feltet. Han skulle med årene stadig bli mer opptatt av de som av miljømessige og genetiske årsaker ikke hadde mulighet til å nyttiggjøre seg vanlig skoleundervisning. Skolelege J. Lofthus la fram sin dr. gradsavhandling ”Intelligensmåling” hvor han hadde laget en norsk individualprøve med utgangspunkt i Standfordrevisjonen av Binetprøvene samme år som Ribsskog disputerte.

Sporene fra Skien byarkiv viser at Ribsskog hadde utstrakt korrespondanse innenlands og til andre land som Sverige, Danmark og Tyskland. Han holdt seg hele tiden orientert om hvilke pensa som brukes rundt på de ulike skolene. Han brevvekslet en del med sin bror Ole Konrad som på det tidspunktet var skoleinspektør i Trondheim. Ribsskog korresponderte for øvrig med bokhandlere i Tyskland (Leipzig) og bestilte bl.a. bøker derfra.

### **9.9 Fikk Ribsskog gjennomslag for sine ambisjoner og synspunkter mens han var i Skien?**

Som nevnt begynte Bernhof Ribsskog i Skien i en økonomisk vanskelig periode. Det var innskrenkninger og besparelser på alle områder. Sporene etter Ribsskog viser at han hadde klare ambisjoner og synspunkter på hvordan legge forholdene til rette for å gjennomføre skole

og undervisning. Ribsskog ønsket en skole med motiverte lærere. For å oppnå det trengte lærerne anstendig lønn. Det kjempet han til det ytterste for å klare, men statlige forordninger gjorde at han ikke kom helt i mål. Han klarte heller ikke å beholde alle lærerne i de vanskeligste årene. Middelskolen som han ledet, ble også nedlagt mot hans vilje. Imidlertid klarte Ribsskog med små midler bl.a. gjennom sommerkursene å holde skolepersonalet faglig oppdatert og godt informert om hva som rørte seg på det pedagogiske området her hjemme og i andre land. Gjennom god ledelse klarte han å omorganisere og effektivisere skolesektoren raskt etter at han ankom Skien. Ribsskog klarte mens han var i Skien å vise at det var mulig å foreta forskning i skolestua for å gjøre undervisningen sikrere og dermed å kunne legge forholdene til rette for en individualisering av undervisningen. Han ble etter hvert stadig tydeligere på at man ikke kunne stille de sanne kravene til alle elevene.

### 9.10 Den lille familien

Margit Ribsskogs søster, Gunnvor Nansen, hevder at Bernhof og Margit fikk en gutt som døde like etter fødselen i 1920.<sup>xxxv</sup> De antok den gang at det skyldtes spanskesyken. Margit tok dette svært tungt, og ensomheten økte. Margits bror fikk barn, noe som gjorde henne misunnelig. Dette førte til et anstrengt forhold dem imellom. Hun savnet venner og kollegaer fra Trondheim, og hun gjentok stadig at det var Trondheim som var byen for henne. Det var i Trondheim hun hadde sine kolleger og sitt arbeid. I Skien måtte hun etablere ny bekjentskapskrets, og det var vanskelig. Ribsskog var opptatt med arbeid og studier, så da Gunnvor skulle begynne på middelskole i Fredrikstad (Halden), bad Margit henne komme til Skien og ta utdanningen der, noe hun aksepterte. Etter endt 2-årig middelskole tok hun noe motvillig 5-årig gymnas i Skien<sup>xxxvi</sup>. Det var Margit som presset gjennom det, og forholdet ”skar” seg litt. ”Jeg var nokså opposisjonell i mitt indre” skrev Margit.<sup>111</sup> Gjennom disse årene i Skien fikk hun et godt innblikk i hvordan Ribsskogfamilien levde og hadde det. I Skien hadde Bernhof kontor i samme hus og etasje som han bodde. Gunnvor Nansen hevdet at Margit tok noen få vikartimer i Skienskolen etter at de flyttet dit, men det var ikke mye. Det samme ble også situasjonen i Oslo etter at de flyttet dit. Hun fikk kun få og korte oppdrag.

---

<sup>xxxv</sup> Denne opplysningen har det ikke vært mulig å finne annen dokumentasjon på.

<sup>xxxvi</sup> Det har ikke vært mulig å finne spor i Skiens skolearkiver som viser at Gunnvor gikk på skole og avla eksamen der.

Gunnvor bodde også et par år hos Bernhof og Margit i Waldemar Thranes gt. i Oslo etter at de flyttet dit. Der hadde hun imidlertid eget rom.<sup>112</sup>

Som tidligere nevnt fikk Ribsskog tidlig problemer med magen. Det er ikke noe som tyder på at han i Skienstiden var så plaget at han trengte sykehusbehandling. Anne Hafenbrädl opplyste at det ikke er spor etter Bernhof Ribsskog i arkivene ved Sykehuset i Telemark.<sup>113</sup> Han kan ha oppsøkt privatlege for mageproblemer, men ikke noe tyder på at ha var så mye plaget at han trengte innleggelse. Heller ikke svigerinnen Gunnvor Nansen kunne huske spesielle problemer, bortsett fra at det var fisk til middags.

### 9.11 Oppbrudd fra Skien, og Ribsskog søker nye utfordringer

Våren 1929 foretok Ribsskog seg noe aktivt med det han hadde tenkt over en stund. Han ønsket seg større utfordringer, og valget sto nå mellom Trondheim eller Oslo. Bernhof Ribsskog og kona Margit hadde nå vært bosatt i Skien i ti år. Skulle de flytte, så måtte de gjøre det da. Ribsskog var redd for å gro fast og bli værende. Urolig som han var, øynet han nå nye og mer spennende utfordringer. Han trengte fornyelse, og han hadde en lengsel etter vekst. Han var kjent med at det ville bli ledige administrative stillinger på begge plassene. Det gjaldt skoledirektørstillingen i Nidaros og skoleinspektørstillingen i Oslo. Kona Margit ønsket seg sterkt tilbake til Trondheim. Vi kjenner selvsagt ikke til diskusjonene på "*kammerset*", men søsteren Gunnvor Nansen hevdet flere ganger at Trondheim var byen for Margit, og hun ønsket seg tilbake dit. Aller minst ønsket hun seg til Oslo. Ribsskog søkte begge stillingene. I Trondheim ville han fått muligheten til å samarbeide med sin bror og fortrolige Ole Konrad Ribsskog som var skoleinspektør i byen. Stillingen i Trondheim fikk han ikke, det ble stortingsmann, gårdbruker, skolebestyrer og venstremann Knut Markhus (1879- 1966)<sup>xxxvii</sup> som ble ansatt der. Blant søkerne finner en også bestyrer av Namsos folkeskole Johannes Reinertsen og Torstein Høverstad. Fra skolepressen ser vi at denne utnevnelsen var omstridd både faglig<sup>114</sup> og ikke minst fordi han som parlamentarisk leder for Venstre sto bak framlegget om å skifte Trondheim med Nidaros. I Trondheim var det et overveldende flertall for å bevare Trondheimsnavnet. Biskopen og dommen kunne gjerne beholde Nidarosnavnet, men Trondheim skulle være navnet på byen.<sup>115</sup> Da Markhus ankom byen med dampskipet "Havda" var en stor folkemengde møtt opp og hindret han i å gå i land.<sup>116 117</sup> Til og med Odelstinget behandlet utnevnelsen av Markhus til skoledirektør, og konklusjonen ble at utnevnelsen av Markhus ikke var saklig begrunnet. Under debatten ble utnevnelsen sterkt kritisert av flere av talerne, og den ble betegnet som en forbigåelse av flere ansøkere som var bedre kvalifisert.<sup>118</sup> Imidlertid ser det ut til at det gikk bedre etter hvert som han møtte skolens folk.<sup>119</sup> Avholdsbladet Sverre skrev positivt om Markhus og den jobben han bl.a. hadde utført

---

<sup>xxxvii</sup> Knut Markhus, f. 1878, utdannet fra Notodden lærerhøgskole i 1899, ble i 1929 utnevnt til skoledirektør i Nidaros (Skolebladet, 1929, nr. 7, s. 85). Markhus ble allerede året etter i 1930 innvilget permisjon fra stillingen da han ble valgt inn på Stortinget. Skoleinspektør Osnes på Strinda gikk inn i stillingen. Flere kom med kritiske Avholdsbladet Sverre skrev i forbindelse med ansettelsen at Markhus ikke var noen ukjent mann nordenfor Dovre. Han tilhørte blant de førende innenfor godtemplarordenen, og som taler og agitator var han godt kjent (Sverre, 1929).

også nordafjelds.<sup>120</sup> Ribsskog fortalte selv mange år senere at han kom lett over at han ikke fikk de stillingene han søkte på. Faktisk var han i ettertid glad for at det gikk som det gikk.<sup>121</sup> I skolestyremøte mandag den 17. juni 1929 ble Ribsskog ansatt som ny skoleinspektør i Oslo med 16 stemmer mot Einar Sigmund i Holmestrand som fikk 14 stemmer. Ribsskog blir berømmet for den jobben han har utført i Skien. Spesielt fremheves hans administrative evner og store arbeidskapasitet.<sup>122</sup>

Lørdag den 7. september 1929 ble det holdt en stor avskjedsfest for Bernhof og Margit Ribsskog ved Gimsø skole i regi av Skien lærerlag og lærerinneforening. Gymnastikksalen som ble brukt som festlokale, var smykket med flagg, løv og blomster, og Skien folkeskoles faner smykket den ene veggen. Lærerlagets formann, lærer Lars Kåsa, holdt festtalen. Igjen berømtes Ribsskog for sin store arbeidskapasitet og lange arbeidsdager. Ordfører Hartmann takket på vegne av byen for innsatsen. Under takketalen kom det fram at Ribsskog i utstrakt grad hadde drevet med vitenskapelig arbeider innenfor "*intelligensprøver, opøvelse av hukommelseevnen, valg av livsinnstilling osv., alt grundig belyst gjennom foredrag og avisartikler*".<sup>123</sup> Det ble også fremhevet at Ribsskog holdt lærerne i ånde og ikke tillot at de stivnet til. "*Vi ble gjort kjent med det nye som var oppe i tiden*". Det undret ikke lærerpersonalet at han søkte seg bort. Det var ikke nok vingspenn i Skien. "*Oslo er jo et langt større virkeområde for en slik fremragende administrator og skjønnsom pedagog som hr. Ribsskog.*"<sup>124</sup> Ribsskog ble spesielt takket for innsatsen han hadde utvist i forbindelse med Skien lærerkurser. Som takk for det arbeidet med lærerkursene fikk han et urkjede i gull. Som bevis på innsatsen i skolen ble han overrakt et gullur, og det ble fremført en sang som var skrevet til anledningen. Ribsskog takket for festen og tiden i Skien og ønsket folkeskolens personale hell og fremgang. Margit ble også takket for den tiden hun hadde vært lærer i Skienskolen. Man hyllet Ribsskog med "*et 3x3 hurra*" hvorpå det ble sunget:

Mel: Eg heiter Anne Knutsdotter.

*I aftenens program kan vi ikke slippe fri*

*lit skolekåseri:*



*Hvad er det skjedd for nytt i de årene som gikk*

*fra hr. Ribsskog hit vi fikk?*

*Nu kaster våre tanker*

*anker,*

*raskt vi sanker*

*litt av disse ti års verk:*

*En skole her er reist, som til hverdags og til fest*

*er finest, størst og best.*

*Elever strømmer til fra de allerminste små*

*til skallete og grå;*

*i Gjemsø skoles saler*

*taler,*

*svømmer, maler,*

*synger alle aldre trutt.*

*På filmens felt har Skien vært forut for enhver,*

*vi "filmet" lenge her.*

*Og ønsker vi å vite om på intelligens*

*et barn er rikt eller lens,*

*vi kanskje kunde prøve*

*sløve,*

*kvikke; støve*

*barnets viden frem ved test.*

*Vi lærere beholdt har en lønn som er så høi*

*og stor og flott og drøi!*

*Så ingen andre steder kan fatte at vår pung*

*vi orke kan så tung.*

*Og - - nei, det kan sig hevne*

*nevne*

*ved et stevne*

*flere goder standen har*

*Som drivfjær for alt dette og meget, meget mer*

*vår inspektør vi ser.*

*Han stillet seg i bresjen fra første dag han kom;*

*for støt han ei falt om.*

*Og lærer, lærerinner*

*finner*

*støtte, vinner*

*lett gehør for felles sak.*

*Mel.: Gud signe vår konge god*

*For alt de førte frem*

*vi alle takker Dem*

*som aldri før.*

*Leve den energi*

*som villig sto oss bi*

*arbeidsglad, sterk og fri!*

*takk, her. Inspektør.*

Den 9. september deltok Ribsskog for siste gang i skolestyrets møte. Etter møtet arrangerte skolestyret en avskjedsfest for Ribsskog med frue i frimurerlosjen hvor byens ordfører, borgermester og en del tidligere skolestyremedlemmer deltok. Igjen fikk Ribsskog ros for den jobben han hadde utført som skoleinspektør. Skolestyrets formann, Johansen, overrakte han *"en kunstnerisk utført adresse, som var undertegnet av skolestyrets medlemmer, og hvori uttales skolestyrets beste anerkjennelse og takk."* Festen ble avsluttet ved 12-tiden, og en del av skolestyrets medlemmer fulgte hedersgjesten på stasjonen for avreise til Oslo. Først året etter at Ribsskog forlot Skien, ble skoleinspektørjobben lyst ledig. I Norsk Skoletidende nr. 19 fra 1930 søkes det etter en person som kan fylle jobben etter Ribsskog for en grunnlønn på kr. 6 300,- + fritt hus, lys og brenne, samt en del tillegg. I vakansperioden hadde Sveinung Vinje<sup>xxxviii</sup> vært konstituert skoleinspektør, og det ble han som fikk stillingen. Vinje hadde da en periode vært sekretær hos Ribsskog på skoleinspektørkontoret, og skaffet seg grundig «*kjennskap til skolens ordning og administrasjon*».<sup>125</sup>

Under talene for skoleinspektøren ble det også rettet noen gode ord til Margit Ribsskog, og det ble bemerket at selv om hun ikke hadde hatt like framtrødende plass ved skolen som

---

<sup>xxxviii</sup> Sveinung Vinje ble uteksaminert fra Notodden lærerskole i 1899 og hadde en del lærerjobber og var fra 1910 knyttet til skolen i Skien. Fra 1923 hadde han ved siden av lærerarbeid også vært sekretær ved skoleinspektørkontoret og således skaffet seg grundig kunnskap på området. (Skolebladet, 1930, nr. 27, s. 343.)

mannen, så hadde hun allikevel vist interesse for skole og personale. Var det utstillinger og oppvisninger ved skolen, var hun alltid til stede og la på sin stillferdige måte sin interesse for dagen.

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.<sup>126</sup>

Da Ribsskog forlot Skien, var det en skoleinspektør, tre overlærere, 18 lærerposter med 36 ukentlige timer, en lærerpost med 25 timer, en med 21 og to med 20 timer ukentlig, 38 lærerinneposter med 30 timer pr. uke, til sammen 65 lærerposter ved kommunens skoler.

## Noter

- 
- <sup>1</sup> Gundersen, T. (1998) *Skien. Knutepunkt for handel gjennom 1000 år*. Forlaget Grenland AS.
- <sup>2</sup> Samme sted.
- <sup>3</sup> Østvedt, E. (1959) *Skiens historie*. Bind III. Fra 1870-1925. Skien: Utgitt av Skien kommune.
- <sup>4</sup> Samme sted.
- <sup>5</sup> *Varden* (1920) Baneaapning og kongebesøk 9. Februar.
- <sup>6</sup> Kullerud, E. (1989) *Barn på skolevei. Historiske trekk fra almueskolen -folkeskolen-grunnskolen i Gjerpen-Solum- Skien*, s. 119. Skien: Skien skolestyre- Selskapet for Skien by vel.
- <sup>7</sup> *Varden* 14. Nov. 1919.
- <sup>8</sup> *Nordisk medisinsk tidsskrift* (1930) bd. 2 nr. 26. Skolebespisning ved Carl Schiøtz s. 408- 416.
- <sup>9</sup> *Norsk Skoletidende* (1898) Træplantingsdag i skolen, nr. 17, s. 267.
- <sup>10</sup> Anthonisen, A. (1962) *Lunde skole Skien 100 år (1862-1962)*, s. 80. Skien: Erik St. Nilssens Boktrykkeri.
- <sup>11</sup> *Skolebladet* (1925) Det frie skolemateriell i Telemark, nr. 14, s. 179.
- <sup>12</sup> Odd Asbjørn Mediås (2007) skriver at Einar Ness forteller i sin bok "Det var en gang" (1989) at Norges første skolekjøkken ble tatt i bruk ved Sandefjord folkeskole 1. desember 1890.
- <sup>13</sup> *Varden* (1927) Abnorme barn, 19. Mars.
- <sup>14</sup> *Varden* 7. februar 1920 Fra skolestyret. 10 000 kr. foreslås til sko for skolebarna.
- <sup>15</sup> *Telemark Social- Demokrat*. Skien skolestyre, 24. Januar.
- <sup>16</sup> *Telemark Social- Demokrat* (1926) Feriekolonisaken i Skien, 6. Februar.
- <sup>17</sup> *Varden* (1919) Huseiere. 9. januar 1919.
- <sup>18</sup> Østvedt, E. (1959) *Skiens historie, Bind III. Fra 1870 til 1925*. Skien: Utgitt av Skien kommune.
- <sup>19</sup> *Varden* (1920) Arbeidsgivere.8. januar.
- <sup>20</sup> *Skien byarkiv*. Skolestyre. Sak nr. 38.1919 i møte 28. April.
- <sup>21</sup> Kjendal, U. (2006) Opplysninger gitt ved Skien folkebibliotek.
- <sup>22</sup> *Skiens latinskoles: 1824-1924: Minneskrift til hundreårs festen 28. Juni 1924*. Skien: Fremskridts trykkeri.

---

<sup>23</sup> Kommentarer til arbeidet gitt av Odd Asbjørn Mediås (2007).

<sup>24</sup> Helgheim, J. (1981) *Allmugeskolen i byane*. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>25</sup> Kullerud, E. (1989) *Barn på skolevei. Historiske trekk fra almueskolen -folkeskolen-grunnskolen i Gjerpen-Solum- Skien*. Skien: Skien skolestyre- Selskapet for Skien by vel.

<sup>26</sup> Anthonisen, A. (1962) *Lunde skole Skien 100 år (1862-1962)*. Skien: Erik St. Nilssens

Boktrykkeri.

<sup>27</sup> Pedersen, K. (1935) *Skiens folkeskoles historie*. Skien: Varden trykkeri.

<sup>28</sup> *Skien byarkiv*. Forhandlinger i Skien kommunestyre, 1927. Sak nr. 22. Angående nedleggelse av den komm. middelskole samt spørsmål om opprettelse av en ettårig fortsettelsesskole.

<sup>29</sup> *Norsk Skoletidende* (1910) Skoleinspektør Storaker, nr. 13

<sup>30</sup> *Vor Skole* (1919) Anna Sethne, nr. 24, s. 222.

<sup>31</sup> Pedersen, K. (1935) *Skiens folkeskoles historie*. Skien: Varden trykkeri.

<sup>32</sup> *Norsk Skoletidende* (1921), Skoleinspektør eller ikke, nr. 16, s. 223.

<sup>33</sup> Pedersen, K. (1935) *Skiens folkeskoles historie*, s. 129. Skien: Varden trykkeri.

<sup>34</sup> Samme sted s. 129.

<sup>35</sup> Anthonisen, A. (1962) *Lunde skole Skien 100 år (1862-1962)*, s. 20. Skien: Erik St. Nilssens

Boktrykkeri.

<sup>36</sup> *Norsk Skoletidende* (1919), Skoleinspektør B. Ribsskog nr, nr. 27A.

<sup>37</sup> Kullerud, E. (1989) *Barn på skolevei. Historiske trekk fra almueskolen -folkeskolen-grunnskolen i Gjerpen-Solum- Skien*. Skien: Skien skolestyre- Selskapet for Skien by vel.

<sup>38</sup> *Varden* (1920) *Skien skolestyre*, 3. januar.

<sup>39</sup> *Telemark Sovcial- Demokrat* (1924) Skien skolestyre, 25. september.

<sup>40</sup> Holter, S. (1961) *Litt om skoleparekassen. I Skolen i sentrum. Møllergata skole 1861-1961*, s. 159-161. Oslo  
Utgitt av Møllergata skole.

<sup>41</sup> Aspaas, K. (1962) Fra sparekassens historie, *Norsk Skuleblad*, s. 44-45.

<sup>42</sup> *Telemark Scialdemokrat* (1924) Dannelse av Telemark fylkes social- demokratiske parti, 23. August.

<sup>43</sup> *Telemark Social- Demokrat* (1926). Buen om den politiske situasjonen, 16. Juli.

- 
- <sup>44</sup> Berner Hansen, B., Vee-Haugen, O (1979). Telemark Arbeiderpartis 75 års beretning.
- <sup>45</sup> *Telemark Social- Demokrat (1926)*. Telemark socialdemokratiske fylkesparti, 12. Juni.
- <sup>46</sup> *Riksarkivet i Oslo*. Pa 683 Nansenfondet. Journalsaker 1921-1924.
- <sup>47</sup> *Skien byarkiv*. Skiens folkeskoles beretning for skoleårene 1920/21 – 1924/25.
- <sup>48</sup> Aas, G. (2004) *Bernhof Ribsskog. Elevens læring i sentrum*. I Thuen, H., Vaage, S. (red) Pedagogiske profiler, s. 179-197. Oslo: abstrakt forlag.
- <sup>49</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk pedagogisk tidskrift* nr. 5-7 s. 262 -270
- <sup>50</sup> Aall, A. (1908) *Filosofien, dens metoder og mål*. I Hansen, J. (1999) (red) Norsk tro og Tanke Bind II 1800-1940. Oslo: Tano Aschehoug.
- <sup>51</sup> Aall, A. (1933) *Problemet filosofi og filosofiens problemer*. I All, A., Scheldrup, H. Vogt, R. (red) Noen aktuelle filosofiske og psykologiske problemer. Oslo: J. M. Stenersens forlag.
- <sup>52</sup> Helsvik, K. (2005) *Pedagogikkens grenser*, s. 28. Oslo: Abstrakt Forlag As.
- <sup>53</sup> Ribsskog, B. (1922) Ved Leipzigs universitet. *Skolebladet*, s. 728.
- <sup>54</sup> Strahmer, F. (1914) Den eksperimentelle pædagogik i Tyskland. *Norsk Skoletidende*, nr. 7, s. 97-98.
- <sup>55</sup> Ribsskog, B. (1927) Det verste av alt. *Norsk Skoletidende*, nr. 9,s. 122-123.
- <sup>56</sup> *Norsk Skoletidende (1929)* Kritikken over folkeskolen nr. 48, s. 652-53.
- <sup>57</sup> Ribsskog, B. (1927) En døveskolebestyrer som optrer som om han var en slags underdirektør for abnormskolevesenet. *Norsk Skoletidende*, nr. 39, s. 542- 543.
- <sup>58</sup> *Norsk Skoletidende (1927)* Fra Skien, nr. 18, s. 252.
- <sup>59</sup> *Telemark Social- Demokrat (1926)* Skien skolestyre, 27. Mars.
- <sup>60</sup> Rogsund, T. (2000) *Intervju med Wally Nordberg*.
- <sup>61</sup> Mæland, E. (1988) "Mælandskolen" – og lærerinner som er gull verd. I Jordheim, K. (red) Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år. Utgitt i anledning skolejubileene ved Telemark lærerhøgskole 1988.
- <sup>62</sup> *Skien byarkiv*. Skoleinspektørs kontor. Skolestyrets møte 7. Juli 1922, sak. 100. Eske merket A 1921-1924.
- <sup>63</sup> Anthonisen, A. (1962) *Lunde skole Skien 100 år (1862-1962)*, s. 77. Skien: Erik St. Nilssens Boktrykkeri.
- <sup>64</sup> *Norsk Skoletidende (1926)* Prøver og forsøk ved Skien folkeskole, nr. 4, s. 59.
- <sup>65</sup> *Skolebladet (1929)* Fra Skien, nr. 9, s. 121.
- <sup>66</sup> Ribsskog, B. (1919) Sommerkurser i naturfag. *Norsk Skoletidende*, nr. 40, s. 680- 683.

- 
- <sup>67</sup> Ribsskog, B. (1919) Naturfagsamlinger, sommerkurser m. m. Skolebladet, nr. 13, s. 174-175.
- <sup>68</sup> Frøyland Nielsen, R. (1962) Progressiv pedagogikk i Norge. *Norsk pedagogisk tidsskrift* s. 155-165.
- <sup>69</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Skoleinspektør Ribsskog tar avskjed med Skien, nr. 38, s. 517- 519.
- <sup>70</sup> *Norsk Skoletidende* (1921). Skiens lærerkurser, nr. 24, s. 349.
- <sup>71</sup> *Skien byarkiv*. Beretning fra Skien folkeskoler 1924/25.
- <sup>72</sup> Opplysninger gitt av Unni S. Kjendal ved Skien folkebibliotek okt. 2006.
- <sup>73</sup> *Norsk Skoletidende* (1927) Sommerkursene i Skien, nr. 9.
- <sup>74</sup> Kullerud, E. (1989) Barn på skolevei. Historiske trekk fra almueskolen -folkeskolen-grunnskolen i Gjerpen-Solum- Skien. Skien: Skien skolestyre- Selskapet for Skien by vel.
- <sup>75</sup> *Svensk lærertidning* (1929). Skiens sommerkurser, s. 392.
- <sup>76</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Møter og kurser, nr. 16, s. 218.
- <sup>77</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Solskinsdagar i Skien, nr. 32, s. 432.
- <sup>78</sup> Opplysninger gitt av Liv B. Johnsen ved Skien folkebibliotek 28. januar 2012..
- <sup>79</sup> *Norsk Skoletidende* (1928) Oslo lærerkurser gjennom 25 år, nr. 41, s. 562.
- <sup>80</sup> Pedersen, K. (1935) *Skiens folkeskoles historie*, s. 152-153. Skien: Varden trykkeri.
- <sup>81</sup> Stortingstidende. Forh. i Odelstinget 24. juni 1913- Kinematografloven.
- <sup>82</sup> *Nidaros* (1921) Skolefilm i Trondhjem, 19. Mars.
- <sup>83</sup> *Telemark Social- Demokrat* (1924) Skien skolestyre, 7. juni.
- <sup>84</sup> Ribsskog, B. (1921) *Film som undervisningsmiddel. Forsøk ved Skiens folkeskole*. Skien: P.M. Pettersens trykkeri.
- <sup>85</sup> Ribsskog, B. (1921b) Film som undervisningsmiddel. *Norsk Skole* 2. årg., s. 225-235.
- <sup>86</sup> *Namdalens Socialdemokrat* (1920) Filmen og skolerne, 5. Mai.
- <sup>87</sup> Sethne, A. (1917) *Lærerindernes blad* Kinematografen, nr. 5, s. 50-51.
- <sup>88</sup> Thor, S. (1921) Filmen i undervisningens tjeneste. *Norsk Skole*, s. 235- 245.



- 
- <sup>89</sup> Thor, S. (1921) Filmen i undervisningens tjeneste. *Norsk Skole*, s. 235- 245.
- <sup>90</sup> Busland, H. K. (1921) Kinematografen. *Norsk Skoletidende*, nr. 14, s. 190.
- <sup>91</sup> Tranøy, B. (1931) Skolefilm i dag. *Norsk Skoletidende*, nr. 41, s. 556.
- <sup>92</sup> Dyrhaug, A. (1938) Skolefilmen erobrer landet. *Norsk Skuleblad*, nr. 19, s. 361- 362.
- <sup>93</sup> *Osloskolen* (1947) Filmundervisningen (oppsiktsvekkende utvikling av filmundervisningen), nr. 2, s. 11.
- <sup>94</sup> Ribsskog, B. (1926) *Bidrag til evneprøver i snekkerfaget. Særlig beregnet på optagelse av elever ved Skiens forskoler for håndverk og industri*. Skien: I kommisjon hos J. A. Kroghs.
- <sup>95</sup> Eng, H. (1935) *Norsk psykoteknikk i 10 år 1925-1935*.
- <sup>96</sup> Eng, H. (1926) Norsk opdragelsesvidenskap 1900-25. I *Norsk pedagogisk årbok*, s. 97- 109.
- <sup>97</sup> Eng, H. (1925) Den pedagogiske psykologis stilling i vår tid. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 24- 35.
- <sup>98</sup> Reymert (1918) Eksperimentell psykologi, *Lærerindernes blad*, nr. 10,s. 112.
- <sup>99</sup> Sundet, O. (1977) Johan Scharfenberg. Samfunnslege og stridsmann, s. 115. Oslo:Tanum -Nordli.
- <sup>100</sup> *Skien byarkiv*. Skolekontoret. Brevveksling mellom Sigmund og Ribsskog.
- <sup>101</sup> Ribsskog, B. (1927) Anmeldelse av Carl Schøitz bok "Skolealderen". *Norsk Skoletidende* nr. 39, s. 549- 550.
- <sup>102</sup> Ribsskog, B. (1924) Klassesdeling og eksamensresultater. *Norsk Skoletidende*, nr. 8, s. 119-1920.
- <sup>103</sup> Ribsskog, B. (1927) En døveskolebestyrer som optrer som om han var en slags underdirektør for abnormskolevesenet. *Norsk Skoletidende*, nr. 39, s. 542- 543.
- <sup>104</sup> Ribsskog, B. (1929) Klagene over folkeskolens undervisning i norsk og regning. *Norsk Skoletidende*, nr. 1, s. 3-6.
- <sup>105</sup> *Skolebladet* (1927), nr. 50, s. 593.
- <sup>106</sup> Ribsskog, B. (1927) Nogen av hukommelesesforskningens resultater og deres betydning for skolen. *Norsk pedagogisk årbok*, s. 76-85.
- <sup>107</sup> Ribsskog, B. (1930-31) Tiden for repetisjon. I *Norsk pedagogisk årbok*, s. 14- 31.
- <sup>108</sup> *Skolebladet* (1927) Skien lærerkurser, nr. 50, s. 593.
- <sup>109</sup> Ribsskog, B. (1927) Forestillingstyper. *Skolebladet*, nr. 37, 39 og 43.
- <sup>110</sup> Dunn, R & Dunn, K. (1999) *The Complete guide to the learning styles in inservice systems*. New York: Prentice – Hall.

---

<sup>111</sup> Opplysninger gitt i brev av Gunnvor Nansen 2000, 2001. I eie hos John H. Stamnes

<sup>112</sup> Samme sted.

<sup>113</sup> Hafenbrädl, A. (2010) Opplysninger gitt i brev fra Telemark sykehus 22. september.

<sup>114</sup> *Norsk Skoletidende* (1929), nr. 7; 8;10.

<sup>115</sup> *Nordtrønderen* (1929) Trondhjemmernes møte i Stjørdal endte med enstemmig uttalelse for Nidaros, 16. oktober.

<sup>116</sup> *Aftenposten* (1929) Tilfellet Markhus, 22. august.

<sup>117</sup> *Aftenposten* (1929) Demonstrasjoner ved Markhus ankomst til Trondhjem. Han ble hindret i å gå i land, 15. august.

<sup>118</sup> *Norsk skoletidende* (1930) Utnevnelsen av skoledirektør Markhus, nr. 23, s. 321.

<sup>119</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Skuledirektør Markhus og lærarane i Trøndelag, nr. 36, s. 490.

<sup>120</sup> *Sverre* (1929) Knut Markhus, 11. Februar. (Fellesblad for avholdsfolk i Trøndelag)

<sup>121</sup> Ribsskog, B. (1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5-7, s. 262-270.

<sup>122</sup> *Norsk Skoletidene* (1929b) Ny skoleinspektør i Oslo, nr. 25, s. 337-338.

<sup>123</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Skoleinspektør Ribsskog tar avskjed med Skien, nr. 38, s. 517- 519.

<sup>124</sup> Samme sted s. 518.

<sup>125</sup> Skolebladet 81930) Skoleinspektør Sv. Vinje, nr. 27, s. 343.

<sup>126</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Skoleinspektør Ribsskog tar avskjed med Skien, nr. 38, s. 517- 518.

## 10 Osloperioden

### 10.1 Bernhof Ribsskog ankommer Oslo

Bernhof Ribsskog ble ansatt 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 skole- kringkasting 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. I Oslo så man med en viss spenning fram til Ribsskogs ankomst. Anna Sethne refererte til bruddstykker av en samtale i 1929 der det kom fram at man gruet seg da det ryktes at han var dyktig, men krevende.<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup> 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 tettsittende kjoler og silkestrømper. Fra klubber, kjeller 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 kurser og jobb.

Margit Ribsskogs søster, Gunnvor Nansen, hevdet at de kjøpte seg leilighet i Waldemar Thranes gate 68, ikke langt fra friområdet St. Hanshaugen, hvor de bodde til 1939. De flyttet da til Bolteløkken skole, som ifølge 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 1928 ble ansatt som overlærer ved Ullevålsveiens og Sartsgatas særskoler. Hansen hadde fra 1899 vært ansatt som lærer ved Ullevålsveien skole, og som tilsynslærerinne ved særskolene fra 1914. I andre etasje ved Bolteløkken skole 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 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. 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.<sup>3</sup> I 1928/29 var det 23 folkeskoler i Oslo med til sammen 22 118 elever (11 117 gutter og 11 001 jenter), 208 lærere og 540 lærerinner. Ved utgangen av skoleåret 1929-30 var det 20 "*almindelige*" skoler, to særskoler og to tvangsskoler.<sup>4</sup>

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. Oppvarmingen ble det spart på, 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 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 kollapse, 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, og det kom også fram at Lærerlaget hadde vært utsatt for sterk kritikk i lønnstvistene.<sup>5</sup> Norsk Skoletidende oppsummerte i årets siste nummer at det rådde en pedagogisk uro som hadde ulmet lenge, og som i den siste tiden hadde slått inn over oss fra andre land. Bevegelsen var grunnet på det vitenskapelige og praktiske synet på barnets psykologi, og en reaksjon på den rådende klasseromsundervisningen. Det nye var nå "*selvvirksomhet, arbeidsskole*".<sup>6</sup> Hvilke praktiske resultater denne nye bevegelse ville medføre i skolen visste man ikke, og heller ikke at den nye skoleinspektøren skulle ta fatt i disse nye strømningene og videreutvikle og tilpasse disse til norske forhold.

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. Ifølge 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, -almindeligvis 2 a 3 ganger om uken".*<sup>7</sup> Avgjørelse om hvem som skulle få delta i bespisningen, ble fra først av lagt til skolenes tilsynsutvalg "med tiltræden av overlærer og tilsynslærerne". I 1899 meldte 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 folkeskolenes barn. Videre ble det bevilget kr 50 000 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. Denne problematikken ble drøftet en del i Oslo skolestyre.<sup>8</sup> Også 1930- årene ble vanskelig for mange. I skoleåret 1935/36 fikk 19000 elever ved Osloskolene et gratis måltid mat hvis de ønsket, eller skolen fant at de burde. På Møllergata skole var det 20 % som fikk.<sup>9</sup> Anne - Lise Seip skrev at i 1935 var det 156 000 fattigunderstøttede personer her til lands. Med bipersoner, ektefelle og barn ble det omlag 300 000, eller 11 % av befolkningen.<sup>10</sup>

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. Fra kommunen (Administrasjonsutvalget) kom det henvendelser 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 forslag og hevdet at en reduksjon av resurssene 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.<sup>11</sup> 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 bespisningsordningen 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 gjennomgående en varm forsvarer for 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*".<sup>12</sup>

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.

## **10.2 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. I stedet ble det Oslo med utstrakt aktivitet, og mindre tid skulle han og Margit få sammen. Ribsskog 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, kom det fram at innstillingskomiteen for overlærerposter avga innstilling om at Ribsskog skulle ansettes som skoleinspektør. Mindretallet (Frimann Dahl, Graff- Wang og Jakobsen) gikk inn 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.<sup>13</sup> 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. Ribsskog fikk møte Sigmund første gang i 1900 på Levanger lærerskole, hvor han startet sin yrkeskarriere. Sigmund var også en av søkerne i 1921 til professoratet ved ”Pedagogisk seminar” da dr. Otto Andersens gikk av som rektor.<sup>14</sup>

I alt var det syv sterke søkere på stillingen som skoleinspektør, overlærer Erik Berg, skoleinspektør Magnus Eriksen, skoleinspektør P. Kolstad, skoleinspektør Bernhof Ribsskog, skolebestyrer Olav Schulstad, overlærer Anna Sethne og dr. philos Einar Sigmund.<sup>15</sup> Ansettelsen som skoleinspektør kan det stilles spørsmålsteget ved. Dahl setter den i forbindelse med Ribsskogs tilhørighet til Arbeiderpartiet som han ble medlem av i 1908.<sup>16</sup> 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. Dette var også første skolestyremøte Ribsskog deltok på i Oslo. Skoledirektør Hagemann hadde tidligere samarbeidet med Bernhof Ribsskogs bror Adolf i Steinkjer, og han kjente derfor familien. Overlærer Hermann Tretteberg (1862- 1936) ble konstituert som skoleinspektør da Anders Haugerud (1863- 1929) avgikk ved døden 6. mars 1929, og fram til 15. sept 1929.<sup>xxxix</sup> Olav Hegna ble ansatt som skoleinspektør i nabokommunen Aker i 1928, året før Ribsskog ble ansatt i Oslo.

Denne sommeren deltok som nevnt ikke Ribsskog på Skien lærerкурser. Ifølge familien besøkte han og Margit slekta i Flatanger før han tok til i Oslo. I Ribsskogen var nå broren Marius Ribsskog preget av symptomene av tuberkulosen. Han plagdes med den ene tuberkuløse hofta som gjorde det vanskelig 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 som uhelbredelig tuberkuløs. Asmund døde hjemme i Ribsskogen i 1916. Kanskje ble Marius smittet allerede på det tidspunktet.

---

<sup>xxxix</sup> Skolebladet (1929, nr. 10, s. 128-129) konkluderte med at Haugeruds plass ville bli vanskelig å fylle.



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 hadde gitt bygningene preg av florentisk 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.<sup>17</sup> Skolen var organisert ved at jenter og gutter fikk hvert sitt bygg. Den var inndelt i seks forskjellige enheter, som var betalingsskole for gutter og jenter, friskole for jenter og gutter, samt hjelpeskole for eldre forsømte barn.<sup>18</sup> 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 det første møte Ribsskog deltok som skoleinspektør var oppsigelser, søknad om permisjoner, forlenget perm, sykdom, samt en del andre vanskelige saker. Skolestyrets formann var fullmektig Jørgen Borgen<sup>XL</sup> og nestformann gullsmed Magnus

---

<sup>XL</sup> Avdelingssjef Jørgen Borgen var født 6. juli 1878. Han utdannet seg innen mekaniske fag og reiste 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).

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.<sup>19</sup> Ribsskog ble på nyåret 1930 oppnevnt som medlem i en komité som skulle se nærmere på følgene dersom middelskolen ble lagt ned. Hvordan skulle man takle romspørsmålet og overflødige lærerkrefter?<sup>20</sup> Det kom også 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. Samme året var Ribsskog skolerådets formann og samarbeidet 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.<sup>21</sup> Skolestyret kunne fastsette at lærerne skulle gjøre innskudd i vikarkasse med inntil 2 % av lønnen inklusive alderstillegg. 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. Noen år senere i 1936 var han og overlærer Urdahl marskalker i Lauruitz Holsviks begravelse.<sup>22</sup> Helt fram til 1960-tallet var det i enkelte deler av landet vanlig å bruke marskalker ved begravelser. Det var oftest to venner av avdøde som sto vakt ved kisten og således vaktet den døde. Bakgrunnen var troen på ”ånder” som kunne stjele den dødes sjel.<sup>23</sup> Marskalkene gikk først fra kirken mot graven.

### **10.3 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 strømningene 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 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) skrev at en stor del av opplaget av Helga Eng's doktorgradsarbeid fra 1913 ble kjøpt opp av Norges Lærerinneforbund til bruk i organisasjonen. Samme år ble Pauline Bjørnstad, ved Grünerløkka skole, landets første kvinnelige overlærer ved Tøien skole.<sup>24 25</sup> Det hadde da gått 11 år siden Kristiania lærerforening vedtok at i overlærerpostene i folkeskolen skulle det kun ansettes menn *"der ved længere tids arbeide i skolen har ærvervet sig en grundig pædagogisk erfaring"*<sup>26</sup> De første lærerinnene i Kristiania folkeskoler ble ansatt i 1861, og fem år senere, i 1866 ble Christiania Lærerinneforening dannet med fem medlemmer til stede. Under Anna Rogstads (1854- 1938) ledelse klarte de å få åpnet lærerseminarene for kvinner i 1890. Ribsskog skulle mange år senere få oppleve å bli innbudt til 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.<sup>27</sup> 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 120 000. Resten skulle finansieres med lån ved *"aktier i Lærerindernes hus"*.<sup>28</sup> 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. Bjørnstjerne Bjørnson holdt bl.a. sitt siste offentlige foredrag her. 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 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 argumentertes det for å strebe mot høye mål og faglig dyktighet.<sup>29</sup> 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.

#### **10.4 Skoleinspektør i Oslo**

Skoleloven av 1848 inneholdt ingen bestemmelse om ansettelse av skoleinspektører, men lov av 1889 § 44 gav skolestyret bemyndigelse til ansettelser, og om de nødvendige midler ble bevilget. Stillingen som skoleinspektør i Kristiania ble opprettet ved bystyrebeklutning av 13. oktober 1856. Cand. Theol. Otto Lund<sup>XLI</sup> var den første, og etterfulgtes 1. august 1898 av dr. philos Anton Ræder (1855- 1941). Ræder var skolestyrets formann, og kom på banen etter at overlærer J. A. Johnsen hadde trukket sin søknad. Ræder fratrådte 1. nov. 1900, og cand. theol Andreas Martin Corneliussen ble ansatt i stillingen<sup>XLII</sup> med ti stemmer mot overlærer

---

<sup>XLI</sup> 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. Lund ble betraktet som en imøtekommende person og mottakelig for nye pedagogiske ideer (Norsk Skoletidende, 1898, nr. 21).

<sup>XLII</sup> Norsk Skoletidende (1900, nr. 39, s. 688) skrev 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

Ellefsens ni. Corneliusen var en høyt aktet skolemann, og ved sin død i 1916 var han sjef for 22 skoler med 28 000 barn og 960 lærere. Under hans ledelse i 16 år var 15 nye bygninger blitt til, dels helt nye. Særskolen, fortsettelsesskolen, tunghørteklassene og skolehavene hadde også kommet til under hans ledelse. Skolen hadde også satt forsorg for barn på programmet der skolebespisningen og tannklinikene inngikk.<sup>30</sup> Stort arbeidspress etter 1889 loven medførte at det ble ansatt en sekretær for skolestyret. Bystyret gjorde 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*".<sup>31</sup> Olav Schulstad ble ansatt i tillegg til Haugerud i perioden 1920-1926. 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.<sup>32</sup> Det er tydelig at saken med to skoleinspektører var en vanskelig sak. Spørsmålet om to skoleinspektører dukket opp igjen noen år senere i 1929, men tiden gikk og 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, uten at de ble 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 bl.a.:

---

teologisk embetseksamen 1878. Det noe spesielle var at han led av en øyesykdom slik at han ikke kunne lese. Han hadde imidlertid god husk, og 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 aftenskole, Nissen pikeskole, Olaf berges lærerseminar og Kristiania handelsinstitutt og søndagsskole. Året etter ansettelsen la Corneliusen fram forslag i Kristiania skoleråd om forsøk med fellesundervisning i folkeskolens 1. avdeling. Forslaget ble nedstemt, og resultatet ble at skolerådet ikke fant "*at kunne tilråde indførelse af fællesundervisning ved folkeskolen*" (Norsk Skoletidende, 1901, nr. 51, s. 813). Corneliusen var medforfatter av leseverket "Hjemme og ute" som fikk mye rosende omtale over hele landet.

### 10.5 Fortsettelseskole

Anna Rogstad og Anna Holsen var sentrale personer i arbeidet med oppstart av fortsettelsesskolen 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 fortsettelsesskolen i Kristiania. En bærende ide var at fortsettelsesskolen til forskjell fra fagskoler, universitet, landbruksskoler og husflidskoler ikke skulle utdanne for "*noget spesielt*". Foranledningen til fortsettelsesskolen 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 fortsettelsesskolen obligatorisk. På det 11. nordiske skolemøte i 1920 i Finland holdt hun et foredrag om "*Obligatoriske fortsettelsesskoler*".<sup>33</sup> I 1909 overtok kommunen skolen, og da var det 309 aftenskoleelever. Anna Rogstad ledet fortsettelsesskolen frem til 1923.<sup>34</sup>

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 lærerkrefter. Det var vanskelig å få lærere til å slå seg ned og forbli i framhaldsskolen og skolen måtte flere ganger flytte tilholdssted. Bøckman skrev at framhaldsskolen for jenter hadde en hjelpeklasse for første gang i skoleåret 1948-49. Tiltaket ble beskrevet som vellykket med lite fravær i klassen og ingen utskrivning. For skoleåret 1937-38 hadde dagskolen 907 og aftenskolen 1134 elever. I skoleåret 1951-52 hadde skolen 30 klasser og elevtallet ved skoleårets slutt var 775 elever. Søkningen var størst til håndverkslinjen.<sup>35</sup>

### 10.6 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 vanlig progresjon og undervisning 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.<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup> I april 1956 feiret man at det var 100 år siden stifteren av de første særskoler i Norge, Carl Thv. Lippestad ble født. Den 1. Juni 1892 ble han ansatt som overlærer og tok imot de første elevene august s.å. Det var 107 elever i 10 klasser, skrev Arbeiderbladet. Lippestad var den yngste av søsken- trekløveret som ble pionerer innen arbeidet med tilbakestående i Norge. Broren Johan opprettet den første åndssvakeskolen, mens Emma etablerte Emma Hjorts hjem for åndssvake. Fra Arbeiderbladet kan man videre lese at den første særskolen som ble bygd i hovedstaden var Sarsgata. Den andre hadde tilhold i Bolteløkken gamle hovedgård. I anledning 100 års markeringen sammenkaldte overlærer ved hjelpeskolen Ruth Frøyland Nielsen alle hjelpeskolens lærere i Oslo til en minnesmarkering i Ullevålsveiens skole.<sup>39</sup>

Det er tydelig at dette med særskoler og hjelpeklasser ikke var noe enkelt fenomen. Både i dagspresse og i fagblad ble det debattert både av foreldre og skolefolk. Som ventet var det 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 utdanning 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.<sup>40</sup> 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 faglig så 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.<sup>41</sup> 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.<sup>42</sup> På grunn av krigen måtte man stenge Arbeidshjemmet.

### 10.7 Granhaug

Johan Anton Lippestad var den første som fikk i gang hjelpetiltak for talehemmende i Christiania. Allerede i 1874 forsøkte man å hjelpe disse med tilrettelagt trening.<sup>43</sup> 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.<sup>44</sup> 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.<sup>45</sup> Før den tid hadde hun tatt initiativ til å sette i gang særskilte klasser for de tunghørte i en egen avdeling.<sup>46</sup> Jacobine Rye var også sentral i dette arbeidet flere år senere.<sup>47</sup> Det var Karen Marie Bøhn som ble ansatt etter Rye. Bøhn hadde da vært ansatt ved Granhaug siden 1919. Erling Ingebregtsen var en av søkerne til styrrstillingen, men nådde ikke opp.<sup>48</sup>

Som aktivt medlem av "*Foreningen for stammedannelse*" sendte lærer Erling Ingebregtsen den 10. september 1946 et forslag til Oslo skolestyre med mål å utdanne stemmebrukslærere, og talelærere. Resultatet ble en utdanning for stemmebrukslærere, noe som ble oppstarten av logopedutdanningen. Fra 1946 ble det oppstart av logopedutdanning ved Granhaug off. skole.



De tok opp barn og ungdommer som stammet, lespet eller hadde utydelig tale. Fram til da måtte hver enkelt lærer ta utdanning gjennom selvstudium.<sup>49</sup> Skoleinspektøren hadde det overordnede ansvar for tale- og leseklassene i Oslo.

### **10.8 Døve 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 i 1948. Den ble igangsatt 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. Skolen ble nedlagt i 1979.

### **10.9 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.<sup>50</sup> I 1916 flyttet Waisenhuset til Store Ullevål gård, og ved nedleggelsen i 1978 var det et rent guttehjem.

### **10.10 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, med plass for i alt 115 barn (95 gutter / 20 jenter) fremdeles i drift. To av disse lå i Oslo: Geitmyra skole for gutter og Åsengata skole for jenter, med henholdsvis 35–44 og 15–20 plasser.

Mange med bra evner, men med liten vilje, ble overflyttet til tvangsskole av 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.<sup>51</sup>

Dette var også et arbeid Bernhof Ribsskog, i følge Asbjørn Ryen, interesserte seg for og engasjerte seg i. Hans engasjement bidro til at han ble valgt inn i direksjonen av Toftes Gave på Helgøya i Mjøsa.

### 10.11 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, dersom 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."*<sup>52</sup> Schiøtz skrev 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"*.<sup>53</sup> Schiøtz ble 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.<sup>54</sup> 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 kroppsøving 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)<sup>XLIII</sup> 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 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 skrev i en artikkel i Norsk Skuleblad i 1935 at han, Bernhof Ribsskog og Augusta Rasmussen i lengre tid hadde arbeidet med å finne en metode *"hvormed skolebarnas evner kunne bli målt, når barna begynner i 1. klasse."* For dem var det 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 skrev han at hittil har forsøkene omfattet skolebarn i Oslo, men målet var å få gjennomført dette over hele landet.<sup>55</sup>

### **10.12 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.

### **10.13 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 skrev 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.<sup>56</sup> Senere overtok kommunen driften av feriekoloniene.

---

<sup>XLIII</sup> Johan Lofthus ble dr. med på avhandlingen "Intelligensmåling" i 1931. Han gav ut Osloprøvene som var en standardisering av 1916 revisjonen av Binet-Simon-prøvene (Mediås, 2008).

Etter en bestemmelse i formannskapet av 7. desember 1921 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 bybarn å komme ut til snilde folk på landet i sommerferien"*.<sup>57</sup> 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, 1939 og i 1941. Allerede i 1887 ble ordningen diskutert i Norsk Skoletidende, der det bl.a. ble advart mot den dårlige påvirkningen bybarn kunne ha på landsbarna, da en del av bybarna var meget uoppdragne, mange liketil rå. Andre igjen kunne ikke se disse farene på samme måte.<sup>58</sup>

#### 10.14 Skolehager

Oslo folkeskole hadde skolehager<sup>XLIV</sup>, og bestyrer av skolehagene, A. Hæreid, fortalte at det hele startet med 50 mål, ved Geitmyren 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 utgiftene 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.<sup>59</sup> Ved skogplantingen våren 1930 deltok folkeskolens syvende klasser i alt åtte virkedager både ved Sognsvann og Frognerseteren. Ribsskogs slektning og sambygding Per Vikdal (1892- 1982)<sup>XLV</sup> var opptatt av skolehagesaken og han skrev i Norsk Skuleblad at

---

<sup>XLIV</sup> Skolehage kom inn i byskoleloven av 1936, § 64, mens skogplanting kom inn i landsskoleloven av 1936, § 6,2, og byskolelovens § 4,2 (Mediås, 2008). I 1951 ble Per Vikdal bestyrer for de kommunale skolehagene i stor-Oslo. I 1952 ble skolehagene i Aker og Oslo slått sammen under ledelse av Per Vikdal. Da Vikdal gikk av i 1962 var det skolehageundervisning ved 42 barneskoler i Oslo (Oslo kommunale skolehager 100 år. Utdanningsetaten i Oslo 2009).

<sup>XLV</sup> Nevøene Bjørnar og Kristian Vikdal kan bekrefte at Per Vikdal var opptatt av skolehagesaken, og at han en periode bl.a. var sjef for kolonihagene i Oslo.

Norsk Skolehageforbund ble stiftet i 1911 av skolebestyrer Henrik Solheim, med programmet «*Hver skole sin have*». <sup>60</sup>

### **10.15 Oslo Fag - og Forskoler**

I september 1929 (skolestyresak 199) ble Ribsskog enstemmig valgt som kommunalt medlem av Forstanderskapet for Oslo Fag - og Forskoler etter avdøde skoleinspektør Haugerud, for så å bli gjenvalgt igjen i 1935. Allerede i 1896 kom 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 arrangert her til lands. 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 refererte 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. <sup>61</sup> Dette var foranledningen til arbeidspsykologien hvor man med ulike hjelpemidler forsøkte å vurdere den enkeltes yrkesmessige forutsetninger.

### **10.16 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*". <sup>62</sup> Skolen skulle utdanne kvinnene til å bli nyttige borgere av staten. Gude-Smith ønsket 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. <sup>63</sup>

### 10.17 Norsk skolemuseum

Ribsskog ble oppnevnt som nytt medlem i Norsk skolemuseums styre etter Haugerud i nov. 1929. Årsberetningen for 1929-30 viser at han sammen med skoledirektør Hagemann og fhv. overlærer Halfdan Rabe utgjorde styret i Norsk Skolemuseum i Oslo.<sup>64</sup> 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 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 av det vokste altså Norsk Skolemuseum fram. I januar 1920 sendte Norges lærerlags læremiddelkomite et skriv til Kirkedepartementet og søkte økonomisk støtte på kr 8000,- til et norsk skolemuseum med pedagogisk bibliotek. Hva som ble resultatet av søknaden, er usikkert, men museet lokalisert på loftet ved Møllergata skole ble åpnet i 1921.<sup>65</sup> 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*".<sup>66</sup>

Etter Ribsskogs død i 1963 fikk Norsk Skolemuseum, en samling av hans pedagogiske skrifter, tilsvarende "*25 løpende m!*".<sup>67</sup> På den tid hadde museet over 80 000 bind i sin samling, og 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 selv i 1939 at litteraturen som ble kjøpt inn i forbindelse med utarbeidelsen av Normalplanen av 1939, skulle gis til Norsk Skolemuseum. Fra Skolebladet kan man lese at også broren Ole Konrad Ribsskog bidro med bøker / undervisningsmateriell til Norsk Skolemuseum i Oslo.<sup>68</sup>

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, skrev 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 skrev 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.

69

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 skrev 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 skrev 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.<sup>70</sup> Fjernlageret i Mo i Rana på sin side hevder de ikke har noe materiale fra skolemuseet.

### **10.18 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.<sup>71</sup> I 1928 nektet Kirkedepartementet 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 vekkelser 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"*.<sup>72</sup> Over 30 år hadde da gått 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 inn for at informasjon om kjønnssykdommer 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.<sup>73</sup> 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<sup>XLVI</sup> der Anna Sethne gjorde et fremlegg til en resolusjon om å innføre forplantningslære i skolene. Resolusjonen ble vedtatt og sendt til Oslo skolestyre.<sup>74</sup> På det tidspunktet hadde bl.a. Karl Evang startet en debatt omkring fri abort og bedre seksualopplysning i "Æsulp", tidsskrift for medisinstudenter og "Populært tidsskrift for seksuell opplysning". 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

---

<sup>XLVI</sup> 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 (Opplysninger fra Statsarkivet i Oslo).



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.<sup>XLVII</sup> 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 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.<sup>75</sup> 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.<sup>76</sup> 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.<sup>77</sup>

Samme år som Ribsskog døde deltok hans kollega Ruth frøyland Nielsen og Erik Grønseth i et radioprogram på NRK som vekket anstøt og resulterte i sterke reaksjoner med bl.a. åpent brev til NRK hvor man tok avstand fra magister Grønsets synspunkter.<sup>78</sup> To dage senere kunne man lese i samme avis en reaksjon fra en gruppe lærere ved Manglerud skole som mente at slike synspunkter som kom fram i radioprogrammet den 27. september og hvor man nærmest oppfordret til sex før ekteskapet.<sup>79</sup>

### 10.19 Oslo og omegn lærerkurser

---

<sup>XLVII</sup> I 1935 advarte Frol og Røstad lærerlag mot innføring av seksualundervisning i barneskolen. I denne sak måtte man gå meget forsiktig fram, og undervisning om konsepsjonens teknikk lå utenfor «almenskolens oppgave» (Norsk Skuleblad (1935), nr. 22, s. 520).

Våren 1902 sto det en dag oppslått en kunngjøring på alle folkeskolens lærerværelser i Kristiania med innbydelse til alle lærere og lærerinner ved folkeskolen om å danne en sammenslutning med 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 sommeren, men gjennom hele året.

Som den anerkjente fagpersonen han var, ble Bernhof Ribsskog, som broren Ole Konrad Ribsskog, ved flere anledninger oppnevnt som sensor ved lærerskolens skriftlige prøve i regning og rumlære.<sup>80</sup> Han ble også oppnevnt som ekspert i forbindelse med eksamensklager.<sup>81</sup>

### 10.20 Sommervikar

Skoledirektør Markhus i Trondheim ble fra 1. juli 1933 konstituert som skoledirektør i Bjørgvin bispedømme.<sup>XLVIII</sup> 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 permisjon<sup>XLIX</sup> i perioden 21. juni til

---

<sup>XLVIII</sup> Det var Anders Todal som ble ansatt som ny skoledirektør i 1933. Todal var uteksaminert fra Levanger lærerskole i 1904, og fikk lærerpost i Åsen, og ble en aktiv kommune -og fylkespolitiker, samt ordfører i Åsen i perioden 1920-29. Todal var også en aktiv person innenfor lærerorganisasjonen. I 1911 ble han formann i Inntrøndelag krins av Norges lærerlag. Han døde på Levanger sykehus i 1956 (Norsk Skuleblad, 1956, nr. 11, s. 260).

<sup>XLIX</sup> Tøger Hagemann var født i Namsos i 1868, og ble uteksaminert cand. theol i 1891. Ble ansatt som fjerdelærer ved Steinkjer komm. Middelskole i 1893 (Norsk skoletidende, 1893, nr. 37, s. 586). 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.

3. august 1931 mot at Ribsskog bestyrte embetet i permisjonstiden, uten utgift for det offentlige.<sup>82</sup> I skoledirektør Hagemanns ferie sommeren 1933, fungerte også Ribsskog som skoledirektør. 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. Tidligere var også Hagemann blitt innvilget permisjon med fhv. skoledirektør Johnsen som vikar "*uten utgift for det offentlige*". Ribsskog og Hagemann fikk en del 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, undervisnings- planer, 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.

### **10.21 Ribsskog møtte mange som gav metodisk impuls.**

Bernhof Ribsskog var en urolig person. Stadig var det 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, iverikdom og oppfinnsomhet som fikk han til å se utfordringene fra nye sider. Med andre ord oppsto det et samspill mellom personen Ribsskog og et miljø som var med og skapte hans identitet. Mange av de han raskt knyttet nettverk med, holdt han kontakt med i årevis, og sammen med dem utviklet han et positivt og konstruktivt forhold. Sett utenifra møtte Ribsskog et omsorgsfullt og hjelpsomt miljø som også var preget av private omgangsformer. Ribsskog på sin side var som skoleinspektør på tilbudssiden ved bl.a. å tillate forsøk i skolene, stimulerte dyktige lærere til videreutdanning gjennom økonomiske bidrag og praktiske ordninger. Videre ser vi at hans strategi for å få innpass i de ulike miljøene gikk gjennom hans reformvillige evne, arbeidsomhet og evne til å ta kloke valg.

Som sagt overtok han skoleinspektørstillingen i Oslo i 1929, 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 Aanerud og Åsa G.

Skard. De tre første hadde han hyppig og regelmessig kontakt med. Nesten daglig var overlærer ved spesialskolene Ullevålsveien og Sarsaga skole, Ruth Frøyland Nielsen, innom kontoret til Ribsskog.<sup>83</sup> 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"*.<sup>84</sup> 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. Nært samarbeid fikk han også til bl.a. personer som Einar Boyesen<sup>L</sup> og Erik Eide<sup>LI</sup> i Lærerskolerådet, og Tøger Hagemann og Lars Moen i Lærerskolekomiteen. 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<sup>LII</sup>. De to

---

<sup>L</sup> Ekspedisjonssjef dr. philos Einar Theiste Boyesen (1888- 1972) tok artium i 1906, krigsskoleksamen i 1907, embetseksamen i 1912. Arbeidet så ved en rekke skoler som befalsskole, gymnas, teknisk aftenskole. Boyesen studerte skolestell i England, Tyskland, Sverige, Danmark og Finnland. Fra 1930 var han rektor ved Elverum lærerskole (Norsk Skuleblad (1938), nr. 10, s. 192). Han ble i 1955 utnevnt til Kommandør for embetsfortjenester (Norsk Skuleblad (1955), nr. 13, s. 223). Norsk Skuleblad (1958) nr. 40 berettet om at Boyesen hadde oppnådd pensjonsalderen, og gikk av som ekspedisjonssjef. Ny mann på posten ble Olav Hove fra Sunnmøre.

<sup>LI</sup> Erik Eide var født i Eidanger i 1880 og tok lærereksamen ved Notodden lærerskole. Arbeidet ved forskjellige skoler før han ble overlærer ved Vaterland, senere Hersleb og til slutt ved Grünerløkka skole. Eide overtok i 1933 som leder i Norges lærerlag etter at Anders Kirkhusmo sluttet. Her fikk han bl.a. oppleve den dramatiske situasjonen at Norge ble okkupert og nazistene forsøkte å ta styringen over lærerlag og lærere. Eide blir husket som en godt utrustet person og med stor innsikt i de sakene han tok fatt i (Norsk Skuleblad (1955), nr. 16, s. 276-277).

<sup>LII</sup> Nils Wiborg var allerede den gang en anerkjent lærer og lærebokforfatter. Han hadde da 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

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.<sup>85</sup> 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.<sup>86</sup> 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 med både sentrale personer innenfor folkeskolen og innen universitetsmiljøet. De fikk raskt tro på han, og hans forskningsarbeid. Kopi av brev viser at bl.a. Oslo skolestyre, Statens Forskningsfond, Gyldendal Norsk Forlag, språkforskeren professor Olav Broch (Han som bidro til at Nansenfondet gav Ribsskog midler), professor Anathon Aall, ekspedisjonssjef Vigstad, skoledirektør Hagemann, formann i Norges lærerlag, Anders Kirkhusmo, og formann i Lærerindeforbundet, Anna Sethne støttet han, og så på hans arbeid som prisverdig. Ribsskog var på det tidspunktet sterkt engasjert i sitt dr. gradarbeid, samtidig med at han styrte landets

---

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 som nevnt forelest ved flere anledninger over temaet, bl.a. ved Skien lærerkurser.

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.<sup>87</sup> 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<sup>LIII</sup> og Louise All, hadde Ribsskog og Aall mye kontakt både faglig og privat.<sup>88</sup> Cato hevdet at Ribsskog ofte besøkte Aall på Ospeteig, og at de skrev flere artikler og bøker sammen. 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. Eksempelvis fikk han i 1932 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.<sup>89</sup> Aall tok i den forbindelse 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 skrev 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.*"

---

<sup>LIII</sup> Cato var oppkaldt etter Anathons to år eldre bror Cato Nicolai Benjamin.

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.<sup>90</sup> 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.<sup>91</sup> 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.<sup>92</sup>

### 10.22 Møte med Anna Sethne

Anna Sethne var allerede en landskjent reformpedagog da Ribsskog kom til Oslo i 1929, og Ribsskog var nok kjent med hennes forsøk ved Sagene skole. Som nevnt møttes Ribsskog og Sethne allerede våren 1920 for å utrede spørsmålet om filmens praktiske anvendelse i skoleundervisningen. Dette var første gangen 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 veksler 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 Sethne og mannen Johan inviterte gjennom mange år sentrale personer som var tydelige i det pedagogiske og psykologiske landskapet. Stavseng (2009) nevner celebre personer som Elsa Köhler og Charlotte Bühler.<sup>93</sup> Dette var møter Ribsskog fikk delta på.

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. Både Ribsskogs svigerinne Gunnvor Nansen og Anna Sethnes datter, Anna Sethne Holter bekreftet dette. Ikke en kveld gikk uten at Ribsskog og Sethne 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 familene møttes:<sup>94</sup>

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, 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 i den forbindelse ble Ribsskog den beste støtten og rådgiver.<sup>95</sup> 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 skrev 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.<sup>96</sup> I 1930-31 hadde Sagene folkeskole 1700 elever fordelt på 54 klasser med særskilte gutte- og jenteklasser. Ribsskog kom også 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.<sup>97</sup> 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. Dette bekreftes også av Per Vikdals datter Berit Jensen Vikdal. Hun tilføyde at hun ble godt ivaretatt av Bernhof og Margit, som hun benevnte onkel og tante. Stafseng skrev at etter at Helga Eng hadde lest Preyers bok "Die Seele des Kindes" viste hun hva hun ville arbeide med.<sup>98</sup> Slike tydelige avgjørende møter og impulser har det ikke vært mulig å finne hos Ribsskog.

## 11 Hva karakteriserte Ribsskogs arbeid som skolemann?

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.

### 11.1 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.<sup>99 100</sup> Han ønsket seg en skole med et godt innhold, var motiverende, og som kunne gi elevene gode funksjonelle kunnskaper. 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, nemlig å få mer kompetanse ut av befolkningen. Denne ide var han dermed tidlig ute med. Idelighet finner man også i Johs Sandvens begrep om "Livsdyktighet" som uttrykk for samfunnets overordnede mål med oppdragelse. Sandvens begrep inkluderer bl.a. effektivitet.<sup>101</sup> Målet med livsdyktighet kunne man ifølge Vislie (2009) best oppnå gjennom kartlegging av elevenes evner. Mange år senere skulle Gudmund Hernes komme til å stå som eksponent for mye av det samme.

### 11.2 Motiverte elever

Ribsskog la merke til at mange elever gikk til skolen med ulyst og dermed fikk 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.<sup>102</sup>

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 dette 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*”.<sup>103</sup>

### **11.3 Gi holdbar undervisning**

Ribsskog ønsket sikre tall og ikke syensing. 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.

### **11.4 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 er 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 ledetråd 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.<sup>104</sup> Aall hevdet i artikkelen at han hadde stor interesse av problematikken. Man kan ikke se bort fra at Ribsskog lot seg inspirere av dette arbeidet og dermed tok kontakt med Anathon Aall. I Skolebladet gjenga Ribsskog med Aalls tillatelse hans arbeid publisert i "Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der sinnesorgane" fra 1912, som var basert på 600 enkeltforsøk i en rekke middelskole- og folkeskoleklasser i Oslo. I sammendraget skrev 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 lengere tid fremover.<sup>105</sup> 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 lengere 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.<sup>106</sup> Lay var født i Bötzingen i Tyskland i 1862. Etter lærerutdannelse og dr. grad ble han stadig mer opptatt av den eksperimentelle metoden, og i 1904 startet han sammen med Meumann et tidsskrift for den eksperimentelle pedagogikken. Dr. Sigmund skrev 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 pedagogikk"<sup>107</sup>. Ribsskog refererte for øvrig 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 intelligenstester for å finne rett mann på rett plass, bl.a. gjennom yrkespedagogikken og yrkesveiledningen.

### 11.5 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".<sup>LIV</sup> I sitt sammenfattende oversyn skrev 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.<sup>LIV</sup> "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 oppbyggende kraft og skaper en lys og god arbeidsstemning i skolestuen." skrev Ribsskog s. 260 i "Arbeidsmetoden i folkeskolen". Burrhus Skinner (1904- 1990) inntok samme standpunkt i boken "Science and human behavior", hvor han tok avstand fra bruken av en straffende tilnærming "In the long run, punishment, unlike reinforcement, works to the disadvantage of both the punished organism and the punishing agency. The aversive stimuli which are needed generate emotions, including predispositions to escape or retaliate, and disabling anxieties".<sup>108</sup>

Resultatene var så tydelige at Ribsskog anbefalte å bruke ros både på skolen og i hjemmet. Dermed framstår boken som overordna normativ i betydningen av hvordan det bør være i skolen. Skolen var, skrev Ribsskog i et udatert dokument, full av påbud, med mange straffemidler til å gjennomføre sitt program som armstilling, skammekroken, gjensitting og parade.<sup>109</sup> I boken "Gjensitterne i folkeskolen" finner man også en tydelig motstand mot en straffende tilnærming av elevene. Her skal man imidlertid være klar over at begge bøkene kan være skrevet for å vise noe, være en bønn om hjelp for å få til en endring, eller være et bevis

---

<sup>LIV</sup> Avhandlingen ble i en noe forkortet form gjengitt i *Nederlandsch Tijdschrift voor Psychologie*, 1934 (Opplysninger gitt av Ribsskog i søknad til Nansenfondet om bidrag til «pedagogiske – psykologiske undersøkelser», datert 2. Januar 1936).

<sup>LIV</sup> Dette var ytre observasjoner Ribsskog gjorde. I dag har man mulighet til å måle at oppmerksomhet og ros blir registrert bl.a. i nucleus acumbens i hjernen med frigjøring av dopamin. Denne frigjøring resulterer i en god følelse og man opplever glede og en viss form for eufori. Dersom en god indre følelse etterfølges av en respons / atferd, så øker det sannsynligheten for at responsen / atferden vil gjentas i framtiden.

på noe han var sterkt misfornøyd med. Imidlertid finner man ikke noe hos Ribsskog som tyder på at han hadde tro på ideen om å gjøre bot for sine handlinger, eller at ristet var sendt fra oven for å utslette en syndig og uønsket forseelse. Ribsskogs arbeider var preget av menneskelig varme, innsikt og ønske om at både elever og lærere skulle få en bedre skoledag. Det er heller ikke noe som tyder på at han trodde på straff som egnet middel mot kriminalitet. Sammenfallende syn på bruk av straff finner man også hos Åse Gruda Skard når hun hevdet at hovedfienden for oss som i 1930 -årene arbeidet med vanskelige barn og opplysning til foreldrene var den strengt autoritære undertrykkninga av barnet.<sup>110</sup> Begge gikk inn for ros i stedet for ris som korrektiv, og slik tok begge avstand fra å styre og forme barndom gjennom straff. Det var ikke noe mål i å kue og skape frykt.

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 på å få barnet til selv og ut fra sitt eget indre, ut fra egne opplevelser og erfaringer som skolen hjelper det til, å si: jeg vil”*.<sup>111</sup> Gjensitting var ikke et nytt fenomen. Det hadde fulgt skolen i lang tid, og bl.a. i 1893 sendte Kristiania lærerindforening en henvendelse til skolestyret om at man ved nybygg av skoler burde innrette rom for *”gjensiddere”* som straff for *”trodsighed, uskikkelighed eller i det hele taget for grovere forseelser.”* Det var ensomheten man trodde ville ha effekt. Lærerindforeningen viste til erfaringene fra bl.a. München i Tyskland<sup>112</sup>. Kristiania skoleråd ville imidlertid ikke tilrå en slik ordning. Ifølge Norsk Skoletidene var også Anna Rogstad tilhenger av å innrette rom for gjensittere. *”Skolen måtte forsøke å gjøre mennesker av dem.”* Tre år tidligere holdt tidligere stortingsmann og redaktør av *”Posten”*, Nic. Jul. Sørensen, et lengere foredrag i Kristiania arbeidetsamfunn i forbindelse med valg av tilsynsmedlemmer i folkeskolen. Sørensens foredrag reiste spørsmålet om legemlig refselse, og han argumenterte der for at korporlig refselse skyldtes mangel på dannelse. Dette kom det selvsagt argumenter mot, og det ble hevdet at fravær av refselse ville ende med forferdelse.<sup>113</sup>

### **11.6 Individualisering av undervisningen**

Sammen med Johan Lofthus og Augusta Rasmussen gjennomførte Ribsskog evnemålinger i folkeskolens 1. klasse, både i normalskolens og særskolens 1. Klasse.<sup>114</sup> 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 å motivere og opprettholde motivasjonen. Kristian Mønnesland fortalte i intervju med Arne Dahl i 1975 at i Osloskolene ble Dearborns 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*".<sup>115</sup> Både Lofthus og Rasmussen ble brukt i forbindelse med rettsoppjøret etter krigen. Lofthus ble brukt i Quislingsaken og Rasmussen i testingen og vurderingen av de såkalte "*tyskertøsene*", som ble internert på Hovedøya etter krigen.

Kort tid etter i 1941, ble "Evnep prøve 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. Kuhlmann 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.<sup>116</sup>

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.<sup>117</sup> Skole og undervisning skulle bygges og organiseres med utgangspunkt i kjennskap til, og forståelse av elevens egenart og utvikling.

Kristian Mønnesland<sup>118</sup> 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 Ribsskog benyttet 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, ”*ydet forskjellige prestasjoner, hadde forskjellige interesser og behov*”. Han viste bl.a. til en studie der 9 000 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 nyttegjøre 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 om 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. Ribsskog ønsket at mange sider skulle diskuteres, bl.a. utskillingsproblematikken, når elevene eventuelt skulle 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.

### **11.7 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.<sup>119</sup> 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 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.<sup>120</sup>

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 individs 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.

### 11.8 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 med skolen for Ribsskog 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. Dette var i tråd med Arbeiderpartiets skolepolitikk hvor man gjennom skolen skulle utvikle "*ei samkjensle*" mellom samfunnssklassene og en nasjonal "*samvokster*", for å bruke Slagstads ord.<sup>121</sup> I Norge ble det politiske landskapet endret etter stortingsvalget 18. oktober 1927. Fra da av kom kampen til å stå mellom sosialister på den 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 regimeskifte på linje med 1884 og 1814.<sup>122</sup> Ribsskogs mål samsvarer med ideologien i bevegelsen og ikke minst John Deweys synliggjøring av forholdet mellom demokrati og utdanning, gjennom selvaktualisering, elevrealisering og effektivitet.<sup>123</sup> 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. I boken "Gjensittere i folkeskolen" fra 1948 skrev han innledningsvis at skolen har lagt for mye ensidig vekt på dyktighet og nytte, og mindre vekt på å fremme et sunt og harmonisk sjelsliv hos barna, og hindre det som kan skape sjelelig skade. Et psykisk uharmonisk menneske som lider under sjelelige vansker kjenner seg ikke lykkelig og kan dermed ikke være et fullverdig medlem av samfunnet. Et viktig mål måtte derfor være å få

skolens folk til å tenke nærmere over dette, og forsøke å gjøre barna til dyktige, nyttige og lykkelige samfunnsmedlemmer.<sup>124</sup>

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.

### **11.9 Vitenskapeliggjøring av pedagogikkfaget.**

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.<sup>125</sup> 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 utgangspunktene ble prototypen på fremtidig forståelse av dualismen. Aristoteles kunnskapssyn, skriver Åsen, pekte dermed ut en pedagogikk som ble ulik Platons.<sup>126</sup> 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*"<sup>LVI</sup> 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.

### **11.10 Naturvitenskapelig orientert**

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.<sup>127</sup> Ribsskog satte høye

---

<sup>LVI</sup> Locke bruker ikke benevnelsen "tabula rasa" uttrykket i boken, men hans kunnskapssyn kan forstås slik.

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 beskjeftiget 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.

Ifølge Slagstad<sup>128</sup> 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 "*Fundamentalvidenskaper for alle de praktiske Sysler, hvorpaa Nationens Velvære beror*" (ibid., s. 74). Tre tiår senere publiserte Sigvardt Thorkelson i 1885 den første eksperimentelle studien her til lands. Studien som ble påbegynt i Tyskland bærer tydelig preg av tysk influering, spesielt fra Wundts psykofysiske laboratorium.<sup>129</sup> Dette skapte naturligvis en fremskrittsoptimisme mot et bedre samfunn. Utviklingen i samfunnet var knyttet til at landets naturressurser, og den vitenskapelige utviklingen innen f.eks. kjemi og elektrisitet mot slutten av 1800 og begynnelsen av 1900-tallet åpnet for nye og store muligheter for å skape ny industri. Tanken var å legge under seg jorden og ta i bruk ressursene. 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 dominerte det politiske landskapet. Man diskuterte hvem som skulle bestemme over utnyttelsen av ressursene i hav, elver og vann, over fossekraft, dyrkingsjord, malmen i fjellene og trærne i skogene. Resultatet ble at konsesjonslovene ble vedtatt av Stortinget i 1909, som et forsøk på å kontrollere at utenlandsk kapital ikke skulle få for stor makt gjennom oppkjøp av norske ressurser. Saken førte til splittelse i politiske partier og skapte regjeringsskriser.

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.<sup>130</sup> 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 innenfor psykologisk vitenskap som innenfor 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 oppdragelsen på det tryggest mulige vitenskapelige grunnlag.*”<sup>131</sup> Ribsskog argumenterte for at ervervelse av sann kunnskap skjedde gjennom å studere fenomenene selv, gjennom systematiske eksperimenter, ikke gjennom å lese hva forskjellige lærde tenkte og hevdet. 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. Etter hans mening måtte det ikke foretas forandringer i skolen før det var gjort grundig undersøkelser.<sup>132</sup> Det kan man si ble hans måte å legitimere pedagogikken på. Han ville legitimere pedagogikken ad empirisk vei gjennom forskning forankret i testpsykologien. Vitenskapen med sikre tall skulle man være lydhør overfor, og følge. Det var ikke nok å referere til Pestalozzi og Fröbel og føle seg sikker, for å bruke Ribsskogs ord. Heller ikke var det tilstrekkelig å referere til fornuft og følelser. Ribsskogs empiriske studier la opp til å årsaksforklare og han dro konklusjoner ut i fra det. Noen vil vel si at han enkelte ganger gjorde det ukritisk.

I dag er det 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. Ribsskog formidlet imidlertid 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. Heller ikke førte han noen dypere argumentasjon for et livssyn der han forsøkte å gi svar på menneskets eksistensielle spørsmål, eller hvordan menneskets natur skal forstås. Oppdragelse og karakterdanning ble beskyldt for

ikke å ha noen egen plass i Normalplanen av 1939, skrev Ribsskog, men han kunne heller ikke se at pugging av skriftsteder og katekismeforklaringer var særlig egnet middel til oppdragelse og karakterdanning.<sup>133</sup> Her fører han heller ingen dypere argumentasjon, men påpeker at den gamle puggskolen kan ødelegge enhver oppdragende virkning. Andre reformpedagoger, bl.a. Erling Kristvik var tydeligere på at målet for opplæringen egentlig ikke var kunnskap, men ”*ålmendanning*”.<sup>134</sup>

Imidlertid er det ikke tvil om at Ribsskog 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. Først på slutten av Ribsskogs karriere kan man spore at andre vurderinger enn rene eksperimenter også burde legges til grunn. Ribsskog skrev 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. I artikkelen var han kritisk til at testing skulle være det eneste avgjørende for opptak.

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 tidsmessige eller økonomiske ressurser til det. Helga Eng skrev i 1919 at den pedagogiske forskningen i Norge ikke var mye å skryte av. Skolen var bygget ”*efter forbilleder utenfra*”. Eng appellerte til at Norge måtte fremover i det ”*pædagogiske fællesarbeide*”.<sup>135</sup> Ribsskog var en foregangsmann ved å gi andre åpninger og muligheter gjennom fritid og stipend/økonomi til lærere i studier av skole spørsmål.

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.

### **11.11 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. Barnets behov og utvikling som sto i sentrum, og 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 ubetinget inn for, 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? Han 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 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 fordrag 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*".

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". Learning by doing 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. Kunnskap var ikke noe medfødt 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.

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, og han reagerte på en skole som var overmoden og trengte reformer. Skolen ga ikke det den ga seg ut for å gi. 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 sto for et moderniseringsprosjekt i norsk skole, og han ville høyne kvaliteten på skolen, øke elevenes motivasjon, øke læreryrkets renome, og gjøre barna til lykkelige og nyttige samfunnsborgere. Imidlertid kan det stilles spørsmålsteget 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. 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.

Et grunnleggende spørsmål man 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.<sup>136</sup> Telhaug & Mediås omtaler Ribsskog som en innflytelsesrik person som øvde en dominerende innflytelse over norsk skoleutvikling gjennom flere tiår.<sup>137</sup>

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. Publikasjonene synliggjør at han var godt orientert både innenfor amerikansk og tysk tradisjon. I boken "Undervisningsplanene i folkeskolen" fra 1936 refererte Ribsskog og Aall til Thorndikes "The psychology of learning" ., og de nevner videre sentrale navn innenfor eksperimentalpsykologien 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), 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 fikk stor betydning for utviklingen. Dewey var mer filosofisk tydelig og bevisst enn Ribsskog, og han hadde tydeligere vyer om hva han mente med bl.a. 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.<sup>138</sup> Begge var enige om at prosjektarbeid som metode ville medvirke til at elevene ble aktive i læreprosessen, og ville dermed motvirke passifisering. Det ønskelige var å få til en dreining imot at den erfaringen barnet bragte med seg, måtte danne grunnlaget for undervisningen og at det var 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 passivering av barnet. 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.

Slik jeg ser det, er det klare likheter mellom John Dewey og Bernhof 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. 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. Lærerens oppgave blir derfor å forberede en serie aktiviteter i et spesielt tilrettelagt miljø, og deretter avstå fra å forstyrre prosessen.

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. De var begge enige om at pedagogikken måtte bygges på empiri.

Et viktig mål var å bedre forholdene for elever og lærere, og dermed gjøre undervisningssituasjonen bedre og mer økonomisk.

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.

I venstrestatens tid, skrev 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 tilføyde han at læreren skulle være formidler av kulturarven.<sup>139</sup> 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 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 danningsheim, ein verkstad for folkeopseding*".<sup>140</sup> 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 å bygge opp en tro hos personen på at en er i stand til å nå de mål en har satt seg.<sup>141</sup> 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?

Slik jeg ser det publiserte Ribsskog 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.

Hans Skjervheims hovedinnvending mot en naturvitenskapelig og eksperimenterell basert pedagogikk var at pedagogiske handlinger ble tolket etter modell av tekniske handlinger. Bak denne innvendingen mente Skjervheim (1926- 1999) det lå en rekke kompliserte vitenskapsteoretiske problemer.<sup>142</sup> 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 instrumentalistiske mistaket er nettopp *"og oversjå det kantianske skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger, og på den måten gjerdra pragmatiske handlinger til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt."*<sup>143</sup> 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"*.

### **11.12 Sprengte Ribsskog grenser?**

Det kan være betimelig å spørre om Ribsskog på noen måte sprengte grenser for vår erkjennelse, og om hans storhet og genialitet lå i dette? Svaret vil selvsagt avgjøres av hvordan man forstår spørsmålet. Ribsskog var etter min mening ingen filosof som sprengte grenser på det området. 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 komiteearbeid. 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.<sup>144</sup> 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. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved om Ribsskog manglet en sammenfattende teori som kunne hjelpe han til å rubrisere opplysningene og arbeidet.

### **11.13 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 tydelig på bl.a. i forbindelse med et foredrag han holdt i regi av Foreningen for bekjempelse av tannsykdommer i Oslo i 1937, hvor han argumenterte mot 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.<sup>145</sup> Elevene trengte helseoverskudd. 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.<sup>LVII</sup>

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, drikkefeldige 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 han for å differensiere

---

<sup>LVII</sup> Tannråte var nok et problem for mange barn og ungdom også mange tiår senere. Norsk Skuleblad, nr. 39 fra 1934 kunne berette om en undersøkelse blant 300 sykepleieelever med en gjennomsnittsalder på 23 år, foretatt av Universitetets Hygieneiske Institutt. Studien viste at 10 % hadde gebiss og en stor del hadde tannråte, spesielt fra de norsligste fylkene. I Norsk Skuleblad nr. 27 fra 1936 kom man igjen inn på hva tannverk betydde av lidelser, tapt arbeidslyst og forspilt tid.

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). Hvordan man skulle forholde seg til gjensitterbarna var som nevnt gjentatte ganger oppe til diskusjon bl.a. i Kristianiaskolene allerede i 1890-årene. Gjensitting var ikke noe særnorsk fenomen.. Borghild Musum skrev i en artikkel i Norsk Skuleblad i 1934 at mange også i Danmark hadde vært gjensittere en eller flere ganger når de forlot skolen.<sup>146</sup> Ribsskog var kritisk til å bruke slike metoder, og 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 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 opplevelsen av å komme til kort.<sup>147</sup> Inspirert av Alfred Adler (ibid., s. 102) skrev 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.

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 funksjonell 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*”. Fra Ribsskogs side foreligger ingen 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. Ribsskog viste at han også 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. Mennesket ble ikke forstått ut i fra en lovmessighet, men ut i fra sin egenart. Det 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.

Gjennom handling viste han at han hadde stor forståelse for, 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. Videre gikk han også varmt inn for å stable Arbeidshjem for svakt begavede i Oslo på bena, slik at de kunne bidra noe til eget opphold.<sup>148</sup>

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*”, hvor han appellerte 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.<sup>149</sup> Det er ikke tvil om at Ribsskog var opptatt av de svakeste elevene. Korrespondansen i forbindelse med hjelpeskolene og hjelpeklassene er relativt omfattende, og det kommer fram at Ribsskog arbeidet mye med denne utfordringen.

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.

#### **11.14 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. 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 karrieren 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 var for Ribsskog en skole som representerte et felles fundament, en felles kunnskapsbase for alle barn, og 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 for han værre enn både de Magelske og Trædalske 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"*.<sup>150</sup> Han sluttet seg helhjetet 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 skrev 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.<sup>151</sup>

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<sup>LVIII</sup> (1816- 1892) 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 skrev 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.<sup>152</sup>

Telhaug & Mediås skrev 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 kunnskapsskole, men i den sosiale motivering i den. En felles folkeskole ville redusere de sosiale forskjellene mellom folk, fjerne fordommer og dermed øke likheten og fellesskapet mellom de ulike klassene.<sup>153</sup>

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

---

<sup>LVIII</sup> 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 motsatnder kan have tårnet op, og bryder dem ned stok for stok så livaktig, at man formelig ser dem ramle hulter-i-bulter "* (Garborg, 1998, s. 30).

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<sup>154 155 156</sup> Helga Eng<sup>157</sup> og Einar Sigmund<sup>158</sup> 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 undervisningsdepartementet ga sjefen for skoleavdelingen, ekspedisjonssjef Knut Hougen, i oppdrag å lage ny utredning om enhetsskolespørsmålet.<sup>159</sup>

## 12 Den parlamentariske skolekommisjon

I mars 1920 anmodet Kirkedepartementet, 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 regjeringsskisse og avgang for Halvorsens Høyreregjering.<sup>160</sup> 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. Utredningene av Enhetsskolesaken skjedde i en periode der de nye reformpedagogiske ideene var i ferd med å bli kjent her hjemme. Dette kom ifølge Bakken til å bety en aksentuering av flere pedagogiske problemer. Fremleggingen av innstillingen resulterte i en debatt og en bevisstgjøring, som satte fart i diskusjonene rundt hvordan man skulle forholde seg til reformbevegelsen.<sup>161</sup>

Den 25. juli 1922 ble den parlamentariske skolekommisjon nedsatt, fortsatt med rektor Anton Ræder<sup>LIX</sup> 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.<sup>162</sup> 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

---

<sup>LIX</sup> Anton Henrik Ræder (1855- 1941) gift med Aagot Greve fra Vemundvik i Namsos. Ble student ved Aars og Voss skole i 1874, studerte ulike fag og tok lærereksamen i 1880. Arbeidet som lærer ved ulike skoler i Oslo. Var skoleinspektør i hovedstaden fra 1898 til 1900 og ble da utnevnt til ekspedisjonssjef for Kirkedepartementets undervisningsavdeling. Var fra 1898 til 1928 medlem av Undervisningsrådet og en tid medlem av eksamenskommisjonen for landets lærerskoler. Gjennomførte flere utenlandsreiser. Ræder skrev også en rekke lærebøker (Norsk biografisk leksikon, 1954, VI, s. 101-112).

allmennskole. Skolebladet skrev at kommisjonen hadde drøftet spørsmålet om skoletidens lengde, men tanken om en 6-årig folkeskolefant ingen tilslutning.<sup>163</sup>

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.<sup>164</sup>

Grunnet økonomiske hensyn og tidsnød, skrev 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.<sup>165</sup> 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.<sup>166</sup>

## 12.1 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”.*<sup>167</sup>

Dette var i hovedsak mandatet til lærerorganisasjonenes skolenevnd, og i dette lå ønsket om å få utredet et alternativ til Stortingsvedtaket fra 1920.<sup>168</sup> Stortinget hadde nemlig besluttet at den ”statsunderstøttede middelskole fra begynnelsen av 1921 – 22 skulle bygge på avsluttet folkeskole.” 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.<sup>169</sup>

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 Anders Kirkhusmo valgt til formann, med H. Eitrem som nestformann og Magnus Poulsen som sekretær. Ribsskog ble valgt inn fra Norges lærerlag og Anna Sethne ble valgt inn fra Norges lærerinnforbund. M. Poulsen ble en nær medarbeider av Bernhof i mange år. I 1933 ble han 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.

Arbeidet som Lærerskolenevnden utarbeidet ble viktig, og la en del føringer på den pedagogiske forskningen i landet. 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.<sup>170</sup> De gav sin tilslutning til hoveddragene i utkastet til oppbygging av den høyere skolen som Den parlamentariske skolekommisjon hadde gitt. ”Både Enhetsskolekomiteen, 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.”*<sup>171</sup>

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.<sup>172</sup>

Som nevnt forsvarte Ribsskog 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 ordening."*<sup>173</sup> Videre sa han at han ikke kunne innse at det foreligger 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 gikk 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.<sup>174</sup>

## 12.2 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 var den 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.

### 13 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. Han gjentok temaet 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 denne 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.<sup>LX</sup> 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. I sin studie stilte Ribsskog 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?

---

<sup>LX</sup> Avhandlingen ble i forkortet form inntatt i Zeitschrift für angewandte Psychologie, Bd. 43, Heft 3. (1932)

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 skrev i en artikkel i Skolebladet om at det synes å fremgå at stoff huskes både lengere og sikrere når man innprenter det i den hensikt å beholde det i lengere 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 for eksempel, leste til en bestemt eksamen.<sup>175</sup> Ribsskog sitt arbeid bygger på en rekke studier som befattet seg med assosiasjoner, og glemsel. Det gjelder studier utført av bl.a. Aall, Ebbinghaus, Jost, Reuther, Meumann, Thorndike, Radossawljewitsch, 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 middelskolen, Wally Nordberg.<sup>176</sup>

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.*"<sup>177</sup>

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.

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).<sup>178</sup> 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.<sup>179</sup> Atter gjentok han den gamle skoles svakheter i og med at den var bygd på mangelfulle metoder, subjektivisme 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 søkte igjen Ribsskog Nansenfondet om et bidrag på kr 2000,- til videre undersøkelser av læringens psykologi. Han skrev i søknaden at han hadde formidlet noen resultater 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 fra Aall, Meidell og Schjeldrup. Aall skrev 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 arbeid. Meidell og Schjeldrup berømte også Ribsskog for hans grundige og omsorgsfulle behandling av vitenskapelig materiale.

## 14 Toftes Gave

1930-årene skulle by på mange oppgaver for Ribsskog. Han ble etter hvert som sagt tydelig i det pedagogiske landskapet, noe som 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<sup>LXI</sup> gikk av.

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.

---

<sup>LXI</sup> Halfdan Raabe (1852- 1945) var utdannet cand. theol. fra 1877 og bestyrte Koppervik lærerskole fra 1878 til 1884. Han arbeidet både som 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). Raabe ga i Norsk Skoletidende (1930, nr. 40) klart uttrykk for positiv innstilling til de nye pedagogiske ideene i arbeidsskolen. ”Jeg hilser det som en høist gledelig begivenhet, fordi det faller i tråd med mitt syn” (s. 540).

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 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 Grønmland skulle bl.a. tjene som alternativ til arrest for unge lovbrøyttere 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.<sup>180</sup> 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.<sup>181</sup>

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.

#### **14.1 Kritiske røster til Toftes Gave og de andre skolehjemmene**

Helt fra oppstarten av skolehjemmet ble barna definert som vanartete, født 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*”.

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. Thuen skrev at Toftes Gave var en institusjon mellom skole og fengsel.<sup>182</sup> Ikke alle fikk godt utbytte av oppholde. Dagbladet kunne feks i 1899 melde om at tilbakefallet til det slette liv var stort. 32 % av utskrevne gutter fra Kristiania kom raskt igjen på gale veier. I perioden 1894- 98 hadde vel 20 % blitt straffet en eller flere ganger.

<sup>183</sup>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. Allerede i 1908 ble Toftes Gave utsatt for hard kritikk i dagspresse og på Stortinget for måten skolehjemmet ble drevet på.

#### **14.2 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 1949. Fra 1935 til 1946 var han nestformann, og fra 1946 til 1949 var han leder for direksjonen for Toftes Gave.<sup>184</sup>

Gunvor Nansen, Ribsskogs svigerinne, hevdet 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, men 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 lett 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 skoleresultater. Han mente at de som var svakt utrustet trengte varsom og kyndig hjelp dersom 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, og levde et liv i og utenfor heimen som 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*”<sup>185</sup>. Ribsskog stilte seg i ”Melding om Toftes Gave 1947-48 ” kritisk til praksisen ved skolehjemmet.<sup>186</sup> 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, samt ”*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, i tråd med hva han ellers skrev om autoritære opplæringsmetoder i skolestua. En elev blir ikke mer intelligent ved bruk av hard disiplin eller 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 var han overfor metodene når han s. 22-23 i den samme meldingen hevdet at:

*”Enhver som har det nødvendige kjennskap til den nyere barnepsykologi, 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 hevdet han at ”*Direksjonen har sett det som en særlig viktig oppgave å få innført noe friere og mer hensiktssvarende 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.

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. Hensikten med undersøkelsene var at de skulle tjene som grunnlag for nyordning av skolehjemforholdene. Dernest å kunne gi retningslinjer for hvordan behandlingen av skolehjemselever burde være i samsvar med elevenes sjelelige egenart.<sup>187</sup> Bakgrunnen for undersøkelsen var at det hadde vært reist 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 særforsoergeren.

Momentene som er nevnt her, viser at medlemmene av direksjonen stilte spørsmål ved skolehjemmets praksis. 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. For å imøtekomme disse ble det prøvd å tillempe fagkrets og arbeidsmåter ved å innføre mer sløyd, lek og kroppsøving. I den perioden Ribsskog var medlem i direksjonen kom man 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 som lærer om livet på to forskjellige oppdragelsesanstalter. 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 selv 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, og var en av de mest betydningsfulle. 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.<sup>188</sup> Kritikken av skolehjemmene fra fagfolk innenfor pedagogikk, psykologi, og psykiatri underbygget en slik utvikling.

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.<sup>189</sup> 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.

### **14.3 Var Ribsskog en aktiv pådriver for å nedlegge skolehjemmet?**

Den 10. juli sommeren 1947 kom det endelig beskjed fra departementet om at Toftes Gave skulle 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 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. 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.<sup>190</sup> Velkjent er 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.<sup>191</sup> 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.

#### **14.4 Konklusjon på Ribsskogs rolle.**

Kildene setter klare grenser for hvor sikre man kan være i konklusjon på Ribsskogs rolle i forbindelse med Toftes Gaves siste periode, og hvor nøye en kan undersøke dette området. Begrensningene setter også grenser for å gi en grundig analyse av hans rolle. Til tross for noe magre og tynne kilder kan man våge seg 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, da 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.

## 15 Arbeidet for å reise den pedagogiske forskningen i Norge

### 15.1 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. I 1840 årene arbeidet Hartvig Nissen for et professorat i pedagogikk ved universitetet, og Thuen tilføyde at dersom dette hadde blitt en realitet, ville ingen vært bedre kvalifisert for stillingen enn Nissen.<sup>192</sup> På det andre nordiske filologimøtet i Kristiania i 1881, kom P. Voss med krav om pedagogikk som fag ved Universitetet.<sup>193</sup> 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. *"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."*<sup>194</sup> På det tidspunktet var det to professorater i f.eks. filosofi.

Årene gikk og så i september 1931 henstilte Kirke- og Undervisningsdepartementet Norges Lærerlag, Norges Lærereforbund og Filologenes og Realistenes Landsforening om å nedsette en komité med det som oppdrag å utrede spørsmålet om og i hvilken utstrekning den videregående opplæring i teoretisk og praktisk *"leid"* kunne bygges på 6-årig grunnskole ved siden av den 7-årige grunnskole. Komiteen avga i 1933 en innstilling- Innstilling fra Lærerorganisasjonenes Skolenevnd.<sup>195</sup> Gjennomgående i innstillingen ligger 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 i å gi et bidrag til å komme i gang med systematisert pedagogisk arbeid i skolen. I de kommende årene skulle det vise seg at Ribsskog skulle bli

den ledende skoleforskeren i Norge. Dr. gradsarbeidet hans hadde i 1933 ligget i to år, og 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.<sup>196</sup> Videre kommer det 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 fruktesløse forsøk, spekulasjoner og bortkastet tid og kraft. Skulle skolen løse sine oppgaver slik at det blir til gagn, måtte det gjennomføres grundige studier i skolen.

## 15.2 Oppropet i 1934

Året etter ferdigstillingen av Innstillingen fra Lærerorganisasjonens Skolenevnd kom støtteoppropet "Til arbeide for norsk pedagogisk forskning".<sup>197</sup> 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 skulle bli konkurransedyktige med andre land, måtte 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 Lærerlag), 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 i 1934.

Oppfølgingen av dette ble at lærerorganisasjonene den 29. januar 1935 søkte Oslo bystyre om et årlig bidrag på kr. 10 000,- 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.<sup>198</sup> 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. Artikkelen 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. Psykiater Ragnar Vogt (1870- 1943) var blant dem som mente at vårt universitet i høy grad hadde forsømt de pedagogiske disipliner og at et pedagogisk forskningsinstitutt, knyttet til universitetet hadde vært et ønske i lang tid.<sup>199</sup>

Politikerne ga også tidlig uttrykk for et slikt syn skrev Tove Baune, og refererte til representanten Alexanders argumenter i 1936, i debatten for å opprette et pedagogisk forskningsinstitutt. Han innså betydningen av at eksperimentell forskning i skolen var viktig,

og anså det som en velferdssak for skolen, at pedagogikken endelig fikk fast fot ved universitetet ”*Der må opparbeides erfaring*”.<sup>200</sup>

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.<sup>201</sup> Det første bidraget på kr 500,- til pedagogisk forskningsfond kom i 1935 fra overlærer O. Strøm fra Oslo.<sup>202</sup> Året etter bidro Ole Konrad Ribsskog med kr 50,- og Bernhof Ribsskog med kr 200,-.<sup>203</sup> Det bør imidlertid her nevnes at skoleinspektør Einar Aas både i 1922 i ”Skole og samfunn” og i 1924 i ”Norsk Skoletidende” argumenterte for ”*istandbringelsen*” av et pedagogisk forskningsfond som ville være både heldig for lærerstandens anseelse, komme den hele skole til gode, vekke impulser hos mange, slippe å legge ut for å få utgitt noe og bli mindre avhengig av forleggerne.<sup>204</sup> I 1929 forsøkte en rekke lærere i Oslo å stifte et aksjeselskap med formål å gi ut et tidsskrift ”Den norske folkeskole”. Man savnet en fagpresse som tok opp i seg de nye pedagogiske brytningene som foregikk i nabolandene og kulturlandene forøvrig. Man savnet også en fagpresse der man fritt kunne drøfte stands og organisasjonsspørsmål.<sup>205</sup> Hvordan det gikk med dette framstøtet er usikkert. Utdanningsforbundet har i dag ingen informasjon om hvordan denne saken utviklet seg.<sup>206</sup>

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) argumentertes 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.<sup>207</sup>

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*”.<sup>208</sup>

Resultatet ble at departementet skar gjennom og gav studieinstituttet legitimitet som offentlig pedagogisk forskningsorgan. Forskningsinstituttet ble et universitetsdirigert institutt. Ribsskog, skrev 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, skrev Frøyland, gravla trolig Komiteen for pedagogisk forskningsinstitutt. I alle fall er det ikke mulig å etterspore dokumenter etter krigen.<sup>209</sup> Komiteens formann professor D. A. Seip ble høsten 1941 avsatt og arrestert og til slutt ført til Sachsenhausen.

### 15.3 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 fagelig sterk person, noe han også kom til å vise som statsråd. Hans Fredrik Dahl skrev at hos statsminister Gerhardsen satt mange av statsrådene bortsett fra Lange, daglig under press om sin egen mulige avgang.<sup>210</sup> 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, og de midlene som staten kom til å bevilge, ble kanalisert mot det pedagogiske forskningsinstituttet ved Universitetet.

I skolestyremøte 28. februar 1936 meddeltes 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.<sup>211</sup> 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, ramset 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 kristendomskunnskap.
4. Undersøking av barns og ungdoms psykologiske forutsetninger for historieundervisningen.

5. Undersøkning av hvad slags lesestoff barn interesserer sig særlig for.
6. Undersøkning 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 til 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 hevdet at Ribsskogs største innsats for å gi pedagogisk forskning bedre kår, kom til å skje innenfor den pedagogiske forskningskomiteen.<sup>212</sup>

Dahl antok 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.<sup>213</sup> 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.

#### **15.4 Bernhof Ribsskog som søker til 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 søkerne 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 forrang*". Harald Schjelderup uttalte at han ikke på grunnlag av dr. Ribsskogs vitenskapelige produksjon kunne finne han kompetent til stillingen som professor.<sup>214</sup> Ribsskog tapte nok kampen på at han hadde lite forskning å vise til innenfor barnepsykologi. Han nådde ikke opp, skrev Grankvist, kanskje fordi han i sin pedagogiske forskning hadde synliggjort stor interesse for "*en praktisk realisering av forskningsresultatene i skole og klasserom. En slik vinkling kunne vanskelig styre den frie forskningen i pedagogisk psykologi som skulle knyttes til et nytt pedagogisk forskningsinstitutt.*"<sup>215</sup>

Norsk Skuleblad meldte om at Helga Eng, fredag 17. desember 1937, i statsråd ble utnevnt til professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo.<sup>216</sup> 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. Første året ble det bevilget kr 500, - til bøker. Romforholdene var dårlige, så i begynnelsen måtte de på "*byen*" for å låne lokaler. Stafseeng hevdet at det var både et historisk og fagpolitisk risikabelt prosjekt å gå inn for en etablering av pedagogikk som universitetsdisiplin. Eng påtok seg ansvaret for å sette standard for en akademisk pedagogikk.<sup>217</sup>

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.<sup>218</sup> 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. Første magister i pedagogikk uteksaminert ved PFI ble 35 år gamle Sigurd

Nørstebø, fra Lesja i Guldbrandsdalen i 1939.<sup>LXII</sup> Han kunne fortelle at det var lite å holde seg til nå mens studieplanene var i støpeskjeen.<sup>219</sup> Andre mann ble lærer Karl Bakke fra Lindås i 1940. Helga Engs hovedfunksjon det første tiåret, skrev Dale, var å få i gang og inspirere et uskolert studie- og forskningsmiljø ved Universitetet i Oslo.<sup>220</sup> 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.<sup>221 222</sup>

Aas referer til Dahl når hun hevder at forholdet mellom Eng og Ribsskog var kjølig.<sup>223</sup> 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 et dårlig forhold dem imellom. Også Frøyland antydte at det var et godt forhold dem i mellom. 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. 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.<sup>224</sup> I 1949 ble stillingen igjen utlyst, og da meldte Johs Sandven og Ruth Frøyland Nielsen seg. Det ble Sandven som fikk stillingen fra 1950. Sandven var klart influert av naturvitenskapelig tenkning og et strengt objektivitetsideal for pedagogikken. Frøyland hevdet at Sandven i 1950-årene fikk kritikk fra flere hold mot testing og andre undersøkelser som ble gjennomført i skolen.

---

<sup>LXII</sup> I "Bygdebok for Lesja 3" av Arnfinn Kjelland, utgitt av Lesja kommune i 1996, kan det fra s. 653 til 657 leses om Nørstebø, Nordstugu. Her kommer det fram at Sigurd Bjarne (1905-76) i 1933 ble gift med Inga Engdal fra Aure. De flyttet til Trondheim hvor han ble professor i pedagogikk." (s.657). Professor Nils Sjøvik (2008) skrev i boken om "Pedagogisk institutt ved NTNU 1946- 1996" at professor Erling Kristvik bl.a. fikk med seg dosent Sigurd Nørstebø til å lede pedagogisk institutt fra 1946 ved daværende Norges lærerhøgskole i Trondheim .

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 her hjemme nettopp fordi vi hadde reformvillige pedagoger. Imidlertid skulle det bli en betydelig avstand mellom lærerorganisasjonenes visjoner og realitetene for det forskningsinstituttet som til slutt ble opprettet.<sup>225</sup> Helsvig skrev at for både Helga Eng og Johs Sandven hadde forskningsaktiviteten ved instituttet høyeste prioritet (ibid., s. 87), Eng var allerede ved sin tiltredelseserklæring ved universitetet klar på målet om å øke den pedagogiske og psykologiske forskningen. Ribsskog fikk som Kristvik, Høverstad og Skard flere av sine arbeider 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.<sup>226</sup>

I løpet av årene 1949 til 1953 gikk Johs Sandven noe lenger enn Ribsskog i utviklingen 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. Med sin klare naturvitenskapelige arv fra USA kom Sandven til å bli tydelig på dette området. Slik sett fikk PFI en helt annen profil enn f.eks. Lærerhøgskolen i Trondheim. Den eksperimentelle og individorienterte pedagogikken med krav til objektiv vitenskapelighet ved PFI ble av mange opplevd som en trussel, som resulterte bl.a. i opprettelsen av Institutt for Kristen Oppseding (IKO).

Helsvig antydte at Ribsskog som leder for forskningsinstituttet, kunne ha 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.<sup>227</sup> Egil Frøyland skrev 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?"* <sup>228</sup>

I 1973, 40 år etter, spurte Egil Frøyland om i hvilken grad PFI hadde redusert "*planløyse, slump og fuml*" 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 var skeptisk til både den naturvitenskapelige tilnærmingen og måten PFI hadde blitt ledet på.

Dahl hevdet 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.<sup>229</sup>

Samtidig som Helga Eng tok til i Oslo, skrev rektor ved Norges lærerhøgskole Arne Bergsgård (1886- 1954) den 12. mai brev til Kirke og undervisningsdepartementet og orienterte om at eneste søker til professoratet i pedagogikk var Åsa Gruda Skard. Fra brevet kan man lese at de sakkyndige som var oppnevnt til å vurdere hennes kvalifikasjoner var uenige om søkeren var kompetent. Det ble tatt kontakt med både Sverige og Danmark i forsøket på å knytte kvalifiserte søkere til jobben, uten resultat. Bergsgård åpnet i brevet for muligheten til å ansette Skard og gi henne muligheten til kvalifisering.<sup>230</sup> Francis Bull skrev i brev til det akademiske kollegium at fakultetet holdt seg til Scheldrups konklusjon, og at det treftes foreløpig ordning "*hvored fru Skard overtar undervisningen i pedagogikk ved Lærerhøgskulen.*"<sup>231</sup> Skard fikk dermed ikke professoratet, men en stipendiatstilling som hun hadde fram til krigsutbruddet i 1940. Etter krigen ble det Universitetet i Oslo for henne.

Man kan undre seg over at Ribsskog ikke søkte stillingen. Trondheim var på mange måter byen både for han og kona Margit. Det har ikke vært mulig å finne noe som tyder på at Ribsskog tok noen form for kontakt i denne saken. Det er heller ikke noe som tyder på at han ble kontaktet i forsøket på å få han til å søke.

I ettertid har det blitt stilt spørsmål ved om Eng hadde de riktige forutsetningene til å få til et pedagogisk studium. Stafseng skrev bl.a. at Torstein Harbo hadde komme med uttalelser i den retning.<sup>232</sup>



## 16 Lærerskolerådet og lærerskolekomiteen

### 16.1 Eksamenskommisjonen for lærerskolene 1891-1929

Lov av 14. juni 1890 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinner 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.<sup>233</sup> 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 Aall Bonnevie 14. april 1891 at: *"I anledning av Deres Ansøgning 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 Lærerinder i Folkeskolen av 14. juni 1890 anordnede Examenskommisjon."*<sup>234</sup> Det ble bevilget kr 1000 i lønn til kommisjonens medlemmer.

En av grunnene til at Eksamenskommisjonen ble opprettet, var å få lærerutdannelsen mer ensartet.<sup>235 236</sup> 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.<sup>237</sup> 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 Eksamenskommisjonen 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.<sup>238</sup> 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.<sup>239</sup> Resultatet ble at Kirke og undervisningsdepartementet noe senere fulgte oppfordringen, og nedsatte i 1897 en komité for å lage utkast til ny lov. I 1902 kom ny lov for lærerskoler. Den nye loven kom mens Bernhof Ribsskog var elev ved Levanger lærerskole. Allerede i 1909 uttalte imidlertid eksamenskommisjonen 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"*.<sup>240</sup> Slik sett markerte Eksamenskommisjonen 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 Eksamenskommisjonen stor respekt. Asbjørn Ryen, hevdet at denne innflytelsen var det viktigste også i Ribsskogs tid.

## 16.2 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 ny lærerskolelov. Loven endret eksamenskommisjonens navn til Lærerskolerådet, og det 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. Kommisjonen 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.<sup>241</sup>

Nye lover for den høyere skolen (1935) og folkeskolen (1936) 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"*.<sup>242</sup>

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) hevdet at det i perioden ble satt i gang en kursvirksomhet for både øvingsslærere og lærere.

### 16.3 Ribsskog som formann i Lærerskolerådet

Det kan knyttes noe usikkerhet til når Ribsskog ble utnevnt som formann i Lærerskolerådet, da det ikke finnes sikre spor i Riksarkivet man kan bygge på. I Norsk Skuleblad (1936, nr. 21, s. 487) står det imidlertid at Ribsskog ble utnevnt til formann i 1936, etter Lauritz Holsvik.<sup>LXIII</sup> som hadde vært leder siden 1932 da han overtok etter Hermann Trettæberg

---

<sup>LXIII</sup> 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 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.

(1862- 1936).<sup>LXIV</sup> Hans Askeland på sin side skrev i 1941 at Ribsskog ble ansatt den 15. Mai 1936 etter Holsvik.<sup>243</sup> I Lærerskolerådet møtte Ribsskog bl.a. lærer og tidligere rektor Einar Boyesen (1888- 1972) som hadde vært medlem siden 1932. Boyesen ble utnevnt til ekspedisjonssjef i Kyrkje-og undervisningsdepartementet fra 1938 til 1958.

Den 11. februar 1938 kom ny lov for lærerskolen der man fikk opprettelse av en fremmedspråklig linje i den 2-årige lærerutdannelsen. Ribsskog kom kort tid tidligere med en artikkel i Norsk Skuleblad under tittelen ”Engelsklinjen ved læreskolen. Hva det egentlig gjelder.” Her påviste igjen Ribsskog nødvendigheten av god engelskundervisning i folkeskolen, nettopp for å skape et godt grunnlag for høyere utdanning. Han tok til orde for at det skulle bli mulig å få opprettet engelsklinjer ved lærerskolene. Det ville være i tråd med Plankomiteen for den nye skoleordning, og forslaget fra det forsterkede Lærerskoleråd og departementet. Han var tydelig på at det ikke var noen løsning å la lærere fra den høiere skolen overta undervisningen, 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. Det hadde forrige år blitt avholdt et kurs beregnet for engelsklærere i folkeskolen i Oslo, i departementets regi.<sup>244</sup> 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 til også å omfatte folkeskolene og ungdomsskolene. Det gjaldt f.eks.

---

<sup>LXIV</sup> Hermann Trætteberg (1862- 1936) ble født på Løten og uteksaminert fra Hamar lærerskole. Han var ansatt ved flere skoler før han i perioden 1909 til 1932 var overlærer. Han var medlem av Kristiania bystyre i perioden 1904- 1910. Videre var han formann i Kristiania lærerlag mellom 1903 og 1905. For lang og tro tjeneste ble han i 1933 overrakt kongens fortjenstmedalje i gull (Norsk Skuleblad (1936), nr. 18, s. 412). Trætteberg var i 1886 med å overta redaksjonen av Norsk Skoletidende. Senere ble han eneredaktør i 16 år (Norsk Skuleblad (1934), nr. 10, s. 240).

godkjenning av lærebøker (eget Folkeskoleråd fikk vi først i 1961). Ikke sjeldent tok rådet selv initiativ til forbedringer og reformer.

Dahl skrev at det i forbindelse med at man fikk både to og fireårig lærerlinjer oppsto en del diskusjon om hvordan løpet skulle legges opp for å føre studentene frem til de samme mål av kunnskaper og ferdigheter. Dette ble 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.<sup>245</sup> Året etter 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.<sup>246</sup> 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.<sup>247</sup> Dahl skrev videre s. 334 at når det hele stilte mot et så radikalt tiltak som ny lærerskolelov bare få år 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 læregjerningen. Han ønsket å avdekke de personlige forutsetningene som "*peiker på eit lærarkall*".<sup>248</sup>

Mandatet til Lærerskolerådet skrev Baune, var fortsatt å være til hjelp "*for Overstyre ved tilsynet med lærerskolen og skipnaden med lærerprøva*".<sup>249</sup> 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<sup>LXV</sup> hevdet at Ribsskog reiste rundt på lærerskolene og hørte på undervisningen, førte tilsyn med eksamen, og gikk gjennom skolenes regnskap. Han skrev rapport fra disse besøkene som ble sendt til departementet. I tillegg rapporterte skolene selv til departementet om virksomheten.<sup>250</sup>

#### 16.4 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.<sup>251</sup> I Kirkekomiteen var de i 1931 enige om at det var for mye med 11 lærerskoler. Lærerskolerådet med overlærer Holsvik som leder, avga i 1934 en uttalelse til Kirkedepartementet, der de foreslo å nedlegge Nesna, Notodden og Elevrum.<sup>252</sup>

Etter at Arbeiderpartiet kom til makten i 1935, dukket igjen diskusjonene opp om å gjøre læreutdanningen statlig. Seminarloven av 1890 åpnet nemlig for muligheten til å opprette private seminarer med eksamensrett på samme måte som de offentlige. Skolemannen og utdanningspolitikeren Olav Andreas Eftestøl ble den første ved å etablere Elverum private seminar i 1892. Nils Hjelmtveit som kirkeminister og skolemann 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. Rektor Leere ved Oslo lærerskole uttrykte i intervju med Skolebladet sommeren 1930, at han var noe forundret over at Arbeiderpartiet i en årrekke hadde forsøkt å få Oslo lærerskole over på statens hender, mens de private lærerskolene i Notodden og Elverum fikk drive i fred. Leere kunne heller ikke skjønne at skolens kristne grunnlag og tilknytning til Indremisjonen skulle være noe hinder. Skolen hadde hatt flere forespørsler om opptak enn de kunne gi plass til.<sup>253</sup> Det er her naturlig å nevne at historikeren og arbeiderpartimannen

---

<sup>LXV</sup> 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).

Edvard Bull (1881- 1931) i 1923 publiserte sin berømte bok ”Kommunisme og religion” hvor han tok sterkt til orde for å gjøre alle private lærerskoler statlige. Bull var klart inspirert av Marxismen og en typisk representant for den dialektiske- materialistiske historieoppfatningen. I et kommunistisk samfunn var det viktig at staten påtok seg ansvar for barn og unges oppdragelse, og da måtte man bekjempe underdanig og fordømmende Lutherdom. Bulls revolusjonære formuleringer i Hornsruuds tiltredelseserklæring vet vi resulterte i mistillitforslag.<sup>254</sup>

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 i tillegg å utgreie spørsmålet om bl.a. utvidelse av skoletiden og øvelsesskoler knyttet til lærerutdanningen.<sup>255</sup> 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 um 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 oppnevnelser var det også et ønske fra departementet om å få utredet følgende: Hvilke skoler bør være enkeltskoler og hvilke dobbeltskoler? Hva trenges 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?<sup>256</sup>

Lærerskolekomiteen 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.<sup>257</sup> 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 gjorde. Innstillingen ble levert 16. november samme år. Innstillingen inneholdt fem 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.<sup>258</sup> Lærerskolekomiteen kom også med forslag til hva de nedlagte lærerskoler ev. kunne brukes til. Nesnas skoleanlegg kunne benyttes som landsgymnas, fiskernes fagskle eller jordbruksskole. Kristisansand kunne tilbys kommunene, mens Stord muligens kunne selges. Elverum og Hamar tenkte man sseg kunne brukes til utdanning av lærere i sløid og tegning, skogskole, eller ev. arbiderhøiskole. Notodden kunne også egne seg til arbeiderhøiskole eller sløydlærerskole.<sup>259</sup>

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.<sup>260</sup> 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 opprettholde private skoler for statens regning. Lærerskolene måtte staten ha fullt herredømme over. Vi overløt 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.<sup>261</sup> Ribsskog refererte videre i artikkelen til at både Eksamenkommisjonen i 1925, Lærerskolekomiteen av 1935, Det utvidede lærerskoleråd av 1937, Norges Lærerslags styre i 1936, Norges Lærerslags arbeidsutvalg i 1937 og Norges Lærerinnforbunds styre i 1937 ønsket offentlige skoler. *"Et eneste undantak har vi i Lærerskolerådet 1935 hvor*



*I 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 Notoddens og Hamar ble nedlagt.

Den 20. november 1946 vedtok Stortinget etter en langvarig debatt at all lærerutdanning skulle overtas av staten.<sup>262</sup> Fra 1947 het skolen Oslo offentlige lærarskule. Da var det gått over tyve år siden historikeren og politikeren Edvard Bull harmdirrende skrev at både kristelige og andre lærerskoler i stor utstrekning var teologiske læreanstalter, og at det var et mål å slåss mot lutherdommen og fordummende sekter.<sup>263</sup>

Lærerskolekomiteen mente videre at fordelene ved større skoler var så betydelige 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 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.<sup>264</sup> Wergeland (1952) skrev at *"Det hjalp lite kor mykje ein la imot både med kulturelle og pedagogiske grunnar. Ovtrui på dei store, sentraliserte lærarskulane sat for fast hjå dei som som sto på toppen i skulestellet vårt."*<sup>265</sup> Det hjalp heller ikke at Telemark hadde landets eldste tradisjon for norsk lærerutdanning. Det var i 1819 at det ble satt i gang seminar i Kviteseid.

Samtidig med dette arbeidet var Ribsskog inne i bearbeidingen og slutføringen av studien "Lærernes evnevurdering" som i første undersøkelse omfattet 16 000 elever i mellom 400 og 500 klasser med omtrent like mange lærere. I andre undersøkelser deltok 31 kommuner (bl.a. Levanger, Harstad, Trondheim, Glemmen, Skien og Steinkjer), med til sammen 20 000 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. Kanskje ikke uventet, var mandag og lørdag de dårligste.

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.<sup>266</sup> 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 skjønnhetssans, 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 forøvrig 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.<sup>267</sup> Den 28. september 1938 begynte Statens Sløyd- og Tegnslærerskole (SSTL) sin virksomhet i bygningene etter Notodden private lærerskole med fire lærere i full post, og 43 elever. Tegnslærerskolen overtok all eiendom etter lærerskolen. Noe av matriellet ble imidlertid gitt av staten til Kristiansand lærerskole, bla. orgel og naturfagsamlingene.<sup>268</sup> Trygve Dokk hevdet i intervju med Dahl at Ribsskog med rette må tillegges hovedæren for opprettelsen av Statens Sløyd- og Tegnslærerskole på Notodden.<sup>269</sup> Det samme påsto også Ruth Frøyland Nielsen. Dahl mente imidlertid at Ribsskog ved siden av flere andre hadde æren for opprettelsen av skolen.<sup>270</sup> 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. For Normalplankomiteen utarbeidet han også et forslag i tegning og satte opp minstekrav for folkeskolen. Bull-Hansen publiserte forøvrig flere bøker om tegning, både alene og sammen med andre. Han gav også sitt bidrag til planer for den høyere skolen og lærerskolen.<sup>271</sup> 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.<sup>272</sup>, og det var nest siste gang Ribsskog skrev i et fagblad.

### 16.5 Så kom krigen

Kort tid etter ferdigstillingen 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<sup>LXVI</sup> 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.

---

<sup>LXVI</sup> **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 i 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. I 1938 var både Almar Næss og Trygve Dokk søkere på skoledirektørembetet i Oslo bispedømme (Norsk Skuleblad 1938, nr. 24). Næss sympatiserte med Nasjonal Samling og ble etter krigen avskjediget og fratatt retten til undervisning i skolen. Asbjørn Ryen fortalte at etter at Næss kom til Oslo under krigen ble han kontaktet. Han ønsket seg Ryen fordi han kjente skolen så godt og han skulle få god lønn. Ryen var motstandsmann og ville selvfølgelig ikke ha noe med nazismen å gjøre.

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 utskrevet på grunnlag av standpunkt karakterer. Dette var en ordning Lærerskolerådet tydeligvis var lite fornøyd med.<sup>273</sup>

## 16.6 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, skrev Baune, tok initiativ til reformer i lærerskolene i retning av friere arbeidsmåter.<sup>274</sup> 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 raskt på banen etter krigen, og de annonserte 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, samt 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*"<sup>275</sup> Forholdet mellom lærerskoleråd og departement var preget av gjensidig tillit og respekt. Flere skolepolitikere rådførte seg med Ribsskog i vanskelige saker.<sup>276 277</sup>

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. Lærerskolerådet kom til å bestå med de samme oppgavene fram til 1. august 1961.

### **16.7 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. Gustav Karlsen betraktet norsk lærerutdanning som en nøkkelinstitusjon i samfunnsstyringen og at de politiske statsorganer har i det meste av lærerskolenes historie betraktet styringen av utdanningen som særs viktig.<sup>278</sup> Karlsen tilføyde s.407 at seminaristene ble selve avantgarden i det norske selvstendighetsprosjektet. De ble nøkkelpersoner i nasjonsbyggingen.

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. Asbjørn Ryen hevdet at Lærerskolerådet hadde stor makt gjennom de forslag som ble fremmet og de kontaktene man hadde. Spesielt fremhevet han Ribsskogs posisjon. Oddvar Vormeland påpekte at Ribsskog fikk stor innflytelse for norsk

skole gjennom den innflytelse han ikke minst utøvde som leder fra Lærerutdanningsrådet. Gjennom dette arbeidet fikk han stor innflytelse på utformingen av lærerutdanningen og utdanningens pensum og eksamener.<sup>279</sup> Ribsskog var arbeiderpartimann med medlemskap fra 1908 og hadde medarbeidere sentralt plassert i ulike departement.

Imidlertid skal man være forsiktig med å tillegge Ribsskog for mye makt og ære i utviklingen av lærerutdanningen. Gustav Karlsen viser bl.a. i en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift at makt og styring av lærerutdannelsen er og har vært en komplisert og vanskelig sak og virke midlene og styringsmidlene er mange. Han nevner i sammenhengen *legale styringsmidler* knyttet til lov, forskrift, og avtaleverk, *finansielle styringsmidler* som økonomiske ressurser, *informative styringsmidler* spesielt knyttet til læreplaner, og *kontrollerende styringsmidler* som rapportering, evaluering og akkreditering.<sup>280</sup>

Lærernes skoling og den påvirkning det fikk for samfunnet skal man ikke undervurdere. Alle barn gikk og går fortsatt 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.

## 16.8 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.<sup>281</sup> 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 siden hadde man kravet om å løfte hovedpersonen, "*elev*", 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*".<sup>282</sup>

Telhaug hevder at den utdanningspolitiske forskningen i Norge, i motsetning til en rekke andre land har vært liten. Imidlertid hevder han at i 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.<sup>283</sup> 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 omgjort til Lærerutdanningsrådet. Få år etter at Ribsskog gikk av meldte Norsk Skoltidende i 1960 at lærerskolerådet for tiden arbeidet med spørsmålet om retningslinjer for lærerutdanning for 9- årig skole. Man så klart for seg at den framtidige 9 årige skolen nødvendigvis ville få konsekvenser for lærerutdanningen. Disse nye forventningene stilte lærerskolene overfor oppgaver som tidligere ikke hadde kommet i sentrum.<sup>284</sup>

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.



## 17 Lov om høyere skoler og folkeskolelovene

### 17.1 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.<sup>285</sup> Mediås tilføyde at *"Forarbeidet til loven om høyere skoler går tilbake til Innstilling fra Den parlamentariske skolekommisjon av 1927"*.<sup>286</sup> 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"*.<sup>287</sup> Denne rammeloven avsluttet middelskolens og innledet realskolens historie. Den 3-årige realskolen og det 5-årige gymnaset ble de store *"hovedferdselsårer"* for videregående utdanning. Plankomiteen for den nye skoleordning som skulle se på forholdet mellom folkeskolen og den videregående utdanningen ble da oppnevnt, med både Bernhof Ribsskog og Anna Sethne som medlemmer. Lov om høyere skoler av 1935 forutsatte en del krav til folkeskolen som den høyere skolen kunne bygge på. Landsfolkeskoleloven krevde bl.a. 16 uker skole i året i småskolen, og 18 i storskolen.

### 17.2 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 (1870- 1943) som formann. Bernhof Ribsskog ble representant for byfolkeskolen og skoledirektør Anders Todal (1883- 1956) for landsfolkeskolen. Kaare Fostervoll (1891- 1981) 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. Opptrekning 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.”<sup>288</sup>*

I Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning s. 6, kom kravet om at arbeidsskoleprinsippet burde 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.”*<sup>289</sup> 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 komitearbeidet nært.<sup>290</sup> 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.<sup>291</sup> 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.<sup>292</sup>

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.<sup>293</sup> 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.<sup>294</sup> 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*".<sup>295</sup>

### **17.3 Folkeskolelovene av 1936**

Så kom Lovene av 16. juli 1936 om folkeskulen 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 skrev 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.

## 18 Normalplankomiteen

### 18.1 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 for by og landsfolkeskolen og utarbeidelsen av planer for lærerutdanningen, den høyere skole og framholdsskolen. Denne perioden var den mest aktive og produktive perioden i Bernhof Ribsskogs liv

### 18.2 Europa

Myhre hevdet 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.<sup>296</sup> Den progressive reformpedagogikken bar i seg ideer om å gjøre skolen effektiv og som en pådriver for å påvirke samfunnet i demokratisk retning. Ola Laukli (1950-51) mente 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.<sup>297</sup>

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 puggeskolen.

I boken "*Tidsspørsmål*" fra 1913 fokuserte 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*. Forskjellige 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.<sup>298</sup>

### **18.3 New Education Fellowship (NEF)**

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.<sup>299</sup> 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 inspirasjonskilder for vår skoleutvikling og reformpedagogikk. Reformarbeidet som ble utført i Tyskland (Hamburg og Jena), fikk også stor betydning for aktivitetspedagogikken i Norden.

#### **18.4 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 puggeskolen, og reaksjon mot klassiske fag på bekostning av en mer vitenskapsbasert pedagogikk, barnet i sentrum og aktivitetspedagogikk.

#### **18.5 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.<sup>300</sup> "*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 skrev at i tillegg til ideer fra Tyskland, ble også det pedagogiske miljøet i Norge influert av John Deweys ideer.<sup>301</sup> Dette gjentok 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.

### **18.6 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*".<sup>302</sup> I 1938 ble det i regi av Norges Lærerlag bl.a. arrangert en fellesreise til Winnetka i forbindelse med lærerkursene som ble arrangert der. Skolebestyrer Olav Schulstad (1868- 1945) engasjerte seg i Daltonplanen og skrev flere utfyllende artikler i 1929 om planen i skolepressen.

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<sup>LXVII</sup>, og det er trolig at han fikk kjennskap til reformbevegelsen der. Spesielt gjelder det Winnetkaforskene. 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 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.

### **18.7 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. Læreren 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.

### **18.8 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.<sup>303</sup> En god arbeidsskole for Kerschensteiner var en skole som nådde målene, menneskelig karakterstyrke og statsborgerlig dannelses. 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. Det var selvutvikling gjennom selvaktivitet, altså

---

<sup>LXVII</sup> Man har i få opplysninger om USA oppholdet. Det finnes dokumentasjon på at han reiste fra Frankrike med båt til USA i 1939.

erfaringspedagogikk. Metoden kom derfor til å bli betraktet som like viktig som lærestoffet. Húsen hevder at når det gjelder ordet aktivitetspedagogikk, så blir navnene arbeidsskole, aktivitetsskole og progressiv skole brukt synonymt som betegnelse på den reformpedagogikk som vokste fram.<sup>304</sup> 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*".

### **18.9 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.<sup>305</sup> 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. Sverdrups insitament 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.

Telhaug & Mediås refererte til Berge Furre når de brukte betegnelsen "*systemsifte*" om det omslaget som kom med bondeforliket og Nygaardsvolds regjeringsdannelse i 1935.<sup>306</sup> De skrev 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 (1998) ingeniørmentalitetens epoke, der positivistisk vitenskap fikk grunnleggende betydning og ble den nye tids ideologi.

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.

### **18.10 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* ".<sup>307 308</sup> 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, og hun fikk også med seg forelesninger av Paul Barth, Hugo Gauding og Jan Ligthart.<sup>309</sup> Tilbake i Norge igjen holdt hun forelesninger om arbeidsskolen, der hun gikk inn for prinsippet med visse reservasjoner. 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.<sup>310</sup>

Selv om hun ikke ledet noen forsøksskole eller sto på barrikadene, hadde hun en spesiell interesse for å sette seg inn i nye arbeidsmåter i skolen.<sup>311</sup> Eng dro nytte av sine kontakter (William Stern og Otto Lipmann) i Tyskland i forbindelse med etableringen av Psykoteknisk institutt fra 1925.<sup>312</sup> Engs 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. Samme år som kvinnene fikk stemmerett disputerte Eng for doktorgraden over temaet "Abstrakte begreper i barns tanke og tale". Dette ble umiddelbart oppfattet som en viktig avhandling innen det reformpedagogiske miljøet.<sup>313</sup> Avhandlingen ble oversatt til tysk, ble mye brukt og fikk god omtale. Godt omdømme i Tyskland fikk også hennes banebrytende og interessante bok "Barnetegning". Flere framhevet det omhyggelige arbeidet hun hadde gjort.<sup>314</sup>

### **18.11 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 eksperimentskole, og det var der hun utformet sine ideer og praksis. I 1921 etterspurte Anna Sethne sikre resultater og om folkeskolen var en effektiv skole, underforstått om metodene som anvendes, var egnlige 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 klarere frem i de følgende år, og særlig etter at hun fikk en venn og samtalepartner i

Ribsskog. 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 gjentok hun kravet i utsagnet om at *"Forsøk og videnskapelige 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.<sup>315</sup> Anna Sethne søkte i 1930 om å få prøve nye arbeidsmåter i skolen. Premissene var da til stede ved at 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.<sup>316</sup> 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 Rifbjerg, Georg Kristensen, Gustav Matteson og Laurin Zilliacus til å holde foredrag ved Sagene skole. Flere av disse gjesteforeleserne ble invitert hjem til Anna Sethne, og Ribsskog fikk der møte dem. Dette bekreftes av Anna Sethnes datter og Ribsskogs svigerinne. Ola Stafseng skrev også om de private sammenkomstene hos Sethne.<sup>317</sup>

Både Anna Sethne, Helga Eng og Bernhof Ribsskog entret arenaen som kritikere av en overmoden bok og encyklopedisk puggeskole. 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.

### **18.12 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 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 kom igjen Ribsskog og Aall inn på at skolen var lidende under at man stadig hadde 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.*<sup>318</sup>

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."<sup>319</sup> 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 hevdet 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.<sup>320</sup>

### **18.13 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 brev av 29. desember 1936 til Ribsskog at til jobben som leder trengte man sakkyndig hjelp.<sup>321</sup> 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 på sin side hevdet at 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 hadde sagt ja til å delta i komiteen.<sup>322</sup> 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 skrev Ribsskog at første møte holdes 24, 25, og sannsynligvis 26. juni på hans kontor på Møllergata. På første møte var alle til stede, også sekretær Ågot Darre-Jensen. Arkivsporene tyder på at Darre-Jensen var sekretæren. Det

samme har Asbjørn Ryen gjentatt flere ganger. Dahl hevdet imidlertid at komiteen ikke hadde noen offisiell sekretær, men at bl.a. sekretær i Lærerskolerådet, H. Askeland, var til god hjelp. Asbjørn Ryen fikk også en del skrivearbeid i forbindelse med planarbeidet.<sup>323</sup> Allerede på første møte ble det delegert en del arbeid, der Ribsskog tok på seg å undersøke hvilke lærebøker i engelsk som var godkjent for bruk i folkeskolen.

Dahl hevdet 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.<sup>324</sup> Grankvist skrev 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 normalplanen”*<sup>325</sup>

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.

Med tydelig adresse til forarbeidene for Normalplanen av 1939, skrev Martin Strømnes at nemnder kan bli uheldig sammensatte og "visse" 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."*<sup>326</sup> 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 imidlertid med i forberedelsesarbeidet til Læreplanen for forsøk med 9-årig skole.<sup>327</sup>

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.<sup>LXVIII</sup> Normalplannemndas møtefrekvens måtte bety at de enkelte medlemmene 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.

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

---

<sup>LXVIII</sup> Normalplankomiteens arkiv ble i en årrekke oppbevart på Møllergata skole i Oslo, men mye av det er nå gått tapt. Asbjørn Ryen hevder at mesteparten av arkivet gikk tapt grunnet uvetting rydding midt i 50-åra. (Opplysninger gitt i intervju med John Stamnes). 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.

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.<sup>328</sup> 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.<sup>329</sup>

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.

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 var redd for om dette holder, om hans forskning var solid nok til å bygge en plan på.

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* «.<sup>330</sup> 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 også kjente Nygaardsvold.

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. Det er her på sin plass å minne om at Ribsskog fortsatt hadde jobben som skoleinspektør uten avlastning. 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 likelydende spørsmål. Men Ribsskog meddelte at Normalplankomiteen ikke hadde adgang til å offentliggjøre komiteens framlegg til Normalplaner.

I en artikkel i "Vår Skole" i 1939 påsto Ribsskog at gamle skoleplaner i stor grad var bygd på tilfeldigheter. Dette skapte uro og usikkerhet. Det nye med Normalplankomiteen, hevdet Ribsskog, var at man i en viss grad har hatt høve til å bygge på pedagogiske undersøkelser, og det var nytt hos oss.<sup>331</sup> Normalplankomiteen var i tillegg bundet av et pedagogisk reformprogram som var trukket opp av tidligere komiteinnstillinger. Femten år senere skrev Ribsskog i Norsk Skuleblad at da man skulle lage Normalplanen av 1939, var det av stor viktighet å prøve å få rede på hva elevene i vår skole kunne greie av det som planer og skolebøker krevde i en rekke fag- også i regning. Igjen gjentok han kravet om at man måtte unngå "Vi tror og mener og antar der vi ikke vet". Målinger av arbeidsresultater i skolen var nyttig og nødvendig for all planmessig framgang. For Ribsskog var det derfor et krav om at man anvendte standardiserte standpunktprøver som instrument for måling av elevenes dyktighet. Imidlertid poengterte Ribsskog at man måtte huske at resultatene ikke sier noe om årsakene til styrke eller svakhet. Målingene måtte heller ikke overdrives på en slik måte at det

tok interesse og arbeidslyst fra elever og lærere. Ribsskog refererte da til sine egne studier, og resultatene kunne man lese i bindet ”Regning” i ”Arbeidsmåten i folkeskolen.”<sup>332</sup>

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 påpekte der at han hadde 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 kom 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. Det hadde blitt brukt bøker for kr 140 i forbindelse med utarbeidingen av Normalplanene, og det var Ribsskogs forslag 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. For å illustrere noen av honorarene for arbeid i Normalplankomiteen, så fikk Rannveig Aanerud for 11 timers arbeid med karakterer og karaktergiving kr 33,-. Emil Østlyngen fikk kr 1,80 i timehonorar for samme arbeid, og Bergljot Grimm fikk kr 1,60 pr. time for skrivearbeid.

I et brev av 7. januar 1939 skrev Ribsskog til rektor Kristvik ved Volda lærerskole og ba om å få hans manuskript fra et foredrag han hadde holdt om utarbeiding av normalplaner mv. for folkeskolen. Han ønsket notatene for å få en avskrift av dem. Ribsskog ba også i samme brev Kristvik komme med bidrag til komiteens arbeid dersom han har noe for hånden. Brevet ble avsluttet med *"Nogen store honorarer betales ikke for slikt arbeide som De vet, men litt betales da"* Ribsskog og Kristvik representerte to forskjellige reformpedagogiske miljøer. Ribsskog var den kulturradikale, mens Kristvik tilhørte den verdikonservative reformpedagogikken. Det spesielle som trer fram er at selv om de sto for ulike syn på pedagogikk og reformer forsøkte de ikke å bekjempe hverandre. Ribsskog ga Kristviks

arbeider positiv omtale, og han spurte som nevnt til og med Kristvik om å få låne notater av han.

#### **18.14 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 gikk så langt som til å hevde at Normalplanen fikk sin endelige utforming i løpet av Flatangerperioden. 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 gikk nå frem at man var kommet så langt at de var i ferd med å sende ut fagplanene til første korrektur. Reinskrivingen skjedde med hjelp av skolekontorets personale etter at de kom tilbake til Oslo. 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.

Ifølge 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 kokt 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.

Sigurd Laukvik fortalte at mens Ribsskog var i Laukvika fikk han en dag med seg en person for å gå til Oppland, en distanse på ca. en mil. Han ville se om han kunne treffe kjente fra den

tiden han var lærer der. Da de nesten kom fram møtte de Ingeborg Anna Opplandsaunet på veien og Ribsskog gikk mot henne, tok henne rundt livet og ga henne en klem. Dette var på den tiden uvanlig at en mann skulle gjøre noe slikt, men han gjorde det. Ribsskog utbrøt da at nå var det mer å ta i enn den gang han var lærer på Oppland. Ingeborg Anna repliserte med at ”*det var ikke bare der du tok på meg den gangen*”.<sup>333</sup>

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.<sup>LXIX</sup>

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 heimstavlære til et dominerende og omfattende fag i småskolen.*”. Det foreligger ikke noe materiale med påtegning om hva som ble utført i Flatanger.

---

<sup>LXIX</sup> Hylland (1962, s. 380) skrev at Bernhof Ribsskog på slutten av 1920-tallet var eier av en liten jordflekk i Høstlandet (Br.nr. 3). Det er ikke funnet ytterligere spor etter dette kjøpet og hvilke planer han måtte ha med det, heller ikke at han gjorde bruk av det på noen måte. Ikke noe tyder på at han så for seg muligheten til å dra tilbake til Flatanger. Han solgte det nok etter noen år, for Hylland skrev at rundt 1960 var Sverre Høstland eier.

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 skrev 3. februar 1938 til en rekke forlag og trykkerier og informerte 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. Ribsskog ønsket tilbakemelding til Møllergata skole, tlf. 11380.<sup>334</sup> De fleste forlagene kom med tilbud. Gyldendal Norsk Forlag skrev i brev av 12. mars 1938 at de under de nye forutsetninger ikke hadde interesse av å gi ut Normalplanene for folkeskolen. Dette skrives kort uten begrunnelse.<sup>335</sup> 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.

## 19 Normalplanen 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 beskrev Kristvik arbeidet som ble utført. Kristvik skrev vidare 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"*.<sup>336</sup>

I utgangspunktet ble det laget to normalplaner, der 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.

### 19.1 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 utviklingslover. 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.<sup>337</sup>



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 differensieringss spørsmålet i skolen i all hovedsak blitt løst ved gjensitting, overhopping av klasser og utsiling til særskolen.<sup>338</sup> 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 var at Bernhof Ribsskog og komiteen for øvrig hadde en slik tro på nye pedagogiske ideer, og på egen forskning at de omformet 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, elevaktivitetenes 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 tilfredsstillende av å mestre.

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, noe som krever at elevene får mulighet til å trene på grunnleggende ferdigheter som å vente på tur, følge beskjeder, takle konfrontasjoner og kontrollere eget sinne. Normalplanen gir imidlertid ikke noen begrunnelse for demokratiske idealer i planen.

Skolen skal være en heim for elevene der de skal oppleve trivsel og trygghet. Normalplanen av 1939 (kap. IV, Heimstadelære 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 og foreldrene skal samarbeide om. Både Ribsskog og Sethne var spesielt opptatt av at det ble etablert et godt forhold mellom foreldre og skole.

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 redegjorde Bernhof Ribsskog grundig for de nye normalplanene.<sup>339</sup> Her startet han med å gjenta en del av argumentene fra en tidligere artikkel der han hevdet 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 skrev 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. Elevene som slet i andre fag burde ikke 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 utdannelse av engelsklærere i folkeskolen. Ribsskog skrev i 1938 at en viktig forutsetning ved den nye skoleordning var at folkeskolen selv måtte overta engelskundervisningen. Det var derfor viktig at folkeskolen klarte engelskundervisningen på

en tilfredsstillende måte. 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. Han ønsket ikke at lærere fra den ”*høiere skole*” skulle overta engelskopplæringen i folkeskolen.<sup>340</sup>

I kap. om karakterer og karaktergiing 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. I forbindelse med karakterfastsetting måtte man være varsom med å gi dårlige karakterer for mangler barna selv ikke var skyld i. I Normalplanen synliggjøres tydelig skolens ansvar for å få til god kommunikasjon med heimen.

I planen gis det også en del instruksjoner og regler beregnet på skoleledelse og skolestyre for hvordan opptak, oppflytting og utskrivning skal skje. Videre inneholder også planen noe om skoleruter, opplæringstid, fravær, flytting, utestenging fra skolen, sær- opplæring osv. 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.”*<sup>341</sup>

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

## 19.2 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 sentralt spørsmål er dermed om Normalplanen av 1939 er 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 mot en høyere erkjennelse av hvordan undervisning og læring bør skje? Eller er det slik at planen representerer fundamentale nye ideer som tidligere ikke har vært presentert, nettopp gjennom at den gir ny innsikt og gjør helheten mer forståelig? 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. Ribsskog fortalte selv at ulike arbeider ble lagt til grunn. Dahl skrev 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.*”<sup>342</sup> Slik sett ble også Normalplanen av 1939 den første skoleplan som ble bygget på forskning.

## 19.3 Normalplanens far

Telhaug & Mediås (2003, s. 111) skrev 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.<sup>343</sup> Flere sentrale personer med kjennskap til Ribsskogs bidrag og innsats, betraktet han som Normalplanens far. I festskriftet til Ribsskogs 70-årsdag hevdet 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.*”<sup>344</sup> Bull- Hansen fremhevdet i samme festskrift s. 86 at Ribsskogs innsats har betydd mye for formingsfagene sløyd, tegning, og håndarbeid i Normalplanen. Olav Kvalheim mente Ribsskog burde få hovedæren for arbeidet. Asbjørn Ryen hevdet i flere sammenhenger i intervju med Bakken,<sup>345</sup> Dahl<sup>346</sup> og Stamnes<sup>347</sup> at det var Ribsskog som spilte den største

rollen i dette arbeidet. Ryen gikk 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. Sverre Amundsen benevnte i en artikkel i Arbeiderbladet 24. januar 1958 også Ribsskog som Normalplanens far. Han mente at det var hans forskning og forarbeide 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*». Videre i artikkelen påsto Amundsen at Ribsskog 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 Ribsskogs navn til Normalplanen, og at den måtte betraktes som et nybrottsarbeid. Anna Sethne på sin side skrev i en kronikk i Arbeiderbladet 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. 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.<sup>348</sup>

I 1940 berømmet Skolepressen i Sverige og Danmark de nye normalplanene i Norsk Skuleblad hvor de beskrev planene som en radikal og nyorientering i pedagogisk henseende, til tross for den selvmotsigelse som lå i minstekravene. Planen bar preg av det grundige forskningsarbeidet som var blitt utført gjennom de siste 10 år, under ledelse av Ribsskog. Den svenske skoleinspektøren Elov Lindelv hevdet at Ribsskog spilte en avgjørende rolle i arbeidet. Han roste planen opp i skyene, og påsto at den måtte være den beste i verden.<sup>349</sup>

#### 19.4 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, og i slutten av 1930-årene begynte kritikken av progressivismen å komme fram i USA. Denne kritikken ble ikke registrert samtidig 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, skrev Myhre, var ingen sluttet flokk. De utgjorde en broket skare med divergerende oppfatninger både innenfor teologi, filosofi, og pedagogikk. Til felles hadde de troen på at skolen måtte ha et ankerfeste i den kulturelle tradisjonen, og at den måtte hente sine normer og sitt innhold fra den.<sup>350</sup> Sigmund advarte tidlig mot overdrivelser. Arbeidsskolen var ikke noen patentmedisin "*der kunde kurere alle skolens skrøpeligheter og løse all tvil*".<sup>351</sup>

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 stilte 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.<sup>352</sup>

#### 19.5 Understøttes aktivitetspedagogikken av forskning?

Det er et spørsmål man ikke kommer utenom, og det er om aktivitetspedagogikken faktisk er vitenskapelig underbygget eller representerte den 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?”<sup>353</sup> 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 påsto 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. Prosjektet manglet også folk til å formidle resultatene. Det som ble skrevet, holdt ikke mål, og det var Ribsskog klar over. Resultatet ble upålitelige målinger av effekt. Ryen er også inne på at de såkalte ”reformvennlige og reformaktive” etter hvert ble en liten gruppe. At materialet var av for dårlig karakter og for fragmentarisk, understøttes både av Ryen og Ruth Frøyland Nielsen. Sagenelærerne Dahl var i kontakt med, avviste slike vurderinger.<sup>354</sup> Overlærer Katrine Arnsen ved Sagens skole skrev at Normalplanene var bygget på resultatene av et grundig forsøksarbeid og undersøkelser «*på hjemlig grunn*».<sup>355</sup> Imidlertid så Arnesen at arbeidet i skolen var lidende under de vanskelige krigsårene, og «*Alt som var i vekst ble ødelagt..* ».

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, ga 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 fikk Kristvik fram at han ikke var 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”.<sup>356</sup> Videre tillot 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).*

Han mente at planen bar preg av Sageneforsøkene, og at *"Oslopedagogikken"* har hatt andre økonomiske betingelser i ryggen enn landsskolene.<sup>357</sup> Imidlertid roste han Normalplanen og hevdet at den andre normalplanen i norsk folkeskole *"er ei stor hending i vår skulesøge"*, og han var enig i at det som *"låg føre var eit storverk som norsk skule burde være stolt av"*. Videre poengterte han at arbeidet med planen var lagt i *"verkeleg gode hender"* som hadde gode forutsetninger for å utføre arbeidet. Hans Jørgen Dokka foretok i en artikkel i *"Prismet"* en gjennomgang av noe av bakgrunnen for hvordan Normalplanen ble til, samtidig som han også tillot seg å stille en del kritiske spørsmål til at en del av de slutningene man hadde trukket fra Ribsskogs og Aalls forskning. Det gjaldt bl.a. spørsmål knyttet til lærestoffets verdi, fastsetting av minstekrav og de nye arbeidsmåtene.<sup>358</sup> Syv år senere kom Dokka med en ny artikkel i *"Prismet"* der han stilte seg noe undrende til, ja, nesten overraskende til at Normalplanen som delvis hadde blitt betraktet som et pedagogisk manifest nå sto foran en revisjon på bakgrunn av nye erfaringer og forskningsresultater på det pedagogiske og faglige området. Igjen gjentok Dokka at troen på at Normalplanen var mer vitenskapelig underbygget enn undervisningsplaner flest var lite saklig begrunnet. *"Men et skinn av vitenskapelighet synes å ha gjort sitt til å øke respekten for planen"*.<sup>359</sup> Samme år kom også Torstein Harbo med en artikkel i *"Prismet"* der han var kritisk til Kerschensteiners og ikke minst Deweys eksperimentelle og pragmatisk- naturalistiske betraktninger. *"Hos han er sosial tilpasning og funksjonsdyktighet i psyko-biologisk forstand det sentrale"*.<sup>360</sup> Arbeidsskoleprinsippet som metodisk prinsipp forfektet begge, og det hadde ifølge Harbo ført til en økende vektlegging på de manuelle aktiviteter og en intens interesse for de fag hvor en kunne konkretisere og anskueliggjøre. Reidar Myhre (1917- 2005) skrev at Normalplanen fikk grunnleggende betydning og at det henger sammen med bestemmelsen om minstekrav og med retningslinjer for nyere arbeidsmåter.<sup>361</sup>

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.<sup>362</sup> Det kom 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.*” Underveis i arbeidet med Normalplanen kom domprost Hygen i egenskap av fungerende biskop med en uttalelse ang. plan for religionsundervisningen i Oslo. Som forventet fikk han sterk motbør på uttalelsen om at tiden nå var inne til å gi det gamle testamentet redusert plass i kristendomsundervisningen. Han mente de eldste tiders patriarkalsk historie sto meget langt under den kristne religion og ikke var skikket til undervisning i kristendom. Ribsskog tok ikke stilling til innholdet i uttalelsen, men mente Hygen burde rette skrivelsen til Stortinget og ikke til Oslo skolemyndighet. Han hadde nemlig selv tidligere henvendt seg til både skoledirektør og departement om å få anledning til å stryke deler av det gamle testamentet i den nye planen. Der hadde han blitt henvist til at loven krevde sikkert kjennskap til vesentlig innhold i den bibelske historien.<sup>363</sup>

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 mente 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 makthaverne mente Normalplanen burde revideres da den vanskelig kunne gjennomføres slik den var. Men det kom heldigvis ikke så langt.*”<sup>364</sup>

Ser man totalt på Ribsskogs forskning, er det lett å slutte seg til Vidkunn 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.<sup>365</sup> Dette kunne skyldes at Ribsskog hadde stort arbeidspress og fikk for få anledninger til å skjermes seg for dypere funderinger og grublinger.

## 19.6 Kulturbrevet

Senhøstes 1945 falt en rødgjødende kritisk bombe i vår hjemlige, lett forsumpende kulturelle idyll. Slik begynte John Nome sin artikkel om Kulturbrevets skjebne.<sup>366</sup> 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 rettet 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.<sup>367</sup> 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, skrev Nome ”*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.<sup>368</sup> 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 var Tønnes Sirevåg inne på de samme tankene når han stilte 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.<sup>369</sup> 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 etterlyste storheten fra Hellas og Palestina, og ”*Kva det er som lyfter kulturmannen over villmannen*” (ibid., s. 4). Nå måtte man prioritere oppdragelsen som var 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.<sup>370</sup>

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 idene 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. I løpet av skoleåret 1946- 47 holdt også Ribsskog foredrag over Normalplanen på de samme kursene.

### **19.7 Ribsskogs svar på kritikken**

Selvsagt kom Normalplankomiteen til å benytte seg av bidrag fra sentrale fagpersoner utenifra. Imidlertid kom det 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, skrev han i flere nummer av *"Norsk Skuleblad"* fra 1948 (nr. 14, 15, 18) litt om normalplanene. Imidlertid kom han ikke inn på 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, og de var: 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.<sup>371</sup> 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 ettetid 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 pensæene 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.*"<sup>372</sup>

Han stilte seg noe undrende til om det å lære skriftsteder og katekismeforklaringer utenat, som barna helt eller delvis ikke skjønner, var 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 skrev imidlertid at Ribsskog, Sethne, Alfson og Hagemann hadde spesielle forutsetninger som komitéarbeidet kunne dra nytte av. Videre hevdet Dahl at det kom til en viss uenighet omkring den del av planen som omhandlet ”*Undervisningsplaner, Timefordelingstabeller, Kristendoms-kunnskap, Hagestell, Karakterer og karaktergiving. Års- og avgangsprøver.*” Mye tyder på at det var størst uenighet knyttet til Ribsskogs forslag om karakterer og karaktergiving.

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 Normalplankomiteens forslag.*” Skoledirektørrådet besto av sju skoledirektører samt formennene i Norges Lærerlag og Norges Lærerinneforbund. Skoledirektørrådet var noe skeptisk til dreiningen fra kunnskapsstoff til arbeidsmåter, og de 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.

### 19.8 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.<sup>373</sup> 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 gjære. 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. Fra 12. februar fikk man nytt skolestyre med dr. Harald Jensen som skolefagsjef, og den 20. februar 1941 ble Fritz Jensen (1886-1966) oppnevnt som ny NS- ordfører i Oslo. 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, og la 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 kommer fram av klippet at den daværende skoleordning skulle beholdes inntil erfaringer var høstet. Det gjaldt også Normalplanen.<sup>374</sup>

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.<sup>LXX</sup>

---

<sup>LXX</sup> Både formann i lærerind forbund Herdis Holmboe (1881- 1967) og redaktør i Norsk Skuleblad Kåre Norum (1907- 1981) var inbitte og uredde motstandere av nazismen og de frontet sine organisasjoner i kampen mot nazismen. Norum skrev «*nei-parolen*» av 20. februar 1942 mot at lærerne skulle melde seg inn i Norges Lærersamband. I juni 1941 ble formann i Norges Lærerlag Erik Eide (1880- 1056) erstattet med Orvar Sæther. (Hagemann, G. (1992) *Skolefolk.Lærernes historie i Norge*, s. 192, 194 og 200. Oslo: Ad Notam Gyldendal).

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.<sup>375</sup> 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.

### **19.9 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 (1882- 1945) 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 gymsal til innkvartering den 26, 27 og 28. juni i forbindelse med et arrangement. Han var kompromissløs og tillot ingen lefling med nazismen og deres sympatisører. 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 <sup>LXXI</sup>

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 "*nedенfor 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).

---

<sup>LXXI</sup> Det har dessverre ikke vært mulig å finne fornavnene på skolestyremedlemmene.

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.

### **19.10 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.<sup>376</sup> 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 fortalte 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.

### **19.11 Årene etter krigen**

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, ansettelser, lærere som søkte avskjed, timefordeling 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 i Oslo skolestyre. 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.<sup>377</sup>

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 refererte til skarpe protester i flere avisinnlegg mot sambandslærerne som både hadde "*sviki og svikta*".<sup>378</sup> 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.<sup>379</sup>

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. Man mente det ikke bare var en privatsak om en lærer hadde vært medlem av sambandet. Imidlertid ønsket man 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 skulle konsentrere seg om utdannelsen og opplæringen av lærere og fremme internasjonal forbindelse mellom lærerutdannede institusjoner og skolemyndigheter. Erling Slaatto rapporterte i Norsk Skuleblad i 1951 fra en internasjonal barneleir i Cincinnati som hadde som mål å finne nye veier til internasjonal forståelse, og knytte vennskapsbånd.<sup>380</sup> Ideens grunnlegger, Doris T. Allen, begynte alt i 1946 å arbeide for gjennomføringen. Hun arbeidet utrettelig for å komme til tidlig med å lære opp barn til fredelige løsninger på mellommenneskelige problemer. I 1949 startet tyske og danske lærere de såkalte "Sonnebergmøtene", de som hadde som mål å fremme forståelse mellom Europas folk. I dette arbeidet kom Norge med både som vertsland og deltaker.

## 20 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<sup>LXXII</sup> kalte sammen til et møte på Menighetsfakultet for å etablere en kristen lærerskole i Kristiania.<sup>381 382</sup> 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<sup>LXXIII</sup> som bestyrer for to klasser, i leide lokaler i Aars & Voss's skole. Allerede under planleggingen ble det 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.<sup>383</sup> 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, og da slapp staten "*å punge ut*" med så store beløp.<sup>384</sup> 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. Oslo lærerskole kom imidlertid i gang, og fra 1916 fikk skolen eksamensrett og statsbidrag. Da lærernøden for alvor satte inn fra 1919 og utover, ba departementet om at det ble tatt opp parallellklasser ved skolen, noe som ble gjort. Senere ser man at det oppsto en langvarig strid mellom skolen og staten i spørsmål om eierforhold og økonomisk støtte. Uten den store offervillighet fra indremisjonsfolket ville det aldri gått, hevdet Rudvin.<sup>385</sup>

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

---

<sup>LXXII</sup> Ole Hallesby (1879- 1961) ble student i 1897, cand. Theol i 1903 og dr. philos i 1909, og samme år ble han utnevnt til professor ved Menighetsfakultetet. Hallesby var en kjent forfatter, forkynner og debattant. Hans forkynnelse resulterte i den såkalte "*Helvetesdebatten*" i 1953 (Aftenposten, 1929, 31. juli).

<sup>LXXIII</sup> 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 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.

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 Indremisjonens 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.<sup>386</sup>

Den andre lærerskolen fikk navnet "*Statens lærerskoleklasser*" som hadde sin opprinnelse i en henvendelse til Bernhof Ribsskog fra Trygve Dokk<sup>LXXIV</sup> 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.

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

---

<sup>LXXIV</sup> 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 fortalte 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. Dokk arbeidet først som rektor ved Stord off. lærskole fra 1916, ved Hamar lærerskole fra 1920. I 1932 ble han ansatt ved Tromsø lærerskole, så ved Sagene i perioden 1946-1956, for å avslutte ved Kristiansand off. lærerskole i 1958. I 1922 ble Dokk tildelt Kongens gullmedalje. Dokk ga ut flere bøker, blant dem en lærebok i religion for lærerskolen. I 1938 søkte Dokk sammen med bl.a. rektor ved Levanger lærerskole, Almar Næss, på utlyst stilling som skoledirektør i Oslo bispedømme (Norsk Skuleblad (1938), nr. 24, s. 482). Trygve Dokk ble gift med Annbjørg Kristine Fløystad, og de fikk tre barn. De fleste yrkesaktive år ble han i lærerskolen. Dokk døde januar 1983 (Dokk Holm, 2006).

*"Ribsskog og Bergersen har hovedæren for denne opprettelsen, men hovedideen kan nok sies å være unnfanget av undertegnede."* <sup>387</sup>

Raskt etter frigjøringen i 1945 tok Ribsskog initiativet til oppstart av Sagene lærerskole. 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 arbeidsskoleprinsippet 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. <sup>388</sup> Inger Johanne Raaen, elev ved første kullet ved Statens lærerskoleklasser, 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"*. <sup>389</sup> 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. <sup>390</sup>

## **20.1 Ribsskogs rolle**

Asbjørn Ryen beskrev Ribsskog som en handlingens mann som ofte tok saken i egne hender. Han hatet sendrekthet 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 nøt 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. <sup>391</sup>

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.<sup>392</sup>

## 20.2 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 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.

Ribsskog startet skolen i 1945, innkalte personalet, 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*".<sup>393</sup> I oppstarten var Ribsskog *Pater familias*, han sto i spissen som et overhode.



### 20.3 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 tilføyde 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. Noen følte seg derfor noe snytt. I alle fall møtte 90 interesserte elever som ble delt inn i en gutte (A klasse) og to jenteklasser (B og C-klassene). Utdanningen var ordnet slik, 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.<sup>394</sup>

Inger Johanne Raaen bekrefter Øygardens utsagn om organiseringen av utdanningen, og hun fremhever at det var svært motiverte elever som tok fatt. Katrine Arnesen var overlærer ved Sagene folkeskole i oppstartsåret, og 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 Sageneskolen, underviste hun en del ved lærerskolen. Raaen beskriver 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.

## 20.4 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. Ingen fra skolen kom 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. 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, hevdet 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, Ragnar Rud og Rannveig Aannerud. Asbjørn Ryen fortalte at Østlyngen ble ansatt i pedagogikk. Han var en hyggelig gutt som var for teoretisk og ikke fikk det riktig til som praktiker i skolen. Imidlertid var han god på fugler, fortsatte Ryen, og de to fikk mange flotte turer ute i marka. 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 Annerud 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 som nevnt 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 lærergjerning, sang og musikkklære, spill, tegning, skrivning, regning, handarbeid og kroppsøving. Examen artium var opptakskriteriet, og lærerprøven ble sett i sammenheng med examen artium slik at artiumskarakterene ble ført over på lærervitnemålet. 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.

I forbindelse med oppstarten var det tydelig at Kirke-og undervisningsdepartementet fulgte nøye med og ville ha oversikt over studentene og deres bakgrunn. Man ville sikre seg at medlemmer av NS ikke ble tatt opp. Det spurtes bl.a. etter om en navngitt person hadde vært medlem av NS. En måned etter forespørselen ga departementet melding om av herr X måtte bortvises fra skolen. Man hadde da skaffet *"sikker kunnskap"* om at vedkommende hadde vært medlem av NS. Skolerådet tok dette til etterretning og ba om at herr X måtte slutte. Han sluttet til jul første året.<sup>395</sup>

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.<sup>396</sup>

Aslaug Ligaard, tidligere gift med Asbjørn Ryen, gikk på Sagene i perioden 1948-51. Hun bekreftet 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 beskrev Ribsskog som en flott, høy og kraftig mann som alltid gikk med stor hatt. 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.<sup>397</sup>

Elevene Tor Øygarden og Inger Johanne Raaen beskrev begge 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". Elevene fikk et bestemt inntrykk av at Ribsskog sto bak, og at han var en sterk og bestemt mann med enorm makt. 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.<sup>398</sup>

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, og 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 for øvrig sammen med Hans Bergersen og Ruth Frøyland Nielsen initiativtakere og redaktører av Festskriftet til Ribsskogs 70-årsdag i 1953.

### **20.5 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 beskrev 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 heller 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 på Sagene.

### **20.6 Kveldsklasser, vikarkurs og hjelpeundervisning**

Vansker med å få inn kvalifiserte lærere både 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 denne mangelen. I Norsk Skuleblad kom det fram 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 skolering. Kursene ble igangsatt først og fremst for å gi elevene lærerinnstilling.<sup>399</sup> 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, og som ønsket lærerutdanning.<sup>400</sup> I 1955 ble det startet en ny 5-årig kveldsklasse, med undervisning fra 1715 til 2130, tre kvelder i uka. Her er det også på sin plass å nevne at det i regi av Oslo skolestyre ble avholdt kurs i pedagogikk og psykologi for skoleåret 1947-48 beregnet for lærere i folke, framhalds og kommunale høgre skoler i Oslo. Her underviste ikke Ribsskog, men flere kjente som Henry Havin, Hybert Johansen, Coucheron – Jarl, P.M. Juul og Johs Sandven for å nevne noen.<sup>401</sup>

### **20.7 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 historie som hovedfag. Han huskes som en flott og inspirerende lærer fra de skoleslag han var innom. I perioden 1954-58 var han også nestleder i Forsøksrådet for skoleverket, og han var medlem av stortingets Nobelkomite. I 1962 fikk Statens lærerskoleklasser navnet Sagene offentlige lærerskole.

## 21 Oppstart av den skolepsykologiske virksomheten

Normalplanen av 1939 og arbeidsskoleprinsippet hadde som mål å utvikle den enkeltes ressurser maksimalt. Noen barn, foreldre og lærere 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. <sup>402</sup>

*"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."*<sup>403</sup>

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.<sup>404</sup> Utviklingslæren kunne ifølge Spencer, anvendes også på fag utenom biologien.

### 21.1 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 skrev 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.<sup>405</sup>

Første gangen Åsa G. Skard hørte om mentalhygiene<sup>3</sup> 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 skrev at Dahlstrøm hadde store planer for utbygging av denne poliklinikken etter amerikansk "*Child guidance*" mønster, men døde uventet tidlig, før han fikk satt planene ut i livet.<sup>406</sup>

---

<sup>3</sup> 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 nevroses. Befring (1971) hevder at for å fremme mentalhygieniske målsettinger ble 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) hevdet 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"



Jordheim hevdet 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.<sup>407</sup> Tiltaket førte ikke frem, men det er interessant å merke seg at skolens rådgivningsarbeid var i emning så tidlig. I en artikkel i Pedagogisk Forum i 1935 skrev Åse Gruda Skard 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. "*<sup>408</sup> Charlotte Bühler (1893-1974) startet et psykologisk-pedagogisk rådgivningskontor i Oslo i 1938, som hun drev frem til april 1940. Bernhof Ribsskog fikk i brev datert 22. september 1938 tilbud fra Charlotte Bühler om pedagogisk-psykologiske rådgivningskurs eller utdanning for lærere, noe Ribsskog av slo.<sup>409</sup>

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 sveltegrensa. Her som i USA var mentalhygienisk arbeid psykiatrisk orientert i synet på rådgivningen."*<sup>410</sup> 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.<sup>411</sup> Det er mulig dette kan knyttes til et brev han sendte 9. januar i 1937 til magister fru Gruda Skard, Parkveien 45, hvor Ribsskog ba henne lese gjennom et avsnitt av det han hadde skrevet om arbeidet han hadde utført med Dearbornprøvene. Han ba også om hun kunne undersøke noen av elevene og skrive litt om resultatene. Til slutt ba Ribsskog om hun kunne 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"*, skrev Ribsskog.<sup>412</sup> I sin minnebok *"Liv laga"* fra 1985 skrev 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 viste Ribsskog tydelig sin velvillighet overfor henne. Han tillot faktisk å låne henne noen av sine forskningsresultater.

## 21.2 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 beskrev videre at metodikken for det første gikk 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, hevdet Skard, var å flytte oppmerksomheten eleven får på uakseptabel atferd, over på ” *den gode og samfundsgagnlege* ”. Behandlingsresultatene blir dramatisk bedre dersom skolen er med på arbeidet.<sup>413</sup> 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*”, skrev 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.<sup>414</sup>

### 21.3 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.<sup>415</sup> 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.<sup>416</sup> Senere kom Carl Martin

Borgen<sup>LXXV</sup> og Betzy Bronj inn. Borgen deltok noe senere sammen med Nic. Waal, Fiffi Piene og Betzy Bronj med starten av Nic Waals institutt.<sup>417</sup> 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 hadde med barn å gjøre. Ribsskog skrev at det var en stor mengde barn i Oslo som er mer eller mindre ulykkelige fordi de levde under ugunstige kår og fått en uheldig oppdragelse. Opprettelse av pedagogisk - psykologisk rådgivningskontor ville således være en viktig del av dette arbeidet. Ribsskog ba i framlegget 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.<sup>418</sup> 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.<sup>419</sup>

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

---

<sup>LXXV</sup> Carl Martin Borgen hevdet 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).

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.<sup>420</sup> 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. 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. Oftedal var assistent for Charlotte Buhler mens hun oppholdt seg i Oslo, og hun skrev bl.a. sin mastergrad med materiale fra denne perioden.<sup>421</sup> Buhler ga Oftedal en svært god attest, og hun beskrev henne som ekstremt intelligent og pålitelig med ekstraordinære ferdigheter i behandlingen av barn. Hun var ”*one of the most gifted and in every way most fitted students in child psychology with whom I have worked.*”<sup>422</sup>

Allerede i oktober 1947 skrev Dagny Oftedal at det skolepsykologiske kontoret som startet etter påske i 1947 hadde som viktigste oppgave å undersøke barn fra Oslos folkeskoler med tilpassningsvansker, og å gi hjemmet og skolen hjelp og rettleiing i behandlingen av disse barna. Videre nevnes skolemodenhetsprøving, samt avholdelse av kurs i pedagogikk og psykologi for lære. Når det gjaldt undersøkele av barn med tilpassningsvansker så ble det samarbeidet med skolepsykiateren.<sup>423</sup>

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 gjeninntretdt i skoleinspektørstillingen. Det skolestyret som var samlet 8. juni, var det samme som hadde sitt siste møte 6. desember 1940. Dermed var det siste lovlig valgte skolestyre som igjen var trådt 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 skrev 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 "*.<sup>424</sup>

#### **21.4 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 foreslo at de to skolekontorene sluttes sammen til ett kontor for *" Stor- Oslo "*. De to kontorene var på den tid litt forskjellige. Akerkontoret hadde arbeidet med ped-psykologiske 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.<sup>425</sup> Når det gjelder arbeidsoppgaver for det nyåpnede kontoret, nevnte 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.<sup>426</sup> I årsmeldingen fra 1949-50 rapporterte Dagny Oftedal at kontoret hadde fem ansatte i fagstilling, samt en kontorist og overlege H. H. Dedichen i bistilling som skolepsykiater. Ventelisten pr. 1. Juli 1950 omfattet ca. 50 barn, og p.g.a. misforholdet mellom kontorets kapasitet og antall henvendelser var det nødvendig å lage et preferasesystem. Vergerådssaker og barn som ev. skulle over i hjelpeklasser, ble prioritert.<sup>427</sup>

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.<sup>428</sup> 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.<sup>429</sup> 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<sup>LXXVI</sup>. Denne innstillingen skulle vise seg å bli viktig for bl.a. Samordningsnemndas arbeid fremover. Samordningsnemnda for skoleverket, 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.

---

<sup>LXXVI</sup> Innstillingen kan leses i Stamnes (2005) Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettelsen av tjenesten. HiNT- rapport

Dette kom det reaksjoner på fra Norsk Psykologforening. Evjen hevdet 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? <sup>430</sup>

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.<sup>431</sup> 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, noe Omgivelsene og fagmiljøet i Oslo gjorde. Det kommer bl.a. til syne gjennom det Åse Gruda Skard skrev 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”<sup>432</sup>*



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 innenfor 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. Man skal huske at psykologifaget var noe vagt og uferdig på den tiden. Ribsskog og Skard sto hverandre nær faglig. Skard var opptatt av testpsykologien, og i likhet med Ribsskog stilte hun seg svært så kritisk 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, sjølvvillit.... Gransking av tradisjonelle skolerresultat av A. Aall og B. Ribsskog viste at den gamle skolen ikkje førte fram til slik kunnskapstileigning som tidlegare pedagogikk venta.*<sup>433</sup>

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.*"<sup>434</sup> Det er blitt hevdet at samarbeidet med skoleinspektør Ribsskog, betydde mye for Skard.<sup>435 436</sup> Skard hadde en empirisk grunnholdning i den forstand at hun tilstrebet å holde seg til nøkterne fakta. I flere sammenhenger stilte 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.<sup>437</sup>

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. I Norge fant det sted en økende interesse for psykologi i 1920- og 30 årene. Flere personer, deriblant Ribsskog, tok dr. graden innenfor 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.*”<sup>438</sup> Det siste gir om ikke annet en indikasjon på at bl.a. Ribsskog var en døråpner for å bruke psykologisk utdannet personale i skolen.

### 21.5 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.*<sup>439</sup>

Det innebar at kontoret i hovedsak skulle være innrettet mot atferdsproblemer, angstproblemer og alle former for nervøse plager blant elevene. ”*Så vidt jeg husker*”, skrev 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."*<sup>440</sup>

Videre var målet 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) påpekte 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 "*.<sup>441</sup> Arkivsporene tyder imidlertid på at de hadde et godt forhold, og at Ribsskog var imponert over hennes dyktighet og arbeidskapasitet. Han stilte seg positivt 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 gjorde han til tross for vanskelig økonomi i skolesektoren. Ribsskog argumenterte for at Oftedal gjorde en god jobb og var svært viktig for skolevesenet og dermed burde 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. Oddvar Vormeland samarbeidet med Dagny Galtung Oftedal fra 1955 til 1959. Han beskrev henne som en intelligent og sterk person som var klart psykologisk orientert. Det resulterte i at hun kom i opposisjon til Ribsskogs etterfølger Eivind Jørgensen som var magister i pedagogikk og følgelig pedagogisk orientert. Selv om hun var psykologisk orientert innså hun klart betydningen av å få pedagoger med erfaring fra skolestua inn i skolepsykologtjenesten.<sup>442</sup>

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.<sup>443</sup> 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."*<sup>444</sup>

Dette var 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).

### **21.6 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.<sup>445</sup> Disse synspunktene gjentok Haavardsholm i intervju mange år senere. Igjen poengterte han Ribsskogs enorme intellektuelle kapasitet, og hans unike posisjon som administrator, skolemann og forsker.<sup>446</sup>

### **21.7 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 hver 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.

### **21.8 Arbeid utført av Ribsskog som fikk betydning for skolepsykologtjenesten**

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.

### **21.9 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 hevdet at antall henvendelser økte fra 361 i 1948-49 til 996 i 1949-50.<sup>447</sup>

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 høg kompetanse.

### **21.10 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 etterlyste manglende rapporter fra skoleveilederne. Ribsskog 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.

### **21.11 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.<sup>448</sup> 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.

Stadig ble det 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 vanskelige 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 av 1949, påpekte 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”<sup>449</sup>*

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.<sup>450</sup>

### **21.12 Skolehjem og abnormskolevesenet**

Flere, bl.a. Jordheim argumenterte 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 granskningen 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.<sup>451</sup> I denne sammenhengen er det naturlig å nevne et annet fenomen som også grenser inn her, og det er ”*abnormskolevesenet*”. Abnormskolevesenet kom også til å bygge opp institusjoner som krevde 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 fikk 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 var elevens interesser og sterke sider man måtte 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 påminnelser 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 påminnelse til nytenkning, og det utkrystalliserte økte behov for rådgivning.

### **21.13 Etiske betraktninger ved diagnostisering**

Alt vitenskapelig arbeid bygger på en rekke grunnleggende forutsetninger. Naturvitenskap som forklaringsvitenskap er i sin natur materialistisk med en sterk tro på eksperimentet, for å måle, veie og replisere, uten noen fornuftsmessig basis. Virkeligheten rommes av de kontrollerbare resultatene man kommer fram til. Her blir man stående overfor grunnleggende valg. Hva skjer dersom man bruker naturvitenskap som referanseramme? Hvilken betydning vil det få for moral og samliv mellom mennesker? Naturvitenskap kan si noe om hva som eksisterer, men den kan nødvendigvis ikke si noe om hva som bør eksistere eller være, ikke noe om menneskelig væremåte. Menneskets rasjonalitet ligger til grunn for å forstå moral og etikk, og med fornuft kan vi forme moralske reguleringer. I det naturvitenskapelige univers er det strengt tatt ikke rom for mentalistiske forklaringer.

Humaniora på den andre siden inntar et noe annet menneskesyn, og unngår å sette mennesket i et årsak- og virkningsperspektiv. Den gir i større grad mulighet for å betrakte vitenskapsmannen som et moralsk vesen som skal si noe om hvordan ting skal være, hvordan vi skal skape et bedre mellommenneskelig samfunn der vi tar godt vare på hverandre.

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 skrev bl.a. "*Så vel reformpolitikken som oppdragelsen ville gjennom den nye testpsykologien kunne få et nytt vitenskapelig fundament. Førrende i denne nyorientering var bl.a. Bernhof Ribsskog og Åse Gruda Skard, med støtte fra filosofiprofessor Anathon Aall.*"<sup>452</sup> 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, noe ikke skolen alltid tok 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 et av de 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. I 1935 holdt Arbeiderpartiets formann Oscar Torp sitt store ingeniørsosialistiske foredrag som tidens tegn. En ingeniørmentalitet som skulle komme til full utfoldelse i byggingen av det moderne Norge etter 1945.<sup>453</sup> 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. Arbeiderpartiets moderniseringsideologi var forankret i det strengt vitenskapelige. Helge Sivertsen, skrev 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, og her skulle professor Sandven få en sentral rolle. Slagstad refererte 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?"*.

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 hevdet 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. 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. Slik sett kan vår såkalte moderne bevissthet være et hinder til å forstå datidens hendelser som var kommet til og framsto under helt andre betingelser.

### 21.14 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 skrev 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 skrev bl.a. s. 965 at *"Dei siste tre år blir ein realskole som bygger organisk på folkeskolen"*. Strømnes skrev 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."*<sup>454</sup> Strømnes viste gjennomgående at han hadde 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).

Helsvig skrev at Helge Sivertsen som var statssekretær under Kaare 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. Arbeiderpartiet gikk etter hvert inn for å samkjøre framhaldsskole og realskole til en selvstendig linjedelt ungdomsskole. 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. Striden fortsatte i flere år, og "Vår Skole" kunne melde om den såkalte "familiefeyden" mellom statssekretær Helge Sivertsen og kringkastingssjef Kaare Forstervoll.<sup>455</sup>

Norsk Skuleblad refererte i 1951 til en uttalelse av statssekretær Helge Sivertse. Han hevdet allerede den gang at de som mente at tiden ikke var inne til å utvide den obligatoriske skolegangen, tok feil. Slik han så det, var tiden moden for en sterkere utbygging av skolen. Han pekte bl.a. på den økte interessen for skolen med økt søking til både realskole og gymnas. Dette var noe han antok ville stige også i tiden framover.<sup>456</sup>

I opposisjonen fant man også to sentrale personer i Anna Sethne og Bernhof Ribsskog. Ribsskog 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.<sup>457</sup> Videre skrev 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 etter intensjonene. Samtidig viser det at Ribsskog hadde stor tiltro til framhaldsskolen.

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. Slik forholdene var her hjemme, så burde 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. 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.

Året etter i 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.<sup>458</sup> 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 oppfordret Oslo som storby til å ta utfordringen med å drive utstrakt forsøksvirksomhet. Den store oppgaven for skolen hevdet 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 var oppe i dagens debatt.<sup>459</sup> Han var da bl.a. inne på å

la barn begynne på skolen i 6-årsalderen. Året etter i 1956 skrev Anna Sethne en artikkel i Arbeiderbladet der hun stilte kritiske spørsmål til Oslo skolestyre om ikke framhaldsskolen var bra nok. Framhaldsskolens arbeid gjennom mer enn 50 år hadde fortjent forståelse og støtte, noe den ikke etter hennes mening hadde fått. Framhaldsskolen var vel ikke ”fin” nok sammelignet med realskolen. Artikkelen uttrykker en klar skepsis til Oslo skolestyres vedtak om å knesette tanken om den kombinerte ungdomsskole, den felles skole for realskolen og framhaldsskolen.<sup>460</sup> Få dager senere svarte skolestyrets formann Olav Solumsmoen Sethne i Arbeiderbladet og berømmet henne for den innsatsen hun hadde utført for norsk skole. Solumsmoen opplevde det som trist at Sethne ikke ville være med på å tilpasse skolen den utvikling som hadde skjedd de siste 20- 30 år. Han beskyldte henne for å nekte å godta kjennsgjæringer som for mange virket fullstendig overbevisende. For Solumsmoen var det viktig å være på høyde med tiden og ikke la ungdommen bli hengende etter i den stadig raskere utviklingen. Etter nøye drøfting kom Oslo skolestyre fram til at det var nødvendig å øke skoletiden fra syv til ni år.<sup>461</sup> Kirke og undervisningsminister Birger Bergersen<sup>LXXVII</sup> trakk i en artikkel i januar 1956 opp hovedlinjene for norsk skolepolitikk. Han kom da inn på at de store endringene og utbyggingene i norsk næringsliv hadde gjort det nødvendig å styrke det ”*ynge skudd på vårt skoleverks stamme.*” Det var skjedd mye siden de nye skolelovene på 1930-tallet ble vedtatt, og i mellomtiden hadde det foregått en rivende utvikling som var i ferd med å omforme samfunnet. Dette hadde stilt skolen overfor nye utfordringer som lovskriverne i mellomkrigstiden ikke kunne forutse. Ni- årig skole åpnet muligheter for fornying i rett tid. Men, også Bergersen så for seg store utfordringer som for få filologer, realister og mangel på skolelokaler.<sup>462</sup>

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- årsgang 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*

---

<sup>LXXVII</sup> Birger Bergersen (1891- 1971) ble født i Kvæfjord. Utdannet som lærer i 1915, og ble cand. real i 1925. Satt som Kirke og undervisningsminister i Einar Gerhardsens regjering fra 1953- 1960 til han ble avløst av Helge Sivertsen. Bergersen var aktiv i skolens reformarbeid som skjedde i 1950- årene.

*utviklet realskole*". Barna skulle ikke slite og streve seg halvt i hjel for å komme inn i skoler hvor de ikke passet.<sup>463</sup> I skolepressen ble det skrevet både for og imot de nye ideene med forlenget folkeskole, både fra lekfolk og lærere i grunnskoler, 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. På lektorenes landsmøte i 1956 satte de nye skolereformene sinnene i kok. Et tilsynelatende nesten enstemmig lektormøte tok avstand fra Helge Sivertsens planer for den høyere skole. Skolens folk fraba seg å være forsøkskaniner.

Anna Sethne gjentok sitt standpunkt i en artikkel i Dagbladet 16. januar 1958, hvor hun skrev at nå var 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 i 1957 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 ett tak i Oslo.<sup>464</sup> Flere sentrale personer stilte seg positiv til de endringene som skjedde i Sverige og som ønsket at det samme skulle skje i Norge.



I Norsk Skoleblad fra 1957 gjengis en tale rektor Sirevåg<sup>LXXVIII</sup> 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.<sup>465</sup> 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 mogeleg, må det byggjast ut ein sams ungdomsskole som tek opp i seg både framhaldsskolen og realskolen som ulike linjer”. 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 det bød på den rette utfordringen for alle elevtyper, teoretiske og praktiske, og derfor trengtes 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.

To år senere, i 1959, holdt statsråd Birger Bergersen 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 takknemlighetsgjeld 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.

---

<sup>LXXVIII</sup>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.

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.<sup>466</sup> Harbos synspunkter er her nesten som å høre Marcus Monrad (1816- 1897) i boken «Tankreretninger» fra 1874. Åsa Grude Skard ble imponert over artikkelen, fortalte Harboe, og hun ba han om å holde et foredrag over samme tema.

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.

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.<sup>467</sup> 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. 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. 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 januar 1956 gikk

Anna Sethne løs på den passus i Trontalen som nevnte forsøknemdas forsøk med den 9-årige skole. *Ho greip til sverdet for å verje skolelovene frå 1930-åra...*

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. 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. ".<sup>468</sup> 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.<sup>469</sup>

Ideen om utvidet skolegang ville medføre store omorganiseringer, og da som nå har endringer omkostninger med tydelige fronter og diskusjoner. Arbeiderbladet beklaget 22. august 1956 kringelen 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 tale og skrift 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.

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 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.

### **21.15 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. Først etter krigen ble det mulig 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 engasjerte lærere som hadde stor tro på arbeidsskolens arbeidsmåte og metode. Grankvist hevdet at minstekravene som nevnt i planen, fikk styrende funksjon på bekostning av arbeidsskoleprinsippet. Foreldre og skolepolitikere støttet prinsipielt overhøring og målbare resultater. Videre hevdet han at lærerskolelektorene i pedagogikk fram til 1950-årene stort sett var mot en vektlegging av arbeidsskoleprinsippet på bekostning av innhold.<sup>470</sup> Trond Ålvik skrev i «Osloskolen» at data fra nyere pedagogisk /psykologisk forskning støttet opp under de retningslinjene som var

angitt i Normalplanens generelle del og som gikk under navnet arbeidsskoletanken. Grunnen til at retningslinjene i planen ikke hadde blitt gjennomført mente han skyldtes en rekke årsaker som at lærerskolen ikke hadde tatt ideene inn over seg i sin undervisning, og heller ikke hadde skoler bygd etter Normalplanen tatt hensyn til planen.<sup>471</sup> Også Anna Sethne var klar over at arbeidsoppgavene knyttet til Normalplanen av 1939 og arbeidsskoleprinsippet gjorde krav på større bevegelsesfrihet med forandret skoler og klasserommets innretning og utstyr. Å være bundet til skolepulten var for Sethne en «*unormal arbeidsplass for levende mennesker*».<sup>472</sup>

Lærerlagets sekretær Olav M. Kvalheim gjorde i intervju med Dahl, et nummer av at Lærerorganisasjonene ikke fikk mulighet til å uttale seg om normalplanarbeidet.<sup>473</sup> Dette skapte en viss harme. Om lærerlaget ikke saboterte innføringen av arbeidsskoleprinsippet, så er det lett å anta at det ikke ble ytet noen ekstra innsats. Sterk kritikk skyldtes at arbeidet "*vart forsert fram utan høve til drøfting av andre sakkyndige*".<sup>474</sup> Asbjørn Ryen var i tvil om hvorfor komiteen ikke ønsket innsyn i prosessen. Imidlertid mener han at Ribsskog ikke ønsket noe oppstuss og utenomstakk 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 gjorde 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. Mye tyder på at lærerskolene heller ikke fokuserte arbeidsskoleprinsippet sterkt nok.<sup>475</sup> 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 arbeidsskoleprinsippet, 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.<sup>476</sup>

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. Perioden tok slutt i og med Gerhardsens framlegg av Ot.prp. nr. 30 Om ny lov for folkeskolen. Den ble utsatt for sterke borgelige angrep.<sup>477</sup>

### **21.16 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".<sup>478</sup>* 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, skrev Grankvist, var det et utdanningsutvalg innenfor Arbeiderpartiet som mente enhetsskoletanken burde føres videre slik at framhaldsskole og realskole smeltet sammen til en linjedelt ungdomsskole.<sup>479</sup> 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.

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. Å lære seg gode arbeidsvaner og arbeidsmåter og at eleven har et ansvar for å tilegne seg kunnskap ble et mål i seg selv.<sup>480</sup> En hovedsak er å stimulere til aktivitet og utvikle evne til samarbeid. Spesielt fokuseres det å rettleie og stimulere både

enkeltindivider og grupper. At det gikk 35 år før neste offisielle læreplan for grunnskolen kom forteller mye om Normalplanens bærekraft skrev Grankvist.<sup>481</sup>

Senere planer vektlegger også ansvar, fellesskap og samarbeid er nøkkelord i mønsterplanen". Videre vektlegges tema og prosjektarbeid og en eksperimenterende holdning, 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.<sup>482</sup> Elevene bør få erfaring i å observere, eksperimentere og stille kritiske spørsmål.

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. Til og med 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 en tydelig tradisjon fra Normalplanen fra 1939. Elevene skal lære ved å gjøre, utforske, og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjennelse. Oppgaven er ikke så mye å gi svar, som å øve opp elevene til å stille spørsmål og stadig være nysgjerrig.

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. Slike betraktninger kan gjøre det noe vanskelig å sammenligne Mønsterplanen av 1939 og senere planer. 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.<sup>483</sup> 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. 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.

I ettertid ser en dermed at flere latt seg inspirere av det som er nedfelt i Normalplanen av 1939. Gudmund Hernes skrev ” Ja, det er rett at jeg lot meg inspirere av Ribsskog. Det var særlig Normalplanen jeg ble inspirert av - jeg har ofte sitert derfra og sagt at det er det vakrest skrevne offentlige dokument i Norge siden Snorre. Det er bare å ta en titt på det kan skrev for eksempel om Song eller Norsk, eller om Kroppsøving. Det er flott tenkt og glitrende skrevet.”

484

## 22 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) meddeltes det at skoledirektøren i Oslo godkjente Eivind Jørgensen<sup>LXXIX</sup> som 2. Inspektør.

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 var det mye arbeid knyttet til utarbeiding av klasseromsordninger, årsmelding og en hektisk byggevirkosomhet. Ledig stilling ble utlyst, og Ribsskog satte overlærer Matias Andreasen Lunde som nr. en, Bergsvein Hov som nr. to og Sverre Slettvoll som nr. tre. Lunde<sup>LXXX</sup> ble tilsatt som

---

<sup>LXXIX</sup>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).

<sup>LXXX</sup>Matias Andreasen Lunde, sønn av 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 lærerkurser og redaktør av Osloskolen. Ribsskog var nok kjent med Lunde før ansettelse skjedde. M. A. Lunde ble ny skoleinspektør, og en



skoleinspektør 2.<sup>485</sup> Det ble imidlertid klaget på ansetelsen, bl.a. fordi to kompetente kvinner, Katrine Arnesen og Frieda Dalen var blant søkerne.<sup>486</sup> Oddvar Vormeland skrev at han kjente de angjeldende overlærerne godt, særlig Lunde som ble hans kollega som skoleinspektør i Oslo, fra 1964, til Vormeland 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 tilføyde Vormeland at det var en sak som vakte interesse også den gang. 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 skrev Vormeland at han i ettertid kan ane hvorfor Ribsskog likevel så seg mest tjent med Lunde, som nok var en lett og tilpassningsdyktig person som *”underordnet” seg sjefen*.<sup>487</sup> 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.<sup>488</sup>

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 delte 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.<sup>489</sup> Dette tallet var fordoblet i 1962.

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 skoleinspektør i Osloskolens daglige administrasjon. På de 10 årene siden Ribsskog gikk av, hadde det dermed skjedd store endringer på kontoret. Denne ansettelsen skrev Eivind Jørgensen var i Ribsskogs ånd.<sup>490</sup>

---

av de første sakene han la fram, var en orientering for skolestyret om Lærernes boligvansker (Sak 381/1953). Lunde var første ansvarlig redaktør for tidsskriftet «Osloskolen» utgitt av Oslo skolestyre fra oktober 1947.

## 23 Ribsskog engasjerte seg på mange ulike fronter

### 23.1 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 fullgod 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. Ved flere anledninger var han ute å forsvarte folkeskolen og det arbeidet som ble utført der.

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 to artikler i Norsk Skuleblad kom hans historiske oversikt tydelig fram, både om Osloskolen gjennom tidende, fra slutten av 1600-tallet og fram til 1950.<sup>491</sup>, og om utviklingen av enhetsskolen her til lands fra skoleloven av 1827 og fram til etter andre verdenskrig.<sup>492</sup>

Ribsskog var som tidligere nevnt 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.<sup>493</sup> Artikkelen favner over et stort område med mange grunnleggende momenter, og han viser 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 nevner også pedagoger innenfor den mer eksperimentelle retningen fra USA som han bl.a.bygde 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.<sup>494</sup> En del avisangrep fra rektor ved Oslo tekniske skole, Egil Einarsen, bl.a. i Dagbladet 28. august 1956 og VG 20. oktober 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 ikke å 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 i 1927 for første gang i skrifts form offentlig hadde stilt seg noe undrende og negativ til kritikk av folkeskolen.<sup>495</sup> 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 var godt inne i glemselsproblematikken. Han gikk faktisk så langt som til å stille spørsmål om glemselen kunne tenkes å være en viktig årsak til klagene på folkeskolen. Han refererte da til sine studier i de siste åtte år og konkluderte med at glemselen i den forbindelse måtte tillegges en særlig stor betydning.<sup>496</sup>

Ribsskog hadde meninger om ulike sider av skole og utdanning. 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 "*rettleiing*" 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 åpnet han for andre variabler enn empiriske. Ribsskog gikk faktisk så langt at han ville ta med miljøkunnskap inn i betraktningen.<sup>497</sup>

Noen år senere i 1954 forsvarte Ribsskog Holmsen og Wiborgs geografibok som læreren og høyrepolitikereren Erling Fredriksfryd (1905- 1977) hadde kritisert fra Stortingets talerstol. Ribsskog mente interpellanten ikke var oppmerksom på bokens oppbygning og plan som den var bygd opp etter. Boken var nemlig blitt godt mottatt av skolefolk.<sup>498</sup> 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.

Ribsskog reagerte lett på det han betraktet som urimeligheter, også utenfor skolen. I en artikkel i Skolebladet reagerte han sterkt på et innlegg i "Kommunalt tidsskrift", der det ble hevdet at "*det alltid skakkjørte Kirkedepartementet igjen var ute med forvrøvlet lovfortolkning*", og der lovfortolkningen ble betraktet som "*forvrøvlet pølseev*".<sup>499</sup>

### 23.2 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".<sup>500</sup> Her fremhevet han spesielt avsnittet om differensieringsprinsippet i barneskolen, som han mente var i full overensstemmelse med nyere barneforskning.

Utover i 1920 og 1930 tallet kom han med flere anmeldelser av andres arbeid. I 1926 anmeldte Ribsskog to bøker i Skolebladet (nr. 43 og 47). I den første anmeldte han Bardens bok "Intelligensforskningen og dens oppgaver". Her synliggjorde han betydningen av både intelligensforskningen og psykologien. Psykologien som "*den viktigste grunnvitenskap for den videnskapelige pedagogikk.*" fikk han også frem i anmeldelsen av Anathon Aalls lærebok i psykologi utgitt på H. Aschehougs forlag.

Carl Schiøtz ga i 1927 ut boken "Skolealderen" på Cappelens forlag. Denne boken roste Ribsskog 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.<sup>501</sup>

Like før Ribsskog forlot Skien anmeldte han to bøker. Den ene var Anders Bergs "Naturhistoriske oppgaver" 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 Norsk Skuleblad kom Ribsskog med en anmeldelse av T. Bøgelunds artikkel om arv og miljø i "Vor Ungdom". Anmeldelsen viste at han var godt oppdatert på både Lamarck, Darwin, Mendel og Locke.<sup>502</sup>

Boken "Pedagogisk psykologi" av Karen G. Koht og Åsa G. Skard som først og fremst var skrevet for elever ved lærerskolen fikk god omtale av Ribsskog. Han påpekte bl.a. at

forfatterne hadde 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.<sup>503</sup> Samme år anbefalte Ribsskog "Familieboken", et verk i åtte bind med til sammen 4400 sider for både skole og hjem.<sup>504</sup> I en annen anmeldelse skrev han at utgiverne Holen & Gjesdal hadde utført "*et meget fortjenstfult arbeide*" i forbindelse med "Eksamensoppgaver i regning for folkeskolens avgangsklasser". Gyldendals verk "Alfarveien" ble anmeldt av Ribsskog i Norsk Skuleblad som et viktig bidrag i folkeopplysningens tjeneste.<sup>505</sup>

Det er tydelig at Ribsskog hadde sans for Erling Kristvik, selv om de faglig sto langt fra hverandre. Han ga hans bok "*Sjelelære*" fra 1937 rosende omtale<sup>506</sup>, noe han gjentok i 1940 for det arbeidet Kristvik hadde gjort med at boken "Elevkunne", og mente at den var "*ei stor hending i norsk skulesoge*". Imidlertid savnet han "*bestemte tilvisningar til dei ymse verk som boka meir eller mindre er bygd på*"<sup>507</sup> Noe oppsiktsvekkende uttalte Anathon Aall på oppmodning fra Lærerskolerådet at Kristvik hadde levert et viktig bidrag og at bokens styrke lå i de mange verdifulle iaktakelser forfatteren «byder på». Han anbefalte boken til bruk i lærerskolene.<sup>508</sup> Noen år senere skulle P.M. Juul komme med samme kritikken som Ribsskog, nemlig at Kristviks læreboktriologi ikke tilfredsstilte tidens krav til objektivitet.<sup>509</sup> Begge etterlyste referanser med angivelser av hvor han hadde tatt stoffet fra. Det ser ikke ut til at Ribsskog kom med noen anmeldelse av den tredje boken "*Læraryrket*" som første gang kom ut på Nordli forlag i 1925, for siden å komme i stadig nye utgaver fram til 1953. Solerød skrev at Juul var en motstander av den subjektive tyske dannelsesstradisjonen.<sup>510</sup> Han hadde vært i Canada og latt seg inspirere av den objektive, eksperimentelle og naturvitenskapelig tilnærmingen. "*Hvorfor tro, når man kan vite.*" Juul mente at pedagogikkfagets framtid lå i eksperimentelle studier, fjernt fra subjektive og mentalistiske spekulasjoner. Inn i denne tradisjonen passet ikke Kristvik, som imidlertid fulgte opp debatten i to artikler der han "*ironiserer*" over at den pedagogisk psykologiske litteraturen bare gir rom for kjennsgjerninger, facts, vedkommande eit eller anna emne eller område. Inn i resultatet av undersøkelsene måtte det ikke blande seg inn noe som bygget på tro.<sup>511 512</sup> Ribsskog og Kristvik hadde ulikt pedagogisk grunnsyn, men de klarte å føre en dialog uten å bekjempe hverandre. Ribsskog tok som nevnt i forbindelse med Normalplanarbeidet kontakt med

Kristvik og spurte om råd. Imidlertid kan vi i dag se at pedagogikken ble farget av en naturvitenskapelig tilnærming. Bernhof Ribsskog, Anna Sethne, Åse Gruda Skard og noe senere Sandven, hadde tro på psykometri og testpsykologien som viktige måleinstrumenter.

I en artikkel i Norsk Skuleblad i 1939 berørte Ribsskog igjen spørsmålet om påliteligheten ved karakterfastsetting i folkeskolen slik at høyere skoler skulle ha noe sikkert å bygge på. I artikkelen ga 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".<sup>513</sup>

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. Det ferdige produkt ble like etter publisering anmeldt av skoledirektør T. Hagemann.<sup>514</sup>

Ved flere anledninger ga han mye ros og oppmerksomhet til Rolf Bull- Hansen for hans bidrag innen tegning og sløyd knyttet opp til Normalplanen av 1939 og Bull- Hansens betydning for arbeidet ved Statens Sløyd og Tegnslærerskole på Notodden<sup>515 516</sup>

I 1954 forsøkte man ved Pedagogisk forskningsinstitutt å gi ut 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.<sup>517</sup> En del år tidligere konkurrerte han som nevnt 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 morsmåloplæringen 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.<sup>518</sup> Olga Lindälv var gift med overlærer Elof Lindälv som bl.a. ble en kjent forsker innenfor arkeologi.

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..."<sup>519</sup> 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, Katrine Arnesen og Johannes Urdal.

### **23.3 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.<sup>520</sup> 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 Ribsskog var i Trondheim, foreleste han ved lærerkurset som ble avholdt i Trondheim i august 1918. Der holdt han biologiske foredrag, særlig om cellens liv og oppbygging, samt forplantningsformer hos forskjellige dyreslag, samt disseksjoner.

Som jeg har vært inne på tålte han dårlig kritikk av folkeskolen som han hadde vært med på å bevare. 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 klagene 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 almindelighet.

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. Den måtte for all del ikke ødelegges, og det var uforsvarlig å oppgi denne før man med sikkerhet hadde noe bedre alternativ. Ved årsmøtet i Østfold lærerlags krets (Askim) holdt Ribsskog i pinsen 1933 et foredrag over emnet "Læreren i skolen, og standens stilling og anseelse i folkets bevissthet"

Tidligere rektor ved folkehøgskolen, Asbjørn Eidnes, husket Bernhof Ribsskog fra en forelesningsrekke han holdt ved Trondernes (nå Trondenes) folkehøgskole i 30-årene, hvor Eidnes selv var rektor. Han husker at det knyttet seg stor respekt til Bernhof som på det tidspunktet var en anerkjent skolemann.<sup>521</sup>

Ribsskog holdt flere foredrag ved Universitetet i Oslo. Sommeren 1931 holdt han fire forelesninger ved Universitetet i Oslo over temaet "Fra moderne opplæringspsykologi"<sup>522</sup> Tre år senere, i 1934, foreleste han over temaet "Pedagogisk psykologi", begge i regi av Noregs pedagogiske Landslag,<sup>523</sup>



Mandag 25. mars 1935 var det Kalvskinnet skole i Trondheim som fikk besøk av Ribsskog. Da inviterte de stedlige pedagogiske organisasjoner skoleinspektør Ribsskog til å holde et foredrag over emnet "Til arbeid for den pedagogiske forskning". Samme tema tok han opp i Stocholm i august s.å., hvor også flere fra Norge deltok, bl.a. Anna Sethne og Ruth Frøyland Nielsen"<sup>524</sup> 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.

I juli 1936 var turen kommet til landsmøtet for Norges Lærerinneforbund i Stavanger, hvor han 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 viste Ribsskog sin omsorg for elevene og betydningen av skolen og lærernes innsats.<sup>525</sup> 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?" Ribsskogs konklusjon var at gjensitting som regel setter uheldige spor som fremmer utviklingen av ugunstige anlegg.<sup>526</sup>

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.<sup>527</sup>

I egenskap av skoleinspektør fikk selvsagt Ribsskog anledning til å delta på en rekke tilstelninger som Oslo Lærerinnelags 70-årsjubileum i september 1936, og i 1954 hvor han deltok i forbindelse med årsavslutningen ved Statens sløyd og tegne- lærerskole. 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. I 1956 fikk han anledning til å holde en humørfyllt tale i anledning overlærer Katrine Arnesens 60årsdag.<sup>528</sup>

## 24 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 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."* Som en kuriositet kan nevnes at Norsk Skuleblad i 1939 skulde til *"De baltiske land"* når et felles nordisk pedagogisk tidsskrift ble etterlyst.

### 24.1 Norsk Pedagogisk Forskningsfond og arbeidet med å reise den pedagogiske forskningen

Einar Aas, tok som tidligere nevnt, både i 1922 og i 1924 til orde for et pedagogisk forskningsfond *"for den samlede skole"* som ville være heldig for lærerstanden og bli mer uavhengig av forleggerne.<sup>529</sup> 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 fant sted. Dette var et arbeid Bernhof Ribsskog engasjerte seg aktivt i. Hans sterke tro på forskningen og dens betydning for skolen kom fram utallige ganger. I 1937 ble en del sentrale skolefolk spurt av Norsk Skuleblad om hvilke ønsker de hadde for skolen i året som kom. Noen ønsket større frihet for at de private skolene skulle få rimelige eksistensvilkår, mens Ribsskog på sin side var tydelig på ønsket om god framgang for pedagogisk forskning.<sup>530</sup>

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 ba 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 var 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 trengtes langsiktige planer, og på mange områder "*nybrottsarbeid*". 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.<sup>531</sup>

Få dager senere den 2. februar 1949 ble det sendt et skriv til Departementet på vegne av Norsk Pedagogikklag, med en inntrengende bønn om at det prøvde 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 var 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*".<sup>532</sup> 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 skrev 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 skrev 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.<sup>533</sup>

Ribsskog kom i 1957 i en artikkel inn på arbeidet som var nedlagt for å etablere bedre forhold for den pedagogiske granskningen i Norge. Han presiserte 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. Imidlertid ble det 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"*.<sup>534</sup> (ibid., s. 635). Ribsskog tilføyde at om resultatet av innsamlingen var mindre enn ventet, så var lærernes granskingsarbeid desto større. Det ser ut til at Ribsskog henvendte seg til de ulike organisasjonene med bønn om økonomisk tilskudd. I tillegg gikk også søknader til bl.a. Aker kommune, skipsreder Lars Christensen i Sandefjord, Kirke- og undervisningsdepartementet og Gyldendal Forlag. Anna Sethne opplyste i brev av 10. September 1937 at Norges lærerindforbund bidro med kr 9025,91 til Det pedagogiske forskningsfondet. Norges lærerlag på sin side ga kr 7429,23 inkludert filologernes og realisternes bidrag på kr 1198,-<sup>535</sup>

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.<sup>536</sup>

Flere sentrale personer innså betydningen av granskingsarbeid i skolen. Olaf Solumsmoen skrev 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 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.

## 25 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.

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 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, skolerådmann Paulsen og skoledirektør Hagemann takket for hans innsats. Skoleinspektør i Aker, Olav Hegna<sup>LXXXI</sup>, takket for godt samarbeid (han gikk for øvrig av det året). Helga Eng og Åse Gruda Skard deltok også med hyllest og hilsner. Toftes Gave hilste ved forstander Eriksen og studiekameratene var representert ved lektor August Øyan.

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.

---

<sup>LXXXI</sup> 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. Hegna ble i 1920 skoleinspektør i Glemmen og i Aker i 1928. Han 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)

Antrekk var mørk dress eller smoking, og deltakelse kostet kr 50,-<sup>537</sup> 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. Hun fikk Ribsskog møte gjennom 15 år i skolestyret. Verna Gerhardsen og Olav Solumsmoen forlot Oslo skolestyre i 1963 etter 25 års tjeneste.<sup>538</sup> 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 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 fratre 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. Imidlertid kom det fram i avisene at Ribsskog ble gjenstand for stor hyllest på sitt siste møte i skolestyret. Liketil høyregruppen med ingeniør C. C. Fürst i spissen sluttet seg til hyllesten. Det var Solumsmoen som fikk æren av å komme med noen oppsummerende ord om hans virke. Solumsmoen unngikk ikke i sin tale å nevne at Ribsskog også hadde vært en omstridt mann.

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. I 1950/51 var elevtallet økt til 28200. For



året 1953 var elevtallet 32900 i 1326 klasser (det ser ut til at tunghørt- tale- og leseklassene hørte inn under spesialklassene).<sup>539</sup> Ifølge Olav M. Kvalheim tæret sammenslutningen mellom Aker og Oslo sterkt på Ribsskogs kapasitet og arbeidsevne. Ribsskog var ikke udelte begeistret for den nye storkommunen og kunne uttale seg dels krast om den.<sup>540</sup>

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 ”*Oppsedingsmetodar før og no- med særleg vekt på aktivitetsprinsippet i dag*”.

For inntektsåret 1952 hadde Ribsskog en formue på 39 000 og en lønn på 26 400. Året etter var summene 40 000 og 25 600,-. Siste gang han er oppført i ligningsboka for Oslo, er i 1960 for ligningsåret 1958, og formuen var da 52 000 og lønn 23 200.<sup>541</sup>

### **25.1 Men Ribsskog var fortsatt interessert i faglige utfordringer.**

Selv om Ribsskog hadde gått av med alderspensjon, var han 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 spørres 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.<sup>542</sup>

Ribsskog var opptatt av pålitelighet i alt pedagogisk arbeid. I 1937 publiserte han en undersøkelse om karakterer og karaktergiing 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, samt å foreta en sammenligning med resultatene fra 1937.<sup>543</sup> LXXXII 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 er 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 ga i Norsk Skuleblad sin hyllest til det arbeidet Rolf-Bull Hansen hadde utført.<sup>544</sup> Dette er nest siste gang Ribsskog skrev i et fagblad. Han var nå 77 år og kreftene begynte å svinne, men leiligheten var fortsatt full av aviser, utklipp og bøker, men materialet ble ikke så aktivt brukt lenger.

## **25.2 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. Sethne holdt seg hele livet godt orientert om hva som rørte seg på det pedagogiske området både i inn og utland. Vår Skole ga 6. mai 1961 ut en minneutgave i forbindelse med hennes bortgang. Mange sentrale personer, bl.a. Bernhof Ribsskog berømmet henne for innsatsen i norsk skole.

---

<sup>LXXXII</sup> Overlærer Jakob Våge fra Levanger var blant de som mente Ribsskog gikk for langt i sitt angrep på karakterfastsettingen ved læreskolen. | Polemikken dem imellom kan leses i Norsk Skuleblad, 1938, nr. 13, 16, 17.

Olav Aasvik viste i Norsk Skuleblad til hennes virksomhet, der han bl.a. hevdet at Sethne tidlig ble inspirert av Jan Lighthart<sup>LXXXIII</sup> 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"*.<sup>545</sup> Aasvik skrev videre at *"Arbeidsskolen fikk sin første offisielle utforming i Norge i iagttagelsesundervisningen og hjemstadeløren 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.

Det kan nevnes at året etter åpningen av den nye folkeskolen på Vika (Lavika) i Namsos i november 1950 besøkte hun skolen. På åningsdagen deltok kirkestatsråd Lars Monsen. Begge lot seg imponere av det fine bygget og de uvanlig pene klasserommene.<sup>546</sup>

Bidraget i minneutgaven om Anna Sethne var det siste Ribsskog skrev offentlig. Ribsskog skrev over mange år. Ser man på hans første publisering fra 1918 om Zoologiundervisningen så er det godt samsvar mellom ortografi og rettskrivingsreformen fra 1917. Han har ellers god språkføring i sine tekster, uten lange og tunge perioder. Ribsskog bruker komma og punktum på en naturlig måte, noe som gjør teksten lettlest i forhold til andre tekster fra denne tiden. Han viser ellers stor innlevelse og engasjement i sin språkføring. Fremstillingsmåten er enkel, naturlig og forståelig. Det samme kan også sies om for eksempel om skrivemåten i boken «Gensitterne i folkeskolen» fra 1948. Her følger han rettskrivingsnormen fra 1938. Det finnes preg av ordvalg som har litt dialektpreg. Ellers finner man også her setningsutforming og ordvalg lettforståelig, selv om det i perioder kan få litt preg av byråkrat/ politikerspråk. Det oppleves autentisk det Ribsskog skrev, nettopp fordi han kjente godt det han skrev om. I hans siste offentlige publikasjon i forbindelse med Anna Sethnes død i 1961 ser man fortsatt en språkbruk som er lett og forståelig for de fleste uten typisk akademisk preg. Han bruker gjennomgående normalisert bokmål. Har ellers et levende språk med mye adjektivbruk (trygg,

---

<sup>LXXXIII</sup> Jan Lighthart (1859- 1916) bygger bl.a. på Amalia Fahlstedets frihetspedagogikk både i skolen og i hjemmet. Fahlstedets argumenterte mot tvang og "Förbundsmani" og for større frihet under ansvar for barna. Lighthart ble betraktet 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).

populær, rett, sikkert). Enkelte ordvalg kan med dagens øyne virke litt «stive» (således). Kan merke enkelte dialektprega / nynorskformer som «meningsskilnaden, sjølve».

### **25.3 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.

## 26 Personen Bernhof Ribsskog

Vi kjenner ikke til om Ribsskog forsto seg som intellektuell. De vil alltid være diskusjoner om hva som skal falle innenfor et slikt begrep, men han fungerte som en intelligent person som brukte tid på tenkning, stilte kritiske spørsmål, diskuterte, foretok studier og analyserte for å gi svar på, og endre på misforhold, som var til hinder for en god skole. Han hadde den gang sin egen unike måte å møte utfordringene på, og dermed preget han en offentlighet med sitt engasjement for skole og samfunn.

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.

Mellom Ribsskog og en annen reformpedagog er det en del likheter, nemlig Helga Eng. Hun vokste også opp i en stor barneflokk, tok utdanning bygde en kulturell og intellektuell kapasitet ut av nesten ingenting. Mange i hennes søskenflokk ble som hos Ribsskog lærere. For henne kostet det også å ta utdanning skrev Stafseng, men den første som ble ferdig brukte av sin lærerlønn til å finansiere den neste i flokken. ”*Denne beskatningen skapte ikke fiender, men et unikt samhold for resten av livet*”.<sup>547</sup> Slik var det også blant Ribsskogbrødrene

Det har ikke vært lett å få sikre data på Ribsskogs ytre karakteristika. Heller har det ikke vært mulig å finne spor i militære arkiver 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 velmaktssdagene 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, skrev 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.<sup>548</sup> 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. Noe helt annet var 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 beskrev Ribsskog som snill og litt ertende i væremåten. Videre beskrev hun han som svært arbeidsom, en som alltid skrev på noe. Ruth Frøyland Nielsen på sin side hevdet at Ribsskog var interessert i barn i særdeleshet.

Ribsskog hadde ikke bare øye for vitenskapsfolk og kjente personer. Han så også den hardtarbeidene allmenlæreren i skolestua. Han gjorde bl.a. stor stas på lærer Olav Hannaas ved Bergstrøm skole for det fremragende arbeidet han hadde gjort under vanskelige økonomiske tider. Spesielt hans «arbeide for havebrukets fremme», lærerlagsarbeid, barne og ungdomsarbeid, samt hans bidrag innen historiske studier ble løftet fram.<sup>549</sup>

### **26.1 Slekt og venners beskrivelse av personen Bernhof Ribsskog**

Bernhof beskrives av niesen 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. Han vokste heller ikke opp med å snakke om tanker og følelser, og han diskuterte aldri offentlig eksistensielle spørsmål. Dermed ga han heller aldri noe godt svar på hva han selv betraktet som det gode liv. Men også han hadde nok dager der han satt ensom og mismodig selv om det ikke overskygget livet hans. 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.<sup>550</sup> Muligens traff Ribsskog 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. 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.

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. Øivind minnes at hans mor og Ribsskog kommuniserte godt. De møttes på det intellektuelle området. Øyvind husker spesielt Ribsskogs 75-årsdag, da hadde han mottakelse og selskap hjemme hos seg selv. Også Øyvind kunne berette om 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. Videre hevdet han *"Jeg ser for seg Ribsskog på Vestbanen med hatt og pipe, alltid pipe."* Øivind beskrev han som en typisk intellektuell, snill, god og blid gammel mann, nærmest høvdingaktig.<sup>551</sup> 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.

Det var ikke bare overfor slekta Ribsskog brydde 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 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.<sup>552</sup> 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. Hans Tangerud som var lærer ved Ullevålsveien skole fra 1953 husker Ribsskog kom ut i bare langunderbuksa med slåbrokken på for å hente post. Tangerud minnes også at lærerpersonalet ved Ullevålsveien skole var invitert på hytta til han og Margit på Minnesund, der kona var den nære oppvartende som sto for det hele. Ribsskog var til stede mer på avstand. Han var noe utilnærmelig.<sup>553</sup>

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. Alltid fikk de servert fisk fordi Bernhof var så dårlig i magen, og bestandig var det taffelakevitt til fisken. Også barn fikk akevitt. Jan fortalte at han flere ganger gikk fra bordet lett beruset, første gang bare 10-12 år gammel. Ribsskog hadde et avbalansert forhold til alkohol om man kan si det på den måten. De fleste som kjente han, fortalte at han var glad i og skjenkte ”*en toddy*” ved festlige anledninger. Regelen var at en flaske brennevin skulle vare lenge. Nøkternhet også på dette området var noe han vokste opp med. I den første etterkrigstid ble alkoholbruken blant folk og edruskapsopplæringen i skolen debattert også i pedagogiske fagblad. Flere uttrykte bekymring, og ønsket at skolen skulle utvise større ansvar. Skoleinspektør Ribsskog svarte i et innlegg i Norsk Skuleblad i



1946 at det ikke var noen grunn til å tro at edruskapsopplæringen ble forsømt eller stemoderlig behandlet.<sup>554</sup>

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, og han fremstod som en litt utilnærmelig dannet mann.

Håkon Bleken besøkte Bernhof og Margit ofte mens han var i militæret på Gardermoen. Han opplevde 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.<sup>555</sup> Anna Sethne Holter, datter av Anna Sethne, skildret Ribsskog som en som var god til å konversere med alle aldersgrupper. *”Han hadde et stort repertoar å spille på”*. Hun beskrev han videre som svært kunnskapsrik. Hennes familie hadde mange trivelige stunder med han og Margit. Spesielt husker hun hans svært gode 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”*.<sup>556</sup>

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 at han en dag 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 hevdet 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/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 som nevnt 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.<sup>557</sup> Anton Høstland vokste opp på nabogården, og de to kom fra andre skoleår 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.<sup>558</sup> Dette bekrefter Ribsskogs svigerinne Gunnvor Nansen i brev.<sup>559</sup> 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.

## 26.2 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. Ribsskog slo seg sjeldent på brystet, og det var mest så han snakket ned sine prestasjoner. 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."* Han følte omsorg for barn som ikke gled harmonisk inn i skolen. Han stilte da alltid spørsmål om hvor det sviktet. Var det noe hos barna, i deres miljø, eller var det noe galt med skolen? Søkelyset, varmt og hjelpende, - skarpt og avslørende ble rettet både innover og utover. 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 poengterer 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. Imidlertid kom man ikke to ganger for sent til en avtale med han. Heller ikke uforberedt eller med løse påstander

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."*<sup>560</sup>

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"*.<sup>561</sup>

Redaktør av «Osloskolen» Einar Ness skrev at Ribsskog ledet Oslos skolevesen med myndig hånd, og var skolens sterke talsmann i tredveårenes depresjonsperiode, da skolebudsjettene fikk smake sparekniven og kulturpause ble et slagord. Midt oppi dette startet han et storstilt forskningsarbeid, prøvde ut pedagogiske reformer, og oppmuntret lærerne i deres arbeid.<sup>562</sup>

Overlærer Rannveig Aanerud ved Vålerenga skole og Ribsskogs samarbeidspartner i utarbeidelsen av bl.a. regneverket *"Jeg lærer meg sjøl å regne"*, understreket 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, og ble operert for dette på Lovisenberg sykehus. Som Asbjørn Ryen, fortalte Aanerud at Ribsskog ikke var noen taler *"i ordets rette forstand, men, likevel klar og stringent"*. Hun kunne forøvrig rapportere 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.<sup>563</sup> 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. Videre holdt han 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. Redaktør av «Osloskolen» Einar Ness skrev i forbindelse med Ribsskogs 80 årsdag at han var skolens

sterke mann i tredveårenes depresjonsperiode. Nettopp da når andre resignerte, satte han i gang et stortilt forskningsarbeid, oppmuntret lærere og samlet erfaringer som hele Norges lærerstand fikk del i, bl.a. Normalplanen av 1939.<sup>564</sup>

Reformpedagogen og radikaleren Georg Christensen skrev 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 var ved forhandlingsbordet hvor han var den kloke og myndige leder. *"En som går sine egne veier, fullkommen usnobbet og blottet for personlig forfengelig"*, skrev Christensen videre.<sup>565</sup> 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 å bære hatten.<sup>566</sup>

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.<sup>567</sup> Redaktør Gunnar Jenshus i Norsk Skuleblad 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 skrev 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. Norsk Skuleblad skrev i forbindelse med hans overgang til pensjonistenes rekke at *"Administrasjonen av skolestellet i en kommune som Oslo stiller uoverkommelige krav til en mann. Da kommer det godt med å ha trening fra ungdommen av"*.<sup>568</sup>

Flere har beskrevet Ribsskog som en mann med stoisk ro, som ikke lot følelsen ta overhånd. Amundsen skrev 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, at han både hadde både kunnskapen og erfaringen som skulle til. Han var intelligent, klar i argumentasjonen med en egen evne til å overbevise.<sup>569</sup> Dahl på sin side påsto at Ribsskog var kraftfull, uredd, fremtids og løsningsorientert, uegennyttig og orientert mot andres behov.

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 understreket 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 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. Anna Sethne tilføyde at Ribsskog hadde bidratt til en god og respektfull tone mellom skolens ledelse og lærerne. Flere kvinner hadde blitt ansatt i hans tid som overlærere og i 1958 hadde man i årenes løp hatt omkring 20 kvinner i folkeskolens ledelse.<sup>570</sup>

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.<sup>571</sup>

Trygve Dokk karakteriserte 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 nevntes 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.<sup>572</sup>

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.<sup>573</sup>

Torleif Øisang<sup>LXXXIV</sup> hadde en del med Ribsskog å gjøre da han var lærer ved Ruseløkka skole og som redaktør av bladet "Osloskolen", som Oslo skolestyre utga i perioden 1947-1980.<sup>LXXXV</sup> Ribsskog var formann i bladstyret. De møttes en del og tok "*en seidel øl eller to*".

---

<sup>LXXXIV</sup> Torleif Øisang flyttet fra Ruseløkka skole for å overta skoleinspektørstillingen i Ski i 1960, og fra 1966 ble han skolesjef i Bærum til tross for sin sosialistiske instilling. Øisang bidro med flere skrifter, bl.a. en artikkelsamling «En skole mellom ytterpunkter», og «Fra almueskole til enhetsskole».

<sup>LXXXV</sup> Deichmanske bibliotek i Oslo har komplett samling av tidsskriftet «Osloskolen». Første nr. av tidsskriftet kom i oktober 1947, og opphørte med nr. 3 i 1980. Olaf Solumsmoen skrev i første nr. at den opprinnelige tanken bak tidsskriftet var å nyttiggjøre det stoff som ble lagt fram på Oslo skolestyres psykologiske kurs for et større forum. Etter hvert ble det naturlig å tenke seg tidsskriftet som et kontaktblad mellom lærere innbyrdes, og mellom lærere og skoleadministrasjon, og mellom hjemmene og lærerene. Spesielt aktuelt ble dette når Oslo og Aker ble sluttet sammen til en kommune. Avslutningsvis skrev Solumsmoen at det var en selvfølge at «Osloskolen» skulle være uavhengig av skolestyret og åpent for fri diskusjon om alle skolespørsmål, bortsett fra lønns- og organisasjonsspørsmål som hørte hjemme i fagbladene. De samme tankene bar Bernhof Ribsskog

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 tilføyde videre at Oslo skolestyre, det var Ribsskog det.<sup>574</sup> Dette er en uttalelse Asbjørn Ryen også kom med flere ganger. Innstillingene som Ribsskog la fram, ble i all hovedsak 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.<sup>575</sup> Finn Egeland påsto at Ribsskog hadde en høg 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."*<sup>576</sup>

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 bekreftet 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

---

fram. I første nr. kom det også fram at et viktig mål i skolen var å bygge på elevenes egen aktivitet og legge større ansvar på elevene selv.



skrev lite om sin ” *ideologi skolepolitisk*”. Han bygde mye på egen forskning, men sa lite om sitt filosofiske ståsted ” *sånn eksplisitt*”.

Sandven gjentok flere ganger at Ribsskog varen høyt respektert mann i Oslo skolen. Han fortalte at han i 1953 deltok på festmiddag på Bristol i forbindelse med Ribsskogs 70 årsdag. Husker at Werna Gerhardsen var tilstede, men ikke Einar, ” *da ville jeg ha husket det.*”<sup>577</sup>

Oddvar Vormeland beskrev han som en markert person på mange måter både fysisk og i kraft av sin aktivitet, pågangsmot og gjennomførte vyer, ikke minst for Osloskolen. Hans store makt begrunnet Vormeland i det arbeidet han utførte og den respekten det skapte. Vormeland mintes en episode Solveig Rasch fortalte han en gang. Ribsskog var invitert til juleavslutning for rektorkollegiet i Oslo. Den 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.<sup>578</sup>

Asbjørn Ryen fortalte mange ganger at Ribsskog lett kunne la seg forstyrre dersom en ung lærer kom uanmeldt inn på kontoret for å søke trøst. Like bra gikk det imidlertid ikke med Karla Mathilde Gregusson (1901- 1991) som etter at hun ble enke i 1944 måtte hun flytte tilbake til Oslo. Hennes mann sognepret Alv Gregusson (1902-44) døde, og de måtte flytte ut av prestegården på Frosta. Hun tok da kontakt med Ribsskog med spørsmål om å få jobb som lærer i Osloskolen. Ribsskog svarte da svært nedlatende « *Fru Gregusson, reis tilbake til Frosta og gift deg med en snill mann*». Det var på et senere tidspunkt hun fikk jobb som lærer ved Bolteløkka skole, hvor hun ble til pensjonsalderen.<sup>579</sup> Det gikk heller ikke like bra for de som trodde de bare kunne stikke innom kontoret fordi de var såkalte ” *betydelige personer*”. Da kunne han være brysk. Vormeland var en av de som fikk erfare at det ikke bare var å komme oppom kontoret til Ribsskog å ta opp for han « *uvenstlige saker*». Vormeland fortalte om da han fikk jobb på Tåsen skole langt fra der han bodde, og kunne tenke seg noe nærmere.

Han prøvde å nå Ribsskog, men møtte på sekretæren Åse Darre Jensen og la fram saken. Hun svarte at han ikke fikk snakke med Ribsskog, for var det slik så måtte han passe seg så han ikke ble uten jobb. Hun kjente Ribsskog og visste at han ikke hadde tolmod og tid til å bruke på slike uvesentligheter.<sup>580</sup> Anders Kirkusmo d.y. skrev at både Ribsskog og Kirkusmo d.e. var sterke personligheter, og innad i familien ble det sagt at Ribsskog var redd Kirkusmo d.e. Men det ble aldri sagt hvorfor.<sup>581</sup>

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" nærpåsoner 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 fram med egne meningers mot. Ulikheten var at Ribsskog 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 løsnings 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.<sup>582</sup>

I sum ble han med andre ord fremstilt som en modig, kraftfull, uredd, viljesterk og framtidsrettet selvdisciplinert 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.

Til slutt velger jeg her å avrunde med det overlærer Sverre S. Amundsen skrev i forbindelse med Ribsskogs 75 årsdag. En norsk lærer satt 22. februar 1942 i et forværelse i Henrik Ibsens gt 7, og ventet på å bli hentet inn til avhør hos det nazistiske politiet. . Plutselig går døra opp og ut kommer Ribsskog fulgt av en politimann. *«I går var han sengeliggende p.g.s blødende magesår, i dag bragt inn til langt forhør og arrestasjon»*. I det han får øye på medforbryteren sier han gemyttlig: *«Mor´n, mor´n, mor´n- MOR´N!» (...- =V!) Den gangen er rytmen velkjent . V- signalet ble oppfattet, nervøsitetern minket, og humøret steg flere grader.*<sup>583</sup>

I forbindelse med Ribsskogs død gjentok hans etterfølger Eivind Jørgensen mye av det hsn hadde uttalt tidligere, nemlig at Ribsskog var skeptisk overfor alle meninger som hadde sit grunnlag i en følelsmessig innstilling. Derfor krevde han alltid fakta. Han kunne gjøre kompromisser, men dette var fordi han var realist og skjønnte at en i første omgang ikke kunne komme videre. Men, målet hadde han alltid i sikte og søkte å vinne skanser ved neste korsvei.<sup>584</sup>

### **26.3 Noen offentlige klager kom det da på Ribsskog**

En sterk personlighet med klare meninger utløste også en del diskusjoner innenfor og utenfor skolen. Ikke minst gjaldt det i forbindelse med Normalplanen av 1939. Ifølge Kristian Mønnesland var det en del lærere som var imot arbeidsskoleideene og realiseringen av disse. Det ble også gjort innvendinger mot Ribsskogs sterke engasjement av undersøkinger i skolen, og i vitenskapelig arbeid.<sup>585</sup>

I et åpent brev fra Gunnar Ingvaldsen i Norsk Skuleblad i 1948, stilte 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 ga til kjenne at dette hadde sin bakgrunn i at han både

var forlagssjef og far til tre barn i folkeskolen.<sup>586</sup> Ribsskog svarte i det påfølgende nr. av Skulebladet at han ikke ville være med på å oppmuntre Ingvaldsen i hans forsøk på denne nye formen for forlagsvirksomhet. Ribsskog mente det var overflødig å nevne at det er skolens interesser, og ikke forlagssjefenes interesser skoleinspektøren hadde å ivareta. Ribsskog ga til kjenne at bytting av lærebøker ikke er noen enkel sak, og spesielt ikke nå like etter krigen.

## 27 Forholdet til Margit

Bernhof og Margit Ribsskog levde i en såkalt *"besteborgerlig"* stil. I den rollen skulle kona være hjemme og ta seg av de huslige forpliktelsene. Det var far i huset som skulle *"bring home the bacon"*. Normene og de uskrevne reglene var slik, og Margit forsøkte ikke å utfordre disse, hun var idealhustruen. 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. 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. 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 Ibsen. 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.

Det var en 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 kjærighet som *"får mannfolk over hele kloden til å orke det dobbelte"*. Som i mange andre hjem på den tiden hadde Margit en rekke likheter med Katharina. Likhetspunkter finner en også i bokens avslutning hvor det skrives *"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 landegrenser. Enkel, ydmyk gikk hun i sin gjerning- i selvforglemmende tjeneste- men med rang blant verdenshistoriens store."*<sup>587</sup> Både Katharina og Margit kom ofte til å stå i skyggen av sine menn.

Ribsskog var i sine yrkesaktive dager ikke det man kan kalle ” *hjemmets mann*”. Hans mange gjøremål førte til at han hadde lite tid til fritid sammen med kona Margit. Han kunne i perioder være selvsentrert og kravstor med intense forventninger til sitt arbeid og sine studier. 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. Arbeidet og forskningen var en besettelse, nesten en tvang for han. Margit måtte derfor tilbringe mye tid alene uten sin mann, noe som måtte ha sine omkostninger. Flere bl.a. Annikken Holmsen, Margit Slaatto og Håkon Bleken hevder at det resulterte i et dårlig forhold. Det ble også hevdet av Ribsskogs niese. Ribsskogs niese Aslaug som var nabo i Oslo i mange år, hevdet at det ikke var noe godt og hjertelig forhold dem i mellom. 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 til 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. Imidlertid ser det ikke ut til å ha vært et spesielt lykkelig ekteskap. Margit var nok for lidende under hans fravær. 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"*.

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 diskusjonskammerat, 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.

### 27.1 Feriested

Ribsskog hadde som sagt lange arbeidsdager, og han tok seg sjelden tid til å feriere. I tillegg til jobben som skoleinspektør tok forskningen mye av hans fritid. Margits 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. Når Ribsskog kom med toget fra Oslo og gikk av ved Minnesund, måtte han gå to km sydover for å komme til fritidsboligen. Ifølge Gunnvor Nansen ble det dyrket grønnsaker og poteter på feriestedet. Avlingene ble tatt med til Oslo og delt med slekt og venner. Imidlertid var ikke bare grønnsaker som ble dyrket. Fra et brev datert 23. mars 1945 til naboen og vennen overkonduktør Otto Halvorsen på Minnesund går det fram at han også dyrket tobakk på feriestedet "Bunesenga". I brevet ba han om at han bestilte 100 tobakksplanter, og det måtte være "havanatobakk- altså ikke virginia".<sup>588</sup> Begge Ribsskogs foreldre var døde innen han fylte 28 år. Broren Marius som overtok hjemgården, døde som nevnt 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.<sup>589</sup>

### 27.2 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, skrev han til sin yngste søster Oline og ba om at hun måtte hilse til Flatanger når hun dro oppover på ferie. "*Ja du må hilse Nypgrava og kvar ein stein og kvart eit fjell og alt du kan sjå fra Resskogen en sommerkveid.*" Videre skrev han i brevet "*For snart 100 år sia kom far og mor dit og såg det althop. 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!*"<sup>590</sup>

Dermed kan det gamle ordtaket "*Det som i yngdi er lært, vært i alderen kjær*" også passe på Ribsskog. I samme brevet opplyste han at han hadde forsøkt å kontakte Gardaheim kurhjem, men de holdt på med flyttig så de tok ikke imot henvendelser, så han skulle prøve Lillestrøm

igjen. Det kan tyde på at han var noe skral og trengte en eller annen form for behandling eller rehabilitering. Brevet inneholder ingen opplysninger om bakgrunn for dette ønsket.

Datter av Johan Ribsskog Dagny Ribsskog Braanaas, besøkte Bernhof Ribsskog siste leveåret. Da hun skulle til å dra, tok han 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 pensjonistilværelsen, 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.



## 28 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. Han var da i så dårlig tilstand 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 s.å., og anamnese og obduksjonsrapport fra Ullevål sykehus viste at de fleste organene var utslitt.<sup>591</sup> 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. 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 kommet 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 hevdet 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 påsto 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. Ribsskog var ikke særlig åpen fortalte Gunnvor. De to hadde nært og godt forhold, men han var ikke alltid like meddelsom. Imidlertid fortalte han også henne at det var svært trange kår der han vokste opp, og at han hadde rodd fiske. Hjemme sa de alltid Ribsskog. Under intervjuene jeg hadde med Gunnvor sa 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 man høre han klage litt over at Anna kommanderte han både hit og dit.

Gunnvor beskrev 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<sup>LXXXVI</sup> for alkoholikere. Saken var nemlig at Margit og Gunnvors farvar ordfører i Ørje, og han ble i den forbindelse oppnevnt som tilsynsfører ved alkoholikerhjemmet.<sup>LXXXVII</sup> Ifølge Teiglan hadde han en del med kurstedet å gjøre som rådgiver og veileder.<sup>592</sup> Asbjørn Ryen beskrev Margit som "*en snill og hyggelig dame*" som alltid kom med et glass melk og et kakestykke når han var på besøk.

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 ble 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.

---

<sup>LXXXVI</sup> 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, 1980) 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.

<sup>LXXXVII</sup> Margits far Hans Kr. Høie var ordfører i felleskommunen Aremark og Øymark i perioden 1902-1923 og i Øymark i perioden 1903-1917. Øymark ble selvstendig kommune 1. juli 1903 (Prang, R. (2004) Aremark. Bygd i grenseland. s. 167).

På 1800-tallet oppsto det i flere land kvinnebevegelser som kjempet for kvinnenens 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.

## Noter

---

<sup>1</sup> Sethne, A. (1958) Skoleinspektør B. Ribsskog 75 år. *Dagbladet*, 24. januar.

<sup>2</sup> Lande, M. (2000) *Oslo gjennom 1000 år*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.

<sup>3</sup> *Norsk Skuleblad* (1952) På skole i Christiania for 200 år siden, nr. 44, s. 857- 850.

<sup>4</sup> Dokument 12, beretning om Oslo folkeskole 1929-30.

<sup>5</sup> *Skulebladet*, 1930, nr. 1.

<sup>6</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Tilbakeblikk, nr. 52, s. 707-708.

<sup>7</sup> *Statsarkivet i Oslo*. Beretning om Kristiania kommune 1887-1911, s. 312. Kristiania 1914.

<sup>8</sup> *Oslo byarkiv*. Skoleetaten. Møtebok for Oslo skolestyre 01.10.1926-25.04.1929.

<sup>9</sup> Sørbye, E. (2003) *Kathe, alltid vært i Norge*, s. 53. Oslo: Oktober forlag.

<sup>10</sup> Seip, A. L. (1987) Fattiglov og fattigvesen i mellomkrigstiden- et forsorgssystem under krise. *Historisk tidsskrift* nr. 3.

<sup>11</sup> *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.

<sup>12</sup> *Prismet* (1953) Disiplin i skolen. (presseklipp) Almelid og Grenstads kritikk av Osloskolen, nr. 4, s. 249-252.

<sup>13</sup> *Oslo byarkiv*. Skoleetaten Møtebok Oslo skolestyre 1. oktober1926- 24. april 1929

<sup>14</sup> Harbo, T. (2008) Teori-praksis-problematikken ved Pedagogisk seminar 1907- 1953. I Knudsen, G. & Evenshaug, T. (red) *Univeristetet og lærerutdanningen. Historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.

<sup>15</sup> *Skulebladet* (1929) Til skoleinspektørstillingen ved Oslo folkeskole, nr. 22, s. 279.

<sup>16</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

<sup>17</sup> Sørbye, E. (2003) *Kathe, alltid vært i Norge*, s. 49. Oslo: Forlaget Oktober.

<sup>18</sup> Skolen i sentrum, Møllergata skole 1861-1961.

<sup>19</sup> *Oslo byarkiv*. Møtebok Oslo skolestyre 31. mai 1929 til 24. april 1931.

<sup>20</sup> *Oslo byarkiv*. Skolestyre. Møtebok for 5. juni 1931-21. juni 1932.

<sup>21</sup> Dokument nr. 12. Beretning om Oslo folkeskole for skoleåret 1929-1930.

- 
- <sup>22</sup> *Norsk Skuleblad* (1936) Overlærer Lauritz Holsviks begravelse, nr. 19, s. 447.
- <sup>23</sup> Østigård, T. (2006) *På liv og død. Med døden som følgesvenn i 1500 år*. Borre: Midgard historisk forlag.
- <sup>24</sup> *Norsk Skoletidende* (1913) Norges første kvinnelige overlærer, nr. 24, s. 386.
- <sup>25</sup> *Lærerindernes blad* (1913) Norges første kvinnelige overlærer, nr. 10, s. 99.
- <sup>26</sup> *Norsk Skoletidende* (1902) Overlærerpostene i folkeskolen, nr. 7, s. 118.
- <sup>27</sup> *Skolebladet* (1917) Frk. Anna Rogstad har brutt med de frisinnede, nr. 3, s. 29.
- <sup>28</sup> *Lærerindernes blad* (1915) Lærerindernes hus", nr. 20, s. 175-176.
- <sup>29</sup> *Sykepleien* (1913) s. 103.
- <sup>30</sup> *Lærerindernes blad* (1916) Skoleinspektør Corneliussen, nr. 23, s. 263.
- <sup>31</sup> *Lærerindernes blad* (1918) To skoleinspektører i Kristiania, nr. 11, s. 130.
- <sup>32</sup> *Norsk biografisk leksikon (MCMLIV)* bd. XII. Oslo: Aschehoug & Co.
- <sup>33</sup> *Norsk skoletidende*. Det 11. Nordiske skolemøte, nr. 30, s. 467.
- <sup>34</sup> *Vår Skole* (1923) Fortsettelsesskolen. Anna Rogstad, nr. 28, s. 271-72.
- <sup>35</sup> *Norsk Skuleblad* (1952) Melding fra Oslo framhaldsskole, nr. 31, s. 614.
- <sup>36</sup> Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s. 71. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.
- <sup>37</sup> Samme sted.
- <sup>38</sup> *Norsk skoletidende* (1892) Abnorme børns undervisning, nr. 18, s. 283.
- <sup>39</sup> *Arbeiderbladet* (1956) Særskolens grunnlegger. Et hundre-års minne, 18. April.
- <sup>40</sup> Opplysninger gitt av Ivar Knutson i intervju med Arve Dahl (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stammes.
- <sup>41</sup> Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s.102. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.

- 
- <sup>42</sup> *Norsk Skuleblad* (1939) Arbeidshjemmet for svakt begavet ungdom, nr. 18, s. 337.
- <sup>43</sup> Ingebregtsen, E. (1961) *Tale og leseklassene. I Skolen i sentrum. Møllergata skole 1861-1961*, s. 172-179. Oslo: Utgitt av Møllergata skole.
- <sup>44</sup> Moløkken, S. (1994) *Bredtvet kompetansesenter 75år (1919-1994). Veien til vår tid*.
- <sup>45</sup> *Norsk skoletidende* (1919) Granhaug off. skole, nr. 38, s. 649.
- <sup>46</sup> *Vår Skole* (1919) Skole for talelidende, nr. 10, s. 91.
- <sup>47</sup> *Norsk Skuleblad* (1939) Jacobine Rye, nr. 6, s. 112- 113.
- <sup>48</sup> *Norsk Skoletidende* (1939) Frøken Karen Marie Bøhn, nr. 21, s. 397.
- <sup>49</sup> Opplysninger gitt av Norsk Logopedlag og "Troll i Ord" Norsk Logopedlag 1948-1998.
- <sup>50</sup> Berle, J. (1928) *Christiania oppofringshus gjennom 150 år (1928)* Oslo: I kommisjon hos J.W. Cappelen.
- <sup>51</sup> *Oslo byarkiv*. Geitmyra skole Kopibøker fra 1917 til 1935.
- <sup>52</sup> Schjøtz, C. (1930) Skolelægevæsenet i Norge. *Norsk Skoletidende*, nr. 13, s. 170- 172.
- <sup>53</sup> Samme sted s. 171.
- <sup>54</sup> Gran, S., Jacobsen, J. (1943) *Oslo særskole gjennom 50 år (1892-1942)*, s.75. Oslo: Thronsen & Co. Boktrykkeri.
- <sup>55</sup> Lofthus, J. (1935) Pedagogiske forskningsforsøk. *Norsk Skuleblad*, nr. 24, s. 570-571.
- <sup>56</sup> Johansen, H., Haugen, H. (1961) *Feriekoloniene*. I Skolen i sentrum. Møllergata skole 1861- 1961.
- <sup>57</sup> *Norsk Skoletidene* (1930) Oprop om barns landophold, nr. 18, s. 243.
- <sup>58</sup> *Norsk Skoletidende* (1887) Bybørns sommerophold paa landet, nr. 19, 23, 25A.
- <sup>59</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Hvor over 6000 barnehender er i travel virksomhet om eftermiddagen, nr. 23, s. 409-410.
- <sup>60</sup> Vikdal, P. (1935) Norsk Skolehageforbund. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 399- 400.

- 
- <sup>61</sup> Eng, H. (1935) Norsk psykoteknikk i 10 år 1925-1935. Særtrykk av *Norsk Pedagogisk årbok* 1934-35.
- <sup>62</sup> Schirmer, A. (1925) *Den kvinnelige industriskole i Oslo 1875-1925*. J.W. Cappelens Forlag.
- <sup>63</sup> *Vår Skole* (1936) Den kvindelige industriskole 1935- 36, nr. 43, s. 402-403.
- <sup>64</sup> *Norsk Skoletidende* (1931) Aarsberetning for Norsk Skolemuseum 1929-1939, nr. 1, s. 9.
- <sup>65</sup> Røger, H. (1961) *Norsk Skolemuseum*. I *Skolen i sentrum* (1961) Møllergata skole 1861-1961, s. 218-223. Oslo: utgitt av Møllergata skole.
- <sup>66</sup> Svendsen, O. (1946) Skolemuseumssaken i 100 år og Norsk Skolemuseum i 25 år. *Norsk Skuleblad*, nr. 10, s. 145- 146.
- <sup>67</sup> *Norsk Skuleblad* (1963) Norsk Skolemuseum får ny status, s. 1920
- <sup>68</sup> *Skolebladet* (1927) Årsberetning for Norsk Skolemuseum 1925- 1926, nr. 7, s. 81.
- <sup>69</sup> Rudshagen, A. (2006) *Brev til John H. Stamnes ang. Oslo skolemuseum*.
- <sup>70</sup> Hagen, T. (2008) *Brev til John H. Stamnes vedr. Norsk pedagogisk -Studiesamling (NPS)*.
- <sup>71</sup> Holmsen, A. (1906) Sedelighedsforedrag. *Norsk Skoletidende*, nr. 52, s. 870-871.
- <sup>72</sup> *Skolebladet* (1928) Seksuell undervisning, nr. 22, s. 264- 265.
- <sup>73</sup> *Norsk Skoletidende* (1928) Nektet godkjennelse. Nektet bruk av Kristiane Skjerves bok, nr. 24
- <sup>74</sup> Ribsskog, B. (1956) Da forplantningslære blei innført ved Oslo folkeskole- og seinere. *Norsk Skuleblad*, nr. 27,s. 649-650.
- <sup>75</sup> *Norsk Skuleblad* (1950) Ad forplantningslæren i skolen, nr. 45, s. 940.
- <sup>76</sup> *Oslo byarkiv*. Skolestyret. Seksualundervisning C11.A
- <sup>77</sup> *Norsk Skuleblad* (1956) Forplantningslære i skolen. Komiteinnstilling fremlagt, nr. 34,s. 765-769.



- 
- <sup>78</sup> *Verdens Gang* (1963) Åpent brev til NRK, 1. oktober.
- <sup>79</sup> *Verdens Gang* (1963) seksuell opplysning 3. oktober
- <sup>80</sup> *Norsk Skuleblad* (1935) Den skriftlige lærerprøve, nr. 13, s. 307.
- <sup>81</sup> *Norsk Skuleblad* (1948) Eksamen i rekning (avskrift fra møtebok for Verran skolestyre), nr. 44-45, s. 879-880.
- <sup>82</sup> *Norsk Skoletidende* (1931) Oslo skoledirektørembede, nr. 29, s. 389.
- <sup>83</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen gjennom mange samtaler i perioden 2000- 2008.
- <sup>84</sup> *Skolebladet* (1927) Skiens lærerkurser, nr. 50, s. 593.
- <sup>85</sup> *Norsk Skoletidende* (1930) Arbeidsmetoden i skolen. Et stort pedagogisk verk i 15 bind, nr. 38, s. 516- 517.
- <sup>86</sup> Oslo byarkiv. Skolestyre. Eske merket Møtebok 05.06.1931-21.06.32.
- <sup>87</sup> *Skolebladet* (1930) Arbeidsmåten i folkeskolen. Gyldendal gir ut et stort pedagogisk verk i 15 bind, nr. 38, s. 470-471.
- <sup>88</sup> Aall, C. (2005) Opplysninger gitt av Cato All og hans søster Louise vedr. Anathon Aall og hans forhold til Ribsskog i korrespondanse med John H. Stamnes.
- <sup>89</sup> Aall, A. (1932) En eksperimentell undersøkelse av barndom om riktig og uriktig atferd. *Skolebladet*, nr. 42, s. 545- 561.
- <sup>90</sup> *Norsk Skoletidende* (1933) Arbeidsmåten i folkeskolen, nr. 35, s. 467.
- <sup>91</sup> Ribsskog, B. (1933) Arbeidsmåten i folkeskolen. *Norsk Skoletidende*, nr. 50, s. 655.
- <sup>92</sup> *Vår skole* (1936) Lærernes standardverk, nr. 23, s. 223- 224.
- <sup>93</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 433- 444.
- <sup>94</sup> Sethne Holter, A. (2002, 2003) Opplysninger gitt av Anna Sethnes datter Anna C. Sethne Holter i samtale og korrespondanse med John H. Stamnes.

- 
- <sup>95</sup> Sethne, A. (1954-55) *Forsøksarbeid ved Sagene skole*. Sertrykk frå Norsk Pedagogisk Årbok, s. 17.
- <sup>96</sup> Sethne, A. (1930-31) Om friere arbeide i skolen. Forsøk ved Sagene skole i Oslo. *Norsk pedagogisk årbok*, s. 108-117.
- <sup>97</sup> Opplysninger gitt av Harbo, T. i flere samtale med John H. Stamnes 2006- 2008.
- <sup>98</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk PedagogiskTidsskrift*, nr. 6, s. 433- 444.
- <sup>99</sup> Ribsskog, B. (1918) Om Zoologiundervisningen i byfolkeskolen. *Norsk Skoletidende*, nr. 24, s. 365- 366.
- <sup>100</sup> Ribsskog, B. (1919) Naturfagsamlinger, sommerkurser m.m. *Skolebladet*, nr.13, s. 174-175.
- <sup>101</sup> Vislie, L. (2009) Den Sandvenske ”gullalder” på 50- og 60- tallet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 445-459.
- <sup>102</sup> Ribsskog, B. (1937) *Elevenes alder og lærernes evnevurdering*. I Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans 15. August 1937. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co.)
- <sup>103</sup> Aass, E. (1937) Sociale og hygieniske tiltak øker skolens effektivitet. *Norsk Skuleblad*, nr. 51.
- <sup>104</sup> Aall, A. (1910) Hukommelse og gjenfortællingsevne. *Norsk Skoletidende*, nr. 47, s. 791- 793.
- <sup>105</sup> Ribsskog, B. (1930) Å lære for dagen og å lære for livet. Professor Aalls undersøkelse av reproduksjonsperspektivets betydning. *Skolebladet*, nr. 34, s. 417-419.
- <sup>106</sup> Lay, W. A. (1906) Den eksperimentel-pædagogiske kursus paa universitetet, *Norsk Skoletidende*, nr. 37, 38, 41, 43.
- <sup>107</sup> Sigmund, E. (1920) Tidsskrift for eksperimental pædagogikk. *Norsk Skoletidene* nr. 1, s. 6.
- <sup>108</sup> Skinner, B. (1953) *Science and human behavior*. New York: The Free Press, s. 183.
- <sup>109</sup> Ribsskog, B. (1933) *Noen av hukommelsesforskningens resultater og deres betydning for skolen*, s.260. I boken *Pedagogisk psykologi i serienArbeidsmåten for folkeskolen*.
- <sup>110</sup> Skard, Å. G. (1980) Kampen om ros eller ris i barneoppsedinga. *Samtiden* , nr. 2, s. 10-16.
- <sup>111</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. Avsluttende del. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- <sup>112</sup> *Norsk Skoletidende* (1893) Særegne rum for gjensiddere, nr. 17, s. 266- 267.
- <sup>113</sup> *Norsk Skoletidende* (1890) Skolevenner, nr. 7, s. 81-82.
- <sup>114</sup> Lofthus, J. Rasmussen, A., Ribsskog, B. (1937) *Evnemålinger i folkeskolens 1. klasse*. Dearborns gruppeprøve. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- 
- <sup>115</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>116</sup> Lofthus, J. (1941) Anmeldelse av B. Ribsskogs bok "Evnep prøve for 1. klasse i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 20, s. 313.-314.
- <sup>117</sup> 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.
- <sup>118</sup> Mønnesland, K. (1945) Evnep prøve for 1. klasse i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 11, s. 197- 198.
- <sup>119</sup> Letting, O. (2001) *Opplysninger gitt av Letting, O. til John H. Stamnes i intervju vedr. samarbeidet med Ribsskog*.
- <sup>120</sup> Ribsskog, B. (1930) En prøve i regning i 5. klasse. *Skolebladet*, nr. 42, s. 515- 517.
- <sup>121</sup> Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: pax Forlag A/S.
- <sup>122</sup> Maurseth, P. (1986) Hva betydde regjeringsskiftet i 1935 for utviklingen av demokratiet i Norge? *Tidsskrift for arbeiderbevegelsens historie*, hefte 1, s. 7-22.
- <sup>123</sup> Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- <sup>124</sup> Ribsskog, B. (1948) *Gjensittere i folkeskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>125</sup> Næss, A. (1967) *Filosofiens historie I. Fra oldtid til renessanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- <sup>126</sup> Aasen, J. (2006) *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*, s. 87. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- <sup>127</sup> Kuhn, T. (1962/1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- <sup>128</sup> Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- <sup>129</sup> Thorkelson, S.(1885) *Undersøgelse af Tidssansen vedpsychologiske eksperimenter*. Christiania: I Commisjon hos Jacob Dybwad.ø A. W. Brøggers Bogtrykkeri.
- <sup>130</sup> Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 392-394.
- <sup>131</sup> Ribsskog, B. (1934) Til arbeide for norsk pedagogisk forskning. (Oppropet) *Vår skole* nr. 50, s.479-491 og nr. 51 s. 1147- 1148.

- 
- <sup>132</sup> Ribsskog, B. (1927) Det verste av alt. *Norsk Skoletidende*, nr. 9, s. 122-23.
- <sup>133</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om normalplanene. Avsluttende del. *Norsk skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- <sup>134</sup> Kristvik, E. (1936) Læreplan- vitskap. *Norsk Skuleblad*, nr. 37, s. 769- 773.
- <sup>135</sup> Eng, H. (1919) Den videnskapelige pædagogikk- vor skoles framtid. *Vår Skole*, nr. 24, s. 219.
- <sup>136</sup> Opplysninger gitt av Harbo, T. i flere samtaler med John H. Stamnes i perioden 2006- 2008 .
- <sup>137</sup> Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 110. Oslo: Abstract Forlag.
- <sup>138</sup> Dale, E. L. (1996) *John Dewey og reformpedagogikk*. I Dale, E. L. (1996) (red) Om utdanning. Klassiske tekster. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- <sup>139</sup> Telhaug, A. (2004) Pedagogikkvitenskap i krise. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 425-437.
- <sup>140</sup> Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 347. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>141</sup> Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- <sup>142</sup> Skjervheim, H. (1996) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- <sup>143</sup> Sammes sted s. 246.
- <sup>144</sup> Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstract forlag.
- <sup>145</sup> Aass, E. (1937) sociale og hygieniske tiltak øker skolens effektivitet. *Norsk Skuleblad*, nr. 51.
- <sup>146</sup> Musum, B. (1934) Gjensittere i folkeskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 48, s. 1077-1078.
- <sup>147</sup> Ribsskog, B. (1948) *Gjensitterne i folkeskolen, s. 101*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>148</sup> *Norsk Skoletidende* (1930) Arbeidshjem for svakt begavede ungdom i Oslo, nr. 17, s. 234-235.
- <sup>149</sup> *Norsk Skuleblad* (1940) Noen viktige og aktuelle skolespørsmål. Foredrag holdt av Ribsskog i Oslo lærerlag, nr. 40, s. 553 og 559.
- <sup>150</sup> Ribsskog, B. (1932) 6 årig eller 7 årig folkeskole. *Skulebladet nr. 47*, s. 615-620.
- <sup>151</sup> Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 68. Oslo: Abstract Forlag.

- 
- <sup>152</sup> Sigmund, E. (1919) Svenske enhetsskoleplaner. *Norsk Skoletidende*, nr. 9, s. 129-131.
- <sup>153</sup> Telhaug, A., Mediås, O. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.*, s. 74. Oslo: Abstract Forlag.
- <sup>154</sup> Sethne, A. (1913) Enhetsskolen. *Lærerindenes Blad*, s. 116-118.
- <sup>155</sup> Sethne, A. (1914) Enhetsskolen. *Aftenposten* nr. 193.
- <sup>156</sup> Sethne, A. (1914) Enhetsskolen II. *Aftenposten* nr.196.
- <sup>157</sup> Eng, H. (1914) Enhetsskolen. *Lærerindernes blad*, s. 4-6.
- <sup>158</sup> Sigmund, E. (1919) *Enhetsskolen. Et utkast*. Kristiania: Steenske Forlag.
- <sup>159</sup> Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.
- <sup>160</sup> Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- <sup>161</sup> Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.
- <sup>162</sup> Jensen, R. (1971) *Den parlamentariske skolekommissjon og enhetsskoletanken. Kommisjonsarbeidet og den offentlige debatt*, s. 29 Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>163</sup> *Skolebladet* (1927) Den parlamentariske skolekommissjons innstilling til lov om folkeskolen i byene. 7- årig folkeskole. *Undervisningstidens lengde*, nr. 42; 43.
- <sup>164</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>165</sup> Jensen, R. (1971) *Den parlamentariske skolekommissjon og enhetsskoletanken. Kommisjonsarbeidet og den offentlige debatt*, s. 29 Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>166</sup> Kirkhusmo, A. (1945) *Minner fra et langt arbeidsliv*, s. 17. Oslo: Fabritius.
- <sup>167</sup> Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933.
- <sup>168</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>169</sup> Samme sted s. 9.
- <sup>170</sup> Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933.
- <sup>171</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 16. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>172</sup> *Norsk Skoletidende* (1911) Fremmede språk i folkeskolen, nr. 7, s. 108.
- <sup>173</sup> Ribsskog, B. (1932) 6- årig eller 7- årig folkeskole. *Skolebladet* nr. 47, s. 615-620.

- 
- <sup>174</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>175</sup> Ribsskog, B. (1930) "Å lære for dagen eller lære for livet". *Skolebladet*, nr. 34, s. 417-419.
- <sup>176</sup> Rogsund, T. (2000) *Intervju med Wally Nordberg*.
- <sup>177</sup> *Norsk Skoletidende* (1931) Skoleinspektør kand.real. B. Ribsskog. Orientering om at Ribsskog hadde innlevert sin avhandling til bedømmelseskomiteen, nr. 9, s. 122.
- <sup>178</sup> *Norsk Skoletidende* (1931) Skoleinspektør B. Ribsskog, nr. 19, s. 260-261.
- <sup>179</sup> Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 392-394.
- <sup>180</sup> Hagen, J. (1914) *Norges Skolehjem. Deres opprinnelse og utvikling. En kortfattet utsigt*. Oslo: Kirke og Undervisningsdepartementets jubileumsskrifter.
- <sup>181</sup> Stamnes, J., Stamnes, I. (2003) *Skolehjemmet Toftes Gave og Bernhof Ribsskogs rolle ved utviklingen av skolehjemmet*. Steinkjer: HiNT- Rapport nr. 155.
- <sup>182</sup> Thuen, H. (1998) *Toftes Gave 1841-1949. Fra redningsanstalt til skolehjem*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- <sup>183</sup> *Dagbladet* (1899) «Toftes Gave», 27. juni.
- <sup>184</sup> Oslo byarkiv. Beretning om Oslo kommune 1912-1947 "Tredje kapittel IV Husvilleherbergene s. 563.
- <sup>185</sup> Ribsskog, B. (1931) Den eksperimentelle psykologis betydning for barneskolen. *Skolebladet*, nr. 31, s. 393.
- <sup>186</sup> Ribsskog, B. (1948) *Litt om oppdragelsesarbeidet ved Toftes Gave*. I Schwencke, R. (ed) *Melding om skoleheimen Toftes Gave*. Hamar: Norsk Skoletidende Boktrykkeri.
- <sup>187</sup> Haugen, E. (1939) *Psykiatriske undersøkelser av elevene ved Toftes Gave, Bastøy og Bærum skolehjem*. Oslo: J. Chr. Gundersens Boktrykkeri. Kirke og Undervisningsdepartementet.
- <sup>188</sup> Thuen, H. (1998) *Toftes Gave 1841-1949. Fra redningsanstalt til skolehjem*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- <sup>189</sup> Klumsten, E. (1948) *IIIb Skolen*. I Schwecke, R. (ed) *Melding om skoleheimen Toftes Gave*. 1 juni 1947- juni 1948. Hamar: Norsk Skoletidende Boktrykkeri.
- <sup>190</sup> Opplysninger gitt av Ribsskogs niese Aslaug Ribskog i flere samtaler med John H. Stamnes i perioden 2000-2009.
- <sup>191</sup> Opplysninger gitt av Gerhardsen, T. i brev og samtale med John H. Stamnes 2001.
- <sup>192</sup> Thuen, H. (2003) Hartvig Nissen som utdanningsstrateg. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3, s. 297- 307.

- 
- <sup>193</sup> Hellern, V. (1968) *Den norske skoles idegrunnlag. En idehistorisk fremstilling av den pedagogiske debatt i Norge inntil 1900*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>194</sup> *Norsk Skoletidende* (1907) Professorat i pædagogikk, nr. 32, s. 509.
- <sup>195</sup> Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933.
- <sup>196</sup> Oslo byarkiv. Oslo skolestyre. Pedagogisk forskningsinstitutt. "Barneskolen og den pedagogiske granskning". Skolerådmannen. Udatert manuskript. Eske merket Mp. C13c 52.
- <sup>197</sup> Oslo byarkiv. *Oppropet Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*. November 1934. Oslo: Nikolai Olsens boktrykkeri.
- <sup>198</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>199</sup> *Norsk Skuleblad* (1927) Pedagogisk forskningsinstitutt, nr. 37, s. 843.
- <sup>200</sup> 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*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>201</sup> Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser: kampen om norsk Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*, s. 37. Oslo: Abstract forlag.
- <sup>202</sup> *Norsk Skuleblad* (1935) Pedagogisk forskning, nr. 5, s. 117.
- <sup>203</sup> *Norsk Skuleblad* (1936) Til Norsk pedagogisk forskningsfond er innkommet., nr. 10, s. 211.
- <sup>204</sup> Aas, E. (1924) Det pedagogiske forskningsfond. *Norsk Skoletidende*, nr. 7, s. 97-98.
- <sup>205</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Et savn som blir avhjulpet, nr, 52, s. 710-71.
- <sup>206</sup> Opplysninger gitt av [Kristin Sandberg Utdanningsforbundet](#), seksjon dokumentasjon og IKT 16. januar 2012
- <sup>207</sup> Oslo byarkiv. Oslo skolestyre. Møtebok 0023 1935-38. Sak 11/ 36
- <sup>208</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 68. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>209</sup> Frøyland, E. (1973) *Verpekassen*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- <sup>210</sup> Dahl, H. F. (1986) *Den historiske biografi I*. Symposion, No. 2, s. 62-65.
- <sup>211</sup> Oslo byarkiv. Skolestyret. Møtebok 0023- 1935- 1938.

- 
- <sup>212</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>213</sup> Samme sted.
- <sup>214</sup> Det kongelige Fredriks universitets årsberetning fra 1. juli 1937- 30. juni 1938.
- <sup>215</sup> Grankvist, R. (2003) Ribsskog, Bernhof, *Norsk biografisk leksikon*. Vol. 7, s. 360.
- <sup>216</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Professor i pedagogikk, nr. 52, s. 1033.
- <sup>217</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 433- 444.
- <sup>218</sup> Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 190. Oslo: Bokforlaget.
- <sup>219</sup> *Norsk Skuleblad* (1939) Noregs fyrste magister i pedagogikk ved Universitetet, nr. 43, s. 852.
- <sup>220</sup> Dale, L. E. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 107. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>221</sup> Eng, H. (1935) Norsk psykoteknikk i 10 år 1925- 1935. Særtrykk av *Norsk pedagogisk årbok* 1934-35.
- <sup>222</sup> Eng, H. (1937) *Ekspertismen*. Særtrykk av artikkel i festskrift til professor dr. Anathon Aall.
- <sup>223</sup> Aas, G. (2001) *Den tredje mann. Bernhof Ribsskog- en reformpedagogisk handlingsideolog*, s. 72. Årbok for norsk utdanningshistorie.
- <sup>224</sup> Frøyland, E. (1973) *Verpekassen*, s. 159. Oslo: Pax Forlag A/S.
- <sup>225</sup> Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*, s. 23. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>226</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Godkjente lærebøker i folkeskolen, nr. 21, s. 378.
- <sup>227</sup> Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>228</sup> Frøyland, E. (2005) Brev til John H. Stamnes datert 21. juni 2005.
- <sup>229</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>230</sup> Riksarkivet i Oslo. Kirke departementet, 1. Skolekontor D, serie Eeh, eske 540. Brev til kirke og undervisningsdepartementet vedr ansettelse av professor i pedagogikk fra Arne Bergsgård av 12. Mai 1938.
- <sup>231</sup> Samme sted.
- <sup>232</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 433- 444.
- <sup>233</sup> Askeland, A. (1941) Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt. *Norsk Pedagogisk årbok*, s. 98- 107.



---

<sup>234</sup> Samme sted s. 99.

<sup>235</sup> Ramsfjell, O. (1997) *Tradisjon og fornyelse i norsk allmennlærerutdanning. Oslo lærerhøgskole 1912- 1992*. HiO-rapport 1997 nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.

<sup>236</sup> Askeland, A. (1941) Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt. *Norsk Pedagogisk årbok*, s. 98-107.

<sup>237</sup> Samme sted.

<sup>238</sup> 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.

<sup>239</sup> Samme sted s. 374.

<sup>240</sup> Ringdal, R. (1907) Lærernes videre uddannelse, lærerkurser - lærerhøiskole. *Norsk Skoletidende*, nr. 19, s. 290-293.

<sup>241</sup> Myklebust, P. (1952) *Rektor Kristvik og lærerutdanninga*. I Festskrift til Rektor Erling Kristvik på syttiårsdagen, s. 40. Oslo: Olav Nordlis Forlag.

<sup>242</sup> 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.

<sup>243</sup> Askeland, H. (1941) Lærerskolerådet og dets virksomhet. En kort oversikt. *Norsk pedagogisk årbok*, s. 98-107.

<sup>244</sup> Ribsskog, B. (1938) Engelsklinjen ved lærerskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 1, s. 11- 13.

<sup>245</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 332-333. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>246</sup> Samme sted s. 333.

<sup>247</sup> Samme sted s. 333- 334.

<sup>248</sup> Myklebust, P. (1952) *Rektor Kristvik og lærerutdanninga*. I Festskrift til Rektor Erling Kristvik på syttiårsdagen, s. 40. Oslo: Olav Nordlis Forlag.

<sup>249</sup> Samme sted, s. 377.

<sup>250</sup> Opplysninger gitt av Sigurd Sunnanå (2007).

<sup>251</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 318. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- <sup>252</sup> Schulstad, O. (1934) Nedleggelse av lærerskoler. *Norsk Skuleblad*, nr. 6, s. 129- 131.
- <sup>253</sup> *Skolebladet* (1930) Et intervju med rektor Lee om Oslo lærerskole og lærerskolearbeidet, s. 368.
- <sup>254</sup> Bull, E. (1923) *Kommunisme og religion*. Kristiania: Det norske Arbeiderpartis Forlag.
- <sup>255</sup> *Norsk Skoletidende* (1910) Lærerskolerne, nr. 19, s. 307.
- <sup>256</sup> *Innstilling fra Lærerskolekomiteen av 1935*, s. 3. Komiteen blev oppnevnt av Kirke og Undervisningsdepartementet den 8. juli 1935.
- <sup>257</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 327. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>258</sup> Samme sted s. 330.
- <sup>259</sup> *Norsk Skuleblad* (1936) Hva de nedlagte lærerskoler kan brukes til, nr. 5, s. 94-95.
- <sup>260</sup> Ramsfjell, O. (1998) *Fra Eksamenskomisjon til Lærerutdanningsråd. I Lærerutdanning. Tradisjon og nyskaping*, s. 36. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- <sup>261</sup> Ribsskog, B. (1937) Nogen viktige endringer i lov og reglement for lærerskolene. *Norsk Skuleblad*, nr. 47, s. 915- 919.
- <sup>262</sup> Rudvin, O. (1970) *Indremisjonsselskapets historie. II Det norske lutherske indremisjonsselska*, s. 240. Oslo: Lutherstiftelsens Forlag.
- <sup>263</sup> Bull, E. (1923) *Kommunisme og religion*. Kristiania: Det norske Arbeiderpartis Forlag.
- <sup>264</sup> Kvaale, K. (1938) La oss få Notodden lærerskole igjen. *Norsk Skuleblad*, nr. 5, s. 99- 100.
- <sup>265</sup> Wergeland, H. (1952) *Notodden lærarskule. Minneskrift frå åri 1920- 1936*. Notodden: Land og kirke.
- <sup>266</sup> Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, s. 227. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>267</sup> Samme sted s. 230.
- <sup>268</sup> Wergeland, H. (1952) *Notodden lærarskule. Minneskrift frå åri 1920- 1936*. Notodden : Land og kirke.
- <sup>269</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>270</sup> 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.
- <sup>271</sup> Samme sted s. 235.

- 
- <sup>272</sup> Ribsskog, B. (1960) Rektor Rolf Bull- Hansen og Statens sløyd- og tegnelærerskole (S.S.T.L.) *Norsk Skoletidende*, s. 969.
- <sup>273</sup> Statsarkivet i Oslo. Lærerutdanningsrådet. Journal 20.06.1941- 12. 08.1944.
- <sup>274</sup> 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.
- <sup>275</sup> Samme sted s. 379.
- <sup>276</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen (2000- 2008).
- <sup>277</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>278</sup> Karlsen, G. (2005) Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, nr. 6, s. 402- 416.
- <sup>279</sup> Vormeland, O. (2001) Opplysninger gitt til John H. Stamnes.
- <sup>280</sup> Karlsen, G. (2005) Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, nr. 6, s. 402- 416.
- <sup>281</sup> Ot. prp. nr. 39 (1937) *Lov om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen*.
- <sup>282</sup> Opplysninger gitt av Sigmund Sunnanå 2007.
- <sup>283</sup> 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.
- <sup>284</sup> *Norsk Skoletidende* (1960) Lærerutdanning for 9-årig skole, s. 1312-1316 og 1323- 1324.
- <sup>285</sup> Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>286</sup> Opplysninger gitt av Mediås, O. A. til John H. Stamnes (2008).
- <sup>287</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 19. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>288</sup> 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.
- <sup>289</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 148. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>290</sup> Ribsskog, B., Aall, A.,(1936) *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Et pedagogisk -psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- 
- <sup>291</sup> Ole Konrads Ribsskogs privatsamling i Gunnerius bibliotek i Trondheim.
- <sup>292</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>293</sup> *Norsk Skuleblad* (1935) Sproglærere i folkeskolen. Sakens stilling i Trondheim, nr. 39, s. 1113- 1114.
- <sup>294</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 148. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>295</sup> Samme sted s. 151.
- <sup>296</sup> Myhre, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, s. 121. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- <sup>297</sup> Laukli, O. (1950-51) *Pedagogisk reformarbeid i Europa i det 20. århundre*. Norsk pedagogisk årbok, s. 78-93.
- <sup>298</sup> Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius Forlag
- <sup>299</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>300</sup> Noddings, N. (1995) *Pedagogisk filosofi, 61*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>301</sup> Ryen, A. (1991) *Oppsummeringsnotater fra samarbeidet med Bernhof Ribsskog av Asbjørn Ryen*. I eie hos John H. Stamnes.
- <sup>302</sup> Semel, S. (1992) *The Dalton school. The Transformation of a progressive school*. New York: Peter Lang.
- <sup>303</sup> Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*. Oslo: Fabritius Forlag.
- <sup>304</sup> Husen, T. (1965) *Aktivitetspedagogikkens psykologiske forutsetninger*. I Ness, E. (ed) *Arbeids- og aktivitetspedagogikken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>305</sup> Telhaug, A. (1994) *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- <sup>306</sup> Telhaug, A., Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*, s. 24. Oslo: Abstrakt Forlag As.
- <sup>307</sup> 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).
- <sup>308</sup> 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*.
- <sup>309</sup> Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 167. Oslo: Bokforlaget.
- <sup>310</sup> *Norsk Skoletidende* (1909) I Kristiania lærerindforening, nr. 39, s. 641.

- 
- <sup>311</sup> Dale, E. L. (1999) *De strategiske pedagoger*, s. 106. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>312</sup> Helsvig, K. (2005) *Pedagogikkens grenser. Kampen for pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>313</sup> Lønnå, E. (2002) *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*, s. 81. Oslo:Fagbokforlaget.
- <sup>314</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Helga Engs arbeid bedømt i Tyskland, nr. 21, s. 291.
- <sup>315</sup> Ribsskog, B. (1961) *Sagene skole viser nye veier: Sagene skole og arbeidsskolens prinsipper*. I. Skolen ved fossen 1861-1961. Oslo: Utgitt av Sagene skole.
- <sup>316</sup> Frøyland Nielsen, R. (1962) Progressiv pedagogikk i Norge. Fra Sagene skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 155-65.
- <sup>317</sup> Stafsgeng, O. (2009) helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 433- 444.
- <sup>318</sup> Ribsskog, B., Aall, A.,(1936) *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Et pedagogisk -psykologisk forarbeid til nye planer for orienteringsfagene, s. 364. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>319</sup> 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.
- <sup>320</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 315- 317.
- <sup>321</sup> 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.
- <sup>322</sup> 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.
- <sup>323</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 148. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>324</sup> Samme sted s. 151.
- <sup>325</sup> Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 149. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>326</sup> Strømnes, M. (1955) *Norske og nordiske læreplanar*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- <sup>327</sup> Sirevåg, T. (1979) *Den ni-årige skolen. I opphav og strid.*, s. 101.Oslo: H. Aschehoug & Co.
- <sup>328</sup> Festskrift til Asbjørn Ryens 70 årsdag i 1988 Oslo: Villmarksforlaget.

- 
- <sup>329</sup> 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.
- <sup>330</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- <sup>331</sup> Ribsskog, B. (1939) De nye normalplaner. *Vår skole*, s. 402-410.
- <sup>332</sup> Ribsskog, B. (1954) Fra undersøkelser og praksis i regneundervisningen. *Norsk Skuleblad*, nr. 3, s. 52- 58.
- <sup>333</sup> Opplysninger gitt av Sigurd Laukvik i intervju med John H. Stamnes 2010.
- <sup>334</sup> 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.
- <sup>335</sup> 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.*
- <sup>336</sup> Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskolen. *Norsk Skuleblad* nr. 50, s. 995-998.
- <sup>337</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene, *Norsk Skuleblad*, nr. 14.
- <sup>338</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 180 Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>339</sup> Ribsskog, B. (1939) De nye normalplaner. *Vår Skole*, s. 402- 410.
- <sup>340</sup> Ribsskog, B. (1938) Engelsklinjen ved lærerskolne. *Norsk Skuleblad*, nr.1. s. 11-13.
- <sup>341</sup> Normalplan for landsfolkeskolen av 1939, s. 259.
- <sup>342</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 151. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>343</sup> Telhaug, A., Mediås, O. A. (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger*, s. 151. Oslo: Abstrakt Forlag As.
- <sup>344</sup> Moen, L. (1953) *Til dr. Ribsskog*. I festskrift til B. Ribsskog 25. januar 1953. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>345</sup> Bakken, J. (1971) *Synet på verdien av lærestoffet kontra arbeidsmåten i norsk folkeskole i vårt århundre*. Oslo. Universitetet i Oslo.

- 
- <sup>346</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>347</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- <sup>348</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 192. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>349</sup> *Norsk Skuleblad* (1940) De nye normalplanene. Bedømt av skolepressen i Sverige og Danmark, nr. 15, s. 243-244.
- <sup>350</sup> Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*, s. 440 Oslo: Fabritius Forlag.
- <sup>351</sup> Sigmund, E. (1923) *Arbeidsskolen. Moderne opdragelses problemer*. Kristiania: J.W. Cappelen Forlag.
- <sup>352</sup> Bode, B. (1938) *Progressive education at the crossroads*. New York: Newson & Company.
- <sup>353</sup> Husen, T. (1965) *Aktivitetspedagogikkens psykologiske forutsetninger*, s. 114. I Ness, E. (ed) *Arbeids- og aktivitetspedagogikken*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>354</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>355</sup> Arnesen, K. (1947-48) Genreisning og nyreisning. *Osloskolen*, nr. 1, s. 6-7.
- <sup>356</sup> 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.
- <sup>357</sup> Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskulen. *Norsk Skuleblad*, nr. 50, s. 995-998.
- <sup>358</sup> Dokka, H. J. (1951) Hvordan Normaplanene ble til. *Prismet*, nr. 6, s. 161- 167.
- <sup>359</sup> Dokka, H. J. (1958) Normalplanen foran en revisjon? *Prismet*, nr. 1, s. 14.
- <sup>360</sup> Harbo, T. (1958) Arbeidsskoleprinsippet og skolens målsetting. *Prismet*, nr. 3, s. 67.
- <sup>361</sup> Opplysninge gitt i brev av Reidar Myhre 26. november 2002 til John H. Stamnes.
- <sup>362</sup> Ribsskog, B. (1940 ?) Et vellykket møte i Bergen. Sosialistiske skolelag. *Fridom*, s. 23. Noe usikkert årstall, men mest sannsynlig må det 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.)
- <sup>363</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Det gamle testamentet og krisdtendomsundervisningen, nr. 41, s. 774- 775.
- <sup>364</sup> Opplysninger git av Odd Asbjørn Mediås (2005).

- 
- <sup>365</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>366</sup> Nome, J. (1954) Kulturbrevets skjebne. *Prismet. Tidsskrift for skole og hjem*, nr. 7, s. 193-201.
- <sup>367</sup> Harbo, T. (1997) *Norsk skole i europeisk perspektiv, 15*. Bind I. Takt eller utakt 1945- 1997. Oslo: Tano Aschehoug.
- <sup>368</sup> Nome, J. (1954) Kulturbrevets skjebne. *Prismet. Tidsskrift for skole og hjem*, nr. 7, s. 194.
- <sup>369</sup> Sirevåg, T. (1948) Skulen-ei innviing i ålmenkultur. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 32, s. 1- 14.
- <sup>370</sup> Myhre, R. (1972) *Pedagogisk idehistorie*, s. 440 Oslo: Fabritius Forlag.
- <sup>371</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 18, s. 316.
- <sup>372</sup> Ribsskog, B. (1948) Litt om Normalplanene. *Norsk Skuleblad*, nr. 14, s. 242.
- <sup>373</sup> Strømnes, M. (1939) At psykologen og pedagogen møtest i arbeidet for ei ny menneskeslekt, *Norsk Skuleblad*, nr. 3, s. 55-57.
- <sup>374</sup> *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.
- <sup>375</sup> *Oslo byarkiv*. Aktstykker Oslo kommune. Dokument 12. Oslo folkeskole, 1. juli 1942- 30. juni 1943.
- <sup>376</sup> Samme sted.
- <sup>377</sup> Trond Hegna (1983) *Min vesjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>378</sup> *Norsk Skuleblad* (1945) Sambandslærerne, nr. 3, s. 55-56.
- <sup>379</sup> *Norsk Skuleblad* (1952) Oppsiktsvekkende overlærertilsetting i Oslo. Flere innlegg i nr. 22, 23, 24, 25, 26.
- <sup>380</sup> Slaatto, E. (1951) Kan vi lære å leve som gode naboer i en verden, *Norsk Skuleblad*, nr. 38, s. 665- 668.
- <sup>381</sup> Bondevik, L. (1964) *Debatten om Oslo lærerskole i Stortinget 1912- 1947*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>382</sup> Leere, A., Meyer, R., Olsen, H., Rudvin, O., Slyngstad, A., Wisløff, J. (red) (1937) *Oslo lærerskole gjennom 25 år*. Oslo: Utgitt av Oslo lærerskole.
- <sup>383</sup> Ramsfjell, O. (1997) *Tradisjon og fornyelse i norsk allmenlærerutdanning*. Oslo lærerhøgskole 1912- 1992. HiO-rapport, nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- <sup>384</sup> *Norsk Skoletidende* (1904) Offentlige lærerskoler- private lærerskoler, nr. 2, s. 25-26.
- <sup>385</sup> Rudvin, O. (1970) *Indremisjonsselskapets historie II*. Oslo: Lutherstiftelsens Forlag.
- <sup>386</sup> *Skulebladet* (1930) Et intervju med rektor Leere om Oslo lærerskole og lærerskolearbeidet, nr. 29, s. 368-369.



- 
- <sup>387</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>388</sup> Jerpeset, R. (2000) *Sagene lærerskole 1945- 1992*. Oslo: Høyskolen i Oslo.
- <sup>389</sup> Raaen, I. (2005) *Opplysninger gitt i intervju med John H. Stamnes*.
- <sup>390</sup> Opplysninger gitt av Asbjørn Ryen i perioden 2000- 2008.
- <sup>391</sup> *Norsk Skuleblad* (1941) Statens lærerкурser, nr. 50, s. 752.
- <sup>392</sup> Bondevik, L. (1964) *Debatten om Oslo lærerskole i Stortinget 1912- 1947*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- <sup>393</sup> 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.
- <sup>394</sup> *Opplysninger gitt av Øygarden, T. i intervju med John H. Stamnes 2005*.
- <sup>395</sup> *Riksarkivet i Oslo*. Sagene lærerskole. Brevjournaler 1946- 1958.
- <sup>396</sup> Østerud, P., Aslesen, L., Østnor, G., Skånland, H. (1991) *Sagene lærerskole 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerskole.
- <sup>397</sup> Ligaard, A. (2005) *Opplysninger gitt i intervju med John H. Stamnes*.
- <sup>398</sup> Dokk Holm, B. (2006) *Opplysninger gitt i intervju og korrespondanse med John H. Stamnes*.
- <sup>399</sup> *Norsk Skuleblad* (1941) Statens lærerкурser, nr. 50, s. 752.
- <sup>400</sup> Østerud, P., Aslesen, L., Østnor, G., Skånland, H. (1991) *Sagene lærerskole 46 år ved Akerselva*. Oslo: Sagene lærerskole.
- <sup>401</sup> *Osloskolen* (1947) Den pedagogiske kursvirksomheten, nr. 2, s. 13.
- <sup>402</sup> Vormeland, O. (1963) *Pedagogisk – Psykologisk rådgivning i skolen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- <sup>403</sup> Østvold, H. (1958) ”Guidance” i amerikansk sekundærskoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 42, s.49- 57.
- <sup>404</sup> Keir, G., (1952) Symposium of psychologists and psychiatrists in the child guidance service. *The British Journal of Educational Psychology*, no. 1, s. 5-29.
- <sup>405</sup> Østrem, K. (2001) Opplysninger gitt i brev av K. Østrem til John H. Stamnes vedr. Bernhof Ribsskog og PP-tjensten.
- <sup>406</sup> Skard, Å. (1959) Psykologien i Norge. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 43 årgangen, s. 189- 210.
- <sup>407</sup> Jordheim, K. (1963) *Rådgivningens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. *Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen*. s. 20-49. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.

---

<sup>408</sup> Skard, Å. (1935) Eit problembarn får hjelp på skulen. *Pedagogisk forum*, nr. 2, s. 209-213.

<sup>409</sup> 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.

<sup>410</sup> Skard, Å. (1980) Kampen om ros eller ris i barneoppsedinga. *Samtiden: Tidsskrift for litteratur og samfundsspørsmål*. nr. 2, s. 10-16.

<sup>411</sup> Skard, Å. (1959) *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 327- 342.

<sup>412</sup> Oslo byarkiv. Skolestyre. *Brev til Gruda Skard fra Bernhof Ribsskog 9 jan 1937*. Eske merket 9c ped-psyk undervisning 1931-1940.

<sup>413</sup> Skard, Å. (1934) Korleis ein mentalhygienisk ”skuleklinikk” kan arbeide. *Norsk Skuleblad*, s. 1010-1012.

<sup>414</sup> Skard, Å. (1947) Kva vil vi med ein skulepsykolog? *Norsk Skuleblad*, nr. 12., s. 228- 229.

<sup>415</sup> Oslo byarkiv. Skoleadministrasjon. Skolepsykologisk kontor. *Rapport datert oktober 1954 fra Dagny Oftedal om arbeidet ved skolepsykologisk kontor*. Ansettelses- avskjed fra 1946- 1952.

<sup>416</sup> *Opplysninger gitt av Piene, F. i intervju med John H. Stamnes (2004)*.

<sup>417</sup> *Opplysninger gitt av Borgen, C. M. i intervju med John H. Stamnes (2004)*.

<sup>418</sup> Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelses-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.

<sup>419</sup> 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*. Ansettelses-avskjed Fra 1946 til 31.12.1952. Eske merket 21.B.13- 21b. 14-21. B15.

<sup>420</sup> 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 Ansettelses-avskjed fra 1946 - 31.12.1952.

Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelses- 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. Ansettelse- 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. Ansettelse- 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. Ansettelse- 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. Ansettelse- 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. Ansettelse- 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.

<sup>421</sup> Smith, L., Tetzchener, S. (1984) *Norsk utviklingspsykologi*. I Holter, P., Magnussen, S. (red) Norsk psykologi i 50 år- Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>422</sup> Stamnes, J. (2005) *Oppstart av skolepsykologtjenesten i Norge og Bernhof Ribsskogs betydning som viktig pådriver for opprettholdelsen av tjenesten*. Steinkjer: HiNT- rapport nr. 30.

<sup>423</sup> Oftedal, D. (1947) Fra skolepsykologene. *Osloskolen*, nr. 1. (oktober), s. 13- 14.

<sup>424</sup> Østrem, K. (2001) Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes. vedr. Ribsskog og PP-Tjenesten.

<sup>425</sup> Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelse.- avskjed fra 1946- 1952. *Brev fra Fiffi 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.

<sup>426</sup> Oftedal, D. (1957) Arbeidet ved skolepsykologisk kontor i Oslo. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s.191-203.

<sup>427</sup> Oftedal, D. (1950) Virksomheten ved skolepsykologisk kontor i Oslo i skoleåret 1949-50. *Norsk Skuleblad* , nr. 46, s. 952- 959.

<sup>428</sup> Jordheim, K. (1963) *Rådgivningens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen. s. 20-49. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.

<sup>429</sup> Samme sted s. 38.

<sup>430</sup> Evjen, G. (1984) *Pedagogisk-psykologisk rådgivning- et historisk perspektiv*. Brandbu: Skolepsykologisk Materiellservice.

- 
- <sup>431</sup> Jordheim, K. (1963) *Rådgivningens historiske utvikling*. I. Vormeland, O. Pedagogisk – psykologisk rådgivning i skolen. s. 39-40. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- <sup>432</sup> Skard, Å. (1984) Då N.P.F. vart fødd. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, nr. 21.s. 555.
- <sup>433</sup> Skard, Å. (1980) Kampen om ris eller ros i barneoppsedinga. *Samtiden*. Tidsskrift for litteratur og samfundsspørsmål. Hefte nr. 2, s. 10-16.
- <sup>434</sup> Samme sted s. 12.
- <sup>435</sup> Holter, P., Magnussen, S., Sandberg, S. (red) *Norsk psykologi i 50 år*. Norsk psykologiforening 1934-1984. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>436</sup> 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.
- <sup>437</sup> 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.
- <sup>438</sup> Samme sted.
- <sup>439</sup> Oslo byarkiv. Skoleadministrasjonen. Skolepsykologisk kontor. Ansettelses- 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.
- <sup>440</sup> Østrem, K. (2001) Opplysninger gitt i brv til John H. Stamne vedr. Ribsskog og PP-Tjenesten.
- <sup>441</sup> Opplysninger gitt av Galtung, J. (2002) i intervju med John H. Stamnes.
- <sup>442</sup> Vormeland, O. (2001) Opplysninger gitt til John H. Stamnes.
- <sup>443</sup> Kringen, E. (1988) *Valg av tilnæringsmåter, målgrupper og samarbeidspartnere i skolen, 13*. Oslo: Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk.
- <sup>444</sup> Vormeland, O. (1963) *Pedagogisk – Psykologisk rådgivning i skolen, s. 45- 4*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- <sup>445</sup> Haavardsholm, B. (1953) Erfaringer fra skolepsykologisk arbeid i Oslo. *Skole og samfunn*, nr. 2, del I. s. 87-89, del II, s. 114-118.
- <sup>446</sup> *Opplysninger gitt av Haavardsholm, B.(2004) i intervju med John H. Stamnes*
- <sup>447</sup> Oftedal, D. (1950) Virksomheten ved skolepsykologisk kontor i Oslo i skoleåret 1948- 49 *Norsk Skuleblad*, nr, 14, s. 952-959.

- 
- <sup>448</sup> Oslo byarkiv, Skolestyret 15 mrk Spesialskolene (1930-).
- <sup>449</sup> Samordningsnemnda for skoleverket (1949) *Tilråding VII Hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen*.
- <sup>450</sup> 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.
- <sup>451</sup> Haugen, E. (1939) Psykiatriske undersøkelser av elevene ved Toftes Gave, Bastøy og Bærum skolehjem. Oslo: J. Chr. Gundersens Boktrykkeri.
- <sup>452</sup> Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*, s. 319. Oslo: pax Forlag A/S.
- <sup>453</sup> Samme sted s. 277.
- <sup>454</sup> Strømnes, M. (1950) Nye drag i nordisk pedagogikk. *Norsk Skuleblad*, nr. 46, s. 965-967.
- <sup>455</sup> *Vår Skole* (1956) De nye skolereformer, s. 515.
- <sup>456</sup> *Norsk Skuleblad* (1951) På lenger sikt. (Av statssekretær Helge Sivertsen), nr. 22, s. 372.
- <sup>457</sup> Ribsskog, B. (1951) Vår skoleordning og den svenske plan. *Norsk Skuleblad*, nr. 17, s. 294-295.
- <sup>458</sup> 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.
- <sup>459</sup> Solumsmoen (1955) Forsøk ved Osloskolene. *Norsk Skuletidende*, nr. 3, s. 41-42.
- <sup>460</sup> Sethne, A. (1956) Er ikke framhaldsskolen ”fin” nok for Oslo skolestyre, *Arbeiderbladet* 14. April.
- <sup>461</sup> Solumsmoen, O. (1956) Framhaldsskolen – vår ungdomsskole. Svar til Anna Sethne- fra formannen i Oslo skolestyre. *Arbeiderbladet*, 17. April.
- <sup>462</sup> Bergersen, B. (1956) Skolen i det norske samfunn. *Arbeiderbladet*, 28. Januar.
- <sup>463</sup> Sethne, A. (1957) Gi framhaldsskolen levelige kår. *Norsk Skuleblad*, nr. 7, s. 1118- 1119.
- <sup>464</sup> *Norsk Skuleblad* (1957) Realskolen vil ikke dele rom med framhaldsskolen, nr. 33, s. 790-791.
- <sup>465</sup> *Norsk Skuleblad* (1957) Ni-årig ålmenkskole for alle, nr. 33, s. 789-790.
- <sup>466</sup> Harbo, T. (1957) Oppgjør med 30-årenes pedagogiske radikalisme. *Norsk Skuleblad*, nr. 45, s. 1069- 1072 og nr. 46, s. 1090- 1092.
- <sup>467</sup> St.meld. nr. 9 (1954) Om tiltak til styrking av skoleverket. Kyrkje – og undervisningsdepartementet.
- <sup>468</sup> Sirevåg, T. (1979) *Den ni-årige skolen. I opphav og strid*, s. 64 Oslo: H. Aschehoug & Co.
- <sup>469</sup> Opplysning gitt av Mediås, O. A. (2008).

- 
- <sup>470</sup> Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 178. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>471</sup> Ålvik, T. (1963) Arbeidsskoletanken og vår skole. *Osloskolen*, nr8, s. 2-5.
- <sup>472</sup> Sethne, A. (1947-48) Orden er ikke frihetens fiende! *Osloskolen*, nr. 2, s. 1-2.
- <sup>473</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*, s. 191. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>474</sup> Kristvik, E. (1939) Normalplan for folkeskolen. *Norsk Skuleblad* nr. 50, s. 995-998.
- <sup>475</sup> Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 171. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>476</sup> Hove, A. (1958) *Lærerutdanningen og arbeidet i skolen*. Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.
- <sup>477</sup> Myhre, R. (1994) Den norske skoles utvikling, s. 89. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- <sup>478</sup> Sirevåg, T. (1988) *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om videregående opplæring*, s. 210. Oslo: Universitetsforlaget.
- <sup>479</sup> Granquist, R. (2000) *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, s. 178. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- <sup>480</sup> *Mønsterplanen for grunnskolen (1974)*, s. 32. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- <sup>481</sup> Grankvist, R. (2003) Ribsskog, Bernhof. *Norsk biografisk leksikon*. Vol. 7, s. 360.
- <sup>482</sup> *Mønsterplanen for grunnskolen (1987)*, s. 15. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- <sup>483</sup> Bratholm, B., Tholin, K. (2003) Kan du veilede meg lærer? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5/6 s. 250-261.
- <sup>484</sup> Hernes, G.(2010) Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes.
- <sup>485</sup> *Norsk skuleblad* (1953) Ny skoleinspektør i Oslo, nr. 24, s. 486.
- <sup>486</sup> Oslo byarkiv. Skoleetaten Aa- Møtebøker Oslo skolestyre 1953.
- <sup>487</sup> Opplysninger gitt av Vormeland, O. til John H. Stamnes (2008).

- 
- <sup>488</sup> Oslo byarkiv. Dokument 12 (1951-52) Årsmelding om De kommunale skolene i Oslo.
- <sup>489</sup> 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.
- <sup>490</sup> Jørgensen, E. (1963) En førerskikkelse i norsk skole. *Osloskolen*, nr. 6, s. 23.
- <sup>491</sup> Ribsskog, B. (1950) Osloskolen gjennom tidene, *Norsk Skuleblad*, nr. 31, s. 637-638.
- <sup>492</sup> Ribsskog, B. (1947) Vår skoleordning og hvorledes vi har fått den. *Norsk Skuleblad*, nr. 37, s. 761-763.
- <sup>493</sup> Ribsskog, B. (1954) Fra undersøkinger og praksis i regneundervisningen. *Norsk Skuleblad*, nr. 3, s. 52- 58.
- <sup>494</sup> Ribsskog, B. (1958) Klager på folkeskolen fra fagskolehold. *Norsk Skuleblad*, nr. 25, s. 660-665.
- <sup>495</sup> Ribsskog, B. (1927) Hvad er meningen? *Skolebladet*, nr. 10, s. 117.
- <sup>496</sup> 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.
- <sup>497</sup> Ribsskog, B. (1946) Begrensningen av ungdom til høyere undervisning. *Arbeiderbladet*, 28 mai 1946.
- <sup>498</sup> Ribsskog, B. (1954) Fredriksfryds interpellasjon. (Klipp fra Arbeiderbladet) *Norsk Skuleblad*, nr.10, s. 194-195.
- <sup>499</sup> Ribsskog, B. (1926) "Pølsevev" i "Kommunalt Tidsskrift". *Skolebladet*, nr. 32, s. 375.
- <sup>500</sup> Ribsskog, B. (1922) Otto Grenness: Medelelser om Norges skoleveseen. *Vår Skole*, nr. 51.
- <sup>501</sup> Ribsskog, B. (1927d) Anmeldelse av Carl Schiøtz bok Skolealderen. *Skolebladert*, nr. 41, s. 484.
- <sup>502</sup> Ribsskog, B. (1934) Arv- miljø. *Norsk Skuleblad*, nr. 44, s. 984-985.
- <sup>503</sup> Ribsskog, B. (1937) Pedagogisk psykologi. *Norsk Skuleblad*, nr. 29, s. 549-550.
- <sup>504</sup> Ribsskog, B. (1937) Familieboken. *Norsk Skuleblad*, nr. 40, s. 754. Bokanmeldelse.

- 
- <sup>505</sup> *Norsk Skuleblad* (1938) nr. 11, s. 207.
- <sup>506</sup> Ribsskog, B. (1938) Erling Kristvik: Sjelelære. *Norsk Skuleblad*, nr. 8, s. 153- 154.
- <sup>507</sup> Ribsskog, B. (1940) Den fyrste elevkunne på norsk. *Norsk Skuleblad*, nr. 13, s.212.
- <sup>508</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Pedagogisk psykologi, nr. 36, s. 667.
- <sup>509</sup> Juul, P. M. (1952) Skal en lærebok i pedagogisk psykologi gi uttrykk for et bestemt livssyn? *Pedagogen*, nr. 4, s. 97- 101.
- <sup>510</sup> 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.
- <sup>511</sup> Kristvik, E. (1951) Livssyn eller ikkje livssyn i pedagogisk psykologi. *Pedagogen*, s. 234-243.
- <sup>512</sup> Kristvik, E. (1952) Pedagogikk i lærerskolen. *Pedagogen*, s. 170-174.
- <sup>513</sup> 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.
- <sup>514</sup> Hagemann, T. (1941) Rekneopplæringa i barneskulen gjennom tidene. *Norsk Skuleblad*, nr. 36, s. 560.
- <sup>515</sup> Ribsskog, B. (1951) Sløyd og tegning. *Norsk Skuleblad*, nr. 18-19, s. 310-311.
- <sup>516</sup> Ribsskog, B. (1954) Formingsarbeidet i skolen og Rolf Bull-Hansens reformarbeid. *Norsk Skuleblad*, nr. 40, s. 865-868.
- <sup>517</sup> Ribskog, B. (1954) Skrifter fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitut. *Norsk Skuleblad*, nr. 21, s. 435-438.
- <sup>518</sup> Ribsskog, B. (1959) Att leva sig in i språkets värld. *Norsk Skuleblad*, nr. 47, s. 1166- 1167.
- <sup>519</sup> Ribsskog, B. (1927) Disiplin (fritt etter Hans Zulligers "psychoanalytische Erfahrungen..). *Skolebladet*, nr. 46, s. 535-536.
- <sup>520</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>521</sup> Eidenes, A. (2002) *Opplysninger gitt i intervju og korrespondanse med John H. Starnes*.
- <sup>522</sup> *Skolebladet* (1931) Noregs pedagogiske Landslag, nr. 17, s. 219.
- <sup>523</sup> *Norsk Skuleblad* (1934) Sumarkurs på Universitetet, Oslo, nr. 14, s. 326.



- 
- <sup>524</sup> *Norsk Skuleblad* (1935) Inbjudning till Det fjortonde nordiska skolmøtet i Stockholm 1935, nr. 24, s. 571-572.
- <sup>525</sup> *Norsk Skuleblad* (1940) Noen viktige og aktuelle skolespørsmål (Foredrag i Oslo lærerlag), nr. 40, s. 553 og 559.
- <sup>526</sup> *Norsk Skuleblad* (1946) Bør gjensittingen avskaffes i skolen?, nr. 3, s. 38.
- <sup>527</sup> *Norsk Skuleblad* (1951) Skoleinspektør- møte i Oslo til sommeren, nr. 15, s. 266.
- <sup>528</sup> *Arbeiderbladet* (1956) Overlærer Katrine Arnesen, 4. april.
- <sup>529</sup> Aas, E. (1924) Det pedagogiske forskningsfond. *Norsk Skoletidende*, nr. 7, s. 97-98.
- <sup>530</sup> *Norsk Skuleblad* (1937) Kva ynske har de for skulen her i landet i året som kjem?, nr. 1, s. 1-4.
- <sup>531</sup> *Norsk Skuleblad* (1949) Norsk pedagogisk forskning bed om økonomisk stønad, nr. 13, s. 236.
- <sup>532</sup> *Norsk Skuleblad* (1949) Norsk pedagogisk forskning, nr. 10, s. 169- 170.
- <sup>533</sup> Vormeland, O. (2007) Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes.
- <sup>534</sup> Ribsskog, B. (1957) Lærerorganisasjonenes arbeid for pedagogisk gransking. *Norsk Skuleblad*, nr. 25, s. 633-635.
- <sup>535</sup> *Oslo byarkiv*. Skolestyret. Pedagogisk forskningsinstitutt C 13e 1935-
- <sup>536</sup> *Norsk Skuleblad* (1954) Norsk pedagogisk forskningsfond, nr. 3, s. 47.
- <sup>537</sup> *Norsk Skuleblad* (1953) Fest for skoleinspektør Ribsskog, nr. 4, s. 66.
- <sup>538</sup> *Norsk Skoletidende* (1963) Mange kjente skolepolitikere forlater Oslo skolestyre, s. 1923 og 1930.
- <sup>539</sup> Oslo byarkiv Skoleetaten Aa- møtebøker Oslo skolestyre 1953.
- <sup>540</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>541</sup> Ligningsboka for Oslo, Bærum og Aker 1953-54.
- <sup>542</sup> Opplysninger gitt av Letting, O. i intervju med John H. Stamnes (2001).
- <sup>543</sup> Ribsskog, B. (1957) Karakterer og karaktergiing ved lærerskolen. *Norsk Skuleblad*, nr. 7, s. 137- 139.
- <sup>544</sup> En stor dag på Statens sløyd-og tegnelærerskole. *Norsk Skuleblad*, s. 968- 969.
- <sup>545</sup> Aasvik, O. (1961) Anna Sethne. Reformpedagogen og kvinnesakskvinnen. *Norsk Skuleblad*, s. 738-740.
- <sup>546</sup> Krekling, S. (1961) *Namsos 1914-1954*. Namsos: Utgitt av Namsos kommune.

- 
- <sup>547</sup> Stafseng, O. (2009) Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938- mellom tradisjon og arvefølge. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6, s. 434- 444.
- <sup>548</sup> Opplysninger gitt i intervju med Holmsen, A, (2004).
- <sup>549</sup> Ribsskog, B. (1931) Æres den som æres bør. *Skulebladet*, nr. 38, s. 487.
- <sup>550</sup> Opplysninger gitt i intervju med Marie Ribsskog (2001).
- <sup>551</sup> Opplysninger gitt i intervju med Øyvind Ribsskog (2001).
- <sup>552</sup> *Norsk Skuleblad* (1949) Æresgave til Johan Falkberget, nr. 22, s. 417.
- <sup>553</sup> Opplysninger gitt til John H. Stamnes av Hans Tangerud juni 2003.
- <sup>554</sup> *Norsk Skuleblad* (1946) Edruskapsopplæringa. Faget blir ikke forsømt i Oslo sier skoleinspektør Ribsskog, nr. 276, s. 499.
- <sup>555</sup> Opplysninger gitt av Håkon Bleken (2001).
- <sup>556</sup> Opplysninger gitt av Anna Sethne Holter (2002, 2003).
- <sup>557</sup> Opplysninger gitt av Paul Høstland (2001).
- <sup>558</sup> Opplysninger gitt til John H. Stamnes av Henrik Sørensens sønn (sikker referanse mistet).
- <sup>559</sup> Opplysninger gitt i brev av Gunnvor Nansen (2000).
- <sup>560</sup> Frøyland Nielsen, R. (1962) Progressiv pedagogikk i Norge. Fra Sagene skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 162.
- <sup>561</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>562</sup> Ness, E. (1963) En foregangsmann i norsk pedagogikk. *Osloskolen*, nr. 1, s. 30.
- <sup>563</sup> Kant, I. (1793/ 1993) *Besvarelse av spørsmålet: Hvad er oplysning?* I Immanuel Kant: Oplysning, historie, fremskridt. Historiske skrifter. Utgivet av Morten Haugsgaard Jeppesen Slagmarks Skyttergravsserie, Århus.
- <sup>564</sup> Ness, E. (1953) En foregangsmann i norsk pedagogikk. *Osloskolen*, nr. 1, s. 30. Utgitt av Oslo skolestyre.
- <sup>565</sup> Cjhristensen, G. (1953) *En hilsen fra Danmark*. I Nielsen, R., Bergersen, H., Dokk, T. (red) Festskrift til B. Ribsskog, s. 17. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- <sup>566</sup> Opplysninger gitt av Magna Strøm til John H. Stamnes, 2004.
- <sup>567</sup> *Norsk Skuleblad* (1953) Vaktskifte i Oslo folkeskole, nr. 27.
- <sup>568</sup> *Norsk Skuleblad* (1953) Skoleinspektør Ribskog 70 år, nr. 4, s. 61-62.
- <sup>569</sup> Amundsen, S. (1958) Normalplanens far 75 år. *Arbeiderbladet* nr. 20, 24. januar 1958.

- 
- <sup>570</sup> Sethne, A. (1958) Skoleinspektør B. Ribsskog 75 år. *Dagbladet*, 24 januar.
- <sup>571</sup> *Norsk Skoletidende* (1929) Skoleinspektør Ribsskog tar avskjed med Skien, nr. 38, s. 517- 518.
- <sup>572</sup> Opplysninger gitt av Dokk i intervju med Dahl, A. (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>573</sup> Opplysninger gitt av Mønnesland i intervju med Dahl (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>574</sup> Opplysninger gitt av Øisang, T. (2001).
- <sup>575</sup> Opplysninger gitt av Coucheron, V. i intervju med Dahl, A. (1975). Kopi av intervju i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>576</sup> Opplysninger gitt av Egeland, F. (2000).
- <sup>577</sup> Opplysninger gitt i intervju av Johs Sandven (2000).
- <sup>578</sup> Vormeland, O. (2007) Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes.
- <sup>579</sup> Gregusson von Quillfeldt, L. (2012)Opplysninger gitt i brev til John H. Stamnes.03.02 og 03.03. 2012.
- <sup>580</sup> Vormeland,. O. (2001) Opplysninger gitt til John H. Stamnes.
- <sup>581</sup> Kirkhusmod, A. (d.y) (2010). Opplysninger gitt i berev til John H. Stamnes.
- <sup>582</sup> *Oslo byarkiv*. Skolestyre Boks 9c Ped og psyk. undervisning 1931-1940.
- <sup>583</sup> Amundsen, S. (1958) Normalplanens far 75 år. *Arbeiderbladet*, nr. 20.
- <sup>584</sup> Jørgensen, E. (1963) En førsrskikkelse i norsk skole, nr. 6, s. 22-23. *Osloskolen*. Utgitt av Oslo skolestyre.
- <sup>585</sup> Dahl, A. (1978) *Skoleinspektør dr. B. Ribsskog - en byggmester i norsk skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- <sup>586</sup> Ingvaldsen, G. (1948) Åpent brev til skoleinspektør Ribsskog. *Norsk Skuleblad*, nr. 44-45, s. 869.
- <sup>587</sup> Hesselbacher, K. (1939) *Luthers Katharina*. Oversatt av Bjørn Brun. Oslo: Norsk Forlagsselskap.
- <sup>588</sup> Brev fra Bernhof Ribsskog datert 23. mars 1945 til Otto Halvorsen på Minnesund. Kopi av brev i eie hos John H. Stamnes. Tilleggsopplysninger gitt i brev til John H. Stamnes fra Aase Bjørnstad, datert 17.februar 2012 og 02.04.2012..
- <sup>589</sup> Opplysninger gitt av Agnes (Goggo) Brettville- Jensen til John H. Stamnes (2001).
- <sup>590</sup> Brev fra Bernhof Ribsskog til sin søster Oline. I eie hos Elden i Namsos.
- <sup>591</sup> Obduksjonsrapport fra Ullevål sykehus. Kopi i eie hos John H. Stamnes.
- <sup>592</sup> Teigland, H. (1980)Ørje kurstedes historie. Finnes i Rusmiddeldirektoratets bibliotek.

## 29 Oppsummering av Ribsskogs arbeid

Som nevnt innledningsvis, var det et mål og en bærende ide med denne studien å synliggjøre og løfte en stor reformpedagog, samtidig som at leser skulle få et lite møte med Bernhof Ribsskog. Imidlertid vil jeg være raskt frampå med å få sagt at jeg dermed ikke har oversett andre som påvirket skolen i perioden, men her har Ribsskog vært i fokus og en reformpedagogisk bevegelse som vokste fram bl.a. på grunn av han.

I en biografisk sammenheng er det naturlig å foreta en kort oppsummering av Ribsskogs rolle og betydning i sin samtid og i ettertid. Naturlig er å spørre om hva han skapte av endringer og hvilke virkninger kan man se fruktene av i dag? Hva betyr Bernhof Ribsskogs innsats for oss i dag, og hvorfor er jeg så opptatt av han? Slik jeg ser det fikk han stor betydning spesielt for de endringene som skjedde med norsk skole i 1930- årene. Faktum er at mye av det som hender innen pedagogikken i dag er uforståelig, om man ikke prøver å forstå den reformpedagogiske bevegelsen han var en eksponent for. Han fikk også satt i gang prosesser som fortsatt er i drift. PP- tjenesten og forståelsen av at pedagogikken må bygges på empiri kan her stå som eksempel. Ribsskog utviste i hele sin karriere aktiv formidlingsvirksomhet av sine tanker og forskningsresultater.

Når det skal foretas en oppsummering av historiske forhold må man ta i betraktning at en skal nærme seg en litt annen tid med vår forståelse og bevissthet. Denne bevissthet er kommet til under helt andre forutsetninger enn datidens, og slik sett kan det representere et hinder for å forstå. Man bør i alle fall utvise varsomhet og vokte seg vel for etterpåklokskap. Datidens mennesker tenkte ikke mindre rasjonelt, men annerledes.

Det første som slår en og imponerer, er Ribsskogs enorme arbeidskapasitet. Hans arbeidskraft og lange virketid gjør det vanskelig å få en fullgod oversikt over hans livsgjerning. Ribsskog hadde et nærmest tvangsmessig forhold til sitt arbeid, noe som i perioder resulterte i en nedprioritering av familielivet med få ferier og lite fritid. Han framsto i rollen som prestasjonsorientert og produktiv, og ble gjennom det viden kjent. Men rollen fanget, og han måtte investere mye for å holde på den. Det er da lett å tenke at miljøbetingelsene ble styrende for hans selvrealisering. I dag ville man brukt ordet arbeidsnarkoman, og da snakker man

vanligvis om at arbeidet går utover og får negative konsekvenser for sosiale og familiære forhold. Man skal vokte seg vel for å bli for kategorisk, men når man hører på hva nære familiemedlemmer har referert, så hadde hans lange arbeidsdager uten fritid og ferie konsekvenser, ikke minst for forholdet til Margit.

Ribsskog var en skarp iaktaker av sin samtids tenkning og pedagogiske strømninger. Noen vil sikkert også hevde at han ga sin samtid det den trengte. Imidlertid tok han ikke notis av de kritiske strømningene som stilte reformpedagogikken under kritisk lys. Ribsskog hadde sin mest aktive periode på slutten av Venstrestatens og begynnelsen av Arbeiderpartistatens kunnskapsregime. Tydeligst ble han en eksponent for det siste. Han hadde sterk tro på instrumentell utnyttelse av mennesket. Samfunnet burde utnytte de menneskelige resursene på best mulig måte, og til det trengte man instrumenter for å finne rett mann på rett plass. Ribsskog kan lett settes inn i en sammenheng fra Hartvig Nissens instrumentalistiske utsagn om at

*”så vel den aandelige som den materielle Nationalvelstand vil derfor forøges i en aldeles ubestemmelig Grad, naar et vel udstyret Skolevæsen kan komme til at virke i enhver by og enhver Bygd, saa at i Regelen ethvert Geni, ethvert Talent, ethvert Anlæg som findes langs vore Kyster og mellem vore Fjelde, bliver undergivet en befruktende Undervisnings Paavirkning”*

og til Hernes sin formulering i NOU ”Med viten og vilje”, der han tar til orde for å få nok kompetanse ut av befolkningen.<sup>1</sup> Begge Ribsskogbrødrene, Ole Konrad og Bernhof ønsket mer ut av investeringene i skolen enn det man på deres tid fikk. For å bruke Slagstads utsagn så representerte også Ribsskog gjennom dette verdier som virket både samfunnsdannende, institusjonsbyggende og mentalitetsskapende.<sup>2</sup> Ribsskog var gjennom sin posisjon og virke bærer av institusjonelt virksomme verdier. Imidlertid kan det vanskelig påvises at han var en av dem som så lengst og tenkte dypest. Han tok barn på alvor, og både han og broren Ole Konrad Ribsskog mente barndommen måtte beskyttes. Barn skulle ikke ha arbeid utenom skolen.

Det er vanskelig å definere Ribsskog som en ideolog, men unektelig forfektet han en ide eller et idesystem. De problemstillingene han formulerte og sakene han kjempet for, var

intelligente og moderne. Han ble en meningsprodusent gjennom å redegjøre for sentrale spørsmål i skolen, sine klare standpunkt, og som veiviser i ideologiske spørsmål. Ribsskog tok klare standpunkter i for eksempel tilnærmingen til pedagogikkfaget som han mente skulle bygges på empiri. Videre hadde han klare tanker om hvordan pedagogisk forskning skulle styres og utføres, og han ga klare svar på pedagogiske utfordringer. Han hadde en normativ forestilling om hvordan samfunnet skulle være, og hva skole og utdanning burde bidra med. Pedagogikken hadde muligheten i seg til å omforme og bedre samfunnet. Skolen som maktfaktor viderefører og legitimerer kunnskap, normer og verdier som ligger i bunn av samfunnet. Ribsskog la hele den offentlige skolen åpen, og som emne for sin forskning. Når han snakket, ble han lyttet til, også av rikspolitikere. Ribsskog var praktikerens arbeid for å gjøre skolen bedre først og fremst for eleven. Imidlertid problematiserte han ikke hva pedagogikk er som selvstendig fag, med et selvstendig perspektiv og identitet. Man finner heller ikke at Ribsskog problematiserte at pedagogikken etter hvert ble oppsplittet med innslag av andre fagdisipliner som sosialpedagogikk, psykologisk pedagogikk, filosofisk pedagogikk for å nevne noen. Ribsskog isolerte ikke pedagogikken, han var en aktiv formidler av de studiene han utførte og de resultatene han kom fram til. Offentlighet og skole skulle få del i det. Han var klart utadvendt og var nysgjerrig på hva andre i samtiden drev på med i andre deler av landet og i andre land. Sentral var han også i overgangen til et mer empirisk vitenskapsideal innen pedagogikken.

Bernhof Ribsskog fikk mange aktive år i skolens og pedagogikkens tjeneste. Han ble selv tidlig klar over, og oppmuntret til å ta fatt på videre utdanning. Søskenflokkene var stor og mulighetene i den avsidesliggende grenda i Flatanger var små. Kort tid etter lærerskolen gikk det opp for han at skulle han ha muligheter til å utvikle seg, og komme i posisjoner måtte det ytterligere utdanning til, noe han også tok fatt på. Han søkte egenutvikling ved bl.a. å dra ut for å søke ny kunnskap, og han søkte seg opp mot sentrale personer som ga impulser og ble viktige for hans utvikling både privat og som fagmann. Gjennom utdanning og utstrakt forskning fikk han stillinger med gode muligheter til å påvirke. Det resulterte i at hans engasjement både fikk grunnleggende betydning for norsk skole og farget den reformpedagogiske utviklingen. Flere kvinner ble til og med ansatt som overlærere i hans periode som skoleinspektør. Selv om Ribsskog fikk mange tilbud fra andre skoleslag, ble han

trofast mot folkeskolen. Bare en gang syntes han oppriktig å ville noe annet, og det var da det ble etablert et professorat i pedagogikk ved universitetet i Oslo.

Alle Ribsskogbrødrene og Bernhof Ribsskog i særdeleshet, ble betraktet som standhaftige, og som kjempet hardt for en sak de trodde på, og ville ha igjennom. Asbjørn Ryen hevdet at Ribsskog ikke så sjeldent brukte sin egen og andres forskning og funn i argumentasjonen når han ville ha skole spørsmål klubbet igjennom. Da kunne han innta en patriarkalsk og autoritær holdning. I slike situasjoner kunne han bruke sine fortrinn for alt det var verdt. Både Asbjørn Ryen og Trygve Dokk hevdet han kunne være hard, nesten hensynsløs i møte med sine motstandere, uten direkte å krenke eller trampe på noen. Da var det Bjørnsons ord ”*Fred er ei det beste, men at man noget vil*” som gjaldt. Alltid kampglad, positivt ment, alltid beredt til å kjempe for en god folkeskole. Selv om Ribsskog sto på barrikadene og argumenterte for det han trodde på, så forsøkte han ikke å bekjempe annerledes tenkende. Som radikal reformpedagog forsøkte han ikke å nedkjempe andres synspunkter. Han kunne vise uenighet med for eksempel Kristiviks mentalistiske og verdikonservative reformpedagogikk, men ga ikke uttrykk for at den skulle fjernes fra kartet.

På spørsmål om hvilken kommunikasjonsform Ribsskog brukte i møte med kolleger, venner eller motstandere, så blir svaret avhengig av hvem han kommuniserte med. På den ene siden kunne han ta en nyutdannet lærerinne på fanget og trøste, mens han i neste omgang kunne være nokså brysk dersom noen forsøkte å forestille seg, eller bruke sin autoritet på en måte han mislikte. Ribsskog unngikk eller vaket ikke for vanskelige problemstillinger. Det vitner hele hans yrkeskarriere om.

Ribsskog gikk foran på mange områder og viste vei. Slik sett ble han et forbilde, en strateg og en handlingens mann, spesielt for skolefolk. Han påtok seg lederjobber innenfor skolevesenet i svært vanskelige økonomiske tider, og han viste imponerende krefter i mobiliseringen for å drive forsøk i stor stil. Han fabrikkerte aldri alibier for ikke å gjøre noe. Han viste at det var mulig å gjøre noe til tross for vanskelige kår. Det hadde oppveksten i Flatanger lært han. Slik sett var han en handlingens mann. Gjennom sin leder stil og ikke minst sin forskning utviklet

han rollen som skoleinspektør. Ikke minst ble han en rollemodell for andre ved at han var tydelig, og viste vei i rollen som ingen andre hadde utvist tidligere.

Man skal være klar over at mennesket forandres gjennom livet, slik at utsagn og handlinger tidlig i livet ikke trenger å være representative for mennesket som voksen. De fleste forandres slik at den biograferte kan ha en annen personlighet som voksen enn som ungdom. Det kan også sies om Ribsskog. Utfordringer han sto ovenfor som ung, var forskjellige fra de han møtte på slutten av karrieren, og hans forståelse endret seg også. Publikasjoner fra hans Trondhjemsperiode viser at han tidlig så svakhetene i skolen, og at det var nytteløst å pøse på med mer av det som ikke virket. Endringer og forbedringer krevde nytenkning og engasjement. Tidlig ble han klar på at endringer i skolen ikke måtte skje på ”*slump*”, men bygges på grundige og sikre studier. Gjennom sine studier i skolestua ble han både en kunnskapsprodusent og en faglig strateg. Det ble produsert dokumentert viten om hva som trengtes av forbedring, og gjennom forslagene han formulerte, gjorde han seg også til en faglig strateg. En strategiplan krever god dokumentasjon og ikke synsing. Han ønsket, for å bruke hans egne ord, ”*å bygge opplæringen og opdragelsen på det tryggest mulige videnskapelige grunnlag*”. Ribsskog krevde klare prioriteringer og konklusjoner. Han ønsket en skole for fremtiden der vitenskapen var drivstoffet som viktig bidrag i samfunnets velstandsutvikling. Hans pragmatiske og instrumentalistiske kunnskapssyn var tydelig. Kunnskap var ikke et gode i seg selv for han, men et hjelpemiddel til å løse problemer i retning av å beherske, gjøre verden bedre. Kunnskapen ble vurdert etter nytteverdien. Noen vil dermed hevde at han ensidig presenterte sin forskning og kunnskap som noe annet og bedre enn skjønn og erfaring. Gjennom arbeidet for Pedagogisk forskningsinstitutt signaliserte han at et sterkt forskningsmiljø var en forutsetning for å lykkes. 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, usikkerhet, og det ville forhøye respekten for faget og yrket. Hans etterfølger Eivind Jørgensen påsto at gjennom Ribsskogs undersøkelser så fikk skolen fastere grunn under føttene i sin metodiske undervisning og i den videre organisatoriske oppbygging.



Slik jeg ser det, engasjerte og markerte Ribsskog seg på en rekke områder innenfor skolen som fikk, og fortsatt har betydning. I sin første publikasjon fra 1918 er Ribsskog inne på flere av de områdene som kom til å prege han både som skolemann, organisator og forsker. Det er nærmest slik at kursen allerede på det tidspunktet var staket ut. Allerede den gang stilte han store krav til lærerutdanningen, læreren og hans evne til å organisere undervisningen og formidling av kunnskaper. Utdanningen lærerne fikk ved lærerskolene, satte han tydelig under debatt. Han mente det grunnlaget som lærerne ble sendt ut i skolestua med, ikke var tilstrekkelig til å møte utfordringene. Derfor ble det maktpåliggende for han å legge forholdene til rette bl.a. gjennom sommerkurser for å gi faglig påfyll. For at lærerutdanningen skulle holde mål og bidra til å heve folkeskolens nivå måtte lærerutdanningen styres av staten og ikke av tilfeldige private organisasjoner. I en artikkel i Norsk Skuleblad i 1937 hevdet Ribsskog at det var urimelig å opprettholde private skoler for statens regning.<sup>3</sup> Lærerskolene måtte staten ha fullt herredømme over. Man overlot heller ikke til private å utdanne leger eller jurister. Enda mer uheldig og uforsvarlig var det dersom private lærerskoler skulle fremme bestemte politiske eller religiøse syn. Imidlertid var ikke Ribsskog like krass og revolusjonær i sine uttalelser om private lærerskoler som arbeiderpolitikeren Edvard Bull, når han i boken ”Kommunisme og religion” fra 1923 hevdet at lærerskolene burde overtas av staten og at autoritetstro, ydmykhetsmoral og intoleranse burde bekjempes.<sup>4</sup> Forbedringer av lærerutdanningen arbeidet Ribsskog med så å si hele livet. Etablering av Sagene lærerskole i 1945 kan stå som symbol på det.

I sitt kampskrift ”På gjengrodde stier” fra 1949 karakteriserte Hamsun de dannede sykepleierne med pent språk på aldershjemmet hvor han var internert etter krigen, med utsagnet: ”*De hadde skole, lest bøker før de kom ind, nu leste de ikke mer*”<sup>5</sup> En slik karakteristikk ønsket Ribsskog ikke skulle gjelde lærerne. Han så for seg en lærerstab i folkeskolen som stadig supplerte sin kunnskapsbase og gjorde seg kjent med nye impulser. Ribsskog ønsket en ny lærerrolle og det kom bl.a. til syne i Normalplan av 1939, noe som også har fulgt senere planer. Læreren og skolen skulle bygge på elevenes interesser og oppmuntre og stimulere til aktivitet og tro på egen mestring. Elevene skulle oppleve og erfare at de kunne gjøre noe med situasjonen, altså det motsatte av lært hjelpeløshet og med

passivitet som resultat. Slik sett har lærerens veiledende rolle frem til i dag i noen grad vedvart som motstykke til overhører rollen.

Folkeskolen forsøkte han å gjøre grundig gjennom bl.a. å individualisere undervisningen, og dermed legge grunnlag for at elevene skulle få utnyttet sine potensialer. Han ville gjøre folkeskolen god, bl.a. ved å innføre et fremmedspråk, slik at den videregående skolen fikk et godt fundament å bygge på. 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. En felles grunnskole skulle ha samfunnsnyttig betydning ved å legge grunnlag for utvisking av sosiale forskjeller, verdiskapning, utvikling av felles verdier, normer og språk.

Ribsskog var en nettverksbygger gjennom de kontakter han etablerte med noen av de beste fagfolkene i skolen, universitetet, lærerorganisasjonene og departementene. Nettverkene tok han godt vare på, og kontaktene pleiet han godt. Han var avhengig av dem, og mange var avhengig av han. Nettverkene fikk han noe godt utav, ikke til egen vinning, men først og fremst til skolen og elevenes beste. Ribsskog så at felleskap gjennom nettverk kunne utnytte personlige, faglige og økonomiske ressurser på en mer hensiktsmessig måte. Et slikt samarbeid gjennom nettverk økte mulighetene for en dypere forståelse og en mer kritisk drøfting av utfordringene. Et samarbeid gjorde det også lettere å få gjennomført endringsprosesser.

Mye av Ribsskogs forskning hadde som uttalt mål å gjøre skolen og undervisningen så god som mulig. Eneste veien dit var gjennom grundige eksperimentelle studier og utprøving av forskningsresultatene. Studiene burde ha sin basis i norske forhold. For han var det ikke tilstrekkelig å generalisere fra utenlandske studier. Ribsskog kom ikke bare med kritikk, men viste til hva som kunne gjøres på en grunnleggende måte for å frambringe forbedringer. Her fant han støtte i egen forskning. Uten tvil klarte han å få mye ut av lite, og han ga støtte til at andre skulle komme fram.

Ribsskog var i hele sin yrkeskarriere aktiv for å bevare 7- årig folkeskole for alle barn. Allerede som ung lærer var Ribsskog på vakt og gikk mot forslag og tendenser som kunne redusere kvaliteten i folkeskolen. Han sto vakt mot forhold og krefter som kunne redusere lærernes betingelser og anseelse. Han var høyt på banen både for å kjempe mot reduksjon i lærernes lønn og forsøk på økt arbeidsbelastning. Det var han tro mot hele livet. Vi ser fra utallige avisinnlegg og faglige innlegg at han raskt reagerte mot de som kritiserte eller sådde tvil om den norske folkeskolen. Ribsskog ville at vi skulle ha tro på den, og at den var nødvendig. Bakgrunnen for hans engasjement var overbevisningen om at alle kan arbeide seg fram til den plass i samfunnet som samsvarer med evner og interesser.

Det ble hevdet at Ribsskog ikke var særlig glad i barn, men det er ikke tvil om at han hadde øye for barn og barns perspektiv. Et overordnet mål for han var å gjøre skolen så god at alle fikk muligheten til å utvikle og nyttiggjøre sine medfødte evner og anlegg. Skolen måtte tilstrebe å bli så god at elevene gikk dit med vellyst og glede, og i det lå en viktig motivasjonsfaktor. I alle fall tok Ribsskog sterk avstand fra å bruke straff for å motivere elevene. Fenomenet "*den gode følelsen*" finner man flere steder hos Ribsskog, og han var klar over dens betydning. I tillegg var også Ribsskog aktiv for å bedre de ytre rammebetingelsene for at barna skulle lykkes. Det var rammebetingelser som lege og tannlegetilsyn, innsamling av midler til klær og sko slik at barna kom seg på skolen, ferieopphold og gratis skolemat. De elevene som hadde problemer med å nyttiggjøre seg undervisningen eller som levde under forhold som vanskeliggjorde hjemmearbeid, fanget tidlig hans interesse, og de glemte han aldri. Stadig gikk han i "*forbønn*" for de elevene som levde under forhold de ikke rådte med. Ribsskogs eksperimenterende holdning ble også grunnleggende for hans engasjement for skolepsykologtjenesten, spesialskolene og abnormskolevesenet. Ribsskog var den første her til lands som eksperimentelt førte bevis for at ros hadde større effekt på læringsutbyttet enn klander. Straff hevdet han fremmet utviklingen av ugunstige anlegg. Dette er interessant, men vi vet ikke eksakt hva han mente da dette ikke ble nærmere utdypet. Skinner skrev om emosjonelle predisposisjoner, emosjoner som utvillking av angst, frykt og andre indere forhold som høg puls, økning i blodtrykk, svette. For øvri fant han heller ikke noe læring i straff isolert, da det ikke sier noe om hva som er bra og riktig.<sup>6</sup>

Det er all grunn til å tro at ros og oppmerksomhet er et grunnleggende primært menneskelig behov og dermed viktig for os alle. Flere teoretikere som Maslow (1970)<sup>7</sup> og Deci og Ryan<sup>8</sup> tar utgangspunkt i at mennesket har grunnleggende behov som må dekkes, og de forutsetter at mennesket har behov for en positiv selvoppfatning og anerkjennelse fra sine omgivelser. Sosial oppmerksomhet gjennom det å bli sett, hørt og bekreftet kjenner vi alle gir en god euforisk følelse. I dag har man mulighet for å påvise at det bl.a. skyldes frigjort dopamin i et område i hjernen som benevnes som nucleus accumbens.<sup>9</sup> Sosial oppmerksomhet var også viktig for Ribsskog, selv om han ikke ga det tydelig til kjenne. Det kan være at han i nærvær av andre ikke var bekvem med å oppleve rosende ord og oppmerksomhet. Det er heller ikke noe som tyder at han gikk med en drøm om å få noe minnesmerke eller noe oppkalt etter seg. Det lengste man kan trekke seg, var at han hadde et ønske om å oppdage noe som kunne være et bidrag til å gjøre skolen bedre. Det var når han kunne gi et slikt bidrag han fant en indre balanse.

Ideelt sett kunne han ha vært et forbilde og en inspirasjon for skolefolk. Spørsmålet er om han ble det, og om noen tok opp arven. Selv om han på mange måter viste vei og inspirerte, er jeg noe usikker på om det ble gjennomført mer forskning i skolen, og om det er praktisk forskning fra skolestua som har preget tiden etter Ribsskog. At man i ettertid har forlatt eller avvirket noe av det han bygde opp, gjør han ikke til en mindre nytenker og reformator. Hans reformer var viktige forutsetninger og premissleverandører er for de som kom etter og senere endringer.

Underveis i dette arbeidet har det slått meg forskjellen på dagens og datidens informasjonssamfunn og mulighetene til raskt å kunne innhente informasjon og kunnskap. Ribsskog hadde ikke samme mulighet til å bruke den elektroniske motorveien vi i dag benytter oss av. Bare det å skaffe seg oversikt over litteraturen på de enkelte områdene han befattet seg med, og ikke minst tid brukt på statistiske utregninger med blyant imponerer.

Olav Duun som gikk ut av Levanger lærerskole året etter Ribsskog fikk stor betydning som forfatter. Duun fikk en bautasten ved lærerskolen i Levanger. Ribsskog fikk nok større betydning for norsk skole, men han er ikke nevnt i en slik sammenheng. I mars 1943 tok elevene ved Levanger lærerskole initiativ til å få reist et monument over Olav Duun som skulle plasseres utenfor skolebygningen i den byen hans «*sinn ble utviklet*».<sup>10</sup>

Herved tas avskjed med Ribsskog og nå overlates det til leseren å sette seg yterligere inn i det Ribsskog publiserte og formidlet av tanker og erfaringer om pedagogikkfaget.

**Noter**

---

<sup>1</sup> Thuen, H. (2003) Hartvig Nissen som utdanningsstrateg. *Nytt Norsk tidsskrift*, nr. 3, s. 297- 307.

<sup>2</sup> Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*, s. 447. Pax Forlag A/S.

<sup>3</sup> Ribsskog, B. (1937) Nogen viktige endringer i lov og reglement for lærerskolene. *Norsk Skuleblad*, nr. 37, s. 915- 919.

<sup>4</sup> Bull, E. (1923) *Kommunisme og religion*. Kristiania: Det norske Arbeiderpartis Forlag.

<sup>5</sup> Hamsun, K. (1949) På gjengrodde stier. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

<sup>6</sup> Skinner, B. (1953) *Science and human behavior*. New York: Machmillan.

<sup>7</sup> Maslow, A. (1970) *Motivation and personality*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Harper and Row.

<sup>8</sup> Deci, E., Ryan, R. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

<sup>9</sup> Carlson, N. (2001) *Physiology of behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

<sup>10</sup> *Nordtrønderen* (1943) Olav Duuns minne hedres, 17. mars.