Hovland, B. M. (2026). «Nyskolen» og Anna Sethne: Reformpedagogikk på norsk. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 145–174). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870806

6

«Nyskolen» og Anna Sethne[1]

Reformpedagogikk på norsk

Brit Marie Hovland

1 Kapittelet er ikke fagfellevurdert.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: For 100 år siden var det reformtid i norsk skole. Kapittelet undersøker hvordan Anna Sethne, Sageneforsøkene og den reformorienterte «Oslo-sirkelen» bidro til bruddet med pugge- og standsskolen fram mot Normalplanen av 1939. Sethne, overlærer ved Sagene folkeskole fra 1919, drev systematiske forsøk med innholds- og metodefornyelse, inspirert av et internasjonalt nettverk av pedagoger og forsøksskoler som pedagogiske «pilgrimssteder». Fra 1930 ble Sagene offisiell forsøksskole. Et nytt tverrfaglig, barnesentrert og verdensvendt skolefag ble ryggrad i forsøkene og skoletenkningen. Heimstadlære formet både innhold, arbeidsmåter og planverk, illustrert i prosjekt som klasseavis – utviklet etter studietur til USA og kringkastet til hele Norge – og metoder som la vekt på det praktisk-estetiske og på å koble hode, hjerte og hånd. I en aktør- og nettverksorientert analyse gis reformpedagogisk filosofi og skolehistorie ansikt, livsverden og lokal forankring i en fattig arbeiderbydel. Avslutningsvis dras linjer fra Sagene anno 1926 til dagens kompetanseorienterte LK20, og vi spør om Sageneforsøkenes innhold, tverrfaglighet og verdensvendte didaktikk med feste i barnets livsverden kan være en kritisk ressurs og et innspill til dagens skoledebatt og læreplantenkning, særlig rundt spørsmål om «en mer praktisk skole» og lærerens rom og rolle i klasserom, skole og samfunn.

Nøkkelord: Reformpedagogikk/progressiv pedagogikk, heimstadlære, tverrfaglig saksundervisning, verdensvendt, heimstadlære, forsøksskole (Anna Sethne)

Abstract: The chapter examines the Sageneforsøkene at Sagene School in Oslo as a pivotal case in Norwegian reform pedagogy in the interwar period, with particular emphasis on *heimstadlære* as an epoch-defining, cross-disciplinary subject. It shows how the headmaster Anna Sethne and a reform-oriented «Oslo circle» developed a child-centred, world-oriented, and socially reformist «new school» in a poor working-class district. *Heimstadlære* operationalized a new conception of educational relevance: teaching was to start from the child's lived world and gradually expand toward society and the wider world, with the class teacher as a continuous pedagogical key figure. The Sagene experiments – illustrated by projects such as the class newspaper *Sagbla*' and the «Finnmark project» – integrated practical-aesthetic work, locally grounded content, and active pupil participation within a clearly structured curricular progression. In conclusion, the chapter juxtaposes this historical model with today's competence-based and fragmented curriculum regime (LK20), arguing that the content-oriented, cross-disciplinary, and world-centred didactics of reform pedagogy can serve as a critical resource and alternative in current debates on a «more practical school», the teacher's professional agency, and the broader educational mandate of schooling.

Keywords: Reformpedagogik/Progressive education, home geography/heimatkunde, transdisciplinary content-base, world-centred, experimental/exploratory school (Anna Sethne)

Berre ein stad i landet ble det eit pustehol i den trivielle pedagogiske kvardagen i desse årene: på Sagene skole i Oslo der Anna Sethne blei overlærar i 1919, og året etter fekk stønad av Oslo kommune til å setje i gang særskilde prøveklassar.[2]

Innledning

I en markblomstpyntet gymsal ønsket overlærer Anna Sethne (1872–1961) 250 gjester velkommen til nye Sagene skole 17. juni 1926. Det var en stor dag. Midt i den fattige arbeiderbydelen stod Norges mest påkostede skole. Bygg, innredning og omgivelser ble rammen for *Sageneforsøkene* og utprøving av reformpedagogisk tenkning i norsk kontekst i mellomkrigstiden. Skolebygget var tilpasset denne nye pedagogiske tenkningen. «Skolen har fått en bygning hvor dens elever kan få arbeide i vakre og hjemlige omgivelser. Anlegg og utstyr innbyr til virksomhet,» skildret Sethne i åpningstalen.[3] Her var spesialrom for sang, tegning, skolekjøkken og håndarbeid, dessuten svømmebasseng, bad, gymnastikksaler, lesestue, skolebibliotek samt spesialrom for drama, korps og kor. I vinduskarmene kom potteplanter og akvarium; i skolegården blomster og trær, og bed lå klare for elevenes planting og dyrking. Det nye tverrfaglige skolefaget heimstadlære styrte både årshjul, fag og didaktikk da Sagene fikk status som offisiell forsøksskole av skoledirektør Bernhof Ribsskog (1883–1963) fra 1930.[4] Ribsskog ledet arbeidet med folkeskolereformer på 1930-tallet, med Sethne som praktisk reformpedagogisk parhest ute i skolen. Både folkeskolelovene av 1936, Normalplanene av 1939

2 Martin Strømsnes, *Kristvik-skolen: Reformpedagogikk og praktisk problemløsning* (Aschehoug, 1982), 2.

3 Sagene skoles gjestebok er tapt; her etter Willy Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne og den norske reformpedagogikken* (Fagbokforlaget, 2016), 150.

4 Brit Marie Hovland, «Skolefaget heimstadlære – Reformpedagogikk i praksis: Historiografi, kurrikulær posisjon og det internasjonale nettverket» (i fagfelle). Kapittelet bygger på denne kommende artikkelen. Ribsskog ble skoledirektør i Oslo i 1930.

(N39) og norsk skolehistorie fikk tydelig preg av forsøksvirksomheten ved Sethnes *Nyskole*.[5]

Kapitlet pakker ut *Sageneforsøkene* for 100 år siden med ettertidens blikk fra 2000-tallet og analytiske verktøy fra reformpedagogisk idehistorie og kontinental eksistensfilosofi. Skolefaget heimstadlære står sentralt både i skoleforsøkene og i dette kapitlet.[6] Anna Sethne, lærer(inne)kolleger og en reformorientert «Oslo-sirkel» utgjør persongalleriet. I denne konteksten spinnes et kontaktnett fra Sagene til forsøksskoler og forskning i naboland, på kontinentet og i USA. Alt hører med i det store bildet som forklaring på rollen skolefaget heimstadlære fikk som brudd med puggeskolen i norsk utdanningshistorie. Faget preget ikke bare «småskolen», der det ble et nytt hovedfag, men hele nyskolens faginnhold, metode og skolekultur, med blant annet en holistisk tanke rundt hjem-skole-samarbeid og skolens samfunnsrolle. Sethne og co. var tydelige i kritikken av pugg i den gamle og livsfjerne bokskolen: Nå handlet det om å ta barnets blikk på verden på alvor og åpne skolen og klasserommet mot livet utenfor og etter skolen, slik rapportene fra to forsøkslærerinners undervisning på Sagene på 1930-tallet skildrer avslutningsvis. Det handlet om å skape en meningsfull helhet i en didaktisk (da undervisningsmetodisk) tenkning som steg for steg, klassetrinn for klassetrinn, bygde videre fra barnets førkunnskap, familie og nærmiljø som den primære læringsarena i småskolen – til senere disiplinfag, og aller viktigst: verden utenfor og etter skolen, som Sethne skrev i sin første lederartikkel som redaktør i første årgang av det nye tidsskriftet for norske lærerinner i 1912: «Uten en skole der er i pakt med livet, kan den enkelte og samfundet ikke naa den utvikling de maa ha for at naa frem. Krav paa reformer for skolen lyder derfor høit i alle land.»[7]

---

5 Folkeskolelovene av 1936; *Normalplanene av 1939* (N39). Anna Sethne brukte navnet Nyskolen, hun brukte aldri begreper som reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk. Her brukes Nyskolen om prosjektet på Sagene, og reformpedagogikk mer om periodens nye pedagogiske tenkning generelt.

6 Fagets navn i Kristiania-planen fra 1912 var hjemstedslære. I folkeskoleplanene av 1922 og -25 ble varierte navn brukt, men fra Normalplanen av 1939 var fagnavnet heimstadlære. Navnebruken var også ulik blant samtidens aktører. Her brukes navnet heimstadlære.

7 *Lærerindernes blad* (1912): 1. Anna Sethnes lederartikkel på første side i første utgave, første årgang.

Mellomkrigstidens skolekritikk har likhetstrekk med skoledebatten 100 år etter: Skolen har blitt for teoretisk, fagfragmentert og fjern fra barnas virkelighet.[8] Men løsningene er ulike, både i form og i pedagogisk tenkning rundt skolens rolle. Kanskje kan historien nettopp derfor åpne en mulighetens dør til refleksjon og/eller alternativ. Mens reformpedagogikkens avtrykk i ettertid ofte blir løselig koblet til allstedsnærværende Dewey's «learning by doing», og kanskje også Kerschenstein's «arbeitsschule», gir en skolehistorisk analyse inngang til den klasseromnære naturaliseringen av den internasjonale reformpedagogiske rørsla som *Sageneforsøkene* og heimstadlærefaget stod i. Reform- og progressiv pedagogikk var en internasjonal bølge. Anna Larsson har vist hvordan det nye tverrfaglige hembygdskunnskap – tilsvarende norske heimstadlære – ble et konkret uttrykk for denne nye tenkningen. Tilsvarende fag ble etablert i de fleste vestlige land, alle med rundt 50 år lang kurrikulær levetid.[9] Det tyder på at faget representerte en epokedannende pedagogikk.

Heimstadlære konkretiserte en ny tenkning rundt hva som er relevant kunnskap og skolens mål i samfunnet. «Arbeidsstoffet hentes fra heimstaden og verden utenom. Heimstadlæren fører barnet ut i den verden»:[10]

1. Å øve barna i å bruke sansene til å gjøre seg kjent med den verden som er omkring dem.
2. Å øve barna i muntlig fortelling, tegning, ymse småarbeid og skriftlig framstilling.
3. Å gi barna kjennskap til heimstaden – særlig natur og arbeidsliv – slik at det blir lagt et grunnlag for den senere opplæring i geografi, naturfag og historie.

Gjøre seg kjent med verden og få kjennskap til heimstaden som grunnlag for senere læring i skolen, sier punkt en og tre. Det handler om kunnskap og kjennskap. Punkt to handler om å formidle denne kunnskapen på progressivt mer avanserte måter, fra fortelling, tegning og småarbeider til skrift. Dette

8 Eksempelvis *En mer praktisk skole*, Meld. St. 34 (2023–2024).

9 Anna Larsson, «Skolämnet hembygdskunskap 1919–1980: Tilkomst och karriär i läroplanshistoriskt perspektiv», *Nordic Journal of Educational Research*, nr. 1 (2022). Heimatkunde, home geography og hembygdskunnskap er tyske, engelske og svenske eksempler.

10 *Normalplanen av 1939*, 64. Følgende mål for faget, samme sted side 62.

handlet om å utvikle ferdigheter. Undervisningen skulle ifølge planen starte i barnets kjente omgivelser, og derfra (som fagets innholdslister viser) år for år lede barnet inn i stadig videre sirkler av samfunn og verden. Når Gert Biesta nå løfter begrepet og løsningen om en «verdensvendt» (world-centred) skole, står det i tradisjonen etter denne glemte, klasseromsnære og praktiske reformpedagogiske forhistorien, som vi nå skal pakke fram, skildre og kartlegge rundt Sethne og Sagene skole for 100 år siden.[11]

Sethne og forsøksskolen på Sagene ble nav i en norsk sirkel av reformorienterte skolefolk. De stod også i en internasjonal kontekst. I en analyse av kretsens hyppigste internasjonale reiser og orienteringspunkt framstod noen miljø og forsøksskoler nærmest som «pedagogiske pilgrimssteder».[12] Sagene skole inngikk i dette internasjonale nettet og fikk besøk fra hele verden, samtidig som norske lærer(inner) dro ut for gjensidig inspirasjon.[13] En slik prosopografisk inspirert analyse følger den historiske aktøren i dens nettverk – her lærer(inne)ne – og analyserer den historiske strukturen – her reformpedagogikks innflytelse i norsk skole.[14] Tilnærmingen lyssetter ideologiske bevegelser fra nye kilder og vinkler. Her handler det om inspirasjonen bak skoleforsøk, fag- og skolereformer, der reisevirksomhet, stipendordninger og reiseberetninger kan gi kilder til ny forståelse. Med kapittelblikket særlig festet på heimstadlære viser reisevirksomhet og reiseberetninger fra Sethne og Sagene-kollegene at et par mindre kjente skoleeksperimenter og forsøksskoler ser ut til å ha vært formative for de tidlige *Sageneforsøkene*: Jan Ligthart i Nederland og Elsa Köler (Charlotte Bühler, Peter Peterson) i Wien

11 Gert J.J. Biesta, *World-Centred Education* (Routhledge, 2021) (dansk oversettelse: *Verdensvendt uddannelse*).

12 Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

13 Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 196, viser til utstrakt internasjonalt besøk med referanse til Sagene skoles gjestebok. Denne gjesteboken er dessverre tapt.

14 Prosopografi er en form for kollektiv biografi som også har preg av nettverksanalyse. Det er en analyse som kombinerer næranalyse av aktørens biografi med strukturanalyse av nettverk. Christian Ydesen, Brit Marie Hovland og Emma Wickström, «The Scandinavian Space of IQ testing: Between Normal and Special Education, 1918–1940», i *Historicizing IQ Testing: Intelligence Assessments and their Role in Norwegian Society from the 1900s to the Present*, red. Håkon A. Caspersen og Jon R. Kyllingstad (Open Book Publishers, 2026).

(Wien/Jena).[15] Og rundt svevde Dewey's ide «learning by doing» og Georg Kerschensteiners «arbeitsschule».[16] Den prosopografiske inspirasjonen i studiet av skolefagets historiografi har dermed tydeliggjort andre internasjonale påvirkningsmiljøer. Det gjelder særlig linjen til de pedagogiske miljøene i Haag fra rundt 1910 og Wien fra 1920, og i dette kapitlet er det derfor nettopp disse to vi følger videre. Her skal vi følge linjen fra blomstene i vinduskarmen hos Jan Ligthart, via aktivitetspedagogikken hos Elsa Köhler, til den markblomstpynta gymsalen hos Anna Sethne i 1926.

Skolekritikk og løsningsperspektiv ligger nært vår tids debatt. Her tar vi et steg bak Biesta til Klaus Mollenhauers *Glemte sammenhenger* (1983/2006), som danningshistorisk og -filosofisk løfter barnets forhold til verden i skolen.[17] Han poengterte at i et skolesystem ble/blir barnets direkte *presentasjon* for verden til en boklig representasjon, og gjennom år med kultivering en stadig fjernere, boklig, teoretisk og fragmentert *representasjon*. For å nærme seg et danningsmål om selvvirksomme individ med trygg identitet må de «glemte sammenhengene» mellom barn og verden gjenetableres. Det handlet om å legge til rette for *selvvirksomhet* ved å nøre en iboende barnlig *danningsberedskap*.[18] Sethne, Mollenhauer og Biesta har til ulik tid formulert en mye samstemt kritikk: Alle fokuserer på at undervisningen må koble barnet på verden, og både Sethne og Mollenhauer understreker derfor barnets interesse og aktive utforskning, hos Mollenhauer begrepsfestet som *danningsberedskap* og *selvvirksomhet*. Et annet begrep vi tar med fra Mollenhauer, er pedagogens ansvar for å presentere barnet for en *bremset virkelighet*.[19] I det voksne danningsansvaret for neste generasjons møte med verden ligger det som

15 Hovland, «Skolefaget heimstadlære»; Erling Kristviks forsøksskole i Volda ble fra 1930-tallet et annet viktig norsk reformpedagogisk arnested.

16 Einar Høigård og Herman Ruge, *Den norske skoles historie: En oversikt* (J.W. Cappelens Forlag, 1947); Strømsnes, *Kristvik-skolen*; Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet* (Ad Notam Gyldendal, 1994); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*.

17 Klaus Mollenhauer, *Glemte sammenhenger om kultur og oppdragelse* (Pensumtjenesten, 2006/1983); Biesta, *World-Centred Education*. Andre relevante titler og begreper fra Biesta: *Reconnecting school and society* (2019), *The Rediscovery of Teaching* (2017), *Beyond Learning* (2006).

18 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*. Titlene på bokens kapitler: 1. Presentasjon, 2. Representasjon, 3. Danningsberedskap, 4. Selvvirksomhet og 5. Trygg identitet.

19 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 33–48, 64.

pedagogisk grunntanke at presentasjonen og representasjonen av verden må tilpasses alder, modning og nivå, som heimstadlærens gradvise progresjon fra det hjemlige til det fjernere.

Sethne og Nyskolen i «Barnets århundre»

Skolen på Sagene *var* enestående i Norge. Forsøkene stod midt i den progressive bølgen som forbindes med «learning by doing» (Dewey), «barnets århundre» (Key), «arbeitsschule» (Kerschensteiner) og «aktivitetspedagogikk» (Köhler). I Reidar Myhres *Pedagogisk idehistorie* ble reformideene nettopp oppsummert med Sethnes oversettelse av Dewey til norsk i 1913: «Å lære ved å gjøre gir rikere kunnskaper enn å lære ved å huske».[20] Myhre påpekte Sethnes nye blikk for barnet: Skolen måtte nære barnets lærelyst, ikke lærerens undervisningsønske, sitert fra Sethnes *Om friere arbeid i skolen* (1931): «Den gamle opdragelse «innpodet» lærdom og gode seder, liksom gartneren setter en gren i en vill stamme», mens den nye skolen lot «hver enkelt spire vokse op og foredles ved vekstbetingelser og således blir det endelige resultat bedre».[21] Nå skulle undervisningsformene tilpasses eleven. Skolen skulle bli som et «livsfellesskap, på det nøieste knyttet sammen med livet og omgivelsene», skrev Sethne i *Den nye skole* i 1921. Det preget forsøkene Sethne startet som overlærer på Sagene fra 1919.

Hvordan forstå Anna Sethnes rolle og bidrag? Sethne kom ut på skole-Norges store scene i 1911/12, da Anna Rogstad (1854–1938) med et brak dannet Norges lærerindeforbund. Sethne ble redaktør av *Lærerindernes Blad* (*Vår Skole*). Samme år var hun et kvart år på kontinentet for å studere iagttagelses- og begynnerundervisning. Hun besøkte både Jan Ligthart i Haag og Georg Kerschensteiner i Munchen. Ligthart må ha gjort inntrykk, og i 1914 holdt han en invitert firedagers foredragsrekke over to uker i fullstappet festsal ved universitetet i Kristiania. I tidsskriftet beskrev Sethne skolen i Haag

20 Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 77, siterer Sethne 1913 som ble publisert i 1931, «Om friere arbeid i skolen», i *Norsk Pedagogisk Årbok*, 94.

21 Sethne, «Om friere arbeid i skolen», her etter Myhre, *Den norske skoles utvikling*, 94.

som et helt spesielt sted: I den Ligthartske «sakundervisningen» utgjorde skolefagene en logisk helhet. Der lærte barna å lese verden med egne øyne, og alle fag inngikk i en helhet.[22] Dette var i samme periode som Sethne var sentral i innføringen av lignende tverrfaglig arbeid i norsk skole. Hun var en sentral kraft i undervisningsplankomiteen for «Christiania Folkeskoler», der «hjemstedslære» kom inn i 1912.[23]

Sethne hadde altså mye av sitt pedagogiske grunnsyn på plass da hun i 1914 i artikkelen «Omkring Jan Ligtharts arbeidsskole» skildret at «skolen skal føre barna ind i livssammenhængen».[24] Begrepene *arbeidsskole*, *saksundervisning* og målet om å *føre barna inn i livssammenhengen* preget arbeidet da hun i 1919 tok over Sagene skole, der heimstadlære ble ryggrad og bærebjelke for utprøving av aktivitets- og interessestyrt undervisning: «Barnets interesser er utgangspunkt for undervisningen, det skal selv medvirke og oppdage, ikke lære seg efter de voksnes system.»[25] I 1920 var Sethne både overlærer, leder for lærerinneforeningen og redaktør for foreningens tidsskrift, og i 1928 ga hun så ut læreboken «Hjemstedslære».

På 1920-tallet ble samarbeidet med det pedagogiske reformmiljøet i «das rote Wien» rundt dr. Elsa Köhler (1879–1940) og dr. prof. Charlotte Bühler (1893–1979) et sentreringspunkt. Samtidig ble *Sageneforsøkene* stegvis mer vitenskapelige og profesjonelle og i 1930 søkte Sethne om formell autorisering som forsøksskole:[26]

> På vegne av ca. 20 lærerinner og lærere ved Sagene skole tillater jeg meg å anmode det ærede skolestyre om tillatelse til å innføre friere undervisning efter nye undervisningsmetoder i deres klasser.[27]

---

22 *Lærerindernes blad* (1914): 60ff.; Arild Aasmoe, *Anna Sethne: En foregangskvinne i norsk skole* (Universitetet i Oslo, 1982).

23 Lærerutdannelseskomiteen Kristiania 1914, 227, her etter Aasmoe, *Anna Sethne*, 69; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

24 *Lærerindernes blad* (1914): 61.

25 Sethne, «Om friere arbeid i skolen», her etter Elisabeth Lønnå, *Helga Eng: Psykolog og pedagog i barnets århundre* (Fagbokforlaget, 2002), 141.

26 Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

27 Sethne, brev til Oslo skolestyre v/skoleinspektør Bernhof Ribsskog, 4. april 1930.

Den nytilsatte skoleinspektør Bernhof Ribsskog innvilget søknaden. Kanskje hadde Sethne bare ventet på en som ham. Ribsskog disputerte i 1931 på eksperimentell psykologi og var sterkt reformorientert. På 1930-tallet ble de parhester, både i praktiske skoleforsøk i klasserommene og i reformarbeidet på nasjonalt nivå. I forbindelse med det ferdige planverket i 1939 beskrev Ribsskog henne slik: «Med hele sin rike og sterke personlighet og sin usedvanlige dyktighet og sikre intuisjon grep hun de ledende tanker i nyskolebevegelsen, søkte å tillempe dem efter våre forhold og ble så disse tankers brennende og fremrakende (sic) talsmann.»[28] Sammen reformerte de norsk skole: Ribsskog som komiteboss for nye folkeskolelover (1936) og læreplan (1939), og Sethne som leder av flere av de eksperimentelle skoleforsøkene som planen bygde på.

En sosialreformatorisk skole

Sagene for 100 år siden var et fattig arbeiderstrøk. Det var ikke et tilfeldig sted for reformskolen. Sethne kom også selv fra fattige kår og opplevde skolen som et kulturelt utenforskap. Slik skildret også en liten gutt fra Kristiania/Oslo sin skoleerfaring: «[D]et vi leste om i bøkene stemte aldri med våre egne erfaringer.»[29] For Sethne var det den lokale presten som hadde betalt for lærerutdannelsen (kvinner fikk adgang 1890), men hun bar med seg minnene om egen skoletid: «Hva opplevde jeg den gang? Det store skillet mellom mennesker vi møtte. Vi møtte et utpreget klasseskille i samfunnet, i familien og i elevkretsen … Det føltes straks som diskriminering og gjør større skade enn det vanlig blir innrømmet.»[30] Slik var det fremdeles for fattige barn på Sagene, mente Sethne. Oppveksterfaringen og danningsreisen ga dermed Sethne en unik bakgrunn for lærerrollen på østkanten, i et nyurbanisert Kristiania preget av verdenskrig, krise, krakk og konkurs. I dette miljøet måtte skolen

28 Skoleinspektør Bernhof Ribsskog, i *Vår Skole* (1939): 409.

29 Knut Kjeldstadli, *Oslo bys historie*, bind 4, *Den delte byen: Fra 1900 til 1948* (J.W. Cappelen, 1990), 324.

30 Anna Sethne, «Da jeg var ung: Anna Sethne forteller», NRK-intervju, 1957 (innspilt 1956), NRK radioarkiv DRA.NB.NO 1993/09165.P. Avsnittet bygger i det videre på dette intervjuet.

handle om mye mer enn faginnhold og undervisningsformer. Sagenebarna fikk bad, luse- og helsesjekk og gratis måltid (forløper for Oslo-frokost).[31]

«Nyskolen» var Sethnes begrep. Hun nevnte ikke reformpedagogikk eller progressivisme, men skildret skolen i en sosialreformatorisk og demokratisk samfunnsvisjon. Skolen skulle være som et vennlig og varmt hjem; klasserommet skulle ha blomster i vinduet og elevarbeid på veggene. Og nettopp i fattige strøk som Sagene fikk læreren en ekstra viktig rolle i å etablere en god skole-hjem-relasjon. Ved å ta barnas hverdag inn i skolen ble deres erfaringer og bakgrunn tatt på alvor, og løftet fram som verdifulle bidrag også i kunnskapens verden. For fattige arbeiderbarn må *Sageneforsøkene* ha åpnet et nytt univers. Ser vi dette i lys av Mollenhauers begrep om *presentasjon* og *representasjon*, framhevet Sethne nettopp at den tradisjonelle skolen var en fjern og frakoblet representasjon av verden, og særlig livsfjern for barn av lavere sosiale lag. Skoleforsøkene og det nye heimstadlærefaget søkte derimot å bygge på barnas kjente omgivelser og førkunnskap, og slik gjøre lokalmiljøet relevant for skolen – og skolen relevant også for arbeiderklassens barn og familiers livssammenheng. Går vi til N39, ser vi at de reformpedagogiske tankene – og høyst sannsynlig *Sageneforsøkene* – satte spor: «Planen tar m.a.o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.»[32] Visjonen fikk konkret uttrykk i «Samla undervisning. Periodelesing», «Arbeidsskuleprinsippet» og det nye «Heimstadlære».

Heimstadlære – faget for framtiden

> Målet for undervisningen er å lære barna å bruke sansene, og derigjennem øve op deres evne til å *iaktta* og gjøre sig kjent med den verden som er omkring dem», og danne bro til verden med «turer

31 Sethne, «Da jeg var ung»; Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

32 *Normalplanen av 1939*.

> omkring skolen og i bygda», og videre: «Materiale til iakttagelse henter de inn i skolestua.»[33]

Sitatet er fra planen for landsfolkeskolen i 1922. Heimstadlære var da i en utprøvingsfase og ble tatt inn i planverk, men ble først i 1939 obligatorisk. Ligtharts tidlige inspirasjon er klar. Men la oss gå tilbake til starten, i Kristiania-planen fra 1912. Faget vakte oppsikt. *Ørebladet* kunngjorde: «Christiania Folkeskoles nye planer gaar ogsaa ud paa at slaa Geografi, Historie og Naturfag sammen til ett Fag, som vi kalder Hjemstedslære.»[34] Arbeidsmåtene var så radikale at det krevde godkjenning fra Kristiania skolestyre, som i 1915 tillot «4 slags smaarbeider ble prøvet ved folkeskolen, pinnelegging, papirklipping, tegning og modellering».[35] Ifølge Immanuel Flood (overlærer på Sagene før Sethne) var likevel mye kjent stoff. Det nye var fokuset på forholdet mellom barnet og verden: Undervisningen skulle starte i barnets nærmiljø.[36] Planen introduserte en form for «sakundervisning» og praktiske aktiviteter der konkreter, kart, bilder, tegneøvelser og historiske fortellinger fikk plass.[37] Dr. Helga Eng (1875–1966) roste «sakundervisningen» og metodene, og mente faget var preget av tidens kunstpedagogikk.[38] Tankegangen lå nær den tredelte metoden som Sethne oppsummerte fra Ligthart i 1914: «Lek, arbeide og fortælling er de tre «enheter» i metodikken.»[39]

Medieoppslagene og skolestyrevedtakene viser at noe så enkelt som pinnelegging var radikalt. Faget møtte også både ros og kritikk i årene fram

---

33 *Normalplan for landsfolkeskolen 1922*, 31. Heimstadlære kom inn i undervisningsplanene for landsfolkeskolen av 1922 og byfolkeskolen av 1925. De har stort sett samme innhold som i 1912 og 1939.

34 *Ørebladet*, 1913, her etter Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

35 *Norsk Skoletidende* (1915): 434–435; Løvdal skrev fire metodikker. Sofie Løvdal, *Smaa-arbeider for barneskolen: Arbeidsøvelser til iagttagelsesundervisningen*, hefte 1–4 (Cappelen, 1914).

36 Immanuel Flood, «Vort hjemsted», i *Festskrift utgit i anledning av Aars og Voss' skoles 50 års jubileum* (intet forlag, 1913); Immanuel Flood, *Hjemstedslære: En veiledning paa begynnertrinnet: Med 18 tegninger og kartskidser* (inget forlag, 1915/1922).

37 Flood, *Hjemstedslære*, forord.

38 Helga Eng, *Kunstpædagogik: Nutidspædagogik* (Aschehoug, 1918). Helga Eng ble i 1938 den første professoren i pedagogikk og leder av Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo (navneskife i 1939). Hun leverte doktoravhandling om barns begrepsbruk i 1913.

39 *Lærerindernes blad*, nr. 6 (1914): 55.

til det ble obligatorisk i N39. Det er derfor interessant at en systematisk innholdskomparasjon av fagbeskrivelsen i 1912-planen og de første lærebøkene med 1939-planen viser kontinuitet, både i faginnhold, arbeidsmetoder og oppbygning og klasselogikk. Det kan tyde på at inspirasjon fra fag og arbeidsmåter i Ligtharts skole ble en ryggrad både i *Sageneforsøkene* og senere i det reformpedagogiske bruddet som N39 har blitt kjent for i norsk skolehistorie.

Epokens dannelsesfag: Fra det nære til det fjerne

Heimstadlærefaget beskrev et detaljert faginnhold med et mangfold av aktiviteter. Klassen skulle ut i verden og observere og utforske på turer, ekskursjoner og i skolehagen. Men dette var bare halve veien til målet: Neste steg var å ta verden med tilbake i undervisningen og skolen.[40] I beskrivelsen av denne nye måten å organisere undervisning på brukte ikke Sethne og kollegene begrepet verdensvendt. Men gjennom «turer omkring skolen og i bygda» skulle elevene bli «kjent med verden», for så å bringe inntrykk og kunnskap fra verden med tilbake til skolestuen. Dette er beskrivelser som resonnerer sterkt med nyord om verdensvendt skole 100 år etter.[41]

I ettertid har denne praktiske og omverdensvendte siden ved tenkningen, forsøksskolene og fagreformene i stor grad blitt overskygget av generaliseringer om «barnesentrert» og «aktivitetspedagogikk». Men poenget med å ta inn barnas egen erfaring og bakgrunn – deres livsverden og livssammenheng – var helt grunnleggende for både den nye undervisningsmetodikken (didaktikk) og nytt faginnhold/nye fag. Det handler slik sett om et helt nytt blikk på skolens store rolle som demokratisk prosjekt. Det barnesentrerte og verdensvendte hang gjensidig sammen. I Mollenhauers logikk tilsvarer dette forsøk på å gjenkoble de «glemte sammenhengene» mellom barn og verden. Med hans begrep handlet det om å endre en skolsk livsfjern *representasjon* (som var enda fjernere for arbeiderbarn enn for eliten) til mer livsnær *presentasjon*

40 Se eksempelvis Sethnes læreverk for faget fra 1928. Anna Sethne, *Hjemstedslære: rettledning* (Cappelen, 1928).

41 Biesta, *World-Centred Education*.

i møte med verden gjennom skolegangen. Ifølge Mollenhauer: «Enhver danningsprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til.»[42] Reformpedagogene for 100 år siden hadde et radikalt nytt blikk på hva det voksne ansvaret – å sette barnet inn i verden på pedagogisk vis – innebar.

I Sethnes Nyskole var det, som vi om litt skal få eksempler på, et mål å organisere undervisningen i livsnære tverrfaglige prosjekt, med utgangspunkt i barnas erfaringsbakgrunn og lokalmiljø. Derfor ble heimstadlære det viktigste skolefaget, særlig de første skoleårene, og den emneorganiserte sakundervisningen skulle aller helst ta utgangspunkt i elevenes spørsmål, interesser og problemstillinger. Men faget inngikk også i en større plan: Det skulle forberede senere disiplinfaglig fagundervisning, og ikke minst livet etter skolen. Derfor understreket Anna Sethne gang på gang at en slik elevsentrert undervisningsform, som i tillegg bygde på lokalmiljøets særegenheter, også måtte følge fastsatt faglige progresjon fra år til år: Frie arbeidsformer krevde tydelig fokus på faginnhold og lærerens oversikt over kurrikulær utvikling fra trinn til trinn.

Klasselæreren som kjente barna, foreldrene og lokalmiljøet, og fulgte klassen «sin» fra år til år, var en forutsetning for et vellykket undervisningsforløp. I fattige arbeiderstrøk påpekte Sethne at det var ekstra viktig med en god skole-hjem-relasjon, slik at barna opplevde mest mulig tilhørighet og sammenheng. I Ligtharts skole i arbeiderslummen i Haag var det varme og vennlige skolemiljøet en grunntanke, og skolen på Sagene fikk lignende innretning, med kunstnerisk utsmykning, store veggtavler på tre av klasserommets vegger, blomster i vinduet, utstillingsmontre for elevarbeid og alt det finurlige barna tok med seg hjemmefra.[43] Der rev Sethne gjerdet rundt overlærerbygningen for å lage egne plantebed for småskoleklassene. Det var ikke bare en ny skole, det var også en ny lærerrolle.

---

42 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 14.

43 Sethne, «Om friere arbeid i skolen»; Sethne, *Hjemstedslære*; Rebekka Selte, «Individuelt arbeide», i *Individuelt arbeide*, red. Anna Sethne, Arvid Gierow og Anne Marie Nørvig (J.W. Cappelen, 1937); Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

Den nye læreren

> «Endelig er dagen kommet! Den lille nybegynner sitter forventningsfull ved sin pult. Nu er dagen blitt virkelighet! … Det rører sig mange følelser i de små barnehjernene den dagen. Barna er begynt på et nytt avsnitt i sitt liv. Fra i dag er det «frøken» som skal spille den store rolle i deres tilværelse … Glem ikke hverken den første dagen eller senere å fortelle litt om hvad vi skal gjøre den neste. «Gled dere til i morgen, for da skal vi se et vakkert billede av fire nydelige kattunger.» Barn vil så gjerne ha noe å glede sig til.[44]

Første dag i første klasse: møtet med det spente, vitebegjærlige barneblikket. Fra nå av fikk frøken (!) hovedrollen i barnets verden, og det var hennes ansvar å gjøre klassen til et trygt sted å være og vokse i. Slik startet metodeboken om det nye faget heimstadlære fra 1933. Første dag i første klasse fikk et helt kapittel i boken; det var en avgjørende dag – selve brohodet inn i skolen. «I hjemstedslæretimene skal barnet lære å se på de ting som omgir dem, så de blir glad i dem. De skal få tilfredsstillet sin trang til virksomhet og få lov til å lage noe selv.»[45] Det forutsatte en fortrolig lærer som kjente hvert barns nivå og interesse. I *Den nye skole* beskrev Sethne det slik i 1922:

> De er i skolen for å arbeide, for å lære. Tvang er forsvunnet og med den dovenskap og kjedsomhet. Det blir ikke spørsmål om sinker i klassen. De kommer alle med og yter efter sin evne. Ingen føler seg tilsidesatt, for de er med i det felles arbeide, i de felles interesser. *Barnet* har hedersplassen i skolen. Skolen skal gi gode vekstbetingelser. For *åndelig* vekst som for *legemelig* vekst gjelder det at næringen skal være tilpasset for individet. Interesse og glede er viktige drivkrefter for menneskene, men aldri sterkere enn i barnealderen.

---

44 Elisabeth Røer, *Hjemstedslære: Med 59 illustrasjoner* (Gyldendal norsk forlag, 1933), «1. Den første dag på skolen» (innledning og første kapittel).

45 Røers *Hjemstedslære* var verk i metodeserien *Arbeidsmåten i folkeskolen: Håndbok for lærere*, red. B. Ribsskog og N. Wiborg. Serie på 15 verk, ett for hvert skolefag, alle som del av forarbeid til ny skolelov og planverk.

> Mellom alle disse livlige, levende, glade barn vandrer lærerne. De er ikke autoriteter, ikke kateterlærere, de er veiledere og venner.[46]

Fagbeskrivelsene skildrer en ny lærerrolle. Barnet, ikke faget, var nå lærerens hovedansvar, og læreren som veileder skulle erstatte læreren som kunnskapsoverfører. Allerede i Dewey-oversettelsen i 1913 påpekte Sethne «puggeskolen» som problem. De to la felles vekt på selvaktivitet, men hos Sethne var glede og utforskertrang overordnet: det glitrende barneblikket i glede ved arbeidet. Da kunne ikke undervisningen fragmenteres i fag og faglærere. Derimot måtte klasselæreren over tid følge barnet, familien og lokalmiljøet for virkelig å møte barnets evne, modning og potensial. I læreverket fra 1928 framhevet Sethne igjen hjem-skole-samarbeid og begynneropplæring som avgjørende grunnlag for lærerens og skolens arbeid.[47]

Metodeverket fra 1933 viser hvordan faget ble tenkt organisert, og selve den firdelte kapittelinndelingen viser både progresjon og innhold. Første skoledag var, som sagt, et eget kapittel, fulgt av et kapittel for hvert år:

1. Den første dag på skolen
2. Første skoleår: klasseværelset, tur ut, hjemmet, planter, husdyr og fugler
3. Annet skoleår: barnet, gaten, park, have, løkke, jorde, skogen, himmellegemer og tid
4. Tredje skoleår: naturhistorisk hjemstedslære, historie

Fra det første møtet gjaldt det å skape tillit og trygghet, bli kjent i klasserom og skole, deretter ta en tur ut og bli kjent med lokalmiljøets dyr og planter. Steg for steg: fra det kjente inn i det ukjente. Slik skulle undervisningen føre barna i stadig videre sirkler av verden. Rett nok skulle faget følge barnas interesser, men lærerens ansvar var også å *presentere* livet og verden utenfor. I hvert delkapittel var det dessuten detaljerte årshjul med årstider og helligdager, alltid med lokal tilpasning: «Stoffutvalget bestemmes av hjemstedet og

46 Anna Sethne, «Den nye skole», *Vår Skole*: 461–463; Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 125.

47 Sethne, *Hjemstedslære*.

hører til i barnets verden og må kunne føies inn i den.»[48] På bygden kunne det være bondens arbeid, i byen industri og arbeidsliv, og både i bygd og by: kulturens årlige høytider og feiringer. Det er dette årshjulet som i stor grad lå fast fra Kristianiaplanen til N39 27 år senere. Både lærebøker, metodebok og planverk skildrer en aktiv og praktisk orientert skole: ut i skolehagen, på ekskursjoner for studier, museumsbesøk eller intervju, og etter hvert orientert mot nasjonalt og internasjonalt fagstoff. Ett av prosjektene på Sagene handlet om industri og fløting av tømmer. Til slutt skulle hvert prosjekt avsluttes og feires med foreldreframføring og skolefest: Barna fikk vist kunnskap, foreldrene ble engasjert, og det styrket skole-hjem-relasjonen. Tømmerprosjektet ble avsluttet med skoleorganisert familietur til Fetsund lenser.[49]

Fra den glitrende forventningen første skoledag hadde Frøken (!) ansvaret for barnets blikk på og inntreden i verden. Det forutsatte et fortrolig lærer–elev-forhold, et godt klassemiljø og en engasjerende undervisning. Forventningene til morgendagen skulle stråle, slik forfatter Røer i metodeboken skildret med bildet av kattungene.

Klasseavisen Sagbla' og Finnmarksprosjekt på NRK

Det spesielle med *Sageneforsøkene* var ikke bare mer barnesentrert og prosjektorientert undervisning i småskolen. I forsøksskolesøknaden fra 1930 skildret Sethne elevaktive arbeidsformer i emneundervisning basert på elevenes interesser. Et annet sentralt aspekt var klasselæreren som fulgte klassen gjennom hele folkeskolen. I *Om friere arbeid i skolen: forsøk ved Sagene skole i Oslo* skrev Sethne i 1931 at forsøkene prøvde ut arbeidsskole i tverrfaglige prosjekt som koblet teori og praktisk-estetiske fag. Inspirasjonen kom ofte fra stipendreiser, og lærerinnene prøvde ut nye metoder og opplegg i egne

48 Røer, *Hjemstedslære*, 8.

49 Kathrine Arnesen, «Fra forsøksarbeidet ved Sagene skole», i *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne* (Steenske forlag, 1937); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 186; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

klasserom.[50] Klasseavisprosjektet i klassen til Thyra Andrén (1901–1990) og Finnmarksprosjektet hos Rebekka Selte (1890–1975) er to eksempler som viser kraften i periodens verdensvendte reformarbeid.

Klasseavisen *Sagbla*' kom ut i to årganger, utgitt av 5.–7. trinn i 1934–36. Året før var Andrén på studietur i Winnetka (USA), der de brukte klasseavis som undervisningsmetode. Da hun ble ansatt ved Sagene 26 år gammel i 1927, var hun særs velutdannet med artium, lærerutdanning, eksamen i husstell, svømming, gymnastikk, samt kjemi og fysiologisk kjemi fra universitetet. Som del av *Sageneforsøkene* fikk hun i 1931 stipend for å være to uker på hver av reformskolene i Gøteborg, Helsingborg, København, Hamburg, Amsterdam, Haag, Frankfurt am Main, Oderwaldschule, Jena og Wien. Studiereisen varte et halvt år, og nettverket varte livet ut. Underveis hørte hun om Winnetkateknikken, Illinois, USA. Vel hjemme søkte hun nytt stipend. Ribsskog innvilget, og i 1933 dro hun tre måneder til Winnetka og tok med hjem klasseaviser til bruk i egen engelskundervisning, samt en spirende ide om å prøve det samme på Sagene.[51]

Klasseavisprosjektet viser læreren som tilrettelegger og veileder i en tilsynelatende tilbaketrukket rolle. I *Sagbla*' var elevene ansvarlige for artikler, redaksjon og salg. Andrén var korrekturleser – samt strategisk tilbaketrukket, indirekte pedagog. Året før gjorde hun stille forberedelser: Elevene fikk lese klasseavisene fra USA i engelsktimen. De leste og diskuterte redaksjon og arbeidsform. Og snart ville de prøve. Her skapte Andrén bevisst «en situasjon som kunde vekke barnas trang til å bruge evner og krefter til å yde det best mulige, samtidig som jeg ønsket å se i hvilken utstrekning de kunde arbeide selvstendig når arbeidet tilsyneladende var sprunget frem som behov».[52] Denne indirekte pedagogikken – Mollenhauer's *bremsede virkelighet* – bygde opp til, la til rette for og nørte opp under elevenes interesse. Så gikk høsten til forberedelser: avishistorie, innføring i redaksjonsarbeid, setting, korrektur, illustrasjoner etc., med studietur til *Allers* og *Tidens Tegn*. Redaksjonsmøte valgte møteleder, hovedredaktør, redaktører og journalister, og hver utgave

50 Sethne, «Om friere arbeid i skolen».

51 Thyra L. Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet» (upublisert rapport, Sagene skole, 1936); Aagre, *Folkeopplyseren – Anna Sethne*, 172ff.

52 Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet»; Thyra L. Andrén, «Samarbeid mellem skole og hjem», i *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne* (Steenske forlag, 1937).

hadde kritikkmøter: «Det er lettere å lage avis når vi vet hva leserne vil ha.»[53] Andrén skildrer god møteteknikk, evne til logisk dømmekraft, saklighet og modenhet, og de byttet systematisk på redaksjonsrollene slik at alle fikk prøve ulike oppgaver og nivå. Klasseavisprosjektet tydeliggjør en sosial og virkelighetsnær arbeidsform i en indirekte pedagogikk der læreren på avstand ledet og motiverte arbeidet i en pedagogisk bremset virkelighet. Forsøkene hadde fellestrekk ved at de koblet teori og praktisk-estetiske fag i alternative og praktiske arbeidsformer på en måte som aktualiserer Mollenhauer's begrep: Barna ble *presentert* for og brukte virkeligheten som klasserom, og *selvvirksomhet* og *danningsberedskap* ga undervisningen mål, mening og retning, i stedet for bokskolens *representasjon* og avstand.[54]

Andrén reiste 1931–33 innom alle reformpedagogiske miljø som har vært kjent norsk inspirasjon: Gøteborg, Hamburg, Haag, Jena, Wien og Winnetka. Hun reiste, ble inspirert og tok med kunnskap og arbeidsmåter hjem. Slik personifiserer Andrén det omfattende internasjonale nettverket bak *Sageneforsøkene*.

Finnmarksprosjektet i Rebekka Selte sin 4. klasse favnet alle fag og varte i ukesvis, etter et elevspørsmål om Finnmark. Elevene gikk til lesestuen og fant fag- og skjønnlitteratur tilrettelagt av en behjelpelig bibliotekar som medpedagog. I klasserommet laget de fiskevær i sandkassen, og gulvet ble relieffkart med elver, fjorder og byer. De lærte sanger og sydde samekofter til det avsluttende skuespillet for foreldrene. Selte skildret: «Barna elsker å arbeide på denne måten, og de skyr ingen umake for å få opgaven sin så god og allsidig som mulig. Og vakker selvfølgelig! Fargeglad helst!»[55] Og videre: «Til slutt kan formelig hele klassen stå i kok av arbeidsglede og begeistring … Hvert barn føler at nettopp deres innsats er viktig». Finnmarksprosjektet ble også kringkastet på NRK. Likevel er sitatet om Bjørg Rigmor vel så informativt og viktig:

> Og nå fikk Bjørg Rigmor sin store sjanse. Hun var en kløne med fingrene og ble aldri flink i håndarbeide. Det var akkurat som strikkepinnene kom bort mellom fingrene hennes eller var klistret fast.

53 Sst.

54 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*.

55 Selte, «Individuelt arbeide», 65.

> Nå fikk hun bruke kniv, hammer og tang. Ungen ble som forvandlet, hun begynte å smånynne mens hun arbeidet, jeg tror hun var fullkommen lykkelig.[56]

Andrén og Selte la begge vekt på å vekke indre driv, eller den iboende danningsberedskapen (Mollenhauer: bildsamkeit), for å fremme barnas egen selvvirksomhet. Begge tok utgangspunkt i elevenes interesse, men begge påpekte og viste også at dette krevde en lærer som bevisst plantet og bygde læringsmiljøet – slik som da de amerikanske klasseavisene Andrén «helt tilfeldig» ga klassen året før *Sagbla*'-prosjektets oppstart. De to prosjektene illustrerer lærerens rolle både i forsøksarbeid og i elevaktive arbeidsformer. Læreren kjente hver elevs bakgrunn og evner, styrte klassen og satte faglige arbeidsmål. Sethne var helt klar i talen om en kommende læreplan: Planen må sette faglige minstemål. Deretter må læreren få frihet i valg av stoff og metode, for i en klasse må barna få sette tempoet: «Læreren bør ha tid til å la barna ha tid.»[57]

Sandkassen og skolehagen

> Alle havens gamle trær innrammer anlegget. Når man kommer inn under de vakre trær på Sagene skolegård og ser barna ferdes i haven, forstår man at det som barna her får opleve ganske sikkert gir dem en ny følelse overfor naturen, det gir dem nogen av den interesse og ærbødighet for alt spirende liv som menneskene fra murgårdene ellers så lite eier.
>
> *(Lærer, Vår Skole 1922)*

56 Rebekka Selte, 1961, her etter Aasmoe, *Anna Sethne*, 89.

57 Sethne, «Individuelt arbeide», 8.

Skolen på Sagene omfattet både skolegård og -hage. Arbeiderbarna skulle lære å dyrke og bli kjent med naturen. Der var både akvarier og dyr. Klasserommene hadde store tavler på tre av veggene, planter og pynt – og en sandkasse i hvert rom. Denne sandkassen var viktig: Etter turer ut i verden skulle barna her fysisk forme kunnskapen. Skolehagen og sandkassen kan slik sees som materialisering og fysiske uttrykk for det doble pedagogiske arbeidet med å åpne skolen mot verden, og å hente verden inn i skolen.[58]

Jentene i finnmarksprosjektet regnet og målte, spikket og limte for å bygge miniatyrfiskeværet, og de satt timesvis i skolens lesestue over bøker om fiskevær, samisk kultur og livet i Finnmark. De undersøkte båttyper og lokal byggeskikk for at naust, brygger og hus skulle bli virkelighetsnær.[59] Sandkasseminiatyren var altså en kunnskapsbasert modell, og hele tiden stod læreren klar for å hjelpe på veien. Alt bygde opp mot den store finalen, som var foreldre- og skolefesten, med besøk av NRK som kringkastet Finnmarksklasserommet på Sagene.

Skolehagen, sandkassen og Finnmarkseksempelet spinner en idehistorisk tråd. I 1914 skrev Sethne oppildnet om besøket hos Jan Ligthart før han skulle holde festsalforedrag i Kristiania, der professor ved pedagogisk seminar Otto Anderssen avslutningsvis oppfordret alle norske lærere til å «ligthartisere» undervisningen. I dag er Ligthart et ukjent navn i Norge. Men i Nederland er han «folkeskolens far», og der finner vi også noen av røttene til norsk reformpedagogikk. Ett siste eksempel fra Kristiania-foredraget viser Ligtharts beskrivelse av skolen: Den store boken om verden har to sider: natur og kultur. Læreren har ansvar for at barnet blir kjent med og presentert for begge. Oppslaget ble illustrert med et bilde av ham blant elever som bygde en landsby i klasserommet, med bildeteksten: «Kunnskapen bor ikke i hovedet, men i hjertet.»[60] Ligtharts metode var tredelt: lek – arbeid – fortelling.

58 *Normalplan av 1939*. Sandkasse skulle finnes i alle klasserom. Hver skole burde bygge opp egen skolehage.

59 Andrén, «Redegjørelse for forsøksarbeidet», og «Samarbeid mellem skole og hjem».

60 *Aftenposten*, 01.03.1914; Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

Nyskolens glemte sammenheng

> Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.[61]

Opplæringslovens formålsparagraf i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innleder skolens samfunnsmandat: Opplæringen skal åpne dører fra heimen til verden, fra historiens forankring til framtidens muligheter. Det handler om å åpne skolens dører mot familien, lokalmiljøet og den store verden, slik at elevene ser seg selv i en historisk sammenheng og retning. Skolen er samfunnets intergenerasjonelle bro, som formidler innhold (kunnskap om) og nødvendige kompetanser (kunnskap hvordan). Det er her Mollenhauer med boken *Glemte sammenhenger* påpekte en frakobling mellom verdens direkte *presentasjon* og skolens *representasjon*. Frakoblingen hemmet elevens *danningsberedskap* for *selvvirksomhet,* som igjen er nødvendig for *trygg identitet*. Skolen hadde blitt en død avspeiling.[62] Mollenhauer påpekte at lærerens – og den voksnes – pedagogiske og intergenerasjonelle ansvar er å tilrettelegge for et meningsfylt møte med livssammenhengen i en pedagogisk bremset skoleversjon, tilpasset modning, alder og trinn. Tankegangen ligger nær Anna Sethne og *Sageneforsøkenes* tro på å skape små miniatyrverdener – som fiskevær i Finnmark eller en avisredaksjon. Bildet av Ligthart, som ser på landsbyen elevene har bygd i skolen i Haag før 1914, viste det samme. Det handlet om å ta verden inn i skolen, med fokus på det voksne ansvaret for barns inntreden i verden. Det handler ikke om læringsutbytte eller kompetanse.

Nyskolen er et norsk eksempel fra en internasjonal ideologi og skolehistorisk periode. Sagenelærerinnene var kunnskapsmeglere, og reisene illustrerer dette internasjonale nettverket, som var langt videre enn eksemplene som her har blitt belyst fordi de hadde særlig påvirkning på heimstadlære. Det var et viktig fag – det største faget i småskolen etter N39 – og en nybrottstanke i pedagogikk og læreplantenkning. Det historiske besøket

61 Opplæringslovens formålsparagraf, *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020* (LK20).

62 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 71.

inn i Sagene-elevenes livsverden viser likevel bare en flik og et perspektiv, slik alle analyser gjør. Langt fra alt representerte pedagogiske løsninger vi i dag vil støtte. Men fokuset på det pedagogiske «møtet» mellom elev og lærer på første dag i første klasse, mellom hjem–skole–samfunn når tømmerprosjektet ble avsluttet med tur til Fetsund, og med arbeidslivet utenfor og etterpå i avisredaksjonen: Barnets møte med verden kan ikke planlegges i detalj, verken på 1920-tallet eller på 2020-tallet, men det må gis tid og mulighetsrom.[63] Læreren må, da som nå, etter beste evne legge til rette for slike glimt av mening og lykke – som hos en smånynnende Bjørg Rigmor.

Til slutt noen oppsummerte hovedpunkt fra Sethnes nyskole og skolefaget heimstadlære med verdi for dagens og framtidens skoledebatt:

- **En barnesentrert skole**: Skolen skulle ta utgangspunkt i barnets nivå, livsverden og lekende arbeidsform. Læreren søkte å møte barnets interesser og perspektiv med helhetlig og livsnær undervisning som pirret iboende danningsberedskap og selvvirksomhet.
- **Hode, hjerte og hånd**: Barnet naturlige arbeidsform er lek, og det lærer best gjennom varierte læringsformer der både hode, hjerte og hånd er aktivisert. Praktisk-estetiske fag var bærebjelke i tverrfaglige og virkelighetsnære prosjektarbeid.
- **En verdensvendt skole**: Nyskolen åpnet døra mot verden, og tok verden inn, med skolehagen utenfor og sandkassen i klasserommet som symbol på det utvidede klasserom. Det gav læreren ansvar for å presentere en pedagogisk bremset verden for barna.
- **Livets overganger**: Fra første dag i første klasse var læreren hovedansvar å presentere barnet for verden på pedagogisk vis. I heimstadlæren var første dag avgjørende, dernest alle livets overganger; fra familie og lokalmiljø til verden og livet etter skolen.
- **Lærerens handlingsrom**: Lærerprofesjonens ryggrad er kombinasjonen av fagkunnskap og pedagogisk innsikt i barnets livsform og psykologi. Systemisk kompetanseorientering svekker kunnskapens verdi, pedagogen som kunnskapsbærer og skolens danningsmandat.

63 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*; Biesta, *World-Centred Education*; Otto F. Bollnow, *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (Christian Ejlers' forlag, 1976 [1969]).

Avslutning: En mer praktisk skole 100 år etter

Det har gått nesten 100 år siden *Sageneforsøkene*; hvorfor ta dem fram i dag? Skolekritikken forut for mellomkrigstidens reforminitiativ er forunderlig lik 2000-tallets skolekritikk og, i norsk sammenheng, især debatten forut for og etter LK20: Skolen har blitt for teoretisk og fagfragmentert, for skolsk, med demotiverte elever og synkende læringsresultat. Systemkritikken er felles. Løsningen med tverrfaglig dybdelæring og en mer praktisk skole er også felles.[64] Likevel peker læreplanreformene i helt ulik retning i de klasseromsnære løsningene. Kan historien da ha noe å vise oss – et alternativ eller historisk mulighetsrom? Pedagogisk historie trenger ikke bare være forgangen fortid; det kan også være et reservoar av eksempler og alternative pedagogiske løsninger som kan gi mulighetsrom og framtidshåp.[65]

Barn trenger en skole som er påkoblet livet og verden utenfor og etterpå. Da trengs lærere som pedagogisk bremser verdens virkelighet til elevenes modning og nivå, med progresjon steg for steg, år for år.[66] I nyskolen ble heimstadlære en tverrfaglig løsning. Faget startet i elevenes verden og bygde planmessig videre mot det ukjente. I en 50-årsperiode var dette småskolens største skolefag som begynneropplæring og fundament for videre disiplinfaglig kunnskap.[67] 100 år senere er den politiske løsningen for samme problembilde det stikk motsatte, når kunnskapsfag kuttes i «småskolen» til fordel for fri lek, mens ferdighets- og redskapsfagene (lese, skrive og regne) styrkes.[68] Finnmarkprosjektet og klasseavisen *Sagbla'* gir argument for det motsatte: Barn trenger noe å bli følelsesmessig engasjert av og interessert i, noe å utforske og skape rundt, noe å lese om, skrive om og regne om. Dette var logikken bak Ligtharts landsby og Sethnes skoleforsøk – og det var grunntanken i heimstadlære som skolefag. Gjennom elevaktive og praktiske undervisningsprosjekt skulle det vi nå kaller grunnleggende ferdigheter få en naturlig kommunikativ plass. Danningsberedskapen ble pirret, og i aktiv utforskning lærte elevene

64 Meld. St. 34 (2023–2024); *Utdanningsnytt*, 2025.

65 Lea Dasberg, *Pedagogie in de schaduw van het jaar 200, of Hulde aan de hoop* (Bloom, 1980). Perspektivet er inspirert av nederlandske Lea Dasbergs håpets pedagogikk.

66 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*.

67 Hovland, «Skolefaget heimstadlære».

68 *Utdanningsnytt*, 2025. Forslag fra kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun.

ferdigheter og kompetanser til å navigere verden både i liv og skole. I dagens læreplan (LK20) kunne tverrfaglige tema i overordnet del gitt opptakt til en lignende tverrfaglig helhetstanke. Men i en testdrevet skolehverdag og -logikk taper overordnede pedagogiske intensjoner makt mot forpliktende skolefaglige læringsutbytter. Politiske veivalg bort fra klasselæreren forsterker (fag)fragmentering og medvirker videre til at tverrfaglige tema «løses» som læringsutbytter i adskilte skolefag, ofte uten reell tverrfaglig undervisning.

Pedagogisk historie kan gi nye perspektiv. Skolehistorikeren Alfred Telhaug så i 2006 tilbake over egen lærerutdannergenerasjon, og påpekte to radikale endringer i læreplan- og skolereformene fra 1990-tallet og i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06): Individualisering av kunnskap og undervisning gikk parallelt med en postmodernistisk oppløsning av «de store fortellingene»: en nyliberal elevsentrering og en kunnskapsmessig relativisering. Telhaugs observasjon er interessant å koble til sosiologen Ove Skarpenes' beskrivelse av at elevenes livsverden i denne perioden «koloniserte» skolens kunnskapsinnhold, i det han begrepsfestet som *pedosentrisme*.[69] Skarpenes' problemforståelse samsvarer med Telhaug, men analysen er interessant ulik: Skarpenes forklarte skole- og læreplanutviklingen fra kunnskapsinnhold til kompetanseorientering med pedagogenes makt og en barnesentrert, ettergivende undervisningsform. Telhaugs blikk nyanserer bildet. Begge skrev ut fra LK06, men utviklingen har gått enda lenger i LK20, som har gått bort fra faglig kunnskapsinnhold til fordel for kompetanseorienterte læringsutbytter. I samme periode ble også norsk lærerutdanning utvidet til 5-årig masterløp (MGLU) med fokus på fag/disiplinær spesialisering.

Læreplanhistorisk står LK20 som et kompetanseorientert brudd. Sethne, *Sageneforsøkene* og N39 fremmet et annet syn på forholdet mellom kompetanse og kunnskap: Friere og kompetanseorienterte arbeidsformer krevde, og måtte basere seg på, konkret innholdskunnskap, styrt av en sterk (om tilsynelatende usynlig) lærer. Sethne og co argumenterte derfor for en minstekravplan med tydelig faglig innhold og progresjon. Det var lærerens ansvar å oversette

69 Alfred Telhaug, «Barne- og elevsentrert tenking i historisk perspektiv», *Barn*, nr. 2 (2006); Ove Skarpenes, *Kunnskapens legitimering: En studie av to reformer og tre fag i videregående skole* (Universitetet i Bergen, 2005). Skarpenes grunnbegrep er pedosentrisme, brukt om «pedokratenes inntog» og «pedagogiske omsorgsberserkar» (om ettergivende undervisningsstrategier).

dette i prosjekt som interesserte og engasjerte barnas selvvirksomhet i arbeid med å få *kunnskap om* noe. Indirekte og på veien skulle de få ferdigheter og kompetanse – *kunnskap hvordan*, som det nå heter i fagdidaktikk. I nyskolen var det ikke enten-eller, men både-og, som to sider av samme sak. Det var innholdet som skapte engasjement, interesse og gnist i klasserommet. I en tid med kunnskapsmessig relativisering (Telhaug) og i økende grad flerkulturelle klasserom har LK06 og LK20 gått motsatt.

Er det her skolen og læreren nå vakler? I en individualistisk og kompetanseorientert skole vakler både kunnskapens og kunnskapsformidlerens posisjon. Når grensene for og innholdet i hva mennesket kan, bør og skal oppnå oppfattes som udefinert eller uendelig, kan det gi følelsen av at ingenting er nok eller riktig. En slik verdi- og normoppløsning – *anomi* – vil være truende for menneskets livsevne, kraft og motivasjon.[70] Da kan tverrfaget «livsmestring og folkehelse» bli mer et symptom på vår tids anomi. For Mollenhauer var det han kalte «anti-pedagogikk», der læreren bare ledsager barnet, selve det kritiske utgangspunktet for boken *Glemte sammenhenger*: Anti-pedagogene hadde glemt at all oppdragelse handler om overlevering for videreføring inn i noe nytt. Den pedagogiske oppgaven handlet om å finne gode former for å presentere kunnskap om verden slik at elevene ble engasjert og motivert for å vite og kunne – i skolen for livet.[71]

På læreplannivå har LK20s fagplaner generisk formulerte læringsutbytter, ferdigheter og kompetanser, mens kunnskapsinnholdet er tatt ut. Forut for og i N39 ble det tydelig understreket at elevaktive arbeidsformer sprang ut av praktiske og livsnære kunnskaps- og læringssyn. Mye av lignende kunnskapssyn synliggjøres 100 år etter i Meld. St. 34 (2023–2024) «En mer praktisk skole» og innholdslister for skolefagene (2026–27). Men finnes det alternative perspektiv og forklaringer enn at pedosentrisme eller anti-pedagogikk ligger bak utviklingen fra 1990-tallet til LK20? I samme periode (fra 1990-tallet) er pedagogikkens posisjon i lærerutdanningene svekket, noe drakampen om å få pedagogikk som masterspesialisering i MGLU fra 2017 viste. Også innad er pedagogikkdisiplinen endret. Tradisjonelt sto humaniora-delfagene pedagogisk historie og filosofi sterkt. Nå er de nesten

70 Skarpenes, *Kunnskapens legitimering*, 440f., refererer til Durkheim 1897/1990: «Anomi og handlingslivets struktur».

71 Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 20ff.

ute av lærerprofesjonsutdanningen. Denne maktforskyvningen fra pedagogikk til disiplinfag og -didaktikk var også tydelig i læreplanprosessene forut for både LK06 og LK20: Det er fagdidaktikere som har definert stegvis mer kompetanseorienterte læringsutbytter, som underminerer overordnet tverrfaglighet og pedagogiske prinsipp. Det tyder ikke på «pedosentrisk» overmakt, men derimot fagdidaktikernes inntog og disiplinær fragmentering i en målstyrt skole – noe som resonnerer med Telhaugs postmoderne oppløsning. Avstanden i tid og rom er stor tilbake til undervisningsmetodikken bak finnmarkprosjektet som fikk Bjørg Rigmor til å smånynne.

Referanser

Læreplan og skolelov

Lov om folkeskolen i kjøbstædene. Oslo: Stenersens forlag, 1936.

Lov um folkeskulen på landet. Oslo: Stenersens forlag, 1936.

Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: J. M. Stenersens forlag, 1925.

Normalplan for byfolkeskolen. Utarbeidd ved Normalplankomiteen oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug & co, 1939.

Normalplan for landsfolkeskolen. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Kirke- og undervisningsdepartementet. Kristiania: J. M. Stenersens forlag, 1922.

Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen. Utarbeidd ved Normalplannemnda oppnemnd av Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug & co, 1939.

Tidsskrift

Lærerindernes blad. Årganger 1912–1918. Fra 1919 *Vår skole*. Norges lærerindeforbund. Kristiania: Steen'ske bogtrykkeri.

Norsk skoletidende. Hamar: Norsk skoletidendes boktrykkeri, 1915.

Utdanningsnytt. Oslo: Utdanningsforbundet, 2025.

Vår skole. Årganger 1919–1939. 1919–1921 *Vor skole*, tidligere *Lærerindernes blad*. Kristiania/Oslo: Norges lærerindeforbund.

Litteratur

Andrén, Thyra. «Redegjørelse for forsøksarbeidet». Upublisert rapport, Sagene skole, 1936.

Andrén, Thyra. «Samarbeid mellem skole og hjem». I *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne*. Oslo: Steenske forlag, 1937.

Arnesen, Kathrine. «Fra forsøksarbeidet ved Sagene skole». I *Den nye barneskole: Festskrift til overlærer Anna Sethne*. Oslo: Steenske forlag, 1937.

Biesta, Gert J. J. *World-Centred Education: A View for the Present*. Edinburgh: Routledge, 2021. Dansk utgave: *Verdensvendt uddannelse*. København: Klim, 2022.

Bollnow, Otto F. *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag, 1976 [1969].

Dasberg, Lea. *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000*. Meppel: Bloom, 1980.

En mer praktisk skole. Meld. St. 34 (2023–2024). Kunnskapsdepartementet, 2024.

Eng, Helga. *Kunstpædagogik*. Nutidspædagogik. Kristiania: Aschehoug, 1918.

Flood, Immanuel. *Hjemstedslære: En veiledning paa begynnertrinnet*. Med 18 tegninger og kartskidser. Kristiania: (inget forlag), 1915/1922.

Flood, Immanuel. «Vort hjemsted». I *Festskrift utgit i anledning av Aars og Voss' skoles 50 års jubileum*. Kristiania: (inget forlag), 1913.

Hovland, Brit Marie. «Skolefaget Heimstadlære – reformpedagogikk i praksis: Historigorafi, kurrikulær posisjon og det internasjonale nettverket (1912–1974)». I fagfelle.

Høigård, Einar og Herman Ruge. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, 1947.

Kjeldstadli, Knut. *Oslo bys historie*. Bd. 4, *Den delte byen: Fra 1900 til 1948*. Oslo: J. W. Cappelens forlag, 1990.

Köhler, Elsa. *Aktivitetspedagogik: En vägledning*. Under medvärkan av svenska og norska lärare. Bokförlaget natur och kultur, 1936.

Larsson, Anna. «Skolämnet hembygdskunskap 1919–1980: Tillkomst och karriär i läroplanshistoriskt perspektiv». *Nordic Journal of Educational History*, nr. 1 (2022): 61–83.

Lønnå, Elisabeth. *Helga Eng: Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforlaget, 2002.

Løvdal, Sofie. *Smaa-arbeider for barneskolen: Arbeidsøvelser til iagttagelsesundervisningen*. Hefte 1–4. Kristiania: Cappelen, 1914. Fire hefter med ulike metoder.

Mollenhauer, Klaus. *Glemte sammenhenger om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjenesten, 2006. Tysk utgave 1983.

Myhre, Reidar. *Den norske skoles utvikling: Idé og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1994.

Røer, Elisabeth. «Hjemstedslære. Med 59 illustrasjoner». I metodeserien *Arbeidsmåten i folkeskolen: Håndbok for lærere*, redigert av Bernhof Ribsskog og Nils Wiborg. Oslo: Gyldendal norsk forlag, 1933.

Selte, Rebekka. «Individuelt arbeide». I *Individuell undervisning*, redigert av Anna Sethne, Arvid Gierow og Anne Marie Nørvig. København/Oslo/Lund: Levin & Munkgaard/J. W. Cappelen/C. W. K. Gleerup, 1937.

Sethne, Anna. «Da jeg var ung. Anna Sethne forteller». NRK-intervju, 1957. Innspilt 1956. NRK's radioarkiv. DRA.NB.NO 1993/09165.P.

Sethne, Anna. «Den nye skole». *Vår Skole* (1922): 461–463.

Sethne, Anna. *Hjemstedslære: rettledning*. Oslo: Cappelen, 1928.

Sethne, Anna. «Hos Jan Ligthart». *Aftenposten*, 1. mars 1914.

Sethne, Anna. «Om friere arbeid i skolen: Forsøk ved Sagene skole». *Norsk Pedagogisk Årbok* (1931): 108–117.

Sethne, Anna. «Skolens arbeidsmåte». *Vår Skole*, nr. 2 (1934): 16–20.

Skarpenes, Ove. «Kunnskapens legitimering: En studie av to reformer og tre fag i videregående skole». PhD-avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen, 2005.

Strømsnes, Martin. *Kristvik-skolen: Reformpedagogikk og praktisk problemløysing*. Oslo: Aschehoug, 1982.

Telhaug, Alfred. «Barne- og elevsentrert tenkning i historisk perspektiv». *Barn*, nr. 2 (2006): 123–142.

Ydesen, Christian, Brit Marie Hovland og Emma Wickström. «The Scandinavian Space of IQ Testing: Between Normal and Special Education, 1918–1940». I *Historicizing IQ Testing: Intelligence Assessments and Their Role in Norwegian Society from the 1900s to the Present*, redigert av Håkon A. Caspersen og Jon R. Kyllingstad. Cambridge: Open Book Publishers, 2026.

Aagre, Willy. *Folkeopplyseren – Anna Sethne og den norske reformpedagogikken*. Oslo: Fagbokforlaget, 2016.

Aasmoe, Arild. *Anna Sethne: En foregangskvinne i norsk skole*. Oslo: Universitetet i Oslo, 1982.