

”Du har vel ogsaa selv engang været et ubehjælpeligt, svagt og uforstandigt barn.”

Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889-1936

Hovedoppgave i historie

Bente Halland

Vår 2007

Takk fra hjertet til Astri Andresen for stor tålmodighet
og min uforlignelige venn Tine Wahlstrøm.

Bergen 18.05.07

And when you're good and do not cry,
Nor into angry passion fly
You can't think how Papa and I
Love Baby

And when you saw me pale and thin
By grieving for my baby's sin
I think you'd wish that you had been
A better Baby ¹

¹ Davidoff 1987:343.

INTRODUKSJON	4
Bakgrunn og forskningsstatus	4
Tanke og mentalitet	7
Barndom som studieobjekt	9
Fysisk straff av barn - ahistorisk sanksjonsmiddel?	12
Opprinnelige motiver - hevn eller renselse?	14
Straff som middel, tuktt som mål	17
TRADISJONEN TRO	19
Oppdagelsen av barndom - fra sorgmunter frihet til ansvarsbevisst kontroll?	19
Nødvendigheten av å kue	21
Kampen for lydigheten	26
Frykt og ydmykelse som grep i oppdragelse av barn	28
DEN GAMLE SKOLE 1739-1889	32
Skole til alle mann etter stilling og stand	33
Pietistiske skoletradisjoner	37
Ulik tildeling av fysisk straff	38
Uskikkelige jenter, hvor ble de av?	41
Fysisk straff og mandige menn	47
MODERNE BARNDOM 1889-1936	52
Romantikk og borgerliggjøring, beskyttelse og kontroll	52
Sentimentalitet, menneskeverd og positivisme	58
Barn som mulighet, ikke krøke, men pleie grenen	61
Pedagogikk som mote – fra blind til villig lydighet	63
Hvor virksom er den? Kritikk av den korporlige straffen	68
SKOLE FOR LIVET 1889-1936	71
Ny giv for lærdom	71
Hvor ble tukten av?	75
Den verdslige skole	77
Læreren i hans høye sal	78
Straff i en uhyre stillferdig utforming - Fjerning av fysisk straff?	82
Psykiske straffealternativer	85
Lærer og lærerinne, tradisjonsbærer og reformator?	87
AVSLUTNING	95
Straffeopplevelser	96
Mot forbud av fysisk straff - loven av 1936 og 1987	99
Bibliografi	103

INTRODUKSJON

(...) historievitenskapens væsentligste grundlag og eksistensberettigelse er den begavede undren. Der hviler et bjerg af erkendelse bag den idé overhovedet at stille spørgsmålet, først og fremmest en utrolig skærpet historisk bevidsthed: ikke alting er muligt altid.²

Bakgrunn og forskningsstatus

Det er sjelden man i norsk sammenheng ser fysisk straff av barn satt på dagsorden. For de fleste i dag virker fenomenet antagelig lite aktuelt. Det er derimot lett å få bilder på netthinnen om mørke scenarier i fjern fortid hvor smekk over fingrene, eller en smak av riset gjorde underverker på oppsetsige barn. Legemlig straff regnes gjerne til den gamle skole, uforenelig med nåtidens menneskesyn og demokratiske verdigrunnlag. Mange vil derfor forbauses over at norske foreldres juridiske rett til fysisk å refse sine barn først ble opphevet i 1987.

Knesettingen av en juridisk paragraf sier likevel lite om gjeldende praksis. Som jusprofessor Anders Bratholm ganske riktig understreker: *(...) én ting er vernet gjennom loven, noe annet er vernet i praksis fordi barn - og særlig små barn - som regel er helt prisgitt sine omgivelser.*³ På den annen side følger nye lover gjerne som resultat av samfunnsendringer.

Kan hende hadde foreldre sluttet å straffe sine små fysisk, lenge før forbudet ble nedfelt i lovs form. Eller også; represaliene inntok nye, mer "aksepterte" former, eller foregikk i det skjulte.

Mens synet på privatlivets ukrenkelighet utvilsomt må ha vernet foreldres rett til å tukte sine barn, noe som fremdeles er en høyaktuell, vestlig problemstilling blant annet England og i visse amerikanske stater⁴, kom forbudet tidligere innen skoleverket. Etter Finland var Norge først ute av de nordiske landene med å totalforby fysisk straff i skolen.⁵ Loven av 1936 ble knesatt uten nevneverdig diskusjon. Selv i stortingsforhandlingene uteble innsigelsene. Kontrasten er stor til tiden rundt århundreskiftet, der knapt noe annet pedagogisk tema ble hyppigere debattert.

Mye tyder likevel på at skolens straffepraksis endret karakter på et tidligere tidspunkt. Med utgangspunkt i straffeprotokollene har man kunnet påvise en merkbart reduksjon i antall avstraffelser allerede rett etter århundreskiftet. Mens forskere i overveiende grad har konsentrert seg om å tallfeste straffetilfellene, eller å få beskrevet hvilke normbrudd som kvalifiserte til represalier, er lite derimot gjort for å forstå motiver og årsaker til nedgangen. Hva var

² Møller 2002:275.

³ Bratholm 1985:106.

⁴ Mellan 1966 og 1971 har også antalet skoler i USA som tillåter kroppslig bestraffningarna tredubblats. (Edfeldt 1979:20.)

⁵ I Sverige kom forbudet mot fysisk straff av elever i 1958 (Persson1983:141.), i Danmark så sent som i 1967, mens Finland fikk gjennomslag for lovendringen allerede i 1890-årene (Ellehammer 1988:78.)

utgangspunktet for straffemiddelets legitimitet? Hvorfor ble praksisen opprettholdt, og hvilke endringer i samfunn og mentalitet ble avgjørende for en betydelig nedgang i antall noterte straffetilfeller rundt århundreskiftet til tross for at lærerstanden etter sigende anså fysisk refs som en dyd av nødvendighet i disiplineringen av de små?⁶

Kirsten Marie Lycke har i sitt arbeid *Legemlig straff i allmueskolevesenet i Norge fra 1880-1936* pekt på at innføringen av tvangsskoler og etableringen av skolehjem i denne sammenheng må ha vært viktig siden de ”slemmeste” tilfellene ble tatt ut av den allmenne skole, og man fikk skjermet den resterende klassen.⁷ Dette støttes av Rune Svartvatn i hans studie av legemlig straff ved skoler i Trondheim.⁸ Det er åpenbart at praktiske forbedringer som forenklet undervisningen i større grad kunne gjøre straff overflødig, men dette kan ikke alene forklare nedgangen. På samme måte som at skolenes materielle oppgradering, fokus på å forbedre lærerutdanningen, eller det sene 1800-tallets rådende tanker om at alle barn burde få opplysning, heller ikke står løsrevet fra større sammenhenger. Dypere forklaringer mener jeg kan finnes ved å studere tidens holdninger og hvordan disse tok form, ofte i kontrast til eldre tankesett. I denne sammenheng finner jeg gehør i historikeren E. P. Thompson som hevder at det å sette seg inn i hvordan mennesker tenkte og opplevde sin samtid ikke bare er interessant i seg selv, men en *forutsetning* for å kunne forstå og forklare historiske forandringsprosesser overhode.⁹ Her er den historiske forskningsinnsatsen sparsom. Som den danske historiker Alex Wittendorff ganske riktig påpeker, har det for eksempel ikke manglet på studier av kirkens og samfunnets sekularisering, mens *bevissthetens* verdsliggjøring har fått liten oppmerksomhet.¹⁰

Mitt anliggende om å forsøke å sette nedtoningen av fysisk straff av barn i et større perspektiv, står slik jeg ser det nettopp i sammenheng med dette skiftet i tankens bevissthet, eller ”tidsånden” om man vil. Oppgaven vil sette sammen elementer av praktisk og holdningsmessig karakter som til sammen kan sies å ha lagt grunnlag for en gradvis endret praksis når det kom til bruken av korporlig straff utover 1900-tallet. Prosjektet er spunnet over temaene barndom, oppdragelse og skole, alle tre arenaer der korporlig refs lenge har hatt en sentral rolle. Til tross for at holdningsendringer skjer ujevnt og langsomt har jeg skissert opp et før og nå-perspektiv for å tydeliggjøre endringer, eventuelt sannsynliggjøre kontinuitet. Å organisere oppgaven etter definitive årstall kan virke kunstig når det kommer til mentalitet og

⁶ Lycke 1973. Svartvatn 1988.

⁷ Lycke 1973:84.

⁸ Svartvatn 1988:155.

⁹ Appel 2002:8.

¹⁰ Henningsen 2002:363.

kan lett bli møtt med innvendinger, men jeg har likevel valgt å knytte bruddene opp mot sentrale skolelover, siden en viss tidfesting er helt nødvendig.

Prosjektets kjerneperiode er slutten av 1800-tallet og de første tiår av 1900-tallet, men tidsmessig har jeg funnet det riktig og også ta noen kraftige skritt tilbake i tid for å forsøke å avklare utgangspunktet for bestemte holdningene. Det var først ved å zoome ut og se det komplekse nett av forbindelser, samspillet mellom elementer på både mikro- og makronivå at jeg kunne gi fullgode forklaringer på mitt foretak.¹¹ Her finner jeg støtte i Paul Knutsens bok *Analytisk narrasjon: En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi* som nettopp understreker at innsikt vanskelig kan oppnås gjennom enkeltfortellingen, eller serier av disse. Den dypere erkjennelse får man ved en viss distanse (...) *gjerne kombinert med de zoom-muligheter moderne teleskop er utstyrt med*, men historikerens viktigste verktøy blir derfor aldri bli lupen.¹² Hvilke praktiske omstendigheter som den gang omkranset og dannet grunnlag for barndom, skole og straff, var viktig å få etablert, om enn noe antydningmessig, for i neste omgang ha mer oversikt over de samfunnsmessige utviklingslinjer og idèmessige tradisjoner som ledet opp til og preget overgangen til det 20. århundret.

Jeg har i mindre grad viet meg til systematiske dypdykk i primærkildene, men støttet mine forklaringer opp av funn gjort i annen nordisk forskning som supplement til egen kildebruk. Sannsynliggjøringen av oppgavens teser hviler derfor til en viss grad på andres konklusjoner, som for eksempel tidens varierende syn på barn. Jeg har ikke hatt til hensikt å utfordre etablerte oppfatninger på barndomshistorie slik den har blitt oppdelt og merket av eksempelvis historikeren Harry Hendrick og professor i pedagogikk Monica Rudberg. Det jeg finner i min kildesamling, støtter imidlertid langt på vei deres måte å inndele og karakterisere disse epokene på. Ved å danne grunnlag for oppgaven gjennom å trekke veksler på annen forskning, har jeg innenfor hovedprosjektets rammer kunnet konsentrere meg om mitt hovedanliggende; å forsøke å finne mer dypereliggende forklaringer på *hvorfor* det ble straffet, og hva i synet på barn og barndom som skulle bli avgjørende for at man endret praksis. Det er også her oppgavens viktigste bidrag ligger, sammenlignet med annen forskning; å sannsynliggjøre at det eksisterte visse sammenhenger mellom barndom, skole og straff. En holdningsendring på et av områdene forandret i stor grad premissene for de andre. Med andre ord; et nytt syn på barn nødvendiggjorde en annen tilfallsvinkel til hvordan de kunne behandles i hjem og på skole, blant annet når det kom til straff. Eller man kan tenke seg en annen rekkefølge på faktorene; en humanisering i holdning til straff generelt, stimulerte til

¹¹ Taylor 1998:125.

¹² Knutsen 2002:43-44.

en mildere linje i skolesammenheng, som igjen fikk konsekvenser for barn, hvordan de ble styrt og vurdert. Hvilken enkeltfaktor som utløste endringene er vanskelig å si, men heller ikke det mest avgjørende, slik jeg ser det. Det er heller ikke usannsynlig at utviklingen innen disse tre områdene til en viss grad skjedde parallelt. Det springende punkt er den tette kontakten som eksisterte mellom barndom, skole og straff.

Tanke og mentalitet

Som Ingar Kaldal hevder forstår jeg det genuint *historiske* som hvordan forhold var preget av sin tid.¹³ Her er vår egen moderne bevissthet det største hinderet for forståelse. Muligheten til å gripe fortiden er forhindret av måten vi er formet av vår egen samtid med dens kultur, fenomener og begreper.¹⁴ Vi er satt til å skulle begripe forhold som utspilte seg under helt andre forutsetninger. Dette gjelder ikke minst når det kommer til fysisk straff av barn. Det hersker liten tvil om at barn i folkeskolen og i de gradvis etablerte tvangsskoler og skolehjem led betydelig overlast. Ettetidens granskende lys har demonstrert hvilke uhyrligheter barn her ofte ble utsatt for, og har i flere tilfeller medført statlige søksmål. Når man ser bort ifra åpenbare overgrep og konsentrerer seg om den korporlige *straffen*, er det likevel ikke gitt at selv om den ble opplevd som grusom, eller vurdert sånn i ettertid, hadde man samme oppfatning av forholdet også den gang. Myndighetspersoner som tok ”røret i hånd” kan med andre ord ikke utelukkende betegnes som sadister, og tukt kan ikke uten videre oversettes med begrepet juling, noe som man kan være tilbøyelig til å gjøre på bakgrunn av vår moderne bevissthet. Som den danske lektor i historie, Alex Wittendorff bedyrer, bør man vokte seg for etterpåklokskap og arroganse: (...) *fortidens mennesker (...) tenkte og handlede [ikke] mindre rationally end vi gjør i dag. Men deres rationalitet var nødvendigvis en annen.*¹⁵

Om man skal tallfeste barndomsepokene, eller sette årstall på når straffebruk radikalt endret karakter, oppstår det store utfordringer. Endring i mentalitet skjer ikke fra den ene dagen til den andre. Det kan sammenlignes med overgangen fra en årstid til en annen. Hvilken dag startet våren i fjor? Vårjevndøgn vil enkelte si, men ut ifra tegn i naturen kommer våren på ulike tidspunkt i Nord- og Sør-Norge, og hva man opplever som vårsignaler vil også variere. På lignende måte er det med mentalitet. De fleste vil utvilsomt være enige i påstanden om at synet på barn har endret seg i løpet av det siste hundreåret, men man vil neppe være like unisone dersom man ble bedt om å tidfeste overgangen. Holdningsendringer skjer langsomt

¹³ Kaldal 2003:16.

¹⁴ Henningsen 2002:363.

¹⁵ Appel 2002:9.

og i ulike tempi i forskjellige segmenter av befolkningen, avhengig av et utall faktorer. Likevel har det vist seg praktisk og hensiktsmessig å knytte disse langsomme skiftene opp mot bestemte punkt i historien. I mitt tilfelle blir nye lovhjemler som på avgjørende måte endret retten til bruk av fysisk straff slike markører det er naturlig å tenke at også *synet* på straff forandret karakter. Noen ganger hadde nye holdninger gått i forveien, ofte kom de i etterkant, men likefullt er en lovendring et signal om at et nytt tankesett har vunnet innpass. For denne oppgaves vedkommende blir Folkeskoleloven av 1889 med sin begrensning av læreres rett til korporlig straff en slik avgjørende milepæl. Dette samme gjelder for totalforbudet fra 1936.¹⁶ Men en ting var de juridiske rammene, hva var den rådende samfunnsmessige holdningen til skole og straff i denne perioden?

I den klassiske diskusjonen om bakgrunnen for den allmenne skoles fremvekst, finnes det flere mulige forståelser. På den ene side kan tanken om skole for alle, helt fra begynnelsen av 1700-tallet kunne leses som en vilje til dannelses for hver enkelt. Ikke minst under 1800-tallets andre halvdel ble opplysningstanken fremtredende, og munnet ut i århundreskiftets progressive tanker om humanisme og menneskeverd. I lys av denne økte *velviljen* kan man sette etableringen av institusjoner som folkeskolen og fengselsvesenet under parolen om at: *Forskning, behandling, omsorg og oppdragelse skulle tre i stedet for straff, pine og fordømmelse*, slik Helge Waal uttrykker det.¹⁷ På den annen side kan man like gjerne forklare den omfattende institusjonsbyggingen som et samfunnsmessig, skjerpet behov for kontroll og systematikk. Om oppfatningene fremstår som motsetninger, betyr ikke det at de med nødvendighet er uforenelige. Begge forklaringene kan sammen beskrive rammebetingelsene man i denne perioden agerte på bakgrunn av, og gi et mer helhetlig bilde av de krefter som brynte seg mot hverandre under det sene 1800-tallet.

Uavhengig av folkeskolens motiver for å favne alle barn, skjedde det en tydelig endring i retning av å forsøke å regulere barns adferd uten hjelp av fysisk straff. Hva kom i stedet? Ble all form for straff forkastet? Michel Foucault har hevdet at den gjennomgripende institusjonaliseringen slik den tok form i kjølevannet av den industrielle revolusjon¹⁸, brakte med seg mer raffinerte former for styring og kontroll. Straffen ble gjerne mindre kroppslig, men var stadig ubehagelig. Hva så med opplevelsen av straff, eller motiver for å tildele den? Eksisterte det per se et en-til-en-forhold mellom styring, eventuell straff av barn og den onde

¹⁶ Opphevelsen av retten til fysisk straff av egne barn fra 1987 er en tilsvarende avgjørende lovendring, men faller utenfor oppgavens kjerneområde.

¹⁷ Waal 1985:84.

¹⁸ I Frankrike skjedde denne utviklingen mye tidligere enn i Norge. Jeg synes likevel det virker rimelig å hevde at de tanker Foucault etablerte om straffens vesen i det gryende "moderne", vestlige samfunn også gjelder for Norges vedkommende, om enn på et senere tidspunkt.

hensikt? Dette er spørsmål det vil være nærliggende å stille ettersom bakgrunnen for straff gjennomgikk endringer.

Barndom som studieobjekt

Barn vil til enhver tid være prisgitt sine foresatte. Ikke bare kulturelle forhold, men også menneskers sene biologiske utvikling setter barnet i en utsatt posisjon ved inngangen til livet og en del år fremover. Hvordan man har oppfattet og håndtert denne fysiologiske sårbarheten er derimot kulturelt betinget og har forandret seg over tid. Om man i 2007 tar et blikk på Norge hundre år tilbake i tid, er det enkelt å vise til utallige områder hvor barns liv har gjennomgått positiv forbedring, materielt og rettighetsmessig¹⁹ på bakgrunn av en grunnleggende forestilling om deres særlige behov og krav på beskyttelse. I dette ligger oppfattelsen av barn som *annerledes*, noe som riktignok setter barna i søkelyset, men likevel utenfor sentrum. Det har vist seg hensiktsmessig å dele menneskets livsløp inn i aldersbestemte kategorier, hvor barndom utgjør de tidligste stadier. Forskjellene mellom kategoriene vil være åpenbar, og vektlegges på en ganske annen måte enn individuell, innbyrdes ulikhet. Forskere har derfor tidvis måtte minne om at barn slett ikke er én homogen gruppe, men mange, og bestående av to kjønn; gutter og jenter.²⁰

Fremdeles eksisterer forestillingen om at barndom primært er et stadium frem mot voksenrollen. Og så lenge barndom, slik som alderdom, har mindre status enn fasen midtveis i livet, vil det være grunnlag for alderssjåvinisme, eller i det minste favorisering av den voksne. Barns behov og karakteristika står i fare for å bli neglisjert og vil i alle tilfeller være prisgitt sine eldre talsmenn, siden barns beskyttere også er deres dommere. Dette blir ikke minst synlig når det gjelder barn og straff. Det er den voksnes blikk som fanger og definerer overtredelsene. Egne laster blir derimot mindre interessante. Den svenske filosofen Ellen Key skrev i boken *Barnets århundrede i 1900: När det gäller barnens fel silar man i hem som i skola myggor, medan man dagligen låter barnen svälja de vuxnas kameler.*²¹ Dypest sett har kanskje ikke dette endret seg nevneverdig hundre år senere.

Når man beskjeftiger seg med barnehistorie og minner om barndom, vil man tidlig oppdage at kildene på ingen måte dekker ulike sosiale klasser like grundig. I arbeidet med 1800-tallets kulturhistorie som i mitt tilfelle blant annet bygger på enkeltindividers eksplisitte uttalelser, er det i overveiende grad representanter fra middel- eller overklassen i bysamfunnet

¹⁹ Bratholm 1985:106.

²⁰ Oakley 1994:21.

²¹ Key 1900:7.

som har latt sine beretninger lyde. Man har til rådighet et relativt tilfangsrikt materiale av aviser, magasiner, dagbøker, pedagogiske håndbøker og skjønnlitteratur osv., men den skriftlige tradisjonen var fremdeles forbehold høyere sosiale lag. Som Edmund Edvardsen hevder var allmuen mer enn noe annet en handlingens kvinne og mann.²² Det er ikke vanskelig å forestille seg at litterær produksjon må ha virket ganske fremmed og unyttig så vel for industriarbeidere som småkårsfolk på landsbygden. Når det gjelder barn og straff ble debattinnleggene ofte ført i pennen av mer velhavende kvinner, skolefolk og kirkens representanter, mens den jevne mann og kvinnes oppfatning altså var dårlig representert. Samfunnsdebatten var med andre ord en strid mellom bedrestilte, om ikke alltid økonomisk, så i alle tilfeller intellektuelt. Den sosiale skjevfordelingen i kildene reflekteres også av magasiner som *Urd* og *Husmoderen* som i overveiende grad var et forum for middel- og overklassens kvinner.²³ Nå skal man ikke av den grunn nødvendigvis slutte at denne type tidsskrifter kun ble lest av de velbeslåtte, eller at den virkelighet den beskrev ikke fant gehør i andre deler av befolkningen. Lisbeth Larsson viser til undersøkelser som har funnet samsvar mellom tidligere rådende samfunnsholdninger og det sett av verdier som ble formidlet i danske og tyske dame- og familiemagasiner.²⁴ Her er det viktig å huske på at høyere klasser på mange måter satte standard for et helt samfunn. 1800-tallets borgerlige levevis ble et mål å strebe henimot også for lavere klasser og ble langt på vei adoptert i den grad midlene tillot det.

Den direkte informasjonen om småkårsfolks levde liv er imidlertid ytterst sparsom, og ungeflokkene deres har satt enda færre spor etter seg i historien. Det er primært de bedrestilte barna som dominerer i kildematerialet. Dette gjenspeiles i den eksisterende forskningen. Borgerskapets barn er i langt større grad viet plass i historiebøkene enn nye generasjoner fra mer beskjedne kår. Men heller ikke disse liv lar seg utførlig studere. Historieforskningen som eksisterer om barn handler i mindre grad om konkrete barns levde liv, men forestillinger om *barndom*. Dette er slett ikke merkelig tatt i betraktning det mangelfulle kildematerialet, men også barns lave status og den tradisjonelle overbevisningen om at det når det kommer til et stykke er voksenrollen som har størst gyldighet kan forklare en slik prioritering. Ut ifra dette perspektivet har samfunnets vekslende holdning til barn og barndom, slik de til enhver tid har blitt utformet på bakgrunn av elitens tanker og idéer, vekket størst forskningsinteresse.

²² Edvardsen 1989:23.

²³ Blom 1984:17.

²⁴ Larsson 1990:229.

De siste tiår har derimot barnehistorie fått stigende oppmerksom, ettersom man i større grad har blitt opptatt av de ”små” fortellinger, rettet blikket mot individene innenfor de mer hyppig studerte samfunnsstrukturer.²⁵ Sosialhistorien, kulturhistorien og mikrohistorien har villet belyse mindre og tildels underkjente grupper og sider ved samfunnet, og dermed gitt ”hverdagsmennesket” sin synlige, rettmessige plass for ettertiden. Forskning som konsentrerer seg om fortidige liv, også de som ble levd av en enkel husmann, paraplymakerens madam eller en overklassegutt og hans søster fra Bergen er ikke mindre viktig for ettertidens forståelse av sin egen samtid enn fortidens politiske, demografiske eller økonomiske svingninger. Ikke minst er det interessant å se hvordan føringer på et mikronivå henger sammen med store, overbyggende forandringer.

Oppgaves startpunkt er idéhistorien, de elitære forestillinger, satt om mot hvilke mentaliteter som så ut til å være rådende, i betydningen; (...) *kollektive forestillinger og tenkemåter* (...).²⁶ Der det har vært grunnlag for det har jeg latt barns liv komme til syne via minnemateriale, og til en viss grad skjønnlitteratur, for å kunne sannsynliggjøre hvorvidt idéer om barndom hadde noen rot i virkeligheten. Skrev jeg *virkelighet*? Kan man i det hele tatt snakke om det faktiske i omgang med fiksjon? Hvor gyldig er memoarer og skjønnlitteratur som kilde? Det er rimelig å hevde at prosa skrevet i en bestemt periode, spesielt den som satte seg som mål å tegne direkte bilder av sin egen samtid, kan gi verdifull informasjon om fortiden. Likevel må materialet behandles med forsiktighet i tolkningshenseende. Om man tenker bevisstheten som det filter tilværelsen siles igjennom før vi sitter tilbake med *vår* versjon av ”verden”, er litterær fremstilling en ny runde med filtrering.²⁷ Under hvilke premisser tok teksten form? Hvilke motiver hadde forfatteren for å skrive, hvem var hun, hva var hennes sosiale tilhørighet og hvilke stilidealer bærer teksten preg av? Dette er spørsmål det kan være viktig å stille seg. Bare det faktum at det å være en forfatter i seg selv var en særegenhet, er viktig å ha in mente.²⁸ Mange av de samme forbehold må en ta i omgang med memoarer, eller livsskildringer, selv om premissene som ligger i sjangervalg her i enda større grad setter mål av seg å gjengi noe ”virkelig”. De mange forståelsesbarrierer til tross; både skjønnlitteratur og kanskje særlig memoarer er speil for en historisk livsverden man ikke har råd til å overse i jakten på det fortidige.

Som det vil fremgå av bibliografien, har jeg anvendt store mengder litteratur for å danne meg et tilstrekkelig godt bilde av temaet jeg har behandlet. Også svensk og dansk

²⁵ Hellesund 1995:13.

²⁶ Slettan 1996:109.

²⁷ Kjeldstadli 1992:157.

²⁸ Kjeldstadli 1992:158.

forskning har her vært til god hjelp.²⁹ Jeg har måttet lese meg opp på norsk skolehistorie ved hjelp av blant andre Alfred Oftedal Telhaug, Gro Hagemann og Hans Jørgen Dokka, mens Norbert Elias, Phillipe Ariès, Harry Hendrick, Knud Grue-Sørensen og Monica Rudberg er noen av dem som har vært viktige for kunnskap om oppdragelsens og barndommens historie. Når det gjelder litteratur som vier sin oppmerksomhet til fenomenet straff, og da særlig den korporlige straffen, finnes det derimot mindre å oppdrive. Michel Foucault har framsatt skjellsettende teorier om disiplin og straff, og i nordisk sammenheng ser Svend Ellehammer Andersen og Petter Aasen på styring i skolen, men det er bare Arne Bugge Amundsen, Kirsten Marie Lycke og Rune Ove Svartvatn jeg har kunnet oppdrive som har gått konkret til verks i historiske studier av den korporlige straffen ved norske skoler. Som tidligere nevnt har disse studiene dessuten i overveiende grad vært opptatt av å stille spørsmålet *hva* og *hvordan* i forhold til bruk av straff, men bare antydningvis *hvorfor*. I gjennomføringen av mitt eget prosjekt har jeg derfor i stor grad måttet stole på egen observasjons- og refleksjonsevne, noe man gjerne blir henvist til å gjøre i tilfeller av upløyd mark, men som også er en forutsetning for fortolkning av fortiden overhode. Det rikelige tilfang av magasiner fra slutten av 1800-tallet har i denne sammenheng gitt verdifull støtte og informasjon om holdninger blant lærere (*Norsk Skoletidende, Almuevennen*) og meninger om barndom, skole og straff innad i borgerskapet (*Urd, Kvinden og Husmoderen*).

Fysisk straff av barn - ahistorisk sanksjonsmiddel?

*Der er nok ingen tvivl om, at netop denne tradition: at straffe strengt, at ave gennem hårdhændet tugt, overhovedet er den solidest indarbejdede tradition i Vestens børneopdragelse.*³⁰

Den fysiske straffen eksisterer i møtet mellom overtrederen og en fordømmende myndighet. De normer som til en hver tid skal overholdes er begge parter som oftest fortrolige med³¹, men er utarbeidet av voksensamfunnet på grunnlag av rådende holdninger. Årsaker til fysisk straff av barn ligger derfor aller helst i samfunnets barndomssyn og ikke i barnas faktiske normbrudd. På bakgrunn av dette, har fysisk straff av barn alltid eksistert? Dersom ikke, hva kan man tenke initierte en skjerpelse?

²⁹ Som Signild Vallgård bedyrer er det mye som tyder på at ulike tidsperioders særtrekk er mer fremtredende enn de nasjonale forskjellene, ikke minst i nordisk sammenheng. (Vallgård 2003:20.)

³⁰ Brun 1982:48.

³¹ Med unntak av de aller minste barna.

Selv om man i et øyeblikk av lettsindighet kan være fristet til å tenke seg straffens historie som en kronologisk utvikling fra barbariske tilstander til humanistisk storsinn, vil et kritisk øye raskt kunne korrigere dette bildet. Hvordan kurvene derimot svingte, er det likevel bare mulig å antyde. Man har få vitneutsagn å støtte seg til, langt mindre et konkret, statistisk tallmateriale.³² Følgelig blir man til en viss grad henvist til å avveie sannsynligheten for at praksis fulgte de til enhver tid rådende idealer. Samtidig er det ikke urimelig å hevde at sammenhengen mellom teori og praksis ikke kan ha vært helt vilkårlig. I en del tilfeller finnes det også informasjon om at navngitte oppdragelsesbøker hadde særskilt innflytelse, som i tilfellet med Herbert Spencers bok *Om Opdragelse*.³³ Med innblikk i en rekke av de samfunnsmessige og ideologiske forutsetningene som ligger til grunn for fysisk straff av barn, vil man derfor i det minste kunne antyde noe om utbredelse. Oppgavens mest sentrale foreliggende er å vurdere hvorvidt nye holdninger til barn og straff nødvendiggjorde en avskaffelse av den korporlige sanksjonen overhode.

Ulike historikere har, usikkerheten til tross, gjort forsøk på skissemessige utlegninger om den fysiske straffens utbredelse gjennom historien. Man merker seg riktignok at danskene Brun og Ellehammer Andersen tar visse forbehold når de hevder at: (...) *i henseende til straffens strengthed resp. mildhed, så er det vort indtryk, at strengtheden kulminerede i perioden 15-1600 frem til ca. 1750, måske til nærmere henimod 1800. Før den tid var tugten noget mildere, specielt hvis vi går tilbage til oldtiden*.³⁴ Kulturhistorikeren Philippe Ariès kom frem til lignende utviklingslinjer i sin skjellsettende bok *Centuries of childhood*. Mens han fant sparsomme referanser til fysisk straff i det fjortende århundret, viste 1700-tallet seg derimot å inneholde orgier i systematisert vold.³⁵ Sanksjonsformen gjaldt ikke lenger bare voldskriminalitet, men ble benyttet overfor alle typer overtredelser. Fysisk straff kunne ramme alle, uavhengig av alder og stand, og var dermed ikke som tidligere bare forbeholdt barn og fattige.³⁶

Skal man gi kreditt til disse forskerne og deres teser, fulgte ikke bruken av fysisk straff en jevnt avtagende kurve, men perioder med et tilsynelatende mildt klima, kunne like gjerne etterfølges av betydelig skjerpelse. Hva mener man i så fall kan være årsaken til en slik vekslende anvendelse av fysisk straff? Den svenske etnologen Märta Hedlund hevder å ha funnet belegg for at den tradisjonelle, svenske storfamilien var basert på et oppfostringsideal

³² Dette har selvsagt størst gyldighet for eldre historiske epoker. Kildetilfanget, også de personlige beretningene øker betydelig i antall opp mot vår egen tid.

³³ Foss 1949:61.

³⁴ Ellehammer 1988:93-94.

³⁵ Ariès 1962:258-259.

³⁶ Ariès 1962:259.

hvor autoritet ikke utelukket frihet, og hvor sosial kontroll ble utført med krav om respekt og lydighet, men aldri straff. Endrede og betydelig skjerpede, oppdragelsesprinsipper kom i følge denne teorien med den jødisk-kristne tradisjonen, så vel som med den lærde skoles disiplineringsstrategi, hvor autoritet og frykt ble uløselig knyttet sammen.³⁷ Historikeren Hastings Rashdall legger stor vekt på etableringen av et høyere skolevesen.³⁸ Ariès på sin side finner sammenfall mellom utbredelsen av fysisk straff og utviklingen av en hierarkisk samfunnsmodell bygget på strenge autoritetsstrukturer. Videre ble disiplineringsmetodene overfor barn og voksne temmelig ulike, noe som ikke var like vanlig i middelalderen.³⁹

Ifølge Herbert Spencer har ulike institusjoner innenfor en gitt epoke bestemte fellestrekk. I en tid og i et samfunn der en mann fikk sine ordre fra en suveren autoritet og hans credo var ”tro og still ingen spørsmål”, er det sannsynlig at det samme også gjaldt i skolesammenheng.⁴⁰ Skal man tro disse teoriene er den hierarkiske samfunnsmodellen og autoritetstroen som ble satt i system både i de enkelte hjem og i skolesammenheng en essensiell peker i forståelsen av utbredelsen av fysisk straff av barn overhode, og viser tilbake på min tese om en sannsynlig sammenheng mellom barndom, skole og straff. Oppgaven vil argumentere for at nedtrappingen i bruken av fysisk straff sto i forhold til en svekkelse av herre-knekt-strukturen som det paternalistiske samfunn var tuftet på, men også sentimentaliseringsen rundt, og psykologiseringen av barndom var som man vil se avgjørende. Mellom 1870 og 1930 ble barn i vestlige industrisamfunn (...) *economically useless but emotionally priceless* (...) i følge den amerikanske sosiologen Viviana Zelizer.⁴¹ I så måte sammenfalt de nye tankemåtene rundt barndom med det som gjerne betegnes for Nordens moderne⁴² gjennombrudd som gjerne tidfestes til perioden 1870-90.⁴³ Men mer grunnleggende, hva har motivert til straff?

Opprinnelige motiver - hevn eller renselse?

Først; hvordan skal man forstå straff som generelt fenomen? Helge Waal foreslår følgende definisjon: *Å straffe vil si å påføre et individ en pine som reaksjon på en forutgående*

³⁷ Klingberg 1971:51-52.

³⁸ Ariès 1962:259.

³⁹ Ariès 1962:261.

⁴⁰ Spencer 1949:45.

⁴¹ Zelizer 1994:209.

⁴² Når det gjelder min videre bruk av det mangetydige begrepet ”moderne”, bruker jeg det med konnotasjoner til en bestemt retning (*modernisme*) slik den utviklet seg fra slutten av 1800-tallet. Med ”tidlig moderne tid” i europeisk sammenheng, mener jeg derimot perioden 1500-1800.

⁴³ Iversen 1997:106.

handling. Det kan skje ved å påføre et onde - fysisk eller psykisk eller ved tilbaketrekning av et gode - fysisk eller psykisk.⁴⁴ Hva så med drivkreftene som i utgangspunktet motiverer til straff? Waals definisjon fokuserer utelukkende på straffens karakter, ikke på hva som genererer handlingen. Siden det nettopp er forbindelsen mellom tenkning rundt straff og synet på barn som er sentralt for denne avhandlingen, bør man utvide definisjonen til å gjelde begge sider av straffehandlingen, både en presisering av hva overtrederen kan vente seg av reaksjoner, men altså ikke minst hva som initierer sanksjonene. Den danske jussprofessor Alf Ross' definisjon er i så måte fruktbar:

*Straf er en social reaktion, der sker for overtrædelse af en retsregel, pålægges og fuldbyrdes af hertil autoriserede myndigheder, oprettet i medfør af den retsorden, hvis regel er overtrådt, involverer en lidelse eller i hvert fald andre normalt som ubehagelige ansete konsekvenser, og er udtryk for en misbilligelse af overtræderen.*⁴⁵

Straff skjer på bakgrunn av regelbrudd, hevder Ross⁴⁶, rent allment en rettsregel, for barns vedkommende, og i alle fall for denne oppgavens del, brudd på regler av mer normativ karakter.⁴⁷ Den tette linken mellom straffens bestanddeler er åpenbar, misnøyen på den ene side, etterfulgt av den uomgjengelige lidelsen.⁴⁸ Hva som derimot har vekket behovet for å slå ned på en handling og synet på hvor graverende det enkelte overtramp har vært, har skiftet gjennom tidene. På et større samfunnsmessig plan vil behovet for å straffe, reaksjonsgraden ved en bestemt handling og i hvilken grad man finner det naturlig å kriminalisere den eller ikke⁴⁹, variere historisk og geografisk. Noe mange i Norge i dag anser som forholdsvis bagatellmessig, eksempelvis nasking, ble på bakgrunn av 1800-talls rettsfølelse møtt med harde straffer.⁵⁰ Enda lenger tilbake i tid kunne man tillike risikere å miste armen. På samme måte vil barns ugagn, eller det som gjerne ble oppfattet som ulydighet eller oppsetsighet bli forstått og møtt på ulike måter. Holdninger og reaksjoner overfor de unges adferd er derfor vel så interessant å studere som barnas handlinger i seg selv, siden sanksjonene til enhver tid har satt rammer for og vært en avgjørende formgiver for barndom overhode.

Om man skal gå historisk til verks, hva kan man si har virket motiverende for anvendelse av straff generelt? Utover den menneskelige trangten til å hevnes, vil et samfunn

⁴⁴ Waal 1985:79.

⁴⁵ Ellehammer 1988:96.

⁴⁶ Ellehammer 1988:96.

⁴⁷ Om kriminelle barn, se Sørensen 2001.

⁴⁸ Ross 1970:61.

⁴⁹ Christie 2004:22.

⁵⁰ Sørensen 2001:24.

ha behov for et reaksjonsapparat ved brudd på de sett av regler det fungerer på bakgrunn av. Slikt sett har straff fungert etter behovet for å regulere og samkjøre sosial adferd. Likevel har straffetenkning ikke utlukkende vært motivert av praktisk-sosiale hensyn, men tradisjonelt også vært knyttet til fundamentalt religiøse forestillinger. Om man tar et tilbakeblikk til 1700-tallets første del hvor dødsstraff og spektakulære torturscener var til allmenn beskuelse, forstår man lettere forbindelsen som eksisterte mellom straff og gudstro. Gjennom pinefull unngjeldelse betalte man for sin ugjerning ved direkte dialog med Gud. Ifølge Tyge Krogh var henrettelsene gudstjenester der syndserkjennelse og anger ble etterfulgt av Guds uendelige nåde.⁵¹

Også fysisk straff av barn har vært knyttet opp mot tanken om å gjøre bot for sine handlinger. Her var tanken at riset var sendt fra himmelen for å utslette barnets syndige forseelse. Å legge for dagen en observerbar anger var avgjørende for ritualets vellykkede resultat. *"Om forlatelse" måtte fram sjølv om eg ikkje meinte det*⁵², fortalte Ranveig Halkjelsvik fra sin barndom i Volda på begynnelsen av 1900-tallet. Men også viktigheten av å ikke fremstå uberørt var avgjørende, slik Trondheimsforfatteren Peter Egge husket det: *Da gjaldt det om å skrike alt etter første slaget. Religionslæreren sluttet ikke med å slå før gutten hadde skreket opp noen ganger. Undertiden gikk skriket over i jammergråt.*⁵³

Straffen og angeren skulle fri barna fra forbrytelsen, men den var også, som i kampen mot kriminalitet⁵⁴ ment å virke avskrekkende og dermed forebygge mot fremtidige overtramp hos normbryteren selv og blant likesinnede som overvar strafferitualet. Dette var en viktig årsak til at straffetildeling i samfunnet generelt fra gammelt av gjerne ble tildelt offentlig, i skolesammenheng foran medelever.

Straffehistorien er full av eksempler på øvrighetspersoner som straffet utilbørlig hardt, uten særlig begrunnelse, eller i affekt. Dette kunne tidvis skape sterke protester, men utover det anså man ikke straff som et onde. Man hadde stor tro på smertens evne til å odle karakteren og frigjøre den ulykkelig syndige. *La ikke den unge være uten tukt! Når du slår ham med riset, skal han ikke dø*, heter det i skriften.⁵⁵ Å unnlate å straffe var en forsyndelse i seg selv, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Den gammeltestamentlige leveregelen om at man tuktet dem man elsket, var et pedagogisk verktøy for å lede inn på den

⁵¹ Krogh 2000:355.

⁵² Austigard 1984:53.

⁵³ Egge 1948:14.

⁵⁴ Krogh 2000:367.

⁵⁵ Ordspråkene 23,13.

rette sti. Men hva forsto man med dette gamle begrepet ”tukt”, og hvordan lot det seg plassere i forhold til straff og oppdragelse?

Straff som middel, tukt som mål

I norsk språkforståelse ligger begrepet tukt i dag tett opp mot det man assosierer med straff. På 17- og 1800-tallet derimot viste *tugten* til den kristne, moralske oppdragelse⁵⁶, mens straffen fungerte som korrektiv ved regelbrudd. Tukt var med andre ord i utgangspunktet et langt mildere foretak enn slik vi forstår det i vår samtid. *Tugt giver forestillinger om strenghed og straf, selvom det oprindelig var et positivt begreb i den proces, som vi i dag beskriver som sosialiseringprocessen*, skriver Mogens Brun.⁵⁷ Med tukt skulle man fremelske det gode, men avskrekke fra det onde.⁵⁸ Johan Friedrich Herbart (1776-1846), av mange regnet for den vitenskapelige pedagogikkens far⁵⁹, skilte mellom tre ulike aspekter ved den pedagogiske virksomhet; regjering, tukt og undervisning.⁶⁰ Regjeringen og tukten sto begge for forming av barnas karakter, men mens regjeringen fungerte som øyeblikkstiltak i overholdelse av disiplin, hadde tukten mer langsiktige formål, (...) *mod dannelsen af det indre menneske*, som Brun uttrykker det.⁶¹ Både regjeringen så vel som tukten gikk ikke av veien for å anvende straff om det var formålstjenlig, men tukt var slik Herbart så det i utgangspunktet rettleddning og fremelskelse.⁶² Undervisning, som tredje og siste aspekt i Herbarts inndeling av det pedagogiske prosjekt, kom i skyggen av karakterdannelsen av ren hensiktsmessighet. Etableringen av de første skoler, *børnetugthuse* på begynnelsen av 1600-tallet, var langt på vei et initiativ fra øverste hold for å forhindre lediggang. Regjeringen og tukten skulle (...) *hindre børn og unge mennesker i at streife omkring, tigge, stjele og være til besvær for borgerskabet*.⁶³ Tildeling av kunnskap kom i beste fall i annen rekke.⁶⁴ Ifølge Brun har skolen alltid skullet være oppdragende, disiplinerende og tuktede på den ene side, og belærende og kunnskapsformidlende på den andre.⁶⁵ Når det gjelder skolens vektlegging av disse aspektene, dannelselse versus kunnskapsvervelse, ble dette først en avgjørende diskusjon under opptakten til det moderne pedagogiske prosjekt fra slutten av 1800-tallet.

⁵⁶ Ellehammer 1988:5.

⁵⁷ Brun 1982:34.

⁵⁸ Hellern 1968:81.

⁵⁹ Brun 1982:34.

⁶⁰ Grue-Sørensen 1972:97.

⁶¹ Brun 1982:34.

⁶² Grue-Sørensen 1972:98.

⁶³ Ellehammer 1988:13.

⁶⁴ Brun 1982:34.

⁶⁵ Brun 1982:34.

Om man skal tro Herbart, hadde tukt opprinnelig en ganske nøytral oppdragerfunksjon. Senere ble begrepet i større grad forbundet med de straffetiltak man så seg nødt til å iverksette for å opprettholde disiplin og orden. (...) *hvorfor vil du ikke betro (...) [læreren] at tugte dine barn, naar du betror ham at opdrage dine barn?*⁶⁶ ble det innvendt i *Norsk skoletidende* i 1894. Her ser man hvordan det helt selvfølgelig ble skilt mellom oppdragelse på den ene side, og tukt på den andre. Oppdragelse ble etter hvert knyttet opp mot tvang, og i hjem og skole ble tukt i svært liten grad et verktøy i rettleidingen mot det gode, snarere et middel til underkuelse.⁶⁷ La meg i neste kapittel gå mer utførlig inn i tradisjonen om underordning, der det religiøse verdensbildet skulle spille en sentral rolle.

⁶⁶ Norsk skoletidende 1894:505.

⁶⁷ Brun 1982:36.

TRADISJONEN TRO

”Jeg er meget bedrøvet, men nu maa jeg straffe dig.” Marie begynder at græde, og lover ikke at gjøre det igjen. ”Men Marie”, siger Moderen, ”du har været ulydig og derfor maa du have Straf.” Marie vedbliver at græde, men Moderen straffer hende alvorlig og rolig.⁶⁸

Fysisk straff var i mange århundrer et verktøy til å styre barn og forme barndom. Hvordan kan man forklare den viktige plassen denne typen straff har hatt som reaksjonsform overfor barn i hjem og skole? Hva var bakgrunnen og motivasjonen, hvorfor måtte den gjennomgående være kroppslig og smertefull og hvilke paralleller kan man trekke mellom straff i forebygging av kriminalitet og oppdragelse av barn? Men først; la meg ta tak i barndommen. Oppgaven vil argumentere for at straff generelt, og fysisk straff spesielt, står uvergelig kjedet sammen med holdningen til barn som i middelalder og tidlig moderne tid var av en annen karakter enn under det sene 1800-tallet.

Oppdagelsen av barndom - fra sorgmunter frihet til ansvarsbevisst kontroll?

Det hevdes med jevne mellomrom at barndom er en moderne oppfinnelse.⁶⁹ Hvordan betraktet man så barn under tidlig moderne tid i vesten? Noe av det som lyser sterkest i kraft av sin påfallende kontrast til nåtid, er hvordan barns liv var vevd inn i voksnes tilværelse. Barn var arbeidskraft både i bondens husholdsøkonomi, i bysamfunnene og inn på 17- og 1800-tallet i den voksende industriproduksjonen. Store barnekull var ikke bare ensbetydende med flere munnar å mette, men også som hender som kunne bidra økonomisk til familien.

På Bakgrunn av at barns liv var mer uspesifisert og preget av ustruktur, slik franske Doris Desclais Berkvam uttrykker det, skilte man ikke like kategorisk mellom store og små.⁷⁰ Philippe Ariès var en av de første som argumenterte for at det middelalderlige mennesket ikke tilkjente barn genuin egenart.⁷¹ Etter at mødre og ammer hadde gitt den fornødne første omsorgen, ble barn allerede i en alder av fem til åtte år kastet ut i et stort menneskelig fellesskap. I århundrer bakover i tid ble barn sett på som uferdige mennesker frem til den tid

⁶⁸ Arnesen 1882:23.

⁶⁹ Ariès setter skillelinjen ved etableringen av skoleinstitusjonen. Andre forskere som Andrew Martindale og Nicholas Orme hevder derimot på bakgrunn av visuelle kilder at man kan argumentere for en bevissthet rundt barndom på et langt tidligere stadium. (Cunningham 1998:1199.) Når det gjelder norske forhold hevder Ståle Dyrvik at oppdagelsen av barndom i Europas utkanter skjedde som en prosess helt inn i det 20. århundret. Ariès 1980:13-14.

⁷⁰ Heywood 2005:34.

⁷¹ Heywood 2005:27.

de kunne utrette mange av de samme oppgavene som voksne. Den danske skolehistorikeren Ning de Coninck-Smith har tatt til motmæle og hevder at bevisstheten rundt barndom som egen livsfase har eksistert siden oldtiden.⁷² Andre har trukket frem at man nok også i middelalderen hadde en viss forståelse for dynamikken i det oppvoksende mennesket, men at man mer anså barndommen som en utviklingsprosess enn en fast tilstand.⁷³

Det viktige for denne oppgavens del, på bakgrunn av det som allerede er sagt, er å understreke betydningen av at barn, underlagt sine foresattes gitte myndighet, ble stående i skyggen av familiens hovedoppgave, arbeidet for føden, og fikk over en viss alder lite særbehandling fordi om de var små. Det epokegjørende mentalhistoriske studiet til Le Roy Ladurie av den franske landsbyen Montaignou under *L'Ancien Règime* eksemplifiserer at man på områder som hygiene, seksualitet og sosialt liv fulgte andre sett av regler enn man senere, etter århundrer med kultivering, skulle finne selvsagte.⁷⁴ Sosiologen Norbert Elias har argumentert for at det vestlige barnet i tidlig moderne tid var fortrolig med de fleste av livets arenaer. Avstanden mellom barn og voksne var i mange henseender mindre markant.⁷⁵ Barn var aktører eller observatører på områder man noen hundre år senere skulle holde for private, eller forbeholdt voksenlivet, som ble helt avgjørende å skjerme dem fra. Dette forutsatte en rasjonalitet som ikke kan underlegges vår egen tids logikk.⁷⁶ Man må akseptere at den fulle forståelsen for slike prioriteringer er tapt for ettertiden, og at om det eksisterte en bevissthet rundt barndom, er den så ulik vår egen at den ikke lar seg gjenkjenne.⁷⁷ På bakgrunn av denne større graden av løshet i omgang med barn var resultatet uansett, og dette vil jeg understreke, at barn ser ut til å ha ”glidd innimellom” i det før-moderne samfunn som helhet.

Barn beveget seg ubesværlig omkring allerede fra tidlig alder. Noen ganger så uhindret og fritt at det slo ut på dødsstatistikken. I England under middelalderen druknet barn i brønner og tjern, brant seg til døde eller skåldet seg på kokende vann.⁷⁸ Også i Sverige har man ut ifra antall registrerte ulykker på denne tiden kunnet argumentere for at barn, helt ned i halvannetårsalderen, i stor grad var overlatt til seg selv.⁷⁹

Dette gir også visse indikasjoner når det kommer til bruken av straff generelt, og den korporlige spesielt. Middelalderen har gjerne tradisjonelt gitt mørke assosiasjoner, ikke minst på bakgrunn av det høye voldsnivået. I krigersamfunn kunne et individ gå fysisk til verks om

⁷² Coninck-Smith 2000:41.

⁷³ Heywood 2005:32.

⁷⁴ Le Roy Ladurie 1980:167-182.

⁷⁵ Elias 1978:175-176.

⁷⁶ Kaldal 2003:16.

⁷⁷ Heywood 2005:29.

⁷⁸ Heywood 2005:146.

⁷⁹ Heywood 2005:259.

han var tilstrekkelig sterk og mektig.⁸⁰ Han kunne følge sine tilbøyeligheter og var i stor grad styrt av følelser og impulser. Det uberegnelige i forhold til når man kunne bli utsatt for fysisk forulemping, må antas å ha avstedkommet redsel og usikkerhet. På den annen side var reguleringen og tanker om passende oppførsel som tidligere vist, ikke særlig rigid, heller ikke for barns del. Om det generelt ble straffet hardt, forteller ikke dette noe om hvor ofte og i hvilke situasjoner man fant det naturlig å sanksjonere. Det er ting som tyder på at barns handlingsrom var større og ikke like gjennomgående styrt av spesifikke normer, slik det ble noen århundrer senere. Kanskje var barndom i middelalderen mer udefinert enn den skulle bli senere, men den unnslopp derfor også en type nitidig regulering slik 1800-tallets kultivering skulle sørge for. Utviklingen av en bevissthet rundt det private og kulturelle rom og den implisitte opplevelsen av skyld og skam, ble i stor grad styrende for en gradvis innsnevring av barnlig utfoldelse og oppmuntret til bruk av fysisk straff. Som oppgaven innledningsvis antydte, ser spesielt innføringen av kristendommen ut til å ha vært avgjørende for et langt strengere forhold til barn, ikke minst på bakgrunn av pietismen fra begynnelsen av 1700-tallet.

Nødvendigheten av å kue

Det føydale og rimelige stabile landbrukssamfunnet er sagt å ha vært kjennetegnet av at sosial stand gikk i arv, og at eldre generasjoners ferdigheter kunne finne umiddelbar anvendelse av den neste.⁸¹ Fra politisk hold lå det også føringer som opprettholdt det tradisjonelt lagdelte fellesskapet. En utbredt tro på en hierarkisk samfunnsmodell var en avgjørende forutsetning for den regjerende elites privilegier, og man var seg høyst bevisst nødvendigheten av å regulere og sette grenser for folks frihet og utviklingsmuligheter. Utviklingen av skoleinstitusjonen kan i dette lys både stå som fanebærer av opplysningsfilosofisk idealisme, men også som et uttrykk for et sterkt ønske om å bevare tradisjonelle, sosiale strukturer. Med danske Svend Ellehammer Andersens ord: *Sammen med kirken, militæret og retsvæsenet tjente skole- og uddannelsessystemet til at fastholde samfundsordenen med hver mand og hver stand på sin rette plads.*⁸²

I Christian V's Norske Lov av 1687 ble familiefarens overordnede posisjon i hjemmet knesatt, nærmest som en konsekvens av den eneveldige konges suverenitet som ble lovfestet i

⁸⁰ Elias 1991:299.

⁸¹ Coninck-Smith 1990:15.

⁸² Ellehammer 1988:51.

1665.⁸³ Barn og tyende sto i et absolutt lydighetsforhold til denne Guds stedfortreder i den private sfære. Den dype ærefrykt folk næret for den allmechtige, kristne gud fant sitt jordiske motstykke i en strengt hierarkisk samfunnsoppdeling. Kirken kunne saktens ha sine stridigheter, internt eller versus kongemakten og skattepåleggingen skapte tidvis stor misnøye blant menigmann, men under alt dette lå folks religiøse verdenssyn som urokkelig tankegods.⁸⁴

Et strengt lagdelt samfunn og viktigheten av å tilse at enhver skjøttet sin plass på tiltenkt vis danner, slik jeg ser det, bakteppet også for barndom i denne perioden. Overtramp eller brudd på forventet oppførsel ble forsøkt regulert med sanksjoner, i ytterste konsekvens med fysisk avstraffelse som igjen var med på å befeste autoritetsstrukturen i et samfunn der alle var ”fedre” eller ”barn” på ulike nivåer.⁸⁵ Loven av 1687 ga klare påbud overfor husholdets overhode: (...) *Husbond maa refse sine Børn og Tyende med Kæp eller Vond, og ej med Vaaben; Men gør hand dem Saar, (...) eller slaar dem Lemmer sønder, eller skader dem paa deris Helbred, da straffis hand saa som hand en Fremmet hafde giort Skade.*⁸⁶ Anvendelse av legemlig straff var med andre ord ikke bare en gitt myndighets rettighet, men også dennes plikt, noe som kan være med å forklare den gjennomgående hyppige bruken. Som det innledningsvis ble argumentert for, hang en ytterligere skjerpelse av straffebruken i sammenheng med etableringen av skolevesenet. Den norske allmueskolen fikk sin oppstart i tett ledtog med religiøse strømninger.

Norges konge, Christian VI (1730-1746) var en begeistret tilhenger av pietismen slik den utviklet seg i Tyskland på slutten av 1600-tallet. Som en reaksjon til ortodoksiens vektlegging av lære, ble fokuset flyttet til handling. Den høye moral, fromheten (latinsk: pietas) skulle være lett observerbar og bli gjenspeilet i den enkeltes levesett. Fra statlig hold viste dette seg i omsorg for de fattigste. Dette sosiale engasjementet og periodens hovedmål; *En kontrollert vekkelse av folket*⁸⁷, var som tidligere antydte ikke minst politisk interessant i kampen mot oppvigleri og radikale samlinger. Hva menneskesyn angikk, hadde myndighetene som utgangspunkt at allmuen var doven og dum. Som Alfred Telhaug uttrykker det: *Den brede befolkningen var som et barn, som ville ende i selvdestruktiv ulykke dersom den ikke ble veiledet og kontrollert av staten.*⁸⁸ I så måte samsvarer dette med eneveldets

⁸³ Sogner 1990:69-70. Se også Holter 1975:37.

⁸⁴ Dokk 1929:118.

⁸⁵ Amundsen 1989:47.

⁸⁶ Tønnessen 1982:78.

⁸⁷ Rønnow <http://www.hf.uio.no/ikos/ariadne/Religionshistorie/framesetT.htm?Trad/Kristendom/pietisme.htm> 22.11.06

⁸⁸ Telhaug 2003:36.

oppfatning av sine samfunnsmedlemmer som underordnede og ikke fremtidige borgere. Den oppvoksende slekt skulle oppdras til å innordne seg, til å tjene og lyde.⁸⁹ Hvordan artet dette seg i praksis?

Pietismens hovedbudskap var å leve til ære for gud. Den guddommelige vilje var allmektig og enerådende, følgelig ble egenviljen oppfattet som den største last. I hengiven, religiøs livsførsel var det derfor ikke rom for hverken selvbestemmelse eller medbestemmelse.⁹⁰ Forstemmende nok ble ikke barna født i dette formatet. De viste seg tvert imot å inneha kvaliteter stikk i strid med det ønskelige. Vel var barnet utsatt, men det ble også ansett å utgjøre en risiko for seg selv helt fra sine første år.⁹¹ Oppfattelsen av barnets uartige egenskaper som vitnesbyrd om iboende arvesynd, skjerpet behovet for å tukte de små. Tanken var gjerne primært å komme det onde til livs, selv om det i praksis var barna selv som fikk unngjelde for sin ulykkelige arv. At dette var egenskaper man mente hadde sitt opphav utenfor barnet, virket åpenbart ikke formildende i utdelingen av straff. Det engelske uttrykket *To beat the devil out of someone*, var slett ikke bare en frase, men ofte et forsøk på helt konkret å rense ut en fysisk størrelse.⁹²

Det religiøse alvoret var ikke bare rettet mot himmelen, men hadde også en timelig og konkret jordlig motsats. Som det grundigere vil bli gjennomgått under behandlingen av skoleinstitusjonen, var konfirmasjonen, fra den ble innført i 1736, et apparat for sikre flid i tilegnelsen av religiøs kunnskap og moralsk dyd. Å ikke bestå prestens eksaminering var alvorlig nok. Bare konfirmerte samfunnsmedlemmer kunne gifte seg, eie faste eiendom og få fast arbeid.⁹³ Den samme overhøringen fant sted allerede på 1600-tallets for å etterprøve folks kunnskap i Luthers Hustavle og hans fortolkning av Bibelens moralske forpliktelser. Reaksjonene var tilsvarende harde dersom presten eller hans sendemenn fant at husfar med familie ikke levde opp til kunnskapskravene. Dersom det ikke ble registrert forbedring gjennom reprimande og irettesettelse, risikerte man kraftige bøter.⁹⁴

Den lutherske ordningsteologien som regulerte relasjoner i kategoriene høy og lav, trakk linjer mellom menneskers underlegne posisjon i forhold til Gud, og måten en mann sto over sitt hushold, presten over sin menighet eller kongen over sitt folk. Som for ikke å rokke ved den guddommelige overmakt og den kristne lære som ga fortrøstning og mening i tilværelsen, var det helt avgjørende å være tro mot denne hierarkiske forordningen. Liksom

⁸⁹ Telhaug 2003:40.

⁹⁰ Telhaug 2003:37.

⁹¹ Hassel 1999:14.

⁹² Wilson <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson/wilson02.html> 31.01.03

⁹³ Telhaug 2003:49.

⁹⁴ Sundin 1982:47.

mennesket fryktet gud, fryktet barn sine foreldre, eller i det minste den vrede de kunne bli til del ved regelbrudd. Hustavlens verdensbilde ble limet i en tid av sosial nød og økonomisk bekymring. Her hadde presteskaper en avgjørende oppgave med å tilse at tradisjonen ble brakt videre ved at barn lærte seg å lyde foreldre og øvrighet.⁹⁵

Pietismen i Norge hadde sin sterkeste innflytelse på 1700- og et lite stykke inn på 1800-tallet, men man finner rikelig av eksempler på de samme holdninger enda lenger frem i tid. De religiøse overbevisninger som fikk sitt sin oppstart under det tidlige 1700-tallet, ser ut til å ha influert barndomssyn og holdninger til straff og dermed også skoleforhold helt inn på 1900-tallet. Ikke minst gjelder dette prinsippet om underordning og de egenskaper som kunne undergrave det forhold at (...) *alle have nogen over sig, tjeneren sin husbonde, husbonden sin herre (...) og over alle mennesker staar gud.*⁹⁶ På midten av 1800-tallet advarte J. Faye mot det begjær, den vilje og de utbrudd av selvrådighet som tidlig ga seg uttrykk hos barn.⁹⁷ Og i god pietistisk ånd uttalte en far i 1892: *Den er ikke fri, som vil gjøre, hvad han vil, men den er fri, som kan ville, hvad han skal gjøre.*⁹⁸ Overbevisningen om nedarvet synd nødvendiggjorde fremdeles slik mange så det å holde barn strengt. Mens de praktiske implikasjonene ved religiøs ukyndighet fikk minkende betydning, fortsatte pietismens tunge alvor å prege barneoppdragelsen inn i moderne tid. Som Regine Norman skrev om en djeveltro kvinnes oppdragelsesmetoder rundt århundreskiftet: *Efter høiselig Morten Luthers kirkepostille og Lutheri Christendom opdrog hun barnene i tugt og herrens formaning, og ikke skulde nogen sige hende paa, at hun la haandbladet imellem, naar det gjaldt at plukke arvesynden ud af det naturlige menneske.*⁹⁹

Prest og skolemann Andreas Faye oppmodet foreldre til tidlig å venne barn til måtehold og nøysomhet.¹⁰⁰ Det hersket stor tiltro til at karakterbygging av barn, allerede fra spebarnsalderen sto i forhold til en aktiv herding av legemet og prøving av ånden. *Lad det nyfødte barn, naar det lægges i sin vugge, kjende - saa at sige - halmmadratsen under dynen (...),* rådet Marie Jørstad. *Det vil engang føle sig taknemmeligt for dette.*¹⁰¹ Fra Dalsland i Sverige ble det fortalt hvordan man svingte de nyfødte frem og tilbake foran en åpen dør, eller lot dem ligge en stund på trappen.¹⁰² I samme ånd tenkte man at et klask med salmeboken

⁹⁵ Bjurman 1981:77-78.

⁹⁶ Næss 1898:65-66.

⁹⁷ Faye 1853:14.

⁹⁸ Følgeblad til Allmuevennen 04.03.1891 nr.9.

⁹⁹ Normann 1906:3.

¹⁰⁰ Faye 1853:9.

¹⁰¹ Jørstad 1894:108.

¹⁰² Bjurman 1981:59.

over barnemunnen la grunnlag for lytefrie leseferdigheter i senere år.¹⁰³ Mange hadde og gode forhåpninger om at startet man tidlig med odlingen av barn og vanen gjorde sitt, ville egenviljen være tilstrekkelig kuert og straff dermed vise seg overflødig.¹⁰⁴

Men hvilke sider ved barnet ble ansett som totalt uakseptable, og i hvilke situasjoner så man seg ”sørgelig” nødt til å gripe inn? Barnlig *ubehjælpelighed* og *uforstand*, slik H. J. Næss uttrykker det¹⁰⁵, var for eksempel ingen unnskyldning for selvhevdende oppførsel. Narsissistiske tilbøyeligheter slik en oppdragende far ble vitne til i Bergljot Hobæk Haffs bok *Skammen*, måtte under ingen omstendigheter forekomme:

*Første gang han brukte riset på henne var da han grep henne foran speilet fem år gammel, dansende hit og dit foran sitt eget avgudsbilde, mens hun messet og sang av hjertens lyst: - Å, jeg er så glad for min skjønnhet, å så glad, så glad jeg er! Her trengtes det skarpe og sviende midler, det var hans ømme farshjerte ikke et øyeblikk i tvil om.*¹⁰⁶

Denne form for selvdyrking sto i grell kontrast til idealet om barnet som fornektet seg selv overfor autoritetene. Å ikke innordne seg ble betraktet som en grov forseelse og kunne være ensbetydende med å ikke adlyde umiddelbart. *Borna skulle vere viljelause, snille, stille og lydige*, mintes Ranveig Halkjelsvik.¹⁰⁷ For å kue den egoistiske tilbøyeligheten kunne man også sette barn på små prøver for å demonstrere hvem som satt med makten. J. Arnesen skildret i sin håndbok om barneoppdragelse fra 1882 en i utgangspunktet idyllisk familiescene hvor en far anmodet sin lille sønn om å lese fra bokstavboken.¹⁰⁸ Episoden forløp dessverre ikke udramatisk, ettersom barnet satte seg til motverge. I situasjoner hvor barn unndro seg foreldrenes myndighet og dermed satte hele det respektfylte forholdet over styr, var bruken av straff, i verste fall av korporlig art, helt nødvendig for å gjenopprette balansen.

Om respekten for de foresatte skulle være stor, var ikke kravet til ærefrykt overfor høyere makter noe mindre. Barnlig spontanitet og uskyldig tankeløshet ble ofte tolket som mangelfull aktelse overfor den allmektige, slik følgende eksempel illustrerer: *Om far var streng av og til, so var bestefar strengare. Ein dag systa og eg (...) sat ved middagsbordet og farbror fortalde noko rart som me lo til, då la bestefar frå seg hornskeia på bordet og sa: ”Eg*

¹⁰³ Bjurman 1981:61.

¹⁰⁴ Jørstad: 1894:90.

¹⁰⁵ Næss 1898:70.

¹⁰⁶ Haff 1997:38.

¹⁰⁷ Austigard 1984:53.

¹⁰⁸ Arnesen 1882:31.

hadde ikkje trutt at Johan lærde dykk å vanhelge Guds gåver!”. *Systa og eg strigret (...)*¹⁰⁹ Inger Hagerup kunne også fortelle om lignende fordringer barn ble møtt med fra sin barndom. Som stor pike ble det forventet at hun gjorde ære på Jesus og var lutter øre under tekstopplesningen fra huspostillen: (...) *det var jo dødssynd å sitte urolig, akkurat som det var dødssynd å bruke nål eller saks på søndagene, da klippet eller sydde man gjennom Jesu hjerte - en forferdelig tanke.*¹¹⁰ Lek, eller berøring av bibelen burde man ifølge J. Arnesens veiledende oppdragertips fra 1882 heller ikke ta lett på.¹¹¹ Men hva var det som sto på spill?

Kampen for lydigheten

Barnet skulle holde sin standplass, med eller uten støtte fra kristne idéer. Utmaling av ulike skrekksenarioer burde overbevise eventuelle tvilere om at barns uforbeholdne lydighet var høyst nødvendig. I oppdragelseslitteraturen kunne man lese om grufulle tildragelser der konsekvensene ved barns egenrådighet til fulle ble belyst. I et riktig stygt tilfelle døde en pike, etter sigende som direkte resultat av oppsetsighet. Moren som vegret seg for å bruke makt, fikk ikke overtalt sin lille pasient til å ta medisiner, hvorpå piken vandret heden.¹¹² I et innlegg fra magasinet *Husmoderen* i 1898 ble det poengtert at lydighet var det eneste saliggjørende, selv om argumentet: (...) *lydighet er et gjerde, som beskytter barnet mod meget ondt (...)*¹¹³ er noe diffust.

For hva beskyttet det mot, eller snarere, hvem beskyttet det? Etter kristen tankegang hadde barna mye å vinne på ydmykhet og vilje til å innordne seg, men i forhold til de foresatte var det ikke alene hensynet til barna som gjorde at man satte høye lydighetskrav. *Havde [forældrene] i tide holdt sine Børn strengere (...) vilde de have sparet sig Sorgen og kunnet glæde sig over Børnenes Lykke (...)* kunne man lese i *Følgeblad til Almuevennen* fra 1890-tallet¹¹⁴, og leseren ble også advart i forhold til at om egenrådigheten fikk feste, ville sorgen råde.¹¹⁵ Hvem som imidlertid ville komme til å sørge, barnet eller foreldrene, kan nok diskuteres.

De foresattes behov for kontroll og de positive gevinster ved å ha barn som lystret var derimot en åpenlys motivasjon.: *Det kan ikke for ofte gjentages og indprentes Forældre, at vil*

¹⁰⁹ Austigard 1984:54.

¹¹⁰ Hagerup 1985:32.

¹¹¹ Arnesen 1882:23.

¹¹² Arnesen 1882:18-19.

¹¹³ *Husmoderen* 1898:357.

¹¹⁴ *Følgeblad til Almuevennen* 20.01.1892 nr.3.

¹¹⁵ *Følgeblad til Almuevennen* 19.10.1892 nr.42.

de have Glæde af sine Børn, maa de vænne dem til Lydighed fra den tidligste Alder, opdrage dem i Tugt og Herrens Formaning, postulerte en engasjert skribent i 1892.¹¹⁶ Uten lydighet mot foreldrene kunne man i følge J. Arnesen risikere at hjertet ble knust av de unges (...) *Udsvævelser og Utaknemmelighed* (...), eller man kunne risikere (...) *Støi og Forvirring* (...)¹¹⁷

Enkelte røster stilte seg kritisk til denne håndfaste og uforsonlige måten å oppdra barn på. Å kun slå ned på barns ytre adferd og gjøre dem underdanige gjorde det bekvemt for foreldre som ikke interesserte seg nevneverdig for barneoppdragelse, ble det sagt.¹¹⁸ Mange opplevde likevel at det overordnede prosjekt var, som vi har sett, å påse at barna holdt seg fysisk og adferdsmessig innenfor de rammene som var streket opp for dem. Målet helliget i så måte middelet, og man kunne derfor tillate seg å anvende et ganske bredt spekter av metoder.

Den pietistiske tradisjon var sterk i sin overbevisning om at straff og underkuelse var gode verktøy i formingen av barn. Underbyggelse av avstanden mellom over- og undermakt i det paternalistiske systemet, forsterket far-barn-relasjonene på de ulike områder. På bakgrunn av dette, hvilken plass hadde ros og belønning? Den kjente skolemester Andreas Martinius Feragen som fungerte som lærer i årene 1846-77¹¹⁹, hadde lite til overs for positiv respons overfor barns bedrifter. Kun i tilfeller av oppofrende kjærlighet overfor fremmede, velgjerninger mot en uvenn eller situasjoner hvor livet ble satt i fare under heltedådsoppdrag kunne man strekke seg til et: (...) *det var ret gjort mit Barn!*¹²⁰ For det første så ikke Feragen poenget med å rose for oppførsel man strengt tatt måtte kunne forvente. Et annet ankepunkt var oppfattelsen av at en god handling ble forringet i verdi ved utsikt til belønning eller betaling som om det var en simpel vare.¹²¹ Dette var han ikke alene om. Fravær av ros og oppmuntring var ikke uvanlig.¹²²

I det hele tatt var det en utbredt oppfatning at uttrykk for ømhet kunne avstedkomme alvorlig skade. En innsender ga uttrykk for sitt syn på forholdet mellom barn og voksne på bakgrunn av sin oppvekst på 1830-tallet:

*Ømhed er (...) meget naturlig mellem Mand og Hustru, men mellem Forældre og Børn virker den stærkt opløsende (...) Barnet, som af Instinkt, ubevidst, er egenkjærlig af sig, [holder] ikke alvorligt af andre end den, det respekterer, medens det derimod opluger den, som giver sig hen til det (...)*¹²³

¹¹⁶ Følgeblad til *Almuevennen* 19.10.1892 nr.42.

¹¹⁷ Arnesen 1882:20.

¹¹⁸ *Urd* 1900:101.

¹¹⁹ Hellern 1968:142.

¹²⁰ Feragen 1875:173.

¹²¹ Feragen 1875:171-172.

¹²² Hodne 1994:33.

¹²³ Følgeblad til *Almuevennen* 13.01.1892. nr.2.

Lignende tendenser finner man i Sverige fra samme periode. Tegn på ømhet mellom barn og foreldre så man sjelden. Spesielt omfavne eller kyss av eldre barn ville ha vekket oppstandelse, ble det sagt.¹²⁴ Det er tydelig at man fryktet at ros ville sette respekten overfor de foresatte over styr. Og uten respekt og age, ville hele det pedagogiske prosjekt miste sitt tradisjonelle og gjennom århundrer innarbeidede fundament. Det motsatte ytterpunkt, frykten, viste seg derimot effektiv. Erfaringen hadde demonstrert at det var gjennom å skape utrygghet, ikke trygghet, at man fikk disiplinerte barn.

Frykt og ydmykelse som grep i oppdragelse av barn

Som det innledningsvis ble hevdet kan ikke den generelle straff kun sies å ha være motivert av tanken på renselse, ei heller for å gjøre opp med høyere makter, men også som et middel i forebyggelsen av kriminalitet. Liksom Aristoteles' ideelle tragedie skulle vekke medlidenhet og frykt for å få tilskueren til å ta avstand fra heltens lastefulle adferd¹²⁵, var de offentlige avstraffelsenes grufulle ritualer ment å skulle virke preventivt. Utdeling av fysisk straff i skolen under påsyn av medelever hadde også som jeg har nevnt denne forebyggende effekten for øye. Å skape frykt var et effektivt verktøy for å regulere handlingsmønster.

I biografier og folkelivsskildringer ser man at dette ofte går igjen, men motivene varierer fra å skulle avskrekke fra handlinger som satte barn i direkte fare, til å skremme til lydighet på et mer generelt grunnlag.¹²⁶ Studerer man kildeutsagn fra Norge, Sverige og Danmark, finnes det klare, metodiske likhetstrekk. For å forhindre ulydighet var det vanlig å tegne opp bilder av truende figurer som kunne gripe inn i barnas liv på gruffullt vis. Norske Ole forteller i en skolestil om hvordan bestemorens trusler om nøkken forhindret ham i å gå ned til elven alene. *Dette er nøkken. En slik lever i elven her.(...) Han kan ta dig med sig i vannet, og derfra kommer du aldri op mere.*¹²⁷ Dersom Jørgen var misunnelig kom en heks, og hvis han ikke vasket seg ble han fortalt den nifse historien om Buste-Per.¹²⁸ Georg Brandes' barndomsopplevelser fra Danmark gir et bilde av det skrekkinnjagende typegalleriet man kunne true med dersom han ikke var snill. Både busemannen, djevelen og ikke minst politiet var potensielle aktører: *Politiet var den fremmede, forfærdelige magt, hvorimod der*

¹²⁴ Bjurman 1981:58.

¹²⁵ Eide 1987:35.

¹²⁶ Bjurman 1981:61.

¹²⁷ Storstein 1932:100-101.

¹²⁸ Storstein 1932:101.

*ingen tilflugt gives for en lille dreng. Politiet kom og slæpte af med ham bort fra hans forældre, bort fra barneværelset og dagligstuen og satte ham i fængsel.*¹²⁹

Kildene gir eksempler på hvordan man innbilte barn at torden var sinte troll, eller at feieren var et farlig vesen man måtte gjemme seg for.¹³⁰ Mytene kan nok tenkes å ha hatt sine røtter i en generell overtro, men den stadige påminnelsen om det skrekkelige var også et verktøy til å begrense barnlig aktivitet på. Som vi har sett fra middelalderen av, gjerne en måte å beskytte dem mot ulykker. Senere, under den fremskridende siviliseringen med dens innstramming av korrekt oppførsel, et virksomt middel til å gjøre barn føyelige.

Bruken av raffinerte underordningsteknikker kommer også tydelig frem i straffescener ved tildeling av ris, og da gjerne plassert på kroppens mest skambelagte deler.¹³¹ Herbert Spencer hevdet at underkastelse, i ekstreme tilfeller ved at man kysser foten som holder en nede, uttrykker en aksept av å bli tråkket på.¹³² En viktig del av det regisserte unngjeldelsesscenariet var nettopp anerkjennelsen av straffen og nødvendigheten av den, men også den underdanige posisjonen man sto i. Det ble fortalt om barn som i et ledd i erkjennelsesprosessen av hvordan det hadde forbrutt seg, måtte skjære sitt eget ris, eller selv medbringe spanskrør.¹³³ Likeledes skriver lærerinnen Regine Normann i boken *Bortsat* om pikebarnet Helga som blir beordret til å vise takknemlighet og kysse avstraffelsesmiddelet som rett i forveien har voldt henne smerte.¹³⁴ *Barnet skal forstå at risen er rettferdig*, hevder professor i sosialantropologi Unni Wikan, *kjenne den fulle rekkevidde av hva det har gjort, og internalisere moralske holdninger til seg selv.*¹³⁵ Disse fordringene om moden erkjennelse kommer i et noe underlig lys på bakgrunn av at man ofte ikke tilkjente barnet evnen til å resonnerer, oppfattet dem som enfoldige¹³⁶ og straffet på bakgrunn av det man oppfattet som mangelfull mental utrustning.

Det er lett å overdrive de mørke motivene bak bruken av fysisk straff eller frykt i reguleringen av barns adferd. Mange opplevde nok, med bibelordene *Den som elsker sin sønn tugter ham* in mente, at de dypest sett viste omsorg for sine små. Den fulle forståelsen for hvordan et ønske om barns beste ikke var uforenelig med å gjøre dem fysisk eller psykisk fortred, er nok tapt for ettertiden. Oppgaven vil likevel gi disse utallige generasjoners foreldrene en viss grad av kreditt og anerkjenne at de ikke utelukkende tydde til legemlige

¹²⁹ Brandes 1905:15.

¹³⁰ Storstein 1932:101.

¹³¹ Wikan 1985:52.

¹³² Spencer 1949:211.

¹³³ Wikan 1985:52. Se også Kaarsberg 1892:30.

¹³⁴ Normann 1906:11.

¹³⁵ Wikan 1985:52.

¹³⁶ Jørstad 1894:96.

sanksjoner på bakgrunn av makelighet eller disrespekt for sine etterkommere. Hvordan så de på sin oppgave som oppdragere?

Bevisstheten om barns skrøpelige ånd la et stort ansvar på den oppdragende myndighet. *Hvor stort er ikke en Moders Ansvar! Der hører en Engels Styrke til dette Kald, og selv en Engel kunde gyse tilbage for det.* kunne man lese i *Følgeblad til Almuevennen*.¹³⁷ *De små helvetesfrøene* som Inger Hagerup noe sarkastisk kalte dem¹³⁸, hadde et heller ruskete utgangspunkt. Uten iherdig innsats og oppøvelse i alle de viktigste dyder, kunne man ikke forvente seg rare greiene av barnet.¹³⁹ Foreldre hadde derimot muligheten til å undertrykke naturgitte svakheter og dyrke frem gode egenskaper. Garantien for en sterk karakter lå i deres innsats og evne til å iverksette konsekvent trening, hard disiplin og beskyttelse mot skjemmende innflytelse.¹⁴⁰ Å lykkes på dette området redet ikke bare veien til det neste liv for barna, men frigjorde foreldrene fra fordømmelse. *Det er din skyld om dit barn bliver et ødelagt menneske*, postulerte den religiøse Petra Sand.¹⁴¹ *Og naar du møder dine Børn for Guds Domstol, (...) peger [de] paa dig, og siger: "Det var din Pligtforsømmelse, som banlyste os fra Himmelen og overlod os til den evige Pine"(...)*¹⁴² For hvert tilfelle av ulydighet hos barnet, mente Klykken man burde rette et kritisk, vurderende blick på seg selv for å avgjøre hvilke brister hos den voksne som var årsak til forseelsen.¹⁴³ På samme måte kunne en gutt være uskikkelig, skjære grimaser, smelle med dørene og være stygg i munnen. Alt sammen kunne kokes ned til svakheter hos foreldrene.¹⁴⁴

Også gode tilbøyeligheter i barnet kunne føres tilbake til foreldrene og den ånd som hersket i hjemmet.¹⁴⁵ Likefullt gir disse holdningene signaler om det voldsomme ansvaret den kristne kutyme la på de foresattes skuldre mot slutten av 1800-tallet, og hvilken risiko man løp ved å mislykkes i oppgaven med å tukte de små. Dette gjaldt nok aller helst borgerskapet og dets redsel for at deres egne barn skulle kunne gis den stigmatiserende betegnelsen "forsømte børn",¹⁴⁶ en karakteristikk man helt klart så at allmuen bar alene.

Jeg ved om en liden Pige i 2-3 Aars Alderen, som midt under sine Lege gik hen i et Hjørne i Værelset, lagde sig paa Knæ og opsendte sin barnlige Bøn til Gud. Hun blev

¹³⁷ Følgeblad til Almuevennen 01.07.1892, nr.22.

¹³⁸ Hagerup 1985:30.

¹³⁹ Feragen 1875:168.

¹⁴⁰ Calvert 1992:139-140.

¹⁴¹ Urd 1898:188.

¹⁴² Arnesen 1882:29.

¹⁴³ Klykken 1911:190.

¹⁴⁴ Næss 1898:68.

¹⁴⁵ Feragen 1904:10.

¹⁴⁶ I følge Edmund Edvardsen kan "forsømmelse" bety både skolefravær og foreldres forsømmelse av (kristelige) oppdragelsesverdier. (Edvardsen 1989:24.)

*velsignet i sit Liv og døde i Fred.*¹⁴⁷ Dette sitatet som skisserte opp idealsituasjonen etter eldre kristen tankegang, la listen skyhøyt når det kom til forventet barnlig oppførsel.

Sannsynligheten for at en toåring ut ifra egen religiøs overbevisning av eget initiativ skulle avbryte lek for å be, er nærmest ikke-eksisterende. Eksempelet blir derfor også stående som et bilde på en fundamental mangel på kjennskap til barns natur som den eldre, religiøse oppdragelsestradisjonen i stor grad bar preg av.

Som vist i overstående kapittel var menneskelige relasjoner i tidlig moderne tid ordnet etter prinsippet om over- og underordning. Liksom Herren tronet over sitt folk, skulle fedre styre og tukte sine barn. De sterke religiøse føringene fra 1700-tallet ser i denne sammenheng ut til å ha virket skjerpene på straffetildeling i forhold til middelalderens mindre rigide overvåkning. Gjennom frykt og begrensning av ros og belønning håpet, man å knekke tilløp til selvrådighet og egenvilje. Fysisk straff kan under denne perioden både sees som et verktøy for å sikre den hierarkiske samfunnsstrukturen, samt å rense barn for synd av hinsidige hensyn. Tradisjonen om straff motivert av idealet om underordning fikk gode levevilkår. Ved inngangen til 1900-tallet var den fremdeles vital og kjempet side om side med nye strømninger.

¹⁴⁷ Følgeblad til *Almuevennen* 19.oktober 1892, nr.42.

DEN GAMLE SKOLE 1739-1889

(...) lærast utor måtte det, for me ville då ikkje vera pure heidningar nokon.¹⁴⁸

Skoleinstitusjonen slik den vokste frem i Norge fra begynnelsen av 1700-tallet skjedde som det tidligere har blitt nevnt under inspirasjon av pietismens tanker. Moralsk adferd og åndelig lærdom var den høye standard, disikert av konfirmasjonens prøvelser. I loven av 1739, *Forordningen om Skolerne paa Landet i Norge* ble allmueskolen etablert for å sikre barns religiøse kunnskaper. Fokuset vil primært være rettet mot forhold ved allmueskolen, fremfor skoletyper for de mer formuende, ettersom denne ble forløperen for den senere folkeskolen som etter hvert skulle favne alle barn, uavhengig av sosial tilhørighet. I følgende kapittel vil jeg mer spesifikt se på skolen i perioden som startet med Christian VI og hans pietistiske begeistring på 1730-tallet. I denne perioden, frem til de store pedagogiske skift mot slutten av 1800-tallet, fikk den fysiske straffepraksisen en systematisk, udiskutabel form, fremfor alt i skolen. Hvilke forhold av praktisk og holdningsmessig karakter skjerpet behovet for bruk av legemlig straff i opplysningen av de små?

Pietismens skolemann fremfor noen, tyske August Hermann Francke, hadde stor innflytelse, også på den norske skoles visjoner. Hovedprinsippet var belæringen, den jevne formanings som aldri hvilte. Videre var det viktig at læreren statuerte et godt eksempel ved sitt gudfryktige levesett. For ikke å forspille det han på dette stadiet formodentlig hadde bygget opp i det enkelte barn av aktelse og moralsk høyverdighet, burde læreren holde elevene under kontinuerlig oppsikt så den indre ondskap ikke brøt ut. Lek og lediggang kunne enkelt bryte ned virkningen av de gode formaningene, likeledes omgang med personer av tvilsom karakter, folk som sto fjernt fra gudelig levevis.

Om disse prinsippene lot seg overholde i praksis, var imidlertid noe ganske annet. Dette gjaldt ikke minst allmueskolen på landsbygden som hadde form som omgangsskole til langt inn på 1800-tallet. Den var nok ubønhørlig i overhøringen av sine elever, men ikke særlig hyppig i sin frekvens. I oppstarten varte den bare noen uker hvert år.¹⁴⁹ Utfordringene var derfor store med tanke på å få barna dit man ville.

Den moralske oppdragelsen hadde det flittige, underdanige og ordentlige barnet som sitt forbilde. Selv om enkelte pietister motsatte seg tukten som et lempelig

¹⁴⁸ Bleie 1976:49.

¹⁴⁹ Sogner 1990:78.

oppdragelsesmiddel¹⁵⁰, var den gjengse oppfatning at læreren om nødvendig skulle slå nådeløst ned på elever som viste liten utholdenhet, eller sluntret unna sine forpliktelser.¹⁵¹ Læring og straff hørte uvergelig sammen, og kunne forsvares bare ved å vise til tradisjonen. Som en skolemester på 1500-tallet sa det: *Jeg haver saa kjøbt min Lærdom og Visdom, jeg vil saa sælge hannem igjen.*¹⁵² Svend Ellehammer Andersen sa det på denne måten: *Skal man give et helt entydigt svar på, hvorfor der straffes, er det for så vidt meget let: Det straffes, fordi dét har man altid gjort, og det har altid virket disciplinerende!*¹⁵³

Det er blitt hevdet at noen århundrer opp eller ned i tid ikke spiller en avgjørende rolle når det kommer til det oppdragelsesmessige mørket.¹⁵⁴ Den første folkelige skole, allmueskolen, førte i alle tilfeller den strenge kustus fra børnetugthusene og latinskolen videre. Men hvor allmenn var nå egentlig skolen slik den utviklet seg fra 1730-tallet og opp mot det 19. århundret, og hvordan var undervisningsforholdene?

Skole til alle mann etter stilling og stand

Utviklingen av allmueskolen var bygget på tanken om å sørge for de fattiges dannelses. Inntil den tid hadde byenes allerede eksisterende skoler, latinskolen, i følge Hans-Jørgen Dokka i prinsippet kunnet huse barn fra alle samfunnsklasser.¹⁵⁵ Den gang opererte man ikke med skolepenger. Til gjengjeld var disiplene pålagt adskillige kirkelige plikter, blant annet regelmessige sangoppdrag. Ved etableringen av allmueskolen i byene, utviklet latinskolen seg gradvis til å bli en betalingsskole, og dermed hovedsakelig et utdanningstilbud for de velstående, mens en forutsetning for adgang til allmueskolen som sorterte under fattigvesenet, var en familie med ytterst begrensede midler. Regelen var at ikke hvem som helst, men bare de som var berettiget fattigunderstøttelse kunne sende sine barn dit.¹⁵⁶

Ved begynnelsen av det nittende århundre, svøpt i opplysningstidens tankegods, var det rimelig enighet om at folk skulle gjøres dydigere, fornuftigere og mer kompetente, men fremdeles innenfor grensene for den enkelte stand. I Sverige fra midten av 1700-tallet unnlot fornemme familier å sende barna på offentlige skoler av frykt for at de skulle (...) *smittas av*

¹⁵⁰ Sundin 1982:51.

¹⁵¹ Telhaug 2003:40.

¹⁵² Brun 1982:51.

¹⁵³ Ellehammer 1988:98.

¹⁵⁴ Brun 1982:47.

¹⁵⁵ I praksis er det derimot vanskelig å forestille seg at fordømmene mot allmuen og stigmatiseringen av småkårsfolk ikke også hadde konsekvenser for hvem som faktisk utgjorde latinskolens disipler.

¹⁵⁶ Dokka 1967:18. I loven av 1848 ble lagt til en passus som ga alle barn lov til å søke allmueskolen, uavhengig av økonomi og stand. (Dokka 1967:27.)

grova seder, lära busstreck och få låga tankar om sig själva när bondpojken får gå i samma klass som dem.¹⁵⁷ Til tross for allmuens usiviliserte karakter, eller kanskje nettopp derfor, hadde man idéer om de lavere sosiale klassers dannelse. Med Hans-Jørgen Dokkas ord: *Allmuen burde få en opplæring som gjorde den dyktigere i sitt arbeid, men den måtte ikke få en slik skole at den ble "tabt for sin Stand"*.¹⁵⁸ Det var på samme bakgrunn de såkalte borgerskoler utviklet seg, en standsrettet skole opprettet for borgerstandens og de distingverte embedsmenns barn.¹⁵⁹ På disse steder, fortrinnsvis i større norske byer, hvor middelklassen fikk sine egne skoler, fikk allmueskolene stempel som fattigskoler, forbeholdt samfunnets aller ringeste. Forholdene barna levde under bar også preg av det, og gjorde ofte skolegang til en prøvelse.

Å trå sine sko i allmueskolen på landet var ikke på samme måte en sosial merkelapp slik som i byene, ettersom det her skortet på alternative undervisningsformer for de mer velstående¹⁶⁰, men dannelsesprosjektet som helhet vekket ikke stor begeistring av den grunn. Sett fra bøndernes synsvinkel virket hele oppstusset rundt det pedagogiske prosjekt, forbarmelsen over de ukyndige, overdrevent. Den idealistiske diskusjon gikk varmt i hovedstaden og i kirkelige kretser, høyt over hodene på allmuen der boklig lærdom fikk annenrangs verdi.¹⁶¹ Ikke desto mindre var barna forpliktet til å gå i skole. Myndighetene truet med mulkt ved forsømmelse.¹⁶²

Innenfor et distrikt, eller rode, samlet omgangsskolen barn fra hele områder. I mangel på faste lokaler måtte man ty til private romløsninger av enkel og provisorisk karakter. Bygningens eneste oppvarmede rom huset undervisningen, men også all annen daglig gjøren og laden. Under slike omstendigheter hadde skoleholderen sitt svære strev med å la sin formanende stemme og religiøse ordlyd overdøve det som måtte være av annen støy. Som Hartvig Nissen kunne meddele etter sine reiser rundt på østlandsbygdene på 1850-tallet: *Skomagere, Væveres, Spinderes, Grises og andre to- og fir-benede Væseners Larm, Grynten og Skrigen gjør det tidt umuligt for Læreren at blive hørt*.¹⁶³ Ved siden av ulike eksemplarer fra den norske fauna, var det heller ikke sjelden at evenementet også trakk til seg voksne

¹⁵⁷ Bjurman 1981:12.

¹⁵⁸ Dokka 1967:16.

¹⁵⁹ Dokka 1967:17.

¹⁶⁰ Bare barn av embedsmenn og de mest velstående gårdbrukere ble tilbudt annen undervisning enn allmueskolens. (Dokka 1967:26.)

¹⁶¹ Edvardsen 1989:15-16. *Oftast når de nya idéerna administratörer, företagare och intellektuella tidigare än de når allmogen.* (Sundin 1982:52.)

¹⁶² Dokka 1967:88.

¹⁶³ Dokka 1967:32-33.

tilhørere. Det ble trangt om plassene. Det antydes at barnetallet kunne være så høyt som 50-60 i en omgangsskolerode.¹⁶⁴ Et helt beskjedent antall elever kunne i realiteten være for mange.

Til forskjell fra de mer prestisjefylte læringsanstaltene i byene, hadde lærerne ved allmueskolen på 1700-tallet så godt som ingen utdanning. Ifølge konfirmasjonsloven hadde klokkerne undervisningsplikt, men lærerstillingene kunne like gjerne bli besatt av avsatte offiserer, håndverkere og kusker.¹⁶⁵ Det mest vanlige derimot var at det enkelte sogns flinkeste konfirmanter ble tatt ut som omgangsskoleholdere.¹⁶⁶ Per Oddvar Kvalshaug har pekt på at ved siden av den stramme økonomien var lærerproblemet en avgjørende årsak til allmueskolens innholdsmessige stagnasjon fra 1700- og et stykke inn på 1800-tallet.¹⁶⁷

Posten som omgangsskoleholder ble i liten grad ansett som en blivende stilling. De begavede, men fattige, unge guttene som ble utnevnt til undervisningsoppdraget, var ofte sosialt ærgjerrige med forhåpninger om å avansere yrkesmessig. De som forble i skolen er derfor blitt oppfattet å ha vært mindre initiativrike og viljesterke enn de som tok skrittet videre karrieremessig¹⁶⁸, egenskaper som kunne ha kommet godt med i formaningen og opplysningens tjeneste. Andre søkte omgangsskolestillingen for å bli fritatt fra verneplikten. Det ble hvisket om enkelte foreldre som bestakk presten, nettopp for å unngå å se sine sønner bli sendt ut som soldater. Denne sorten lærere ble gjerne omtalt som (...) *i Almindelighed de dovneste og meest forkjelede unge Mennesker der findes i Bygden*.¹⁶⁹

Å ta post i omgangsskolen ga ikke den fattige allmuens mann noen sosial oppstigning. Han stilte fremdeles på samme linje med dem som ikke eide jord, og hadde for eksempel ikke stemmerett.¹⁷⁰ Ved siden av at lærerstillingen var dårlig ansett¹⁷¹, var heller ikke lønnen videre attraktiv. De fleste så seg tvungne til å ta annet arbeid ved siden av. Som skolehistoriker Knut Tveit sier om deres posisjon gjennom årene fra 1730-1830 (...) *dei makta ikkje eingong å nå opp til husmannsnivå*.¹⁷² Helt inn i 1850-årene fantes det tilfeller av skoleholdere som tigget for føden og måtte søke støtte av fattigvesenet.

¹⁶⁴ I de faste skolene, fortrinnsvis i byene på midten av 1800-tallet, kunne tallene stige ytterligere, helt opp imot 70-80 per avdeling. (Dokka 1967:37.)

¹⁶⁵ Grue-Sørensen 1972:149. Eller som på Kvernes på Nordmøre; enker, vanføre og krøplinger. (Kvalshaug 1978:9.)

¹⁶⁶ Mongstad 1964:108.

¹⁶⁷ Kvalshaug 1978:9.

¹⁶⁸ Dokka 1967:53.

¹⁶⁹ Dokka 1967:51.

¹⁷⁰ Dokka:1967:54.

¹⁷¹ Grue-Sørensen 1972:148.

¹⁷² Telhaug 2003:49.

Oppgaven vil argumentere for at de tøffe forholdene disse tidlige lærerne levde under også fikk konsekvenser for elevene og den pedagogikken de ble underlagt. Skoleholderen la opp sitt undervisningsforetak i en streben etter å kontrollere og lede ubehøvlede og til dels uoversiktlig store grupper av allmuens barn i en mer gudfryktig og dannet retning, under rimelig vanskelige forhold. På denne bakgrunn virker det ikke usannsynlig at motivasjonen var redusert hos enkelte. Andre slet kanskje med tapet av drømmen om å gjøre det til noe større enn å ende opp som simpel skoleholder. Man kan forestille seg at den generelle holdningen overfor elevene derfor helst var bister og tverr enn preget av tålmodighet og overbærenhet. Den militante bakgrunnen til en del av skoleholderne peker også i samme lite romslige retning. I tillegg kom, slik det har blitt nevnt tidligere, et eksisterende barnesyn som ikke levnet de små mye kreditt. Dette er et helt sentralt poeng i forhold til å forstå bruken av straff i skolen, ikke minst nettopp i denne perioden, der rammene for undervisning i seg selv var en utfordring. Med ordene til Knud Ottosen som var landsbyskoleelev i 1830: *At der dog i denne Tid var Prygleskoler til, er jo rimelig nok, da man jo endnu på sine Steder havde Underofficerer og lignende Folk til Lærere.*¹⁷³ At skoleholdere med militær bakgrunn havnet i undervisningstjenesten som ved et uhell, er riktignok å snu problematikken på hodet. I vel så stor grad forteller dette noe om hvilken lut man så seg nødt til å bruke, for å ”opplyse” de små, og det i stor stil.

Seminarutdannede lærere forble en sjeldenhet på landet til langt ut på 1800-tallet. Det mer typiske for tiden var som i tilfellet med Esten Strøm ved Alverøya skole i 1830, en fem ukers utdanning hos klokkeren i Molde innen tiltredelse.¹⁷⁴ Skoleholderens innsats foran elevene var følgelig en lite stimulerende affære, og kan beste betegnes som en muntlig eksersis i pugg av de rette, religiøse tekster. Undervisningstiden gikk med til høring av elever og tildeling av lekser, og ga fortellingen eller tildeling av kunnskap en heller beskjeden plass.¹⁷⁵ Faktisk ble alt utover det som siktet mot å gi allmuebarna en kristen oppdragelse og undervisning for videreutdanning å regne.¹⁷⁶ Den danske biskop Jacob Peter Mynster som besøkte en rekke skoler i perioden 1835-53, hadde ikke mye godt å rapportere om lærernes virke. (...) *fortrykte af Fattigdom og Næringsssorger* (...) demonstrerte de stor grad av faglig udugelighet, liten intellektuell utrustning og lav moral.¹⁷⁷ Når det gjaldt undervisningen, stemplet Mynster den som drepende kjedelig.

¹⁷³ Ellehammer 1988:53.

¹⁷⁴ Kvalshaug 1978:10.

¹⁷⁵ Kvalshaug 1978:14.

¹⁷⁶ Dokka 1967:59.

¹⁷⁷ Ellehammer 1988:52.

Pietistiske skoletradisjoner

Erik Pontoppidan, som i perioden 1747-54 fungerte som biskop i Bergenhus stift, var en iherdig pådriver for skolesaken. Hans mest kjente bok, *Sandhed til Gudfryktighed* (1737), også kjent som Pontoppidans forklaring til Luthers katekisme, ble ved siden av Bibelen og salmeboken hovedlæreverket i norske skoler frem til 1830-tallet¹⁷⁸, men hadde en sentral plass også på slutten av århundret. Tradisjonen med slavisk utenatføring av religiøse tekster skulle holde stand, også lenge etter at skriveundervisningen ble mer utbredt. Helt inn på 1900-tallet finner man eksempler på samme mekaniske praksis.¹⁷⁹ Som Nils Hodnesdal (f.1903) fortalte var ikke erkjennelse eller forståelse noen målsetning i seg selv. Barna skulle primært kunne gjengi ordrett det skoleholderen hadde dosert. Elever som falt igjennom ved overhøring, kunne forvente seg reaksjoner. Peter Egge fikk liksom sine medelever raskt erfare konsekvensene av sviktende religiøse kunnskaper. Stoppet han opp i et bibelsted han skulle kunne utenat, eller serverte han i ubetenksomhet et svar som gikk på tvers av det læreren fordret, ville han bli slått med flat linjal i hånden.¹⁸⁰ Redselen for å bli hørt kunne ligge som en truende sky over elevene, slik dramaet fra et klasserom på 1870-tallet bevitner:

*Så satt vi stille, hendene lagt frem på pulten. Alle som én med øynene mot katetret der han satt og så på oss. Hver gutt kjente seg sett tvers igjennom av dette sterke, grå blikket. Den som hadde ond samvittighet, var het eller kald, eller han skalv av spenning. – Ville han bli hørt i dag? Han glemte om han var våt på føttene av snøslapset eller fordi regnvannet gikk inn og ut av de hullete skoene hans, eller at han var sulten fordi han hadde fått for lite til frokost eller slett ingen frokost fått. Han glemte det alt sammen foran denne mannen på katetret.*¹⁸¹

Om man kunne sin lekse kunne det fort være andre forhold ved elevens arbeid eller fremferd som skuffet læreren og la grunnlag for straff. Egge hadde ved et tilfelle under sin lekse i skjønnskriftsboken fylt hele siden, inkludert partiet under nederste linje. Hans hovne fjes etter lærerens kinnhest var et tydelig signal på at dette var uhørt.¹⁸² Selv om samvittigheten kunne være ren hos mange, gjorde det uberegnelige ved tildeling av straff at elever sjelden kunne føle seg trygge. Den fryktinngytende lærerskikkelsen var truendes til å slå til, uten forvarsel: *Når en lærer nærmet seg en elev, hendte det at eleven løftet albuen mot ham for å ta av for*

¹⁷⁸ Telhaug 2003:42-43.

¹⁷⁹ Mongstad 1964:109.

¹⁸⁰ Egge 1948:14.

¹⁸¹ Egge 1948:14-15.

¹⁸² Egge 1948:16.

*den sansekaken han ventet, enda han ikke hadde ond samvittighet. (...) Jeg var av dem som hadde lett for å løfte albuen mot sansekaker som ikke kom.*¹⁸³

Barn var tydeligvis underlagt et regelvelde så omfattende, at sjansen for å trække over på et eller annet område var svært sannsynlig. Jamfør Bruns kommentarer om Københavns skoleforskrifter fra 1887: *Disse regler er så detaljerede og stramme, at hvis man tenkte sig et barn, der holdt sig dem alle efterretteligt, da ville der ikke være tale om megen livsudfoldelse på egne præmisser.*¹⁸⁴ Man måtte med andre ord regne med straffen. For mange var det bare et spørsmål om tid. Eller var det det? Var straff, og da særlig av kroppslig art jevnt fordelt blant barna? Fysisk reprimande slik den ble utdelt i skolesammenheng sto ikke løsrevet fra straffereaksjonene ellers i samfunnet. Jeg vil i det følgende løfte blikket noe fra skoleinstitusjonen for å se nærmere på hvordan fysisk straff var knyttet til sosial klasse.

Ulik tildeling av fysisk straff

Samfunnsforsker Harriet Holter presenterer i sin bok *Familien i klassesamfunnet* en teori om at valg av oppdragelse blir influert av foreldres og da spesielt fedres arbeidssituasjon. Med dette som utgangspunkt hevder hun at (...) *arbeidsfedrenes underordnede og usikre arbeidssituasjon (...) reflekteres i et krav om lydighet og konformitet hos barna.*¹⁸⁵

Inneforstått; om far var underkastet et strengt autoritetsforhold i arbeidslivet, ville dette kunne spores igjen i en skjerpert age av de små. Boken viser også til amerikanske undersøkelser som antyder at arbeiderforeldre i større grad enn de fra middelklassen tyr til fysisk straff som et middel for å kompensere for manglende autoritet i jobbsammenheng.¹⁸⁶ Det er vanskelig å skulle bruke disse teoriene direkte på norske forhold i fortid, men antydningvis gir det mening å tenke seg at de tarvelige og prøvede forhold arbeiderne jobbet under i det gryende industrisamfunnet fra begynnelsen av 1800-tallet, kunne legge grunnlag for et tøft klima, også innad i familien.

Når det gjelder allmuen i jordbrukssamfunnet er det ting som tyder på at det her stilte seg annerledes. I sitt mentalhistoriske verk om livet i den franske landsbyen Montailou, argumenterer Le Roy Ladurie overbevisende for at bøndene næret varme følelser for sine små allerede på 1200-tallet. Fra Sverige forteller Helene Brembeck:

¹⁸³ Egge 1948:16.

¹⁸⁴ Brun 1982:74.

¹⁸⁵ Holter 1975:63.

¹⁸⁶ Holter 1975:64.

*Trots att bondesamhället stod under kraftfullt inflytande från en lutherdom som predikade arvssynd och förtappelse tycks just småbarnstiden förblivit ett reservat för detta folkliga förhållningssätt, en fredad zon dit vare sig landsbygdens strama lutheranism eller borgerlighetens moralism lyckades tränga in.*¹⁸⁷

Også i Norge finner man 1700-tallskilder som antyder en uttalt mild behandling av allmuens barn. Embedsmenn kunne med en viss indignasjon rapportere om urovekkende mye ømhet og ”kjælenhet”.¹⁸⁸ Fra Strilelandet ble det fortalt at (...) *hos faa eller ingen bruges ris til børnene men i den sted blir ikkun kjælet for deres børn.* Også bøndene i Sundfjord var visstnok tilbøyelige til å oppdra med raus og kjærlig hånd.¹⁸⁹ En skal likevel ikke overdrive idyllen. En artikkel i engelske *Blackwood Magazine* fra 1850 innvendte at blant svært fattige, allmuefolk eller ei, har dårlig behandling av barn opp igjennom tidene vært en forbrytelse så vanlig at knapt noen har hevet et øyebryn.¹⁹⁰ På bakgrunn av de eksempler oppgaven viser til, skulle man kunne antyde at det på dette området stilte seg annerledes for Norges vedkommende, men her vet man helt enkelt for lite til å kunne si noe absolutt.

Tendensen er likevel den at allmuen, slik den ble vurdert av bedrestilte betraktere på 17- og 1800-tallet, manglet systematikk og fasthet i sin omgang med barn. Dette gir også tydelige indikasjoner på at det gryende borgerskapet og den idéskapende elite som helhet hadde klare holdninger til at barna burde holdes under kontroll. Mye tyder på at jo høyere opp man kom i de sosiale lag, jo strengere holdt man barna. Dette stemmer med det Harry Hendrick mener å finne i England fra slutten av 1800-tallet, der overklassens områder for kontroll blant annet ga seg utslag i krav om respektabel fremtreden, forventninger om huslige forpliktelser, bordskikk og regulering av omgang med andre barn.¹⁹¹ Han synes videre å se en tendens til at jo lavere man beveger seg i det sosiale hierarkiet, jo mer uttalt ble den fysiske straffen. Dette samsvarer med påstanden i overnevnte *Blackwood Magazine*. Det er imidlertid her avgjørende å få slått fast at allmuen ikke var ensartet økonomisk sett, men også blant andre inkluderte bønder som økonomisk kunne sitte godt i det.

Kirsten Marie Lycke har i sitt studium av legemlig straff i allmueskolen funnet at man fra slutten av 1800-tallet tillot høyere straff i byene enn i landdistriktene.¹⁹² Det er også her, i de sentrale strøk man finner de mest tallrike eksemplene på hvordan fysisk overhaling først og

¹⁸⁷ Brembeck 1992:64.

¹⁸⁸ Sogner 2003:184.

¹⁸⁹ Sogner 1990:78.

¹⁹⁰ Martin 1978:153.

¹⁹¹ Hendrick 1997:22.

¹⁹² Lycke 1973:81

fremst ble de lave sosiale klasser til del.¹⁹³ Som den danske høvdingen Georg Brandes uttrykte det på begynnelsen av 1900-tallet: *Det var vel kun saare dovne og forhærdede drenge, som fik en saadan straf; for de bedre kom den end ikke i betragtning.*¹⁹⁴

Allmueskolene i byene ble særlig beryktet for sin straffebruk. Telhaug finner grunn til å tro at det er en direkte link mellom dette og det faktum at disse tidlige folkeskolene så og si utelukkende huset barn fra de laveste klasser.¹⁹⁵ Dette understøttes blant annet av funn Rune Ove Svartvatn har gjort ved Ruseløkka skole i Trondheim.¹⁹⁶ At byallmueskolen som tidligere nevnt ikke nøt noen særlig anerkjennelse, ei heller fra lærerhold, forbedret ikke akkurat forholdene.

Hvordan skal man forklare det fenomen at tukten var så umåtelig streng i allmueskolen generelt og overfor de ”ringe” barna spesielt? Her er bildet sammensatt. Jeg har allerede vært inne på de alt annet enn ideelle undervisningsforholdene; knepen materiell utrustning i kombinasjon med slette læreremner. At mange skoleholdere hadde militær bakgrunn kom godt med, siden skolen i mange tilfeller fikk rollen som verdslig myndighet; straffende anstalt for forhold som elever var skyld i langt utover skolestuens vegger.¹⁹⁷ I det hele tatt sto tradisjonen om at lærdom og straff hørte sammen fjellstøtt i hele denne perioden, til tross for at skolens menn gradvis hadde blitt servert opplysningsfilosofiske tanker om alternative måter å forholde seg til barn på fra kontinentet. Straff ble også langt på vei nødvendig siden lærdom fra 1700-tallet av ikke lenger var en frivillig sak, men et stortilt foretak som i stor grad var motivert av å holde allmuen ”på plass”. Styresmaktene så blant annet med voksende bekymring på hjemløs ungdoms (...) *hang til at leve sterkt og farligt.*¹⁹⁸

Vel inne i skolestuene var det ikke akkurat forståelse og omsorg som dominerte. Allmuens, og i byene særlig arbeidernes særdeles kummerlige boforhold som vanskeliggjorde lekselesing¹⁹⁹, virket for eksempel i liten grad formildende med tanke på straff. Mange hadde også tungt, manuelt arbeid ved siden av skolegangen.²⁰⁰ Den såkalte ”kondisjonen” tærte på kreftene og konsentrasjonen til barna.

¹⁹³ Hodne 1987:146.

¹⁹⁴ Brandes 1905:53.

¹⁹⁵ Aasen 1992:199.

¹⁹⁶ Svartvatn 1988:164.

¹⁹⁷ Brun 1982:52.

¹⁹⁸ Brun 1982:60.

¹⁹⁹ Kvinden 1910:90. Et hjertesukk fra journalist, politiker og kvinnesaksforkjemperen Fernanda Nissen.

²⁰⁰ Økonomisk vanskeligstilte familier kunne ofte ikke la barna gå i skole utover det 14.år: *Børneflokket er stor og Brødet knapt: Gutten maa ud, tilsøs eller i Lære, saa fort ske kan, og Pigen maa tage Tjeneste for at lette det Fattigdommens Tryk, der hviler saa tungt over det kjære Hjem.* (Feragen 1875:231.)

Vi vet hvordan det er. Naar en arbeiders barn blir saa stor at han kan bruke næverne, er det som oftest nødt til at hjelpe til og skaffe føde til hjemmet.²⁰¹ (...) at se de bleke visne barn, som drog til fabrikkene med sine spand og matpakker (...) de ikke bare skulde præstere kraft til farbrakarbeidet, men ogsaa aandelig kraft til skoletimer og lekselæsning.²⁰²

Om møtet med den trøstesløse og repetitive undervisningen²⁰³ i seg selv virket dempende på motivasjonen, gjorde ikke arbeidsforpliktelser utenom skoletid det noe bedre. Trøtthet, manglende årvåkenhet, dårlig forberedelse eller sviktende forståelse for lærestoffet sorterte direkte under kategorien dovenskap som nærmest automatisk ansporet til bruk av legemlig straff.

Det kan altså se ut til at det var spesielt de sosialt svakest stilte barna som fikk gjennomgå fysisk i skolesammenheng. Nå var også avstanden til idealene de skulle etterleve store, og ikke bare på grunn av de nevnte praktiske utfordringer som trangboddhet og utslitende arbeid utenom skoletiden. Skolen både i by og på land var formidler av en felles kristen-latinsk europeisk kultur.²⁰⁴ Elevene ble frem til begynnelsen av 1800-tallet forelagt bøker utelukkende skrevet av utlendinger, dansker eller tyskere, og presentert for tanker som var utviklet av en intellektuell elite i bysamfunnet. De mål skolen satte seg fore, bar også preg av dette. Kanskje kan man med rimelig grad av sikkerhet hevde at de ”ringe” sosiale klasser og deres barn sto lenger unna idealet for sømmelig adferd og urban kutyme og var generelt mer ubehøvlede i sin framferd enn mer velstående barn. Følgelig måtte lærerkreftene trå særlig kraftig til i formingen av det grove materialet som allmuens og arbeidernes barn utgjorde. På den ene siden usiviliserte, men også slik jeg nevnte over, i de bedre klassers øyne, uforsvarlig frie og forkjælte. (...) *det otämde i deras natur, som (...) står kvar och yttrar sig på olika sätt, ibland med asocial anstrykning, fordrar stundom ett grovt konkret tuktomedel.*²⁰⁵ Her var det et stort stykke tuktede arbeid som lå på lærerhodenes skuldre skulle dyden og endelig, sivilisasjonen finne sin plass.

Uskikkelige jenter, hvor ble de av?

Jeg har frem til nå omtalt straffede barn som om de utover sosial klassifisering tilhørte én homogen gruppe. Jeg kunne nesten ha forsatt med det. Den fysiske straffen er i det store og

²⁰¹ Kvinden 1911:84.

²⁰² Kvinden 1912:85.

²⁰³ Blytt 1907:90.

²⁰⁴ Telhaug 2003:52.

²⁰⁵ Lundin 1934:59.

hele et fenomen som utelukkende rammet gutter. I det følgende vil jeg studere kjønnsulikheter i forhold til straff slik den kom til uttrykk mot slutten av 1800-tallet, fra det tidspunktet man begynte å protokollføre skolens bruk av kroppslige overhalinger.

Direktør ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, Petter Aasen og skolehistorisk forsker Alfred Oftedal Telhaug har hevdet at man med stor sannsynlighet kan anta at legemlig straff hyppigst ble brukt overfor gutter i deres mest aktive alder, årene mellom 9 og 12.²⁰⁶ I folkeskolens straffeprotokoller som man begynte å føre fra slutten av 1800-tallet kommer det også entydig fram at jenter i liten grad ble gjenstand for fysisk straff. Når det gjelder kjønnsforskjeller i forbindelse med barn og straff kan et innblikk i disse detaljerte nedtegnelsene av straffetilfeller gi interessante opplysninger om kjønnet adferd. I protokollene er jentenes overtredelser forsvinnende få sett i forhold til guttenes. Ved Sandviken folkeskole utgjorde de fysiske straffereaksjonene mot jenter mellom én til to prosent.²⁰⁷ Denne prosentsetningen er identisk med funn gjort ved folkeskolene i Kristiania.²⁰⁸ Jentenes regelbrudd ga seg gjennomgående utslag i mindre foreteelser som dovenskap, ulydighet, forsømmelse av lekser eller brudd på sedeligheten. Passiviteten i handlingsmønsteret er åpenbar sammenlignet med guttenes ofte mer bevisste ugagn. I følge straffeprotokollene opererte jentene ytterst sjelden på dette området. Som danske Nete Balslev Wingender hevder: *I en tid, hvor prygl ellers var et almindeligt anerkendt opdragelsesmiddel og flittigt blev brugt i de offentlige drengeskoler, syntes denne afstraffelsesform kun sjældent at være blevet benyttet overfor piger.*²⁰⁹ Hvordan skal man forklare dette?

Marie Jørstads pedagogiske veiledning fra 1894: *Hvorledes børn ikke bør opdrages* er symptomatisk i forhold til at spørsmålet om å holde barn i tømmene egentlig handlet om å få kontroll over gutter. Ut ifra bokens tittel skulle man anta at begge kjønn ble omtalt, men jenter ble bare nevnt unntaksvis ved noen eksempler fra småbarnsalderen²¹⁰, eller som den blyge, unnselige pike en hederlig mann ville foretrekke. Så er det også sånn hun fremstår, utydelig, underkjent og tilbaketrukket både i den pedagogiske litteraturen og i det biografiske materialet fra denne tiden som med få unntak ble ført i pennen av memorerende menn.²¹¹ Eller som E. J. Hambro uttrykker det i "Vore børn" fra 1888: *Saaledes omtrent foregaar en hel mængde gutters udvikling - pigerne ved jeg ikke noget om; mulig har det sig anderledes med dem (...)*²¹²

²⁰⁶ Aasen 1992:184.

²⁰⁷ Sandviken folkeskoles straffeprotokoll.

²⁰⁸ Aasen 1992:183.

²⁰⁹ Wingender 1992:51.

²¹⁰ Jørstad 1894:61.

²¹¹ Hellesund 1995:15.

²¹² Hambro 1888:10.

Det medfører riktighet at det hadde seg annerledes med jentene, både når det gjaldt den oppdragelsen de ble til del, og det fysiske rommet de hadde til rådighet. Barn tilpasset seg skrittvis forventninger om kjønnsstilhørighet allerede fra tidlig barndom. Hvilke oppdragelsesprinsipper var gjeldende, og i hvilken grad bekreftet jente- og guttekulturen disse føringene? Overlege Aksel Arstal slo an tonen i sitt allmenmedisinske bokverk fra 1902:

Og dog gaar vi kanskje om med dristige haab: At gutten vor maa blive en modig yngling, ren i sind som paa krop, virkelysten, interesseret, en mand som begeistres og som kan harmes, men ogsaa holde sig i tømme -, og hun, hjertebarnet, en god og vakker jomfru, værdig en brav arbeider til hustru, ogsaa en ridders frue kunde hun godt være, den ædelt sindede, med øiet aabent for daad, hjertet for de nødlidende, med sine flittige hænder, sin stille færde.²¹³

Ida Blom har pekt på at foreldre tenderer mot å gjenta de prinsipper for oppdragelse som de selv vokste opp under.²¹⁴ Det viser seg også at barn i større grad tar etter handlingsmønster fremfor å etterleve muntlige formaninger. Dette vil også være med på å forsinke etableringen av nye måter å oppdra barn på. Til tross for den gryende kvinneemansipasjonen fra siste del av 1800-tallet, skulle det nesten gå ytterligere hundre år før den borgerlige familiestrukturen fikk reell motbør. Harriet Holter oppfatter også familien som en langsomt altererende institusjon; den snarere formes enn former og har et tidsetterslep i forhold til de ytre krefter som går inn og setter rammer for den.²¹⁵ De store politiske og juridiske grep som ble tatt under det sene 1800-tallet i ”friheten, likhetens og brorskapets” ånd satte ingen umiddelbar stopper for tradisjonen som underbygde klare forskjeller mellom kjønnene. Så sent som i 1932 skriver unge Jørgen T. i sin skolestil: *Den gamle opfatningen var at slik burde en gutt være og slik en pike, og hele oppdragelsen gikk ut på og går tildels ennu ut på å gjøre dem helt forskjellige (...)*²¹⁶

Etter sedvanlig tankegang, fra 1800-tallet oppmuntret av romantikken og borgerlig levesett, gjorde kvinnens egenskaper henne særlig egnet til huslige anliggender. Mannen på sin side var eslet for virke i det offentlige. Med Marie Jørstads ord: (...) *vi [har] Lov til at stræbe henimod det Ideal at have Døtre, der kan være et Hjemms Lys og Pryd, og Sønner, der er sit Fædrelands Stolthed.*²¹⁷ Innenfor et slikt tenkesett er det åpenbart at maskuline trekk hos yndlingen ble oppmuntret. Anerkjennelse for kjønnskorrekt oppførsel forsterket ulikhetene ytterligere. Satt opp mot jenteidealet om å være mer finslig og diskre, bekreftet guttens

²¹³ Arstal 1902:340.

²¹⁴ Hodne 1984:37.

²¹⁵ Tønnessen 1982:89.

²¹⁶ Storstein 1932:103.

²¹⁷ Jørstad 1894:133.

mannlighet kjønnes polaritet. På den ene siden var gutter utvilsomt orientert mot å etterligne menn, men i like stor grad å være positivt ulik jenter. Fra sin skoletid i Bergen på begynnelsen av 1900-tallet forteller historiker Sverre Steen om det utålelige ved å være frøkens favoritt, et såkalt ”brælebarn”, noe som var helt uforenelig med gutterollen:

Forresten var det meget farlig å bli mer godvenn med frøken enn de andre i klassen. Da ble favoritten straks kalt ”frøken sitt brælebarn” og ble utstøtt av klassesamfunnet. Hvis han ville vaske bort beskyldningene for å være brælebarn, måtte han finne på et eller annet rispene galt, slik at frøken i det minste skjente på ham eller tok fra ham det tillitsvern å bære donøkkelen i frikvarterene.²¹⁸

Det å være gutt handlet i stor grad om individualisme og uvilje til å innordne seg. Frie og handlingskraftige menn skulle skapes ved at gutter ble oppfostret til robusthet.²¹⁹ Man forventet seg røffe barn med høy tålegrense. Som skolebestyrer E. J. Hambro med en viss resignasjon uttrykte: (...) *dydsmønstre har de aldrig bryd sig om at være; ja, er der noget, de er ræd for at synes, saa er det netop det. Ingenting har et latterligere præg i unge mænds øine.*²²⁰ Men guttene fikk ofte en stilltiende sympati fra annet hold. Johanne-Margrethe Patrix forteller om Gerhard Armauer Hansens guttedager i Bergen på midten av 1800-tallet: *Med de fleste familiefedres tause samtykke var (...) [guttene] overalt med sine spillopper og av og til grove streker. Slik var nå engang byens gode borgere selv blitt mannfolk.*²²¹ I motsatt fall kunne det visstnok gå riktig ille om en mor mislyktes i å herde sin sønn mot livets braser og ikke gjorde ham i stand til å gjengjelde fysiske angrep: (...) *gutten [vil] i de fleste tilfælder enten bli rent kværket, eller han vil bli kaldt ”jentegut” og foragtet. Han vil i mange tilfælder bli en ensom gut.*²²² Disse forhold hadde ikke utelukkende sitt utspring i guttekultur, men var åpenbart skyggesider ved maskuliniseringsprosessen som også ble applaudert av mødre:

*Det skal være noksaa almindeligt, at mødre afviser sine smaagutters kjærtegn, naar de er komne op i skolealderen, ved at si: ”Fydda! Du vil da vel ikke kjæle du - en stor **gut!**” og hvis gutten bliver bedrøvet over noget, saa at taarerne kommer ham i øinene: ”Aa fy da, du graater da vel ikke du, som er gut?(...) Du vil da vel ikke være pige?”²²³*

²¹⁸ Steen 1974:28.

²¹⁹ Ohrlander 1991:12.

²²⁰ Hambro 1888:12.

²²¹ Patrix 1997:28. Det samme mønsteret har man forøvrig blant annet gjenfunnet i USA fra vår egen tid (...) *many parents subtly encourage misbehavior by boys. It is very common to tell a young boy with an approving smile, You little devil. This is part of the process of training boys for anticipated adult roles (...)* (Straus 1994:30.)

²²² Løken 1900:27.

²²³ Løken 1900:29-30.

Sosiologiprofessor James Allison argumenterer for at barn av ulikt kjønn tok på seg diametralt motsatte subjektidentiteter. Mens gutter ble oppmuntret (...) *to enact the naughtiness (...)* *expected, validated and associated with masculinity (...)*²²⁴, var det andre egenskaper man ønsket å se demonstrert hos pikene. I følge Olaug Løken gikk venners beundring og høyaktelse parallelt med jenters evne til å være snille.²²⁵ Å vise omsorg og ta hensyn var også grunnprinsipper i deres obligatoriske lek med dukker²²⁶, noe som mer unntaksvis gjaldt for gutter.²²⁷ Den samme, klare kjønnsoppskriften kan man gjenfinne også i bøker for barn fra denne tiden; sentimentalt og følelseladet for jenter, vilt og blodig for gutter.²²⁸

Liv Kari Tønnessen legger også vekt på den kvalitetsmessig klare forskjellen som lå i de forventninger barn av ulikt kjønn ble møtt med under 1800-tallet. Hos jentene ville man se antatt kvinnelige egenskaper som lydighet, flid og høflighet. Pikebarna fikk sin oppdragelse også gjennom de sysler de ble satt til å gjøre, kjønns-spesifikke oppgaver, hovedsakelig i hjemmet, som bekreftet jentene som jenter. Fra landet ble det fortalt: *Mor lærte oss jentene å strikka (...)* *Frå me var i åtte-ni årsalderen skulle me hjelpa til i huset. (...) Det gjekk ikkje an for jentene å ikkje gjera nytte når dei var så store.*²²⁹ Det stilte seg annerledes for gutter. Alt som ikke ble ansett som ”karsarbeid”, herunder bæring av vann²³⁰, var de fritatt for. De små drengene var eslet for noe større, slik det fremkommer i denne gamle norske oppteignelsen: *Et Guttebarn maa ikke lage brød og nøste Garn, thi gjør det dette, skal det ikke lære at læse, og når det bliver Mand, skal det ikke faa nogen Lykke på Søen.*²³¹ Siden det meste av mannfolkarbeidet dessuten var for tungt for dem, ble det i større grad enn for jentenes del frigjort tid til lek og ”skøyerstreker” for de unge karene.²³²

La meg gripe fatt i dette poenget. Guttene stakk seg mer frem enn jentene, både i kraft av kjønnsrollen som predikerte selvstendighet og mot, men også på bakgrunn av det store handlingsrommet de ofte ble gitt. Men hvordan harmonerte dette med det pietistiske prinsippet om underordning som fremdeles hadde gode vilkår? Egenrådighet gikk dårlig

²²⁴ James 1998:56.

²²⁵ Løken 1900:28.

²²⁶ Symptomatisk nok endret dukkene karakter på slutten av 1800-tallet. Fra å etterligne voksne, ble barnedukkene gradvis flere, i seg selv en indikasjon på pikenes oppfostring til omsorg. (Bäck 1980:79.) (Tønnessen 1982:97.)

²²⁷ Baring 1922:8. England, siste del av 1800-tallet. Også gutter kunne leke med dukker, men funksjonen var sjelden den samme som i jenters lek: *I made them open Parliament, act plays and stories, and most frequently take part of the French Merovingian kings.* Særlig akseptabelt var det likevel ikke: (...) *I kept it a secret that I ever played with dolls, knowing it to be thought rather eccentric, and liable to be misunderstood (...)*

²²⁸ Løken 1900:29.

²²⁹ Tønnessen 1982:88.

²³⁰ Ifølge Marie Natskår f.1893 i Egge, Trøndelag. (Tønnessen 1982:88.)

²³¹ Tønnessen 1982:88.

²³² Her henvises til den tiden guttene hadde igjen til rådighet, når skole og arbeid hadde tatt sitt. Det var også flest gutter som ”hadde kondisjoner” i barneårene. (Kvinden 1912:72.)

sammen med den tradisjonelle overbevisningen om viktigheten av uforbeholden lydighet. I dette lys kan man lettere forstå hvorfor det primært var guttene og ikke jentene som ble gjenstand for den fysiske straffen. Tønnessen hevder at det ble tålt mer skøyerstreker fra gutter enn jenter.²³³ Oppgaven vil derimot argumentere for at en sånn oppførsel åpenbart falt inn under den rådende gutterollen, men at man paradoksalt nok, ikke minst i skolesammenheng likevel fant den totalt uakseptabel. Gutter ble lang på vei oppdratt til en væremåte det senere ble slått hardt ned på.

Erkjennelsen av det kjønnede barnet og dets naturgitte egenskaper fikk også følger for straffetildelingen. At jentene alltid levde opp til idealet om den dydige og prydige var nok ikke tilfelle. En skribent i Norsk Skoletidende gir uttrykk for en følelse av avmakt i et innlegg fra 1893: *I virkeligheden staar man nu ligeover piger over 10 aar uden noget vegtigere tugtemiddel. (...) Hvad skal skolen f.eks. gjøre med disse i tilfælde af gjentagen trods, løgn, tyveri, skulkeri, rømning, raa opførsel, usedelighed?*²³⁴ Akkurat som enkelte lærere i følge Ørnulf Hodne gjerne holdt gutter spesielt strengt fordi de ble sett på som slemme²³⁵, kunne man ha problemer med håndteringen av uskikkelige piker ut ifra en forestilling om deres skjøre gestalt. Anna Davin hevder at engelske foreldre oftere gikk og klagde på urettferdig straff av jenter enn gutter i skolen.²³⁶ Øvre aldersgrense for tildeling av legemlig straff ble også symptomatisk nok satt lavere for jenter enn gutter. Det var en utbredt frykt for å vekke anstøt mot jentenes sedelighet, noe som ble ansett som en reell fare når de nærmet seg puberteten. Ville ris på bare stumpen skade de snart kjønnsmodne jentenes naturlige blyghet, spurte man seg i Viktoriatidens England.²³⁷ Den samme bekymringen delte man i Norden. Som den svenske skoleinspektør N. E. Lundin uttrykte det: *Det torde vara riktigt, att 12 år betecknar den tid, då flickan i allmänhet inträder i det skede, där aga kan verka skadligt på hennes intellektuella och moraliska liv.*²³⁸ Menn burde under all omstendighet ikke ha noe å gjøre med avstraffelse av eldre piker. I instruksene for lærere og lærerinner ved Kristiania allmueskoler fra årene 1882-84 het det: *I 4de og høiere Pigeklasser maa legemlig Afstraffelse, om saadan i noget Tilfælde skulde være fornøden, ikke exekveres af nogen Lærer, men enten af Tilsynslærerinden eller af en anden Lærerinde efter hendes Anmodning (...)*²³⁹ Enkelte kom imidlertid med innvendinger mot denne kjønnsdifferensierte straffepraksisen. I 1892 viste

²³³ Tønnessen 1982:90.

²³⁴ Norsk skoletidende 1893:267.

²³⁵ Hodne 1987:149.

²³⁶ Davin 1996:249.

²³⁷ Persson 1983:140.

²³⁸ Lundin 1934:50.

²³⁹ Hagen 1999:52.

overlege Hans Kaarsberg til de stigende krav om likestilling mellom kjønnene ellers i samfunnet, og mente at dersom det var nyttig å pryle ville det være synd om ikke også piker fikk sin andel ris og hugg.²⁴⁰

Guttenes tilnærmede monopol på ordensforstyrrelser og forskjellsbehandlingen mellom kjønnene når det kom til utdeling av fysisk straff, er i seg selv vitnesbyrd på en oppfattelse av jenter og gutter som grunnleggende ulike. Men også om man ser på straffeutdelerne, spilte kjønn en rolle. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på straffeutøveren som i langt de fleste tilfeller var en mann.

Fysisk straff og mandige menn

Fra det private rom forteller informanter at selv om det hovedsakelig var mødre som sto for oppdragelsen, kom far på banen så snart straff ble nødvendig. Noen ganger var bare det å vise til den myndige farsskikkelsen og hans harme, om ugagnen kom han for øre, nok til å kvele enhver spire til ulydighet.²⁴¹ Ifølge Marie Jørstad var det uproblematisk å tiltro kvinner oppdrageransvaret for sine døtre, men i forhold til sønnene var (...) *Mandens kraftige Indgripen og Støtte nødvendig*.²⁴² At fedrene derfor la en betydelig innsats ned i oppdragelsen av sine unge gutter er riktignok mer tvilsomt, siden det gikk på den mandige verdigheten løs.²⁴³ Mange fedre forlangte visstnok kun at sønnene besto sine eksamener og brydde seg lite, eller ingenting om andre sider ved oppdragelsen.²⁴⁴ Henrik Ibsen som var en nådeløs fremviser av borgerskapets skyggesider, tok et oppgjør med det han oppfattet som en forsyndelse mot barn og hjem i samfunnskommedien *De unges forbund* fra 1869. Doktor Fjeldbo utfordrer kammerherre Bratsberg som ikke vil bære over med sin sønns feiltrinn:

*Hvad har De gjort for Deres søn? De har sørget for at uddanne hans evner, men ikke for at grundlægge en karakter i ham. De har holdt foredrag over, hvad han skyldte sin hæderlige familie, men De har ikke ledet og bøjet og formet ham saaledes, at det blev ham en ubevidst nødvendighed at handle hæderligt!*²⁴⁵

²⁴⁰ Kaarsberg 1892:31.

²⁴¹ Spencer 1949:102.

²⁴² Jørstad 1894:80. Man forventet, slik det tidligere er blitt nevnt, ulik "motstand" i oppdragelsen av de små, beroende på kjønn.

²⁴³ Spencer 1949:117.

²⁴⁴ Jørstad 1894:80.

²⁴⁵ Møller 1900:484.

Selv om den overstående kritikken primært ble rettet mot den voksende middelklassen, er det lite som tyder på at det forholdt seg nevneverdig annerledes blant allmuefolk og arbeidere. Tradisjonen om at fedre var ethvert husholds øverste myndighet, var en kjensgjerning som gikk på tvers av alle samfunnslag.

For arbeiderklassens vedkommende fremhever Karl Handal den lange arbeidsdagen som en viktig årsak til at fedre og barn hadde liten kontakt.²⁴⁶ At menn hovedsakelig var engasjert i sitt yrkesverv og mindre i familien, gjaldt nok også for samfunnets midtsjikt. Men også på bakgrunn av familiefarens høye og ansvarsfulle posisjon var avstanden til barna stor, ikke minst innad i borgerskapet. Arthur Knagenhjelm mintes sin tause og innesluttete far og deres manglende fortrolighet i et trondheimsk hjem på 1860-70-tallet. Han og søsknene møtte sjelden sin far utenom måltidene, da det meste av dagen ble tilbrakt på kontoret.²⁴⁷ Peter Egge skrev i boken *Straf* om hvilket lykketreff det var om barn fikk lov til å titte inn i fedrenes alvorlige og viktige verden, men det var lett å trække feil:

*Faderen satte sig til regnskaberne, saasart han kom hjem (...) Gutten fik lov til at være inde hos ham, naar han bare vilde sidde rolig paa stolen. (...) Kom gutten til at gøre støj, saa faderen hen paa ham over brillerne og brummed: "Naa-aa." Og gutten blev stille. Hændte det en sjælden gang, at faderen gav ham et haardt ord, græd gutten stilt. Snøfted ikke, men vendte sig halvt bort paa stolen for at skjule ansigtet.*²⁴⁸

Filosofen Herbert Spencer satte ord på denne følelsesmessige avstanden som eksisterte mellom fedre og sønner i sin bok *Om opdragelse (Essays on Education)* som forøvrig vekket enorm interesse i Norge på begynnelsen av 1900-tallet.²⁴⁹ *Is there not in the harsh tones in which a father bids his children be quiet, evidence of a deficient fellow-feeling with them (...) a terrible lack of sympathy?*²⁵⁰ Som nevnt i kapittelet Tradisjonen Tro hadde man ikke noen tro på at ømhet mellom forelder og avkom hadde noe for seg. For å inngyte sine barn respekt, var det tvert imot avgjørende å fremtre verdig og distansert. Som en skribent ga uttrykk for i magasinet *Husmoderen* fra 1897, var mange fedres rolle i barnekretsen kun den (...) *at agere skræmsel og bussemand.*²⁵¹ Den mannlige verdigheten tillot ikke munterhet eller ungdommelighet og på ingen måte kameratslig lek.²⁵²

²⁴⁶ Handal 2006:34.

²⁴⁷ Knagenhjelm 1945:20.

²⁴⁸ Egge 1893:6.

²⁴⁹ Foss 1949:61-62.

²⁵⁰ Spencer 1949:87-88.

²⁵¹ Husmoderen 1897:139.

²⁵² Husmoderen 1897:138.

Den hardkokte farsrollen var symptomatisk for behovet for kontroll av barn gjennom trusselen om straff. Det skulle ikke herske noen tvil om at i bakgrunnen for barnlig liv og lek fantes det alltid en alvorlig og myndig farsfigur som ikke nølte med å straffe om det skulle vise seg nødvendig. Det samme gjaldt for skolens vedkommende. Behovet for autoritet og styrke var ikke mindre her, ettersom en enkelt lærer gjerne måtte hamle opp med flere titalls barn.

Stillingen som lærer ved allmueskolen var under hele 1700-tallet og et godt stykke inn på 1800-tallet utelukkende besatt av menn. På samme måte som det er blitt hevdet at skole og straff tradisjonelt hørte sammen, kan man derfor argumentere for at det også fantes en link mellom straff og menn. Det forhold at man blant annet engasjerte personer med militær bakgrunn til odlingen av barn, sier noe om et samfunns forhold til straff generelt, men også hvilke holdninger man hadde til skolens opplysningsprosjekt under 1700-tallet. Nå hadde skolegang ved allmueskolen i de tidligste faser et betydelig tvangspreg over seg, og man så seg gjerne nødt til å bruke slagkraftige virkemidler for å komme noen vei av den grunn. Også det faktum at man satte seg fore å få kontroll over store grupper viltre barn, fordret et fast grep om situasjonen, også på slutten av 1800-tallet. Dette var utgangspunktet for at det nettopp var menn med sitt kobbel av mannlige egenskaper, og ikke de mer ”svagelige” kvinner, som fikk posten som skoleholdere. Man stolte på at den naturlige autoritet mannen var utstyrt med, ville ha en heldig, oppdragende effekt på de unge. Å markere hierarkisk avstand var avgjørende for det respektfylte forhold som måtte råde mellom lærer og elev om lydighet skulle skje fyllest.

Straffens evne til å plassere offeret et sted nede i hierarkiet underbygde og styrket lærerens autoritet, men bruken av straff og fraværet av empati skulle også få andre følger. Barna ble i mange tilfeller ikke mer kuert enn at overhalingene la spirer til opposisjon og gjengjeldelse, slik Georg Brandes forteller: *Børnene hadde ikke været længe i skolen, før den eneste betragtning, der hos dem havde raaderum, var den af lærerne som drengenes naturlige fjender. Man var i krig med dem, og enhver krigslist gjaldt. Man narrede dem, vildledte og drillede dem paa mangfoldige maader.*²⁵³ Men den overhengende og reelle faren for straff hadde også en annen virkning, den kunne forme en allerede vilter guttekultur i enda mer voldsom retning, slik Hans S. Kaarsberg opplevde i sin skoletid: *Og disciplene pryglede hinanden indbyrdes. De store idømte de mindre og yngre straffe, der oftest vare langt mere*

²⁵³ Brandes 1905:43.

*frygtede end lærernes. Det at give og med anstand at tage imod disse lussingernes mangfoldighed var i datiden en fuldkommen, methodisk udviklet "sport".*²⁵⁴

Straff og befestning av makt fikk med andre ord ikke alltid det ønskede utfall; ydmyk beklagelse. Man registrerte at en del gutter under avstraffelsen nektet å bøye av, bet smertene i seg og gikk bort forbitrede og mørke. I sånne tilfeller kunne man gi barn fysisk skade, uten å oppnå noe som helst av det tilsiktede: *Og i [to tilfælde] opstod hos disse smaa og spinkle børn en maniakalsk tilstand, fremkaldt ved fortsat mishandling, under hvilken barnet med alle tegn paa raseri og fortvivlelse kastede sig over sine fysisk langt overlegne plageaander og angreb dem paa en hunds vis med tænder og negle.*²⁵⁵ Dårlig straffeffekt så likevel ikke ut til å ha redusert bruken av legemlige sanksjoner i den "gamle skole". Snarere kan det ha ildnet lærere ytterligere opp, slik at avstraffelsen mer fikk karakter av vold enn gjengjeldelse. I noen tilfeller rammet fysisk straff også vilkårlig. Et mislykket elektroforsøk i en skoletime kunne få lærer Kjipanessen til å se rødt og gripe fatt i en ulykksalig elev som kom borti ham, mintes Thomas Breivik fra sin oppvekst:

*"Streck frem hendene," freste han. Den gule manilarørstokken suste gjennom luften. (...) "Du tror du kan gjøre som du vil," hveste han og lugget meg i håret og rev meg i ørene. Jeg tumlet rundt, pissert i buksen og ba til Gud at han måtte befri meg - ikke så mye for smertene av slagene, men av redsel for det hysteriske mennesket.*²⁵⁶

I et sånt klima er det ikke underlig at det til tross for innbyrdes slåssing og konkurranse, fantes eksempler på at gutter allierte seg mot skoleautoritetene. Thomas Breivik forteller om en lærer som på dårlige dager hadde det med å dytte til elever: *Det var en stilltiende overenskomst mellom guttene i klassen at vi ikke skulle le når Kjempen drev på med dultingen sin.*²⁵⁷ Heller ikke når lærer Nygård fikk det for seg å sjikanere en elev med respektløse kallenavn, fulgte klassen opp, forteller Gudrun Maria Berge fra sin skoletid på Dale.²⁵⁸ Solidariteten strakk seg også, i følge Olaug Løken, til ikke å tyste på sine medelever: *Gjerne fuske - pyt, det gjør næsten alle! (...) Lyve og bedrage, gjøre nar af lærere og forældre, være leie mod hverandre indbyrdes, ja kanske støde an baade mod det 6te og 7de bud, - alt gaar an, intet er skam - uden at sladre paa hverandre.*²⁵⁹ Siden "uartigheter" som kom lærere for

²⁵⁴ Kaarsberg 1892:28.

²⁵⁵ Kaarsberg 1892:33.

²⁵⁶ Breivik 1992:104.

²⁵⁷ Breivik 1992:101.

²⁵⁸ Berge 1994:59.

²⁵⁹ Løken 1900:32.

øre, alt for ofte munnet ut i legemlig straff, viser elevenes uforbeholdne støtte seg i mellom at de sjelden unte noen opplevelsen av å bli hundset. At lærere ble fratatt den i noen tilfeller skadefro gleden ved å straffe, kan sikkert også ha virket motiverende.

Jeg har i dette kapittelet presentert et sammensatt bilde av bakgrunnen for den tradisjonelle, pietistisk inspirerte bruken av fysisk straff i undervisningssammenheng. Som oppgaven har argumentert for kan ikke straff sees isolert fra etableringen av skoleinstitusjonen. Måten man tenkte rundt opplysning av barn avspeiler en tidsånd som var tuftet på ulikhet, både når det gjaldt kjønn og klasse. I et slikt samfunn vil enkelte grupper stille svakt, ikke bare økonomisk, men også anseelsesmessig. Allmuens barn fikk i så måte en nådeløs vurdering og behandling av de sosialt bedrestilte som ble modeller for sivilisert oppførsel. Fysisk straff tilkom primært fattige gutter. At jenter i større grad ble spart for denne typen sanksjoner, mener jeg kan forklares ut ifra en generell forståelse av kvinnelig sårbarhet. I tillegg kommer det forhold at jenters spillerom var redusert både rent fysisk, tilknyttet det private, og tidsmessig på grunn av huslige oppgaver som var øremerket dem. Overbevisningen om kjønnes kvalitetsmessige ulikhet, var også bakgrunnen for at straffeutøvere i det store og hele var menn. Deres myndighet syntes nødvendig i befestningen av et paternalistisk system, der barn ble oppdratt til underordning. Kanskje kan man si at fysisk straff i denne perioden mer enn noe blir et symbol på behovet for å markere autoritet og konservere en etablert samfunnsstruktur. Det er først når den strengt vertikale måten å ordne mennesker på ble svekket, at barn skulle begynne å bli vurdert ut ifra egne forutsetninger og bli behandlet med større respekt.

MODERNE BARNDOM 1889-1936

(...) utviklingen er foregået med en så rivende fart, at det er, som om der er sprunget et led over, som om forældre stod ligeoverfor børnebørn og ikke børn.²⁶⁰

I de foregående kapitler har oppgaven tatt for seg fysisk straff i det paternalistiske samfunn, og i særlig grad dvelt ved pietismens selvfølkelige forhold til den, ikke minst i skolesammenheng. Jeg har satt meg fore å vise hvordan viktigheten av å sikre de etablerte vertikale samfunnsstrukturene, både når det kom til klasse og kjønn og ikke minst alder, ga straff, og i verste fall fysisk straff, en legitim plass. I denne sammenheng merker man seg hvordan det særlig var den sosialt dårligstilte gutten som fikk gjennomgå. Den korporlige straffen fant sin ideologiske støtte i en kristen tankegang basert på tukt og kuing av barns egenvilje for å garantere for innpass i det hinsidige. Disse elementene hang så tett sammen, at samfunnet ser ut til å måtte ta et kraftig oppgjør med sitt religiøse fundament før også kroppslige sanksjoner mistet sin gyldighet.²⁶¹

Mot slutten av 1800-tallet, i den perioden som gjerne kalles det moderne gjennombrudd²⁶², vendte tidsånden seg i sekulær retning. Den fysiske straffen mistet gradvis sin legitimitet, ikke bare i forhold til barn, men i samfunnet som helhet. Behovet for å sanksjonere overfor de små var der fremdeles, men den ny mentaliteten fordret andre metoder. Hvilke barndomssyn skulle etterhvert bli gjeldende, og hvilke aspekter ved den nye tenkningen skulle bli styrende for hvordan man håndterte barns adferd? Men først, et blikk tilbake i tid for å anskueliggjøre hvilke europeiske impulser som ble utslagsgivende for en mer oppmerksom holdning til barn.

Romantikk og borgerliggjøring, beskyttelse og kontroll

I kapittelet Tradisjonen tro tegnet jeg et bilde av middelalderens barndom som relativt fri og ukontrollert. På 1600-tallet skjer det derimot en endring i den oppmerksomhet barna tilbys. I første omgang innad i overklassen begynte man å fremstille barn som svake og uskyldige med behov for fostring og beskyttelse.²⁶³ Også Ariès tidfester synet på barndommens uskyld

²⁶⁰ Husmoderen 1898:187.

²⁶¹ Krogh 2000:369.

²⁶² Ifølge Irene Iversen pleier en å tidfeste "det moderne gjennombrudd" til perioden 1870-90. (Iversen 1997:106.)

²⁶³ Bjurman 1981:70.

til denne perioden, mens den mer allmenne utbredelsen og bevisstheten om barnlig særpreg først kan sies å ha slått rot hundre år senere.²⁶⁴ Professor i historisk arkitektur Karin Calvert har funnet rikelig med indikasjoner på at man fra slutten av 1700-tallet begynte å slakke på kravene om tilnærmet voksen oppførsel hos unger. Dette påvirket typen tiltak man iverksatte i barnas første leveår:

*They no longer tried to physically force the soft spot on a baby's head closed, tied an infant's legs straight, or pushed their babies to stand and walk as soon as possible. As parents came to accept the physical limitations of infancy as natural and temporary, those limitations lost many of their negative associations. Infantile behavior seemed less a shortcoming or weakness than a part of babies' winsome nature.*²⁶⁵

Sveitsiske Jean-Jacques Rousseaus romantiske tanker om barn og barndom slo kraftig rot i Norden som i resten av den vestlige verden. I etterkant har hans epokegjørende verk *Emile* fått mye av æren for at man begynte å innrømme barn egenart, og ikke som tidligere betraktet barndom som en eksersis til voksent liv.²⁶⁶ *This is the age of innocence, (...) the golden age of human life, (...)* skrev franske F. Guérard *the age when life is easy and death holds no terrors, the age to which the heavens are open.*²⁶⁷ Tidsmessig slo ikke disse strømningene rot i Norge før et stykke inn på 1800-tallet, men tilgjengjeld skulle de sentimentale og naivistiske anskuelsene sette sitt preg på synet på barn helt opp mot slutten av århundret. Her fantes stadig bildet av den romantiske barndommen, en paradislignende hage der de små menneskespirene vokste opp, lett og bekymringsfritt i ly for den krevende voksentilværelsen, rene, nesten overjordiske i sitt bilde ifølge en skribent i *Urd* fra 1898: *(...) barnekammeret er husets sanctuarium, hvor engle vandrer ud og ind (...) duft fra himmelen blæse sig imøde derinde (...).*²⁶⁸ I svensk ukepresse fra slutten av 1800-tallet var idyllen komplett, slik litteraturprofessor Lisbeth Larsson maler frem:

I den goda familjevärld (...) finns en leende idyll befolkad av (...) små människor och små, små djur. Här försöker den lilla flickan lära valpen spela piano och kaninen att läsa. (...) Barnen lever

²⁶⁴ Ariès 1962:110.

²⁶⁵ Calvert 1992:124.

²⁶⁶ Heyerdahl 2003:217. Den frihet og respekt som barn etter Rousseaus anbefalinger burde få nytte, gjaldt riktignok først og fremst gutter. Boken var i så måte ikke mer visjonær i sine vyer enn at "Sophienes" fremste oppgave var å leve små, diskre liv og behage "det sterkere kjønn".

²⁶⁷ Ariès 1962:110.

²⁶⁸ *Urd* 1898:39.

*tilsammans med djuren i ett paradys som de vuxna skapat åt dem; ansvarslöst, glatt och njutningsfullt tumlar de om, glada, leklystna og renhjärtade.*²⁶⁹

Den nye forståelsen av barnlig uskyld gjorde tradisjonelle oppdragelsesmetoder langt på vei upassende.²⁷⁰ Med Rousseaus idéer på det indre øret ble det vanlig å mene at ondskap ikke var en medfødt egenskap som agen kunne fordrive.²⁷¹ Mens man tidligere hadde vært overbevist om at det onde hadde rot i barna, ytret det seg nå som eksterne krefter. Det romantiske barnet var en sårbar skapning, priggitt omgivelsenes evne til å beskytte og hegne om det. Denne nyvunnede erkjennelsen fikk likevel ikke nødvendigvis foreldre til å sette av mer tid til de små. Man baserte seg i større grad på å utbygge et fysisk og mentalt rammeverk som skulle avverge ulykker av ulikt slag. Dette gjaldt ikke minst sosialt velsituerte familier og deres økte bevissthet om det private. Måten man for eksempel valgte å organisere hjemmene på er symptomatisk for behovet for å skjerme og beskytte. Mens man på 1700-tallet kunne holde fine selskaper i værelser som også huset familiens soveanretninger, forviste man nå, på slutten av 1800-tallet soverommene til mer perifere deler av bygningen.²⁷² I den grad økonomien tillot det, ble det anbefalt at barn fikk egne rom. Dette var åpenbart i første omgang et overklassefenomen, men mye tyder på at også lavere sosiale sjikt anså separate soverom som det ideelle.²⁷³ I lys av tuberkulosen og andre sykdomsepidemier som herjet i siste del av 1800-tallet²⁷⁴ var nok den helsemessige vinningen en viktig faktor i spørsmålet om lys, rom og egne senger.²⁷⁵ Men avsondringen av barnlig liv til bestemte deler av huset, indikerer også et blick på unge mennesker som noe særegent som i stor grad burde spares for innsyn og deltagelse i de voksnes tilværelse.

Prinsippet om egne rom for barn hang ikke minst sammen med kravet om sømmelighet og frykten for masturbasjonens ødeleggelser.²⁷⁶ Enkelte leger mente at barna fikk innblikk i selvnýtelsens kroppslige utsvevelser gjennom nattlig kontakt med andre.²⁷⁷ Ved siden av kurer, dietter, bad og mulig medisinerings²⁷⁸, var derfor egne senger et viktig

²⁶⁹ Larsson 1990:156-157.

²⁷⁰ Calvert 1992:122.

²⁷¹ Persson 1983:140.

²⁷² Paulsson 1953:34.

²⁷³ Lewis 1986:35. Allmuens ambisjoner om å avansere sosialt kan også ha virket motiverende for å forlate en mer gammeldags boliginnretning. (Skougaard 1983:38.)

²⁷⁴ Schrumph 2003:79.

²⁷⁵ Stavenow-Hidemark 1971:192.

²⁷⁶ I følge den tyske legen O.Vater risikerte masturbanten å ødelegge (...) ikke bare sæd, nei hjerne, nervesystem, ryggmarg, synsevne, forstand, skarpsinn, i det hele tatt livskraften i enhver form. (Frykman 1994:202.)

²⁷⁷ Calvert 1992:140.

²⁷⁸ Frykman 1994:93.

skritt i bekjempelsen av dette høyst fryktede uvesenet.²⁷⁹ Synet på seksualiteten som nedrig og rå lot seg under alle omstendigheter ikke kombinere med vevre barnesjeler. I så måte var nok bekymringsmeldingen som kom på trykk i *Urd* i 1898 ikke uvanlig:

*jeg (...) vilde paapege, noget som (...) er blevet saa almindelig, at ophænge billeder af nøgne kvindefigurer i vinduerne, særlig da i sigarbutikerne.(...) Det endnu uudviklede øie bør ikke se den slags ting; de fine, sarte følelser, som er nedlagt i hvert menneskes bryst, udvikles derved blot til raa lidenskab.*²⁸⁰

Kontroll av natur og kropp var en viktig del av borgerliggjøringen²⁸¹ og en sentral del av barneoppdragelsen. Spising, tale, bevegelse²⁸², det meste kunne bli gjenstand for disiplin: *barna maa lære at lege, lære at følge legens love og at bøie sig for dem (...) [De] bør faa ind i sig, at det virkelig er morsomt at lege ordentlig og pent, og at leg ikke bare bestaar i at hoppe og springe, som de selv vil.*²⁸³ Det veloppdragne, evnerike barn smykket ikke bare den lille, men beriket familien som helhet. Å ikke svikte på dette området var helt grunnleggende, ikke minst i bedrestilte familier. Maurice Baring minnes sin barndom i England mot slutten av 1800-tallet, der hensynet til foreldrene var det styrende: *As far back as I remember we used to act plays in French. (...) whenever a visitor came to luncheon I was asked to say a particular phrase (...), and generally refused. This was not either from obstinacy or naughtiness; it was simply to spare my mother humiliation.*²⁸⁴

Også på andre områder satte sosial velstand begrensinger for sorgløs, barnlig utfoldelse. Engelske middelklassepiker ble, slik Eileen Baillie husket det, i stor grad isolert og ble henvist til å iakttå lekende barn i gaten uten mulighet til å delta.²⁸⁵ Overklassen anstrengte seg for å markere avstand til lavere klasser. God oppførsel ble *en* måte å fremvise sin eksklusive tilhørighet til de rette kretser for dem som sto under.²⁸⁶ I skolesammenheng viste Herbert Spencer hvordan utdanning, eller snarere den klassiske danning, gjorde at gutter kunne stille sin sosiale overlegenhet til skue:

²⁷⁹ Men ikke et daglig sengeleie lenger enn det høyst fornødne. (Calvert 1992:141.)

²⁸⁰ *Urd* 1898:99.

²⁸¹ Et vanlig viktoriansk prinsipp var å plassere spisestuen så langt vekk fra kjøkkensonen og dens direkte omgang med fødevarer som overhode mulig. (Raverat 1955:39.)

²⁸² Frykman 1994:94.

²⁸³ *Urd* 1898:444.

²⁸⁴ Baring 1922:21.

²⁸⁵ Baillie 1958:136.

²⁸⁶ Brembeck 1992:108.

*(...) a boy's drilling in Latin and Greek is insisted on, not because of their intrinsic value, but that he may not be disgraced by being found ignorant of them – that he may have “the education of a gentleman” – the badge marking a certain social position, and bringing a consequent respect.*²⁸⁷

Bare kongelige eller religiøse ordener har i følge sosiologiprofessor Leonore Davidoff noen gang kontrollert menneskelig oppførsel like minutiøst som borgere i Victoriatiden ble kontrollert.²⁸⁸ Om det engelske samfunnet kan sies å ha vært mer rigid i den sosiale lagdelingen enn Norge på dette tidspunktet, fantes de samme tendensene også her, og ikke bare blant de mer velhavende. Borgerlige oppdragelsesidealer skulle mot slutten av 1800-tallet sette standard på tvers av alle samfunnsgrupper, slik professor i kulturhistorie Bjarne Hodne har funnet beviser for.²⁸⁹ Det samme gjaldt for Sveriges vedkommende. Middelklassens familiesyn ble løftet opp som allmenngyldig norm.²⁹⁰ Borgerskapet var likevel, også i Norge, svært bevisst på å synliggjøre den forskjell som stadig eksisterte mellom sin egen og lavere klasser. For i størst mulig grad å kvalitetssikre oppvekstvilkårene, måtte skjemmende innflytelse ideelt sett ikke forekomme.²⁹¹ Cora Sandel fortalte fra sin oppvekst om hvordan man ble skjermet mot dårlig omgang og uheldige bekjentskaper, i denne sammenheng barn av ”ringere” stand, gjennom innpoding av klassefølelse.²⁹² Ved å hindre kontakt med slett selskap vernet man indirekte om sedeligheten, ble det sagt.²⁹³ Man så derfor helst at mødre tok hånd om barna selv²⁹⁴, og ikke som tidligere overlot oppgaven til fremmede, jamfør hjertesukket fra en ”uafhængig husmoder”: *Hvorfor lade den ene fremmede onde aand efter den anden trænge ind i vore hjem og sønderrive de fine traade.*²⁹⁵

Det er ikke underlig at husmoren uttrykte bekymring, ettersom man tenkte seg at innsatsen som ble lagt ned i barnepleien, virket bestemmende for barnets indre karakterutvikling. Slik ble rutinemessig spebarnsstell antatt å legge grunnlag for barnets ordenssans senere i livet.²⁹⁶ *Hvad skal saa barnet ha paa sig?* spurte fru Michelet under sitt foredrag i Hjemmenes Vel ved århundreskiftet:

²⁸⁷ Spencer 1949:2.

²⁸⁸ Davidoff 1973:34.

²⁸⁹ Hodne 1986:33.

²⁹⁰ Johannesson 1983:30. Marit Hassel har på bakgrunn av sitt studium av billedbøker for barn fra denne tiden funnet indisier på at borgerlige dyder også ble satt opp som norm for allmuens barn. (Hassel 1999:102.)

²⁹¹ Schrumph 2003:83-84.

²⁹² Øverland 1983:22.

²⁹³ Urd 1897:183.

²⁹⁴ Se f.eks. Husmoderen 1901:168. og Husmoderen 1897:317.

²⁹⁵ Urd 1898:189. Karin Calvert som har studert amerikanske forhold fra denne tiden, antyder at en avgjørende årsak til at man i større grad unnlot å kjøpe barnepass var av frykt for lavere sosiale lags mer tradisjonelle oppdragelsesmetoder. (Calvert 1992:122.)

²⁹⁶ Rudberg 1983:47.

Det er to principer, som her gjør sig gjældende: et engelsk, ifølge hvilket barnet fra første stund af skal kunne bevæge sig frit og ledigt uden nogen slags tvang, og et tysk princip, som er det mest praktiske og mest almindelige; efter dette forsøger man at beskytte barnet mod alt, som kan trænge ind udenfra, og at gi det en støtte mod dets egen svaghed.²⁹⁷

Synet på barnet som skjørt var også motivasjonen for utviklingen av bestemte barnemøbler, slik Karin Calvert har vist. Mens mobile anordninger innen 1750 hadde satt barn i midten av de voksnes aktiviteter, brakte viktariatidens høye stol, barnerommet og krybben de yngste i sikkerhet²⁹⁸, men tilflukten innebar også isolasjon og ufrihet. Som Marit Hassel påpeker innebar tilpasningen i forhold til barn en tabuisering av de delene av voksenlivet som ikke vedrørte barnet.²⁹⁹ Oppmerksomheten og tryggheten barn nå i større grad kunne nyte, måtte de betale for i form av snevrere livsrom og økt kontroll. Naiviseringen og anerkjennelsen av barns særegenhet ble derfor også bevisstheten om deres svakhet. Ariès trekker det så langt som å hevde at bevisstheten om barnets separate natur, dets annerledeshet, brakte det ned på laveste nivå av sosial status.³⁰⁰

Ble følgene av større oppmerksomhet et tilbakesteg for barn som gruppe? Forringet det mer enn det forbedret deres livskvalitet? Riktignok tapte kanskje barn en type frihet som i større grad kjennetegnet barndom i eldre tider. Det vilkårlige i tilværelsen ble byttet ut med ettersyn og voksen styring, men som man vil se satte synet på barnet som uskyldig og sårbart premisser for måten det burde bli styrt på. Nå forhindret ikke oppfattelsen av barn som ubesudlede og naturlig rene på ingen måte at de måtte holdes under kontroll. Det var tvert imot et viktig argument for enda mer nitidig regulering. Tradisjonen om synd og straff hadde også stadig sine tilhengere, men gradvis ser man effekten av den borgerlige, *emosjonelle* familie, slik den satte standard for det private fra slutten av 1800-tallet. Oppdragere kunne ikke lenger slå etter eget forgodtbefinnende, men utviklet langt mer subtile mekanismer i reguleringen av de små. Men først, la oss se på hvordan rammene for barndom endret karakter innenfor "familien", dette begrep som symptomatisk nok, gradvis overtok for det gammellutherske "hus".³⁰¹

²⁹⁷ Urd 1904:574.

²⁹⁸ Calvert 1992:142.

²⁹⁹ Hassel 1999:103.

³⁰⁰ Ariès 1962:262.

³⁰¹ Johannesson 1983:30.

Sentimentalitet, menneskeverd og positivisme

Fremveksten av det moderne samfunn ble kjennetegnet av en inderliggjøring av alle forhold, hevder teologiprofessor Jone Salomonsen.³⁰² I dette bildet skiftet ekteskapet karakter, fra å være *et kjøp til en hjerternes forening*, slik Eilert Sundt uttrykte det i 1866.³⁰³ Den økonomiske sikkerheten og gevinsten ved å inngå ekteskap, ble i denne sammenheng underordnet følelsenes retorikk. Pakten mellom mann og kvinne kom primært ikke bare i stand på bakgrunn av en profan, kollektiv forventning, men var i større grad tuftet på hjertets tale. Den samme utvikling finner en igjen i relasjonen til barn. Viviana A. Zelizer har i sin skjellsettende bok, *Pricing the priceless child. The changing social value of children*, vist hvordan endrede holdninger til barn under 1800-tallet sto i sammenheng med et økende skille mellom hushold og økonomisk produksjon.³⁰⁴ I samme ånd hevdet Harriet Holter at på det tidspunkt familiemedlemmers arbeid ble forflyttet ut av hjemmet og spesialisert, måtte tilhørighet og fellesskapsfølelse søkes i familiære bånd.³⁰⁵ Mellom 1870 og 1930 ble barn i vestlige industrisamfunn (...) *economically useless but emotionally priceless* (...) skriver Zelizer.³⁰⁶ De instrumentelle båndene ble svekket, og familien fant sitt grunnlag i emosjonell tilknytning.³⁰⁷ Sentimentalisering av barndom hadde sin romantiske påvirkning, men ble særlig en del av den institusjonaliserte kjernefamilie. Idealet om den hjemmekjære mor fant også sin begrunnelse i tanken om det dyrebare barnet. Victoriansk ideologi oppfattet kvinner og barn som nært beslektet naturen og måtte, til forskjell fra menn, skjermes fra den offentlige arenas krevende kår.³⁰⁸ Idéer om kvinnelighet og barndom gjorde hjemmet til det skjold som beskyttet borgerskapets mødre og barn mot den barske, ytre verdens realiteter, men ble også det sted hvor finsliping av de yndige, små diamantene fant sted.

Innenfor rammene av det private tenkte man det barnlige livet utfoldet i lek og lærdom. Ellers skulle den samlende skolen stå for det videre arbeidet med å modellere de små, (...) *being a public substitute for an area of private responsibility*.³⁰⁹ Idéen om barndom ble derfor etter hvert uforenelig med bildet av det arbeidende barnet. *Man må nu engang bli*

³⁰² Salomonsen 1997:79.

³⁰³ Jensen 1999:69.

³⁰⁴ Zelizer 1994:8.

³⁰⁵ Holter 1975:47.

³⁰⁶ Zelizer 1994:209.

³⁰⁷ Det er verdt å merke seg at inderliggjøringen innad i familien utviklet seg over en periode der man samtidig så en markant fruktbarhetsnedgang. (Jensen 1999:70.) Om den nedsatte fertiliteten skyldtes aktiv barnebegrensning, er det ikke utelukket at man kan ha vært inspirert av tanken om å fordele sin oppmerksomhet til færre, eller en økt bevissthet om det store og viktige arbeidet som samtiden mente man burde legge ned i barneoppdragelsen.

³⁰⁸ Wright 1983:107.

³⁰⁹ Clarke 1985:84.

færdig med den opfatning at barnenes livskraft ligger deponert i to forskjellige skuffer - en til bruk for [det] kropslige slit om formiddagen og en til benyttelse for aandsarbeidet om ettermiddagen, tordnet en indignert kvinne.³¹⁰ I praksis skulle avviklingen av barnearbeid likevel ikke foregå motstandsritt. Behovet for de minstes økonomiske innsats var fremdeles uttalt, særlig i mindre ressurssterke familier. Prioriteringen av arbeid fremfor skole hadde vært særlig markant i folkeskolens oppstartsfase, noe som blant annet avspeilte seg i høyt skolefravær, men så sent som i overgangen til det 20. århundre var det fremdeles ingen selvfølge at skole skulle komme foran arbeid.³¹¹ Blant annet i Kristiania hersket det en merkbar skepsis til å pålegge barn utvidet skolegang, hevder Gunnar Karlsson, nettopp på bakgrunn av argumenter om barns krevende arbeid utenom skoletid.³¹² Til tross for denne noe motsatte problemstillingen, var tendensen den at stadig flere anså barnearbeid som lite gunstig. Kajsa Ohrlander har pekt på at dette nok ikke utelukkende hang sammen med behovet for å skåne barn, men langt på vei var en bieffekt av utviklingen innen industri.³¹³ Barnearbeidet ble gradvis avskaffet først når det ikke lenger var plass til de minstes innsats i fabrikkene. *Barnarbetarna blev överflödiga, oanvändbara eller olönsamma.*³¹⁴ Først da, kunne de humane idéene få gjennomslag.

Den franske revolusjons omveltninger fikk konsekvenser for hele den vestlige verden. De humanistiske idéer fikk feste, og det var ikke bare et fransk fenomen at man gradvis endret oppfatning av hva et menneske var verdt og hvordan det burde bli behandlet.³¹⁵ (...) *den store brorskaps- og frihetsside [er] blit mer og mer lysende blant menneskene i de sidste generationer,* skrev Elise Kjøs.³¹⁶ Den økende bevisstheten om prinsipielle menneskerettigheter under 1800-tallet skulle på sikt virke utjevne. Ikke bare ved at den rokket ved det selvsagte ved samfunnets sosiale lagdeling, eller innrømmet kvinner flere av de samme privilegier som menn. Også barn ble etter hvert i større grad vurdert ut ifra sine egen forutsetninger. *De er da mennesker, børnene ogsaa*³¹⁷, agiterte en skribent i magasinet *Urd*. Fra skolestuen i 1910 kunne man under overskriften *Dette er religion* lese følgende rørende episode:

³¹⁰ Kvinden 1913:23-24.

³¹¹ Først med arbeidervernloven av 1936 fikk en klare regler om begrensning av barns arbeid. (Schiong 1990:39.)

³¹² Karlsson 1971:60.

³¹³ Ohrlander 1991:13.

³¹⁴ Bjurman 1981:113.

³¹⁵ Brun 1982:63.

³¹⁶ Kvinden 1915.

³¹⁷ Urd 1897:62.

Han var den værste gut i skolen; hun var lærerinden. Hun var vred paa ham for hans trodsighet; han var gjenstridig.(...) Hun var næsten færdig til at tugte ham i vrede. Pludselig dukket en underlig følelse op hos hende - en følelse av medlidenhet.(...) hun var kommen til at lægge merke til, hvor tynde og snauslidte klær den lille gut hadde.(...) Kanske den lille guts sjæl hungret og tørstet efter kjærlighet og medfølelse fuldt saa sterkt som hans mave efter nærende mat og drikke.(...) Idet lærerinden da kom til at tænke paa, hvor slemt slik en fattig stymper maa ha det, og hvor vanskelig det maa være for en saadan at staa sig mot allehaande snarer og fristelser, og bli til en mand i verden, kom hun pludselig av medfølelse og kjærlighet til at lægge sin arm om det lille, fattige barns hals. Og saa graat de sammen en stund, de to!³¹⁸

Et mindre fordomsfullt og mer inkluderende menneskesyn sto i sterk kontrast til den tradisjonelle kristendommens mer mistenksomme holdning. Den gryende sekulariseringen ble kommentert i ukepressen, slik følgende innlegg i *Norsk Skoletidende* fra 1890 er et eksempel på: *Om jeg ikke bedømmer tiden ganske feil, vil jeg sige, at den moralske magt, som kristendommen har øvet over sindene, er i kjendeligt aftagende, og at der er grund til at tro, at denne retning i en længere fremtid vil være i jevn fremgang (...)* Det ligger ligesom i luften.³¹⁹ Ohrlander har ved et studium av offisielle dokumenter funnet at barn som tidligere alltid ble omtalt i religiøse termer, under 1800-tallet ble et naturvitenskapelig produkt.³²⁰ Påvirkningen sto ikke minst i gjeld til Charles Darwin som i 1859 utga *The origin of species*, til norsk ved Per Christian Asbjørnsen to år senere.³²¹ Den nye ismen var troen på utviklingen, evolusjonen, et kjerneområde i det moderne prosjekt.

Positivismen, eller vitenskapeliggjøringen av ulike forhold, påvirket også synet på barnet. Biologenes beskjeftigelse med menneskerasens opphav, ansporet til et særlig fokus på barnets utvikling, ikke minst psykologisk. I 1897 publiserte skolemann Nils Hertzberg pionerarbeidet *Træk av barnets sjæleliv*, av mange regnet som den første barnepsykologi i Norge.³²² Noe som ble en ytterligere bekræftelse på de romantiske forestillingene om det skjøre barnet. Samtidig begynte man å snakke om et sett av kollektive urkrefter som konstituerende for menneskelig adferd overhode. Dermed mistet arvesynd og skyld mye av sin forklaringskraft. Det lå så å si i barns natur å lyve, stjele eller være onde mot dyr, som Ning de Coninck-Smith sier.³²³ På bakgrunn av sosialdarwinisme³²⁴ og sivilisasjonskritikk

³¹⁸ Kvinden 1910:95.

³¹⁹ Norsk skoletidende 1890:375.

³²⁰ Ohrlander 1987:3.

³²¹ Seip 1998:23.

³²² Loeng 1983:18.

³²³ Coninck-Smith 2000:63.

ble århundreskiftets optimisme og forhåpning krysses med en dyp, omfattende bekymring for rasen, moderskapet og i siste rekke et helt samfunns fremtid. Begeistring og engstelse satt sammen dagsorden for debatten om barnet, dets natur og oppdragelse.³²⁵ Man så et stort potensial i små mennesker til å vokse seg kyndige og bli viktige bidragsyttere i byggingen av det moderne Norge, men at dette var et avansert foretak og fordret en betydelig innsats fra de foresatte, vant i økende grad anerkjennelse. Som man gjorde leseren oppmerksom på i magasinet *Husmoderen: (...) hver time er et fremskridt eller et tilbakeskridt i de smaa børns opdragelse*.³²⁶ Småbarnsalderen kunne følgelig ikke forbli den temmelig kravløse tid med kollektivt tilsyn, slik det ikke var uvanlig i bondesamfunnet.³²⁷ Som skolemester J. Nicolaisen bedyret: (...) *det er et fordringsfuldt hverv at være opdrager nutildags; det var langt simplere før*.³²⁸ Men hvordan skulle modernitetens barn te seg?

Barn som mulighet, ikke krøke, men pleie grenen

På bakgrunn av en stor tro på den naturvitenskapelige metode, ble det moderne prosjekt tuftet på tanken om at vitenskap og fornuft også kunne løse problemer av samfunnsmessig og personlig karakter.³²⁹ Brytningen til det eldre religiøse fundament var åpenlys. Det meste burde og kunne la seg ordne og regulere, så også barnlig adferd. Vel var det uskyldig, men man fryktet at det urene i barnet kunne blomstre opp. Barnet var farlig, men samtidig i fare. Pediatri ble dannet som en ny vitenskap fra 1870-årene, og fra begynnelsen av 1900-tallet oppsto en rekke nye organisasjoner til fremme for barns helse og velvære.³³⁰ Et storstilt hygieneprosjekt ble iverksatt i kjølevannet av sykdomsepidemier på slutten av 1800-tallet. Renhet som kultur i kontrast til den urene natur skulle legge sterke føringer for forming av barn. Legen overtok i det store og hele for presten i oppdragelsen av barnet. I seg selv et signal om periodens pågående sekularisering på stadig flere områder.

Det sterke, sunne mennesket ble ikke bare et ideal for å bekjempe sykdom, men som bærer av den høye moral. Barns ranke rygger, dette ufravikelige tegn på kroppslig og

³²⁴ Her må jeg bare forutsette at Coninck-Smith her tillegger begrepet en lignende forståelse som undertegnede. Sosialdarwinisme ble grunnlagt av den britiske filosofen Herbert Spencer på slutten av 1800-tallet som en bearbeiding av *darwinismen*, og utledet prinsippet om "den sterkestes rett".

³²⁵ Coninck-Smith 2000:89.

³²⁶ Husmoderen 1901:168.

³²⁷ Brembeck 1992:106.

³²⁸ Urd 1897:62.

³²⁹ Schrumph 2003:89.

³³⁰ Jensen 1999:73.

moralsk storhet³³¹, var uløselig knyttet til indre egenskaper: (...) *man maa (...) huske paa, ikke alene at deres ydre væsen er afhængigt af deres indre menneske, men ogsaa at deres indre menneske for en stor del er afhængigt af deres ydre væsen.*³³² En streng ytre kontroll skulle tilse at overholdelse av disse og andre regulerende prinsipper ble et naturlig internalisert trekk hos den enkelte.

Bare det disiplinerte individ kunne være fritt fordi det ikke var underlagt primitive lyster og vilkårlige innskytelser.³³³ Den nye tids barn ble forventet å ta rasjonelle valg og vise fasthet og retning i sin ferd, og under ingen omstendigheter la seg rive med av heftige emosjoner. Glede skulle ikke gi seg uttrykk i sensualitet og kroppslige tilbøyeligheter, men ha et dypere opphav, som tilfredsheten ved å mestre livets prøvelser, hevder etnolog Helene Brembeck.³³⁴ Det klare intellekt skulle triumfere og naturens nedrige dragninger holdes i sjakk.³³⁵ En kunst som blant andre temperamentsfulle Lotten Wennberg hadde sitt strev med: *För att inte säga något olämpligt när hon kände "sinnet uppbrusa" brukade hon "taga en klunk vatten i munnen" och "när sinnet gått öfver" svälja ner sin klunk.*³³⁶ Målet var sterke individer i et vitalt, fremtidig samfunn. Her var det foreldrene som fikk hovedansvaret med å legge grunnlaget for at barna fikk realisert sine muligheter i verden.³³⁷

Det borgerlige prinsipp bygget på erkjennelsen av mulighet til forandring og sosial avansering, i kontrast til det "tradisjonelle" middelalderssamfunnet som bar preg av betydelig mindre sosial mobilitet.³³⁸ Det er også reist teorier om at denne førkapitalistiske periodes direkte og tilgjengelige forhold til kroppen kan sees som en avgjørende årsak til den utstrakte bruken av fysisk straff. På slutten av 1800-tallet, i lys av borgerliggjøringen, ble denne direkte tilgangen til det fysiske legemet undergravd. Kroppen ble privat, både skitten i kraft av sin rot i naturen, men også hellig som bolig for det rasjonelle menneskets lysende sinn. Den franske filosofen Michel Foucault har argumentert for at på dette punkt i historien opphørte kroppen i vestlige samfunn å være hovedobjekt for sanksjon. I stedet rettet man skytset mot overtrederens sjel og ånd.³³⁹

Slik jeg ser det var det pedagogiske prosjektet derfor todelt. På den ene siden tilsa inderliggjøringen innad i den borgerlige familie og kunnskapen om barns sårbare gestalt økt

³³¹ Urd 1904:11.

³³² Urd 1897:183.

³³³ Schrumph 2003:85. Hambro 1888:13.

³³⁴ Brembeck 1992:117.

³³⁵ Urd 1897:63.

³³⁶ Brembeck 1992:111.

³³⁷ Brembeck 1992:105.

³³⁸ Brembeck 1992:105.

³³⁹ O'Brien 1999:405.

omsorg for de små, på den annen side måtte man påse at man lyktes å regulere yndlingene i riktig retning. Som James Allison kommenterte, i seg selv en noe motsetningsfull kombinasjon: *Indeed, it is a paradox that in the haven which home may be said to represent, issues about surveillance, power and control of the child may come to be more strongly voiced.*³⁴⁰ I lys av dette, hvilke metoder hadde man til rådighet for å sikre at de unge fulgte de retningslinjer de ble forelagt?

Pedagogikk som mote – fra blind til villig lydighet

Det er godt om du kan lære dit barn lydighed, men endnu bedre er det, om du kan lære det at lyde gjerne, uttalte H. J. Næss i 1898.³⁴¹ En oppmyking av lydighet som prinsipp, sto i sterk kontrast til det tradisjonelle kravet om uforbeholden, stilltiende underordning. De siste tiårene av 1800-tallet bar i det hele tatt i seg en særlig pedagogisk interesse. E. J. Hambro skrev i sin artikkel, ”Vore børn”: *Det er blevet næsten en modesag at skrive og tale om pædagogik.*³⁴² Også en rekke avisinnlegg tematiserte dette, og fant en merkbar forandring i samtidens anbefalte pedagogiske metoder. Mens J. Arnesen i sin bok *Om Børneopdragelsen eller Moderen i Hjemmet* mente at barnet burde underkaste seg foreldrenes autoritet betingelsesløst³⁴³, ble han en forholdsvis ensom svale i det kor av stemmer som hevdet det motsatte. *Nu er selve opdragelsesprincippet blevet et andet,* registrerte Hambro, *Den mekaniske lydighet er ikke nok; børnene skal vænnes til at forstaa. Intet skal tages paa autoritet længer; enhver ting skal behandles dialektisk, med grunde og motgrunde.*³⁴⁴ Dette samsvarte med skolemester J. Nicholaisens overbevisning om at man ikke burde etterstrebe blind lydighet hos barna, men skape dannede borgere gjennom å la dem forstå bakgrunnen for forbud og formaninger.³⁴⁵ Selv mer konservativt orienterte personer med kristent verdigrunnlag som ellers ofte sverget til mer rigide oppdragsformer, delte dette synet.³⁴⁶ Dette kan vanskelig forstås på annen måte enn at man begynte å tenke at barn hadde krav på større grad av respekt. At det burde være en tydelig sammenheng mellom straffenivå og forseelsens alvorlighetsgrad, begynte også å vinne gehør.³⁴⁷ Denne forbindelsen hadde

³⁴⁰ James 1998:53.

³⁴¹ Næss 1898:67.

³⁴² Hambro 1888:3.

³⁴³ Arnesen:1882:18. Se også Jørstad 1894:9.

³⁴⁴ Hambro 1888:6.

³⁴⁵ Urd 1897:62.

³⁴⁶ Næss 1898:67.

³⁴⁷ En studie av straffeprotokoller ved Ruseløkka skole viser imidlertid en rekke eksempler på at det fremdeles ikke var noen klar sammenheng mellom forseelse og straffeutmåling. (Svartvatn 1988:164.)

tidligere hatt et sterkt vilkårlig preg, og var som vi har sett ofte prisgitt utøverens for godtbeholdende, hans karakter, motivasjon og dagsform. En ville komme til livs (...) *forældre, som mishandler sine børn for næsten ingen forseelse, men kun for at tilfredsstille sin vrede, naar de er i ophidset sindsstemning.*³⁴⁸ Det arbitrære ved den fysiske straffen skulle avløses av en mer konsekvent logikk.³⁴⁹ Hvilken sinnsstemning man straffet under var også av betydning. *Tugt aldrig i vrede!* anmodet O. Klykken.³⁵⁰

De overstående eksemplene gir indikasjoner på at i overgangen til 1900-tallet ble det gradvis lagt ulike former for begrensninger på bruken av legemlig straff. Dette kommer ettertrykkelig frem i skolesammenheng ved knesettingen av bestemte, lovfestede retningslinjer, noe som vil bli gjennomgått senere i oppgaven, men også i det private ble det manet til moderasjon. *Man bør være forsiktig med at bruge legemlig straf og kun benytte den, naar der ikke er noget andet middel tilbage (...)*, kunne man lese i *Norsk Skoletidende* i 1894.³⁵¹ Noe som ble understøttet av Marie Jørstad og hennes veiledende råd om oppdragelse.³⁵² Dette var klart en langt mer restriktiv holdning enn den tidligere selvfølgelige anvendelsen skulle indikere. På bakgrunn av nye oppdragelsesmåter (...) *som tidsaanden med nødvendighedens ret kræver (...)*³⁵³, satte man sin lit til andre midler. Pedagogikk som vokste frem som egen selvstendig, vitenskapelig disiplin fra slutten av 1800-tallet, løsrevet fra teologi og filosofi, hadde som nevnt andre planer for barnet enn å sikre det en ukomplisert adgang til det hinsidige. Egenviljen skulle ikke lenger bøyes, snarere tvert imot: (...) *det [er] overhovedet slet ikke (...) pædagogikkens opgave at "krøge", men at pleie "grenen", saa den kraftig og kjøn voxer op i lyset og den friske luft (...)* I *frugthaven gaar det saa, at den gren man "krøger" giver ringe frugt.*³⁵⁴

De vekstmuligheter og det potensialet som lå i det enkelte barn, satte altså føringer for hvordan man gikk frem i styringen av de små, men det var fremdeles få som tenkte seg at man ville lykkes i oppdragergjerningen helt uten hjelp av den fysiske straffens effektivitet. I visse situasjoner syntes den nærmest uomgjengelig: *Legemstugt synes saaledes i Principet at være nødvendig, naar et Barn ikke underkaster sig Forældrenes Argumenter, men vedbliver i sin Opsætsighed, nødvendig fremforalt i den Tid, da det ikke har tilstrækkelig Forstand til at*

³⁴⁸ Norsk skoletidende 1894:805.

³⁴⁹ Rudberg 1983:48.

³⁵⁰ Klykken 1911:188.

³⁵¹ Norsk Skoletidende 1894:805.

³⁵² Jørstad 1894:74.

³⁵³ Urd 1897:62.

³⁵⁴ Kaarsberg 1892:29.

*kunne begribe Fars og Mors Grunde.*³⁵⁵ Her er det to forhold som var avgjørende. For det første et syn på de minste barna som såpass enkle og utviklede at primitive verktøy virket som det mest hensiktsmessige.³⁵⁶ For det andre det faktum at i avgjørende situasjoner var det fremdeles de voksne som skulle ha siste ordet.³⁵⁷ Også lærer J. Nicholaisen som på mange områder var svært moderne i sitt syn på barneoppdragelse måtte innrømme at (...) *er det kommet derhen, at det for ramme alvor er spørgsmaalet, hvem der skal bøie sin vilje, (...) da maa det blive barnet, som bøier sig - for enhver pris.*³⁵⁸

Under normale omstendigheter var det likevel etter hvert vanlig å tenke seg at det bare var en beskjeden fysisk inngripen som skulle til for å stoppe uheldig adferd. Skjønt; et klaps over fingre som vil røre ved det forbudte, eller ris for ulydighet og utidig skriking, ifølge lege Aksel Arstal, vanskelig kunne unngås. Men som han tilføyde: *Raader det rette kjærligheds- og respektforhold, vil mors eller fars blotte taushed kunne virke som en straf, og synderen tigger om et ord!*³⁵⁹ Den kjærlighetsbaserte oppdragelsesmetoden tok subtilt nok utgangspunkt nettopp i intimiteten mellom foreldre og barn. Den moderne tids straffeinnretning var trusselen om å ta fra barnet de voksnes anerkjennende ømhet. Som Marit Hassel hevder ble skyldfølelsen overfor foreldre et langt mer effektivt verktøy for selvkontroll enn frykten for riset.³⁶⁰ Ved for stor motsetning mellom de internaliserte normene for akseptabel oppførsel og individets faktiske adferd, kunne skammen melde seg og korrigere handlinger og holdninger.³⁶¹ Her med et eksempel fra Herbert Spencers *Essays on Education*:

*If (...) he hears that one of his boys has been naughty, he behaves towards him with (...) coolness (...), and he finds this a most efficient punishment. The mere withholding of the usual caresses, is a source of much distress – produces a more prolonged fit of crying than a beating would do. And the dread of this purely moral penalty is (...) ever present during his absence: so much so, that frequently during the day his children ask their mamma how they have behaved, and whether the report will be good.*³⁶²

Skyldfølelsens reguleringsevne hadde sin store forse ved at den hadde bolig i overtrederen selv. *Remember that the aim of your discipline should be to produce a self-govering being;*

³⁵⁵ Jørstad 1894:74.

³⁵⁶ Ellehammer 1988:69.

³⁵⁷ Arnesen 1882:28-29.

³⁵⁸ Norsk Skoletidende 1894:259.

³⁵⁹ Arstal 1902:355.

³⁶⁰ Hassel 1999:15.

³⁶¹ Wyller 1997:116.

³⁶² Spencer 1949:102.

*not to produce a being to be governed by others.*³⁶³ I overgangen fra fysisk til psykisk rettet straff, hadde man indirekte beveget seg bort fra et kollektivt, ytre strafferom av fornedrelse og påført smerte, til et indre, privat rom for skyld hvor det blir uklart hvem det er som straffer, omgivelsene, eller en selv. *Modern power is refined, invisible, viscous and yet mobile*, hevder Allison James, *It is also rapid, accurate and considered. The panopticon's inmates do not know when they are under surveillance; they may be being watched constantly or they may not. The reality is that they are watching themselves.*³⁶⁴

Selv om man i særtilfeller fremdeles tok høyde for at det nok ville oppstå situasjoner der man ikke kom unna fysisk straff, fikk man gradvis erfare at en eller annen form for tilbaketrekning kunne være vel så virkningsfullt. Her er det på sin plass å igjen minne om Helge Waals definisjon: *[Straff] kan skje ved å påføre et onde - fysisk eller psykisk eller ved tilbaketrekning av et gode - fysisk eller psykisk.*³⁶⁵ Alt fra de enkleste grep som å nekte barn dessert³⁶⁶, (...) *afskjære dets Kilder til Nydelse (...)*³⁶⁷, til å unndra dem en type kjærlig oppmerksom, eller bli mutt og avvisende kunne anspre til lydighet. Selv den fysiske avstraffelsens kjerne og mål var ikke smertefølelsen, men *forestillingen* om en smerte, et ubehag, en pine, hevdet Foucault.³⁶⁸ Så helt forskjellige kan den psykiske og fysiske straffen dermed ikke sies å ha vært. Hvilke andre metoder fantes det?

Olaug Løken mente det mest tilrådelige i oppdragelsesøyemed var å gå til det motsatte ytterpunkt; å spille på det gode. (...) *det gjælder at gi barnet mod og lyst til det, man fordrer af det. Lyst til det, som gjør mor og far glad, for da er alting saa deiligt - - og skræk for det, som bedrøver far og mor (...)* - *de som er saa snille. Med frygt for straf eller med mismodighed kommer barn ingen vei.*³⁶⁹ Det er liten tvil om at Løken hadde til hensikt å inspirere til god oppførsel hos barn gjennom å spille på positive erfaringer.³⁷⁰ Likevel må en leser undre seg over at forfatteren ikke viste noen forståelse for at ”*skræk for det som bedrøver far og mor*” og den påfølgende skammen ved overtramp, var en straff så effektiv som noen. Effekten av ”godhet” fra de foresatte satt opp mot barns sviktende evne til å handle korrekt, blir demonstrert i historien under. Det er tydelig at rampestreker møtt med overbærenhet gjorde opplevelsen av overtrampet grellere og forsyndelsen tyngre å bære:

³⁶³ Spencer 1949:112.

³⁶⁴ James 1998:56.

³⁶⁵ Waal 1985:79.

³⁶⁶ Baring 1922:22.

³⁶⁷ Arnesen 1882:29.

³⁶⁸ Foucault 1999:87.

³⁶⁹ Løken 1900:23.

³⁷⁰ Løken 1900:20.

*Den anden gang havde jeg stjaalet en sukkerbid, og min far overrasked mig. Men istedenfor at skjænde paa mig, sagde han med et bedrøvet udtryk og med stor ømhed i stemmen: "Det maa du **aldrig** gjøre mere, barnet mit. Her skal du **faa** en sukkerbid af mig." Og saa gav han mig sukker i en ske fløde, som var det bedste jeg vidste (...). Men - hvor den sukkerbiden var vanskelig at faa ned! Og hvor bitterlig jeg angred mit tyveri! Jeg er temmelig vis paa, at ikke alverdens prygl havde kunnet udrette en saa dyb sorg og en saa afgjort ulyst til at gjøre forbrydelsen om igjen. Og jeg holdt slig af min far efter den stund, at jeg havde en følelse, som om jeg kunde gaat i ilden for ham.³⁷¹*

Det fantes også måter å tenke oppdragelse på som ikke spilte direkte på barns dårlige samvittighet. Som Feragen framhevet kunne styring av barn med fordel skje på bakgrunn av ordets kraft.³⁷² Mange hadde tiltro til fortellingen og gjenkjennelsens evne til å åpne barnesinnene: (...) *at fortælle dem historier, hvor hovedfigurerne befandt sig i den samme situation som den lille angjældende.*³⁷³ Her var tanken at barnet, som ved en oppvåkning, ville innse sine feil og bli inspirert til ikke å gjenta dem. Den store svenske pedagogen Ellen Key var opptatt av at man ikke skulle oppdra gjennom formaning, men ved eksempel. Dette fant også Marie Jørstad selvsagt: *Det er overflødig at sige, at det ingenlunde er ved at opregne disse grundsætninger, man indgiver barnet overbevisningen om deres sandhed: men at det er ved selv at være overtydet om og giennemtrængt af deres Sandhed og værd, man leder børnene til at tro paa dem.*³⁷⁴

Metoder og midler for kontroll av barn hadde i overgangen til 1900-tallet preg av mangfoldighet. I den grad bruken av fysisk straff ble redusert, benyttet man seg i stigende grad av psykiske grep som kunne oppleves like vondt. På den annen side ble det også mer vanlig å ta utgangspunkt i konstruktive, gode krefter, slik innlegget i *Urd* demonstrerte: *Høiaktelse, ærefrykt, kjærlighed, beundring, begeistring - først for person, senere efterhaanden ogsaa for sag, - der er kræfterne, vi maa søge forbund med.*³⁷⁵ Som neste avsnitt vil vise, ble den fortrolige relasjonen mellom foreldre og barn ansett å ligge som fundament for den gode, moderne barndom.

Utover det forhold at modernitetens nye barndomssyn nødvendiggjorde metodisk nytenkning rundt oppdragelse, endret man også holdning til fysisk straff i seg selv. Den eldre, selvfølgelige bruken ble etter hvert møtt med et mer kritisk, vurderende blikk. Ut ifra

³⁷¹ Løken1900:18.

³⁷² Feragen 1875:169.

³⁷³ Løken 1900:19.

³⁷⁴ Jørstad 1894:98. Se også Norsk Skoletidende 1892:712.

³⁷⁵ Urd 1897:62.

offerets perspektiv og med en nyvunnen psykologisk bevissthet i bagasjen, hvordan betraktet man den korporlige straffen?

Hvor virksom er den? Kritikk av den korporlige straffen

Mot slutten av 1800-tallet mistet den fysiske straffen noe av sitt sermonielle preg. Ettersom den gradvis ble avskåret fra sitt religiøse motiv, stilte flere seg uforstående til betydningen av ”den tuktede hånd”. Foucault har hevdet at man i forhold til den generelle straffen i samfunnet, litt etter litt innså at strafferitualet fikk bøddelen til å ligne en forbryter og den pinte til gjenstand for medynk og sympati.³⁷⁶ Overført til fysisk straff overfor barn, begynte man å få en bevissthet om at avstraffelsen gjorde tilskuere og normbrytere tilvendt en type råhet som man i utgangspunktet forsøkte å få bukt med.³⁷⁷ Man begynte å sette spørsmålstegn ved den vante oppfatningen om at (...) *mens nu Smerten snart er over, bliver den gode Virkning ved.*³⁷⁸ Som den danske skoleinspektør Christensen-Dalsgård kunne bevitne: *Den direkte skadelige virkning af prygl består deri, at forsagte ofre bliver endnu mere forsagte og underkuede, mens trodsige ofre blot bliver forrædede, brutaliserede – gjort onde.*³⁷⁹ Det var ikke alltid at den fysiske forulempingen ansporet til uforbeholden underkastelse. I noen tilfeller bet man i seg smertene som et slags fortvilet forsøk på å bevare egen verdighet: *Jeg kjender drenge, der med den største stoicisme have ladet sig rentud mishandle paa trods, blot fordi de nærrede en skadefro lyst til at bevise, at de ikke respekterede den person, der slog dem, hverken ham eller hans prygl.*³⁸⁰ Også legestanden var bekymret. Som et ledd i den stigende målsetningen om helse og velferd for barn så medisinerne med beklagelse på det forhold at ”overhalinger” ikke sjelden resulterte i langvarige depresjonstilstander hos ellers vitale og friske barn.³⁸¹

Under avslutningen vil jeg ta for meg *opplevelsen* av straff, som nok kan sies å ha variert, men i forbindelse med erkjennelsen av bivirkninger ved korporlig straff, registrerte man ikke sjelden følelser av mørkeste sort: *Han fatter nag og had til et menneske, der benytter sin overlegne stilling til at tilføje ham en uforholdsmæssig krænkelse*, kunne Hans S.

³⁷⁶ Foucault tar utgangspunkt i 1700-tallets Frankrike, men prinsippene for nye holdninger til straff ved etableringen av de store institusjonene, skole og fengsel gjelder, slik jeg ser det, også for Norges del fra slutten av 1800-tallet.

³⁷⁷ Brun 1982:64.

³⁷⁸ Amundsen 1989:50.

³⁷⁹ Ellehammer 1988:68.

³⁸⁰ Kaarsberg 1892:32.

³⁸¹ Kaarsberg 1892:32.

Kaarsberg fortelle.³⁸² Olaug Løken hadde følgende reaksjon etter å ha blitt fysisk forulempet som liten: *Jeg husker, at det gik mig, som jeg har hørt det er gaat mange andre - jeg var glødende af skam og forbitrelse, og jeg haded formelig min snille mor i mange dage efterpaa. Men jeg husker ikke, at jeg angred den forbrydelse, som var skyld i straffen.*³⁸³

Forskjellen fra tidligere tider, var kanskje ikke at barn reagerte annerledes på tukt den gang enn i overgangen til 1900-tallet³⁸⁴, men at man nå begynte å anse følgene av påføring av smertefull straff som problematiske. Den borgerlige familie ble som tidligere nevnt tuftet på en type inderlighet som man før hadde ment kunne virke nedbrytende på det nødvendige autoritetsforholdet mellom foreldre og barn. Den fysiske straffen ble i dette lys vurdert som en trussel, ettersom den virket undergravde for tillit og fortrolighet.³⁸⁵ Også i *Husmoderen* gjorde man leseren oppmerksom på (...) *at dette kameratslige forhold mellem forældre og børn netop lettest fører til den fortrolighed, som er så nødvendig, om vi skal kunne følge dem gennem livet og ikke (...) miste dem sjælelig.*³⁸⁶ Som man vil se er argumentene stokket fullstendig om. En nedtoning av autoritetsstrukturer som tidligere ble regnet som å sette hele samfunnet over styr, ble nå en forutsetning for den intime familie.

Det er åpenbart at den nye tid, til tross for et utbredt kontrollbehov, tok et langt mer empatisk utgangspunkt i barnet enn noen gang tidligere. Som Svend Ellehammer Andersen har registrert, ble disiplinproblemer i denne perioden stadig ble avhjulpet ved bestemte midler med forhåpning om å forhindre gjentagelse. Det nye står når det kommer til et stykke, kun i en viss humanisering av motivasjonsfaktorene.³⁸⁷ For hvor uselvisk var omsorgen og oppmerksomheten barna ble til del? Kan det være noe i Ibsens registrering av det han oppfattet som en grunnskade i de såkalte ”gode” hjem, hvor borgerskapet ifølge ham bygget sin relasjon til barn, ikke så mye av kjærlighet som av egenkjærlighet? *Barnet elskes, men fordi det er faders søn, arving til hans navn, hans kald, hans interesser; ikke barnets ejendommelighed og personlighedsudvikling bliver hovedsagen.*³⁸⁸ I alle fall synes det åpenbart at den nye omsorgen, den ”moderne” oppmerksomheten barna ble til del gjennom ”mykere” former for oppdragelse i stor grad oppsto på bakgrunn av forhold langt utover barnet selv. Marie Teresie Sørensen har pekt på den stigende oppmerksomheten barne- og ungdomskriminalitet fikk utover 1800-tallet, fulgt av en bevissthet om nødvendigheten av å

³⁸² Kaarsberg 1892:30.

³⁸³ Løken 1900:18.

³⁸⁴ For videre behandling av dette se ”Opplevelser av straff” under ”Avslutning”.

³⁸⁵ Kaarsberg 1892:30.

³⁸⁶ Husmoderen 1897:138.

³⁸⁷ Ellehammer 1988:85.

³⁸⁸ Møller 1900:485.

tenke preventivt. I det utøylede barnet lå spiren til den fremtidige kriminelle.³⁸⁹ Som Foucault har understreket var disiplinens viktige formål nettopp å *fikse*.³⁹⁰ I dette lys ble kontroll av barn en forsikring om at barnet ville bli til gagn og ikke til fare for samfunnet.³⁹¹ Som Ellen Schrumph skriver, la ikke den vellykkede barneoppdragelse bare føringer for dem den satt seg fore å styre, men gjaldt ”*ungdommens sundhed og adel*”, ”*hjemmenes hygge og haab*”, ”*folkets marg*” og ”*dets tilværelse i frihed og ære*”.³⁹²

Det er også på sin plass å rette en advarende pekefinger mot det å tolke de nye oppdragelsesidealer automatisk dit hen at dette ga øyeblikkelige utslag i positiv retning for det enkelte barn. Det var gjennomgående det *virtuelle* barnet som fikk samtidens kulturelle oppmerksomhet, hevder professor i sosiologi An-Magritt Jensen. Det fysiske barnet måtte i så måte stadig vike for viktigere prioriteringer.³⁹³ At barn i praksis fremdeles ble holdt hardt reflekteres forøvrig også i straffebruken ved det offentlige rettsvesenet. Selv om den kriminelle lavalder under 1800-tallet stadig ble hevet, og man i økende grad reduserte bruken av korporlig avstraffelse til fordel for fengselsstraff, var spesielt ris fremdeles i flittig anvendelse ved slutten av århundret. Faktisk forbeholdt rettssystemet seg retten til å tildele fysisk straff overfor barn og unge lenge etter at man hadde gått over til mer ”humane” sanksjoner for den voksne befolkningen.³⁹⁴

Som kapittelet har vist, mente det nye synet på barnet som uskyldig og særegent til nytenkning når det kom til oppdragelse og bruk av (fysisk) straff. Tillit og fortrolighet var en forutsetning, og ikke som det tidligere ble hevdet en trussel mot å lykkes med oppdragelsen. En økende tvil om den korporlige straffens evne til å forhindre ny ugagn pekte også i retning av å tenke alternativt. Behovet for å regulere barns adferd var fremdeles presserende, sågar skjerpert, men til erstatning for fysisk straff ble det i større grad grepet til psykiske sanksjonsformer. Den nye oppmerksomhet ”moderne” barndom ble til del måtte betales for i form av redusert frihet. Hvorvidt blikket som passet på barn vaktet dem fra omgivelsene eller seg selv kan diskuteres. Selvregulerende former for styring som baserte seg på kontroll innenfra fremfor å ramme fysisk, kan ved første blick anses som en oppmykning, men som vist skapte ikke psykiske straffer nødvendigvis noe mindre ubehag for barna.

³⁸⁹ Sørensen 2001:110.

³⁹⁰ Foucault 1999:194.

³⁹¹ Sørensen 2001:7.

³⁹² Shrumph 2003:85.

³⁹³ Jensen 1999:73.

³⁹⁴ Sørensen 2001:3.

SKOLE FOR LIVET 1889-1936

*Disiplin skaffer en lærer sig ikke så meget ved å være gresselig sint og streng. Han opnår et meget bedre forhold når han er hyggelig og grei, men bestemt.*³⁹⁵

Oppgaven har rettet en god del av oppmerksomheten på skolens skiftende forhold til straff. Her fikk praksisen tidlig en tydelig, systematisert form som mye på grunn av sin mer offentlige karakter har gjort den mer tilgjengelig som studieobjekt enn den private bruken. Det biografiske materialet tar også i overveiende grad tak i skoleminner når den korporlige straffen omtales, og diskusjonen for eller mot straff utover 1800-tallet engasjerte i det store og hele lærerstanden og i mindre grad private personer. Oppgaven vil hevde at fysisk straff mot slutten av 1800-tallet aller helst ble betraktet som et problem i skolesammenheng.³⁹⁶ Det var også her man tidligst nedfelte bestemmelser som skulle begrense bruken. Med Folkeskoleloven av 1889 ble viktige lovendringer knesatt som profesjonaliserte skolen og styrte den i mer verdslig retning, samt skapte bevisstheten om at politisk legitimitet ikke ble autorisert av himmelske makter, men kom nedenfra.³⁹⁷ Hvordan påvirket dette måten å tilnærme seg elevene på? Jeg vil i dette kapitlet vise hvordan et mer observant blick på barn, deres særegenhet og mentale utrustning, ikke lenger kunne behandles like instrumentelt i oppdragelsesøyemed, særlig i skolesammenheng. Jeg ser også introduksjonen av lærerinner i skoleverket som signal på det samme. Med kvinnene brakte man en stenk av det private inn i skolelokalene. I hvilken grad virket det nye barnesynet nedbrytende på den tradisjonelt autoritære måten å styre barn på? Og i hvilken grad kan man si at det moderne opplysningsprogram fremfor alt var et humanistisk prosjekt? For å besvare dette vil jeg innledningsvis peke på de grunnleggende endringene skolen gjennomgikk mot slutten av 1800-tallet. Som man vil se var en gradvis sekularisering sterkt medvirkende til å forandre grunnprinsippene for undervisning overhode.

Ny giv for lærdom

De første allmueskoler skulle under påvirkning av pietismen som tidligere vist legge hele sin undervisende kraft inn i forkynnelse og tilegnelse av gudelig lærdom. Ved allmueskoleloven

³⁹⁵ Storstein 1932:122.

³⁹⁶ Norsk skoletidende 1894:805.

³⁹⁷ Loven av 1860 var en avgjørende forløper for dette.

på landet av 1860 kom det til en endring av disse forholdene. Undervisningsinstitusjonen skulle forvalte en dobbel oppgave. Om man fremdeles hadde det hinsidige for øye, måtte lærere i stigende grad ta høyde for at barn også måtte forberedes for det verdslige livet.³⁹⁸ Både *lyset og opplysningen* ble samlet på kateteret, skriver professor i pedagogikk, Edmund Edvardsen.³⁹⁹ Mens undervisningens tidligere siktemål var å modellere adferd og nedfelle bestemte religiøse læresetninger i barna, ble man nå i stigende grad bevisst nytten av å opplyse dem. Ut ifra tanker om samfunnsnytte så oppdragende myndigheter sitt ansvar i å ruste og klargjøre barn for deres ansvarsfulle rolle som fremtidens borgere. Urbaniseringen satte karakteroppdragelsen på dagsorden. Ferdighetsinnlæring var ikke lenger interessant i seg selv, men ble ledd i en større målsetning om en dannelse av barnets moral, dets intellekt og personlighet.⁴⁰⁰

Hva var motivasjonen for en slik kursendring? Mens myndigheter under eneveldet var seg bevisst at nøye avpasset lærdom ville kunne sikre sosial stabilitet, ble utfordringene på ingen måte mindre betydelige utover 1800-tallet. I England var tendensen åpenbar allerede fra 1820-30 tallet hvor konsentrasjonen av arbeidere i bysamfunnet ble oppfattet å utgjøre en økende, potensiell fare. Utdannelse ble i denne sammenhengen ansett som gunstig for skjerpet kontroll og kanalisering av underklassens politiske energi.⁴⁰¹ I Danmark florerte ryktene om Europas sosiale storbykonflikter, og sammen med etableringen av arbeiderbevegelsen regnes dette som en avgjørende årsak til det skjerpede engasjementet for arbeiderbarn og deres oppdragelse.⁴⁰² På den ene side kan man se den utvidede skolegangen på slutten av 1800-tallet som et resultat av en alvorlig bekymring for hva arbeiderklassens barn kunne stille i stand når de ikke arbeidet.⁴⁰³ Men også arbeiderbevegelsens politiske vekst og gryende interesse for utdanningsspørsmål og ambisjonene om å skape en felles, sosialt utjevne skole var av største betydning.⁴⁰⁴ Ambisjonene ble satt til å skape (...) *ein skule for jamlikar. Alle born i Noreg skulle samlast ikkje berre under same tak, men på same golv.*⁴⁰⁵ I god sosialdemokratisk ånd finner man denne uttalelsen i magasinet *Kvinden: Vi arbeider jo for en fælles folkeskole for alle samfundets barn, for derigjennem at utviske klasseforskjellen litt etter litt gjennom fælles omgang.*⁴⁰⁶ Arbeiderpartitalsmann Ole G. Gjøsteen, gjerne regnet

³⁹⁸ Telhaug 2003:62.

³⁹⁹ Edvardsen 1989:33.

⁴⁰⁰ Coninck-Smith 1990:15.

⁴⁰¹ Clarke 1985:74.

⁴⁰² Coninck-Smith 1990:14.

⁴⁰³ Bjurman 1981:116.

⁴⁰⁴ Karlsson 1971:9.

⁴⁰⁵ Nerbøvik 1999:54.

⁴⁰⁶ Kvinden 1911:43.

som enhetsskolens far, holdt følgende appell til statsministeren i 1902: *Stemmerettssaken og skolesaken skal ringe det nye Norge inn. Stemmeretten skaper ett folk, skolesaken et opplyst folk. Uten iherdig arbeid med den siste vil den første i virkeligheten ikke bli gjennomført.*⁴⁰⁷

Én skole for alle handlet altså både om opplysningstro og et demokratisk storsinn som forsvarte ethvert barns rett til lærdom, men det storstilte skoleprosjektet var som antydnet i innledningen også motivert av styring, og det i stor skala. Akkurat som den private sfære under 1800-tallet paradoksalt nok både var en beskyttende, men samtidig disiplinerende hånd, utviklet den ”omsorgsgivende” sosialhjelpsstaten seg til et gjennomgripende kontroll- og styringsorgan. Det er i dette lys jeg velger å se skoleloven av 1889 med sin regulering av folkeskolen fra område til område. Her støtter jeg et syn, sannsynliggjort av Svend Ellehammer Andersen og Mogens Brun som hevder at disiplin, orden og demokrati var grunnleggende og ikke uforenelige begreper i den viktige folkeskoleoppdragelsen.⁴⁰⁸

Idéen om folkeskolen, en samlende skole for alle samfunnets barn, fikk sin utforming i skoleloven av 1889. I samme tidsrom som skolen tok mål av seg å favne barn av alle klasser, opplevde landet som helhet en markant byekspansjon. Hvordan håndterte skolemyndighetene disse tallmessige utfordringene? Og hvordan ble behovet for å holde høy disiplinær standard kombinert med idealet om å begrense den fysiske straffen slik den nye loven foreskrev?

Det ambisiøse skoleløftet forble ikke bare fagre idéer på tegnebordet, men fikk høy økonomisk prioritering. Det materielle grunnlaget for skoleundervisning ble kraftig forbedret.⁴⁰⁹ Skolebygninger i inntil da ukjent store formater ble reist i byene, med løftede takhimlinger og hygienemessige utluftningsmuligheter, kritisk betegnet som palasser av den konservative presse.⁴¹⁰ Likevel fikk man problemer med å huse alle barn, slik Gunnar Karlsson hevder var tilfellet blant annet for Kristianias vedkommende. Elevtallet hadde på en drøy tiårsperiode mer enn fordoblet seg, så selv om loven av 1889 foreskrev et maksimalt elevtall per klasse til 40 stykker, var ikke 50 et uvanlig tall.⁴¹¹ De høye elevtallene vanskeliggjorde undervisning, slik uttalelsen i *Kvinden* er et eksempel på:

Om firte gutter er aldrig saa villige til at lære og om lærerinden møter sterk og frisk, saa vil baade hun og barnene inden timen er forbi være slappe - netop fordi firte er saa altfor mange i en klasse - Luften

⁴⁰⁷ Karlsson 1971:36.

⁴⁰⁸ Ellehammer 1988:6.

⁴⁰⁹ Svartvatn 1988:155.

⁴¹⁰ Karlsson 1971:45.

⁴¹¹ Karlsson 1971:43.

*vil være fylt med al den brugte luft som barnene puster ut, med alt det skidt som henger i de smaa guttebukser.*⁴¹²

For å avhjelpe problemet så man seg nødt til å holde skole ikke bare om formiddagen, men også på ettermiddagene, og i noen tilfeller ta kveldene til hjelp, ha ambulerende klasser, eller overflytte elever til andre skoler som hadde ledige plasser.⁴¹³ Det er ikke vanskelig å forestille seg at så utilfredsstillende praktiske forhold skapte pedagogiske utfordringer, ikke minst fordi det ikke var uvanlig at barna som hadde ettermiddagsundervisning gikk i arbeid tidligere på dagen. Mange lærere så dette forhold som særlig uheldig. Ikke bare fordi leksearbeidet dermed ble forsømt, men fordi kravene til den samlede klasse måtte reduseres da mange av barna var slitne og søvnige.⁴¹⁴

Om elevtallene var høye, gjorde ikke sammenblandingen av barn fra alle samfunnslag det noe enklere. Man stilte med svært ulike utgangspunkt, noe som gjorde det vanskelig å tilpasse undervisningen. Det gjaldt ikke minst det forhold at arbeiderbarn ofte kom fra familier der lydighetsstandarden ble satt lavere enn i borgerskapet, blant annet fordi de hadde mindre voksent tilsyn.⁴¹⁵ Lærerstanden var gjennomgående kritisk til måten sosialt ressursvake hjem håndterte sitt oppdrageransvar. Det ble også sådd tvil om arbeiderforeldres evne til å stå frem som gode eksempler for barn, jamfør følgende bekymringsmelding fra Sedelighetsforeningen:

*(...) der [er] i hjemmene mangfoldige forholde, som dels af nødvendighed, dels af skjødesløshed og dels af ren tankeløshed optræder som fristere. At noget vilde være vundet ved at (...) forældre vilde være mere aktpaagivende paa sig selv baade i tale og handling, derom kan der ikke raade tvil.*⁴¹⁶

Fra disse hjem kom altså en rekke tilfeller av demoraliserte, tvilsomme barn (...) *uskikkelige, løgnagtige, tyvagtige, frække i al sin færd - kanskje de endog "bruger mund" mod enkelte.*⁴¹⁷ Frykten for påvirkning fra de lavere klasser i folkeskolen var et avgjørende argument for at en del bedrestilte familier enn så lenge opprettholdt tradisjonen med å sende sin barn til private skoler.⁴¹⁸ Også lærerne var redd arbeiderbarna ville kunne verve medelever til utskeielser av verste sort. I dette scenariet, med alle faktorene for øye; de store klassene, den ukurante

⁴¹² Kvinden 1911:19.

⁴¹³ Karlsson 1971:48.

⁴¹⁴ Karlsson 1971:32-33.

⁴¹⁵ Begge foreldrene var gjerne i arbeid.

⁴¹⁶ Norsk Skoletidende 1893:227.

⁴¹⁷ Norsk Skoletidende 1890:82.

⁴¹⁸ Med Folkeskoleloven av 1889 skulle derimot grunnlaget for privatskolen falle bort.

undervisningstiden og blandingen av barn fra høyt og lavt, skulle man forvente at den korporlige straffen ble kraftig forhøyet, noe Arne Bugge Amundsen antyder var tilfellet.⁴¹⁹ Det er ikke vanskelig å se at disiplinproblemene økte, men med utgangspunkt i skolens obligatoriske straffeprotokoller, finner man derimot tall som tyder på det motsatte. Her ble korporlig gjengjeldelse et stadig mer sjeldent fenomen utover 1900-tallet. Hvordan skal man forklare dette? Hvorfor var det slik at den fysiske straffen på sikt, tilsynelatende ble overflødiggjort?

Hvor ble tukten av?

La meg innledningsvis understreke betydningen av den begeistrede ånd som preget skoleprosjektet som helhet, den sterke sosiale motivasjonen, og troen på den samlende og forsonende effekten skolefellesskapet ville ha på samfunnsskissene imellom.⁴²⁰ Overklassens barn ville formodentlig få korrigerert noen av sine fordommer ved å få erfare (...) *at der ofte kan sidde Aand og Hjerte under en pjaltet Trøie.*⁴²¹ Dessuten hadde man gode forhåpninger om at tilsigte av bedrestilte barn ville medføre en faglig standardheving, siden de øvrige barna ville bli inspirert av sine begavede og dyktige medelever.⁴²² Dette igjen ville anspore til økt innsats fra pedagogenes side.⁴²³

Langt på vei synes folkeskoleprosjektet å ha hatt en tilsiktet utjevnende og stimulerende virkning. Som Petter Aasen hevder, utgjorde nok bedrestilte barns blotte tilstedeværelse et generelt vern mot fysisk straff i skolen.⁴²⁴ En mer restriktiv bruk av korporlige sanksjoner blir underbygget av Kirsten Marie Lycke, som peker på den avtagende omtale fysisk straff ble til del i skolestyrenes femårsberetninger, samtidig som det stadig ble gitt uttrykk for tilfredshet over de disiplinære forhold. I Valle ble det rett før århundreskiftet notert at: (...) *agtelsen for og kjærligheten til skolen er sliq, at disciplinen ikke trenger at haandhæves med legemlig revselse.*⁴²⁵ På samme måte kunne det rapporteres fra Jondal hvor fysisk straff på dette tidspunkt var forbudt: *man har ikke kunnet mærke at dette har foraarsaget mangel paa disciplin.*⁴²⁶ Men sto de langt mer fredelige forholdene i klasserommene utelukkende i gjeld til et mindre fordomsfullt barnesyn og ”kjærlighet til

⁴¹⁹ Amundsen 1989:53.

⁴²⁰ Telhaug 2003:76.

⁴²¹ Telhaug 2003:77.

⁴²² Telhaug 2003:73.

⁴²³ Å være lærer for fattigfolk ansporet som tidligere nevnt lite.

⁴²⁴ Aasen 1992:199.

⁴²⁵ Lycke 1973:84.

⁴²⁶ Lycke 1973:84.

skolen”?

Et av de viktigste grepene for å bedre de disiplinære forhold i skoleklassene var ikke som under skoletuktens mørkeste perioder å gyve løs på ”uartige” barn, men ganske enkelt å fjerne problemet. Vergerådsloven av 1896 oppsto på bakgrunn av intensjonen om å avløse straff med oppdragelse og opplæring, også for barn med slett moral og uakseptabel oppførsel.

Vergerådet kunne følgelig gripe inn og bortplassere vanskelige tilfeller i institusjoner eller fosterhjem.⁴²⁷ Å opprette et slikt offentlig system skulle erstatte oppkommet av private, filantropiske initiativ og verne barnet i tilfeller av privat omsorgssvikt, men også fra seg selv. Tvangsskoler eller spesialklasser tok imot ”vanartede” barn, og skjermet resten av skolen fra ytterligere skjemmende miljøinnflytelse.⁴²⁸ Man ville til livs: *De moralsk fordærvede børn (...) skulkere, umoralske, de, der ere paa Spil alle Vegne, volde Læreren meget Bryderi og tage sin store Part af Klassens Arbejde.*⁴²⁹ For alt man vet, virket dette i seg selv oppdragende på de som forble i den vanlige skolen. Ulydighet fristet gjerne enda mindre dersom man risikerte å bli kategorisert som tvangsskolekandidat, eller enda verre, bli sendt på skolehjem.

Tross disse ulike forhold som virket reduserende på fysisk refs, er det ikke gitt at legemlig straff fra dette tidspunkt av derfor opphørte å eksistere. Når det gjelder 1889-lovens påbud om nedtegnelse av tildelt straff i skolesammenheng, var det også bare enkelte former for korporlige sanksjoner som ble protokollført. Lusinger eller lugging sorterte ikke under fysisk straff, heller ikke spontane klaps eller kinnhester.⁴³⁰ Det samme gjaldt for den daglige utdelingen av slag på hender, fingre og negler med linjal eller pekestokk som Coninck-Smith finner rikelig dokumentert fra Danmark på 1930-tallet.⁴³¹

Tendensen var likevel den at fysisk straff forekom sjeldnere, eller i det minste i en mildere form. O. Taraldset som tok avskjed som lærer ved Lungegården skole i 1936 etter nesten 40 år i tjeneste, hadde følgende forklaring til hvorfor legemlig straff hadde vært jevnt avtagende og nå, nærmest ikke forekom lenger.⁴³² (...) *[B]arnene er lettere å ha å gjøre med nu enn de var før i tiden. (...) Her tror jeg at det mere fordomsfrie syn på oppdragelse og undervisning, har spillet sterkt inn.*⁴³³ Hvilke endringer i undervisningssammenheng kan Taraldset ha siktet til?

⁴²⁷ Andresen 2006:28-29.

⁴²⁸ Lycke 1973:84.

⁴²⁹ Brun 1982:77.

⁴³⁰ Svartvatn 1988:15. Amundsen 1989:37.

⁴³¹ Coninck-Smith 1990:34.

⁴³² Etter 1922 hadde fysisk straff kun forekommet ved ett tilfelle ved Lungegården skole, og da på oppfordring fra elevens mor. (Schiong 1990:59.)

⁴³³ Schiong 1990:59.

Den verdslige skole

Utover 1800-tallet mistet kirken og det teologiske budskap gradvis terreng. Med Stortingets vedtak om Folkeskolelovene av 1889 ble det entydig slått fast at skolen ikke lenger hadde sitt mål i konfirmasjonen.⁴³⁴ Opprøret mot "den gamle skole" startet for alvor i Europa og Amerika i 1880-årene⁴³⁵, mye som en reaksjon på formalismen i pietismens undervisningsmetoder. Dette synet kom blant annet til uttrykk i tidsskriftet *Norsk Skoletidende* fra slutten av 1800-tallet. Den nye folkeskolen måtte ta i bruk andre metoder enn latinskolens tradisjonelle, mekaniske lekselesing om den skulle nå sine ambisjoner om å bli en moderne læringsinstitusjon som tok sin samtid på pulsen.⁴³⁶ *Nei, religionen og dens idiotiserende pug maa ud af skolerne, og Darwin og Spencer ind, ellers vil folket - aandelig talt - gaa under i denne sørpe.*⁴³⁷ I tråd med den trønderske forfatteren Peter Egges oppfordring førte skoleloven av 1889 til fagmessig nyorientering. Undervisningstiden ble dramatisk utvidet og de allmenndannende disiplinene historie, geografi og naturfag ble påbudt både i by- og landsfolkeskolen.⁴³⁸ Tilsvarende tapte religionsundervisningen gradvis terreng. Dette ble ytterligere forsterket av at lærere i stigende grad fikk formell utdanning⁴³⁹, og i mindre grad gikk i lære hos presteskaper.⁴⁴⁰ Kirkens menn hadde allerede på begynnelsen av 1800-tallet med rette vært bekymret overfor seminarutdannede lærere og de sekulære åndsstrømningene som fikk influere lærerutdannelsen.⁴⁴¹ Mot slutten av 1800-tallet overdøvet kravet om skolemyndighetenes "tidsmessige utrustning" den tradisjonelle målsetningen om religiøs fordypelse.⁴⁴² *Skal vi opdrage mennesker for livet, ikke bare diciplinerede skolebørn,*⁴⁴³ lød spørsmålet fra ildfulle skoleentusiaster. Under nyttehensynets banner ble det fordret en type kunnskapsmessige kvalifikasjoner som var identisk med lærernes særlige kompetanse.⁴⁴⁴

Med lærene som organisert pressgruppe i kampen for den nye skole og prestens avtagende politiske og administrative rolle⁴⁴⁵, kan man dermed konkludere med at skolen ble sekulær? Teolog Hallgeir Elstad har innvendt at presten var leder ved skolestyrene mange steder i Norge til langt inn på 1900-tallet, samt at den evangelisk-lutherske religion stadig var

⁴³⁴ Telhaug 2003:78.

⁴³⁵ Loeng 1983:4.

⁴³⁶ Norsk skoletidende 1893:806.

⁴³⁷ Egge 1893:111.

⁴³⁸ Telhaug 2003:62.

⁴³⁹ Allmueskoleloven av 1827 krevde at det skulle opprettes lærerseminar i alle stift. (Telhaug 2003:54.)

⁴⁴⁰ Rundt 1850 hadde omlag 25 prosent av allmueskolens lærerstab skaffet seg en 2-årig seminarutdanning. (Telhaug 2003:57.)

⁴⁴¹ Kvalshaug 1978:10.

⁴⁴² Foss 1949:61.

⁴⁴³ Norsk skoletidende 1893:101.

⁴⁴⁴ Telhaug 2003:79.

⁴⁴⁵ Telhaug 2003:78.

fundamentet i skolens selvforståelse.⁴⁴⁶ Likevel vil jeg hevde at løsrivelsen fra religionens strenge grep fikk betydelig politisk drahjelp med skoleloven av 1889⁴⁴⁷, selv om det er åpenbart at en endring av et samfunns mest grunnfestede overbevisninger i realiteten tok tid, kanskje mye lenger tid enn man ville tro. Tendensen var like fullt den, at tiden la nye føringer i forhold til hvordan barn kunne behandles, også i skolehenseende, mye på bakgrunn av den fremtidige rolle man ga de små. En del konservativt orienterte ville nok lenge insistere på å forholde seg til et eldre barndomssyn, men majoriteten av lærere måtte etter hvert ta innover seg et skjerpet samfunnsmessig krav til pedagogikk og dermed straff, ikke minst fordi de agerte i et offentlig og stadig mer synlig rom. Hvordan kan man karakterisere disse pedagogene som sto frem som fanebærere av folkeskolens opplysningsprosjekt?

Læreren i hans høye sal

Under det første norske landslærermøtet i 1892, etter at første og siste vers av salmen *O Helligaand, kom til os ned* var avsungen og tale var resitert, rundet man av med følgende bønn: *For dette dog raader Herren ene, vi kun et redskab er i hans hænder. O hjælp os, fader, med flid at tjene, at troskabsilden hos alle brænder! Sign barneskaren, sign ungdomsskolen, saa barneveksten blir sund og fager!*⁴⁴⁸ Situasjonen er symptomatisk for lærerrollen slik jeg ser den ta form under den nye folkeskolen. Hva kan man lese ut ifra denne scenen?

La oss først gripe fatt i den kristne grunnstemningen. Eksempelet ovenfor gir signaler om at dypest sett legitimerende skolen fremdeles sin praksis på bakgrunn av himmelsk anerkjennelse. Tilsynelatende ydmyk, (...) *vi [er] kun et redskab (...)*, men likefullt Herrens forlengede hånd, var lærerens rolle derfor slett ikke ubetydelig. Nå hadde for såvidt lærere ansett seg selv for å være høyere makters håndlangere også i allmueskolens oppstartsfase, men til forskjell fra den gang vant de stadig økende anerkjennelse også i samfunnet ellers. Selv om lærere fremdeles var dårlig betalt, steg de frem som ledende menn på de fleste områder i samfunnslivet.⁴⁴⁹ Som tidligere professor Jostein Nerbøvik hevdet: *Lærarane stod fram som leiarar i den politiske og kulturelle bondereisinga*. Dette får støtte av historikeren Gro Hagemann som mener at lærernes store innsats med å ene det moderne Norge knapt kan overdrives.⁴⁵⁰ De var folkeskolereformens fremste pådrivere og sørget for at i utgangspunktet

⁴⁴⁶ Elstad 1994:63.

⁴⁴⁷ Med skoleloven av 1896 ble det hele trukket enda mer i nyttehensynets retning.

⁴⁴⁸ Norsk skoletidende 1892:449.

⁴⁴⁹ Kvalshaug 1978:11-12.

⁴⁵⁰ Nerbøvik 1999:53.

elitære symboler og verdier ble nasjonalt felleseie. På bakgrunn av sin samfunnsrettede lederposisjon sto læreren derfor nærmest ikke tilbake for presten i rang.⁴⁵¹ Men til forskjell fra de, i pedagogisk henseende, mørke episoder da barn nærmest ble betraktet som forstyrrende elementer i undervisningssammenheng⁴⁵², tyder landslærermøtets bønn om at (...) *barneveksten blir sund og fager!* om bedre hensikter i forhold til elevene.

Læreren som i følge den store pedagogen Erling Kristvik kunne kategoriseres som et ”stridende menneske”, sto ikke overfor en *jobb*, men en *oppgave*⁴⁵³ som fordret en helt spesiell type engasjement, en ”eld i hugen”.⁴⁵⁴ Så ble idealet i skolen også den karismatiske pedagog, han som grep elevene, og med Telhaugs ord: (...) *rev dem med seg (...) [og] vekket bundne krefter hos dem.*⁴⁵⁵ Hva besto denne store oppgaven i, og hvordan influerte dette på tanker rundt straffebruk i skolesammenheng?

Gjennomføringen av prosjektet om en nasjonal enhetskultur sto ikke minst i gjeld til de obligatoriske lesebøkene som mot slutten av 1800-tallet avløste Pontoppidans katekismeforklaring. I 1863 kom P. A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* som fikk status som eneste autoriserte lesebok for allmueskolen på landet, men det var med Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*, første gang utgitt i tidsrommet 1892-95, at man med all tydelighet ser bruddet med pietismens barndomssyn. Det lukter av nyvunnen psykologisk innsikt når man nå viste til at undervisning burde bygge på barns forestillingsevne og mulighet til å følge med.⁴⁵⁶

Den store folkeopplysningsmannen Ole Vig var en av dem som brant spesielt for at lærere ikke bare burde appellere til intellektet, men også stimulere barns fantasi og nysgjerrighet i undervisningssammenheng.⁴⁵⁷ I pedagogiske tidsskrift før århundreskiftet ble psykologi trukket frem som et av de aller viktigste midler til læringsframgang.⁴⁵⁸ Under overskriften ”Lad børnene faa være børn” kunne man i *Urd* lese følgende hjertesukk av skolemester J. Nicolaisen: *Man driver fremdeles paa med at ville faa børnene til at forstille sig gud (...), som kun den voksne kan det (...).*⁴⁵⁹ Appellen fra Tromsø lærerforening var i så måte klar; man skulle la den lille psykologiske kjennskap læreren hadde til barnenaturen

⁴⁵¹ Kvalshaug 1978:11-12. *Læreren og presten var autoriteter som var tabu, og som vi hadde stor respekt for. Hvis en unge sa noe ufordelaktig om en av dem, kunne vedkommende få en skikkelig rundjuling.* (Austigard 1984:52.)

⁴⁵² Steen 1974:33.

⁴⁵³ Mongstad 1964:115.

⁴⁵⁴ Telhaug 2003:80.

⁴⁵⁵ Telhaug 2003:65.

⁴⁵⁶ Telhaug 2003:66.

⁴⁵⁷ Telhaug 2003:64. *Norsk Skoletidende* 1890:439.

⁴⁵⁸ Loeng 1983:18.

⁴⁵⁹ *Urd* 1897:8.

reflekteres, ikke minst i kristendomsundervisningen.⁴⁶⁰ Eldre og mer utdaterte måter å servere kunnskap på, burde i det hele tatt unngås slik det kom til uttrykk i *Norsk Skoletidende* fra 1893: *Især synes jeg, det er forkasteligt at proppe børnenes hoveder med en hel del gammeltestamentlig viden, hvortil knyttes udviklinger, som ofte bliver temmelig tørre.* For hvem interesserte seg egentlig for ”*det mannasseske tidsrum eller Israels aandelige exil*”?⁴⁶¹ Ifølge tenårige Edith N. var de dager talte da læreren hadde sitt på det tørre, om han bare snakket ufortrødent timen igjennom.⁴⁶²

Den engelske filosofen Herbert Spencer hevdet å registrere en stigende tendens til å anerkjenne at elevens læringsappetitt både forutsatte en spiselig presentasjon og en bestemt grad av erkjennelsesmessig modenhet.⁴⁶³ Motvilje mot kunnskap var i dette lys ikke nødvendigvis dovenskap eller obsternasighet fra barnas side, slik man så ofte konkluderte med under pietismen, men feilslått undervisning. Selv brudd på disiplinen kunne ha sin rot i metodiske forhold: *Barnesindet er (...) gjennomgaande arbeidslystent. (...) Hvor nu det enkelte barn (...) gjennom hele timer i skolen ikke bliver sysselsat, der er det ofte den sunde barnenatur, som reiser sig og søger erstatning ved brud paa disciplinen.*⁴⁶⁴

I følge et magasininnlegg av Fernanda Nissen kunne et lyst hode gjerne ytre seg på andre måter enn ved å demonstrere gode evner til å tilegne seg kunnskap gjennom bøker.⁴⁶⁵ Sammenlagt gir disse eksemplene indikasjoner på en bevissthet som i større grad la til grunn et mangfold av årsaker for å forklare barns oppførsel. Et mer kritisk blikk på den rollen eksterne forhold spilte, kunne virke formildende med tanke på hva barn til syvende og sist ble holdt ansvarlig for. Også erkjennelsen av barns psykologisk særegne gestalt pekte i samme retning. Den mer empatiske innfallsvinkelen er en klar parallell til idéen innen det private om å spille på det gode. Det var også her kravet om klasselæreren tok form. De rådende forhold med en rekke forskjellige lærere i hver klasse syntes ikke å være tilfredsstillende: *Ingen har på denne Maade Lejlighed og Tid til av vinde det Kendskab til det enkelte Barn, som er en Grundbetingelse for en god ideel Skoleundervisning; ingen naar at faa det Indblik i Barnets Sjæleliv, som den maa have, der skal være Barnets fortrolige Ven og Vejleder,* lød det fra Holbæks skolekommisjon i 1910.⁴⁶⁶ Også i skolen så man seg etter hvert mest tjent med å bygge på tillit fremfor frykt. Gjennom motivasjon og lyst ville man tilse at barna ikke bare

⁴⁶⁰ Norsk Skoletidende 1892:213.

⁴⁶¹ Norsk Skoletidende 1893:806.

⁴⁶² Storstein 1932:122.

⁴⁶³ Spencer 1949:51.

⁴⁶⁴ Norsk Skoletidende 1890:197.

⁴⁶⁵ Kvinden 1912:29.

⁴⁶⁶ Coninck-Smith 1990:11.

tilegnet seg kunnskap under oppsyn, men søkte den av fri vilje, uavhengig av påbud.⁴⁶⁷ Her var en mindre mistroisk holdning avgjørende. Ikke bare skulle undervisningen fremstå som mer appetittlig, men barnet ble i seg selv oppfattet som vitebegjærlig.

Barnene er gjennomgående også mere lærelystne enn de var for nogen årtier siden. Og forsømmelsen antall er betydelig mindre, konkluderte overlærer Taraldset i sin vurdering av skoleforholdene utover 1900-tallet. *Skulking er nesten helt forsvunnet. Her tror jeg at det mere fordomsfrie syn på oppdragelse og undervisning, har spillet sterkt inn. Barnene søkes gjort mer direkte interessert i sitt arbeide (...).*⁴⁶⁸ Per Oddvar Kvalshaug kan også vise til samme kraftige reduksjonen i skolefravær ved en skole i Trøndelag som Taraldset hadde registrert for Lungegårdsskolens vedkommende.⁴⁶⁹ Her kan også den stigende forståelsen mellom hjem og skole som Lycke mener å se ha hatt en avgjørende betydning.⁴⁷⁰ Det var en utbredt oppfatning at (...) *skolens baade opdragende og undervisende gjerning, for at blive frugtbringende for barnet, trænger til at støttes av hjemmet (...).*⁴⁷¹

Men hvordan sto det seg nå egentlig mellom foreldre og lærere rundt århundreskiftet? Gjennom deltagelse i skoleutvalgene ble foreldrene solidariske med skolen og delaktige i det offentlige oppdragelse av barn, skrev Fernanda Nissen i 1910.⁴⁷² Hvilken reell innflytelse foreldre fikk i denne perioden av den grunn, er derimot en annen sak.⁴⁷³ Kvalshaug har argumentert for at kontakten mellom hjem og skole relativt sett ble dårligere nå enn i omgangsskolens blomstringstid hvor foreldre selv gjerne var tilhørere til uundervisningen.⁴⁷⁴ Å følge opp barna ble også mye vanskeligere da det faglige nivået mot slutten av 1800-tallet gikk høyt over hodene på elevenes foreldre som for det meste var allmennfaglig uskolerte.⁴⁷⁵

Men om nå skoleforholdene gjennomgikk forbedringer ettersom den nye folkeskolen gradvis fikk realisert sine ambisjoner, kan man dermed trekke den slutning at skolen ved inngangen til 1900-tallet i det store og det hele hadde lagt den tuktede hånden ned for godt? Det er som Mogens Brun har påpekt en svært lang vei fra ideelle retningslinjer om mildhet til hverdagen i klasserommet,⁴⁷⁶ og det er ikke vanskelig å finne eksempler på at den mørke

⁴⁶⁷ Norsk skoletidende 1892:529.

⁴⁶⁸ Schiong 1990:59.

⁴⁶⁹ Kvalshaug 1978:15.

⁴⁷⁰ Lycke 1973:84.

⁴⁷¹ Norsk skoletidende 1893:600.

⁴⁷² Kvinden 1910:82.

⁴⁷³ For Danmarks vedkommende ser den ut til å ha vært svært begrenset. (Coninck-Smith 1990:22.)

⁴⁷⁴ Se kapittelet "Den gamle skole".

⁴⁷⁵ Kvalshaug 1978:13.

⁴⁷⁶ Brun 1982:69.

tradisjonen levde i beste velgående, om enn i mindre målestokk. Her eksemplifisert med Inger Hagerups minner om sin lærer, riktignok på gymnaset, på 1920-tallet:

Han tilhørte den ulykkelige type lærere som tror de vandrer på kanten av kaos i hver eneste time, og derfor mener at den eneste måten å mestre klassene på, er å holde skrekk- og terror-disiplin. (...) I hele sin lærertid holdt han (...) klassene sine i et tvangsnevrotisk jerngrep, og for ham selv måtte hver skoledag ha vært et mareritt.⁴⁷⁷

Det eksisterte også stadig lærere som misbrukte sin posisjon til å utøve systematisk vold og krenkende behandling av barn. Thomas Breivik fortalte om et slikt tilfelle fra sin skoletid.⁴⁷⁸ Selv om skoleloven av 1889 påla skolene å tilse at eventuell fysisk straff foregikk i ordnede og avgrensede former, satte ikke dette noen permanent stopper for brutale læreres nedbrytende fremferd. Var motivasjonen eller terskelen lav nok, er det lite sannsynlig at vedtatte lover fikk øve noen særlig innflytelse.⁴⁷⁹

Etter loven av 1889 skulle legemlig straff systematiseres og registreres, men det ble opp til den enkelte skole å avgjøre om sanksjonsformen som sådan skulle opprettholdes eller forbys. Hva var tendensen her, og hvordan forholdt lærere seg til muligheten for en avskaffelse?

Straff i en uhyre stillferdig utforming - Fjerning av fysisk straff?

Om praksisen med fysisk straff fremdeles var lovlig utover 1900-tallet, gir følgende eksempel fra 1920-tallet signaler om at metoden kunne bli ansett som unødvendig drastisk og ikke lenger var garantert uforbeholden støtte blant folk. Ning de Coninck-Smith forteller om en dansk mor som i 1906 fikk 60 dagers betinget fengsel på vann og brød for å ha slått en lærer som hadde slått hennes sønn.⁴⁸⁰ Også fra Norge finner man lignende episoder: (...) *det hende ein gong at Nygård benytta seg av [skulepisk] (...) Far til guten tok snøggaste vegen til Nygård, greip tak i begge skuldrene, løfta han, rista og skok han med stor armkraft, og tilbake stod Nygård som ein tufsete og slegen mann.*⁴⁸¹ Foruten at selve straffepraksisen i dette tilfellet ble satt til veggs på usedvanlig håndgripelig vis, er det også verdt å merke seg at læreren til tross for sin etter hvert store anseelse og status på ingen måte fikk samme

⁴⁷⁷ Hagerup 1985:154.

⁴⁷⁸ Breivik 1992:101 og 105.

⁴⁷⁹ Brun 1982:70-71.

⁴⁸⁰ Coninck-Smith 1990:21.

⁴⁸¹ Berge 1994:60.

stilltiende aksept for sine handlinger som tidligere. Den suverene lærerautoritets myndighet til å råde over de midler som måtte tjene de ulike situasjoner best, ble utfordret av og tildels underlagt et syn på legemlig straff som et middel kun til bruk i nødsfall. Dette oppsto mye på grunn av folks voksende uvilje mot at maktpersoner skulle legitimere og styrke sine posisjoner og opprettholde allmuens mindreverdigheitsfølelse ved nedverdiggende midler.⁴⁸²

Ideelt sett så man at de oppdragende prinsipper ble inkarnert uten tvang. En mykere straffemessig linje var blitt innført i en lærerinstruks allerede på midten av 1800-tallet. Tilsvarende dansk skoleanordning fra 1814 bebudet at ”straffens dystre fest” var i ferd med å dø ut.⁴⁸³ Skolemester Feragen sto på mange måter dypt festet i en pietistisk tradisjon, men når det kom til bruken av fysisk straff, mente han likevel til moderasjon, en langt mer restriktiv holdning enn den tidligere selvfølgelige anvendelsen skulle indikere. Dette ble ikke minst reflektert gjennom innføringen av skoleloven av 1889 som satte enda mer markante grenser for lærerens tilgang til fysisk avstraffelse. Det enkelte sogn sto riktignok fritt til å bestemme hvorvidt legemlig straff skulle tillates, men kontrollen ble skjerpet. Legemlige sanksjoner kunne kun utdeles i annen lærers nærvær for å bevitne at seansen gikk rettskaffent for seg og siden registreres i dertil forordnede protokoller. Kirsten Marie Lycke nevner Jondalen som et eksempel på sogn som avsto fra fysisk straff⁴⁸⁴, men i følge Per Oddvar Kvalshaug gikk de aller fleste skolekretser inn for å tillate bruken.⁴⁸⁵ Hvordan skal man forklare dette?

Muligheten til å forby fysisk straff i skolen falt i overveiende grad i dårlig jord blant lærere.⁴⁸⁶ Hans Jørgen Dokka hevder at skolefolk sjelden hadde vært mer samkjørt i noen annen sak fra slutten av 1800-tallet enn i sin motstand mot å fjerne fysisk refs fra skolerommet.⁴⁸⁷ I forbindelse med innføringen av totalforbud for Københavns vedkommende i 1952, kunne man lese følgende fortvilte, ja nærmest desperate uttalelse fra lærerhold: *At bruge Spanskrøret er os en Vederstykkelighed; men vi vil dø for vor Ret til at gøre det (...)*⁴⁸⁸ Hva var det som sto på spill? Hvorfor var en opprettholdelse av det gamle tuktemiddelet så ekstremt viktig sett fra skolens synsvinkel? Aller først vil jeg trekke frem læreres personlige redsel for å bli avmektiggjort, fratatt sitt viktigste, tradisjonelle symbol på udiskutabel myndighet. Berøvet den nødvendige autoritet, kanskje ville elevene dermed få en opplevelse

⁴⁸² Lycke 1973:73-74.

⁴⁸³ Brun 1982:68.

⁴⁸⁴ Lycke 1973:84.

⁴⁸⁵ Kvalshaug 1978:78.

⁴⁸⁶ Schiong 1990:36.

⁴⁸⁷ Dokka 1967:380.

⁴⁸⁸ Først i 1967 ble spanskrøret formelt avskaffet i hele Danmark. (Coninck-Smith 1990:33-34.)

av at læreren ikke turte straffe dem?⁴⁸⁹ Uansett tenkte mange at opprettholdelsen av lærerens rett til fysisk inngripen ville være virkningsfullt i seg selv. Her eksemplifisert ved skolekommisjonens innstilling av 1926: *Man nærer betenkelighet ved helt at forby legemlig avstraffelse, der kan være bruk for den og i hvert fall virker bestemmelsen bare ved at stå der. Forhåpentlig vil anvendelser fremdeles reduseres, så straffen faller bort av seg selv.*⁴⁹⁰

Et annet vesentlig poeng som talte for fortsatt bruk av kroppslig straff var tanken på å forhindre barn fra å bli tatt ut av folkeskolen og plassert i tvangsinstitusjoner. Om man skulle kunne velge mellom noen raske, sviende slag mot kroppen og skoleutvisning, syntes valget åpenlyst for enkelte.⁴⁹¹ *Man kan ikke (...) blot vise børnene bort, hvis de ikke vil følge reglerne.* poengterte den danske lærer Hansen i 1905.⁴⁹² På samme vis argumenterte skoleinspektør Ingj. Palmir i sin henvendelse til skolerådets medlemmer i 1933. Satt opp mot det å anbringe elever i tvangsskoler og skolehjem var langt på vei (...) *en legemlig avstraffelse den mildeste og dog en fullt effektiv forholdsregel.*⁴⁹³

Til tross for at man i visse tilfeller anså fysisk straff som den minste av to onder, var det skolefolk som ga uttrykk for at man gjerne så kroppslig avstraffelse overflødiggjort. (...) *man vilde hilse den dag med glæde, da legemlig revselse kunde undværes. Ingen vil glæde sig mer derover end vi (...) det hører til lærerens tungeste timer, naar han bliver tvungen til slikt.*⁴⁹⁴ I forbindelse med en avrisning ved Rothaugen skole i Bergen på begynnelsen av 1930-tallet ble det fortalt om en lærer som i etterkant lovte dyrt og hellig at dette var siste gang han gikk med på å være ”bøddel”.⁴⁹⁵ Mye tyder i det hele tatt på at lærere utover 1900-tallet sjelden fant det tilfredsstillende å refse barn. Flere stilte seg også sterkt negativ til situasjoner hvor politiet hadde pålagt dem å straffe elever for forhold utenfor skolen, og det hendte at lærere henvendte seg direkte til departementet for å unnsnippe denne typen pålegg.⁴⁹⁶ I enkelte særlig graverende tilfeller måtte skolemyndighetene opptre som ”politiets håndlangere” så mye som et halvt år etter at forseelsen hadde funnet sted.⁴⁹⁷

Når praksisen likevel hadde sin store skare av tilhengere og forsvarere, må dette sees på bakgrunn av at man ikke opplevde å være i besittelse av fullgode alternativer. Her er det igjen på sin plass å minne om den høye graden av lydighet man så som et uomgjengelig

⁴⁸⁹ Schiong 1990:48.

⁴⁹⁰ Svartvatn 1988:4.

⁴⁹¹ Handal (upubl.dok.):18.

⁴⁹² Ellehammer 1988:70.

⁴⁹³ Handal (upubl.dok.) løst ark.

⁴⁹⁴ Norsk Skoletidende 1890:81.

⁴⁹⁵ Handal (upubl.dok.) løst ark.

⁴⁹⁶ Lycke 1973:84.

⁴⁹⁷ Schiong 1990:48.

krav.⁴⁹⁸ I så måte er noe så alvorlig som politianmeldelser i 1917 og -18, i tre tilfeller av snøballkasting, et talende eksempel.⁴⁹⁹ Enkelte lærere kom nærmest i harnisk over antydningen om at man burde kunne lykkes i det pedagogiske prosjekt uten å ty til fysisk straff. Her, en indignert Kristianialærer:

Kan hr. S.(...) formaa at opretholde den for en frugtbar undervisning i de forskjellige fag nødvendige disciplin uden at anvende legemlig revselse, og kan han ellers faa skaffet tilveie en minimumsgrad af høflig og skikkelig opførsel mod sig som lærer uden den samme - da er han lidt mer end en pædagogisk engel.⁵⁰⁰

I det store prosjektet med å styre tildels gjenstridige barn i ønsket retning fortsatte mange lærere å sverge til legemlig straff, om så bare av symbolsk art, for å demonstrere hvem som var mester.⁵⁰¹ Noe annet ville i høy grad være inhumant mot lærerstanden, ble det hevdet.⁵⁰² Vel hadde skolefolk sine plikter som oppdragere, men de måtte da også ha visse rettigheter!

Siden utviklingen mot avskaffelse av fysisk straff i skolen likevel gikk sin gang, kom dette følgelig i liten grad i stand på bakgrunn av et krav fra innsiden, men som påtrykk fra det omgivende samfunn.⁵⁰³ Men om tidsånden talte den mildere linjes sak, hvilke tiltak skulle man i så fall iverksette i tilfeller av uregjerlighet?

Psykiske straffealternativer

For uskikkelige gutter, tror jeg, ensom gjensiddig vil være overmaade heldig. Deres raahed, uopdragenhed og trods vil netop saadanne stille, ensomme stunder give en passende dæmper (...) Det er de større børn samt de naturer, hvem legemlig tugt ikke gavner, men opirrer, det er disse ensom gjensiddig vil bidrage til at tugte uskikkeligheden ud af. Disse trænger først og fremst til at komme til eftertanke.⁵⁰⁴

Eksempelet ovenfor gir signaler om at parallelt med en gradvis nedtoning av fysisk straff i skolen, vokste bruken av psykiske straffer, gjensitting og et stadig mer detaljrikt

⁴⁹⁸ Brun 1982:74. Se også kapittelet "Den gamle skole".

⁴⁹⁹ Svartvatn 1988:90.

⁵⁰⁰ Norsk Skoletidende 1890:82.

⁵⁰¹ Austigard 1984:25.

⁵⁰² Ellehammer 1988:70.

⁵⁰³ Lycke 1973:83. Ellehammer 1988:94-95.

⁵⁰⁴ Norsk skoletidende 1893:267.

ordensreglement.⁵⁰⁵ Innføring av karakterbøker virket også regulerende ved tanken på at man måtte vise far (...) *hvorledes det staar sig paa skolen.*⁵⁰⁶ Når det gjaldt den eksplisitte straffen, var den mildeste formen at man måtte reise seg, fortalte Alfred Ristesund (f.1897). Ved grovere forseelser skulle eleven sone stående borte ved ovnen. *Men den verste straffa var om ein gut måtte gå og sette seg på ein jentepult, eller jenta på ein gutapult (...) en nokså forsmedeleg straff.*⁵⁰⁷ Det mest grusomme for mange gutter var nettopp å bli plassert med ansiktet vendt mot en ren jenteklasse.⁵⁰⁸

Å fornede elever ved å spille på skam og tabuer hadde nok utvilsomt en høyst regulerende effekt. En kan i det hele tatt spørre seg om tildeling av fysisk straff alltid ble opplevd som det verste. *Av de ulike former for straff i skolen har hele tiden "korporlig refselse", ris, vært den strengeste,* påstår professor Arne Bugge Amundsen.⁵⁰⁹ Nå er det mulig at han her refererer til det mangfold av fysiske grep man kunne ty til. Men om straff i denne sammenheng også inkluderer subtile, psykiske former, har man uttalelser fra elever som opplevde det annerledes. Her fra boken *Barn och straff i hem och skola* fra 1934:

*Kroppsstraffen är ingalunda de svåraste lidanden, som kan tillfogas ett barn. Det finns elever högt uppe i gymnasieklasserna och i seminarierna, som inte skulle tveka att vilken dag som helst taga ett kroppsligt lidande, förutsatt, att det inte utdelades under förnedrande former, i utbyte för de psykiska marter, de ständigt underkastas inom klassen genom nedsättande ord och omdömen, miner och gester, uppenbar ringaktning och öppet förakt.*⁵¹⁰

En skal med andre ord ikke underkjenne den dramatiske effekten av en type straff som gikk under huden på barnet og rammet selve kjernen i det, men motivene for å regulere barn fra innsiden varierte stort. Det fantes også styring som ikke hadde ydmykelse av barn som målsetning. I denne forbindelse vil jeg trekke frem lærerinnen slik hun ble inkludert i lærerstanden i stor stil mot slutten av 1800-tallet. Oppgaven vil hevde at lærerinnene skulle bli svært sentrale i den pedagogiske nytenkningen, og dermed også i forhold til fysisk straff. Hvordan kunne dette ha seg, og hvilke kvaliteter bar hun med seg inn i skolesammenheng som trakk det hele i mer forsonende retning?

⁵⁰⁵ Coninck-Smith 2000:80.

⁵⁰⁶ Norsk skoletidende 1893:810.

⁵⁰⁷ Austigard 1984:63. I franske oppdragelsesbøker fra 1800-tallet fikk man råd om å kle gutter ut i jenteklær for å skremme til lydighet. (Persson 1983:140.)

⁵⁰⁸ Thuen 1997:41. Se også Tønnessen 1982:84.

⁵⁰⁹ Amundsen 1989:37.

⁵¹⁰ Lundin 1934:48.

Lærer og lærerinne, tradisjonsbærer og reformator?

Loven av 1860 åpnet opp for lærerinner i skolen, fortrinnsvis ved småtrinnene, eller som hjelpelærere i høyere klasser. Særlig i byskolesammenheng med de store elevkullene og påfølgende klassesdeling, ble det naturlig å engasjere kvinnelige lærere til å ta seg av de rene pikeklassene og yngre elever flere tiår før loven ga formell adgang.⁵¹¹ Hvordan kan man forklare at kvinner under 1800-tallet fikk innpass i undervisningsyrket? I første omgang var det økonomiske forhold som brøt ned mannsmonopolet i skolen. Gro Hagemann hevder at at før 1866 var hovedmotivet den billige arbeidskraften.⁵¹² Seinere, i alle fall på 1880-tallet, vant det pedagogiske argumentet terreng. Å ansette kvinnelige klasselærere for de minste skoletrinn ble ansett som svært viktig, ettersom disse første årene strengt tatt skulle være mer oppdragende enn undervisende. *Ordningen med Klasselærere er den ene riktige i barnets første Skoletid, da det gjælder at lade barnet saa lidet som muligt føle Overgangen fra Hjemmet til Skolen og at Vænne det til Skolen.*⁵¹³ Her ble det åpenbart trukket linjer til det private. Hva var det ved kvinnen som gjorde henne særlig egnet til å undervise barn og da spesielt de yngste? La meg ta et steg til siden og belyse tidens kvinnesyn.

Ut ifra argumenter om naturens viselige forordning, var de to kjønn eslet til ulike oppgaver. Til forskjell fra mannen som primært hadde sitt virke i det offentlige, ble både kvinner og barn på slutten av 1800-tallet ansett å stå nært naturen og skapt for en tilværelse i det private. I et innlegget i den svenske utgaven av *Allers* fra 1897 ble hun fremstilt nærmest som en madonna; lys, fredsommelig og mild:

*Hon framträder som naturväsende,(...) ett känslomässigt centrum av förträstan och stilla värme (...) som vore hon Människan med en medfödd och självklar känsla för livets sanna värden (...) med en förmåga att (...) sprida ljus och harmoni kring sig.*⁵¹⁴

Fra *Husmoderen* samme år kunne man lese uttalelser som karakteriserte henne som et plettfritt bilde på renhet, og det ble derfor naturlig at hun fikk hovedansvaret med å sørge for å ivareta det ubesudlede barnesinnet.⁵¹⁵

På grunn av sine særegne kvinnelige egenskaper sto altså mor sterkest rustet i oppdragerhenseende. Selv om det tidvis ble rettet klager over fedre for deres begrensede engasjement overfor barna, var den utbredte oppfatningen at barneoppdragelse, spesielt av de

⁵¹¹ Dokka 1967:239.

⁵¹² Hagemann 1992:63.

⁵¹³ Hagen 1999:47.

⁵¹⁴ Larsson 1990:155.

⁵¹⁵ Husmoderen 1897:139.

ynge barna, var kvinners ansvar.⁵¹⁶ En skribent i *Urd* fra 1898 hevdet ambisiøst nok at odling av barn måtte regnes som kvinnens største oppgave i livet.⁵¹⁷ Og man kunne dårlig legge skjul på sin forakt for eldre, bedrestilte familiers lemfeldige omgang med oppdragelse, der hustruens engasjement fremfor alt lå i sosiale forpliktelser, mens barn og unge gikk for lut og kaldt vann.⁵¹⁸ Den pedagogiske skjerpelsen og adresseringen til kvinner finner også Kajsa Ohrlander i Sverige⁵¹⁹, hvilket også indikeres av det store antall publikasjoner på barneoppdragelse som utkom i denne perioden, rettet mot kvinner.⁵²⁰

De argumenter som grunnla kvinners plass i privatlivets lune arne, var interessant nok de samme som skulle gi henne adgang til det offentlige erverv som pedagog.

Viseskoledirektør i København, Arvid Sørensen viste til et bestemt instinkt man bare sjelden så hos menn og som ikke kunne læres.⁵²¹ Som en innsender i et skoleblad i 1867 hevdet, var lærerinnen kjennetegnet ved sin begeistring, sin tålmodighet og sitt (...) *ømme Hjertelag for Barnet og dets Vel(...)*.⁵²² Det var disse antatte egenskapene som ble hennes inngangsbillett til skoleverket på slutten av 1800-tallet. Hvordan ble lærerinnene oppfattet, og fikk hennes sosialt nedfelte kvinnelighet⁵²³ konsekvenser for undervisningen?

Jeg vil i det følgende argumentere for at lærerinnenes gradvise entré i skoleverket ble en sosial oppmyker av elev-lærer-relasjonen. Fysisk straff i skolesammenheng ser helst ut til å ha vært de mannlige lærernes felt.⁵²⁴ Nå skal man ikke skjære alle over én kam. Man finner uten nevneverdig anstrengelse eksempler på kvinnelige lærere som kunne gå sine mannlige kolleger en høy gang i overholdelse av streng kustus. Som blant mannlige lærere sto mye i sammenheng med den enkelte lærerpersonlighets karakter, overbevisning og politiske tilhørighet.⁵²⁵ Fra Ruseløkka skole kunne man berette om en lærerinne av iltreste sort:

Lærerinnen gikk fra pult til pult for å prøve om vi kunne stave. Kunne vi ikke det, dro hun oss i hårene ved ørene; vi ble ville av redsel og jeg for min del begynte og gråte og gjette, men gjette var det verste vi kunne gjøre. (...) Vi hadde ikke vært mange dagene på skolen før hun kom mørk i hu og sa, at to av

⁵¹⁶ Hodne 1986:33.

⁵¹⁷ *Urd* 1898:99.

⁵¹⁸ *Urd* 1904:136.

⁵¹⁹ Ohrlander 1987:97.

⁵²⁰ For engelske forhold se Clark 1985:83-84.

⁵²¹ Coninck-Smith 1990:37.

⁵²² Hagen 1999:58.

⁵²³ Jeg tar i denne sammenheng for gitt at mye av den kvinnelige "bagasjen" var tillært og ikke biologisk arvet.

⁵²⁴ Amundsen 1989:41.

⁵²⁵ Konservativt orienterte skolefolk var i større grad tro mot en "eldre" og strengere oppdragelse.

*guttene hadde ført seg så 'udannet' ved å rope hennes navn etter henne på gaten, at det måtte straffes med ris.*⁵²⁶

Motsatt fantes det tilfeller av mannlige lærere som underviste med ro og empati. Didrik Grønvold som vokste opp i Bergen på 1860-tallet ga nettopp eksempler på at også disse kunne vinne elevens tillit og hengivenhet: (...) lærer [Aarhus var] (...) høi og mild. Aldri hørte vi et ondt ord, bare en mild tilrettevisning, når det var nødvendig. Han var barnekjær, og hadde en merkelig evne til å stille sine spørsmål efter barnets standpunkt.⁵²⁷ Det er tydelig at evnen til å kunne undervise på barns premisser skapte ærefrykt og gjorde elevene lydhe. Pedagoger med særegne fortellertalenter kunne på den måten trollbinde en hel klasse, slik Peter Egge mintes sin sindige historielærer:

*En stille, alvorlig mann som aldri smilte og aldri et øyeblikk kom ut av likevekt. Han fortalte fra vår sagalitteratur, lunt og underholdende, med utpreget sans for vesentlig og uvesentlig. Selv den tregeste måtte følge med. (...) Jeg kjente meg mang en gang het i ansiktet av glede (...) når han fortalte.*⁵²⁸

Disse kildene sier noe om at måten barna ble møtt på i undervisningssituasjonen også sto i sammenheng med de enkelte lærerpersonlighetene og deres pedagogiske talenter. Slik kan fraværet av en streng mine og i de verste tilfellene bruken av fysisk straff ikke nødvendigvis stå som vitnesbyrd på en lærers myke linje, men hans evne til å kontrollere situasjonen. I så måte blir beretningen ovenfor om den karismatiske historielæreren talende: *Han prylte aldri. Han behøvde det ikke.*⁵²⁹ Han rådde med andre ord over andre midler. I en rekke andre tilfeller viste det seg derimot nødvendig å gå drastisk til verks i forhold til barna, slik oppgaven tematiserte under kapittelet om de tidlige skoleholdere hvor den urutinerte i sin ukyndighet ofte så seg nødt til å gripe til de kraftigste midler. Bruken av fysisk straff i skolehistorisk sammenheng kan derfor også forstås som en fortelling om tilkortkommenhet, noe som er i tråd med Petter Aasen og Alfred Telhaugs konklusjoner: *Bruken av korporlig straff blir (...) stående som et monument over elevenes motivasjonsmangel og skolens sviktende evne til å gjøre skolearbeidet meningsfullt for elevene.*⁵³⁰ Kildeutsagnene ovenfor demonstrerer derfor, slik jeg ser det, primært de nevnte pedagogers dyktighet, ikke

⁵²⁶ Hodne 1986:98. Som vi ser strakk folkeskolens lange, overvåkne blikk seg også til skoleveien. Se også Conick-Smith 1990:13.

⁵²⁷ Grønvold 1944:36-37.

⁵²⁸ Egge 1948:18.

⁵²⁹ Egge 1948:18.

⁵³⁰ Aasen 1992:185.

nødvendigvis deres empati. Utover disse individuelle forskjellene, fantes det kjønns spesifikke faktorer som ble avgjørende for ulik tilnærming til undervisning?

Marianne Greng har vist i sin avhandling *Lærerinnene i den norske folkeskole 1889-1915* at lærerinnene gjennomgående hadde bakgrunn i embedsmannsklassen og var utdannet privat.⁵³¹ Lærerne på sin side var ofte husmannssønner selv om de også kunne bli rekruttert fra høyere samfunnsklasser, men til forskjell fra lærerinnene kom de gjerne opprinnelig fra landsbygden.⁵³² De kvinnelige lærerne var seg høyst bevisst sin overlegenhet når det kom til kunnskap og dannelse. Som Gro Hagemann forteller, nølte de ikke med å kalle seg selv ”sivilisasjonens børn”, mens lærerne noe nedlatende ble referert til som ”naturbørnene”.⁵³³

Det krevdes sterk motivasjon og offervilje for å kunne smykke seg med tittelen lærerinne. Et flertall av disse kvinnene var som det sømmet seg enslige eller enker. Hele livet ble dedikert kallet for skolegjerningen. Om de ble overarbeidet, ble det oppfordret til å (...) *gi avkald paa fornøielser som vi skjønner trækker for store vekslers paa vor arbeidskraft. Det skylder vi os selv, det skylder vi vort arbeide, vor stand, og det skylder vi dem som skal ta arbeidet op efter os.*⁵³⁴ Kvinnenes innsats i arbeidslivet var som man forstår i tillegg til å legge grunnlag for livsopphold, ikke nødvendigvis bare motivert av personlige ambisjoner, men også et ledd i kampen for myndiggjøring av den yrkesaktive kvinne.⁵³⁵

Med bakgrunn i bykultur og innblikk i europeiske åndsstrømninger, fikk lærerinnene tidlig kjennskap til den pedagogiske nytenkningen. Anne Dåsvatn Homme hevder at det fremfor alt var lærerinnene som førte reformpedagogiske tanker inn i skoledebatten.⁵³⁶ Med sin bakgrunn i utviklingen av den psykologiske vitenskap⁵³⁷, baserte den nye undervisningsmetoden seg på eleven selv og dennes interesser.⁵³⁸ Lærerinnene tok et *empatisk utgangspunkt i barnet* for å bruke Sylvi Pennes uttrykk.⁵³⁹ Mens lærere i stor grad holdt fast ved en tradisjonell type læring som baserte seg på ekstern påvirkning for etterleving av voksne idealer, tenkte lærerinnene at det var barns egenutvikling som var det sentrale. Med gjenlyden av Herbert Spencers radikale anbefalinger i øret, mente de at ved å gjøre barnet nysgjerrig og virkelystent, skulle dets interesse for læring nærmest følge av seg selv.⁵⁴⁰ Mens

⁵³¹ Hagemann 1997:31. Dette var forøvrig også et økonomisk argument, ettersom de allerede hadde den påkrevde dannelse og ikke trengte å bli påkostet ytterligere skolering. (Homme 1993:30.)

⁵³² Hagemann 1997:31.

⁵³³ Hagemann 1992:83.

⁵³⁴ Lærerindernes blad 1915:162.

⁵³⁵ Greng 1979:172.

⁵³⁶ Homme 1993:150.

⁵³⁷ Loeng 1983:4.

⁵³⁸ Greng 1979:172.

⁵³⁹ Penne <http://www.lu.hio.no/bokbasen/kap2/21hoved.htm#bade> 01.02.05.

⁵⁴⁰ Spencer 1949:51.

lærerne gjerne så læring og opplysning som et middel for å avansere i skolesystemet, anså lærerinnene det å gi barn kunnskap som nyttig i seg selv med tanke på å ruste dem for samfunnet.⁵⁴¹

Under tittelen "Om opdragelsen i barneskolen" holdt lærerinne Christiane Bonnevie et engasjert foredrag i Kristiania pædagogiske samfund i 1893 på bakgrunn av en (...) *dypere interesse for barnet selv*. Ved siden av å oppfordre til stadig å arbeide for å bedre forholdet mellom hjem og skole og hjelpe barnet til å komme til en livskraftig tro, tegnet hun opp et rimelig radikalt syn på det å motta undervisning. Barn måtte få erfare at det å få gå på skole var et privilegium, noe de måtte gjøre seg fortjent til, og definitivt ikke noe de mer eller mindre motvillig aksepterte for foreldrenes eller skolens skyld.⁵⁴² På bakgrunn av reformpedagogikkens overbevisning om at læring skulle bygge på vilje, og ikke uvilje, skisserte Bonnevie opp følgende scene: *En elev (...) sagde engang til mig i (...) skriketone: "Maa vi lære alt det?" "Langt fra maa du", sagde jeg; "vil du staa tilbage, bliver jo det din skade"*.⁵⁴³

Det mildere tilsnittet som mange lærerinner lot seg inspirere av, skulle prege deres undervisning, men i hvilken utstrekning fikk de kvinnelige lærerne adgang til skolegjerningen? Lærerinner ble stadig mer flertallige mot slutten av 1800-tallet, og i 1880 utgjorde de majoriteten av lærerkreftene i byene.⁵⁴⁴ Med folkeskoleloven av 1889 fikk kvinnene den formelle adgang til å undervise gutter og jenter i alle klassetrinn⁵⁴⁵, samt adgang til lærerseminarene året etter.⁵⁴⁶ Den innflytelse lærerinnene skulle øve over folkeskolen fra slutten av 1800-tallet ser derfor ut til å ha vært betydelig. Reformpedagogikken la i følge Gro Hagemann grunnlag for en ikke-autoritær tradisjon,⁵⁴⁷ og i kombinasjon med den kvinnelige dominansen i skolen er det dermed rimelig å anta at dette resulterte i en avtagende bruk av fysisk straff?

Lærerinnens formelle adgang til å undervise, også ved folkeskolens øverste klassetrinn, kan i seg selv være et signal om at man ideelt så læring gjennomført med mykere metoder. At lærerinner dermed i praksis like gjerne ble satt til å styre de eldste som de yngste barna, er likevel ikke selvsagt⁵⁴⁸, og virket det alltid straffedepende å sette en kvinnelige

⁵⁴¹ Homme 1993:77.

⁵⁴² Norsk Skoletidende 1893:97.

⁵⁴³ Norsk Skoletidende 1893:101.

⁵⁴⁴ Homme 1993:30.

⁵⁴⁵ Dette gjaldt fortrinnsvis i byene. På landsbygden skulle lærerinnene fremdeles konsentrere seg om småskolen. (Grenng 1979:7.)

⁵⁴⁶ Sætre 1994:131.

⁵⁴⁷ Hagemann 1992:327.

⁵⁴⁸ I praksis fikk dette først gjennomslag et par tiår inn på 1900-tallet. (Grenng 1979:13.)

lærer ved kateteret? På et møte i Christiania lærerforening på 1880-tallet ble det foreslått å erstatte kvinnelige lærere med mannlige i tredje gutteklasse i et forsøk på å *redusere* den fysiske straffen.⁵⁴⁹ Hvordan kunne dette ha seg?

Som tidligere nevnt kom det ofte til korporlig refs i situasjoner der skolefolk ikke vant den nødvendige respekt og anerkjennelse blant elevene. I følge N. E. Lundin ble ordet lærerinne av barn i småskolen uttalt med en nærmest hellig klang, mens hun særlig i de høyere klassene mistet (...) *det ena gudomliga epitetet efter det andra* (...). I den senere realskolen ble hun ansett for å være nesten like foraktelig som piker i sin alminnelighet, og en folkeskolegutt med kvinnelig lærer fikk raskt høre hva han var verdt; *Han går hos en lärarinna!*⁵⁵⁰

Med dette in mente la ikke lærerinnenens inntog nødvendigvis noen demper på skoletukten, og man så seg gjerne nødt til, som nevnt under møtet ved Christiania lærerforening, å bringe inn en mannlig lærer som ved sin naturlige autoritet og gjennom å posere med ”røret i hånd” i større grad makte til lydighet.⁵⁵¹ Å sette seg i respekt på visse alderstrinn oversteg i mange tilfeller en lærerinnens krefter, ble det sagt. Her må en huske på at det ikke var mange tiår siden skolelærdom først og fremst hadde vært forbundet med plikt og tvang. Å sørge for et visst kunnskapsnivå hos barna hadde den gang i stor grad stått i gjeld til skoleautoriteters evne til å gjøre seg fryktet. Selv om reformpedagogikken og selvvirksomhetsprinsippet overbeviste mange om at man burde ta et kraftig oppgjør med ”den gamle skole”, ble hovedvekten utover 1900-tallet i følge Telhaug stadig lagt på (...) *fellesundervisning, på fortelling, trening, øvelse, pugg, gjengivelse og kopiering, orden og nøyaktighet* (...) ⁵⁵² Og som vist fra Danmark var prinsippet om autoritet og straff som uomgjengelige nødvendigheter i skolen i påfallende grad uendret.⁵⁵³

Mange kvinner ivret i disse årene etter å reformere metoden for skoleundervisning. Likevel var det nok helst i småklassene, der omsorg sto vel så sentralt som kunnskap, og hvor det kanskje ikke ble like avgjørende å sette seg i respekt av disiplinære hensyn, at lærerinnenens mykere tilfällsvinkel fikk øve størst innflytelse. Hvordan opplevde barn å gå i skole under disse lærerinnene? Barns møter med skolen gir interessante innblikk i det eksisterende kjønnsrollemønsteret som var med på å definere og avgrense den kvinnelige og mannlige lærergjeringen. Peter Egge mintes sine pedagoger:

⁵⁴⁹ Hagemann 1992:85.

⁵⁵⁰ Lundin 1934:36-37.

⁵⁵¹ Hagemann 1992:85.

⁵⁵² Telhaug 2003:83.

⁵⁵³ Ellehammer 1988:81.

*Så kom jeg på riktig skole; for jeg var syv år. Og fikk en lysende mild og snill lærerinne som alltid smilte selv når hun var nødt til å snakke morskt til oss. De første åtte årene av min barndom var nesten en idyll. Men det skulle bli annerledes. Jeg fikk mannfolk til lærere (...)*⁵⁵⁴

Også Jon Bleie husket sin kvinnelige lærer med glede: *[Lærerinna] underviste fengslende og roleg. Det fylgde vyrdnad med henne, så det jamt rådde ei god ånd i klassen. Me kjende godhug for henne, og hadde age og tillit.*⁵⁵⁵ Da han kom i storskolen fikk han mannlig lærer, åpenbart av den dyktige sorten: *Vigleik Maakestad var ein flink lærar. Me hadde stor age for han og såg på han med vyrdnad.*⁵⁵⁶ La meg sammenligne disse to beskrivelsene, den kvinnelige versus den mannlige lærer slik Bleie husket dem, hva skiller dem fra hverandre? Begge nøt klassens uforbeholdne respekt, de hadde ”age” og det fulgte ”vyrdnad” med dem, men i tillegg ble lærerinnene møtt med ”godhug”, kjærlig forståelse.

Man skal huske på at om mannlige lærere var aldri så empatiske og vennligsinnede, stilte mannsrollen dem overfor krav om en annen type aktelse og markering av autoritet enn lærerinnene, noe man tenkte forutsatte følelsesmessig distanse mellom lærer og elev. I forlengelsen av dette var det i følge historiker Sverre Steen bare lærerinner som kunne ha såkalte ”brælebarn”.⁵⁵⁷ Det var åpenbart ikke like legitimt for mannlige lærere å gi uttrykk for eventuelle varme følelser uten at deres mandige verdighet ville lide overlast.⁵⁵⁸ Lærerinnene derimot befestet og legitimerte sin posisjon i folkeskolen gjennom å demonstrere sine omsorgskvaliteter og psykologiske ferdigheter, som her, i tilfellet med forfatter og lærerinne Regine Normann og hennes tilnærming til lærergjærningen: *Endnu var barnene skvætnet for hende, men hun foresætter sig at gi dem ly og ro til at bli glade i hende og gjennom hende i arbeide og skolen.*⁵⁵⁹

En mer godlynt holdning og det fortrolige forholdet som ofte oppsto mellom lærerinne og elev kan forklare de mange minneord og takksigelser som utallige elever fikk publisert for å hedre sine lærerinner. Disse gir samlet inntrykk av at frøknenes blotte nærvær virket disiplinerende, og at de slapp å fremstå like skrekkinngytende som tilfellet var med mange lærere.⁵⁶⁰ Fra Kristiania pikeskoler rundt 1890 kunne bestyrer Keiser attestere følgende: *Frøken Ullmann holder hele klassen i sin hånd. Hendes store magt over dem lå for en del, naturligvis, i hendes dygtighed (...)men også i hendes personlighed. Hun var meget smuk (...)*

⁵⁵⁴ Egge 1948:12.

⁵⁵⁵ Bleie 1976:35.

⁵⁵⁶ Bleie 1976:36.

⁵⁵⁷ Steen 1974:28 ”Bræle” er noenlunde synonymt med ”kjæle”.

⁵⁵⁸ Kvalshaug 1978:79.

⁵⁵⁹ Kvinden 1911:19.

⁵⁶⁰ Husmoderen 1897:490.

*en feiret baldame.*⁵⁶¹ Det yndige og forfinede ved de kvinnelige lærerne var åpenbart heller ikke uviktig med hensyn til suksess i undervisning og for måten barn knyttet seg til dem. Frøken Bauer hadde et udiskutabelt håndlag med de små, og som man merker seg sto mye av denne spontane kontakten i sammenheng med det umiddelbare, nærmest enfoldige ved hennes natur: *Barnet hang alltid ved frk. Bauer med ubegrenset tillid og kjærlighet, fordi det hos hende fandt så meget beslægtet. Det barnlige, den næsten naivt tillidsfulde tro på alle menneskers godhed (...) var just et af de elskeligste træk i hendes karakter.*⁵⁶²

Det antatt ”svakelige” ved lærerinnenens natur, deres manglende stødighet og kraft i undervisningen⁵⁶³, hindret dem fra å virke i høyere gutteklasser kanskje helt frem til et stykke ut på 1900-tallet.⁵⁶⁴ Men det var interessant nok gjerne den samme ”barnligheten”, den mer umiddelbare kontakten og forståelsen for elevene som skulle legge grunnlag for mye av den varme omtalen de ble gjenstand for i ettertid, og som står som et vitnesbyrd på de varme følelser som kunne oppstå mellom lærerinne og elev: *Hun var barnas mor og beste venn, og de elsket henne som ikke mange lærere er blitt elsket.*⁵⁶⁵

Som kapittelet har argumentert for var det rundt århundreskiftet ikke lenger grunnlag for en selvfølgelig bruk av fysisk straff i skolesammenheng. På samme vis som man i privat sammenheng via økt psykologisk kunnskap ble gjort oppmerksom på at man hadde mest å vinne på å en mildere linje overfor barn, ble prinsippet om tillit og fortrolighet stikkord også i undervisningssammenheng. Her var skolens sekularisering helt avgjørende. Straffeprotokollene dokumenter derfor tydelig at man gikk bort fra de hardeste former for korporlig refs. Likevel tyder læreres motstand mot å forby middelet, og antydningen om at ikke all form for fysisk sanksjonering ble protokollført på at straffeformen fremdeles eksisterte, om enn i en forsiktigere utgave. Nå fantes det grupperinger i skoleverket som forkynte en radikalt annen tilfallsvinkel til måten å overlevere elever kunnskap på. I kraft av sin høye utdanning og empatiske tilnærming skulle lærerinnene kanskje bli de fremste talsmenn for at lyst, beigistring og kjærlighet til skolen også ville bedre de disiplinære forhold. Som alternativ til den fysiske straffen økte sanksjoner som virket styrende uten at man trengte å ramme kroppen direkte. Karaktersystemet og skamfulle posisjoner som det å måtte stå opp, stå ved ovnen eller sitte igjen er eksempler på dette. Avansert nok virket også et mer tillitsfullt forhold mellom pedagog og elev disiplinerende. Man ville nødvendig skuffe de man holdt av.

⁵⁶¹ Husmoderen 1897:519.

⁵⁶² Husmoderen 1897:504.

⁵⁶³ Hagemann 1992:85.

⁵⁶⁴ Greng 1979:13.

⁵⁶⁵ Hagemann 1992:83.

AVSLUTNING

*(...) især kan ingen filosofiske spekulationer (...) rokke en tøddel ved den sandhed, at menneskelig adfærd indenfor visser grænser er modifiabel ved appel såvel til frygt (straffen som lidelse) som til moralske indstillinger (straffen som misbilligelse).*⁵⁶⁶

Opgaven har vist at synet på barn endret radikalt karakter i overgangen fra 1800- til 1900-tallet. Med en samfunnsmessig sekularisering fra område til område, åpnet et mer fordomsfritt og imøtekommende syn på mennesker opp for mer å vurdere barn på deres egne premisser. De positivistiske strømningene la grunnen for pedagogikk, psykologi og pediatri, og bevisstgjorde mange i forhold til hvordan det var mest formålstjenlig å beskytte og styre de små. En gradvis fortrenning av det religiøse verdenssynet om at barn var født syndfulle, frigjorde foreldre fra sin tidligere moralske forpliktelse om å tukte for å forhindre fortapelse⁵⁶⁷, og virket generelt oppmyknende på relasjonelle bånd. Ved mindre behov for sette seg i respekt gjennom frykt og overmakt, kunne fortrolighet og tillit bli de nye fellesnevnerne i måten man møtte barn på, i hjem og skole, ikke minst under pådriv av kvinnelige aktører.

Som nevnt innledningsvis hevder jeg at barndom, skole og straff står sammen på en slik måte at de innbyrdes influerer hverandre. Når holdninger til barn og målgrunnet for skole på så avgjørende måter gjennomgikk forandringer ved inngangen til 1900-tallet, måtte også synet på straff, og i neste omgang *bruken* av fysisk straff, endre karakter. På slutten av 1800-tallet, ettersom den fysiske straffen mistet sin religiøse ramme, fikk straffens nytteverdi en mer sentral plassering.⁵⁶⁸ Men hvor nyttig var straff generelt, eller snarere, hvor økonomisk var den? Med oppdagelsen av at mennesket kunne formes, ble man i større grad oppmerksom på at straff som var tilpasset normbruddet og ikke normbryteren var dårlig straffeøkonomi. Den stigende bevisstheten om å gjøre barn og kriminelle til fremtidige normale, brukende borgere, overskygget det tidligere hevnbehovet.⁵⁶⁹ Arvtageren ble en form for styring som var langt mindre energikrevende. Skam, selvkontroll og et gitt fellesskaps overvåking av hverandre var usynlige verktøy man kunne forsvare i det ”moderne” dannelsesprosjektet.

Hele premisset for voksen interaksjon med barn ser ut til å ha bestått av kontroll og belæring, selv når det dreier seg om fornøyelser, hevder Allison James.⁵⁷⁰ Et nærblikk på de

⁵⁶⁶ Ellehammer 1988:98.

⁵⁶⁷ Edfeldt 1979:21.

⁵⁶⁸ Krogh 2000:367.

⁵⁶⁹ Hope 2001:7.

⁵⁷⁰ James 1998:55.

nye styremåtene demonstrerer de mørke implikasjonene ved 1900-tallets humane program. Men var hensikten derfor nødvendigvis ond? Som danske Signild Vallgård hevder er styring og oppdragelse i utgangspunktet nøytrale handlinger, særlig den formen for maktutøvelse som søker å få mennesker til å handle annerledes med deres eget beste i tankene.⁵⁷¹ *Opplevelsen* av styring, sanksjonering og straff er derimot noe annet. Hvordan ble fysisk straff opplevd?

Straffeopplevelser

Scenarioet for tildeling av legemlig straff har hatt svært ulike uttrykk gjennom tidene. Hvordan har dette preget opplevelsen av å bli underlagt en slik sanksjonsform? Ved første innskytelse virker det rimelig å anta at korporlige straffereaksjoner vil oppleves udelt negativt uavhengig av tid og sted. En slik holdning kan man langt på vei si speiler norsk samtids offentlige verdisyn som helt prinsipielt tar avstand fra bruken av fysisk refs i formingen av barn. I begynnelsen av det 21. århundret har ikke sanksjonsmiddelet lenger noen ideologisk begrunnelse. Det står totalt løsrevet og i grell kontrast til hvordan man ønsker å møte de unge, og blir stående som symbol på maktesløshet, manglende respekt og uvitenhet om barns natur.

I historisk målestokk er dette noe ganske nytt. Som oppgaven har tematisert har tradisjonelt religion eller hinsidige hensyn i stor grad vært styrende for bruken av fysisk straff. I forlengelsen av dette benyttet den paternalistiske samfunnsstrukturen seg av sanksjoner mot kroppen for å opprettholde og legitimere en hierarkiske ordning. Hvorvidt barn fryktet å ”tape himmelen” er vanskelig å si, men fremlagt det ytterst livaktige bildet av en streng og dømmende gud, er ikke skyld- og skamreaksjoner usannsynlig, slik Regine Normann forteller i boken *Bortsat*:

*Gud (...) sad paa guldstol i himlen med en formægtig stor bok og skrev op hvert eneste ordet, en sa høit, og alt det, en sa lavt indi sig. (...) Og paa dommedagen syntte han det frem. Ikke den ringeste misgjerning blev glemt, og ikke mindste sukkerbeten eller saftskvættten, hun hadde smagt ulovlig. Aa, trøste og ber'e hende for en skam.*⁵⁷²

Nå visste man å appellere til den dårlige samvittigheten også når religion ikke ble brakt inn. Oppgaven har vist at det i for seg kunne være like skjebnesvangert å reise seg mot verdslige autoriteter, men har fysisk straff alltid vært forbundet med skyld og skam? Ariès har pekt på kontinentale forhold mot slutten av 1300-tallet og hevdet at korporlig refselse den gang ikke

⁵⁷¹ Vallgård 2003:11.

⁵⁷² Normann 1906:25-26.

ble opplevd som ydmykende, siden det var en straffeform som også helgenene påførte seg selv.⁵⁷³ Dette gir i så fall signaler om at *opplevelse* av straff ikke står løsrevet den til enhver tid rådende *oppfattelse*, og videre, anvendelse av straff. Man kan altså forestille seg at i perioder med sterk religiøs innflytelse hvor den fysiske straffen var tett knyttet opp mot, og eksplisitt spilte på en følelse av underlegenhet, synd og skam, var opplevelsen av fysisk straff en vond og ydmykende affære. På den annen side skal en ikke utelukke at den hyppige bruken som tidsånden krevde samtidig kunne virke normaliserende, og at barn tvert imot ikke reagerte særlig kraftig på avstraffelse og autoritetsdemonstrasjon, slik Arne Bugge Amundsen har antydnet.⁵⁷⁴ Fysisk straff hadde som tidligere nevnt vært en så innarbeidet tradisjon, at man bare helt unntaksvis stilte seg kritisk til den.⁵⁷⁵

Også barn ble del av denne måten å tenke opprettholdelse av ”den gode orden” på. Bjarne Hodne har i videreføringen av dette funnet en tydelig aksept av legemlig straff blant sine informanter oppvokst i tiåret før og etter 1900.⁵⁷⁶ Straff som reaksjon var så utbredt, så tilsynelatende logisk, at selv den som ble påført den fysiske lidelsen kunne anerkjenne middelet som noe uomgjengelig. Hvordan kan man forestille seg at barn opplevde å bli påført straff ettersom den utover 1900-tallet snarere ble unntaket fremfor regelen?

Som jeg nevnte i kapitlet Skole for livet, er det ting som tyder på at bare trusselen om å bli tatt ut av skolen og plassert i alternative institusjoner virket oppdragende. Det er ikke usannsynlig at fysisk straff etter hvert ble assosiert med den hardeste kjerne av en stadig mindre gruppe uskikkelige barn som kun lystret ved fysisk overhaling. Den avtagende straffepraksisen, med sitt mulige stigmatiserende preg, kunne sikkert gjøre vel så vondt psykisk, som de smertene eventuelle fysiske slag etterlot seg på kroppen.

Det var heller ikke uvesentlig for straffeopplevelsen under hvilken ånd og med hvilket følelsesmessig utgangspunkt det ble straffet. I tilfeller i hjemmet hvor foreldre ikke tuktet i sinne, men tvert imot utviste uvilje, eller fremsto sorgfulle⁵⁷⁷ over å måtte ty til fysisk gjengjeldelse, anerkjente barn langt på vei straffen, som her i en skildring av Bergljot Hobæk Haff: *Etter avstraffelsen tok han henne på fanget og forklarte henne at riset var sendt fra*

⁵⁷³ Ariès 1962:258.

⁵⁷⁴ Amundsen 1989:54-55.

⁵⁷⁵ Brun 1982:32.

⁵⁷⁶ Hodne 1986:37. Se også Austigard 1984:53.

⁵⁷⁷ Det er ikke vanskelig å finne eksempler hvor det uttrykkes ulyst ved å skulle straffe: *Marie, det gjør din Moder meget ulykkelig at maatte straffe dig.* (Arnesen 1882:23.) Hvorvidt dette er uttrykk for en reel sorg, eller et retorisk grep for supplere den fysiske straffen med å gi barnet dårlig samvittighet, vites ikke.

*himmelen og gjorde like vondt på ham selv som på henne. Så gråt de bitterlig kinn mot kinn og fant sammen i stride strømmen av anger og ruelse.*⁵⁷⁸

I en del situasjoner ble nok fysisk straff utdelt med tungt hjerte, eller man fikk et snev av anger underveis, slik at pipen fikk en diametralt annen lyd i etterkant av sanksjonen. Da var det gjerne tid for godtepose og billedbibel⁵⁷⁹, eller som Ranveig Halkjelsvik mintes fra sin barndom i Volda (...) *klapp, kjæling og vellæte* (...) ⁵⁸⁰ Noen av barna husket at de internaliserte en moralsk vektskål for å avgjøre om avstraffelsen sto i et rimelig forhold til ugjerningen de var skyld i. Foranledningen til utdeling av fysisk straff, om utøveren var opprørt eller ei, kunne være avgjørende for offerets vurdering:

*Den ene gangen var (...) [mor] irritert, og jeg følte straffen som urettferdig. Den andre gangen lekte jeg anleggsarbeider med trillebåren min og bante saftig, slik jeg hadde hørt grøftegraverne gjøre det. Straks jeg hadde bannet, hørte jeg selv hvor stygt det var, og jeg tok bevisst avstraffelsen som fortjent.*⁵⁸¹

Som del av tidens tenkesett er det ikke vanskelig å forstå at barn i noen tilfeller opplevde fysisk straff som nødvendig. Siden barn gjerne vil vise sine nærmeste uforbeholden tillit med mindre erfaringen skulle undergrave dette⁵⁸², er det heller ikke umulig at de stolte på at selv korporlige sanksjoner skjedde til deres eget beste.

Avstraffere i det private rom som riste på bakgrunn av tung plikt og ikke i affekt kunne altså gjerne bli møtt med en viss anerkjennelse fra barns side. Forholdt det seg på samme måte også i skolesammenheng? Hodnes materiale gir inntrykk av at dette ikke var tilfellet. Barna godtok langt på vei at foreldrene riste dem, skriver han, men når lignende avstraffelser ble utført av lærere på elever i klassens påsyn, ble det opplevd ytterst pinefullt, psykisk som fysisk.⁵⁸³ Det er ikke underlig om reaksjonen i slike settinger ble en annen enn om straffen foregikk ”under fire øyne”. Med hele klassen som tilskuere ble fornedrelsen større. Dessuten stilte man seg gjerne mer tvilende til lærerens straffemotiver. Mens man i privat sammenheng helst tydde til straff av ”hensyn” til barnet og dets konkrete overtramp, skulle skoletukten også statuere eksempel for andre elever. Den allmennpreventive effekten ved å demonstrere håndkraft foran potensielle urokråker, var i disse situasjonene et jevngodt argument for å

⁵⁷⁸ Haff 1997:38.

⁵⁷⁹ Haff 1997:38.

⁵⁸⁰ Austigard 1984:53.

⁵⁸¹ Hodne 1986:37.

⁵⁸² Det er på den annen side ikke vanskelig å forestille seg at et i utgangspunktet tillitsfullt forhold til foreldre i en viss utstrekning ble undergravid av bruken av korporlig straff. Dette var som tidligere nevnt også en del av bakgrunnen for den kritikken sanksjonsmiddelet etter hvert ble gjenstand for. Se kapitlet ”Moderne barndom”.

⁵⁸³ Hodne 1986:98.

straffe, som det å forebygge fremtidig ugagn hos den fysiske forulempede. Selv når salvene ble tildelt på overlærerens kontor, var de andre elevene som oftest smertelig klar over hva som foregikk. Fysisk straff i skolen handlet som tidligere omtalt vel så mye om håndtering av disiplinproblemer som personlig engasjement i den enkeltes karakterbygging.

Læreres forsøk på forsonende kjærtegn i etterkant av avstraffelsen fungerte, i følge Georg Brandes, heller ikke like godt som eksemplene fra private hold antyder, men satte tvert imot ondt blod i elevene.⁵⁸⁴ Både den fysiske straffen og en eventuell trøstende hånd var intim og kroppslig. Kanskje ble det opplevd som forvirrende og støtende at den offentlige skole benyttet seg av en type nærhet som mer naturlig hørte hjemme i det private? Det er heller ikke usannsynlig at gjentagende overskridelse av barns intimitetsgrenser i seg selv kunne stimulere til opprør og ny ugagn.

Men nå, helt avslutningsvis, hva skjedde med den fysiske straffen?

Mot forbud av fysisk straff - loven av 1936 og 1987

Oppgaven har vist at Norge i overgangen til det 20. århundret sto i en oppdragelsesmessig brytningstid der reformpedagogiske idéer, innsikt i barnepsykologi og tanker om menneskeverd ble satt opp mot en kristen tradisjon med fokus på autoritet og straff, eller i det minste frykten for straff som en uomgjengelig nødvendighet. Med dette som bakteppe, hvilken plass hadde det paternalistiske system, og hvilken rolle spilte den fysiske straffen frem mot vår egen tid?

Grunnlaget for det sosiologen Max Weber har kalt ”patriarkalsk autoritet” fikk alvorlige skudd for baugen rundt århundreskiftet.⁵⁸⁵ Dette skyldtes ikke minst kvinners inntog i arbeidslivet og den gradvise opphevelsen av menns plikt til å forsørge sine koner. Demokratiseringen av samfunns- og familieliv undergravde ”fedres” entydige rett til å gi ordre, menn over kvinner og foreldre over barn. I noens øyne rammet dette oppdragelsens fundament på det groveste, jamfør et hjertesukk fra *Husmoderen* i 1897:

Kvinderne (...) kom med sin fordring på frigjørelse og ligestillethed med manden. Meget vel. Men efter dem kom de blottende unge piger og fik sat igjennem sine krav på utøilet, ukontrolleret frihed! Mindre vel. Frie og sine egne herrer, det vilde en delig også de små skolepiger være. Lektier, skole, veninder, venner, det blev deres liv. At være til hjælp og oplivelse for mor, - ”pøh!” Eller til hygge for far, - ”høh!” Eller

⁵⁸⁴ Brandes 1905:53.

⁵⁸⁵ Jensen 1999:74.

*have sin glæde i hjemmet, - "hjemmet?" pyt, det var også noget! Nei, vi har nok ganske anderledes interessante ting at tænke på!" svarer lille Tulla overlegent.*⁵⁸⁶

Sitatet ovenfor gir signaler om effekten av en mer moderne oppdragelse som innrømmet den oppvoksende slekt en ny type frihet. I følge et innlegg i *Husmoderen* fra 1897 var viljen og evnen til stilltiende aksept av det bebudede sterkt avtagende. Det ble ikke i samme grad spurt etter hva man *burde*, men heller hva man selv *ønsket*.⁵⁸⁷ Enten ble befalingene fra oppdragende myndigheter i disse tilfellene færre eller mindre uttalte, eller man lot seg vanskeligere styre.

Uansett ble tendensene til oppløsning av et tradisjonelt syn på samfunnsansvar som overordnet individuelle behov, gjerne satt i sammenheng med den reduserte bruken av fysisk straff: *Den nu raadende blødagtige, feige maade at opdrage (jeg kan ikke engang nævne "optugte"; thi tugt i kristelig betydning eier vi næsten ikke) børn paa har sat sørgelig frugt i den opvoksende ungdoms gudløse frækhed og tøilesløse udskeielser af enhver art.*⁵⁸⁸ Mens det tidligere ble bedyret at det var sant menneskelig å beherske sine drifter, ble det i følge skolemester E. J. Hambro i økende grad fortalt at man kunne gi dem fritt spillerom.⁵⁸⁹ Likevel, dette var i høyden halve historien.

Oppgaven har vist hvordan avskaffelse av fysisk straff var nært sammenbundet med en ny måte å forstå barn på som igjen nødvendiggjorde nytenkning på det pedagogiske området, men i ly av privatlivets fire vegger er det ting som tyder på at gamle, slagkraftige oppdragelsesmåter stadig hadde gode levevilkår.⁵⁹⁰ I skolesammenheng ga et langt mildere oppdragelsessyn og ønsket om å distansere seg fra de gamle latinskoler når det kom til disiplin og barbarisk straffebruk⁵⁹¹, ingen garantier for at fysisk straff ble lagt død over natten og at man utelukkende "spilte på det gode". Rent allment kan man si at den kroppslige bestrafningen fra slutten av 1800-tallet fikk et mildere uttrykk, både når det kom til hardhet i de enkelte tilfellene, men også rent omfangsmessig. Likevel fortsatte skoletukten, åpent eller fordekt langt utover 1900-tallet.⁵⁹² Når skoleloven av 1936 med et pennestrøk fjernet den fysiske straffen som et lovlig middel til oppdragelse i skolesammenheng, var det som tidligere nevnt med få av lærernes velsignelse i ryggen.⁵⁹³

⁵⁸⁶ *Husmoderen* 1897:254.

⁵⁸⁷ *Husmoderen* 1897:504.

⁵⁸⁸ *Skoletidende* 1892:722.

⁵⁸⁹ Hambro 1888:10.

⁵⁹⁰ *Norsk skoletidende* 1894:805.

⁵⁹¹ Brun 1982:47.

⁵⁹² Edfeldt 1979:20.

⁵⁹³ Dokka 1967:380. Schiong 1990:36.

Lovforbudet tvang seg først og fremst fram på bakgrunn av et generelt krav i tiden. Arbeiderpartiet holdt blant annet ildfulle protestmøter. På idéplanet kunne man ikke lenger forsvare at skolen behandlet elever på en måte som ble oppfattet som krenkende. Skoleloven av 1936 ga entydig uttrykk for at bruken av visse midler var totalt uegnet i oppdragelsesøyemed og kunne påføre barn ubotelig skade.⁵⁹⁴ Signaleffekten skulle over tid bearbeide og farge seiglivede, private holdninger om voksnes generelle rett til fysisk å forulempe sine små. Fra det tidspunkt det ble satt spørsmålsteget ved den legemlige straffen, innebar dette også en oppvurdering av barns status, slik Birgit Persson ser det.⁵⁹⁵ Noe som nok fikk en positiv ringvirkning i seg selv.

En stille revolusjon bredte grunnen for den norske loven av 1987, der heller ikke lenger foreldre kunne bruke fysisk straff i styringen av egne barn. Var dette en overmoden lovhjemmel som kun fungerte som bekreftelse på en allerede lenge eksisterende praksis? Treggheten i holdningsendringene frem mot totalforbudet virker påfallende. I 1946 foretok man en Gallup-undersøkelse som omfattet hele det svenske folket der man fant at hele 60 prosent av befolkningen støttet bruken av fysisk straff.⁵⁹⁶ Så sent som i 1970 i forbindelse med et intervju av tenåringer i bladet *Kvinner og Klær* under overskriften *Hvordan ville DU oppdra DINE barn?*, ble det avdekket en type holdninger til fysisk refs man gjerne vil tenke tilhørte en langt fjernere fortid. *Personlig tror jeg (...) [barn] kan ha godt av en klaps av og til*, tenkte Teresa. *Foreldre trenger å avreagere, og en ørefik eller en klaps bak kan kanskje virke befriende mange ganger*. Gerd på sin side mente det beste var å slå og bli ferdig med det, fremfor å gå i dagevis og lure på om man turte fike til barnet. Også Lisbeth hevdet at en ørefik var ”all right”, spesielt om barnet fikk muligheten til å slå igjen, (...) *ellers har det lett for å utvikle seg til at her er store pappa, der nede er du min lille sønn, du har ingenting du skulle sagt*.⁵⁹⁷ Disse utsagnene taler for seg selv, men noen generelle slutninger vedrørende folks private holdning til fysisk straff på 1970-tallet er vanskelig å trekke. Likevel er det interessant å merke seg at overnevnte artikkel ikke ble presentert som noen form for ekstremitet eller uhyrlighet fra redaksjonelt hold, slik man kunne forvente om ungdommenes syn på saken var sterkt kontroversielt. Noe som kunne tale for at barn fremdeles ikke hadde grunn til å føle seg helt trygge, er Tora Synøve og Magne Raundalens omfattende trivselsundersøkelse ved norske skoler i 1979. Gjennom elevsamtaler fant han at 54,3% av alle førsteklassinger svarte bekreftende på at de ”noen ganger” eller ”ofte” ble slått, sparket eller led fysisk overlast på

⁵⁹⁴ Bratholm 1985:108.

⁵⁹⁵ Persson 1983:144.

⁵⁹⁶ Jonsson 1964:421.

⁵⁹⁷ *Kvinner og Klær* nr.4 1970:12.

andre måter.⁵⁹⁸ Det tøffe miljøet mellom elever på norske skoler og barns store etterspørsel etter snillere voksne og tettere oppfølging gir samlet en opplevelse av at det også på slutten av 1970-tallet fulgte utrygghet med det å være barn.⁵⁹⁹

Til tross for at det oppsto nye former for kontroll av barn som tok høyde for deres sårbarhet og egenart, vedvarte den tradisjonelle fysiske straffen i en mild versjon. På bakgrunn av den kunnskap man hadde opparbeidet seg om barn mot slutten av 1900-tallet, og at man i norsk sammenheng sjelden forklarte bruk av sanksjoner med religiøse motiver, hvordan kan den fysiske straffen forklares? For det første må det understrekes at de rettigheter og den oppvurdering barn har fått i nordisk sammenheng gjennom det siste hundreåret, er en sensasjon i global sammenheng. Den beskyttelse og omsorg de fleste norske barn kan nyte står uendelig fjernt fra tilværelsen til det store flertall av verdens barn. Dette gjelder også bruken av fysisk straff. Når man likevel fremdeles finner etterlevninger fra spanskrørets tid, ser det blant annet ut til å kunne stå i sammenheng med faktorer som annen vold i familien, eller at man selv har blitt fysisk forulempet som barn. En undersøkelse som ble gjort i 2006 av nettstedet BarniMagen.com avslørte at 6 % av småbarnsmødre og gravide⁶⁰⁰ svarte bekreftende på at de selv eller partneren hadde dasket eller slått barna sine.⁶⁰¹ Barneombud Reidar Hjermann antydte her at det høye tallet også må ses på bakgrunn av innvandring og nye landsmenns innføring av andre holdninger og tradisjoner når det kommer til fysisk straff i oppdragelse.⁶⁰² Det er tydelig at norske barn i det 21. århundret ennå ikke har samme vern om sin fysiske integritet som voksne, mye i kraft av nettopp det å være barn. Samtidig tegner det seg et annet bilde; maktesløse og utrygge skolelærere som opplever vold fra barn og unge de er satt til å undervise. I sånne situasjoner kan nok den beste pedagog i glimt fortvile over at hun ikke lenger rår over eldre tiders umiddelbare og slagkraftige verktøy i oppdragelsen av barn.

⁵⁹⁸ Raundalen 1979:13.

⁵⁹⁹ Raundalen 1979:216.

⁶⁰⁰ Eller de som prøvde å bli gravide.

⁶⁰¹ Halvorsen <http://www.dagbladet.no/nyheter/2006/01/02/453561.html> 08.05.07.

⁶⁰² På den annen side kan man spørre seg hvorvidt kvinner med innvandrerbakgrunn deltar i norske spørreundersøkelser på internett i samme grad som norskfødte kvinner gjør.

Bibliografi

Almuevennen 1891-1892.

Amundsen, Arne Bugge 1989: *Med riset bak speilet*. Sarpsborg.

Amundsen, Arne Bugge 1994 (red.): *Skolen, oppdragelsen, forbildene. Perspektiver på Østfolds skolehistorie gjennom 300 år*. Sarpsborg.

Andresen, Astri 2001: Usedelige jenter og tyvaktige gutter. Forholdet mellom barn, foreldre og det offentlige ca.1920-1950. I *Historisk tidsskrift*. Bd. 80.

Andresen, Astri 2006: *Hender små. Bortsetting av barn i Norge 1900-1950*. Bergen.

Appel, Charlotte et al. (red.) 2002: *Mentalitet og historie. Om fortidige forestillingsverdener*. Ebeltopf

Ariès, Philippe 1962 (1960): *Centuries of childhood. A social history of family life*. New York.

Ariès, Philippe 1980 (1960): *Barndommens historie*. Oslo.

Arnesen, J. 1882: *Om Børneopdragelsen eller Moderen i hjemmet*. Horten.

Arstal, Aksel 1902: *Forældre og børn*. Kristiania.

Austigard, Bjørn og Nils Parelus 1984: *Møre og Romsdal i nær fortid*. Oslo.

Bäck, Folke 1980: *Leker och leksaker i Norden 1870-1970*. Karlstad.

Baillie, Eileen 1958: *The Shabby Paradise*. London.

Baring, Maurice 1922: *The puppetshow of memory*. London.

Benum, Edgeir og Per Haave et al. (red.) 2003: *Den mangfoldige velferden. Festskrift til Anne-Lise Seip*. Oslo

Bertnes, Pål A. 2003: *Faglig informasjon på internett – kvalitet og kildekritikk*. Oslo

Bjurman, Eva Lis, Lars Olsson, Birgit Persson og Bengt Sandin 1981: *Barnhistoria. Om barns villkor förr*. Nacka.

Bjurman, Eva lis 1993: "Hon skall uppfostras icke för staten utan för mannen." Om pensioner och flickuppfostran under 1800-talets första årtionden. I Kirsten Drotner og Monica Rudberg (red.): *Dobbeltblikk på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. Oslo.

Blom, Ida 1984: *Barnebegrensning - synd eller sunn fornuft*. Bergen.

Blom, Ida (red.) 1992: *Kvinder fra urtid til nutid*. København.

Blytt, Peter 1907: *Fra min barndom og ungdom*. Bergen.

- Borchsenius J. 1934: Skiens lærde skole – latinskolen. I *Skien før branden 1886*. 21.11.06.
<http://www.slekt.org/books/skien1886/001innledning.html>
- Brandes, Georg 1905: *Levned - Barndom og første ungdom*. Kjøbenhavn.
- Bratholm, Anders 1985: Barn og straff. Om adgang til å straffe barn. I Per Egil Mjåvatn (red.): *Barn og straff. NAVFs` Senter for barneforskning. Rapport nr. 6*. Trondheim.
- Breivik, Thomas 1992: *Jakobsstigen: en troverdig beretning om å lyge seg til et liv*. Oslo.
- Brembeck, Helene 1992: *Efter Spock. Uppfostringsmönster idag*. Göteborg.
- Brun, Mogens og Svend Ellehammer Andersen 1982: *Disciplin og orden i demokratiets skole*. København.
- Brønseth, Stein Roger, Lise Gunnufsen m.fl. 1992: *Straffetenkning og straff generelt, og overfor barn/unge spesielt*. Oslo.
- Calvert, Karin 1992: *Children in the house. The material culture of early childhood, 1600-1900*. Boston.
- Christie, Nils 2004: *En passende mengde kriminalitet*. Oslo.
- Clarke, Karen 1985: Public and private children: infant education in the 1820s and 1830s. In Carolyn Steedman (ed.): *Language, gender and childhood*. London.
- Coninck-Smith, Ning de 1990: *Klasselærerens historie 1875-1975*. København.
- Coninck-Smith, Ning de 2000: *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. København.
- Cooter, Roger 1992: *In the name of the child : health and welfare, 1880-1940*. London.
- Cunningham, Hugh 1995: *Children and childhood in western society since 1500*. London.
- Cunningham, Hugh 1998: Review Essay. Histories of Childhood. In *The American Historical Review*, Vol. 103, No. 4. (Oct., 1998), pp. 1195-1208.
- Dahlberg, Turid Helén 1999: "Forvorpne børn" *Frå folkeskulelov til vergerådslov 1889-1900*. Bergen. H-oppg.
- Davidoff, Leonore 1973: *The best circles. Society etiquette and the season*. London.
- Davidoff, Leonore and Catherine Hall 1987: *Family Fortunes. Men and women of the English middle class, 1780-1850*. London.
- Davin, Anna 1996: *Growing up poor*. London.
- Dokk, Tryggve 1929: *Religiøs etisk oppseding fra Pontoppidans tid til våre dagar*. Oslo.
- Dokka, Hans Jørgen 1967: *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo.
- Drotner, Kirsten og Monica Rudberg (red.) 1993: *Dobbeltblikk på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. Oslo.

- Edfeldt, Åke W. 1979: *Sluta slå*. Stockholm.
- Edwardsen, Edmund 1989 (1984): *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Oslo.
- Egge, Peter 1893: *Straf*. Kristiania.
- Egge, Peter 1948: *Minner fra barndom og ungdom*. Oslo
- Eide, Eiliv og Atle Kittang m.fl. 1987: *Europeisk litteraturteori fra antikken til 1900*. Oslo.
- Ekenstam, Claes 1993: *Kroppens idèhistoria: disciplinering och karaktärsdanning i Sverige 1700-1950*. Hedemora.
- Ekle, Halvor 1967: *Fra allmueskole til folkeskole i Bergen*. Bergen. H-oppg.
- Elias, Norbert 1978 (1939): *The civilizing process. The history of manners*. New York.
- Elias, Norbert 1991 (1939): *Från svärdet till plikten. Samhällets förvandlingar*. Stockholm.
- Ellehammer Andersen, Svend og Mogens Brun 1988: *Skoletugt – træk af skoleopdragelsens historie*. Slangerup.
- Elstad, Hallgeir J. 1994: Skolehistorie i Borge på 1800-tallet. I Arne Bugge Amundsen (red.): *Skolen, oppdragelsen, forbildene. Perspektiver på Østfolds skolehistorie gjennom 300 år*. Sarpsborg.
- Faye, A. 1853: *Almuskolen eller vink til at opdrage og undervise børn, samt ordne og styre en almuskole*. Christiania.
- Feragen A.M. 1875: *Hjem og skole*. Kristianssand.
- Feragen, A.M. 1904: *Tilbakesyn paa mit liv*.
- Foss, Kåre 1949: *Almen danning i skolen*. Oslo.
- Foucault, Michel 1998: *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo.
- Frykman, Jonas og Orvar Löfgren 1994: *Det kultiverte mennesket*. Oslo
- Garborg, Hulda (red.) 1900: *Om oppdragelse og undervisning*. Kristiania.
- Gijswijt-Hofstra, Marijke and Hilary Marland (eds.) 2003: *Cultures of child health in Britain and the Netherlands in the twentieth century*. Amsterdam.
- Gjertsen, Arild 1975: Kjønn, klasse og familie. I Harriet Holter (red.): *Familien i klassesamfunnet*. Oslo.
- Greng, Marianne 1979: *Lærerinnene i den norske folkeskole ca 1889-1920*. Oslo.
- Grue-Sørensen Knud 1972 (1966): *Opdragelsens historie III*. København.
- Grønvold, Didrik 1944: *Noen erindringer fra min fødeby Bergen i 60-årene*. Oslo.
- Haff, Bergljot Hobæk 1997 (1996): *Skammen*. Oslo.
- Hafstad, Kjell, Gro Hagemann et al.(red.) 1997: *Sedelighet og samliv*. Oslo.
- Hagemann, Gro 1992: *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo.
- Hagemann, Gro 1997: *Det moderne gjennombrudd*. Oslo.

- Hagemann, Sonja 1970: *Barnelitteraturen i Norge 1850-1914*. Oslo.
- Hagerup, Inger 1985 (1965): *Det kommer en pige gående*. Oslo.
- Halvorsen, Christina 2006: *Hundrevis av barn blir slått*. 08.05.07
<http://www.dagbladet.no/nyheter/2006/01/02/453561.html>
- Hambro E.J. 1888: *Vore børn. I: Skrifter udgivne af "Foreningen mod den offentlige usædelighed"*. No.6. Bergen.
- Handal, Karl (ukjent årstall): *Prylestraffen*. Upublisert dokument. Bergen Byarkiv.
- Handal, Karl 2006: *Legemlig straff i skolen. Karl Handals beretning om prylestraffen i tre bergensskoler*. Bergen.
- Hansen, Jan-Erik Ebbestad (red.) 1998: *Norsk tro og tanke*. Bd. 2. Oslo.
- Hassel, Marit 1999: *Barndomsbilete i norske biletbøker 1888-1919*. Oslo.
- Hedegaard, E.O.A.: *Underofficersstokken - et statussymbol! I Chakoten, Dansk Militærhistorisk Selskab*. 31.01.07. <http://www.chakoten.dk/stokken.html>
- Helle, Knut et al.(red.) 1994-98: *Aschehougs Norgeshistorie*. 12 bd. Oslo.
- Hellern, Victor 1968: *Den norske skoles idégrunnlag. En idehistorisk fremstilling av den pedagogiske debatt i Norge inntil 1900*. Oslo.
- Hellesund, Tone 1995: *-al min længsel og uro-: om einsleige borgarskapskvinner rundt århundreskiftet*. Bergen. H-oppg.
- Hendrick, Harry 1997: *Children, childhood and English society, 1880-1990*. Cambridge.
- Henningsen, Peter 2002: *Reisen mod virkeligheden Interview med Alex Wittendorff*. I Charlotte Appel et al. (red.) 2002: *Mentalitet og historie. Om fortidige forestillingsverdener*. Ebeltopf.
- Hess, Sigurd Bernhard 1962: *Skolevesenet i Ringsaker fra 1837-1889*. Elverum. H-oppg.
- Heywood, Colin 2005: *Barndomshistoria*. Lund.
- Hodne, Bjarne 1986: *Oppvekst i Kristiania*. Oslo.
- Hodne, Bjarte og Sølvi Sogner (red.) 1984: *Barn av sin tid*. Oslo.
- Hodne, Ørnulf 1987: *Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885-1925*. Oslo.
- Hodne, Ørnulf 1994: *Kristendomsundervisningen i den gamle Østfold-skolen*. I Arne Bugge Amundsen (red.): *Skolen, oppdragelsen, forbildene. Perspektiver på Østfolds skolehistorie gjennom 300 år*. Sarpsborg.
- Hoftun, Ingvill, 1999: *Eget hus med hage i byens grønne utkant. Om fremveksten av et villastrøk og livet mellom husene*. Oslo.
- Holter, Harriet (red.) 1975: *Familien i klassesamfunnet*. Oslo.

- Holter, Harriet 1975: Historisk utvikling av familien i Nord-Europa. I Harriet Holter (red.): *Familien i klassesamfunnet*. Oslo.
- Homme, Anne Dåsvatn 1993: "Vi vil løfte skolen og løfte standen" *En studie av feminiserings- og profesjonaliseringsprosessen i læreryrket i Norge 1890-1912*. Bergen. H-oppg.
- Hope, Ola 2001: "Dødsstraffen tilhører den svage (...) Stat" *Dødsstraffdebatten i Norge fra 1868 til 1902*. Bergen. H-oppg.
- Hoprekstad, Olav 1951: *Fattigskule, almugeskule og lærarstand i Bergen fram til 1889*. Bergen.
- Husmoderen 1897, 1898, 1901, 1904.
- Iversen, Irene 1997: Litteraturkritikk og sedelighet 1870-1890. I Kjell Hafstad et al.(red.): *Sedelighet og samliv*. Oslo.
- Iversen, Johnny 1985: *Det offentlige og det private skolevesen i Bergen 1889-1924*. Bergen. H-oppg.
- Jacobsen, Jørn Rt.: *Ein tankevekkar frå Christie*. Bergens Tidende 19.02.04
<http://bt.no/utskrift.jhtml?articleID=233090>
- James, Allison 1998: *Theorizing childhood*. Cambridge.
- Jensen, An-Magritt 1999: Fra faderkontroll til moderansvar. I An-Magritt Jensen et al. (red.): *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Gjøvik.
- Jonannesson, Eric 1983: Den heliga familjen. Om borgerlig familjekult under 1800-talet. I Hans Norman (red.): *Den utsatta familjen*. Uppsala.
- Jonsson, Gustav och Anna-Lisa Kälvesten 1964: *222 Stockholmspojkar. En socialpsykiatrisk undersökning av pojkar i skolåldern*. Stockholm.
- Jørstad, Marie 1894: *Hvorledes børn ikke bør opdrages*. Kristiania.
- Kaarsberg, Hans S. 1892: *Vore børn, deres opdragelse, sundhed og almindeligste sygdomme*. Kjøbenhavn.
- Kaldal, Ingar 2003: *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo
- Karlsson, Gunnar 1971: *Enhetsskoletanken og organiseringen av skolevesenet i Kristiania i perioden 1889-1920*. Bergen.
- Key, Ellen 1900: *Barnets århundrade*.
- Kielland, Alexander 1993 (1883): *Gift*. Oslo.
- Kjeldstadli, Knut 1992: *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo.
- Klingberg, Gøte 1971: *Så levde barnen før. Dokument om allvar och lek*. Stockholm.

- Knagenhjelm, Arthur 1945: *Erindringer fra min barndom i Trondhjem*. Oslo.
- Knutsen, Paul 2002: *Analytisk narrasjon : en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen.
- Krogh, Tyge 2000: *Oplysningstiden og det magiske. Henrettelser og korporlige straffe i 1700-tallets første halvdel*. København.
- Kvalshaug, Per Oddvar 1978: *Skolen på Averøya. En studie i skolens liv og utvikling 1889-1940*. Trondheim. H-oppg.
- Kvinden 1909-1913, 1916.
- Kvinner og klær 1970 Nr.4.
- Larsson, Lisbeth 1990 (1989): *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*. Stockholm.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel 1980 (1975): *Montaillou: en fransk by 1294-1324*. Stockholm.
- Lewis, Jane 1986: Anxieties about the family and the relationship between parents, children and the state in twentieth-century England. In Martin Richards and Paul Light (eds.): *Children of Social Worlds. Development in a Social Context*. Oxford.
- Lie, Bernt 1917: Svend Bidevind: skolehistorier. I Bernt Lie: *Nordover; Svend Bidevind; Kasper Bugge*. Kristiania.
- Loeng, Svein 1983: *Reformpedagogiske idéer i Norge 1889-1939*. Trondheim. H-oppg.
- Lunde, Njål 1967: *Skoleloven av 1889 - Fra almueskole til folkeskole*. Bergen. H-oppg.
- Lundin N. E. 1934: *Barn och straff i hem och skola*. Stockholm.
- Lycke, Kirsten Marie 1973: *Legemlig straff i allmennskoleverket i Norge fra 1880- 1936. Debatt, bruk og bestemmelser*. Oslo.
- Lærerindernes blad 1915.
- Løken, Olaug 1900: Lidt om barn og voksne. I: Hulda Garborg (red.): *Om opdragelse og undervisning*. Kristiania.
- Lønning, Inge 1997: "Kinder, Kirche, Küche". Luthersk teologi og ordningsteologi. I Kjell Hafstad og Gro Hagemann et al. (red.): *Sedelighet og samliv*. Oslo.
- Mayall, Berry (ed.) 1994: *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London.
- Melby, Kari 1997: Kjønnssforholdets politikk. Ekteskapsloven av 1918 og Ektefelleloven av 1927. I Kjell Hafstad et al. (red.): *Sedelighet og samliv*. Oslo.
- Mjaavatn, Per Egil (red.) 1985: *Barn og straff*. NAVFs` Senter for barneforskning. Rapport nr. 6. Trondheim.
- Moe, Annefi og Reidar Warme 1976: *"Inn til vegge" Sangleker i Bergen*. Bergen.

- Moldrheim, Solveig 1999: *På jakt i stereotypijungelen, forestillinger om ikke-hvite sett gjennom norske ukeblad 1952-1975*. Bergen. H-oppg.
- Mongstad, Anders m.fl 1964: *Festskrift Nordhordland ungdomsskule folkehøgskule gjennom 50 år 1914-1964*. Bergen
- Møller, Christen 1900: Henrik Ibsens Diktersyn paa børn og hjem. I: *Dansk kirketidende*. Nr.30.
- Møller, Jes Fabricius 2002: Guds død. Et tema i det 19. århundrede. I Charlotte Appel et al. (red.): *Mentalitet og historie. Om fortidige forestillingsverdener*. Ebeltopf
- Nerbøvik, Jostein 1999: *Norsk historie 1860-1914. Eit bondesamfunn i oppbrot*. Oslo.
- Norman, Hans (red.) 1983: *Den utsatta familien*. Uppsala.
- Normann, Regine 1906: *Bortsat*. Kristiania.
- Norsk Skoletidende 1892 -1894.
- Nygaardsvold, Johan 1952: *Min barndom og ungdom*. Oslo.
- Næss, H.J. 1898: *Kvinden som hustru og mor*. Kristiania.
- Oakley, Ann 1994: Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies. In Berry Mayall (ed.): *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London.
- O'Brien Patricia 1999: Crime and punishment as historical problem. In Robert P. Weiss (ed.): *Social history of crime, policing and punishment*. Aldershot.
- Ohrlander, Kajsa 1987: *När barnet fick en kropp. Om statsmaktens försök att ändra folkliga traditioner inom barnvården från 1700- talets mitt till 1900- talets början*. Stockholm.
- Ohrlander, Kajsa (red.) 1991: *Barnhus. Om rädningsanstalter, barnhem, idiotanstalter, uppfostringsanstalter i Norden från 1700-talet till våra dagar*. Stockholm.
- Olderøien, Lin: *Kjærlighet*. Adresseavisa 13.09.06
<http://www.adressa.no/meninger/sidelinjen/article646804.ece>
- Patric, Johanne-Margrethe 1997: *Gerhard Armauer Hansen leprabasillens oppdager*. Bergen.
- Paulsson, Gregor 1953: *Svensk stad. Från bruksby till trädgårdsstad*. Stockholm.
- Penne, Sylvi: Om kulturen, barnelitteraturen, estetikken og didaktikken ved årtusenskiftet. I Sylvi Penn 2001: *Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne*. 01.02.05
<http://www.lu.hio.no/bokbasen/kap2/21hoved.htm#barnets>
- Persson, Birgit 1983: Aga och husliga bestraffningar. I Hans Norman (red.): *Den utsatta familien*. Uppsala.
- Raundalen, Tora Synøve og Magne 1979: *Er du på vår side! Rapport fra barnemiljøet, intervju med 4000 barn, foreldre og lærere*. Oslo.

- Ross, Alf 1970: *Skyld, ansvar og straf*. København.
- Rudberg, Monica 1983: *Dydige, sterke, lykkelige barn*. Oslo.
- Rønnow, Tarjei: Pietisme og vekkelsesfromhet. I *Ariadne*. Universitetet i Oslo. 22.11.06.
<http://www.hf.uio.no/ikos/ariadne/Religionshistorie/framesetT.htm?Trad/Kristendom/pietisme.htm>
- Salomonsen, Jone 1997: Fra brudepris til troskapsløfte. Teologenes strid om ekteskap og skilsmisse omkring 1918. I Kjell Hafstad m.fl.(red.): *Sedelighet og samliv*. Oslo.
- Sandmo, Erling 1999: *Voldssamfunnets undergang: om disiplineringen av Norge på 1600-tallet*. Oslo.
- Sandviken folkeskoles straffeprotokoll. Bergen (Byarkivet)
- Schiong, Johan 1990: *Lungegaardsskolen 1869-1936*. Bergen (Byarkivet)
- Schrumpf, Ellen 2003: Det hygieniske barnet. Oppdragelsesidealer ved overgangen til "barnets århundre". I Edgeir Benum og Per Haave et al. (red.): *Den mangfoldige velferden. Festskrift til Anne-Lise Seip*. Oslo.
- Seip, Anne-Lise 1997: *Nasjonen bygges 1830-1870*. (K. Helle et al.(red), *Aschehougs Norgeshistorie*. Bd. 8). Oslo.
- Seip, Anne-Lise 1998: Nasjonsbygging - folkestyre - idékamp. Utviklingslinjer på 1800-tallet. I Jan-Erik Ebbestad Hansen (red.): *Norsk tro og tanke*. Bd.2. Oslo.
- Slettan, Dagfinn 1996: Sosialhistorie etter 1970. "Fra sosialhistorie til kulturhistorie?" I: *Historisk Tidsskrift 1-2*.
- Sneltvedt, Kristin 1985: "Hvordan skal vi opdrage vore børn?" *Holdninger til barneoppdragelse i utvalgte norske kvinnetidsskrifter i perioden 1887-1902*. Bergen. H-oppg.
- Sogner, Sølvi 1990: *Far sjøl i stua og familien hans. Trekk fra norsk familiehistorie før og nå*. Oslo
- Solerød, Erling 1998 (1994): *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Otta.
- Spencer, Herbert 1949 (1911): *Essays on Education*. London
- Stavenow-Hidemark, Elisabet 1971: *Villabebyggelse i Sverige 1900-1925*. Lund.
- Steedman, Carol (ed) 1985: *Language, gender and childhood*. London.
- Steen, Sverre 1974: *Guttene i gaten*. Oslo.
- Storstein, Olav 1932: *Barn 1932*. Oslo.
- Straus, Murray A. 1994: *Beating the devil out of them. Corporal punishment in American families*. New York.

- Sundin, Jan (red.) 1982: *Kontroll, straff och försoning. Kyrklig rättvisa på sockennivå före 1850. I: Kontroll och kontrollerade. Formell og informell kontroll i ett historisk perspektiv.* Umeå.
- Svartvatn, Rune Ove 1988: *Legemlig straff i Trondheim folkeskole: en undersøkelse av straffeprotokoller ved skoler i Trondheim kommune, 1890-1936.* Trondheim. H-oppg.
- Sørensen, Marie Teresie 2001: "Saa udspekulerede Tyveknægte..." *Kriminelle barn - en analyse av kriminalstatistikk 1860-1899 og rettssaker i Kristiansand i 1874-1889.* Bergen. H-oppg.
- Taylor, David 1998: *Crime, policing and punishment in England 1750-1914.* London.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo.
- Thuen, Harald 1997: *Linjer i barneoppdragelsens historie 1500-2000.* Lillehammer.
- Tønnessen, Liv Kari 1982: *Slik levde småbarna før. Trekk fra barndommens historie i vårt land – med særlig vekt på de minste barnas liv og lek.* Oslo.
- Urd 1900.
- Vallgård, Signild 2003: *Folkesundhed som politik. Danmark og Sverige fra 1930 til i dag.* Århus.
- Waal, Helge 1985: Straff som virkemiddel i barnevernet og behandlingsapparatet. I Per Egil Mjaavatn (red.): *Barn og straff. NAVFs` Senter for barneforskning. Rapport nr. 6* Trondheim.
- Walkerdine, Valerie 1985: On the regulation of speaking and silence: subjectivity, class and gender in contemporary schooling. In Carol Steedman (ed): *Language, gender and childhood.* London.
- Weiss, Robert P. (ed.) 1999: *Social history of crime, policing and punishment.* Aldershot.
- White, Colin 1984: *The World of The Nursery.* London.
- Wiestad, Else (red.) 1994: *De store hundreårsbølgene. Kjønndebatten gjennom 300 år.* Oslo.
- Wikan, Unni 1985: Bruk av straff i ulike kulturer: et antropologisk perspektiv. I Per Egil Mjaavatn (red.): *Barn og straff. NAVFs` Senter for barneforskning. Rapport nr. 6.* Trondheim.
- Wilson, Robert McCole 1971: *A study of attitudes towards corporal punishment as an educational procedure from the earliest times to the present.* 31.01.03
<http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/wilson/index.html> (- wilson09.html)
- Wingender, Nete Balslev 1992: *Arven efter Martha Wærn. Pigeopdragelse i 1800- og 1900-tallets Wærnske Institut.* København.

Wright, Gwendolyn 1983: *Building the dream. A social history of housing in America*. New York.

Wyller, Trygve 1997: Skam og sedelighet. Den litterære skammen som et konstruktivt bidrag til diskusjonen om modernitet og samfunnsmoral. I Kjell Hafstad et al.(red.): *Sedelighet og samliv*. Oslo.

Zelizer, Viviana A. 1994: *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. Princeton.

Øverland Janneken 1983: *Cora Sandel, om seg selv*. Oslo.

Aasen, Petter og Alfred Oftedal Telhaug (red.) 1992: *Takten, takten pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Oslo.