

# Jenteutdanning i endring

Ulrike Pihls pikeskole i Bergen 1870-1920



**Lina Würfel**

Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Universitetet i Bergen, Våren 2023



## Forord

Jeg vil takke alle som tar seg tid til å lese oppgaven min. Det har gått to års arbeid i den og det ville vært trist om jobben var utelukkende for å få en mastergrad. Jeg tror oppriktig at det å skrive om kvinners historie, særlig nå, når kvinners og minoriteters rettigheter i mange av verdens land blir angrepet, er en viktig sak. Selv om oppgaven har en veldig snever analyse, er tematikken mye større og rykende aktuell i syn av dagens nyheter om bristende rettigheter for jenteutdanning i Afghanistan. Jeg håper å kunne gjøre en innsats for at leserne blir bevisst på at dagens menneskerettigheter og -plikter en gang ikke var en selvfølge og er resultater av en langvarig prosess som er forskjellig for hvert land. Historien er her for å minne oss på at ingenting er gitt.

Største takk fortjener Ines Prodöhl som har vært en helt utrolig bra veileder for meg. Hennes råd og kritiske tanker har hjulpet meg å vokse med oppgaven og jeg er takknemlig for å ha hatt deg som veileder. Danke, Ines!

Så vil jeg takke alle som lyttet til presentasjonen min under den første utdanningshistoriske konferansen i Drammen 20.-21. april 2023. Der presenterte jeg oppgaven min og fikk muligheten til å bli kjent med forskere innen norsk utdanningshistorie. Tusen takk for alle råd og ros!

Takk til folkene på masterlesesalen som har vært en glede å møte etter to tunge Corona-år og som har vekket min sosiale side igjen. Hver dag på Sydneshaugen skole har vært en berikelse og lærdom. Takk, alle sammen!

Til slutt vil jeg takke min samboer som har laget mat når jeg kom hjem etter lange dager med lesing og skriving og har vært en uvurderlig sparringspartner for tanker. Jeg hadde ikke klart det uten deg.

Nå vil jeg ønske god fornøyelse med lesingen!

Lina Würfel

15. Mai 2023



## Abstract

### Girls' education in change

The aim of the thesis is to examine how girls' education was standardized from roughly 1870 until 1920. The thesis analyses the standardization process using Ulrike Pihl private girls' school in Bergen, Norway as an example. I want to find out to what extent the private girls' school can be seen as an example for girls' education. During this time, the Victorian women's and men's ideals were ingrained into European societies. Women should stay at home and do the domestic chores including giving birth to children and men should earn money at work outside of the household. This affected the curriculum of Norwegian girls' and boys' education. While boys learned about natural sciences, mathematics and Norwegian grammar, girls were expected to focus on learning how to sew and oversee the household. In addition, girls of the higher classes were expected to learn several foreign languages and rhetoric to be valuable conversation partners to their future husbands. As a private girls' school, Ulrike Pihls school's target demographic were upper- and middle-class girls. The traditional values, including the Victorian ideals, were paramount and affected the school's curriculum.

The thesis examines the processes of how, why, and when laws were incorporated in the school, the pupils and their families' socio-economic background, the curriculum and extent of what was being educated, and how it was enforced at Ulrike Pihls girls' school. The approach was both quantitative and qualitative analysis of source material which was then compared to the city of Bergen and other private girls' schools as historic context. The main research question is: How can standardisation of girls' education be traced at UP?

An examination of the incorporation of several laws during the period showed that the school was sceptic to opening girls' education to achieve the middle school diploma which was originally designed for boys to take. Furthermore, the quantitative analysis of pupils at the school showed that the targeted society class didn't shift much through the researched period. The examination of the curriculum and used books showed that the school persisted with pushing its values onto the children, even though it needed to decrease them through the explored period. Finally, it was possible to show that the board and teachers tried hard to enforce regular schooling to increase performance. Ulrike Pihls girls' schools actions in the period can be seen as sceptic and hesitant on the one side while on the other as part of the push forward to open higher education to all girls in Norway.

*Keywords:* girls' education, women's history, Bergen, Ulrike Pihl, standardization



## Figurfortegnelse

Figur 1: andel eksamensform per kull.

Figur 2: dobbeltside fra matrikkelprotokoll.

Figur 3: yrkesfordeling av HISCO *major* blant fedre ved UP.

Figur 4: yrkesfordeling av HISCO *major* blant hovedpersoner i Bergen.

Figur 5: type forkunnskaper.

Figur 6: lengde på skolegangen.

Figur 7: timefordelingstabell UP.

Figur 8: timefordelingstabell folkeskoler.

Figur 9: uketimer per skoleår ved UP og folkeskoler.

## Tabellfortegnelse

Tabell 1: gjennomsnittlig tall elever per skoleår.

Tabell 2: sannsynligheten for jenter å gå på UP per HISCO *major*.

Tabell 3: Modal- og medianverdier per datasett.





## Innholdsfortegnelse

Forord .....	iii
Abstract.....	v
Figurfortegnelse .....	vii
Tabellfortegnelse .....	vii
<b>1. Introduksjon.....</b>	<b>2</b>
1.1 Historisk bakgrunn og historiografi .....	2
1.2 Forskningsspørsmål .....	10
1.3 Ulrike Pihls pikeskole.....	10
1.4 Kilder .....	13
1.5 Metode .....	14
1.6 Disposisjon .....	15
<b>2. Meninger og motsatte meninger: norske skolelover.....</b>	<b>17</b>
2.1 Innledning.....	17
2.2 Middelskoleeksamen fra 1878 i Norge og ved UP .....	19
2.2.1 Lovutvidelsen om adgang til middelskoleeksamen fra 1878 .....	19
2.2.2 Middelskoleeksamen ved UP .....	21
2.3 Andre skolelover mellom 1878 og 1896 og UP sin posisjon til dem .....	26
2.4 1896-loven i Norge og ved UP .....	27
2.4.1 Loven for de høyere skolene av 1896.....	27
2.4.2 Inkorporering av loven fra 1896 ved UP .....	29
2.5 Etter 1900 .....	31
2.6 Konklusjon.....	33
<b>3. Samfunnsklasse og kunnskap: elevenes skolegang.....</b>	<b>35</b>
3.1 Innledning.....	35
3.2 Matrikelbøker som kilder.....	38
3.3 Datarensing og undersøkelseskategoriene .....	40
3.3.1 Fedrenes yrker .....	41
3.3.1 Forkunnskaper .....	45
3.3.2 Lengde på skolegangen .....	48
3.4 Konklusjon.....	51
<b>4. Læremateriale og appeller: undervisning ved UP .....</b>	<b>53</b>
4.1 Innledning.....	53
4.2 Undervisning i Bergen og Norge.....	54
4.2.1 De store private pikeskolene .....	54

4.2.2	Uketimer per fag ved UP og folkeskoler i Bergen .....	55
<b><u>4.3</u></b>	<b><u>Skolebøker .....</u></b>	<b><u>61</u></b>
4.3.1	Politikk og skolebøker .....	61
4.3.2	Skolebøker ved bergenske skoler .....	63
<b><u>4.4</u></b>	<b><u>Appeller .....</u></b>	<b><u>70</u></b>
<b><u>4.5</u></b>	<b><u>Konklusjon .....</u></b>	<b><u>75</u></b>
<b><u>5.</u></b>	<b><u>Oppsummering og konklusjon .....</u></b>	<b><u>77</u></b>
<b><u>6.</u></b>	<b><u>Referanseliste .....</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>6.1</u></b>	<b><u>Kilder .....</u></b>	<b><u>82</u></b>
	Bergen byarkiv .....	82
	Skolebøker.....	84
	Folketellinger.....	84
<b><u>6.2</u></b>	<b><u>Litteratur .....</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>7.</u></b>	<b><u>Appendiks.....</u></b>	<b><u>89</u></b>

I 1904 skrev den 59-årige Ragna Nielsen i forordet til boken hennes «Norske kvinder i det 19de aarhundrede»:

Til

Kvinderne i Aaret 2000.

Da jeg var ung, interesserte jeg mig bare for Nutiden. Et Aar var en Uendelighed, mit Liv paa Jorden saa langt, at det ikke faldt mig ind at tenke paa Døden. Med voksende Selvbevidsthed kom Interessen for Fortiden. Hvorledes havde vore Bedstemødres og Oldemødres Liv været, hvad havde fyldt deres Liv, hvilke Tanker havde de tænkt, hvilke Følelser havde bevæget dem? Jeg søgte i Norges Historie for at faa vide det, men Kvinderne var der ikke. Det er Mændene, som skaber Historien; Kvinderne har tilsyneladende intet med den at gjøre. Derfor er Historien kun Mændenes Historie; Kvinderne er et Appendix.

# 1. Introduksjon

## 1.1 Historisk bakgrunn og historiografi

Når jeg leter etter bøker om jenters skolegang på 1800-tallet så resonnerer det overstående sitatet av Ragna Nielsen (1845-1924) med meg (Lorenz 2023). Nielsen var engasjert i kvinnesaken og bestyrerinne av en egen fellesskole som hun hadde opprettet i 1890-årene. Dette gjorde henne til en foregangsperson, både med tanke på ønsket om å kjenne til kvinnenes historie og engasjementet for likestilt utdanning for jenter og gutter. I boken hennes fra 1904 gjør hun et forsøk om å bevare historien av kvinner i hennes samtid for at «Kvinder i det 20de Aarhundrede» skal ha en fortid å se tilbake til (Nielsen 1904: forord).

Jeg kan relatere til tankene hennes når jeg leter etter litteratur om jenteutdanning på 1800-tallet. Per dags dato finnes det ikke en eneste bok som undersøker utelukkende 1800-talls utdanningshistorie fra jentenes eller et kjønnets perspektiv. «Kunnskap – Hver etter sin stand og sitt kjønn» av Ida Bull (2013) undersøker derimot jentenes utdanningshistorie på 1700-tallet. Bøker om skole- og utdanningshistorie har sjeldent et kjønnets blikk og, så vidt jeg vet, aldri som en kronologisk gjennomgående faktor. Pedagogene Liv Kari Tønnessen (2011) og Nina Volckmar (2016) sine bøker inneholder delvis opplysningen at jenters og gutters skolegang på noen måter ikke var helt den samme men gir få eksempler på forskjeller. Der det derimot finnes eksempler på jentenes utdanningshistorie er i bøker om kvinne- og kjønnshistorie. I disse bøkene er det ofte en oppsummering av jenteutdanningshistorien på 1800-tallet – selv om den er fortsatt ganske avkortet (Danielsen et al. 2015; Hagemann et al. 2020). Derfor har jeg måttet gått til først og fremst hovedfagsoppgaver som kom i løpet av andre halvdel av 1900-tallet.

Førstnevnte Ida Bull er professor emeritus for historie ved NTNU og har blant annet forsket på kvinnehistorie. Boken hennes fra 2013 gir opplysninger om utdanningshistorie på 1700-tallet med en bred tilnærming på tvers av skoletypene i byene. Hun vil finne ut av hva barn skulle lære og hvorfor, og om dette var felles for alle barn eller ikke. I tillegg stiller hun spørsmål ved tilblivelsen av undervisningen og dens påvirkning av kirke og stat, samt arbeidsliv, ideologi og kultur. Boken gir meg en grunnleggende forståelse for forskningen på 1700-tallets skolehistorie. Den skal hjelpe å forstå menneskers «tanke- og handlemåte» (Bull 2013: 9). Ifølge Bull (2013) fokuserer skolehistorien på 1700-tallet først og fremst arbeidernes og bøndernes barn, og mindre utviklingen i byene. Byer hadde en mer variert sosial struktur enn landsbyer og byr dermed på et stort utforskningspotensial. Hun hevder at «[s]ammenheng mellom de ulike typer skoler og samfunnsforholdene er derfor lite utforsket» (Bull 2013: 9). Samtidig gjennomgikk samfunnet

på 1700-tallet endringsprosesser slik som industrialisering, internasjonalisering og profesjonalisering. Den dansk-norske staten begynte å bruke skoleundervisningen for å forene folket i språk og kultur (Bull 2013: 15).

Jeg begynner min gjenfortelling i året 1736, da det ble påbudt med konfirmasjon for alle for å kunne gifte seg (Bull 2013: 12). Året er en viktig dato for utdanningshistorien, fordi loven har blitt tolket som indirekte innføring av skoleplikten, og fordi det var nødvendig å kunne lese og skrive for å konfirmere seg (Hagemann 1992: 13). Ifølge Bull (2013: 12) ble skoler i Norge etablert som følge av kristendommens innføring i Norge i middelalderen.

Utdanningen i byene på 1700-tallet var svært mangfoldig. Bull (2013: 94) skriver om fenomenet: «I byene fantes flere menn og kvinner som tok imot barn i sine hus til opplæring i de grunnleggende kunnskaper. Om de skal kalles skoler eller privatlærere, er ofte en vurderingssak». Utover det kunne foreldre hyre lærerinner eller guvernanter til undervisning i eget hjem. Det fantes skolebøker som ble skrevet slik at foreldre kunne undervise sine barn i hjemmet (Bull 2013: 142). Utdanningen begynte vanligvis når barnet fylte syv år og varte fram til konfirmasjonen (Tønnessen 2011: 23).

Et av de utdanningshistoriske bøkene som jeg bruker i min undersøkelse er skrevet av Liv Kari Bondevik Tønnessen (2011). Hun er tidligere førsteamanuensis i pedagogikk og har gitt ut flere bøker innen faget. Hennes bok «Norsk utdanningshistorie» fra 2011 har blitt skrevet med formål om å gi en oversikt over skolens og utdanningens utvikling fra middelalder til nåtiden. Forfatteren tar med de politiske og pedagogiske debatter som førte til dagens skolesystem og undersøker de forskjellige skoletypene som har vært til stede i Norge. Boken hennes er skrevet for et publikum innen pedagogikk og prøver å dyrke forståelse for de historiske prosessene bak vår egen samtid. Derfor er verket hennes en kjærkommen supplering som utfordrer både sin egen og historikerens fagdisiplin ved å knytte sammen de to fagfeltene.

Skolepolitikken på 1700-tallet førte til en tidlig alfabetisering av befolkningen i europeisk kontekst (Tønnessen 2011: 23). Samtidig begynte staten å forstå potensialet som lå i en universell utdanning. Den dansk-norske kongen brukte allmueskolen som propagandamiddel for å skape lydighet i befolkningen (Tønnessen 2011: 23). Ifølge Bull (2013) har skoler hatt forskjellige roller i nasjonsbyggingsprosesser. Et eksempel på dette er i England hvor de skulle opprettholde klasseskillene for å unngå revolusjoner og forberede arbeidsklassens barn på et liv i arbeid og gjøre dem flittige og arbeidsomme. Videre, i Tyskland og Norge var skolen en del av statsdannelsesprosessen og konsolideringen av landene. Bøndene og landbefolkningen

skulle utdannes for å styrke tilhørigheten til nasjonen (Bull 2013: 35). Norge gjennomgikk en forandring fra å ha «sosial kontroll gjennom uvitenhet, til en modell med sosial kontroll gjennom utdanning» (Bull 2013: 37). Mens drivkreftene bak utviklingen på 1700-tallet først var pietismen og senere opplysningstanker, var utdanning på 1800-tallet blitt statskontrollert. Skolelovene som kom i løpet av 1800-tallet kan sees på som et tegn at politikken så på skoler som en mulighet for å påvirke privatlivet til folket og formidle kultur for å samle befolkningen til nasjonsbyggingsprosjektet (Bull 2013: 14–15; Kjølberg 1996: 15).

Vanligvis kom først skolelover på bygdene og etterpå i byene, slik som i 1827/ 1848 og 1860/ 1869. Skolene på landet var fram til 1860-årene først og fremst omgangsskoler med «kortere undervisningstid og mindre ressurs i form av lærere og læremateriell» sammenliknet med skoler i byene (Kjølberg 1996: 14). I byene var det større mangfold og høyere kvalitet av skoletilbudet (Hagemann 1992: 14). Der var det private og offentlige skoler, gutte-, jente- og fellesskoler (Kjølberg 1996: 13). Ifølge Hilde Kjølberg (1996: 14) sin hovedfagsoppgave lå skolene i byene generelt foran de lovlige kravene og skolene på landet lå vanligvis bak dem. Martine Hesjedal Valle fant i sin masteroppgave fra 2020, ut at utdanningstilbudet ikke bare varierte med geografien, men også type økonomi. I kommuner med mer jordbruk var det eksempelvis færre undervisningsdager enn i kommuner med sjøfart (Valle 2020: 80). Hun har i tillegg funnet flere variabler som påvirket utdanningen: kultur, borgerlig livstil, velstand, enkeltpersoner og næringslivet (Valle 2020: 97–99).

Boken «Med kjønnsperspektiv på norsk historie» fra 2020 forklarer en annen variabel som påvirket utdanningen: kjønn. Boken ble skrevet av historikerne Gro Hagemann, Kari Melby, Hege Roll-Hansen, Hilde Sandvik og arkeologen Ingvild Øye og regnes som grunnlagsverk innen norsk kvinne- og kjønnshistorie (Slottemo 2020: 240). Idéen for boken som ble publisert i 1999 kom fra Ida Blom og den skal være «en kritikk av historiefagets manglende integrering av kjønnsperspektivet» (Hagemann et al. 2020: 5).

For min oppgave er særlig Hagemann (2020) sitt kapittel «Fra husholdsøkonomi til markedsøkonomi» viktig. Her blir det forklart hvorfor jenter og gutter fikk forskjellig oppdragelse og utdanning og hva som sto bak kjønnsforskjellene. Kapitlet kobler forskjellige prosesser på 1800-tallet til kvinners liv og jenters utdanning. En av disse prosessene var industrialiseringen som trakk en urbaniserings- og moderniseringsprosess etter seg (Hagemann 2020: 220). I tillegg ble det viktorianske kvinne- og mannsidealet opprettet, som i stor grad var opprettet av den britiske dronningen Victoria (1819-1901; dronning 1837-1901; Mustad 2023). Hun preget epoken sterkt og oppfordret tilbakevendingen til de konservative verdiene (Blom

2005b: 174-175). Som følge ble det i mange europeiske land etablert to sfærer i dagligdagslivet som var delt på tvers av kjønnene (Hellesund 2003: 14). Mennene skulle være i sfæren utenfor hjemmet, tjene penger og generelt delta i det offentlige liv. Kvinner skulle lede husholdningen og livsmålet burde være å føde barn (Blom 2005b: 265-266; Hellesund 2003: 12). Denne inndelingen skapte en finansiell avhengighet av mannen, slik at mange kvinner måtte gifte seg for å bli forsørget (Hellesund 2003: 63).

«Med kjønnsperspektiv» bygger på et flertall av hovedfagsoppgaver, deriblant Elling Jensen (1960), Eva Johannessen (1974) og Merete Lien (1981). Oppgavene har et mer snevert blikk på den utdanningshistoriske utviklingen på 1800-tallet, særlig når det kommer til jenteutdanning. Den tradisjonelle utdanningshistorien har lagt lite vekt på kjønn som en avgjørende variabel for fagfeltet. Det viser at forskningen fortsatt i dag har få utgangspunkter for undersøkelsen av jenteutdanningshistorie. Derfor har jeg valgt å ta hovedfagsoppgavene med i undersøkelsen min, i tillegg til Ada Holmen (1974), Hilde Kjølberg (1996) og Anne Helene Høyland Mork (2005) sine oppgaver.

Elling Jensen viser i sin hovedfagsoppgave «Fellesundervisning av piker og gutter i de høyere skoler i Norge» fra 1960 veien som munnet i fellesundervisning. Han undersøker lovene som ble utformet i slutten av 1800-tallet og debattene omkring dem. Oppgaven er en av de eldste avhandlingene som omhandler kjønnets utdanningshistorie og den eldste som jeg refererer til i oppgaven min. Den er også et godt eksempel på hvordan kvinne- og kjønnshistorie har hatt en viktig rolle som tverrfaglig disiplin som omfatter mange forskjellige fagfelt og perspektiver. Dunja Blažević (2015: 38) hevder i sin doktorgradsavhandling «Jakten på et fagfelt» at det er en pågående debatt om kjønns- og kvinnehistorie er et eget fagfelt. De norske kvinne- og kjønnshistorikere måtte fra starten forsvare sitt forskningsfelt som del av historiefaget (Blažević 2015: 30). Min oppgave står ved skjærefeltet av utdanningshistorie og kvinne- og kjønnshistorie.

Deler av utdanningen som tidligere var åpen for større samfunnsgrupper ble mer innskrenket på 1800-tallet. Latinskoler var allerede på 1700-tallet «et lukket mannsfelleskap» og utviklet seg i det følgende århundret til å bli enda mer lukket da det kun var sønner av bedrestilte familier som fikk delta i undervisningen (Tønnessen 2011: 14–15). Mye av den statlig støttede høyere utdanningen var kun åpen for gutter (Lien 1981: 1). Høyere jenteutdanningen var fram til 1896 en ren privatsak – noe familien selv måtte organisere, og dermed først og fremst tilgjengelig for jenter av høyere klasser (Jensen 1960: 5). Dette førte til at jenteutdanningen var generelt i mye mindre grad standardisert enn guttenes utdanning (Bull 2013: 36). Borgerskapets døtre ble ofte

hjemme for å lære husholdningsarbeidet av moren, mens sønnene ble utdannet i offentlige og private skoler (Tønnessen 2011: 21). Først i 1870-årene begynte myndighetene å vise interesse for jenters utdanning (Lien 1981: 1).

Ifølge Kjølberg (1996: 14) var forskjellene mellom gutte- og jenteutdanning størst i byene, siden her var tilbudet størst. På landet og i mindre byer fikk gutter og jenter ofte fellesundervisning når det ikke var nok penger for å tilrettelegge for adskilt undervisning (Jensen 1960: 14; Johannessen 1974: 16). Dette gikk imot Kirke- og undervisningsdepartementet (heretter KUD) sin oppfatning om at undervisningen burde være adskilt for kjønnene. KUD så moralske og religiøse, samt fysiske og psykiske grunner i at gutter og jenter bør få adskilt undervisning (Jensen 1960: 16, 19–21).

Utdanningsinnholdet var forskjellig for gutter og jenter og det var også forskjeller i utføring og lengde (Bull 2013: 38). De største forskjellene var i høyere utdanningen. I første halvdel av 1800-tallet skulle jenter fra de høyere samfunnslagene oppdras til å bli styrere av en husholdning og derfor lærte de fine systemene slik som broderi, retorikk og fremmedspråk (Johannessen 1974: 63).

Historikerne Ida Blom, Sølvi Sogner og Bente Rosenbeck utga i 2005 boken «Kvinner i den vestlige verden fra år 1500 til i dag». Boken er ifølge forfatterne etterfølgeren av pionerverket «Cappelens kvinnehistorie» som kom i tre bind mellom 1991 og 1992. Den sistnevnte boken er et resultat av dansk-norsk samarbeid av historikere om å skape en omfattende bok om kvinners historie på tvers av landegrensene. «Kvinner i den vestlige verden» er en gjenutgivelse av hovedsakelig europeisk og nordamerikansk historie etter år 1500. Boken undersøker ikke landene for seg, men analyserer forskjellige tematikker på tvers av landene innenfor to store perioder: 1500 til 1750 og 1750 til «våre dager» (Blom et al. 2005: 5). Forfatterne anerkjenner i forordet at boken ikke er med i de «nyere» diskursene som undersøker «hvordan språk, uttrykk og forestillinger kan være preget av kjønn» (Blom et al. 2005: 5). Boken er i tillegg mer kvinne- og mindre kjønns historisk, det betyr at mennenes historie er ikke med her. Dette viser at forfatterne ser utfordringen til kvinnehistorien blant annet i den språklige vendingen. Likevel hevder forfatterne at boken er fortsatt relevant for både forskningen og lære.

I «Norsk likestillingshistorie» fra 2015 forklarer kulturviteren Hilde Danielsen, historikeren Eirinn Larsen og filosofen Ingeborg W. Ovesen avgjørelsene som kvinner kunne ta på 1800-tallet og hvordan mulighetene for å ta en jobb som kvinne økte i løpet av hundreåret. Forfatterne undersøker hvordan og hvorfor kvinners liv var annerledes enn mennenes fra 1814 og fram til



nåtiden. Boken ble til i anledning av 100 års jubileet for kvinners stemmeretts innføring i 1913. Likevel har boken fått tittel «Norsk likestillingshistorie» og forfatterne opplyser i innledningen om at formålet med den er ikke bare å undersøke historiske forskjeller som er knyttet til kjønn, men også «integrering, mangfold og inkludering» av «andre grupper som innvandrere, homofile, funksjonshemmede og etniske minoriteter» (Danielsen et al. 2015: 11). Danielsen et al. (2015: 9) argumenterer for at likestillingshistorie ikke er det samme som kvinnehistorie: «Likestillingshistorien er svært mangfoldig og sammensatt, den er filosofisk, idéhistorisk, kulturell, sosial, politisk og økonomisk historie». Boken er ifølge forfatterne den første sammenhengende fortelling av likestillingens utvikling og historie. Dermed har boken tatt et steg videre fra Blom, Sogner og Rosenbeck sin bok fra 2005 og definerer likestilling ikke utelukkende som den mellom kjønnene, men på tvers av alle personlige karakterista. Til tross for det er det likevel kvinners historie som utgjør mesteparten av boken.

Larsen sitt kapittel «Næringsfrihet som likestilling 1850-1880» og Owesen sitt kapittel «Fra lukkede til offentlige rom 1880-1900» har vært til stor nytte for å skape en kontekstuell bakgrunn for denne oppgaven. Kapitlene danner et bakteppe for forståelsen av prosesser i samfunnet. Kapitlene fokuserer på de sosiale og politiske omveltningssprossene på 1800-tallet og deres følger for samfunnet.

I 1839 kom håndverksloven som tillot enslige kvinner over 40 år å drive håndverk. Tre år senere fikk enslige kvinner over 25 år begrenset lov å drive handel (Larsen 2015: 45). Disse lovene var ikke nok til å motvirke vandringsbevegelsene som førte til økning av kvinneandelen i befolkningen i slutten av 1800-tallet. Flere unge menn dro fra Norge til utlandet, mens unge kvinner flyttet fra landsbygdene til byene (Hagemann 2020: 220–221; Larsen 2015: 63). Det betydde at det ikke var nok menn for kvinnene i byene å gifte seg med (Rosenbeck 2005: 224). Når det var mangel på ektemenn, måtte kvinnene enten bli forsørget av foreldrene eller tjene egne penger for å ikke måtte tigge (Hagemann 2020: 261–262; Larsen 2015: 62–63; Lien 1981: 15). I løpet av 1860- og 70-årene ble kvinner stegvis ansatt i kontorer, som lærerinner og i andre yrker (Johannessen 1974: 20). Arbeidet kvinner kunne ta var avhengig av den sosiale klassen de tilhørte. «Fabrikkarbeid kunne imidlertid ikke være noe alternativ for ‘dannete’ unge piker i byene» for å ikke risikere å miste anseende sitt (Johannessen 1974: 20). Disse få stillingene lettet ikke det finansielle presset på foreldrene som fordret av myndighetene å finne en løsning for å støtte de ugifte kvinnene. Ifølge Hagemann (2020: 292) ønsket mange foreldre bedre utdanning for døtrene sine slik at de kunne ta en jobb og føre et liv uten finansiell avhengighet

av en mann. Hagemann (2020: 292) hevder at det sto mange fedre i første rekke for å kreve bedre utdanning for døtrene sine og støttet opprettelsen av pikeskoler.

Eva M. Johannessen sin hovedfagsoppgave «Private pikeskoler i Norge fra 1849 til omkring 1900» fra 1974 undersøker nettopp disse pikeskolene. Hovedfagsoppgaven som er skrevet innenfor faget pedagogikk, har vært helt sentral for denne oppgaven, fordi den har en stor tematisk og tidsmessig overlapping med min egen oppgave. Johannessen (1974) sitt formål er å undersøke hvordan de private pikeskolene utviklet seg i fellesskolens framveksttid, altså først og fremst på andre halvdel av 1800-tallet. Til dette undersøker hun noen av de største private pikeskolene i tidsrommet og vurderer hvorvidt disse kan sees på som drivkrefter innen jenteutdanningen (Johannessen 1974: 2).

På lik linje undersøker Ada Holmen tematikken i sin hovedfagsoppgave i pedagogikk «Debatten om pikenes utdannelse i den høyere skolen i tidsrommet 1890-1935» fra 1974. Hun studerer utdanningstilbudet for jenter i de høyere offentlige skoler. Holmen (1974) undersøker private skoler i mindre grad enn Johannessen (1974) og fokuserer mer selve utdanningen. Her undersøker hun kjønnsforskjellene og hvordan de forskjellige skoleformene utviklet seg gjennom tidsrommet. Dermed har oppgaven vært nyttig for å skape et helhetlig bilde av debatten rundt jenteutdanningen på slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet.

Merete Lien undersøker i sin hovedfagsoppgave i historie «Middelskole for piker – en vei ut i yrkeslivet?» fra 1981 den høyere jenteutdanningen. Formålet er å vurdere myndighetenes argumentasjonen å påvirke jenteutdanning i 1870-årene og utover (Lien 1981: 3). Utgangspunktet er forsørgelsesproblematikken av ugifte kvinner. Lien vil finne forklaringer for hvorfor myndighetene så det som en nødvendighet å gripe inn i jenteutdanningen og hvordan den ble påvirket. Oppgaven hennes støtter seg på Johannessen (1974) og Holmen (1974) sine hovedfagsoppgaver. Lien (1981: 5) distanserer seg imidlertid fra den pedagogiske tilnærmingen av de to andre hovedfagsoppgavene. Noe som ikke jeg anser som problematisk.

Mye av utdanningens framskritt sto de private skolene bak (Thuen 2017: 112–113). Det var enkeltindivider slik som Hartvig Nissen (1815-1874) som satte impulser for utviklingen av jenteutdanningen og ikke staten (Tjeldvoll 2023). Han opprettet en pikeskole i 1849 og la til et kurs for høyere utdanning i 1861 (Johannessen 1974: 61). I litteraturen blir Nissens pikeskole omtalt som et startpunkt for en ny epoke av jenteutdanning (Johannessen 1974: 6; Lien 1981: 14). Skolebestyreren kritiserte statens manglende ansvarsstilling innen jenteutdanningen (Lien 1981: 14). Ifølge Holmen (1974: 6) ønsket Nissen blant annet at den statlig organiserte

jenteutdanningen skulle være mer nasjonalisert som motreaksjon mot instituttene hvor jentene lærte flere fremmedspråk og andre kulturer og mindre om den norske. Generelt syntes han at jenteutdanningen var «utilstrekkelig og utidsmessig» som trengte en reformering» (Hagemann 2020: 286). Selv om formålet med pikeskolen var ikke å åpne yrkesutdanningen til kvinner, førte Nissens engasjement likevel til at jenter fikk bedre utdanning (Lien 1981: 14). Hans investeringer i jenteutdanning hadde ifølge Johannessen (1974: 18) publikgjørende virkninger som dro jenteutdanningen på agendaen til politikerne. Det vitner skolelovene fra 1860 og 1869 om.

Engasjementet til Nissen og de mange andre menn og kvinner som grunnla pikeskoler i Norge er årsaken for hvorfor jenteutdanning i Norge opplevde en kvalitativ forbedring nedenfra. Privatskolene ga mulighet for å få bedre utdanning før politikken tok tak i tematikken (Jensen 1960: 10–13). I 1875 var det to kommunale pikeskoler, 20 pikeklasser ved kommunale fellesskoler og ti kommunale, 16 offentlige og 10 middelskoler som ivaretok guttenes høyere utdanning (Johannessen 1974: 16). Det offentlige tilbudet til jentene var betydelig mindre og derfor måtte privat engasjement til for å forbedre jentenes utdanning.

Forskjellige skoler har blitt undersøkt av historikere gjennom årene. Mari Jonassen undersøker i «Livet er et pust: Ragna Nielsen: en biografi» fra 2011 kvinnesakskvinnen og skolekvinnens liv og virke. Merethe Roos belyser i «Hartvig Nissen: Grundtvigianer, skandinav, skolemann» fra 2019 hans skoler og arbeid. De to bøkene er kun eksempler for den akademisk skrevne skolehistorien. Det mangler enn så lenge en vitenskapelig avhandling om Ulrike Pihls private pikeskole (heretter UP) i Bergen. Halkild Nilsen skrev til hundreårsjubileum i 1948 en historisk oversikt av skolens utvikling og mennesker: «Henriette Meyers skole – Ulrike Pihls skole 1848-1948». Nilsen var selv i en kort tid bestyrer ved UP og formålet med boken er å hedre forgjengernes arbeid uten å belyse den kritisk. Boken gir et unikt innblikk i skolens opphav og utvikling og er en viktig ressurs for min undersøkelse. I tillegg tar Johannessen (1974) i sin hovedfagsoppgave UP opp som en av de store private pikeskolene i Norge.

Likevel mangler det enn så lenge en vitenskapelig avhandling om UP som utelukkende fokuserer dens utvikling. Ulrike Pihls pikeskole var en av de største og viktigste private skolene i Bergen på århundreskiftet i 1900 (Johannessen 1974: 16–17). Nilsen (1948: 29) mener at skolen «har hatt en meget stor betydning som dannelsesanstalt for generasjon etter generasjon av unge bergenske piker». Selv om analysen av en privat pikeskole utelukker en stor del av befolkningen, belyser den likevel en relevant del av historien. Privatskolene var pådriverne av utdanningsutvikling, særlig for jenteutdanningen. Derfor er det interessant å finne ut av hvor

UP sto i denne utviklingen. Med denne oppgaven prøver jeg å fylle tomrommet i forskningen og undersøke hvor UP sto i forhold til hvordan jenteutdanningen utviklet seg på andre halvdel av 1800-tallet. Oppgaven skal hjelpe å supplere det store bildet av jenteutdanningen på 1800-tallet som fortsatt mangler mange brikker.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet mitt er: Hvordan lar standardiseringen av jenteutdanningen seg spore ved UP?

Jeg vil svare på spørsmålet gjennom å undersøke skolen fra forskjellige perspektiv. Andre forskningsspørsmål er derfor: Var skolen en pådrivende institusjon med tanke på likegjøring av gutte- og jenteutdanning? I hvilken grad representerer jentene som gikk på UP skolebarn i samtidens Norge? Hvilke aktører og reformer påvirket avgjørelsene som ble tatt ved skolen?

Før jeg starter med oppgaven må jeg forklare noen begrep for å gjøre bruken min forståelig. «Standardisering» defineres ifølge Steven Epstein og Stefan Timmermans (u.å.) som en generasjonsovergripende prosess som ofte er støttet av organisasjoner eller staten. Standarder brukes ofte den sosiale reguleringen og for å koordinere aktiviteter og kommer til syne som f.eks. regler eller systemer. I denne oppgaven bruker jeg begrepet «standardisering» for å beskrive skolesystemets likegjøring gjennom lover (Epstein and Timmermans u.å.). Selv om standardene kom som lover og reformer, ligger initiativet ofte ved enkeltindivider, slik som Hartvig Nissen. Med hensikt til UP brukes begrepet om reglene og tiltakene som påvirket jenteutdanningen som kom i løpet av undersøkelsestidsrommet.

Et annet begrep som må defineres på forhånd er «klasse» eller «samfunnsklasse». Jeg bruker R. J. B. Jones sin definisjon i «Routledge encyclopedia of international political economy» fra 2001. Både den marxistiske og weberske tilnærmingen definerer klasser ut ifra tre tilstander: 1) medlemmene har mulighet til å kontrollere økonomiske ressurser, 2) klassene står i forhold til hverandre og 3) begrenser individets mulighet til å tilegne seg materielle ressurser (Jones 2001: 219–220). Denne definisjonen har blitt til på 1800-tallet og passer derfor utmerket for denne analysen.

## 1.3 Ulrike Pihls pikeskole

Før jeg går til analysen av UP skal jeg gi en kort oversikt over dens opprinnelse. Nilsen (1948: 3) beskriver utdanningstilstanden i Bergen tidlig på 1800-tallet slik:

I første halvpart av forrige århundre [1800-tallet] inntil skoleloven av 1848 ordnet skoleforholdene i byene, var almueskolevesenet [sic!] i Bergen meget slett; en stor del av de lavere klassers barn var helt uten skolegang for det var ikke plass for dem i byens få og små fattigskoler. Følgen var at de drev omkring dagen lang på gater og streder og fant på alskens gale streker [...] De foreldre som hadde råd til det og ønsket å gi sine barn en undervisning som kunne være dem til hjelp senere i livet, var derfor nødt til å skaffe dem skolegang i betalingskoler. Av slike var det i denne tid en sann rikdom, de var av forskjellig størrelse og hadde lærere med ulik utdannelse og forutsetning for sitt yrke.

I denne tidsånden åpnet Henriette Meyer (1812-1883) 1848 sin «Formiddagsskole for Pigebørn» i sin leilighet i Nykirkealmeningen i Bergen (Nilsen 1948: 8, 10). Nilsen (1948) gir i boken sin et forsiktig overblikk over Meyer som person og lærerinne. Skolen hennes ble et suksess og etter et par år måtte elevene deles inn i flere klasser som «la beslag på flere rom» i leiligheten: «det fins en tilfeldig opplysning om at man endog lot et værelse dele i to ved hjelp av et stort teppe, og på hver side foregikk det da undervisning» (Nilsen 1948: 9). Med utvidelsen måtte skolen ansette flere lærere, som skulle fremme skolens formål om å utdanne jentene til å bli flinke husmødre. «[H]åndarbeid, huslighet, ordenssans, et religiøst sinnelag og litt regning» var derfor i sentrum av undervisningen (Nilsen 1948: 11).

Etter 17 år skoledrift overgikk skolen i 1865 til niesen hennes, Ulrike Eleonora Pihl (1839-1917; Nilsen 1948: 12, 23). Hun var utdannet ved to høyere pikeskoler i England og jobbet en kort tid som lærerinne ved en av dem. Da hun kom tilbake til Bergen i 1865 overtok hun Henriette Meyers pikeinstitutt som ny bestyrerinne. Hun tok med seg inspirasjon fra reisen og omorganiserte skoledriften til å bli «mer planmessig og omfattende» (Nilsen 1948: 13–14). Nilsen (1948: 14) hevder at Pihl hadde som mål å tilby like god undervisning som ved gutteskoler. Fire år etter overtakelsen kjøpte hun huset i Nykirkealmeningen og med de vedvarende stigende elevtallene måtte flere lokaler leies i tillegg (Nilsen 1948: 16). Nilsen (1948: 16) beskriver Pihl som en «dame med tiltak og vågemot» både med tanke på nyorganisering av undervisningen og driften av skolen. Fra 1866 ble cand. theol. Niels Aars-Nicolaysen (1840-1916) ansatt som religionslærer og fra 1876 var han medbestyrer med Pihl og fra 1881 alenebestyrer (Nilsen 1948: 14, 22, 24).

### Gjennomsnittlig tall elever per skoleår

År	Antall elever	1893/94	309
1865	40	1896/97	334
1876	160	1898/99	332
1884/85	263	1900/01	340
1885/86	281	1904/05	385
1887/88	281	1906/07	379
1889/90	288	1912/13	444
1891/92	290	1915/16	551

Tabell 1: gjennomsnittlig tall elever per skoleår. Egen beregning på grunnlag av årsberetninger av UP og Nilsen (1948: 12, 16), forklart i appendiks 1.

I 1876 flyttet skolen til Vestre Torgalmenning 30 som egnet seg bedre til skoledrift. Elevantallet hadde økt fra 40 da Pihl overtok skolen i 1865 til 160 elever. Økningen fra overtakelsen i 1865 til 1916 kan sees i tabell 1. Flyttingen gjorde det også mulig for skolen å omorganisere driften til en tiårig skolegang (Nilsen 1948: 12, 16). Ifølge Nilsen (1948: 17) var læreplanen utformet etter egne erfaringer og ikke basert på andre skoler og «stemte med ledelsens pedagogiske syn». Den vedvarende veksten av skolen ser Nilsen (1948) som fortjeneste av bestyrer Aars-Nicolaysen. Selv om Aars-Nicolaysen bidro til skolens vekst, valgte han å beholde «Ulrike Pihls pikeskole» som offisielt navn, ut av respekt for det forgjengeren hadde oppnådd (Nilsen 1948: 23–24).

Skolen vokste bestandig, og i 1906 flyttet den videre til Fosswinckels gate 5, hvor det fortsatt i dag står Ulrike Pihls hus, nå eid av Universitetet i Bergen (Nilsen 1948: 24). I 1911 overtok cand. theol. Adolf Irgens (1871-1924) for Aars-Nicolaysen som han siden 1902 hadde støttet som medbestyrer (Nilsen 1948: 24–26). I 1920 måtte skolen selges til kommunen. Nilsen (1948: 26) hevder at første verdenskrigen hadde medført vansker for de private pikeskolene i Bergen. I ettertiden ble skolen flyttet flere ganger og var til slutt i drift som videregående skole i Tertnes nord for Bergen, hvor den ble lagt ned i 2018 (Kvile 2017).

Ulrike Pihl sin private pikeskole (1865-1920) var i drift i en tid med mange omveltningssprosesser. Industrialiseringen førte til utvandring fra bygdene og utlandet, urbanisering og moderniseringen åpnet nye jobber for hele befolkningen og Norge skulle etableres som selvstendig nasjonalstat (Sletvold 1971: 129; Tønnessen 2011: 27). For undersøkelsen av skolens utvikling, ønsker jeg å sette den i lys av samtidens forandringer, meninger og debatter.

Tidspunktet for min analyse orienterer seg ved milepæler av skoledriften. Skolen ble overtatt av Pihl i 1865 og det er rundt der undersøkelsene mine begynner. Start- og sluttpunktene for de enkelte kapitlene avhenger av kildematerialet som er igjen, men beveger seg aldri utenfor dette tidsrommet. Undersøkelsen avsluttes med skolens salg til kommunen i 1920. Dermed ligger den private skolens stordomstid i tiden når det skjedde mye endringer for jenteutdanningen. Det kom flere forskjellige lover i løpet av andre halvdel av 1800-tallet som i 1896 munnet i en *de facto* fellesutdanning. Undersøkelsen av UP skal vise hvordan jenteutdanningen ble formalisert og standardisert i andre halvdel av 1800-tallet.

Formålet med denne oppgaven er ikke å skrive om den grunnleggende historiske utviklingen av jenters skolegang på 1800-tallet. Dette skal være oppgave av de etablerte kvinne- og utdanningshistorikere i norsk akademia. Min oppgave er å utforske en liten del av utviklingen ved eksempel av én skole.

#### 1.4 Kilder

UP har et nokså stort arkiv igjen etter seg med opplysninger som går tilbake til 1860-årene. Jeg bruker stort sett materialet som ligger på Bergen byarkiv. Siden skolen var en privatskole, var den ikke forpliktet til å arkivere materialet sitt. Til tross for dette er det heldigvis relativt mye materiale igjen. Materialet jeg skal undersøke går tilbake til 1860-årene og det er færre kilder jo eldre materialet er, altså færre fra 1860- enn fra 1910-årene. Likevel er det en del lakuner med ukjent eksistens av kilder. Disse vil bli informert om i de forskjellige kapitlene. Der det er mulig kan jeg supplere med data fra digitalarkivet.

I sentrum av undersøkelsene mine står årsberetningene av UP. Disse er gitt ut i 13 skoleår mellom 1884/85 og 1915/16. For de øvrige skoleårene har jeg tilgang til 14 utrykte utgaver, resten har jeg ingen informasjon angående eksistens. De har heller ikke vært mulig å oppdrive. Jeg har laget en oversikt i appendiks 2 som viser hvilke årsberetninger ble trykt, var kun tilgjengelig i håndskriftform og har usikker eksistens. Forskjellen mellom de trykte og utrykte årsberetningene er at de trykte inneholder appeller og meningsytringer fra skolen, mens de utrykte skulle ikke bli publisert, ble de heller sendt videre til kirke- og undervisningsdepartementet. I tillegg til appellerende tekster inneholder årsberetningene opplysninger om elevantall, lærerpersonale, læreplan osv. Kvaliteten til de utrykte årsberetningene varierer sterkt, derfor har jeg valgt å ta med først og fremst de trykte årsberetningene i analysen min.

Ved siden av årsberetningene bruker jeg to matrikkelprotokoller. Disse inneholder informasjonen i tabellform om forskjellig livsdata og milepeler i elevenes skolegang. Protokollene er såkalte strukturerte kilder, fordi innholdet er skrevet ned på en strukturert måte (Solli 2018: 100).

For å sette UP i en kontekst av utdanningssituasjonen i Bergen, bruker jeg i tillegg beretninger fra Bergen folkeskole. «Beretning om Bergens Almueskolevæsen for 1869, 1870 og 1871» er skrevet av skoleinspektør Adolf Irgens og utgitt i 1872. «Indberetning om Bergens Folkeskole» fra 1906 inneholder tre beretninger i femårs tidsrom mellom 1891 og 1905, altså en for 1891 til 1895, en for 1896 til 1900 og en for 1901 til 1905. Alle tre tidsrom har en egen tittel i boken og sin egen sidenummerering. Utover det bruker jeg «Indberetning om Bergens Folkeskole for Femaaret 1911-1915» fra 1917. Det er ingen forfatter annet enn Bergen kommune skolestyret oppgitt for de to sistnevnte bøkene.

I analysen kommer jeg til å bruke ordet «foreldre» for å omtale ansvarspersonene til elevene i oppgaven min. Det er viktig å nevne, fordi kildene gjør forskjell på foreldre og foresatte. Distinksjonen om biologisk slektskap gir derimot ingen merverdi for min analyse. Derfor har jeg valgt å bruke «foreldre» for å gjøre teksten lettere å lese.

## 1.5 Metode

Jeg bruker de tre analysenivåene til Fernand Braudel (1996) som forklart i Hagemann et al. (2020: 15–16) for å belyse oppgavens metodiske tilnærming. Det øverste analysenivået beskriver prosesser med sakte forandringer som omfatter lange tidsavstander, også kalt for *la longue durée*. I midten er prosesser som har en sosial, økonomisk, demografisk eller teknologisk kjerne som henger tett sammen med sykliske generasjonsskifter. Disse kalles for *conjunctures*. På laveste nivå er de såkalte *événements* som kan være store politiske omveltningprosesser som gir «historien en ny retning» (Hagemann et al. 2020: 16). Oppgaven min har til formål å undersøke UP sin rolle for jenteutdanningen og har dermed en mikrohistorisk tilnærming som stort sett overlapper med *événements*. Noen av menneskegruppene jeg undersøker undergår generasjonsskifter, mens andre er med gjennom hele undersøkelsestidsrommet, slik som skolebestyrer Aars-Nicolaysen. Elevene og deres foreldre framstiller derimot en sosial folkegruppe med vekslende deltakere. Derfor er oppgaven til deler også på nivået til *conjunctures*.

Grunnen til å gjennomføre en mikrohistorisk analyse er at de enkelte individene som jeg analyserer representerer en større samfunnsgruppe som står foran utfordringer og problemer



som endret seg med tiden. På denne måten kan jeg undersøke samfunnet som framstiller summen av livene til enkeltindivider (Hagemann et al. 2020: 15). Det er nyttig å bruke individer som undersøkelsesenheter, fordi «[d]emografiske endringer kan nettopp være resultater av mange små valg foretatt av vanlige kvinner og menn» og det er disse valgene som utgjør at historien blir til (Hagemann et al. 2020: 21).

Utover det har oppgaven min et kvinnehistorisk perspektiv, fordi jeg vil finne ut av hvordan livet var for jenter. Hagemann et al. (2020: 23) sammenfatter søket etter kvinner i historien med spørsmålet: «Hvor var kvinnene?». Kvinneperspektivet kan være spennende å undersøke fordi «[m]ange allmenne fenomener kan se annerledes ut i dette perspektivet» (Hagemann et al. 2020: 14). Jeg vil prøve å undersøke utdanningshistorien fra et kvinneperspektiv for å avdekke hvor mye av den faktisk er felleshistorie og hvor mye av den utelukkende ser på guttene.

I de følgende analysekapitlene vil jeg analysere kildematerialet på forskjellige måter. I kapittel 2 og 4, hvor årsberetningene er hovedkilden, bruker jeg klassisk kildekritikk og hermeneutisk kildeanalyse. Her bruker jeg kildene som beretninger. I kapittel 3, hvor jeg undersøker matrikkelprotokollene, bruker jeg kvantitativ metode. Det er også dette kapitlet som sikter mest på å undersøke om generasjonsskifter i *conjectures* finner sted.

## 1.6 Disposisjon

I det følgende kapitlet undersøker jeg skolelovene som kom mellom 1878 og 1920 og vurderer hvordan de ble mottatt ved UP. Jeg skal bruke publikasjoner i årsberetningene til å finne ut av hvorvidt UP hadde en avventende eller pådrivende rolle med hensikt til lovene og hvordan skolen forklarte avgjørelsene sine.

Kapittel tre vil omhandle elevene som gikk på UP i løpet av tidsrommet. Dette kapitlet bruker kvantitativ analysemetode og derfor legger jeg særlig mye vekt på analysen av forandringer utover tidsrommet. I tillegg vil jeg vise til informasjon om folkeskoler i Bergen for å sette funnene i et historisk-geografisk perspektiv. Jeg vil finne ut av hvordan elevenes sosiale bakgrunn, forkunnskaper og lengde på skolegangen forandret seg. Analysen skal vise utviklingen skolen gjennomgikk gjennom tiårene.

I det fjerde kapitlet betrakter jeg hva som ble lært bort ved UP. Jeg undersøker hvilke bøker som sto på pensumlisten, hvor mange timer ble brukt på hvert fag og i hvilket forhold dette sto til utdanningsidealen ved skolen. Til dette bruker jeg igjen årsberetningene og trekker til beretningene fra Bergen folkeskole for å sette skolens praksis i en lokallhistorisk kontekst.

Til slutt oppsummerer jeg funnene, svarer på forskningsspørsmålene og vise veien for videre forskning.

## 2. Meninger og motsatte meninger: norske skolelover

### 2.1 Innledning

Dette kapitlet retter søkelyset på spenningsforholdet mellom skolens meninger og motsatte meninger rundt jenteutdanning, reformer og lover som ble vedtatt i slutten av 1800-tallet. I løpet av århundret kom mange skolereformer som økte standardiseringen av gutte- og jenteutdanningen. Noen av lovene har i etterkant blitt beskrevet som «forut for sin tid» (Lien 1981: 94; Thuen 2017: 113). Dette gir en første pekepinn på at det ikke kun rådte én, men flere, ofte motsigende meninger, om hvordan jenter skulle oppdras og hvilken utdanning de skulle få ved skolene. Som forklart i innledningen var 1800-tallet preget av de viktorianske kjønnsidealene som satte strikte skillelinjer for hvordan livet til en jente eller gutt skulle utformes – i avhengighet av den økonomiske klasse. I tillegg var også religion en viktig del av det dagligdagse livet til folket og påvirket moral og holdninger.

I dette spenningsforholdet måtte politikere, skolebestyrere og foreldre ta avgjørelser for barn – alle med sine egne meninger og motiver. Foreldrene ønsket først og fremst et bedre liv for sine egne barn og det kunne blant annet oppnås gjennom å gi dem en utdanning som ga muligheter til å kunne leve finansielt uavhengig. Skolebestyrerne – som var en like mangfoldig gruppe som foreldre hva angår meninger og idealer – ønsket først og fremst å drive sine skoler etter sine idealer, men samtidig uten å miste elever som følge av utdaterte holdninger. Det var altså en avgjørelse av hvor mye av egne meninger en kunne opprettholde uten å miste for mange elever. Politikere ville – i hvert fall etter parlamentarismens innføring i 1884 – sikre seg makten gjennom gjenvalg og følge sin egen moral og politiske mål.

Den statlige og kommunale kontrollen av skoledriften ble strengere i løpet av århundret. I 1850- og 1860-årene gjennomgikk Norge strukturelle, politiske og økonomiske prosesser som forandret landet. Samtidig mistet kirken gradvis innflytelsen på skolene (Hagemann 2020: 285–286; Myhre 1998: 37–39). I løpet av de siste tiårene av 1800-tallet kom mange skolelover med store virkninger for gutters og jenters skolegang og rettigheter til å få adgang til lik utdanning. Grunnlag for dem lå i lovene som kom i 1860-årene. Skoleloven på landet fra 1860 og i byene fra 1869 reformerte skolesystemet grunnleggende (Hagemann 2020: 285).

Ifølge Kjølberg (1996: 17) var loven fra 1860 et viktig skritt fra «kristendomsskole til allmenndannende skole», eller i det minste fra en «ren kristendomsskole til en kristelig-

borgerlig skole» (Mork 2005: 56). Tønnessen (2011: 27) hevder at «Allmueskoleloven av 1860 har vært kalt ‘skolens 1814’». Loven ble stort sett vedtatt etter forslaget til Hartvig Nissen (Hagemann 2020: 285). Nissen var en sentral skolereformator. Lovforslaget baserte på hans erfaringer med driften av skolene hans (Hagemann 2020: 285; Ytreberg 1949: 30, 34). Ikke-kristelige fag som historie, geografi og naturfag ble en del av læreplanen på lik linje med kristendoms læringen (Roos 2019: 232). Kirkehistorikeren Merethe Roos (2019: 232) konstaterer at «[l]oven brøt det monopol som kirken hadde hatt» i flere hundreår.

Loven fra 1860 ble supplert med loven for skolene i byene i 1869. Den inkorporerte en del av kravene som hadde blitt innført i landsskolene i byskolene. I tillegg ble middelskoler etablert som statlig støttede institusjoner. De var opprettet først og fremst for gutter, uavhengig av samfunnsklasse, men jenter hadde også adgang (Lien 1981: 16–17; Tønnessen 2011: 48). Middelskolen hadde som formål å utdanne gutter til tjenestemannsykker (Hagemann 2020: 286). Skolen skulle være et bindeledd mellom allmueskolen og gymnaset – den tidligere latinskolen – som skulle lede videre til studier ved universitetet (Thuen 2017: 73–74).

I 1878 og 1896 kom to viktige lover for jenters utdanning og derfor fokuserer dette kapitlet på de tre siste tiårene av 1800-tallet. I tillegg undersøker jeg utviklingen etter 1900. Jeg skal i den følgende analysen studere selve utformingen av lovene i den politiske sfæren og hvordan de ble inkorporert ved UP. Dette skal jeg gjøre i fire skritt: først undersøker jeg middelskoleloven fra 1878, så skolelover som kom mellom 1878 og 1896, etter det 1896-loven og til slutt utviklingen etter 1900.

Formålet med dette kapitlet er å finne ut av hvordan reformene ble mottatt ved UP i Bergen. Spørsmålene jeg vil stille er: Hvordan reagerte skolen på samfunnets krav om bedre utdanning for barna sine og på politikken forsøk om å likegjøre utdanningen i hele Norge? Hvordan opprettholdt skolen en egen posisjon igjennom prosessene? Jeg vil finne svar på om UP var en mer pådrivende eller avventende skole, sammenliknet med de andre store pikeskolene og i en felles norsk kontekst.

Hovedkilden i dette kapitlet er de trykte årsberetningene fra UP. Disse ble trykt for å bli delt ut til et offentlig publikum og inneholder derfor appeller og reaksjoner på noen av lovene som kom i tiden rundt 1870 til 1900. Årsberetningene gir et innblikk i holdninger og meninger som var utbredt ved UP. Forfatteren eller forfatterne av årsberetningene er ikke tydelig oppgitt. Noen av appellene er undertegnet, men resten av opplysningene mangler informasjon om forfatteren.

Det er imidlertid sannsynlig at skolestyrer Aars-Nicolaysen hadde avgjørende makt over publikasjonene. Selv om det er ikke eksplisitt tilegnet forfatterskap til alle avsnittene jeg skal undersøke, er det rimelig å gå ut ifra at de i det minste er blitt til under Aars-Nicolaysens oppsyn og i hvert fall blitt godkjent av han. De uttrykker derfor hans meninger og holdninger rundt jenteutdanning, selv om det ikke er mulig å spore hvem som sto for formuleringen av setningene. Når jeg tolker kildene vil jeg derfor både referere til Aars-Nicolaysen og UP som institusjon som uttrykte en fellesmening gjennom årsberetningene.

Til analysen følger jeg forklaringene av den hermeneutiske tilnærmingen av Teemu Ryymin (2018: 47) i «Å arbeide med tekstanalyse». Jeg skal prøve å tolke kildene ut ifra den konteksten de inngår i, både på nasjonalt og lokalt nivå. Jeg skal legge merke til samfunnsfenomener som påvirket menneskene og normer og moraler som var sterkt utbredt. I tillegg tar jeg i bruk tolkningsnivåene etter Astri Andresen et al. som inkluderer analyse av forfatterens formål med teksten, hvem som er mottakergruppen og hvilke verdier og moraler som kommer til uttrykk eller er underliggende og usagt (Andresen et al. 2017: 77).

Skolens formål med de trykte årsberetningene var å redegjøre for en del formaliteter, slik som informasjon om lærerpersonalet, klassestørrelse, uketimer per fag og innhold og hvem som tok avgangseksamenene. Denne informasjonen finnes i hver utgave og ble notert først og fremst for å informere KUD. I uregelmessige mellomrom ble det også lagt til appeller eller redegjørelser angående lovgivningen. Jeg undersøker flere appeller i kapittel 4. Mottakerne for informasjonene i årsberetningene var både politiske aktører som KUD og det kommunale skolestyret, men også pedagoger, journalister, foreldre og alle andre som var interessert i skolens drift. De trykte årsberetningene er formulert på en måte som skal vise fram skolens kompetanse i jenteutdanning og vekke tiltro blant leserne, særlig foreldrene. Det var viktig for skolebestyrelsen å vise fram sin dyktighet for å holde på elevmassen og sikre en økonomisk bærekraftig skoledrift.

## 2.2 Middelskoleeksamen fra 1878 i Norge og ved UP

### 2.2.1 Lovutvidelsen om adgang til middelskoleeksamen fra 1878

Middelskolen ble opprettet i 1869 med formål om å utdanne gutter og ble derfor sett på som ikke «beregnet på eller skikket for piker» (Lien 1981: 22). Riktignok hadde enkelte jenter mulighet til å gå opp til eksamen, men dette var ofte en tungvint vei som kun var åpen for jenter som hadde tilgang til privat utdanning, altså kun familier som hadde god nok økonomi

(Hagemann 2020: 287; Holmen 1974: 9; Ytreberg 1949: 82). I politikken og blant lærere var debatten stort sett preget av diskusjonen av hva som var mulig å kreve fra jentene. Politikere, men også pedagoger så pubertetsårene som en «kritiske overgangsalder» da jenter var fysisk svake og ikke skulle få en ekstra psykisk belastning gjennom skolen (Johannessen 1974: 50). Det gikk så langt at KUD foreslo et friår, og skoledirektør Bonnevie favoriserte i 1883 til og med en toårig pause med mindre eller ingen skolegang (Johannessen 1974: 56, 61). For å avlaste jentene varte skolegangen ved mange pikeskoler i minst ti år, mens gutter avsluttet skolen vanligvis etter ni år (Thuen 2017: 73).

Fram til 1878 var den høyeste utdanningen de fleste jenter kunne få en avgangseksamen på privat eller offentlig pikeskole eller allmueskole. Denne eksamenen ga knapt kvalifikasjon til å gå ut i lønnsarbeid etterpå. Det var heller ikke målet, siden jenter fra de høyere samfunnslagene skulle bli oppdratt til å bli husmødre og ikke tjene egne penger. Hvorfor ble middelskoleeksamenen så åpnet for jenter?

På den ene siden sto kvinneoverskuddet som ble forklart i innledningen. Det var behov for yrker som kvinner kunne ta uten å miste sin status. Derfor økte etterspørsel etter bedre jenteutdanning (Hagemann 2020: 292; Hellesund 2003: 64). På den andre siden sto økonomiske interesser, og særlig en bransje, som presset for politiske endringer til å åpne utdanningen for jenter. Siden 1858 hadde telegrafvesenet ansatt kvinner som telegrafister og fra 1872 var det forutsetning å ha avlagt middelskoleeksamen for å kvalifisere til jobben. Kvinner var en viktig arbeidskraftressurs for telegrafvesenet, fordi de kunne betales halv mannlønn. Dette var igjen en følge av forsørgeridealet. Kvinner trengte ikke full mannlønn, fordi de skulle bli *forsørget* av menn (Blom 2005a: 284; Hagemann 2020: 265). For å få tak i billig arbeidskraft krevde telegrafvesenets direktør at jenter skulle få bedre adgang til middelskoleeksamen (Hagemann 2020: 287; Larsen 2015: 62). I 1878 ble det så utarbeidet et kompromiss for å gi jenter mulighet til å ta middelskoleeksamenen uten at det skulle bli sett på som uskikket for sitt kjønn. Lærere ved Nissens pikeskole hadde i 1877 lagt fram et lovforslag som ble videre utarbeidet i samarbeid med telegrafvesenets direktør og sanksjonert i 1878 (Hagemann 2020: 287; Johannessen 1974: 20). En del av vedtaket var at matematikkpensumet ble skalert ned. Pikeskoler fikk nå lov til å avholde middelskoleeksamenen hvis de tilbydde et ekstrakurs etter fullendt tiårig skolegang (Nilsen 1948: 17). Formålet med loven fra 1878 var å gi jenter som ønsket det adgang til å ta middelskoleeksamenen, men samtidig tilrettelegge for at de fleste skulle velge den tradisjonelle utdanning som forberedte dem på et liv som husmor (Lien 1981: 29–30). Pikeskolene kunne imidlertid bestemme selv om de ville søke om å få eksamensretten.

Noen pikeskoler ønsket lovendringen velkommen og inkorporerte den uten videre – eller så fort de hadde tilrettelagt for å få retten til å avholde eksamenen. Andre var mer skeptiske til hele loven (Johannessen 1974: 23–24). Etter hvert ble ekstraåret omgjort til et valgfritt kurs, men dette varierte mellom pikeskolene (Holmen 1974: 10–11).

En av de første private pikeskolene som innførte middelskoleeksamenen var Frk. Bauers pikeskole i Drammen i 1879 (Johannessen 1974: 35). To år senere fulgte Frk. Falsens pikeskole i Kristiania og ytterligere to år senere Nickelsens Pigeskole i Kristiania (Johannessen 1974: 36–37). Ifølge Lien (1981: 131) og Johannessen (1974: 31) var åpningen av middelskoleeksamenen for jenter det første steget i retning av fellesutdanning og samtidig begynnelsen av slutten for pikeskolene.

Det var altså ikke først og fremst emansipasjonstanker som førte til at jenter fikk enklere adgang til middelskoleeksamenen, men økonomiske og sosiale begrunnelser. For de fleste jentene ble det å oppnå middelskoleeksamenen likevel ikke mye mer realistisk, siden lengden av skolegangen var ofte tett knyttet til finansielle midler. Det var først og fremst døtrene fra de øvre lagene i samfunnet som hadde mulighet til å gå opp til middelskoleeksamenen (Hagemann 2020: 288–289). Ifølge Lien (1981: 111) var andelen jenter blant alle elevene som tok middelskoleeksamenen forsvinnende liten, men tendensen var stigende gjennom årene. Holmen (1974: 40–41) har gjort en undersøkelse i sin hovedfagsoppgave som viser at både andelen jenter i høyere utdanning, jenter som tok middelskoleeksamenen og eksamen artium økte gjennom tidsrommet 1895 til 1910. I det følgende skal jeg vise hvilke meninger som var bestemmende i miljøet ved UP og hvordan disse påvirket skolens drift og utvikling.

### 2.2.2 Middelskoleeksamen ved UP

For å analysere reaksjonen på loven fra 1878 skal jeg undersøke tre årsberetninger. Beretningen fra skoleåret 1885/86 viser skolens forsøk av å rettferdiggjøre innføringen av middelskoleeksamenen. I beretningen fra skoleåret 1891/92 forklarer Aars-Nicolaysen tilpasninger av middelskolekurset og i 1893/94 vurderer han resultatene.

Selv om middelskoleeksamenen ble tilgjengelig for pikeskoler fra 1878, ble den først i 1885 innført ved UP i Bergen (Johannessen 1974: 36). Nilsen (1948: 17) hevder i sin bok at UP tok samme utvikling som Nissens pikeskole, som hadde fått tildelt retten til å avholde middelskoleeksamenen i 1879, men han forklarer ikke hvorfor skolen først fulgte etter mer enn

fem år senere. Denne tidsforskjellen tolker jeg som skepsis fra UP mot den nye loven. Hvorfor ble den likevel innført?

Johannessen (1974: 51) og Lien (1981: 113) peker i sine hovedfagsoppgaver på foreldrenes rolle som pådrivere for å innføre middelskoleeksamenen ved mange pikeskoler. Denne påvirkningen kan jeg spore også i Bergen ved UP. I årsberetningen (1885/86: 11) fra skoleåret 1885/86 ble det kunngjort:

Disse korte antydninger [innføringen av middelskoleeksamenen ved UP] er foranledigede ved den i vore dage ikke sjelden også til pigeskolens foresatte henvendte uttalelse om det formentlig ønskelige i, at pigerne – ligesom gutterne – fik anledning til at afslutte sin foreløbige udvikling i barneskolen med at tage middelskoleexamen, før de forlader denne.

Aars-Nicolaysen forklarer at skolen ble møtt med forespørsler om at piker skulle kunne avslutte skolegangen med middelskoleeksamenen. Selv om det ikke ble eksplisitt nevnt, så kom disse henvendelsene etter all sannsynlighet fra elevenes foreldre. Motivasjonen var den samme som mange andre foreldre hadde på den tiden: å gi døtrene sine muligheten til å kunne forsørge seg selv i voksenalder. Videre i samme avsnitt blir det tydelig at forfatteren selv ikke er overbevist om at innføringen av middelskoleeksamenen er riktig. Han forklarer dette fra forskjellige synsvinkler. Først henviser han til den politiske debatten i forkant av vedtaket som hevet «betænkelighed og modstand fra forskjelligt hold» (Årsberetning 1885/86: 11). Med dette viser han at selve konseptet har fått motstand. Videre understreker han at debatten ikke opphørte etter vedtagelsen: «Beslutningen modtoges også med meget blandede følelser af dem, som beskæftigede sig med pigernes undervisning og uddannelse» (Årsberetning 1885/86: 11). Med dette begynner Aars-Nicolaysen å trekke fram kompetansen sin som pikeskole-bestyrer og nevner «at den frygt, [...] at den fattede beslutning skulde få en uheldig indflydelse på pigeskolen, ikke har været ganske uden grund» (Årsberetning 1885/86: 11). Selv om forfatteren viser tydelig misnøye med endringene, fordi pikeskolen skal bli «bragt ind på den samme bane som gutteskolen», presenteres det en løsning for problematikken i neste setning (Årsberetning 1885/86: 11). Der forklarer forfatteren at en kan prøve å unngå problemer hvis jentene får mer tid til å lese seg opp til eksamenen i et ekstrakurs etter fullendt 10. klasse. Grunnen til det er at forfatteren forventer «overanstrengelse eller overfladiskhed og mangel på grundig tilegnelse af det læste» hvis ikke piker får mer tid enn guttene til å forberede seg til eksamenen (Årsberetning 1885/86: 11). Dette viser at Aars-Nicolaysen synes at jenter og gutter trenger forskjellig undervisning, fordi han mener at jenter kan bli overanstrengt av oppgaver som egentlig er beregnet for gutter. Ut ifra denne tanken vil han drive UP. Med dette føyer Aars-Nicolaysen seg



inn i samtidens tankesett om jenters «særlige anlæg og svagere legemskræfter» i puberteten (Årsberetning 1885/86: 11). Mange foreldre hadde likevel ikke forståelse for at jenter skulle bruke to ekstra år for å oppnå samme eksamen – med mindre matematikkpensum – enn guttene (Årsberetning 1891/92: 25). Gutter oppnådde middelskoleeksamen vanligvis allerede etter niende klasse. Dette førte til at deltakertallene de følgende årene ble redusert, slik at det ikke lønte seg økonomisk for UP å opprettholde kurset (Nilsen 1948: 17).

I årsberetningen fra skoleåret 1891/92 begynner Aars-Nicolaysen med en innrømmelse: «Denne ordning [ekstrakurset] har langtfra alltid eller ubetinget vundet forældres og foresattes bifald» (Årsberetning 1891/92: 25). Han redegjør for at foreldrenes misnøye med ekstrakurset har ført til at skolen igjen har skiftet kurs. Forfatteren uttrykker grunnleggende forståelse for poenget deres, men legger fram argumenter for hvorfor denne ordningen er som den er. For det første går «ikke en liden del af skoletiden for pigerne [...] til undervisning og indøvelse i den specielt kvindelige håndgjerning», noe som ikke guttene får undervisning i (Årsberetning 1891/92: 25). For det andre fører forlenget skolegang til en høyere gjennomsnittskarakter blant pikene enn guttene, som ifølge forfatteren «vidner om større modenhet og mere virkelig tilegnelse af kundskabsstoffet» (Årsberetning 1891/92: 25). Forfatteren bruker disse argumentene for å forklare hvorfor skolens framgangsmåte er mer tilbakeholdende og forsiktig og i tillegg respekterer kjønnsforskjellene i utdanningen. Likevel måtte skolen endre kurset i 1892:

Hvad der for os har havt størst vegt er hensynet til de mange forældre, som savner leilighed til at holde sine børn på skolen udover 10 år, og dog gjerne ønsker, og mest trænger, at deres døtre skal have denne examen, der [...] danner indgangsdøren til en virksomhed i flere retninger ude i det praktiske liv (Årsberetning 1891/92: 25).

Muligheten for at flere jenter ville kunne ta middelskoleeksamenen etter ti år skole førte til at Aars-Nicolaysen ombestemte seg. Alternativet å utdanne færre jenter med litt bedre karakterer i nesten elleve år ble mindre attraktivt, og Aars-Nicolaysen forklarer deretter hvordan reduksjonen skulle gjennomføres i praksis:

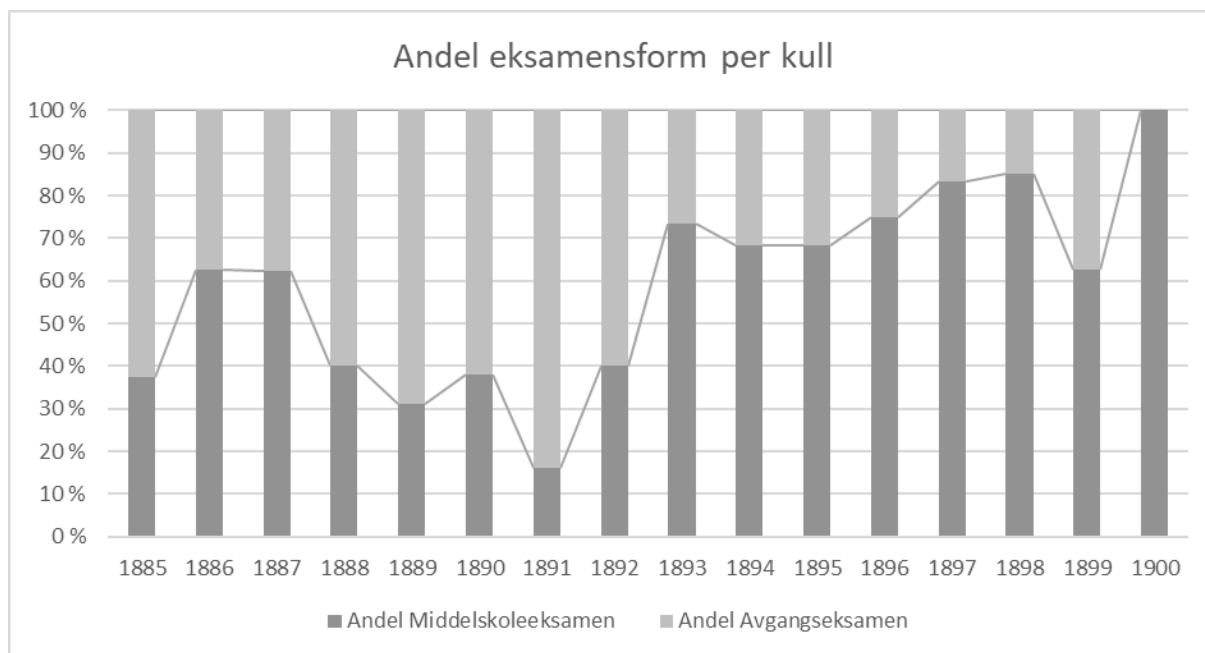
[M]athematik lægges ind i 10de klasses undervisningsplan (istedetfor håndarbeide) [...]. Middelskolarerne slutter derefter sin skolegang på barneskolen ved jul [...] og går fra nytår ind på et middelskolekursus på 6 måneder, der afsluttes med middelskoleexamen (Årsberetning 1891/92: 25).

Det kvinnelige undervisningsfaget i håndarbeid som var meget viktig for skolens kjønnsideale ble kuttet ned til fordel for å tilby matematikk. Dette må ha vært en nærmest revolusjonerende

avgjørelse for skolen og et tap for skolens kvinnesyn å gi etter for foreldrenes krav om mer likestilt utdanning. Jeg undersøker skolefagenes utvikling nærmere i kapittel 4.

Aars-Nicolaysen uttrykker skepsis til endringens suksess, men ville vente og se på utfallet i framtiden (Årsberetning 1891/92: 25–26). Det første kullet med 14 elever avla middelskoleeksamen i 1893 og resultatene kom i årsberetningen 1893/94. Redegjørelsen i denne beretningen er mye mindre argumenterende og mer informerende oppbygget enn i de tidligere utgavene. Først gjør forfatteren rede for eksamenskarakterene og hvorfor gjennomsnittskarakteren til den tiårige utdanningen er lavere enn den med ekstrakurset, grunnet «større krav til elevenes legemlige kræfter» (Årsberetning 1893/94: 24). Ifølge forfatteren kom ikke dette overraskende. Forfatterens frykt for tilfeller av «overanstrengelse» på grunn av høyt pensumkrav inntraff derimot ikke (Årsberetning 1893/94: 24). Likevel har han en plan i tilfelle noen jenter klager over overanstrengelse: da skal middelskoleeksamenen utsettes i ett år (Årsberetning 1893/94: 24–25). Aars-Nicolaysen er tilbakeholden, men samlet sett fornøyd med den nye ordningen. På den ene siden tilfredsstiller den foreldrenes krav om en kortere skolegang og på den andre siden håper han på at den kan motvirke tilbakegangen av antall deltakere i middelskolekurset (Årsberetning 1893/94: 25). Han avslutter avsnittet ved å understreke sin egen kompetanse og framhever at jenter og gutter burde ha adskilt utdanning av «hensyn til pigernes særlige naturanlæg» (Årsberetning 1893/94: 25). I 1900 var det fire pikeskoler i Bergen som tilbydde middelskoleeksamenen (Johannessen 1974: 83). Det betyr at foreldrene kunne valgt en annen skole hvis ikke UP hadde gått med å innføre eksamenen. Aars-Nicolaysen måtte bøye seg for endringene for å opprettholde UP sin stilling som største og viktigste pikeskolen i Bergen.

Figur 1 viser andelen av elever som tok avgangs-, respektive middelskoleeksamen fra middelskoleeksamens første kull i 1885 til 1900. Figuren synliggjør populariteten av de to eksamensformene og hvordan middelskoleeksamenen ettersom skolebestyrelsen ryddet veien ble den mest populære av de to. Overgangen fra skolens avgangseksamen til den standardiserte middelskoleeksamen var ikke en jevn prosess men er blitt påvirket av reformene som kom i løpet av tidsrommet. Middelskolekurset ble først tilgjengelig i 1884, og i de første årene ser den ut til å ha blitt godt mottatt av elever og foreldre. Fra 1888 synker andelen elever som avla den fram til et bunnpunkt i 1891. I det året ble det faktisk ikke avholdt middelskoleeksamen ved UP, fordi det var for få påmeldte, slik at elevene måtte avlegge den ved fru Griegs middelskolekurs (Årsberetning 1891/92: 22). Figuren viser andelen av UP sine elever som tok eksamenen ved den andre pikeskolen. Skiftet til en annen skole kan forklare hvorfor det var



Figur 1: andel eksamensform per kull. Egen beregning på grunnlag av årsberetninger av UP, forklart i appendiks 3.

mer populært å ta skolens avgangseksamen i 1891. I 1892 var det fortsatt ikke mange flere elever. Fra 1893 var det mulig å ta middelskoleeksamenen uten ekstrakurset og følgene av dette er tydelig å se i figuren. For hvert år er det flere jenter som går opp til middelskoleeksamenen fram til dette blir den vanlige eksamensformen rundt århundreskiftet.

I alle tre årsberetninger kommer forfatterens mening tydelig til syne. Aars-Nicolaysen viser stor skepsis til innføringen av middelskoleeksamenen i 1885 og avskaffelsen av ekstrakurset i 1892. Likevel viser han en viss forståelse til meningene og endringene i samfunnet rundt seg. Om dette er fordi han ikke vil miste elever, eller fordi han har en mer genuin forståelse for deres ønsker er ikke mulig å si med grunnlag i kildematerialet. Gjennom alle endringsprosessene forsøker Aars-Nicolaysen å fremheve sin kompetanse som skolebestyrer og at han kun har elevenes beste i tankene.

Oppsummert kan det sies at mens Aars-Nicolaysen og UP ble påvirket av foreldrenes ønsker, ble politikken påvirket av økonomiske aktører og sosiale faktorer. Lovutvidelsen fra 1878 kom som en følge av kvinneoverskuddet og økonomiens krav etter billigere arbeidskraft. Interessant nok har noen foreldre og deler av samfunnet hatt en kontrær oppfatning av jenteutdanning sammenlignet med Aars-Nicolaysen. De følte seg tvunget til aksjon for at døtrene deres skulle ha en bedre utdanning som grunnlag for et bedre liv.

## 2.3 Andre skolelover mellom 1878 og 1896 og UP sin posisjon til dem

I årene etter 1878 trådte flere andre lover i kraft som påvirket gutters og jenters skolegang. Disse ble tatt imot i forskjellig grad ved UP.

I 1882 kom en lov om jenters adgang til eksamen artium som ga jenter adgang til universitetsstudier (Holmen 1974: 12). Den eldste årsberetningen som jeg har tilgang til er fra skoleåret 1884/85 og den inneholder ingen reaksjoner på loven. Jeg kan likevel anta at loven ikke fikk noen stor oppmerksomhet ved UP, ettersom skolen i 1882 ennå ikke hadde innført middelskoleeksamen. For skolens bestyrelse kan tanken på universitetstilgang for kvinner ha vært så fjernt at den muligens ikke var blitt debattert en gang, eller i alle fall ikke tilstrekkelig at det finnes noen dokumentasjon.

Neste lov kom i 1884 og ga jenter adgang til å gå opp til middelskoleeksamen ved gutteskoler (Jensen 1960: 27). Bakgrunnen for loven var de høye kostnadene ved å opprettholde adskilte jenteklasser ved noen kommunale skoler, og jenter fikk derfor delta i undervisningen i gutteklasser (Holmen 1974: 14). Ifølge Jensen (1960: 14) førte det til at mange kommunale og offentlige skoler etter hvert ble omdannet til fellesskoler. Dette førte på lang sikt til en tilbakegang av antall pikeskoler i Norge (Johannessen 1974: 32). Ifølge Johannessen (1974: 32) ble loven og konseptet av fellesskoler sett på som en trussel ved noen pikeskoler. Hvis jenter kunne få høyere utdanning ved gutteskoler, hva var fordelene av å gå på en jenteskole? Det var nå nødvendig med gode argumenter for særskilt jenteutdanning. Aars-Nicolaysen var som tidligere vist, overbevist av at jenter og gutter av naturen trengte forskjellig utdanning og bygget UPs eksistens på dette argumentet. Derfor kan denne loven antakeligvis ha virket desillusjonert for han. Det er imidlertid ingen kilder igjen ved byarkivet i Bergen som kan be- eller avkrefte denne tolkningen.

Med loven fra 1886 fikk jenter fri adgang til offentlige middelskoler og gymnas, det betyr at de trengte ikke lengre å søke om særskilt adgang. Ifølge Johannessen (1974: 33) førte dette til at flere jenter tok middelskoleeksamen. I årsberetningene er det ingen spor av en reaksjon på denne loven. Her kan Aars-Nicolaysens meninger om kjønnssegregert utdanning igjen ha vært en grunn til at det ikke ble diskutert i årsberetningene. Utover dette har jeg ikke funnet dokumentasjon på at selve loven hadde umiddelbare virkninger på UP sin drift.

I 1889 vedtok Stortinget en skolelov som grunnleggende reformerte skolesystemet. Skolen som de fleste av barna gikk på var allmueskolen, også kalt fattigskolen, fordi de ble drevet av

fattigkommisjonen i byene. På landet fungerte de ofte som omgangsskoler (Tønnessen 2011: 19–20). I 1889 skiftet allmueskolen offisielt navn til folkeskole, for å distansere seg fra konnotasjonen av å være en skole for de fattige og fordi det skulle være en enhetlig barneskole for hele folket (Thuen 2017: 89; Tønnessen 2011: 28). Folkeskolen skulle vare i syv år og danne utgangspunkt for videre utdanning ved middelskolen (Hagemann 2020: 286).<sup>1</sup> Årsberetningene viser ingen reaksjoner på loven fra 1889. Grunnen til det kan være at loven siktet først og fremst til offentlige skoler, altså ikke private skoler som UP. Utover det gjennomgikk elevene ved UP allerede før 1889 et tiårig skoleløp som begynte med en treårig *elementæravdeling* og syvårig videreførende utdanning. Loven er heller ikke særlig omtalt i hovedfagsoppgavene til Jensen (1960), Johannessen (1974) og Lien (1981) og generelt i litteraturen om jenteutdanning. En del av loven som imidlertid kan ha funnet gehør ved UP var innskrenkingen av den private skoledriften. Folkeskolen skulle bli det eneste skoletilbudet, derfor ble opprettelsen av nye privatskoler motvirket (Thuen 2017: 99). Likevel er det ingen tegn som tyder på en direkte reaksjon av bestyrelsen i årsberetningene. I årsberetningen fra 1889/90 blir det kunngjort endringer i lengde skoletimer, men det er usikkert om dette henger sammen med loven (Årsberetning 1889/90: 24–25). Muligens har loven av 1889 inspirert bestyrelsen ved UP med tanke på reformering, men i årsberetningen blir det kun henvist til «uttalelser fra sagkyndigt hold» som lå til grunn for endringene (Årsberetning 1889/90: 24).

Selv om det ikke kom noen direkte svar fra bestyrelsen i årsberetningene, må lovene fra 1880-årene likevel ha følt som et angrep på de private pikeskolene til fordel for fellesskolens etablering (Johannessen 1974: 33; Lien 1981: 43). Selv om det opprinnelige formålet til politikken ikke først og fremst var en likestilling av kjønnene i utdanningen, så var lovene fra 1878 og i 1880-årene flere steg i retning av alminneliggjøring av utdanningen på tvers av klasser og kjønn. Samtidig ble lovene ifølge Lien (1981: 106) «begynnelsen til slutten for det gamle pikeskolesystemet».

## 2.4 1896-loven i Norge og ved UP

### 2.4.1 Loven for de høyere skolene av 1896

Loven fra 1896 skulle etterfølge og komplementere loven fra 1889. Det ble innført et nytt skolesystem hvor barn skulle gå på folkeskolen i fem år og deretter gå over på en fireårig middelskole som nå var åpen for alle (Holmen 1974: 34; Volckmar 2016: 39). Middelskolen

---

<sup>1</sup> En mer detaljert oversikt over loven finnes eksempelvis i Myhre (1998: 48–50).

skulle føre videre til gymnaset, som fortsatt var overveiende privat drevet (Thuen 2017: 101). For noen jenter medførte loven en nedkutting av skoletiden, siden de hadde fått ett år mer undervisning ved noen skoler (Holmen 1974: 34). Sekulariserings- og nasjonaliseringsideer påvirket videre utformingen av undervisningen i middelskolen. I tillegg ble undervisningsfriheten økt, noe som skapte rom for forskjellig undervisning for jenter og gutter (Thuen 2017: 100-101, 104). Denne ordningen skulle gjelde for alle skoler i hele landet, men blant annet noen private pikeskoler fikk særordninger for utvidet lengde av skolegangen, blant dem UP i Bergen (Volckmar 2016: 40).

Ifølge Nilsen (1948: 20) førte loven til «store forandringer i den høyere pikeskoles stilling og undervisning». I lovteksten ble det ikke gjort forskjell på kvinnelige og mannlige elever. Det ble ansett som en selvfølge at *elev* mente både gutter og jenter, noe som for andre kjønnete begrep ikke var en selvfølge på 1800-tallet (Thuen 2017: 103). Som resultat ble det i praksis innført høyere utdanning uavhengig av kjønn (Holmen 1974: 44). Det er viktig å understreke ordet *praksis*, fordi lovteksten fastskrev ikke fellesutdanning. Holmen (1974: 34) forklarer at selv om loven ikke uttrykkelig innførte fellesutdanning, hadde den likevel store virkninger for jenteutdanningen. Eksempelvis steg andelen av jenter ved skoler med høyere utdanning (Holmen 1974: 42). Loven innførte ikke bare likestilling av jenter og gutter i høyere utdanning, men også plikten om å gi et likt tilbud ved offentlige skoler (Myhre 1998: 62).

Gjennom 1860- og 70-årene ga mange senere Venstre-politikere støtten sin til private skoler. Privatskolene ble sett på som positivt for utdanningssystemet, fordi de var økonomisk mer lønnsomme, mer framdrivende for reformer og sosialt bedre tilpasset befolkningens behov. Først i 1880-årene skiftet politikerne standpunkt. Formålet var nå å etablere et offentlig utdanningssystem og privatskoler ble sett på som motspillere (Thuen 2017: 112–113). Thuen (2017: 113) vurderer denne utviklingen som «ganske så bittert» for privatskolene. Først hadde disse skolene, blant dem Hartvig Nissens privatskoler, bidratt til reformering av det norske offentlige skolesystemet, og så ble lovreformer brukt mot dem. Rundt 1890 oppnådde fortsatt de fleste elever den høyere utdanningen først og fremst ved privatskoler.

Hvorfor ble den høyere utdanningen åpnet for jenter? Ifølge Holmen (1974: 36) var en av grunnene kvinnesakens kamp for åpning av universiteter for kvinner. Lien (1981: 130–131) ser grunnen for likestillingen av jente- og gutteutdanning ikke fremfor alt i likestillings- og rettferdighetsidealer, men heller i de tidligere nevnte sosiale faktorene. En bra utdanning gjorde jenter finansielt mer uavhengige og tilrettela for en bedre framtid. Adgangen til høyere

utdanning i Norge ble åpnet forholdsvis fort sammenliknet med andre europeiske land. Loven hadde likevel ikke noe allmenn aksept. Allerede inkorporeringen av middelskoleloven ved UP i 1885 skyldtes heller press utenifra enn skolebestyrerens egne ønsker. Hvordan reagerte skolen på loven fra 1896?

#### 2.4.2 Inkorporering av loven fra 1896 ved UP

Skolens reaksjon finnes i årsberetningene fra skoleårene 1896/97 og 1898/99. Den sistnevnte inneholder mest meninger av forfatteren, mens den første redegjør kort for formelle endringer i skoleåret. Noen delreformer blir tatt opp i begge årsberetningene. Forfatteren av årsberetningene er også her antakelig skolebestyreren Aars-Nicolaysen. I årsberetningen av 1896/97 blir det ikke nevnt hvilken «lov» det refereres til, men det er sannsynlig at det dreier seg om skoleloven fra 1896. For det første passer datoen – loven kom sommeren 1896 og er dermed høyst aktuell når årsberetningen ble gitt ut. Derfor nevner årsberetningen fra 1896/97 kun kort noen lovendringer, mens den fra 1898/99 går mer i dybden og diskuterer virkninger. For det andre passer innholdet av reformen ved at forfatteren informerer om flere tiltak som indikerer at det dreier seg om loven av 1896.

I årsberetningen fra skoleåret 1896/97 tar forfatteren opp hvordan skoleloven påvirket «skolens plan» (Årsberetning 1896/97: 25). Først nevner Aars-Nicolaysen det som synes viktigst for foreldrene: skoleårets begynnelse ble forskjøvet fra begynnelsen av april til etter sommerferien (Årsberetning 1896/97: 25). Ifølge Nilsen (1948: 22) var UP sent ute med denne endringen. Et flertall av de andre skolene i Bergen hadde innført ordningen tidligere. Etter det forklarer Aars-Nicolaysen endringene i skolegangen: «Skolens kursur bliver, som hidtil, 10-årigt og falder i 2 afdelinger: *Forberedesskolen* med 5 klasser og *middelskolen* med 5 klasser» (Årsberetning 1896/97: 25, framhevet i original). Han informerer om at forberedesskolen skal avsluttes med en eksamen som berettiger til adgang i middelskolen. Denne ordningen innføres juni 1898. Middelskolen skulle avsluttes med en eksamen som likner den tidligere middelskoleeksamen. Videre spesifiserer forfatteren at det fortsatt vil være mulig å ta mindre matematikkpensum og velge bort et språk (Årsberetning 1896/97: 25–26). Disse forandringene trer først i kraft for elevene som skal ta middelskoleeksamenen i 1900 (Årsberetning 1896/97: 26).

I årsberetning fra skoleåret 1898/99 utdyper Aars-Nicolaysen endringene ved skolen. Han hevder at «[i]kraftsettelsen af den nye skolelov af den 27de juli 1896 har medført adskillige forandringer i den høiere pigeskoles stilling og undervisning» (Årsberetning 1898/99: 30). Han

peker på at «siden 1884 har piger havt adgang til statsunderstøttede skolers gutteklasser», men at denne muligheten ble først og fremst brukt for «afgangsklassens vedkommende», altså for å ta middelskoleeksamen (Årsberetning 1898/99: 30–31). Videre hevder han at fellesskolen ble ikke innført gjennom loven av 1896, men at KUD framstiller «*fællesskolen* som det eneste normale ved en *statsunderstøttet* skole» (Årsberetning 1898/99: 30; framhevet i original). Aars-Nicolaysen forklarer at det ifølge KUD ikke kunne opprettholdes en adskilt pikeklasse i alle kommunale middelskoler på grunn av manglende økonomiske ressurser (Årsberetning 1898/99: 30–31). Derfor ble fellesutdanning innført som alternativ. Denne avgjørelsen besegler slutten av de statsunderstøttede pikeskolene og økt konkurranse for de private pikeskolene. Aars-Nicolaysen bedømmer trusselen for UP og de andre store private pikeskolene som litt mindre enn for de mindre og kommunale pikeskoler. Ifølge forfatteren er årsaken til at de private pikeskolene i de store byene kommer til å overleve:

at en mængde forældre vitterlig foretrækker særskoler for sine pigebørn, dels i den opfatning, at pigernes eiendommelige natur og bestemmelse i livet stiller sådanne særlige krav til skolens arbejde med dem, som ikke kan fuldt ud fyldegjøres i en fællesskole (Årsberetning 1898/99: 31).

Her trekker han fram argumentet om sær-utdanning som noen foreldre vil sette vekt på. Dette viser at meningen om adskilt gutte- og jenteutdanningen var fortsatt relevant i samfunnet. En annen grunn for hvorfor foreldre sendte døtrene sine på UP kan være grunnet i prestisje. UP var den største private pikeskolen i Bergen og også etter 1896 fortsetter elevantallet ved skolen å øke. Grunnene for hvorfor foreldrene sendte døtrene sine på UP var mangfoldige og vil bli tatt opp igjen i kapittel 4.

Aars-Nicolaysen så den nye ordningen som en trussel for skolens eksistens. Han informerer om at «De norske pigeskolers forening» har blitt grunnlagt i samarbeid med bestyrere fra andre eksamensberettigede høyere pikeskoler. Formålet med foreningen var å legge ned regler som skulle forebygge et utbrudd av konkurranse de private pikeskolene imellom og heller styrke skolene gjennom sammenhold (Årsberetning 1898/99: 32). Dette viser tydelig at skolebestyrerne så nødvendigheten om å jobbe sammen imot fellesskolen som motstander.

Utover dette informerer Aars-Nicolaysen om formale endringer som følge av skoleloven. Selv om skoleloven innførte en fireårig middelskole, utarbeidet tre private pikeskoler fra Kristiania en plan for å fortsette med et femårig middelskolekurs (Årsberetning 1898/99: 31, se fotnoten). Fra skoleåret 1898/99 fikk også UP lov til å følge denne planen (Årsberetning 1898/99: 31).



Skolegangen ved UP varte dermed fortsatt i ti år, slik som den hadde vært siden 1876. Ordningen med to femårige skoler fortsatte fram til UP ble kjøpt opp av kommunen i 1920 og fra dette tidspunktet ble den stegvis avvirket (Nilsen 1948: 16, 22).

Til slutt oppsummerer forfatteren de «væsentlige forandringer» som følge av 1896-loven. Her gjentar han noen poeng som han allerede nevnte i årsberetningen fra skoleåret 1896/97, blant annet muligheten å velge mindre matematikkpensum som nå gjaldt for både jenter og gutter (Årsberetning 1898/99: 32). I tillegg informerer Aars-Nicolaysen om at «kvindeligt håndarbeide, gymnastik og huslig økonomi» ble likestilt med alle andre fag (Årsberetning 1898/99: 32). På den ene siden likestilte loven jenter og gutters adgang til de forskjellige skolene. På den andre siden var selve utdanningen fortsatt kjønnnet og bidro med å manifestere kjønnsrollene for de følgende tiårene.

Loven av 1896 åpnet middelskolen for hele befolkningen og opprettet sammen med loven fra 1889 en standardisert skolegang på nasjonal basis. Den største endringen var at middelskolen ble en fellesskole i praksis (Holmen 1974: 34; Myhre 1998: 62). Private skoler skulle fases ut og Aars-Nicolaysen så på denne utviklingen med stor bekymring. Han hadde fortsatt tro på at hans syn på adskilt utdanning var sterkt forankret i samfunnet. UP fikk sammen med andre private pikeskoler fremdeles lov til å tilby egen forberedelses- og middelskole samt eksamener og den kunne tilpasses jenter. Loven hadde altså medført en likestilling i form av åpning av tilgang til utdanning, mens selve undervisningen ble fortsatt spesifisert etter kjønn. Dette vil bli undersøkt nærmere i kapittel 4.

## 2.5 Etter 1900

Mens den praktiske likestillingen av gutter og jenter i utdanning kom med loven i 1896, ble den først skrevet ned eksplisitt i loven i 1935 (Holmen 1974: 2). I tillegg var husmortiden i gang fra begynnelsen av 1900-tallet og preget kjønnsrollene sterkt (Hagemann et al. 2020: 11).<sup>2</sup> Selv om det ble oppnådd en lovfestet likestilling, så var jenter og gutter fortsatt under press av samfunnets normer og forventninger. Dette mønsteret ble først brutt med den såkalte tredje bølgen av kvinnekampen på 1970-tallet og de etterfølgende lovreformene og Norges skifte til et land som aktivt fremmer likestilling både gjennom lovendringer og økonomiske virkemidler (Danielsen 2015: 154).

---

<sup>2</sup> En oppsummering av kjønnsrollene og husmortiden finnes i del fire i «Med kjønnsperspektiv på norsk historie» av Hagemann et al. (2020).

Fra 1900 til 1920 kom ingen nye skolelover, selv om det ble gjort forsøk om det fra politikken side. Diskusjoner om forholdet mellom folkeskolen og den høyere skolen hadde ført til at KUD i 1910 la fram et forslag om opprettelse av en komité som skulle drøfte spørsmålet angående de to skoleformene. Formålet var å utvide folkeskolen fra fem til syv år, uten å endre for mye på hele skolesystemet. I 1911 ble komitéen nedsatt med Carl Geelmuyden fra Venstre som leder. Den eneste kvinnelige representanten var folkeskolelærerinne Mari Bredal (Holmen 1974: 46–47). Den syvårige folkeskolen skulle gi hvert barn mulighet om å lære det som det var i stand til. Det betydde ikke at alle skulle lære det samme (Holmen 1974: 44–45). Holmen (1974: 46) hevder at «det avgjørende var elevens anlegg og arbeidsevne» og ikke familiens økonomi som bestemte hvilken form for utdanning barna skulle få. Hun viser i sin hovedfagsoppgave forskjellige ideer og løsningsforslag som ble drøftet innad i komitéen og forklarer at ingen av dem var populære nok til å bli gjennomført (Holmen 1974: 55–56). Innstillingen kom i 1913 og en tilleggsinnstilling i 1915 (Volckmar 2016: 41). Komitéen konkluderte med at det var best å beholde den syvårige barneskolen, men generelt burde hele skolesystemet reformeres (Holmen 1974: 56, 70). Et av de få punktene komitéen var enig om var jenteutdanningen: Jenter burde få et ekstra år i middelskolen for å hindre at de skulle bli overanstrengt (Holmen 1974: 59, 65). Diskusjonen fant ingen slutt og i 1920 ble det nedsatt en ny komité (Volckmar 2016: 41).

Den nye kommisjonen var tiltenkt å vurdere hele skolesystemet (Holmen 1974: 70; Volckmar 2016: 41). Kommisjonen fikk derimot aldri noe mandat, siden den ble brukt i et politisk spill for å felle regjeringen i 1921 (Holmen 1974: 75). Den syvårige folkeskolen skulle bli den eneste statsunderstøttete skolen for de første syv skoleårene og fra skoleåret 1921/22 ble folkeskolen den norske enhetsskolen (Volckmar 2016: 41–42).

Det fantes fortsatt en del private skoler som fortsatte med femårig forberedelsesskole og fireårig middelskole. Etter dette ble det nedsatt kommisjoner og i 1935 og 1936 kom nye lover, først for folkeskolene på landet og så i byene som «slo fast at all videregående utdanning skulle bygge på en felles 7-årig folkeskole» (Volckmar 2016: 42).

Det er ingen spor av reaksjoner på noen av disse reformene eller reformforsøkene i årsberetningene av UP.

## 2.6 Konklusjon

Analysen viser at lovene som kom i tiårene mellom 1870 og 1900 påvirket jenteutdanningen og UP sterkt. Det ble identifisert tre interessegrupper: skolene, politiske myndigheter og foreldrene som hadde delvis like og motsatte meninger som måtte forholde seg til hverandre og de rundt dem for å finne kompromisser. Lovtillegget fra 1878 skulle først og fremst gi adgang til middelskoleeksamenen for noen få jenter som ønsket det, mens hovedandelen skulle fortsatt ta den spesifikke jenteutdanningen for å bli husmor. 18 år senere skulle middelskolen og dermed middelskoleeksamenen bli den nye normalen for de fleste barn. Overgangen mellom de to lovene var ikke brå, men heller stegvis med mange små lover som åpnet utdanningen mer og mer opp for jenter. Loven fra 1896 var likevel et stort steg. Den innførte fellesutdanning i praksis og gjorde Norge til et foregangsland for likestilt utdanning, på tvers av klasser og kjønn. Utviklingen etter 1900 viser likevel at gutter og jenter fortsatt ikke på alle områder var likestilt i utdanningen og undervisningen.

Lovtillegget fra 1878 ble til i følge av telegrafvesenets ønsker om bedre utdannet og billig arbeidskraft. Noen pikeskoler inkorporerte loven med en gang, mens andre, som UP, var mer nølende. Her var det foreldrene som presset skolen til å tilby eksamen og bøye seg tidens gang. I 1896 ble skoleloven en del av den nasjonale politikken til Venstre som skulle alminneliggjøre lavere og høyere utdanning.

I analysen ble det tydelig at lovene ble tatt imot på ulike måter ved UP. I årsberetningene fra 1880-årene viste Aars-Nicolaysen til stor misnøye med loven fra 1878. Han var mest av alt opptatt av å vise fram sin kompetanse og vilje for å tilrettelegge så godt som mulig for jentene ved UP. Meningen hans var at gutter og jenter var av natur forskjellige og burde derfor få forskjellig utdanning. Selv om denne oppfatningen holdt seg lenge i samfunnet, så var behovet for sikret inntekt i voksenalder viktigere for foreldrene. Til slutt måtte Aars-Nicolaysen bøye seg for foreldrenes ønsker om å gi døtrene muligheten til å ta en nasjonal anerkjent avgangseksamen. I 1890-årene er motviljen hans mindre synlig. Aars-Nicolaysen er fortsatt motstander av fellesundervisning men han prøver likevel ikke å argumentere imot loven fordi han ikke kan stoppe endringen. Med 1878-loven var det fortsatt en noenlunde fri avgjørelse som skolen selv kunne ta, mens skolen etter 1896-loven ikke hadde noe valg. Loven gjaldt for hele Norge, statlige og private skoler. I 1896 uttrykker Aars-Nicolaysen kun et håp om at det fortsatt vil være foreldre som vil sende døtrene sine på pikeskoler.

Tidens endringer sto imot Aars-Nicolaysens idealer. Kjønsroller forankret i religion og tradisjon satt igjen hos mange som mente at jenter burde få adskilt og annerledes utdanning enn gutter. Aars-Nicolaysen og hans årsberetninger illustrerer den indre konflikten som mange i landet må ha følt, mellom tradisjonelle oppfatninger av kjønnsroller og reformer med sikt på økt likebehandling av gutter og jenter.

I neste kapittel tar jeg et dypere dykk inn i elevmassen som gikk på UP i tidsrommet. Dette gir meg mulighet til å reflektere verdiene og holdningene ved skolen som ble framstilt med hvordan ting ble gjennomført i praksis. Slik kan jeg synliggjøre utviklingen gjennom tidsrommet og undersøke standardiseringsprosessen fra flere retninger, ut ifra flere gruppers perspektiv.

## 3. Samfunnsklasse og kunnskap: elevenes skolegang

### 3.1 Innledning

I innledningen viste jeg at det har blitt skrevet mange bøker om skoler og folk i skolen. Det er skrevet ned historier om mennesker som reformerte skolevesenet, som åpnet egne skoler, og om lærere og lærerinner. Det finnes én gruppe som ikke er blitt omtalt like ofte: elevene. Det er bilder av skoleklasser i bøker om skolehistorie, men de blir som regel kun brukt til utsmykning. Nilsen (1948) bruker flere bilder av klasser av UP for å illustrere fortellingene. Individene blir derimot nesten ikke diskutert. Derfor vil jeg i dette kapitlet rette fokus på elevene som gikk på UP. Jeg håper å finne et videre delsvare på forskningsspørsmålet mitt gjennom å analysere hvem det var elever ved UP. Jeg vil vise standardiseringen ved å spørre: Når begynte og hvor lenge gikk jentene på UP? Hvilke forkunnskaper hadde de? Hvilke samfunnsklasser kom de fra? Og: Hvilken utvikling kan jeg spore i tidsrommet?

Undersøkelsen strekker seg ut over et nesten 50-års tidsrom og formålet er å vise forandringene i dette avsnittet. Jeg undersøker tre tidspunkt: 1874/75, 1900 og 1920. Jeg skal analysere kildematerialet kvantitativt for å få en grundig oversikt over elevmassen i tidsrommet. Jeg har valgt tre sett av variabler som skal hjelpe meg finne svar på kapitlets og oppgavens problemstillinger. Variablene er: fedrenes yrker, forkunnskaper og lengde på skolegangen. I tillegg skal jeg sette resultatene fra de tre tidspunktene opp mot hverandre og diskutere dem i en historisk kontekst.

Hovedkilden i dette kapitlet er matrikkelprotokollene. Disse inneholder informasjon i tabellform om forskjellige livsdata og milepæler i elevenes skolegang og er dermed en god kilde for å finne svar på problemstillingene i dette kapitlet. Matrikkelprotokollene undersøkes kvantitativt og jeg følger først og fremst Thorvaldsen (1996, 1999) sine bøker om registrering og behandling av historiske data. I tillegg skal jeg supplere med Solli (2018).

Gunnar Thorvaldsen sine bøker «Håndbok i registrering og bruk av persondata» (1996) og «Databehandling for historikere» (1999) inneholder relevant informasjon om hvordan utføre en kvantitativ analyse. Thorvaldsen er historiker og jobber med historiske data ved UiT. «Håndbokens» formål er å legge fram hvordan historiske kilder kan brukes i databehandling. Boken forklarer hvordan kildemateriale kan operasjonaliseres og hvordan forskjellige kilder slik som folketellinger, kirkebøker og tingbøker kan brukes til forskning. Protokollene er

såkalte strukturerte kilder, fordi innholdet er skrevet ned på en strukturert måte og kan dermed enkelt operasjonaliseres (Solli 2018: 100). Eksempler for andre strukturerte kilder er kirkebøker og folketellinger. I «Databehandling for historikere» er særlig kapittel 4 nyttig. Denne boken har en bred tematisk framgangsmåte. Formålet er å introdusere elektronisk databehandling til historisk forskning gjennom bruk av databanker, operasjonalisering av kilder, koding og kodebøker og analysemetoder.

I registreringen av kilden fulgte jeg stort sett Thorvaldsen (1996) sine beskrivelser i kapittel 2 av «Håndboken». Noen ganger kunne jeg hoppe over steg på grunn av dagens mer avanserte teknologi, slik som å ta bilder med mobil framfor å anskaffe fysiske kildekopier eller lagring i sky i motsetning til bruk av stasjonære PC-er. Den foreslåtte kvalitetssikringsprosessen er stort sett blitt fulgt. Siden arbeidet gjøres bare av én person har det ikke vært mulig å kvalitetssikre med en kontrollperson, men siden datasettene til sammen kun inneholder rundt 160 elever og innsamlingen skjedde over et lengre tidsrom, har det vært mulig å opprettholde høy nøyaktighet (Thorvaldsen 1996: 31–55). I tillegg har det vært mulig å bruke databaser på internett og analysemetoder i regneark for å identifisere feil data. Regneark egner seg til mine formål, fordi det er et relativt lite datasett og jeg analyserer stort sett tall (Thorvaldsen 1999: 182-183, 191). Slik kan jeg registrere, standardisere og kode dataen i ett. Noen tall har blitt konvertert til prosent, slik at de lar seg sammenlikne bedre (Thorvaldsen 1999: 186).<sup>3</sup>

To av undersøkelseskategoriene er kategoriske variabler: fedrenes yrker og forkunnskaper. For å undersøke disse kategoriene kvantitativt, er det nødvendig å kode eller standardisere materialet (Thorvaldsen 1999: 107). Selv om standardiseringen i et begrenset antall kategorier vil føre til at de historiske data kan miste litt av sin nøyaktighet, så gis den verdi gjennom å bli sammenliknbar og en del av analysen. All annen data som har blitt brukt i analysen inneholder tall og er dermed så godt som unntatt standardisering. Den eneste utfordringen er at skolens tellesystem endret seg med oppdelingen i forberedelsesskole og middelskole i 1898, slik som kommer fram i kapittel 2. For å kunne gjennomføre analysen har tellesystemet blitt konvertert til et 1-10 system. Alle andre tall har blitt brukt som står eller blitt avrundet til hele år. Av de opprinnelige kategoriene har kun karakter og oppflytting ikke blitt tatt med i undersøkelsen. Utover det har jeg opprettet noen egne kategorier, disse er merket med «E:». Tall og verdier

---

<sup>3</sup> Prosenttall har blitt opp- eller nedrundet til naturlige tall.

som manglet har blitt supplert hvor det var mulig. Både opprinnelige og tillagte kategorier er oppført i kodeboken i appendiks 5.

Ved feil eller manglende opplysninger har «!!» blitt innført i regnearket. De manglende data har ikke blitt tatt med i analysen, men er oppført i tabellene i appendiks. Vansker med utydelig skrift har blitt løst gjennom kryssreferering til folketellingene. På denne måten har mesteparten av ukjente data blitt gjort rede for. Dette gjelder først og fremst navn på både elever og foreldre; selv om disse ikke er en del av analysen så ble de brukt til å finne fram til annen informasjon som jeg bruker i analysen, som for eksempel yrke. Siden jeg valgte å anonymisere data, er nøyaktighet i stavelsesmåten av navnene ikke viktig for mine undersøkelser. Analysen min mister heller ikke noe verdi gjennom anonymiseringen (Solli 2018: 114–115).

Det er ikke kjent hvem som skrev matrikkelprotokollene eller hvordan de har blitt til. Skrivestilen og blekken er like for store deler av hver enkelt protokoll, noe som indikerer at én person har stått for skrivingen. Dette tyder igjen på at de ikke har blitt skrevet under elevenes registrering men i etterkant. Det betyr at det kan ha vært flere personer som sto for innsamlingen av data som igjen betyr at disse kan ha blitt påvirket av ulike personers skjønn. Jeg kan derfor ikke sikkert vite om informasjon som ble notert på en liknende måte var faktisk lik i virkeligheten og om forskjellige innføringer var faktisk forskjellige. Dette gjelder særlig for de eldste opptegnelse fra 1874/75. De to nyere datasettene er derimot mer standardiserte. Derfor har jeg valgt å ta med andre parametere i analysen for å øke utsagnskraften og troverdigheten til kildene.

Kildene har blitt skrevet av ordrett, slik som foreslått av Solli (2018: 103), der det var nyttig, blant annet tallverdier, yrke og forkunnskaper. Men der hvor jeg bare skulle fram til en enkel oppsummering valgte jeg å dra ut kjerneinformasjonen, dette gjelder særlig kategorien «anmerkninger». Den har jeg brukt til å finne ut av når eleven forlot skolen og så beregne lengden på skolegangen. Kategorien har ellers ikke blitt analysert. Kun hele årstall er overført fra kildematerialet for å spare ressurser. Her er det passende å nevne at all overføring har blitt gjort fra hånd siden matrikkelprotokollene er skrevet for hånd og kan dermed ikke leses optisk. Derfor er det nødvendig å huske at «[å] oppnå en 100% feilfri avskrift er enten en illusjon eller krever svært store økonomiske ressurser» (Thorvaldsen 1999: 93). Selv om arbeidet har blitt gjort med en høy grad konsentrasjon og stor samvittighet, kan feil aldri utelukkes.

### 3.2 Matrikelbøker som kilder

To matrikelprotokoller er aktuelle for analysen: Fa-1, 1874-1900 og Fa-3, 1900-1920. Figur 2 er et eksempel for hvordan en dobbeltside i protokollene kan se ut. Her er det informasjon om vanligvis tre eller fire elever med (fra venstre til høyre) matrikelnummer, navn, fødselsår, foreldrenes navn og stilling, innsettelsesår i skolen, hvem som meldte dem inn, elevens alder og klasse, om eleven hadde forkunnskaper, karakterer, oppflytting til høyere klasser, fravær og anmerkninger som ofte inneholder informasjon om utmeldelse. Figur 2 illustrerer at det kan forekomme mangler i opptegnelsene. Det mangler for eksempel opplysningene om hvem som satt elevene inn i skolen for alle tre elever og hos elev nummer 966, mangler innholdet i radene «Eksamensk.», «Oppflyttelse» og «Fraværelse». Dette kan forklares med informasjonene i «Anm.»: eleven forlot skolen bare få måneder etter innsettelsen. Slik kan manglende informasjon suppleres, men det er ikke alltid mulig.

Dobbeltside fra matrikelprotokoll

Matrikelnummer	Navn	Fødselsår	Foreldrenes navn og stilling	Innsettelsesår	Hvem som meldte dem inn	Alder	Klasse	Forkunnskaper	Karakterer	Oppflytting	Fravær	Anmerkninger
964	Asbjørn Hammer	1879	Asbjørn Hammer, Hustru	1/1 79	9	7	1					
965	Gyngy Hammer	1879	Asbjørn Hammer, Hustru	1/1 79	8 1/2	7	1					
966	Jørgen Hansen	1878	Christoffer Hansen, Hustru	1/1 78	5 1/2	3	1					Eleven forlot skolen bare få måneder etter innsettelsen.

Figur 2: dobbeltside fra matrikelprotokoll. Fa-1, 1874-1900, Bergen byarkiv.



De første 400 elevene i Fa-1, omkring 1874-1884, er ført inn på en lite kronologisk og tilsynelatende tilfeldig måte. Først fra året 1885 blir innføringene mer kronologiske, men også etter 1885 forekommer noen ikke-kronologiske innføringer. For eksempel blir en elev fra fjoråret blandet inn blant de første elevene av det nye året og omvendt. Selv om protokollen skal inneholde data fra tidligst 1874, så er noen informasjonen eldre enn det.

Kullene jeg skal undersøke er:

- 1) Kullene fra 1874 og 1875, til sammen 41 elever
- 2) Kullet fra 1900, til sammen 50 elever
- 3) Kullet fra 1920, til sammen 73 elever<sup>4</sup>

Jeg har altså valgt å undersøke tre datasett. Jeg vil betrakte det lengst mulige tidsrommet mens UP var i privat drift. Derfor valgte jeg det eldste og yngste tilgjengelige kildematerialet og et kull som ligger noenlunde i midten. Fordelene med de valgte årene er at i 1875 og 1900 ble det gjennomført folketellinger, slik at jeg kan bruke disse til å supplere og verifisere opplysningene (FT 1875 Bergen; FT 1900 Bergen). Tellingene er digitaliserte og fullstendig tilgjengelig på digitalarkivet.no. Folketellingen for 1920 er dessverre ikke fullstendig digitalisert ennå, derfor skal jeg bruke kommunetellingene fra 1917 og 1922 for å supplere dataen min (FT 1917 Bergen; FT 1922 Bergen). I tillegg har folketellingen fra 1910 blitt brukt i delkapittelet 3.3.1 (FT 1910 Bergen).

De tre datasettene har varierende antall elever, men dette er ikke problematisk for undersøkelsen, siden de som kull representerer avsluttede størrelser. For å likevel kunne verifisere datasettenes representativitet har jeg valgt å kalkulere femårs-gjennomsnittet for årene 1876 til 1920 som kan sees i appendiks 4. For 1900 som er et datasett med 50 elever ligger gjennomsnittet ved 47,6 elever og for 1920 med 73 elever i datasettet er gjennomsnittet 79,2 elever. Dermed ligger begge datasettene kun noen få elever under gjennomsnittet og kan vurderes som tallmessig representative. Datasettet 1874/75 er forskjellig fra de to andre. Det inneholder to kull (1874: 21 elever, 1875: 20 elever), fordi ett kull ville vært for lite. Det er videre ikke sikkert at datasettet og matrikkelprotokollen Fa-1 inneholder alle elever som ble innsatt i skolen i 1874 og 1875, men det er de to eldste kullene som har et forholdsvis stort tall.

---

<sup>4</sup> De to siste elevene i datasett-1920 mangler en stor del av innføringene, den siste også elevnummeret, derfor har jeg ikke tatt de med i analysen her. En annen elev er ikke tatt med, fordi hun er feilaktig innført i 1920-kullet. Hun har allerede vært elev før. I tillegg er to elever lagt til med samme tall.

«Kull» betyr i dette tilfelle ikke at elevene startet i skolen på samme tidspunkt og i samme klasse, men kun samme år.

### 3.3 Datarensing og undersøkelseskategoriene

Undersøkelsen med tre forskjellige innfallsvinkler gir meg mulighet til å nyansere bildet av de rundt 160 elevene og avlede noen grunnleggende utviklingstrekk. Før analysen er det nødvendig å rense data for å gjøre dem sammenliknbare på tvers av datasettene.

«Fedrenes yrker» har sitt opphav i matrikkelprotokollenes kategori «Forældrenes navn og stilling». Her er det vanligvis innført farens og morens navn og yrke. Blant alle elevene som er med i undersøkelsen er det ingen opplysninger om at mødre hadde noen annen stilling enn «hustru». Derfor har jeg valgt å undersøke yrkene til fedrene, siden deres stilling kan gi informasjon over den økonomiske og sosiale klassen familien tilhørte.

Før jeg kunne kode yrkene måtte jeg noen ganger spesifisere eller supplere utføringene i matrikkelprotokollene med hjelp av folketellinger. Når eleven var i en pleiefamilie eller hadde fått ny far, måtte jeg avgjøre hvilken «far» jeg tok med, den biologiske faren, fosterfaren eller stefaren. I disse tilfellene valgte jeg faren som var «nyest». Det samme gjelder når det er oppført to yrker for samme far. Når to eller flere søstre ble innsatt i samme kull, tok jeg med dataen for samme far like mange ganger som det var søstre i kullet. Selv om den ene kategorien er «fedrenes yrker», så er det fortsatt elevene som er undersøkelsenheten.

Yrkene har blitt kodet etter *Historical International Standard Classification of Occupations* (heretter HISCO) som ble opprettet for å hjelpe historikere og samfunnsvitere i hele verden å klassifisere yrker fra særlig 1800-tallet. Systemet ble etablert i 1990-årene og baserer seg på den internasjonale arbeidsorganisasjonen (*International Labour Organization*) sitt ISCO-system (*International Standard Classification of Occupations*) fra 1968 (Leeuwen et al. 2004: 187). Marco H. D. van Leeuwen, Ineke Maas og Andrew Miles står bak opprettelsen som holdt på og oppdateringer som har foregått i flere år (Leeuwen et al. 2004: 188–189). Marianne Erikstad er ansvarlig for store deler av den norske delen av HISCO (Leeuwen et al. 2004: 188). I likhet med ISCO68 bruker HISCO et femtallig kodesystem med ti *major* grupper, 76 *minor* grupper, 269 *unit* grupper og 1675 *micro* grupper. I min analyse bruker jeg *major* og *minor* gruppene.

Kategorien «forkunnskaper» baserer seg på raden med samme tittel i matrikkelprotokollene. Det er store variasjoner i måten opplysningene ble innført på i løpet av årene. Beskrivelsene av forkunnskapene ble mer standardiserte, det betyr innføringene fra kullene 1874/75 er mye mer varierte enn de fra 1920. For analysen har forkunnskaper-kategorien blitt standardisert i to steg. I første omgang ble mangfoldige skrivemåter for samme sak tilpasset, for eksempel finnes det i datasettet 1874/75 mange forskjellige måter å skrive «ingen forkunnskaper» på. I et andre steg har verdiene blitt kategorisert for å kunne svare på problemstillingen (Solli 2018: 103–104). «Normalisering, standardisering og koding vil alltid bety ein viss reduksjon i meiningsinnhald ved at nyansar forsvinn» (Solli 2018: 105). Derfor har jeg prøvd å opprette kategorier som tar utgangspunkt i selve data og ikke finne på nye. Standardiseringsprosessen kan etterprøves i kodeboken i appendiks 5.

Den tredje kategorien er «lengde på skolegangen». Denne kategorien har jeg lagt til selv gjennom å kalkulere differansen av årstallene fra «E: utmeldt» og «innsatt når». «E: utmeldt» er opprettet med informasjon som vanligvis er lagt inn under «anmerkninger» og når den manglet der, valgte jeg å supplere med informasjon om eksamener eller oppflytting. Her er det viktig å nevne at «utmeldelse» ikke betyr at eleven tok eller sto avgangseksamenen, men kun at hun forlot skolen. «Innsatt når» beskriver også kun året når eleven begynte i skolen og betyr ikke at alle elevene i samme datasett begynte i samme klasse. Noen kom til UP som seksåringer, mens andre var elever kun for å ta middelskoleeksamen som 17-åringer.

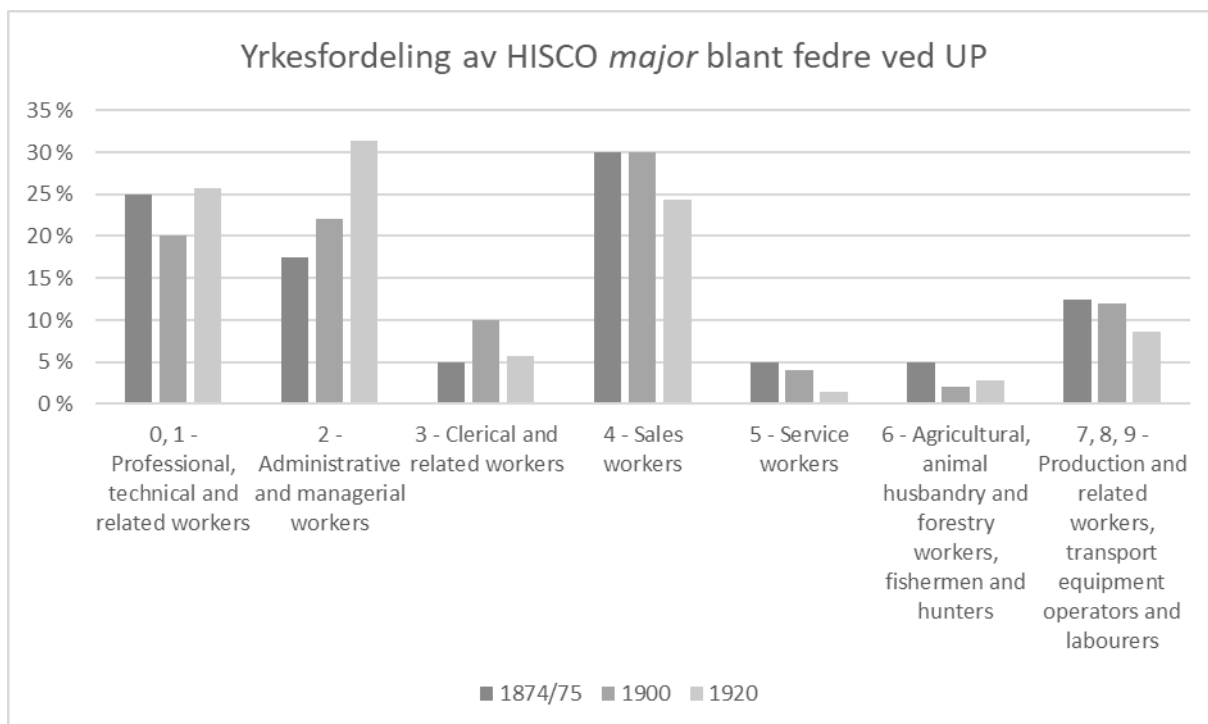
### 3.3.1. Fedrenes yrker

Med den første kategorien vil jeg finne svar på spørsmålet: Fra hvilket samfunnslag kom jentene fra? Opplysninger om yrkene til elevenes fedre kan være en pekepinn på hvilken økonomisk og sosial klasse i samfunnet jentene kom fra.

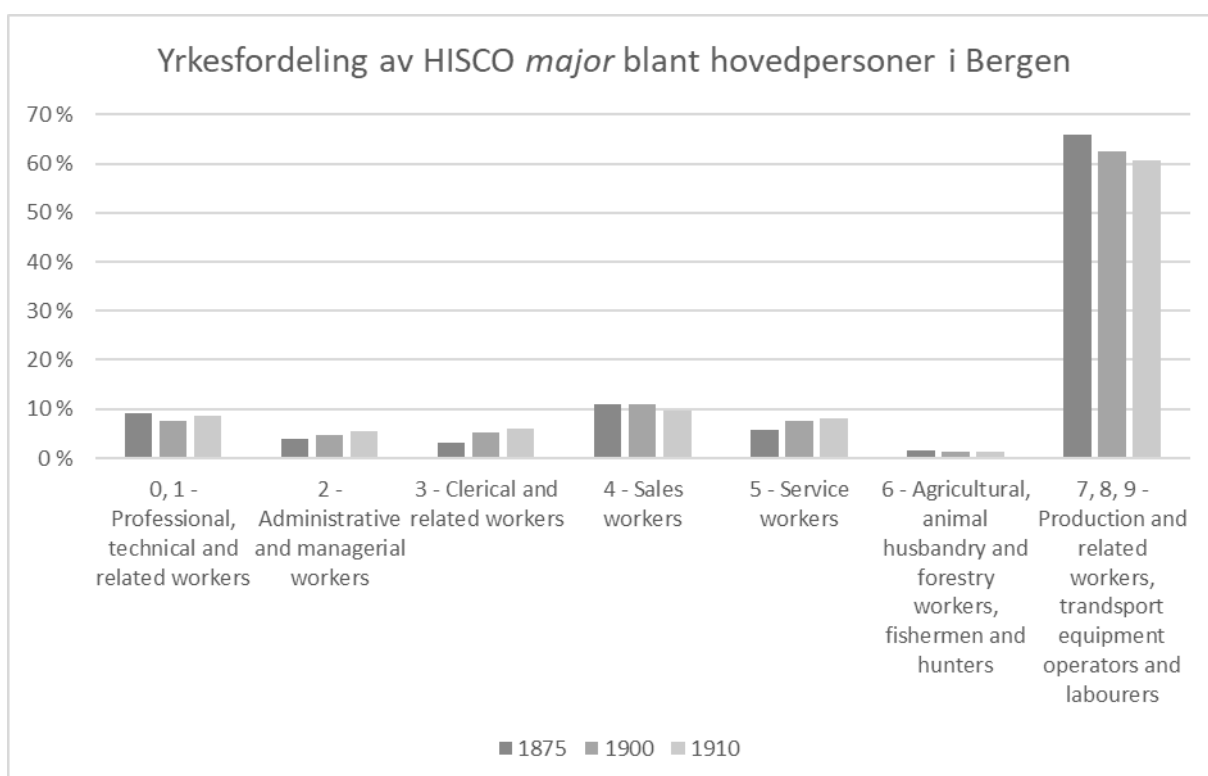
Figur 3 viser yrkesfordelingen av HISCO *major* blant fedre ved UP for de tre datasettene. Oppdelingen i grupper følger den på HISCO sin nettside.<sup>5</sup> De klart viktigste gruppene ved UP for alle tre datasettene er: 0, 1 – *professional, technical and related workers*, 2 – *administrative and managerial workers* og 4 – *sales workers*. For alle tre datasett har disse tre yrkesgruppene utgjort majoriteten av fedrene ved UP.

---

<sup>5</sup> Se <https://historyofwork.iisg.nl/major.php>.



Figur 3: yrkesfordeling av HISCO *major* blant fedre ved UP. Egen beregning på grunnlag av matrikkelprotokoll Fa-1 og Fa-3, forklart i appendiks 6 og 6.1.



Figur 4: yrkesfordeling av HISCO *major* blant hovedpersoner i Bergen. Egen beregning på grunnlag av tall fra folketellinger i 1875, 1900 og 1910, forklart i appendiks 6 og 6.1.

Figur 4 inneholder data som er tatt fra digitalarkivet sine folketellinger (FT 1875 Bergen; FT 1900 Bergen; FT 1910 Bergen). Den viser yrkesfordelingen blant hovedpersoner i Bergen. Siden jeg analyserer fedrene, må data for Bergen undersøke hovedpersoner som representerer husholdninger og ikke alle yrkesaktive individer. Den viktigste yrkesgruppen i Bergen utover hele tidsrommet var 7, 8, 9 – *production and related workers, transport equipment operators and labourers*, som omfatter stort sett håndverkere og arbeidere. Det må understrekes at figur 4 ikke har tallene fra 1920, men bruker folketellingen fra 1910 istedenfor. Grunnen til dette er at folketellingen fra 1920 er på dette tidspunktet ikke ennå fullstendig digitalisert. Det er mulig at det har skjedd en forandring i løpet av de ti årene, men analysen under viser at utviklingen av tallene ved UP og i Bergen var nokså like.

Med et grundig blikk på begge figurene kan en identifisere sammenfallende utviklingstrekk i yrkessammensetningen: hver av de fire viktigste yrkesgruppene ser ut til å ha gjennomgått en liknende utvikling ved UP og i Bergen i undersøkelsestidsrommet. Selv om utviklingstendensene per gruppe likner, så er kontrasten i yrkessammensetningen i de to figurene entydig: mens det i Bergen som helhet først og fremst var håndverkere og arbeidere som utgjorde hovedandelen blant hovedpersonene, så var denne gruppen i klart mindretall blant fedrene til jentene ved UP. Her var det 0, 1 – *professional, technical and related workers*, 2 – *administrative and managerial workers* og 4 – *sales workers* som utgjorde det store flertallet, mens disse bare utgjorde en liten andel i Bergen. Det viser at det var en spesifikk, til dels høyt utdannet samfunnsgruppe som sendte døtrene sine til UP. De hadde råd til å betale skolepenger og var interessert i å sende døtrene sine på en privat pikeskole – om det var for å gi dem en kjønnstilpasset utdanning eller for å vise sosial status kan ikke avleses av tallene her.

Inndelingen i HISCO *minor* viser hvilke yrker *major* gruppene består av. En yrkesgruppe som gjennom alle årene har vært avgjørende for UP sin drift var kjøpmenn (tilhører 4- *sales workers*). Mens kjøpmennene på alle tre tidspunktene utgjorde den største gruppen i sin *major* gruppe, var de andre yrkesgruppene mer blandede. 0, 1 – *professional, technical and related workers* og 2 – *administrative and managerial workers* er mer sammensatte grupper.<sup>6</sup> Før 1900 er det først og fremst skipskapteiner (0, 1) og konsuler (2) som utgjør majoriteten av hver av disse to gruppene blant fedrene ved UP. Etter 1900 tilhører disse yrkene minoriteten i sine kategorier. Stillingene ble overtatt av ingeniører og leger (0, 1) og disponenter, fabrikkere og kontorsjefer (2). Denne utviklingen kan også spores i data fra Bergen og bekrefter

---

<sup>6</sup> Tabeller med yrkesfordelingen av HISCO *minor* for UP og Bergen er vedlagt i appendiks 6.1.

mangfoldiggjøringen og endringen i yrkessammensetningen som skjedde både i Bergen generelt og i rekrutteringen til UP spesielt. Dette viser at foreldre fra flere forskjellige yrkesbakgrunner fikk muligheten til å sende døtrene sine på UP etter 1900. Som følge av industrialisering og modernisering kom flere nye yrkesgrupper til Bergen i undersøkelsestidsrommet, slik at det ble flere forskjellige yrker blant fedrene ved UP. Det betyr at endringene ved UP ikke kun skyldes en endret rekruttering av skolen.

En mer dyptgående sammenlikning av verdiene for HISCO *major* for Bergen og UP kan belyse ulikheten i søkningen til skolen, altså hvordan fedrenes yrker påvirket sannsynligheten for at døtrene skulle gå på UP. For å ta et eksempel, så utgjorde arbeideryrkene (7, 8, 9) 66% av HISCO *major* i Bergen i 1875, mens bare 12% av UP-elevene hadde fedre i disse yrkene i samme år. Det gir et forholdstall på 0,18 (12,2/66,0), som viser at det er en klar underrepresentasjon av elever med arbeiderbakgrunn ved skolen. For HISCO *major* gruppe 4 (kjøpmenn) er det tilsvarende tallet 2,69 (29,3/10,9), altså en klar overrepresentasjon for denne gruppen. Deles disse tallene på hverandre, så indikerer det hvor mange ganger mer sannsynlig at en jente med en kjøpsmannfar kunne studere ved UP, sammenlignet med en arbeiderdatter. I eksemplet er dette forholdstallet  $2,96/0,18 = 14,6$ . Sannsynligheten for at en datter av yrkesgruppen 4 gikk på UP i 1874/75 var 14,6 ganger så stor som at en datter av gruppen 7, 8, 9 gikk på pikeskolen.

Sannsynligheten for jenter å gå på UP per HISCO *major*

HISCO <i>major</i>	1874/75	1900	1910/20	Til sammen
0, 1 vs. 7, 8, 9	14,4	13,6	21,1	16,6
2 vs. 7, 8, 9	24,3	23,9	40,1	29,9
3 vs. 7, 8, 9	8,6	10,2	6,7	8,0
4 vs. 7, 8, 9	14,6	14,4	17,6	15,5
5 vs. 7, 8, 9	4,6	2,8	1,2	2,5
6 vs. 7, 8, 9	18,1	7,8	17,1	14,2

Tabell 2: sannsynligheten for jenter å gå på UP per HISCO *major*. Egen beregning på grunnlag av prosent av HISCO *major* for hovedpersoner i Bergen og fedre ved UP, lagt til i appendiks 6.1.

Tabell 2 viser forandringen av sannsynlighetene i løpet av tidsrommet for yrkesgruppene 0 til 5 sammenliknet med 7, 8, 9 i løpet av tidsrommet. Siden gruppene 0, 1, 2 og 4 er relativt størst ved UP og 7, 8, 9 er størst i Bergen, gir det mening å fokusere disse gruppene. For gruppe 2 var sannsynligheten enda større enn for gruppe 4, hele 24,3 i 1874/75. Verdien for gruppe 6 er såpass høy, fordi andelen av denne yrkesgruppen er særdeles lav blant hovedpersonene i

Bergen. Det betyr at det var avgjørelser av enkeltindivider som gir store utslag i kalkulasjonen i tabell 2. Derfor gir analysen her lite grunnlag for tolkning på et større plan.

Et interessant bilde kommer frem ved analysen på tvers av tidsrommet. Dersom rekrutteringen ble mindre sosialt betinget over tid skulle disse sannsynlighetene for en overklasserekruttering reduseres. Det skjer ikke for de tre største elevgruppene ved UP, nemlig 0, 1, 2 og 4. I 1920 stiger verdien for gruppe alle tre gruppene, den sosiale skjevfordelingen øker altså over tid. For gruppe 2 er økningen spesielt sterk, og i 1920 var det over 40 ganger så sannsynlig at en datter i gruppe 2 skulle studere ved UP som en arbeiderdatter.

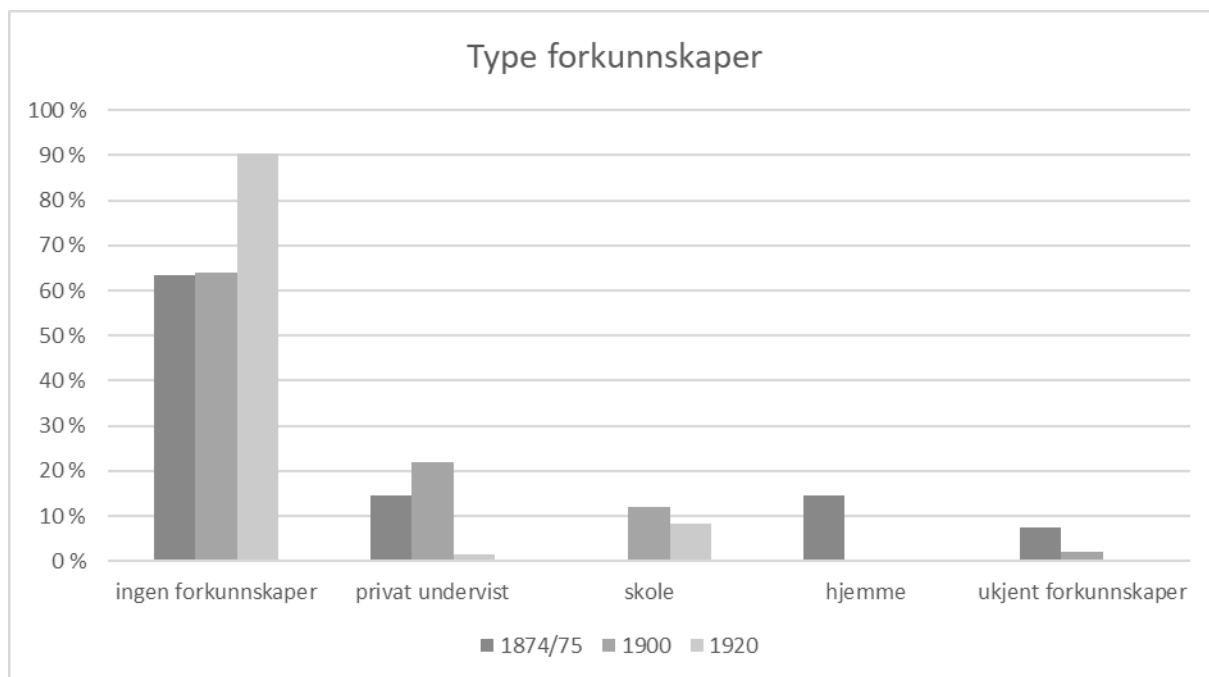
Familiens sosiale klasseherkomst var altså mer avgjørende i 1920 enn den var i 1874/75. Stort sett var det gjennom hele tidsrommet de samme høyere samfunnsgruppene som kunne sende barna sine på UP. Det ville vært interessant å analysere hvordan dette forandrer seg etter 1920, når skolen var ikke lengre privat men var kjøpt opp av kommunen. Dette ligger imidlertid utenfor denne oppgavens ramme.

Det er vanskelig å fastslå når de største forandringene ved UP fant sted. Mange av prosessene som får sin klareste manifestasjon etter 1900 var allerede i gang før århundret. Forandringene synliggjøres på de forskjellige analysenivåene: HISCO *minor* gjennomgikk en mangfoldiggjøring fram til 1900 som er stabil etter århundreskiftet. Utviklingen av HISCO *major* gjennom tidsrommet ved UP og blant hovedpersoner i Bergen likner. De største forskjellene i økningen av sannsynligheten for jenter med fedre fra forskjellige yrkesbakgrunner for å bli meldt inn i UP skjer etter 1900. Jenter med kontorsjefer, disponenter og fabrikkereiere som fedre har den sterkeste økning blant alle. Dette viser at den opprinnelige samfunnsgruppen ble mer mangfoldig, også fordi andelen i befolkningen økte. Likevel ble adgangen til skolen mindre åpen til jenter fra andre samfunnsgrupper.

### 3.3.1. Forkunnskaper

Undersøkelsen av elevenes forkunnskaper gir et innblikk i hvordan elevene kom i kontakt med utdanning. Utviklingen gjennom tidsrommet skal avsløre virkningene av standardiseringen av jenteutdanning. Hvilke forkunnskaper hadde jentene før de kom til UP? Hvor bra var forkunnskapene? Hvordan forandret dette seg gjennom tidsrommet?

Siden det er uvisst hvem som stod for den opprinnelige datainnsamlingen som gjør det vanskelig å sammenlikne utelukkende disse opptegnelsene, må jeg trekke til mer data for å gjøre kategorien mer innsiktsfull. En mulighet er å se forkunnskaper i forhold til klassen elevene begynte i. Dette er skrevet ned i tallform i matrikkelbøkene og er enkelt å undersøke. Figur 5 viser de forskjellige typene av forkunnskaper som jentene hadde når de ble meldt inn ved UP. Her brukte jeg data fra andregangsrensingen. Prosessen kan etterfølges i appendiks 6.2. Figuren viser en utvikling gjennom undersøkelsestidsrommet og er et godt mål for standardisering av jenteutdanning. Ved første øyeblikk ser det ut som om det har skjedd et stort skifte mellom 1900 og 1920 i andelen elever med ingen forkunnskaper, mens andelen var nesten helt lik i 1874/75 og 1900. I 1874/75 fikk omlag like mange jenter utdanning i hjemmet og av private lærere. I 1900 fikk jentene litt oftere privat undervisning, men kom også fra andre skoler til UP. I 1920 er det nesten kun forkunnskaper fra andre skoler eller ingen forkunnskaper.



Figur 5: type forkunnskaper. Egen beregning på grunnlag av matrikkelprotokoll Fa-1 og Fa-3, forklart i appendiks 6.2.

Forandringen av type forkunnskaper viser altså et gradvis skifte heller enn et drastisk brudd fra mangfoldige typer forkunnskaper til en mer standardisert begynnelse av utdanning i skolen. Før 1900 var det mer vanlig å begynne utdanningen sin med moren i hjemmet eller med en privatlærerinne og etterpå begynne i skolen. En grunn for standardisering av forkunnskapene er skolelovene og KUD og regjeringen sitt mål om å gjøre utdanning lik for hele folket, som ble vist i kapittel 2. En stigende andel elever uten forkunnskaper vitner om at foreldrenes tiltro



til utdanningssystemet og skolene – i dette tilfelle UP – vokste i dette tidsrommet. De forventet i økende grad at skolen var flink til å ta imot deres barn og gi dem den riktige utdanningen fra første dag. Figur 5 indikerer at dette ble den nye praksis ved UP.

For å fastslå hvor bra forkunnskapene var, må disse kobles til en annen variabel: klassen jentene begynte i. Av de totalt seks elevene som hadde fått hjemmeundervisning i 1874/75, så begynte fire i første og to i andre klasse. Det samme gjelder for de seks elevene som hadde fått privat undervisning. Fire av dem begynte i første, to i andre klasse. Det viser at kunnskapene jentene hadde fått i hjemmet og av privatlærere ikke var veldig forskjellige og heller ikke kunne vært av spesielt høy kvalitet ettersom flertallet måtte begynne i første klasse. I 1900 var bildet helt omvendt. Ingen elever som hadde fått privat utdanning begynte i første klasse. Hovedandelen av de med privat utdanning begynte i andre eller tiende klasse. I 1900-datasettet begynte halvparten av elevene som kom fra en annen skole i sjette klasse ved UP. Dette var middelskolens første klasse. Selv om disse kun utgjør en liten andel av hele elevmassen, hinner tallene til en trend: UP ble oppsøkt for å ta middelskoleeksamenen. Foreldre begynte å se verdien i at døtrene deres tok middelskoleeksamenen som investeringen i deres framtid. Likevel reversertes denne trenden fra 1900 til 1920: I 1920 var det kun én elev som kom til UP som hadde fått privat undervisning. Hun begynte i tiende klasse og tok middelskoleeksamenen året etter. Nå var det blitt mest vanlig å gå på skolen i ti år, fra første til siste klasse.

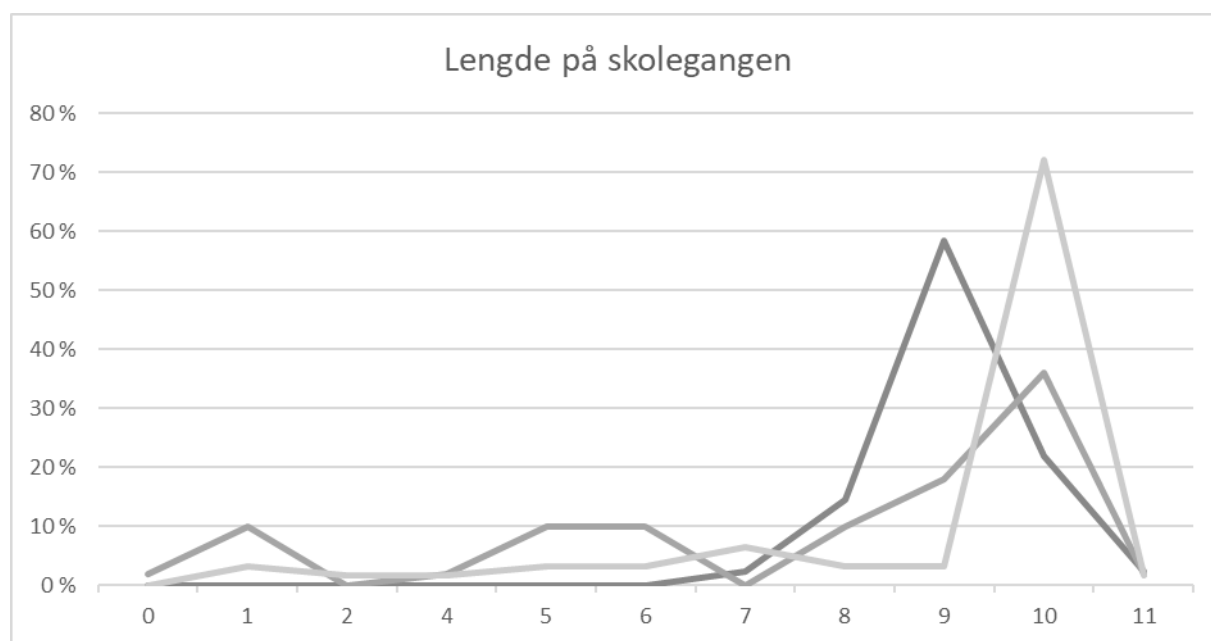
Koblingen av type forkunnskaper til klassene jentene ble innsatt i tyder på at kvaliteten av forkunnskapene økte fra 1874/75 til 1900, i det minste i øyne til UP. Flertallet av elevene som fikk forkunnskaper fra privat undervisning eller opplæring i hjemmet måtte begynne i første klasse. I 1920 var elever med forkunnskaper nesten bare fra andre skoler og begynte i høyere klasser ved UP. Dette peker på at opplæringen i hjemmet var viktigere før 1900, selv om den ikke viste gode resultater i den betydning at de fleste likevel måtte begynne i første klasse. Jenter fra de øvre samfunnslagene – slik som jentene fra UP – fikk gjennom store deler av 1800-tallet ofte undervisning i hjemmet – enten av moren, en guvernante eller privat lærerinne (Lien 1981: 1). Med opprettelsen av pikeskolene ble utdanningen for jenter av de høyere samfunnslag mer og mer dratt ut av hjemmene, men høyere utdanning var fortsatt en privatsak og ikke åpen for jenter fra alle sosiale klasser (Jensen 1960: 5).

Også her er det ikke enkelt å fastslå et avgjørende tidspunkt i utviklingen. Det ser ut til å ha vært en glidende overgang fra en tid med mer privatisert utdanning på 1800-tallet som etter århundreskiftet stegvis ble dratt i det offentlige, utenfor hjemmene. Forskjellene er store mellom

det eldste og yngste datasettet. I 1874/75 hadde en betydelig andel elever forkunnskaper fra hjemmet eller private lærere, mens det i 1920 ikke var tilfelle lengre. De eneste som hadde utdanning før de kom til UP kom fra en annen skole. Lovgivningen som formaliserte jenteutdanningen i løpet av de siste tiårene på 1800-tallet, spilte en stor rolle for reduksjonen av jentenes forkunnskaper som igjen kan sees på som et tegn for økende standardisering.

### 3.3.2. Lengde på skolegangen

Den tredje variabelen undersøker hvor lenge jentene var elever ved UP. Lengden på skolegangen kan vise hvor viktig foreldrene syntes at jenteutdanningen var. Jo lengre elevene gikk på skolen, desto større er standardiseringsgraden. I tidligere tider ble jenters skolegang eller utdanning i hjemmet avsluttet med konfirmasjon – uansett om utdanningen formelt hadde blitt avsluttet eller ikke. Venstre sitt forsøk på sekularisering av skoleundervisningen spilte også inn her og påvirket i hvor stor grad foreldrene verdsatt utdanning i forhold til konfirmasjonen. I kildematerialet er det få henvisninger til avbrutt skolegang på grunn av konfirmasjonen. De fleste av disse er blant de eldste innføringene i Fa-1, men de er ikke en del av datasettene jeg bruker.



Figur 6: lengde på skolegangen. Egen beregning på grunnlag av matrikkelprotokoll Fa-1 og Fa-3, forklart i appendiks 6.3.

### Modal- og medianverdier per datasett

	1874/75	1900	1920
<b>Lengde skolegang</b>			
Median	9	9	10
Modal	9	10	10
<b>Innsettelsesalder</b>			
Median	7	7	6
Modal	7	6	6
<b>Utgangsalder</b>			
Median	17	16	16
Modal	17	16	16

Tabell 3: Modal- og medianverdier per datasett. Egen beregning på grunnlag av matrikkelprotokollene Fa-1 og Fa-3, forklart i appendiks 6.3.

I analysen av lengden på skolegangen er det viktig å ikke kalkulere gjennomsnittlige verdier. Figur 6 viser at dataen min har en negativ skjev fordeling (Hellevik 1999: 232). Det betyr at en gjennomsnittlig verdi ville vist majoritetene feil. Istedenfor bruker jeg modalverdien, som viser den hyppigst forekommende verdien, og median, som todeler tallene når de er sortert i stigende rekkefølge (Thorvaldsen 1999: 163–164). Tabell 3 viser verdiene for modal og median for tre forskjellige kategorier kalkulert for hvert datasett. Disse hjelper meg å fastslå en endring over tid.

Figur 6 viser at skolegangens lengde varierte fra null til elleve år. De fleste elevene i 1874/75 (rundt 58%) gikk på UP i ni år (modalverdi) med samme medianverdi. Tabell 3 viser at modalverdien økte til ti år i 1900, mens medianverdien fortsatt lå på ni år. I 1920 gikk majoriteten av elevene, rundt 72%, på UP i ti år, og også medianverdien lå på ti år. Tallene viser at det har funnet sted en glidende overgang i lengde skolegang på tvers av alle tre datasettene. En analyse av flere kull kunne slått fast tidspunkter for skiftene mer nøyaktig, men av tidshensyn ligger dette utenfor oppgaven.

Resultatene gjenspeiler at skolen allerede i 1876 hadde innført tiårig skolegang (Nilsen 1948: 16). Dermed var lengden allerede stor på begynnelsen av undersøkelsestiden. Den eneste forlengelsen utover ti år skjedde mellom 1885 og 1892, når skolen innførte et ekstrakurs for jenter som var interesserte i å ta middelskoleeksamenen. Dette kan derimot ikke avleses i dataene.

Selv om modalverdien økte til ti år i 1900, sank dens andel blant alle elevene i kullet sterkt. Hele 62% av alle elevene dette året gikk på skolen mellom null og ni år. Det er overraskende, siden samme andel av elevene begynte i første klasse og kunne forventes å avslutte skolen etter ti år. En grunn til det kan være at middelskoleeksamenen, som en tok siste året på skolen, ikke var like populær blant alle elever og foreldre. En annen grunn kan være at en del elever forlot skolen med begrunnelsen «sykelighet» og andre flyttet eller byttet skole. Dette viser at skolegangen i 1900 fortsatt ikke var i like høy grad standardisert som 20 år senere. I forrige delkapittel viste jeg at flertallet av de som gikk på UP i 1920 i under ti år kom fra andre skoler og hadde forkunnskaper. Derfor begynte de skolegangen sin i en høyere klasse og var ved UP i kortere tid. I slutten av undersøkelsestidsrommet gikk kun 26% av elevene på skolen i under ti år som er en tydelig tilbakegang sammenliknet med 1900. Situasjonen i 1920 likner allerede på dagens skolesystem, hvor stort sett kun fra- og tilflytting eller skoleskifte endrer lengden på elevenes skolegang per skole. Det må imidlertid nevnes at halvparten av elevene i 1920 som gikk på skolen i under fem år og ikke tok middelskoleeksamen hadde sluttet skolegangen sin på grunn av sykdom. Jenters «sykelighet» og lave belastningsevne var fortsatt en dypt forankret holdning i samfunnet, noe som allerede ble diskutert i kapittel 2 og blir tatt opp igjen i kapittel 4.<sup>7</sup>

Lengden på skolegangen er i tillegg avhengig av elevenes alder ved innsettelse. Derfor er det nødvendig å undersøke hvor gammel elevene var når de begynte og sluttet ved UP. I det eldste datasettet lå innsettelsesalderen mellom seks og ni år, i 1900 mellom fem og 17 år og i 1920 mellom fem og 16 år. Dette peker på at det fant sted et skifte før 1900. Tabell 3 viser at innsettelsesalderen forandret seg på lik linje med skolegangens lengde. Modal- og medianverdiene i 1874/75 lå ved syv år og sank til seks år i 1920 med 1900 som overgangskull. I 1874/75 var det mest vanlig å begynne i skolen i ung alder, men så fort barnet fylte ni år, sank sjansen sterkt for å bli satt inn ved UP. I 1900 var dette annerledes. Der er det mange elever som begynte i ung alder, mens det også var en del elever som ble satt inn i UP kun for å gå på skolen i noen få år. Den samme tendensen er synlig for året 1920. Grunnen til det ligger i at UP i 1885 hadde fått lov å avholde middelskoleeksamen. Denne avgangseksamen ble, som vist i kapittel 2, mer og mer populær etter at ekstraåret hadde blitt fjernet i 1892. Det var faktisk fem elever (10%) fra 1900-datasettet som tok middelskoleeksamen kun ett år etter innmeldelsen, mens det i 1920 bare var to (3%). Det var altså mer vanlig å gå på skolen i 1900 for kun å ta

---

<sup>7</sup> En mer dyptgående analyse av jenters helse og belastningsevner er foretatt av Holmen (1974: særlig fra side 117) i sin hovedfagsoppgave.

avgangseksamen og det forventes at denne trenden begynte når UP hadde fått lov til å avholde middelskoleeksamenen i 1885. I 1920 var det mest vanlig å gå på skolen i ti år og ta middelskoleeksamen som del av studieløpet.

På samme måte som innsettelsesalderen varierte også utgangsalderen for elevene sterkt, med de største forskjellene mellom det yngste og eldste datasettet. I 1874/75 var elevene mellom 15 og 18 år gammel når de forlot skolen, i 1900 mellom ti og 18 år og i 1920 mellom elleve og 18 år. Tabell 3 viser at modalverdien lå på 17 år i 1874/75 og sank til 16 år i 1900 og 1920. Medianverdien hadde samme verdi som modalverdiene for alle tre datasettene. Selv om de fleste elevene tilbrakte ett år lengre på skolen i 1900 og 1920, var de yngre enn i 1874/75. Grunnen for det er at innsettelsesalderen sank fra syv til seks år.

Selv om resultatene i datasettet fra 1900 viser en sterk spredning, så har de med hjelp av modal- og medianverdier fortsatt vist seg til å være en bestandig del av utviklingen. Det skjedde en overgang fra en niårig til en tiårig skolegang samtidig som elevene i majoriteten ble yngre når de begynte i og forlot skolen.

### 3.4 Konklusjon

Gjennom å analysere data for rundt 160 elever kunne jeg rette lys på kilder som aldri før har blitt utforsket på denne måten. Selv om den kvantitative analysemetoden delvis tok vekk nyansene fra de opprinnelige opplysningene, så ga analysen kildene ny verdi. Det er vanskelig å trekke noen grunnleggende slutninger ut av et kildemateriale som er såpass mangfoldig, både i antall, alder og utføring. Tilnærmingen min gjorde det likevel mulig å synliggjøre noen underliggende trender. Alle tre undersøkelseskategorier peker på hvordan jenteutdanningen utviklet seg på forskjellige måter ved UP.

Analysen av fedrenes yrker viste at yrkesbakgrunn ble mer mangfoldig etter 1900. Som følge av modernisering kom det flere yrker inn i samfunnet og i UP. Før 1900 var det først og fremst kjøpmenn og konsuler som sendte døtrene sine til UP, men i 1920 er det kommet til fabrikkeiere, disponenter og kontorsjefer. Mens mangfoldigheten økte, var det fortsatt hovedsakelig familiene fra de høyere klassene i samfunnet og det var få familier fra fattigere kår som kunne sende døtrene sine på UP. Det ble faktisk vanskeligere for døtre av arbeiderklassen å komme inn i UP gjennom tidsrommet. Dette viser at UP var en elitær skole, som kun en liten del av befolkningen hadde adgang til.

Utviklingen av forkunnskapene hadde motsatt forløp. Mange foreldre brukte i 1870-årene mye tid og ressurser på å gi døtrene sine opplæring i lesing og liknende før de begynte i skolen. Dette var ikke lengre aktuelt i 1900, selv om noen barn fikk fortsatt privat undervisning før de begynte i UP. I 1920 var det uvanlig å begynne utdanningen sin før skolegangen. Her kom nesten alle elevene, som hadde forkunnskaper, fra andre skoler. Særlig i datasettet fra 1900 var det en stor andel av elevene som gikk på UP utelukkende for å ta middelskoleeksamenen. Siden den ble innført ved UP i 1885 og ekstrakurset stryket i 1892, kom det jevnlig elever til skolen kun for å ta middelskolekurset. Dette ble mer uvanlig igjen i 1920, fordi høyere jenteutdanning var ikke lengre en privatsak som den var store deler av 1800-tallet.

Forskjellene av lengden på skolegangen ble lik som forkunnskapene mindre i løpet av tidsrommet. UP innførte allerede i 1876 tiårig skolegang og forskjellene i median- og modalverdiene av lengde på skolegang, innsettelsesalder og utgangsalder var derfor små gjennom hele tidsrommet. Minoriteten av kullet fra 1900 gikk på UP i ti år. Grunnen til det er på den ene siden at skolen ble brukt til å gå opp til middelskoleeksamen og på den andre siden at elever avbrøt skolegangen på grunn av «sykelighet», fraflytting eller skolebytte. Tiden rundt århundreskiftet ser ut til å ha vært en turbulent tid for UP. Både før og etter hadde kullene mye høyere andel av elever som gikk hele studieløpet, altså ni eller ti år. Utviklingene kobles både til enkelte lover som kom i løpet av de siste tiårene på 1800-tallet, men også til det grunnleggende forsøket av politikken om å tilgjengeliggjøre utdanning for alle barn i samfunnet. Denne trenden må ha hatt virkninger på hvordan foreldre prioriterte utdanning for døtrene sine.

Jeg kunne oppdage noen faktorer som peker på standardiseringen av jenteutdanningen. Her har særlig undersøkelseskategoriene «forkunnskaper» og «lengde på skolegangen» vist framdriften av jentenes utdanning og hvordan den ble påvirket av lovgivningen som ble undersøkt i kapittel 2. Utover det ble det klart at skolen gjennom hele tidsrommet søkte til barn fra de høyere samfunnsklassene og representerer derfor en liten del av den bergenske befolkningen.

Resultatene viste ikke store forskjeller for utviklingen før eller etter 1900-tallsskiftet. En større og mer nyansert analyse av flere kull ville gjort resultatene mer tydelige og kunne utpeke effektene av lover og reformer på skolen og elevene mer tydelig. Av tidshensyn ligger dette utenfor oppgavens grenser. I neste kapittel viser jeg hva elevene lærte ved UP og hvordan UP prøvde å øke foreldrenes prioritering av skolegangen.

## 4. Læremateriale og appeller: undervisning ved UP

### 4.1 Innledning

I de tidligere kapitlene viste jeg hvor UP sto i det bergenske samfunnet, hvilke verdier skolen hadde og hvordan dette forandret seg utover tidsrommet. Det kom fram i analysen at skolen måtte nedprioritere sine egne verdier til fordel for en konkurransedyktig fremtid. Politikken utvidet mulighetene for jenter å ta høyere utdanning og foreldrene var de første i rekken som krevde at UP skulle innføre middelskoleeksamen. En nasjonalt anerkjent utdanning ville gjøre døtrene bedre rustet for framtiden. Stegene i retningen av utjevning av gutte- og jenteutdanningen var små, men stødige. I dette siste analysekapitlet skal jeg undersøke hvordan undervisningen utviklet seg i løpet av de 50 årene mellom 1870 og 1920. Utviklingen av undervisningen vil vise de skiftende prioritene ved UP og standardiseringen av jenteutdanningen i Norge.

I det følgende vil jeg undersøke kildematerialet for å finne svar på spørsmålene: Hvorvidt måtte skolen tilpasse undervisningen etter foreldrenes ønsker og lovenes utforming og hvorvidt kunne den følge sine egne verdier? Hva var skolens pensum sammenliknet med andre skoler i Bergen? Hvordan var samspillet mellom foreldrene og UP?

For å svare på spørsmålene skal jeg undersøke undervisningen ved UP fra forskjellige perspektiv. En analyse av uketimer og skolebøker vil gi en grunnleggende oversikt over skolens vektlegging i undervisningen. I tillegg til det vil drøftingen av appellene som UP publiserte i årsberetningene vise forholdet mellom skolen og foreldrene. Undersøkelsen er derfor tredelt: først sammenlikner jeg uketimene per fag ved UP og bergenske folkeskoler, etter det bøkene som ble brukt ved de forskjellige skolene og til slutt tolker jeg appellene. Dette vil gi meg en grundig oversikt over hvor pikeskolen sto i forhold til offentlige skoler i Bergen og samtidig vise fram skolens samspill med foreldrene.

Hovedkilden i dette kapitlet er igjen årsberetningene av UP som inneholder både timefordelingstabeller, informasjon om skolebøker og appeller fra bestyrelsen og lærere for tidsrommet 1884 til 1916. For å få fram bergensperspektivet skal jeg bruke tre beretninger fra folkeskoler i Bergen fra 1872, 1906 og 1917. I tillegg skal jeg bruke hovedfagsoppgavene av Johannessen (1974), Kjølberg (1996) og Mork (2005) til å sette resultatene i en nasjonal kontekst.

I første analysedel skal jeg bruke årsberetningene fra UP og beretningene fra Bergen skolestyre og sammenlikne timefordelingstabellene mellom de forskjellige skolene. Etter det skal jeg undersøke forskjeller og likheter mellom bøkene som ble brukt ved UP og folkeskoler i Bergen. I tredje analysedel undersøker jeg appeller som er trykt i årsberetningene fra UP med den hermeneutiske metoden beskrevet i kapittel 2.

## 4.2 Undervisning i Bergen og Norge

### 4.2.1 De store private pikeskolene

Som forklart i innledningen var utdanningen ved pikeskoler på 1800-tallet først og fremst utformet etter de kjønnete sfærene. Døtre fra høyere samfunnslag skulle utdannes til å bli flinke koner og styre husholdningsarbeidet. Selve husarbeidet skulle utføres av tjenestepiker, derfor lærte jenter av de høyere samfunnsklassene først og fremst broderi og retorikk. Innføringen av middelskoleeksamen var et første skritt i retning mot en utjevning av jente- og gutteutdanning (Johannessen 1974: 34, 63). Likevel var det kun en liten del av jentene i befolkningen som hadde tilgang og mulighet til å gå opp til middelskoleeksamen. Med innføring av loven av 1896 ble obligatorisk særskilt utdanning for jenter og gutter i middelskolen opphevet (Johannessen 1974: 81-82). Det var likevel mulig å frivillig velge kjønnsspesifikke fag.

De private pikeskolene var blitt grunnlagt av forskjellige grunner. Noen grunnleggere sto bestemt bak formålet om å utdanne jenter til å bli husmødre, mens andre ville gi jentene en uavhengig framtid. Johannessen (1974: 1) undersøker i sin hovedfagsoppgave flere forskjellige private pikeskoler i Norge fra rundt 1850 til 1900. Hun prøver å finne ut av hvordan kvinnesynet ble reproduisert ved de forskjellige skolene samt hvilken stilling skolene hadde i forhold til de offentlige skolene (Johannessen 1974: 1).

I sin undersøkelse drøfter Johannessen (1974) blant annet undervisningen som jentene fikk ved de forskjellige skolene. Hun sammenlikner eksempelvis timeplanen per fag, men også innholdet og betydningen av stoffet. Hovedkonklusjonen er at skolene i bunn og grunn var ganske like. Pikeskolene hadde i gjennomsnitt 14 forskjellige fag. Fra fjerde klasse varte undervisningen i 30 timer per uke, seks dager i uken. Det viktigste faget på alle skolene var morsmålsundervisning. Deretter kom håndarbeidsundervisning. Andre viktige skolefag var tysk, regning, religion og historie. Generelt var det forskjellig vektlegging av skolefag sammenliknet med gutteskoler. Ved pikeskolene var det avsatt betydelig mer timer til tegning og skriving. Som vist i kapittel 2, ble matematikk kun tilbudt til de som ville gå opp til



middelskoleeksamen, men dette endret seg rundt 1900 når eksamenen ble den vanlige avgangsformen. Matematikkundervisningen besto først og fremst av hoderegning og geometri, altså kunnskaper som skulle være nyttige for husholdningsarbeid. Ifølge Johannessen (1974: 40) lå uketimene i religionsundervisningen ved pikeskoler på 23, ved gutteskoler på 15. Hun observerer at grunnen til denne ulikheten stammer fra den moralske opplæringen av faget som var tett knyttet til kvinnesyn og -idealer (Johannessen 1974: 37–40).

Johannessen (1974) undersøker også metoden for undervisningen i oppgaven sin. Mange pikeskoler foretrakk muntlig over boklig undervisning, blant annet fordi mange av lærebøkene hadde blitt utarbeidet for bruk i gutteskoler. Jentene skulle derimot styrke «følelses- og fantasilivet» deres (Johannessen 1974: 41). Derfor var det nødvendig å tilpasse i det minste undervisningen.

En liten men ikke uviktig faktor for undervisningen er skolestørrelsen: Ifølge Johannessen (1974: 80) hadde mindre skoler en bedre mulighet til å følge sin ideologi enn større skoler. Min analyse i kapittel 2 støtter opp mot dette: skolen hadde fått en betydelig størrelse i det bergenske utdanningslandskapet og derfor var ledelsen nødt å innføre middelskoleeksamenen, selv om den ikke stemte overens med UP sine verdier. Hvordan ble undervisningen tilpasset i dette spenningsfeltet?

#### 4.2.2 Uketimer per fag ved UP og folkeskoler i Bergen

Jeg skal nå sammenlikne uketimer per fag ved UP og offentlige folkeskoler i Bergen. Til dette formål skal jeg undersøke et utvalg av skolefag: håndarbeid, naturkunnskap, regning, morsmålsundervisning/ norsk, religion/ kristendomskunnskap og skriving. Dette utvalget er tatt både på grunnlag av Johannessen (1974) sine undersøkelser og eget skjønn. Slik kan jeg vurdere skolens ståsted ut ifra sin historisk-geografiske kontekst. Til dette bruker jeg årsberetningene fra UP og beretningene fra Bergen sine folkeskoler. De sistnevnte er oppsummeringer av alle offentlige folkeskoler i Bergen og gir meg derfor en stor oversikt over tilstanden ved de offentlige skolene (Bergen kommune skolestyre 1906, 1917). Her må det nevnes at beretningen fra 1872 inneholder ingen relevant informasjon og er derfor kun med i neste underkapittel i analysen av skolebøkene.

Timefordelingstabell UP

**V. Lektionsfordelingen.**

1898—99	Religion	Norsk	Tysk	Engelsk	Historie	Geografi	Naturfag	Regning	Tegning	Skrivning	Håndarb.	Gymnastik	Sang	Sum
1. frbkl. ....	2	6						3		3	5		1	20
2. frbkl. ....	2	8				1-2		4		4	5		1	26
3. frbkl. ....	2	7			3	2		4	1	2	4	2	1	28
4. frbkl. ....	2	6			3	2	1	3	2	2	4	3	1	29
5. frbkl. ....	2	6			3	2	1	4	2	2	3	3	1	29
1. mkl. A & B. ....	2	5	6		3	2	2	3	2	1	3	3	1	33
2. mkl. A & B. ....	2	4	5	5	2	2	2	3	2	1	3	3	1	35
3. mkl. ....	2	4	4	4	2	2	2	3+(2) m	2	1	3	3	1	35
4. mkl. A & B. ....	2-3	4	4	4	2-3	2	3	3+(2) m	2	1	2	2	1	35
5. mkl. ....	3	4	4	4	3	2	4	3+(4) m	2	1	2*)		1	35

Ingen lektion overstiger 45 minutter, og undervisningstiden er efter overenskomst mellem de høiere skoler hersteds inddelt saaledes: 8,30—9,15, 9,25—10,10, 10,20—11,5, 11,25—12,10, 12,20—1,5, 1,15—1,55.

\*) For de elever, der ikke deltog i matematik.

Figur 7: timefordelingstabell UP, årsberetning 1898/99, side 10.

Timefordelingstabell folkeskoler

**A. Timefordelingstabel.**

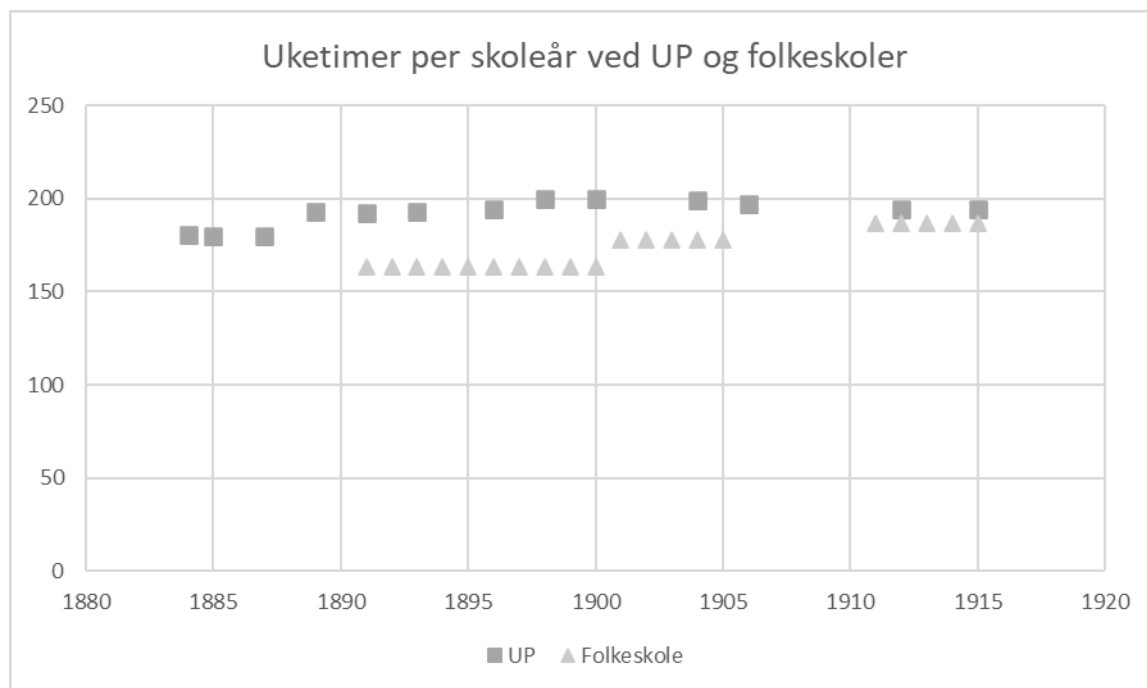
Fag	Kl. I		Kl. II		Kl. III		Kl. IV		Kl. V		Kl. VI		Kl. VII		Tils.	
	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger	Gutter	Piger
Kristendomskundskab .	6/2	6/2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	21	21
Norsk — med „anskuelse“, tegning, hjemstedslære, skrivning og sang . . . . .	12	12	11	11												
Norsk . . . . .					7	7	8	7	7	6	5	5	5	5	55	53
Jordbeskrivelse . . . . .					2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	8	8
Historie . . . . .					1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9
Naturkundskab . . . . .							1	1	2	2	2	2	2	2	8	7
Regning med rumlære	6/2	6/2	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	29	28
Skrivning . . . . .			2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	10	8
Tegning . . . . .					1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	9	8
Sang . . . . .					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
Haandarbeide . . . . .		2		3		3		4	3	4	3	4	2	4	8	24
Legemsøvelser . . . . .					2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	10	7
Tils.	18	20	20	23	24	24	28	29	30	30	26	26	26	26	172	178

Figur 8: timefordelingstabell folkeskoler, fra indberetning om Bergen folkeskole for femåret 1901-1905 i indberetninger 1891-1905 (1906), side 16.

Både beretningene fra Bergen folkeskole og årsberetningene fra UP inneholder timefordelingstabeller. To eksempler for det sees i figur 7 og 8. Figurene viser fordelingen av de forskjellige skolefagene per klasse og kjønn. Raden til høyre viser antall timer per fag, sammenlagt på tvers av klassene. Selv om gutter og jenter fikk undervisning i fellesskoler, fikk de likevel delvis forskjellig undervisning. Forskjellene synes meget tydelig i rekken «Haandarbeide» av figur 7. Jenter fikk undervisning i håndarbeid fra første klasse, mens gutter begynte først i femte klasse. Figuren av timefordelingstabellen ved UP viser det forskjellige tilbudet for jenter som ville gå opp til middelskoleeksamen eller ikke: Fra åttende klasse (3. mkl.) kunne jentene velge å ha mer undervisning i regning på bekostning av håndarbeidsundervisningen. For undersøkelsen her har jeg inkludert tallene for middelskoleeksamen, fordi dette ble den rådende skoleform ved UP.

I det følgende skal jeg sammenlikne UP sine timefordelingstabeller med folkeskolens timefordelingstabeller for jenteundervisning for å synliggjøre forskjellene mellom den private og offentlige undervisningen som jenter kunne få. Før jeg går nærmere inn på analysen av antall timer per fag, klasse og kjønn skal jeg sammenlikne hvilke fag elever fikk undervisning i på tvers av skolene. Gjennom hele tidsrommet (1891-1915) har elevene ved folkeskoler fått tilgang til til sammen tolv forskjellige fag. Et av dem ble først nevnt i siste femårsavsnitt: skolekjøkkenundervisning som ble obligatorisk for jenter i syvende klasse fra august 1913 (Bergen kommune skolestyre 1917: 18). Ved UP fikk elevene undervisning i til sammen 14 fag og dermed ligger skolen i gjennomsnittet av private pikeskoler (Johannessen 1974: 37). Her fikk elevene i tillegg undervisning i fremmedspråk som tysk, engelsk og fransk. Den sistnevnte ble faset ut i 1890-årene. Elevene ved offentlige skoler kunne i løpet av den syvårige skolegangen ikke ta noen fremmedspråk. En grunn til dette kan ligge i den praktiske gjennomføringen: ved UP ble tysk og engelsk stort sett undervist først fra femte eller sjette klassetrinn. Folkeskolen hadde derimot kun syv ettårige klasser. Det betyr at elevene hadde kun fått ett eller to år med fremmedspråkundervisning. Dermed er den største forskjellen mellom fagene ved offentlige skoler i Bergen og ved UP språkundervisningen. Bortsett fra det fikk elevene ved alle skolene undervisning i de samme fagene.

I neste steg skal jeg sammenlikne antall uketimer. Ved UP fikk elevene ti år skoleundervisning, mens det kun var syv år ved folkeskolen. Derfor har jeg valgt å kun undersøke de første syv årene ved UP for å kunne sammenlikne de to skoleformene. Figur 9 viser forandringen over tid.



Figur 9: uketimer per skoleår ved UP og folkeskoler. Egen beregning på grunnlag av timefordelingstabeller i årsberetninger av UP og indberetninger av skolestyret i Bergen 1891-1905 (1906: 16), og indberetninger 1911-1915 (1917: 18), forklart i appendiks 7.

UP sin undervisningstid var på tvers av klassetrinn høyere enn ved offentlige folkeskoler i Bergen. Samtidig ser verdiene ut til å nærme seg hverandre gjennom tidsrommet. Dette viser til en utjevning mellom privat og offentlig skoleutdanning som kan være en pekepinn på standardisering av jenteutdanningen. Den samme tendensen viser sammenlikning av uketimer per klassetrinn ved UP og folkeskoler som er foretatt av Johannessen (1974: 38). UP lå her midt i gjennomsnittet av de store pikeskolene i Norge.

Hva er årsaken til forskjellen i antall timer ved UP og folkeskolene i Bergen? Var det noen spesifikke fag som utgjør forskjellen? Som vist over, argumenterer Johannessen (1974) at de private pikeskolene hadde særlig to fag i fokus: håndarbeid og morsmålsundervisning/ norsk. Dette stemmer også for UP.

Før jeg begynner med analysen av uketimene per fag, er det viktig å nevne at endringer i antall uketimer per skoleår kan ha forskjellige grunner: skolen bestemte seg for å endre prioriteringen på fagene, lover tvang fram endring eller det var rett og slett ikke nok lærerpersonale for å bemanne alle timene. Derfor skal ikke de enkelte tallene per fag, klassetrinn og år analyseres i detalj, men heller den store tendensen som ligger bak tallene. Her er det viktig å nevne at jeg undersøker alle skoleårene ved begge skolene og ikke bare fram til syvende klasse. Dette er

nødvendig for å kunne se vektleggingen av fagene på tvers av skolene samt påvirkningen av lovgivningen rundt den høyere jenteutdanningen.

### Håndarbeid

Håndarbeidsundervisningen var prominent ved UP gjennom hele undersøkelsestidsrommet, selv om den hadde en tilbakegående tendens. I 1884/85 lå den på 46,5 uketimer (35,5 fram til 7. klasse) samlet for alle klasser og i 1915/16 på 33 timer (26 fram til 7. klasse). Tilbakegangen siden 1884/85 lå ved rundt 30% (27% fram til 7. klasse). I de første tre skoleårene som omfatter årene 1884 til 1888, hadde antall uketimer i faget store variasjoner. Det er ingen forklaring for dette i årsberetningene, men det kan antas at utfordringer med lærerpersonalet var årsaken for det. Fra skoleåret 1889/90 begynte det å være mer jevnlig tall på tvers av klassetrinnene. Fra skoleåret 1900/01 så det ut som om styrelsen ved UP godtok middelskoleeksamenen som en prioritet og samtidig nedprioriterte håndarbeidsundervisning, i det minste i de høyeste klassene.

Ved de andre private pikeskolene og ved bergenske folkeskoler sto håndarbeid ikke like sterkt. Ved folkeskoler i Bergen fikk jenter i tidsrommet 1891-95 26 uketimer og 1911-15 sank de til 24 timer. Tallene for folkeskoleklassene var betydelig lavere enn UP sine gjennom hele tidsrommet. Ifølge Johannessen (1974: 38) ligger grunnen til dette i at styrelsen ved UP generelt tilbydde overgjennomsnittlig mye håndarbeidsundervisning. «U. Pihls skole synes å ville ivareta de kvinnelige fag i særlig grad, ettersom håndarbeide [sic!] og skriving sto sentralt, mens eksempelvis naturfag fikk en underordnet plass i fagkretsen» (Johannessen 1974: 39). Nilsen (1948: 9) bekrefter dette inntrykket. Ifølge forfatteren lå allerede Henriette Meyer stor vekt på håndarbeidsundervisningen. Faget sto sterkt ved UP gjennom hele tidsrommet, men dens viktighet sank etterhvert, særlig i de høyere klassene av middelskolen.

### Naturkunnskap

Ifølge Johannessen (1974: 78) var det betydelig mindre undervisning i naturfag ved UP, sammenliknet med andre private pikeskoler. Fram til 1898/99 begynte naturfagundervisningen ved UP i syvende klasse. Først etter det ble naturkunnskap en del av læreplanen fra femte klasse av, i likhet med folkeskoler i Bergen. Likevel viser sammenlikningen av undervisningstimer fram til syvende klasse at tallene for UP var betydelig lavere enn for elever ved offentlige skoler i Bergen. Ved UP kom størsteparten av undervisningen i de siste to skoleårene, men andelen naturfag økte sterkt over hele tidsrommet. Ved folkeskolene ble naturfaget undervist nokså jevnt

gjennom hele tidsrommet. I slutten av undersøkelsestidsrommet lå UP på samme nivå etter ti skoleår som offentlige skoler etter syv.

### Regning

Analysen av uketimene for regning viser at det har funnet sted et skifte på tvers av skolene rundt år 1900. Antall uketimer økte både ved UP og folkeskoler. Ved UP er skiftet størst fra åttende klasse og oppover. Sammenlikningen av antall uketimer fram til syvende klasse viser at regning var lavere prioritert ved UP enn i Bergen ellers. Endringene ved UP skyldes først og fremst innføringen og inkorporeringen av middelskoleeksamen som økte etterspørsel etter matematikkundervisningen.

### Norsk/ morsmålsundervisning

Uketimene for norskundervisningen, eller morsmålsundervisningen, ved UP var overraskende stabile gjennom hele tidsrommet. Faktisk hadde antall uketimer per klassetrinn i 1884/85 og 1915/16, altså det eldste og yngste datasettet, store likheter. Det skjedde derimot en utjevning av uketimene på tvers av klassetrinn. Verdiene for de første tre skoleårene hadde større variasjon enn verdiene i skoleårene senere. Slik som i håndarbeidsfaget var det heller ikke her mulig å identifisere en tydelig grunn for det, men det mistenkes personalskifte heller enn en bevisst avgjørelse slik som en lov eller ny bestemmelse av skolebestyrelsen.

Utvikling i folkeskoler er motsigende: Ved UP var antall uketimer størst mellom 1889/90 og 1896/97 – selv om de gjennom hele tidsrommet var meget jevne – og ved bergenske folkeskoler etter 1900. Sammenlikningen etter syv skoleår viser at verdiene før 1900 var meget like på tvers av skolene. Mens verdiene fortsatte å være stabile ved UP etter 1900, skjedde det et skifte ved folkeskoler. Uketimene økte sterkt i de to laveste klassene og jevnt over i de andre klassene. Ved UP var det derimot ingen flere endringer i timefordelingen etter skoleåret 1904/05.

### Religion/ Kristendomskunnskap

Lik som norskundervisning var religions- eller kristendomskunnskapsundervisning meget stabil ved UP og folkeskoler gjennom alle skoleårene. Det var lite variasjon av antall uketimer på tvers av klassene og årene ved UP. Det tyder på en like høy prioritering av religionsfaget i skolen i tidsrommet. Ved folkeskolene i Bergen var det faktisk ikke noen endringer i tidsrommet. Det er derimot overraskende å se at religionsundervisningen ved UP hadde færre timer etter en syvårig skolegang enn den ved offentlige folkeskoler i Bergen. Sammenliknet

med de andre private pikeskolene lå UP litt under gjennomsnittet med maks. 22,5 og min. 20,5 uketimer.

### Skrijving

Skrijving ser ut til å ha vært et mer populært fag ved UP enn ved folkeskoler i Bergen. Ved UP var det en nesten jevnlig tilbakegang av undervisningen gjennom hele tidsrommet. Faget mistet mest betydning i de øverste klassene i løpet av de siste par årene før 1900-tallsskiftet. Ved folkeskoler hadde faget større betydning før 1900-tallsskiftet enn etter, og alltid mest i de laveste klassene. Sammenliknet etter syv skoleår fikk elevene tydelig mer undervisning i skrijving ved UP enn ved folkeskoler.

Overblikket over et utvalg av fag har synliggjort noen grunnleggende tendenser: UP hadde fag som håndarbeid, skrijving og morsmålsundervisning i hovedfokus. Samtidig fikk jenter ved folkeskoler i Bergen mer undervisning i regning og naturfag enn jentene ved UP. Dette bekrefter Johannessen (1974) sitt inntrykk av UP som en avventende skole som støttet de kvinnelige fagene. Denne tradisjonen ser ut til å ha vært med helt fra starten under Henriette Meyer. Samtidig førte skolens økte elevantall til at den måtte inngå kompromisser og gi slipp på noen av verdiene sine.

Analysen viser at undervisningen i løpet av tidsrommet ble mer og mer jevnlig gjennomført på tvers av skoleklasser og -år. Særlig tallene fra de første tre årsberetningene skiller seg ut med større variasjoner, spesielt i norsk og håndarbeidsundervisning. Grunnen til dette mistenkes å være personalutbytter. Utover det var det mulig å identifisere et tydelig skifte i antall uketimer rundt 1900 som viste seg i flere forskjellige fag på tvers av skolene. Forandringen kan være en følge av en nasjonal lov, muligens lovene fra 1889 og 1896 som skulle inkorporeres i løpet av de følgende årene. Dette bekrefter Nilsen (1948: 21) som hevder at skoledriften ble lagt om i skoleåret 1898/99 i tråd med loven av 1896 og andre bestemmelser. I tillegg har inkorporeringen og normaliseringen av middelskoleeksamen ved UP hatt en stor påvirkning på undervisningen i regning og håndarbeid.

## 4.3 Skolebøker

### 4.3.1 Politikk og skolebøker

Undervisningen ble også påvirket av bøkene som ble brukt til å formidle stoffet. Kjølberg (1996) og Mork (2005) analyserer i sine hovedfagsoppgavene lærebøkernes posisjon i

nasjonsbyggingsprosessen på 1800-tallet. Kjølberg (1996) sin analyse omfatter lære- og lesebøker fra 1870 til 1905 i historie- og delvis morsmålsundervisning. Hun bruker blant annet lærebøker, lovttekster, sirkulærer og læreplaner (Kjølberg 1996: 8). Mork (2005) undersøker den svensk-norske unionen sett fra lærebøker i tidsrommet 1860-1920. Til dette brukte hun selve lærebøkene, men også noen lesebøker (Mork 2005: 22). Begge forfattere valgte de viktigste og mest utbredte skolebøkene i de respektive tidsrommene. Oppgavene skal danne et utgangspunkt for analysen av bøkene som ble brukt ved UP og folkeskoler i Bergen.

Utviklingen av skolebøker i Norge er tett knyttet til utviklingen av lærer-yrket. Før 1850 var det først og fremst prester som underviste på skolene (Kjølberg 1996: 12). Etter det begynte det å bli flere lærere som gikk på seminarer og fikk en noenlunde pedagogisk utdanning (Hagemann 1992: 11–12). Fra 1860 ble barrierene for lærerinner i den offentlige skolen nedbygget, og i 1890 fikk menn og kvinner likestilt lærerutdanning (Hagemann 2020: 286). Med inntog av seminarister i skolene økte også andelen av skolebøker skrevet av lærere. Det var imidlertid få lærerinner blant forfatterne, en av dem var Augusta Hagerup (Johannessen 1974: 42). Før det ble bøkene først og fremst skrevet av akademikere og undervisningen besto ofte av høytlesing og utenatføring. Bøkene var ofte utformet som encyklopediske lesebøker som var lite tilpasset barn. Derfor begynte seminaristene å skrive egne lærebøker i 1880-årene (Mork 2005: 93, 96; Sletvold 1971: 74). For eksempel ble det tatt med dikt i lesebøkene for å øke lekenhet og forme en interesse for det fine. Bøkene skulle være skrevet på en enkel og lett forståelig måte rettet mot barn (Sletvold 1971: 79–80).

Skolebok-skrivingen ble i tillegg en politisk sak, særlig for historiefaget. Bøkene kunne brukes til å forme befolkningens meninger og moraler, siden skolebøkene var bøker som alle mennesker leste i løpet av livet sitt. I løpet av de siste tiårene av 1800-tallet prøvde politikere fra Venstre og Høyre derfor å påvirke historieskrivingen i skolebøkene til sin fordel. Det var flere venstre- enn høyremenn blant forfatterne, men det var også politikere som prøvde å stå inn for en mest mulig nøytral historieskriving (Kjølberg 1996: 29–30; Mork 2005: 93–94). Historieundervisningen skulle først og fremst støtte grunnloven. Det ble stilt spørsmål hvorvidt verdens- og nordenshistorie skulle være en del av historieundervisningen. Hovedmålet var nasjonsbyggingen gjennom avgrensning til Sverige og å fremme det «norske» (Kjølberg 1996: 15; Mork 2005: 95; Tønnessen 2011: 40). Mellom 1905 og 1920 kom få nye historie-lærebøker ut, de fleste var nye utgaver av gamle bøker, men ifølge Mork (2005: 96) var det mer aktiviteter på skolebokmarkedet i andre halvdel på 1800-tallet :



Situasjonen på skolebokmarkedet var en helt annen i perioden 1890-1905 enn den hadde vært i perioden 1860-1875. Allerede på 1870-tallet kom det krav om at det offentlige skulle ta initiativ til utgivelse av lærebøker i ulike fag. I 1875 utlyste kirkedepartementet derfor en konkurranse der de beste forslagene skulle bli gitt ut med statsstøtte.

Andreas Emil Erichsen<sup>8</sup> (1841-1913) vant utlysningen, men boken hans ble ingen stor suksess. Tradisjonen for lærebøker for historiefaget hadde likevel begynt (Mork 2005: 96; Sletvold 1971: 107).

Thuen (2017: 95–96) tolker standardiseringen av skoleutdanningen som en del av et politisk spill til fordel for nasjonalisering og nasjonsbygging. Likevel ble det i loven fra 1889 bestemt å overlate innholdet av historieundervisningen til lokale skolestyrer. Det ble anbefalt å følge normalplanen og læreplaner som ble utgitt av KUD (Mork 2005: 95). Fra 1908 måtte bøker autoriseres av KUD, både helt nyskrevne og nye utgaver av gamle bøker. Kravene var begrenset til tekniske, språklige, moralske feil og mangler i innhold. Avgjørelsen om selve innholdet lå fortsatt ved de lokale skolestyrene (Mork 2005: 148–149).

#### 4.3.2 Skolebøker ved bergenske skoler

Som nevnt i kapitlets innledning skal jeg i tillegg til de yngre beretningene fra Bergen folkeskoler også bruke «Beretning om Bergens Almueskolevæsen for 1869, 1870 og 1871» fra 1872 i analysen av skolebøkene. Slik får jeg et innblikk i bøker som ble brukt i allmueskolen i begynnelsen av undersøkelsestidsrommet. Beretningen er mindre standardisert enn de yngre, slik at jeg må trekke ut informasjonen om skolebøker fra den skriftlige undervisningsplanen per trinn og fag. Her mangler det noen steder detaljerte opplysninger; eksempelvis er boken som ble brukt i morsmålsundervisningen kun lagt inn som «læsebog» (Bergens skolekommissjon 1872: VIII). Det nevnes likevel noen forfattere og deres skolebøker og derfor har jeg bestemt meg å ta den med i analysen.

I likhet med Mork (2005) og Kjølberg (1996) må jeg avgrense undersøkelsen av skolebøkene. Derfor skal jeg undersøke religions-, historie- og norsk-bøker. Fagene er blant de viktigste ved UP og vil derfor kunne gjenspeile undervisningen ved skolen. Jeg skal ikke ta med alle bøkene i alle tre fag, fordi antall bøker ved UP er særdeles høyt og det vil være mulig å avlede trender

---

<sup>8</sup> Stavelsen for navnet er forskjellig i årsberetningene og Kjølberg sin oppgave. «Erichsen» synes å være det rette alternativet og blir derfor brukt. Det samme gjelder for Petersen lengre nede.

fra et par av de mest brukte bøkene. I tillegg kan jeg sette resultatene opp mot funnene i hovedfagsoppgavene av Mork (2005) og Kjølberg (1996).

Det har vært flere forskjellige forfattere fra academia og lærerstanden som utga lese- og lærebøker i løpet av andre halvdel av 1800-tallet. Noen av dem ble særlig suksessrike og bøkene deres ble trykt opp i flere titusen eksemplarer. Andre sine bøker ble derimot kun utgitt i noen få år. I det følgende skal jeg ikke undersøke innholdet i bøkene men analysere hvilke bøker ble brukt og hvor lenge. Dette skal hjelpe å komplettere bildet av UP som utdanningsinstitusjon.

### Religion

Som nevnt var kirkens stilling i skolen særlig sterk, selv om den tok av mot slutten av hundreåret. Det betyr at bøkene som ble brukt i religionsundervisningen ble påvirket av kirken. Ifølge Tønnessen (2011: 40) ble Pontoppidans katekismeforklaring brukt i religionsundervisning i Norge i rundt 150 år. I lærernes øyne sto boken for «åndeløs pugging, og ikke forståelse» av stoffet og ble stegvis byttet ut mot mer bibelhistoriske skolebøker i løpet av andre halvdel av 1800-tallet (Tønnessen 2011: 40). Ved allmueskoler i Bergen ble Pontoppidans katekismeforklaring brukt i tidsrommet 1869 til 1871. Det er ingen opplysning om når nøyaktig boken kom inn eller ble byttet ut, men den var blitt erstattet med Klavenes katekismeforklaring i 1891. Det finnes ingen opplysninger om Pontoppidan har vært i bruk ved UP. I 1884/85 sto Sverdrup sin katekismeforklaring på læreplanen.

I 1858 utkom «Bibelhistorie med Lidt af Kirkens Historie», også kalt for «lille bibelhistorie» av Henrik Ludvig Volrath Vogt (1817-1889). Vogt var teolog og lærer og ifølge Aarflot (2022) nådde boken «en enestående utbredelse». I 1889 var det solgt over en million eksemplarer og til sammen fått over 100 opplag som ble oversatt til flere andre språk (Aarflot 2022). I 1862 kom den «store bibelhistorien»: «Bibelhistorie med beskrivelse af det Hellige Land for Borger og høiere Almueskoler». Begge bøkene var i bruk både ved UP og ved bergenske folkeskoler. Ved allmueskoler i Bergen ble det i tidsrommet 1869-71 brukt Vogts lille og større bibelhistorie. Den var i 1891 blitt erstattet med Bangs bibelhistorie. Ifølge årsberetning 1884/85 ble Vogt sin lille og større bibelhistorie brukt ved UP fram til når den i 1891/92 ble utbyttet med Fjørtoft sin lille og større bibelhistorie.

Ingebrigt Andreas Fjørtoft (1859-1927) var lærer og engasjerte seg særlig i utdanningen for barn uten hørsel (Arnesen 2022). I 1889 utga han «Bibelhistorie for folkeskolens lavere klasser» og i 1892 kom «Bibelhistorien for folkeskolen». I forordet til den første boken redegjør han

utformingen av boken med formålet «at fremstille de enkelte fortællinger i et sprog, der ligger den barnlige forstaaelse nær» (Fjørtoft 1889: 3). Han avslutter forordet med: «Hvis denne bog skulde findes brugbar og vinde indgang i folkeskolen, vil den efterfølges af en større for de høiere klasser» (Fjørtoft 1889: 3). Siden det tre år senere ble utgitt boken for høyere klasser i folkeskolen, kan jeg gå ut ifra at boken var en suksess. I forordet til denne bibelhistorie fra 1892 nevner Fjørtoft (1892: 1) at boken ble til ved hjelp av folk fra academia, skoler og kirken. Denne mangfoldige støtten som Fjørtoft fikk for sin andre bok, understreker inntrykket at bøkene ble godt tatt imot i skolene. I likhet med UP brukte også folkeskolene i Bergen Fjørtofts bibelhistorie, men kun den større fra 1891 til 1916. I 1915/16 kom Bretteville Jensen og Svensen sin bibelhistorie som erstattet Fjørtofts bibelhistorie ved UP.

I 1889 ble «Bibelhistorie for middelskolen» av Yngvar Brun og I. M. Platou utgitt. Forordet og litteraturen som jeg har gått gjennom gir dessverre ikke noen opplysninger om hverken forfattere eller motivene bak utgivelsen. Denne boken ble innført i 1891/92 ved UP og ikke brukt ved folkeskoler.

I begynnelsen av tidsrommet bruker skolene stort sett de samme bøkene: Vogt og Fjørtoft sin lille og større bibelhistorie. Både UP og folkeskolene tok inn Fjørtoft sine lærebøker ganske fort etter utgivelsen. I løpet av 1890-årene kom flere nye bøker og UP og folkeskoler i Bergen begynte å ta inn flere forskjellige skolebøker. UP måtte dessuten ta inn bøker for undervisningen i middelskoleklassene.

### Norsk

I 1868/69 kom «Norsk læsebog» i tre deler som bygget oppå hverandre (Sletvold 1971: 107). Forfatterne var Andreas Emil Erichsen som var historiker og skolemann og utga lese- og lærebøker for norsk- og historiefaget og P. A. Paulsen (1843-1881; Sletvold 1971: 107). Bind tre var egnet for borger-, real- og pikeskoler, mens bind to var mest tilpasset allmueskolen (Sletvold 1971: 107). Lesebøkene for trinn to og tre ble brukt ved UP og i løpet av 1880-årene byttet ut med Lassens og Pauss lesebøker på samme nivå. Bøkene ble ikke brukt ved folkeskoler.

«Læsebog i Modersmaalet» kom ut i 1884 og ble utgitt i flere bind, et for hvert klassetrinn. Hartvig Lassen (1824-1897) og Bernhard Cathrinus Pauss (1839-1907) var forfatterne. Lassen var litterat, utga bøker alene og sammen med andre forfattere, blant annet med Pauss som var teolog og skolemann (Sletvold 1971: 120). Ifølge Sletvold (1971: 120–121) etablerte boken en

ny leseboktradisjon av ikke-encyklopediske bøker. Den ble brukt ved allmue- og høyere skoler og de forskjellige utgavene solgte over 100.000 eksemplarer (Sletvold 1971: 121). Boken ble videreført av Pauss og A. M. Corneliussen (Pauss and Corneliussen 1909: forord). I 1884/85 ble Lassens litteraturhistorie og lesebok brukt i tillegg til Pauss og Lassens lesebok for trinn en brukt. Tre år senere ble alle tre trinn brukt ved skolen fram til skoleåret 1906/07, når den ble erstattet med Pauss og Corneliussens lesebøker for trinn to til ti. Ingen av bøkene var i bruk ved folkeskoler i Bergen.

Fredrik Hansen Daldorf var seminar- og overlærer og utga i 1885 «Norsk læsebok for begyndere» (Daldorf 1891). Boken var ifølge forordet et oppdragsarbeid som skulle være en forberedelsesbok til Pauss og Lassens lesebok (Daldorf 1891: forord). Leseboken var i bruk ved folkeskoler i Bergen i 1891 og minst fram til 1915. Ved UP ble leseboken for begynnere brukt fra skoleåret 1896/97 og er oppført i alle følgende årsberetninger.

I løpet av 1880-årene kom flere bøker skrevet av teologene og lærerne Chr. Broch og M. Seip (Sletvold 1971: 216). I 1885 kom boken «Norsk og dansk litteraturhistorie for skolen og hjemmet». I forordet forklarer forfatterne motivasjonen til å skrive boken: de savnet en passende bok i sin egen undervisning og derfor tok de steget og skrev den selv (Broch and Seip 1885: forord). I 1886 utga de boken «Læsebog i modersmaalet for folkeskolens og middelskolens høiere klasser». Et år senere kom boken «Kortfattet norsk og dansk litteraturhistorie» som var skrevet til bruk i middelskolen. Ifølge Sletvold (1971: 216) faller bøkene til Broch og Seip «utenfor rammen både for almueskolens og den høyere skoles lesebøker». Bøkene ble heller brukt i skoler med «mer voksen ungdom» (Sletvold 1971: 217). I 1887/88 ble Broch og Seips mindre litteraturhistorie og i 1891/92 leseboken tatt inn ved UP til forberedelse for middelskoleeksamen. Ingen av bøkene ble brukt ved folkeskoler.

I 1890-årene kom flere lesebøker for folke- og middelskolen av Johan Nordahl Brun Rolfsen (1848-1928) som ble meget populære. Brun var lærer, venstremann og mindre opptatt av kirken enn tidligere forfattere. Bøkene hans var ikke encyklopedisk oppbygget og dermed nyvinnende som lesebøker (Kjølberg 1996: 25–26; Mork 2005: 102). Mork (2005: 101) innrømmer dem en «helt dominerende stilling i den norske folkeskolen». Bøkene ble gitt ut i flere opplag fram til 1939 (Mork 2005: 101). Leseboken var i bruk ved folkeskoler i Bergen i hele tidsrommet. De ble derimot ikke brukt ved UP.

Alle skoler brukte S. W. Hofgaards grammatikk i løpet av tidsrommet, men ved UP ble grammatikkbøkene byttet ut flere ganger i 1890-årene. Utover disse bøkene ble det brukt et flertall andre bøker ved UP og rundt 1900-skiftet kom mange nye bøker inn ved skolen.

Ved UP var det i forhold til folkeskolen større utskifting av lærebøker. Ved folkeskolen ble det brukt kun få forskjellige bøker gjennom hele tidsrommet, mens det ved UP ble brukt et flertall av bøker for norskundervisningen til alle tider. Ved UP ble det brukt flere forskjellige lære- og lesebøker for de lavere og høyere trinn, mens det ved folkeskoler kun var to forskjellige: Daldorf – som senere også ble innført ved UP – for de lavere og Rolfsen for de høyere trinnene.

### Historie

Erichsen ga også ut historiebøker. Etter at han vant utlysningen i 1875 utga han historiebøker for skoler, men bøkene nådde aldri et særlig høyt antall utgivelser (Kjølberg 1996: 22). I skoleåret 1884/85 ble det brukt fire forskjellige historiebøker ved UP, deriblant Erichsens Nordens- og verdens historie. Erichsens verdenshistorie ble brukt i de lavere klassene fram til og med skoleåret 1893/94, mens Nordenshistorien utgikk allerede i slutten av skoleåret 1885/86. Erichsens historiebøker ble ikke brukt ved folkeskoler.

Peter Siegwart Blumenthal Petersen (1826-1878) var skolemann og historisk forfatter (Bratberg 2022). Han skrev bøker for allmueskolen, middelskolen og folkehøyskolen. I 1859 ble boken «Norges historie - Læse- og lærebog for almue og borgerskoler» utgitt og i 1874 kom en kortere utgave. Boken nådde et opplag av over 146.000 eksemplarer (Kjølberg 1996: 20; Mork 2005: 56–57). Ifølge Mork (2005: 56–57) ble ingen andre historiebøker utgitt mellom 1860 og 1875 og derfor hadde den en fremragende stilling i byskolen og en «dominerende posisjon helt fram til århundreskiftet». Etter Petersens død ble boken overtatt av professor Gustav Storm (1845-1903) som oppdaterte den med hensyn til krav fra politikk og forskning (Dahl 2022; Kjølberg 1996: 20; Mork 2005: 96). Storm var historiker og filolog og lærebøkene hans beskrives som «velordnede, nøyaktige og saklige» (Dahl 2022). Samtidig var de lite oppsummerende og for hadde mye fokusert på detaljer. Selv om Storm var venstremann, hevder historiker Ottar Dahl (2022) at dette ikke påvirket arbeidet og bøkene hans. Etter Storms død i 1903 ble den kortere utgaven overtatt av Dr. Ræder, den lengre av Chr. Brinchmann og Sylfest Muldal (Mork 2005: 101, 148). Petersens bok ble brukt ved folkeskoler i Bergen rundt 1870 og fram til 1912/13. Først da ble den erstattet med Rolfsen sin lesebok. Ved UP ble Petersens mindre utgave av

Norges historie brukt fram til og med skoleåret 1889/90. Det ser ut som om Petersens bok ble avløst av Jensens Norgeshistorie.

«Norges historie i fortællinger for allmueskolen og hjemmet» av overlærer Ole Jensen kom i året 1885 (Kjølberg 1996: 21). Boken var hans første utgivelse. Ifølge forordet var formålet med boken å «skaffe barnene en mindre og letlæst lærebog» som skulle «vække barnets historiske sans» (Jensen 1885: 2). Boken var skrevet på en mer anekdotisk måte enn Petersen/Storm sine bøker (Kjølberg 1996: 21). Mork (2005: 97) vurderer boken som banebrytende for lærebokskrivningen i ettertiden: «Ole Jensens lærebok, som kom i 1885 og raskt ble svært populær, kan karakteriseres som et gjennombrudd for en ny type lærebøker skrevet av skolefolk til skolefolk». I de første ti årene ble boken solgt over 100.000 ganger og var meget populær (Kjølberg 1996: 21). Ifølge Mork (2005: 97) var boken bedre egnet for skolen, siden den var mindre akademisk og mer lettfattelig skrevet enn mange bøker før og skulle engasjere elevene – noe som var omdiskutert blant lærebokforfattere. Fra 1889/90 fram til 1898/99 ble Jensens lærebok brukt ved UP. Boken var ikke i bruk ved folkeskoler i Bergen.

Dr. Anton Ræder (1855-1941) var historiker og utga i 1894 «Historisk lærebog for middelskolen» med Nordens og verdens historie (Mork 2005: 100; Vormeland 2022). Ræder var medlem i kommunestyret og tildeles den Venstre-politiske siden. Ifølge Mork (2005: 100) ble boken «sett på som meget god utfra et vitenskapelig synspunkt». Boken var populær og kom i flere opplag. Ifølge pedagog Oddvar Vormeland (2022) var Ræder for elevene «i flere årtier ensbetydende med historieboken». I 1896/97 ble Ræder sin større og mindre lærebok innført ved UP og fra 1898/99 ble læreboken for middelskolen brukt til og med skoleåret 1915/16. Ingen av bøkene ble brukt ved folkeskoler i Bergen.

«Det norske folks historie» kom i 1905 og ble utgitt av O. I. K. Lødøen (Mork 2005: 98). Boken kom ut i to deler og i forordet til del en forklarer forfatteren at den ble skrevet med hjelp av «skole- og videnskabsmænd» (Lødøen 1905: VI). Boken har konservative og nasjonale trekk (Mork 2005: 98). Ifølge Mork (2005: 101) var den utbredt, men ikke lenge i bruk. Folkeskoler i Bergen brukte den fra skoleåret 1912/13 men den var ikke i bruk ved UP.

Oskar Kristiansen var historiker og lærer og la vekt på detaljer i sine lærebøker (Mork 2005: 101). Første utgaven av «Lærebog i historie» kom ut i 1897 (Kristiansen 1897). Ifølge Mork (2005: 101) ble bøkene hans ikke mye brukt. Læreboken ble innført ved UP i 1898/99 og var i bruk til og med skoleåret 1915/16.

Ved UP var det et større mangfold av historiebøker enn ved folkeskoler i Bergen. Til hvert tidspunkt var minst to forskjellige lærebøker i bruk og ofte ble det brukt forskjellige bøker for forskjellige klassetrinn og type historie: Norges, Nordens og verdens historie. Elevene ved folkeskolen måtte nøye seg med færre bøker.

For alle fagene har antall bøker i tidsrommet vært størst ved UP. Elevene ved de offentlige folkeskolene måtte nøye seg med et mindre utvalg av bøker, mens det ved UP i hyppige avstander ble innført nye lese- og lærebøker. Det var særlig mye utbytting av skolebøker i 1890-årene. I 1880- og 1890-årene kom det mange nye skolebøker, skrevet av lærere og ved UP ble det lagt vekt på å kunne tilby de beste og nyeste bøkene. Mange av bøkene som ble innført ved UP ble skrevet tilrettelagt for skolebarn og hadde gode omtaler. I tillegg ble det lagt vekt på bøker som var ansett i akademia, slik som Ræder sine bøker. Ved allmue- og folkeskoler i Bergen var utskiftningen mye mindre. For eksempel ble Petersens historiebøker brukt i over 40 år, men også ved UP ble noen bøker brukt i flere tiår.

Den største forskjellen mellom UP og folkeskoler i Bergen var omfanget av bøker som ble brukt på tvers av fagene. Selv om jeg ikke undersøkte bøkene for hvert eneste fag, ble kontrastene tydelige i analysen av få fag. En grunn for hvorfor UP hadde flere bøker var at skolegangen varte i ti år og førte fram til middelskoleeksamen, mens folkeskolen sluttet etter syv år og ledet videre til høyere skoler. I tillegg må kjøpekraften ved UP ha vært betydelig høyere enn i kommunen. Som privat skole måtte UP vise fram at de la til rette for den beste undervisningen til alle tider. Selv om det var noen navn som gikk igjen på tvers av skolene – Fjørtoft i religionsundervisningen, Hofgaard og Daldorf i norsk og Petersen/ Storm/ Ræder – viser den jevnlige utbyttingen ved UP at privatskolen prøvde sterkt å skille seg ut i forhold til den offentlige skolen. Det ble imidlertid ikke funnet noen bøker som ble skrevet utelukkende med formål til bruk ved pikeskoler. Muligens ble undervisningen tilpasset slik at bøkene også kunne brukes for jentene. Mange bøker ble kun brukt til høytlesning og ikke fullstendig gjennomgått (Johannessen 1974: 41).

Det var ikke mulig å avdekke en tydelig trend for standardisering på grunnlag av skolebøkene. For å finne et mer nøyaktig svar på det er det nødvendig å analysere bøkene, forfatterne og læreplanene på et dypere nivå enn det har blitt gjort her. Underkapitlet blir likevel sett på som nyttig, fordi det gir et videre inntrykk av forskjellene mellom privat og offentlig utdanning og nyanserer bildet av UP som utdanningsinstitusjon. Det ble vist at det fantes noen bøker som

ingen kom utenom, og at det ble brukt mye ressurser ved UP for å kjøpe inn mer ukjente, men fortsatt høyverdige bøker.

#### 4.4 Appeller

Undervisningens kvalitet og mål var avhengig av hvordan den ble gjennomført i realiteten. Dette var UP særlig bevisst på og skolen prøvde derfor å tilrettelegge for regelmessig skolegang. Til dette måtte den nå ut til og kommunisere med foreldrene. De tidligere kapitlene har vist at UP var avhengig av å inngå kompromisser og måtte delvis gi slipp på sine meninger og verdier. Den største utfordreren var foreldrene som først og fremst ønsket en bra utdanning for en sikker framtid for døtrene sine. Undersøkelsen av appellene i kapittel 2 kastet lys på flere arenaer hvor skolen og foreldrene sto i et spenningsforhold. Mens det i kapittel 2 ble vist at skolen måtte hele tiden avgjøre hvorvidt den ville følge sine egne verdier eller gi etter til foreldrenes ønsker, vil jeg i denne delen vise hvordan UP aktivt prøvde å formalisere skolegangen gjennom å bekjempe tradisjoner og myter og oppfordre til regelmessig deltakelse i undervisningen.

I løpet av de rundt 32 årene når årsberetningene ble utgitt, ble det publisert et flertall av appeller. Den ene delen har allerede blitt analysert i kapittel 2, ytterligere syv appeller skal analyseres nedenfor. Den første er skrevet av en lærerinne, de øvrige har ingen nevnte forfattere og antas derfor å ha blitt til under tilsyn av bestyreren Aars-Nicolaysen. Denne gangen ser det ut som om foreldrene er den tilsiktede målgruppen for appellene. Jeg skal undersøke tekstene og drøfte hvorvidt de har vært med på å standardisere skolegangen for jenter ved UP.

På de første sidene av årsberetning 1885/86 er en anmerkning trykt av en lærerinne ved UP: Anna Steineger. Tittelen er «Nogle bemerkninger om den kvindelige klædedragt». Steineger underviste i geografi og naturfag og hadde ifølge Nilsen (1948: 29) «en våken interesse [...] for alt hva der rørte seg» ved skolen. Dette kan være en forklaring for hvorfor hun skrev innlegget i årsberetningen. Det er ingen opplysninger om motivasjonen hennes i selve årsberetningen.

Appellen er rettet mot foreldrene til elevene ved UP og muligens også elevene selv. På de fire sidene bygger hun opp en argumentasjon for hvorfor elevene ikke burde bruke korsett og strømpebånd. Steineger bruker mest plass for å forklare hvilke skader bruk av korsett kan medføre for unge jenter og fordrer at korsett «burde banlyses fra ethvert legeme, der endnu ikke er helt udviklet» (Årsberetning 1885/86: 3). Etter det nevner hun alle forskjellige skadene som kan opptre ved bein og organer og hvilke symptomer kan oppstå: «sygelige symptomer, som hjerteklap, dårlig fordøielse, almindelig svaghed og hele denne hørskare af nervøse, sygelige



foreteelser» (Årsberetning 1885/86: 4). Hun oppfordrer derfor at jentene burde få kle seg med klær som ikke utøver press på kroppen og særlig ribbeinene for å sikre en frisk oppvekst. Hun prøver å oppklare myter rundt den støttende funksjon av snørelivet og oppfordrer til å heller utføre mer gymnastikk fram for å presse kroppen inn i et korsett (Årsberetning 1885/86: 5).

Den kvinnelige klesdrakten var underkastet strenge regler på 1800-tallet, både lovlig og tradisjonelt sett. Korsettet var obligatorisk for borgerskapets kvinner, selv om den også blant voksne kvinner kunne føre til «åndhet, matthet, svimmelhet og bleksott» (Owesen 2015: 74). Lærerinne Steineger sine forklaringer indikerer at denne tradisjonen ble gitt videre til borgerskapets jenter på tross av de helseskadelige virkningene. Steinegers motiver er å beskytte jentene for en skadelig fysisk utvikling som gjør at jentene ikke kan regelmessig delta i undervisningen. Dette er igjen et problem for skolen som er avhengig av at elever møter opp til alle skoledager for å ha en jevnlig drift.

I neste del nevner Steineger et annet problem tilknyttet klær: moralsk misdannelse, siden «[e]n af kvindernes hovedfejl er jo forfængelighed» (Årsberetning 1885/86: 6). Hun mener at jentene framfor alt bruker korsett for å se pene ut og hevder at «de moralske misdannelser af utilfredshed, af misundelse, af bitterhed og af forfængelighed er værre end alle de legemlige til sammen, at disse sætter dybere og sårere merker for livet end snøreliv og strammende bånd» (Årsberetning 1885/86: 6). Hun ser «[f]aren for, at den unge pige skal komme til at føle sig som et væsen, hvis værd måles efter iklædningen, den legemlige og udvortes, ikke efter innholdet» (Årsberetning 1885/86: 7). Så drøfter hun muligheten for å innføre en skoleuniform som skal kutte ut muligheten for å sammenlikne seg selv og vise fram rikdom gjennom antrekk.

De neste tre årsberetninger fra 1889/90, 1891/92 og 1893/94, tar opp en ny tematikk: fravær i forbindelse med feriene. På siste side i årsberetning fra skoleåret 1889/90 er det gjort en anmerkning angående fravær etter sommerferier (Årsberetning 1889/90: 28). I årsberetning 1891/92 blir anmerkningen trykt en gang til i samme ordlyd og en gang til i 1893/94, men denne gangen litt mer utfoldende (Årsberetning 1891/92: 31, 1893/94: 27-28).

De to første anmerkningene er direkte rettet mot foreldrene. Forfatteren klager med henvisning til skolereglene over følger for «skolens orden og disiplin» på grunn av at noen foreldre sender barna først noen dager etter skolebegynnelse til skolen. Forfatteren klager særlig over at det ikke blir «indhentet tilladelse» og at barna blir holdt fra undervisningen «uden nogensomhelst gyldig grund» (Årsberetning 1889/90: 28). Fraværet og uregelmessig skolegang blir sett på som

«lidet hensynsfuldt ligeoverfor skolens gjerning og virker utvilsomt nedbrydende for den respekt, som eleverne må have for skolen» (Årsberetning 1889/90: 28).

Den litt mer utførlige anmerkningen i årsberetningen 1893/94 er lagt til under «Almindelige bemerkninger». Når forfatteren i de to tidligere anmerkningene klager over fravær uten unnskyldning, så ser det ut som om foreldrene denne gangen har lært seg å be om fritagelse. Dette skaper et nytt problem gjennom at «eleverne i et voksende antal og af forskjellige grunde bedes fritagne for at deltage i undervisningen» før begynnelsen av sommerferien (Årsberetning 1893/94: 27). Deretter har forfatteren lagt inn en tabell per klasse med antall dager som elevene ikke deltok i undervisningen på grunn av bortreise. Ifølge forfatteren hadde 82 av skolens 310 elever forlatt skolen før sommerferien begynte. Forfatteren prøver å skape en forståelse blant leserne for hvorfor dette er en problematikk for skolen: enkelte elever kommer til å henge etter i forskjellige fag og må derfor bruke større ressurser for å opparbeide kunnskapene de gikk glipp av (Årsberetning 1893/94: 27–28). Hjemmelesing av stoffet blir ikke sett på som en løsning. Forfatteren forklarer at det finnes relevante grunner for at elever reiser på ferie under skoletiden, slik som sykkelighet, og at dette er grunnen for hvorfor det ikke blir prinsipielt forbudt (Årsberetning 1893/94: 28).

Motivet med anmerkningene er å vise fram den vanskelige situasjonen skolen står i og å dyrke hensyn fra foreldrene. Informasjonen skal øke forståelsen blant foreldrene for viktigheten av en uavbrutt skoletid for elevene. Dette likner Steineger sin appell angående bekledning og formålet var også denne gangen å dra foreldrene over på skolens side for å vurdere skolegangen som høyeste prioritet for jentene.

En liknende tendens kommer til syne i årsberetning 1896/97. I denne delen informerer, snarere enn appellerer, skolen om den uvanlig høye sykeprosenten i gymnastikkundervisningen. Ifølge skolen klager elevene over «i almindelighed forbigående» symptomer etter timene. Forfatteren hevder derimot at det er et større farenivå for barna å være uten oppsyn i «såkaldte 'fritimer'» (Årsberetning 1896/97: 20).

Formålet med teksten er å informere foreldrene om fenomenet slik at de selv kunne bli aktive og oppmuntre barna til å delta i gymnastikktimene likevel. Igjen skal foreldrene overbevises om å spille på samme lag som skolen.

I årsberetning fra skoleåret 1900/01 ble det publisert forskjellige bemerkninger, igjen rettet til foreldrene. Avsnittet begynner med en tydelig appell til foreldrene: «Lad børnene gå tidlig til

sengs. Lad dem stå op tidsnok til at spise i ro en ordentlig frokost. Lad dem efter middag tage mindst 1 time fri og tilbringe den tid i fri luft. Lad dem aldrig læse lekser efter aftensmaden» (Årsberetning 1900/ 01: 31–32). For å gi appellen enda mer trykk og relevans siterer forfatteren en «henvendelse» som «alle høiere skoler i Kristiania har rettet til hjemmene» (Årsberetning 1900/ 01: 32). Denne inneholder informasjon om at elever aldri må være borte fra undervisning uten anmeldelse om «sygdom eller af anden tvingende årsag» og heller ikke «uden skolens tilladelse» og det legges til: «Denne regel gjælder i alle velordnede skoler» (Årsberetning 1900/ 01: 32, framhevet i original). Regelen burde overholdes «både for det hele arbeide i skolen og for vedkommende elever selv» (Årsberetning 1900/ 01: 32). Dette viser på den ene siden at UP åpenbart ikke sto alene med problematikken om ikke-unnskyldt fravær under undervisningen. På den andre siden sidestiller UP seg med de andre skolene som forfatteren selv betegner som «velordnede». Selv om det ser ut til å være noen problemer i driften, er selvfølelsen høy i styrelsen. Her tar forfatteren opp samme tematikk som et par år før. Grunnen til det kan være at den regelmessige utskiftningen av elever og dermed foreldre fører til tap av kjennskap til regler. Det kan være en grunn for hvorfor skolen måtte gjenta seg flere ganger på tvers av tidsrommet.

Så går forfatteren videre til det som ser ut til å være årsaken til mange forsømmelser: «selskabslivet» (Årsberetning 1900/ 01: 32, framhevet i original). Med dette mener forfatteren «barneballer og andre barneselskaber» (Årsberetning 1900/ 01: 32). Disse er skadelige for prestasjonen i skolen når den er «overdreven» og «varer langt ud paa natten» (Årsberetning 1900/ 01: 33). Det er tillat å bruke slike arrangementer til å koble av og lade opp batteriene for neste skoledag, så lenge de ikke går utover den. «Den overdrevne selskabelighed er derfor af det onde både fra etisk og fra hygienisk synspunkt, den kan skade karakteren og skade sundheden, og den skader ubetinget skolens arbeide», skriver forfatteren (Årsberetning 1900/ 01: 33). Dette vil igjen føre til at barn mister deler av undervisningen og henger etter klassen. Som før sidestiller skolen seg selv med foreldre som like ansvarlig for barneoppdragelsen. Ifølge forfatteren burde selskapene innskrenkes til forsvarlige tider og lengde, «for børnenes skyld endnu mere end for skolens» (Årsberetning 1900/ 01: 33).

Neste avsnitt handler igjen om fravær i sammenheng med ferier (Årsberetning 1900/ 01: 34). I motsetning til tidligere appeller står nå selve søkingen om å få fri et par dager før eller etter skolen i sentrum av appellen. Ifølge forfatteren er problemet at barna går glipp av de viktige sosiale institusjonene rett før og etter ferien. Sommerfesten og første skoledagen er sentrale for skolens drift og elevenes inklusjon i den. Lik som før understreker forfatteren at skolen og

foreldre burde samarbeide «ud fra det princip at pligt må gå foran fornøielse» (Årsberetning 1900/ 01: 34).

I neste avsnitt går forfatteren over til et nytt tema og prøver å overbevise foreldrene å ikke melde døtrene sine til konfirmasjon mens de fortsatt går i skolen (Årsberetning 1900/ 01: 34). Dette vil ifølge forfatteren ha flere fordeler: konfirmasjonsundervisningen vil være mer «frugtbringende for barnet, når den finder sted i en noget modnere alder og i en tid, hvor barnet, fri for skolens arbeide og pligter, i stilhed kan samle sit sind til den vigtige begivenhed» (Årsberetning 1900/ 01: 34–35). Samtidig vil det være mulig å unngå forsømmelser i skoleundervisningen som følge av konfirmasjonsforberedelsen. I tillegg kan det unngås at elevene får følelsen av «at kunne emancipere sig noget fra skolens regler» som er «skadelig for barnets karakter som for skolens disciplin og orden» (Årsberetning 1900/ 01: 35).

Den siste appellen er en invitasjon til foreldrene til et møte i årsberetningen fra 1906 «til behandling av forskjellige skole og hjem vedrørende spørsmåal» (Årsberetning 1906: 30). Skolen viser seg altså ikke bare som en institusjon som forventer at reglene blir fulgt, men er også åpen for innspill og spørsmål. Det er enn så lenge ikke mulig å fastslå konteksten denne invitasjonen gikk i. Det er ingen informasjon om selve møtet å finne i kildematerialet.

Bemerkningene i årsberetningen fra skoleåret 1900/01 omfatter forskjellige områder som UP ser på som problematiske for elevenes fysiske og psykiske utvikling. Noen av dem ble tatt opp i tidligere skoleår og noen ble ikke publisert før. Gjennom alle skoleår er UP sitt formål å øke foreldrenes bevissthet for skolegangens viktighet for barnas framtid. Dette skal samtidig sikre en regelmessig skoledrift som UP er avhengig av for å drive en økonomisk bærekraftig privatskole og for å kunne sidestille seg med de andre «velordnede» private pikeskolene i Norge. Skolen må ha stått under høyt press, ikke bare fra foreldrenes side som ble utbrodert i de tidligere kapitlene, men også i det norske jenteutdanningslandskapet. Dette ble særlig tydelig i kapittel 2 om skolelovene.

UP sin kommunikasjonsstrategi foregår etter liknende mønster gjennom hele tidsrommet: Et problem blir identifisert, dens viktighet vurdert og så blir det trukket fram bevis på hvorfor det er skadelig for barna og skolen og hvordan det bør løses. Argumentene er her ofte basert på det «hygieniske» (Årsberetning 1900/ 01: 33) eller angår «barnets karakter» (Årsberetning 1900/ 01: 35). Forfatterne viser ofte sin bekymring over elevenes velvære. I tillegg blir det gitt eksempler på forklaringer som foreldre kan bruke til å overbevise barna. Forfatteren gjør det

ofte tydelig at skolen vil være en verdig partner og støttespiller som egentlig har samme mål som foreldrene: å oppnå barnets beste.

Gjennom mange av appellene prøver forfatterne å kjempe mot gamle myter og skadelige tradisjoner, slik som snørelivet, barneselskap og svakhet på grunn av gymnastikktimene. Skolen vet at de må jobbe med og ikke imot foreldrene, for å oppnå formålet sitt: økt og regelmessig deltakelse i undervisningen og en sikker skoledrift. Appellene synliggjør skolens forsøk og motivasjon til å standardisere skoletidene for alle elevene.

#### 4.5 Konklusjon

I de tre analysedelene kommer forskjellige tendenser fram som viser hvordan undervisningen ved UP ble påvirket av samtidens ønsker og behov. Det har vært mulig å underbygge Johannessen (1974) sine resultater som viser at UP var en skole som brukte mye tid og ressurser på «de kvinnelige fagene» slik som håndarbeid og skriving. Samtidig viser analysen at denne vektleggingen avtok gjennom tidsrommet til fordel for mer naturfagundervisning og regning. Skolen var nødt til å tilpasse undervisningen tidsånden. Hele undervisningen utviklet seg med formålet om å lede jentene fram til middelskoleeksamen. Skolen måtte føye seg etter foreldrenes ønsker og følge samtidens utvikling på bekostning av sine egne verdier og idealer.

Andre underkapittel gjorde forskjellene mellom UP som privat pikeskole og de offentlige folkeskolene i Bergen særlig tydelig. UP hadde et drastisk høyere antall bøker i sin undervisning enn folkeskolene. Dette var nødvendig for å avgrense seg fra den offentlige skolen og å alltid kunne tilby den beste undervisningen basert på de nyeste bøkene. Her var det viktig å fremvise prestisje utad, særlig når skolelovene kom i 1889 og 1896 som ble sett på som trussel for de private pikeskolene.

UP visste at den var avhengig av elevene og deres suksess. Derfor kom det i løpet av tidsrommet et flertall appeller som skulle øke skolegangen. Hovedmålgruppen var elevenes foreldre. Formålet var å tilrettelegge for en stødig skoledrift og de forskjellige appellene som ble utsendt gjennom årene viser hvor hardt skolen jobbet med å megle mellom tradisjoner, vaner slik som klesdrakter, aktiviteter utenfor skolen og barnas helse og skolegang. Forfatterne visste at de måtte jobbe med og ikke mot foreldrene for å få gjennom sine formål.

Kapitlet har vist at skolen til dels aktivt jobbet med å standardisere utdanningen med fokus på oppmøte og deltakelse og måtte innføre skolefag som de egentlig ikke støttet. Dermed kunne

jeg bekræfte Johannessen (1974: 80) sin hypotese ved eksempel av UP om at jo større en skole er, jo mindre kan den følge sin egen ideologi.

## 5. Oppsummering og konklusjon

Oppgavens mål var å vise hvordan jenteutdanning ble standardisert ved å undersøke Ulrike Pihls pikeskole og samtidig gjøre en innsats for utforskning av jentenes historie og nyansering av norsk utdanningshistorie.

Analysen har vist at UP var ingen pådrivende skole med tanke på likegjøring av gutte- og jenteutdanning. Det ble likevel tatt flere grep som førte til en mer standardisert jenteutdanningen, for eksempel i oppfordringene til foreldrene å tilrettelegge for en regelmessig skolegang og i inkorporeringen av forskjellige lover – selv om de sto imot skolens verdier. Bestyrelsen ved UP godtok ikke alltid samtidens utvikling, men fulgte den motvillig. Standardiseringen lot seg spore ved UP i undersøkelsestidsrommet, men skolens ideologi sto ofte tvert imot standardiseringsprosessen. Det var flere aktører som påvirket driften av UP. Skolen måtte balansere sine egne, foreldrenes og politikkenes forventninger og krav til jenteutdanning og tok som følge av det steg i retning av standardisering som den egentlig ikke støttet. Det var altså en blanding av indre og ytre faktorer som påvirket standardiseringen av jenteutdanningen ved UP.

UP støttet datidens kvinneideal og prøvde å tilrettelegge for den best mulige utdanningen som jenter kunne få. Utdanningen var lagt opp for jenter fra de høyere samfunnslagene. Dermed representerer skolen kun en liten del av befolkningen. Sammenlikningen med Johannessen (1974) sine funn har vist at UP tilbød lik utdanning som de andre store private pikeskolene i Norge i tidsrommet. Selv om bestyreren og lærerne ikke var pådrivere for lik jente- og gutteutdanning, la de likevel til rette for den. Uten tilbudet om middelskoleeksamenen ved private pikeskoler hadde loven fra 1896 hatt lite grobunn i samfunnet. Selv om skolen altså ikke var aktivt pådriver, så har den vært med på å bane veien for en allmenn høyere jenteutdanning i Norge. Etter 1900 var ikke høyere jenteutdanning en privatsak lengre og med lovene i 1930-årene ble jente- og gutteutdanning også i teorien likestilt.

Dermed har denne oppgaven bidratt til å kaste lys over en av de store private pikeskolene i Norge i en tid da jenteutdanning var i endring. UP så på seg selv som en forfekter av de kvinnelige verdiene var opptatt av å oppdra elevene etter deres samfunnsklasse og kjønn og verdiene sto ofte imot planene i politikken og kravene fra samfunnet. Oppgaven er en detaljstudie med et detaljnivå som omfattet enkeltindivider og pensumlister. Den står derfor i

tradisjonen av mikrohistorien på et lokalt nivå og danner samtidig en del av grunnlaget for studier på et større plan.

I andre kapitlet undersøkte jeg aktørstrekanten med politikerne, bestyrere og foreldre i ytterpunktene. Alle tre grupper hadde sine egne motiver og forventninger til utformingen av jenteutdanningen som i deres øyne skulle tilrettelegge for elevenes beste. Foreldrene var mest opptatt av å gi døtrene sine en stabil framtid og en utdanning som passet deres samfunnsklasse. I løpet av 1860- og 1870-årene presset foreldrene og arbeidsgivere, som lette etter billig arbeidskraft, politikere til å innføre middelskoleeksamen for jenter. Da den kom i 1878 måtte bestyrere av private pikeskoler ta stilling til den og balansere sine egne idealer med en økonomisk bærekraftig skoledrift. Ved UP, samt store deler av samfunnet, rådde meningen at jenter og gutter hadde både fysiske og psykiske forskjeller. Det betød at de skulle arbeide i adskilte sfærer som voksne og skulle derfor få forskjellig utdanning. Innføringen av middelskoleeksamen som var blitt laget for gutter ble derfor møtt med skepsis. Bestyrer Aars-Nicolaysen ytret flere ganger bekymringen at jentene ville overanstreges hvis de fikk samme utdanning som gutter. UP måtte gjennom det undersøkte tidsrommet mer og mer vike fra sine prinsipper om kjønnsspesifikk utdanning for å sikre skolens framtidige eksistens. Innføringen av middelskoleeksamen og kutting av ekstrakurset kom som følge av foreldrenes krav.

Loven av 1896 etablerte fellesutdanning i praksis og Aars-Nicolaysen så på den som en trussel for de private pikeskolene. Han lå håpet sitt i at mange foreldre fortsatt ønsket adskilt utdanning for døtrene sine og også ved offentlige skoler betydde ikke fellesutdanning fellesundervisning. Gutter og jenter ble fortsatt sett på som forskjellig og undervisningen ble tilrettelagt etter det, som ble synlig i kapittel 4. UP var ingen pådriver for likestilling av jente- og gutteutdanning. Tvert imot synes skolen og bestyreren at jenter burde få adskilt utdanning og håpte å få nok gjenklang blant foreldre til å kunne opprettholde en separat jenteutdanning. Dette viser at utdanningsreformene ikke ble støttet og godt mottatt av alle.

Tredje kapittel viste at elevene ved UP kom fra et spesifikt samfunnslag. Fedrene deres hadde nesten alle yrker med høy kvalifikasjon, slik som leger, ingeniører, disponenter og kjøpmenn. Fordelingen endret seg lite i løpet av undersøkelsestidsrommet og elevene tilhørte dermed gjennom hele tidsrommet til den samme samfunnsklassen.

Undersøkelsen av forkunnskapene viste en tydeligere utvikling på tvers av tidsrommet. Typen og kvaliteten av forkunnskapene endret seg. I begynnelsen av tidsrommet var det en større variasjon av forkunnskaper enn i slutten. I 1870-årene var det fortsatt vanlig for jenter å få en



eller annen slags før-utdanning i hjemmet, med moren eller en privat lærerinne eller lærer. Dette ble mer uvanlig og allerede i 1900 var det ingen som hadde fått utdanningen sin hjemme. Noen av elevene gikk på UP kun få år for å gå opp til middelskoleeksamen som viser eksamens viktighet for jenteutdanningen. Skolegangen ble sett på som en investering i framtiden. I 1920 var denne trenden blitt endret igjen og de fleste elevene gikk på UP fra første til siste klasse uten noen forkunnskaper.

Dermed økte også lengden på skolegangen ved UP. Skolen hadde allerede i 1876 innført en tiårig skolegang, slik at forendringene på tvers av tidsrommet ikke var overraskende store. Det var heller innholdet av undervisningen som følge av middelskoleeksamens innføring ble tettere og mer intensivt. Median og modus for alder ved innsettelse og utgang fra skolen sank med ett år hver. Verdiene fra 1900 var blandete på grunn av jenter som gikk på UP i få år for å ta middelskoleeksamen. Etter 1900 ble de mindre igjen når det ble mer normalt å ta hele utdanningen ved en skole.

Funnene i tredje kapitlet har ikke vist en stor omveltningssprosess som skjedde i løpet av undersøkelsestidsrommet. De har heller vist hvor etablert skolen var allerede i 1874/75, og hvor lite den forandret seg på noen områder fram til året 1920. Foreldrenes klasse var avgjørende for om en jente på 1800-tallet fikk høyere utdanning eller ikke. De største forskjellene på tvers av tidsrommet er funnet blant elevenes forkunnskaper.

I fjerde kapittel kunne jeg bekrefte funnene til Johannessen (1974) om at UP var en institusjon som satte stor vekt på en kjønns-spesifikk utdanning gjennom å sammenlikne timefordelingstabellene av UP og folkeskoler i Bergen. Fag som håndarbeid og skriving sto sterkt ved skolen, også sammenliknet med andre private pikeskoler, mens naturkunnskap og regning var lavere enn ved folkeskoler. Fram mot slutten av undersøkelsestidsrommet måtte skolen likevel nedprioritere de «kvinnelige fagene» til fordel for middelskolefagene. UP måtte inngå kompromisser og balansere sine egne verdier mot det som var nødvendig for å opprettholde en høy utdanningsstandard.

Bruken av skolebøker ved UP representerte nesten gjennom hele tidsrommet formålet om å tilby den beste utdanningen med hjelp av de beste lære- og lesebøkene. UP brukte mange flere bøker i undervisningen sin enn folkeskolene i Bergen og det var kun få bøker som ble brukt på tvers av institusjonene. Særlig i 1890-årene ble mange bøker på tvers av og innad i fagene skiftet ut ved UP. Dette viser forsøket til skolen av å avgrense seg fra de offentlige skolers tilbud for å rettferdiggjøre sin egen eksistens og tilnærming til utdanning.

Analysen av appellene i årsberetningene viste utfordringene som skolen sto ovenfor. Jenter skulle få utdanning som passet samfunnsklassen deres og skulle adskille dem fra folkeskolen. Tradisjoner og myter rundt om jentekroppen påvirket skolegangen negativt, slik at UP så det som en nødvendighet å opplyse foreldrene. Gjennom hele tidsrommet prøvde skolen å framstille seg selv som foreldrenes støttespiller som hadde elevenes beste som formål. Dette skulle samtidig øke kvaliteten på undervisningen.

Oppgaven har kastet lys på skolegangen ved Ulrike Pihls private pikeskole i Bergen. Den framtidige forskningen har mangfoldige muligheter til å rette søkelyset på jenteutdanningens utvikling. En komparativ analyse av jente- og gutteutdanning ved offentlig allmue- og folkeskoler på andre halvdel av 1800-tallet og tidlig 1900-tallet vil videre opplyse om kjønnsforskjellene i utdanningen og samtidig vise statens formål for kjønnsoppdragelse. Alternativt kan utviklingen av utdanningen på 1800-tallet med hensikt til den kjønnete høyere og lavere utdanning undersøkes. Med hensyn til UP som offentlig pikeskole fra 1920 til 1954 kan skolen undersøkes med liknende parametere som i denne oppgaven er gjort. Dette vil opplyse flere perspektiver av skolens utvikling, og samtidig være et eksempel på hvordan den tidligere nevnte husmorepoken har påvirket jenteutdanningen. I tillegg vil det være kjærkommet med et grunnleggende verk slik som Ida Bull (2013) sitt for utviklingen av jenteutdanning på tvers av stander på 1800-tallet. En slik bok ville øke bevisstheten hos både historikere og pedagoger for at jente- og gutteutdanning har tatt to forskjellige veier og har hatt forskjellige utfordringer.

Undersøkelsen har brakt fram mange opplysninger, men mange av dem ligger fortsatt gjemt i kildematerialet på Bergen byarkiv og mange andre arkiv i Norge. Jentenes utdanningshistorie er på ingen måte ferdig forsket på og gir mange muligheter for videre forskning. I lys av lovene og bestemmelsene som ble iverksatt i forskjellige verdensdeler i de siste ti årene må jeg legge spesielt mye vekt på at den historiske utviklingen er ingen gradvis prosess. Jeg som er vokst opp i Tyskland har vært så heldig av å få en utdanning som på ingen måte ville holde meg som kvinne igjen – slik som den gjorde for mange tiår tilbake, ikke bare i Norge, men mange land i Europa. Jeg kunne fritt velge å lære og studere, mens jenter og kvinner i dagens Afghanistan har blitt kastet tilbake til en ufri fortid. Å bli fratatt retten til utdanning er likebetydende med å bli fratatt friheten. Kvinner som har fått mulighet til å gå på skole og universitet kan leve et fritt og uavhengig liv, det har historien vist. Nettopp denne friheten frykter Taliban. Jeg håper at jeg med denne oppgaven kunne vise at endring er alltid her, både til det gode og onde. Det er

essensielt å være bevist på det, for å kunne forsvare rettighetene for framtidige generasjoner. Historikere skal kunne skrive frigjøringshistorier også om kvinnene som levde i 21. århundre.

## 6. Referanseliste

### 6.1 Kilder

#### Bergen byarkiv

Bergen byarkiv. Beretning om Bergens Almueskolevæsen for 1869, 1870 og 1871 af Skoleinspektør Irgens. Utgitt av Bergens skolekommisjon. Beretning. 1872.

Bergen byarkiv. Indberetning om Bergens Folkeskole 1891-1905. Utgitt av Bergen kommune skolestyret. Indberetning. 1906.

Bergen byarkiv. Indberetning om Bergens Folkeskole for Femaaret 1911-1915. Utgitt av Bergen kommune skolestyret. Indberetning. 1917.

Bergen byarkiv. Fa-1. Fa-L0001. Ulrike Pihls pigeskole. Matrikkelprotokoll. 1874-1900.

Bergen byarkiv. Fa-3. Fa-L0003. Ulrike Pihls pigeskole. Matrikkelprotokoll. 1900-1920.

Bergen byarkiv. Meddelelser om U. Pihls pigeskoles virksomhed i skoleåret 1884-85. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1884/85.

Bergen byarkiv. Meddelelser om U. Pihls pigeskoles virksomhed i skoleåret 1885-86. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1885/86.

Bergen byarkiv. Årsberetning fra U. Pihls pigeskole i Bergen for skoleåret 3/4 87 - 31/3 88. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1887/88.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1888/89.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1/4 1889 - 31/3 90 ved skolens bestyrer. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1889/90.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1890/91.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1/4 1891 - 31/3 92 ved skolens bestyrer. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1891/92.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1/4 1893 - 31/3 94 ved N. Aars-Nicolaysen, skolens bestyrer. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1893/94.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1894/95.

Bergen byarkiv. Beretning om skolens [ulesbart] 1/4 95 - 31/3 96 [...; utrykt årsberetning]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1895/96.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1896-97 tilligemed meddelelser om Bergens privatseminariums virksomhed i samme år ved bestyreren. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1896/97.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1897/98.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1898-99 ved bestyreren. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1898/99.

Bergen byarkiv. Årsberetning for skoleåret 1900-01 ved skolens bestyrer. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1900/ 01.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for 1901 - 1902. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1801/02.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1802/03.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for skoleaaret 1904-05 ved skolens bestyrelse. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1904/05.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1805/06.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for skoleaaret 1906-07 ved skolens bestyrelse. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1906/07.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for U. Pihls pikeskole 1907-08. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1807/08.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for U. Pihls pikeskole 1908-09. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1808/09.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1810/11.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1811/12.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for skoleaaret 1912-13 ved skolens bestyrelse. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1912/13.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1813/14.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1814/15.

Bergen byarkiv. Aarsberetning for skoleaaret 1915-16 ved skolens bestyrelse. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1915/16.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1816/17.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1817/18.

Bergen byarkiv. [utrykt årsberetning uten tittel]. Ulrike Pihls pigeskole. Årsberetning. 1818/19.

## Skolebøker

- Broch, Chr., M. Seip. 1885. *Norsk og dansk litteraturhistorie for skolen og hjemmet: Med et tillæg om de forskjellige litteraturarter*. Kristiania: Marius Lunds Forlag.
- Daldorf, Fredrik Hansen. 1891. *Norsk læsebog for begyndere*. Christiania: Alb. Cammermeyers Forlag.
- Fjørtoft, Ingebrigt Andreas. 1889. *Bibelhistorie for folkeskolens lavere klasser*. Kristiania og Bergen: F. Beyers Forlag.
- Fjørtoft, Ingebrigt Andreas. 1892. *Bibelhistorie for folkeskolen*. Kristiania og Bergen: F. Beyers Forlag.
- Jensen, Ole. 1885. *Norges historie i fortællinger for almueskolen og hjemmet*. Kristiania: P. T. Mallings Boghandel Forlag.
- Kristiansen, Oskar. 1897. *Lærebog i historie: (Verdenshistorie og Norges historie) for folkeskolen*. Kristiania: T. O. Brøgger.
- Lødøen, O. I. K. 1905. *Det norske folks historie: Fortalt for folke- og ungdomsskolen*. Kristiania: J. W. Cappelens Forlag.
- Pauss, B., A. M. Corneliussen. 1909. *Læsebok i morsmaalet: Første bind for middelskolen*. Kristiania: Steen'ske Bogtrykkeri og Forlag.

## Folketellinger

- FT 1875 Bergen. Folketelling 1875 for 1301 Bergen kjøpstad. Hentet 14. april 2023. <https://www.digitalarkivet.no/source/52295>.
- FT 1900 Bergen. Folketelling 1900 for 1301 Bergen kjøpstad. Hentet 14. april 2023. <https://www.digitalarkivet.no/source/37335>.
- FT 1910 Bergen. RA/S-2231: Statistisk sentralbyrå, Sosioøkonomiske emner, Folketellinger, boliger og boforhold. Hentet 14. april 2023. <https://www.digitalarkivet.no/source/36708>.
- FT 1917 Bergen. SAB/A-17201: Bergen folkeregister. Hentet 18. april 2023. <https://www.digitalarkivet.no/source/130584>.
- FT 1922 Bergen. SAB/A-17201: Bergen folkeregister. Hentet 18. april 2023. [https://www.digitalarkivet.no/census/district\\_list/65522](https://www.digitalarkivet.no/census/district_list/65522).

## 6.2 Litteratur

- Andresen, Astri, Sissel Rosland, Teemu Ryymin, Svein Atle Skålevåg. 2017. *Å gripe fortida: Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Arnesen, Knut. 2022. «Ingebrigt Andreas Fjørtoft.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 14. mars 2023. [https://nbl.snl.no/Ingebrigt\\_Andreas\\_Fj%C3%B8rtoft](https://nbl.snl.no/Ingebrigt_Andreas_Fj%C3%B8rtoft).
- Blažević, Dunja. 2015. «Jakten på et fagfelt: Den skandinaviske kvinne- og kjønnshistoriens fremvekst i skjærfeltet mellom historieforskning og kvinne- og kjønnsforskning.» doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Blom, Ida. 2005a. «Samhold skaper styrke: Sosialisme og kvinnebevegelsen.» I *Kvinner i den vestlige verden fra år 1500 til i dag: Renaissance, reformasjon og revolusjon*, redigert av Ida Blom, Bente Rosenbeck, Sølvi Sogner, 283-299. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Blom, Ida. 2005b. «Å hjelpe andre: Og seg selv.» I *Kvinner i den vestlige verden fra år 1500 til i dag: Renaissance, reformasjon og revolusjon*, redigert av Ida Blom, Bente Rosenbeck, Sølvi Sogner, 173-186. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Blom, Ida, Bente Rosenbeck, Sølvi Sogner. 2005. *Kvinner i den vestlige verden fra år 1500 til i dag: Renaissance, reformasjon og revolusjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bratberg, Terje. 2022. «Siegwart Blumenthal Petersen.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 2. april 2023. [https://nbl.snl.no/Siegwart\\_Blumenthal\\_Petersen](https://nbl.snl.no/Siegwart_Blumenthal_Petersen).
- Braudel, Fernand. 1996. *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*. Berkeley: University of California Press.
- Bull, Ida. 2013. *Kunnskap - hver etter sin stand og sitt kjønn: Utdanning i norske byer på 1700-tallet*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Dahl, Ottar. 2022. «Gustav Storm.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 15. mars 2023. [https://nbl.snl.no/Gustav\\_Storm](https://nbl.snl.no/Gustav_Storm).
- Danielsen, Hilde. 2015. «Det lange 70-tallet 1960-1990.» I *Norsk likestillingshistorie*, redigert av Hilde Danielsen, Eirinn Larsen, Ingeborg W. Ovesen, 154-185. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, Hilde, Eirinn Larsen, Ingeborg W. Ovesen. 2015. *Norsk likestillingshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Epstein, Steven, Stefan Timmermans. u.å. «Standardization.» I *Blackwell Encyclopedia of Sociology Online: Online Only ed. Malden*, redigert av George Ritzer, MA: Wiley-Blackwell. Hentet 26. april 2023. 10.1002/9781405165518.wbeoss247.pub2.
- Hagemann, Gro. 1992. *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagemann, Gro. 2020. «Fra husholdsøkonomi til markedsøkonomi.» I *Med kjønnsperspektiv på norsk historie*, redigert av Gro Hagemann, Kari Melby, Hege Roll-Hansen, Hilde Sandvik, Ingvild Øye, 213-326. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hagemann, Gro, Kari Melby, Hege Roll-Hansen, Hilde Sandvik, Ingvild Øye. 2020. *Med kjønnsperspektiv på norsk historie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hellesund, Tone. 2003. *Kapitler fra singellivets historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar. 1999. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmen, Ada. 1974. «Debatten om pikenes utdanning i den høyere skolen i tidsrommet 1890-1935.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Jensen, Elling. 1960. «Fellesundervisning av piker og gutter i de høyere skoler i Norge: En historisk oversikt.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Johannessen, Eva. 1974. «Private pikeskoler i Norge fra 1849 til omkring 1900.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Jonassen, Mari. 2011. *Livet er et pust: Ragna Nielsen: en biografi*. Oslo: Aschehoug.
- Jones, R. J. Barry. 2001. *Routledge Encyclopedia of International Political Economy*. London og New York: Routledge.
- Kjølberg, Hilde. 1996. «Vore Fædre: Det nasjonale i norske og franske lærebøker.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Kvile, Geir. 2017. «Ny skole i Bergen skal hete skule.» Bergensavisen, 6. oktober 2017. Hentet 18. mai 2022. <https://www.ba.no/5-8-665101>.
- Larsen, Eirinn. 2015. «Næringsfrihet som likestilling 1850-1880.» I *Norsk likestillingshistorie*, redigert av Hilde Danielsen, Eirinn Larsen, Ingeborg W. Owsen, 40–65. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leeuwen, Marco H. D. van, Ineke Maas, Andrew Miles. 2004. «Creating a Historical International Standard Classification of Occupations: An Exercise in Multinational Interdisciplinary Cooperation.» *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History* 37(4): 186–197.
- Lien, Merete. 1981. «Middelskole for piker – en vei ut i yrkeslivet? Holdninger til og motiver for innføring av middelskoleeksamen for piker 1878-1896.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.
- Lorenz, Astrid. 2023. «Ragna Nielsen.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 6. mai 2023. [https://nbl.snl.no/Ragna\\_Nielsen](https://nbl.snl.no/Ragna_Nielsen).
- Mork, Anne Helene Høyland. 2005. «Unionen i historieundervisningen: Synet på den svensk-norske unionen (1814-1905) i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860-1920.» Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.



- Mustad, Erik. 2023. «Victoria (britisk dronning).» Store Norske Leksikon. Hentet 25. april 2023 [https://snl.no/Victoria\\_-\\_britisk\\_dronning](https://snl.no/Victoria_-_britisk_dronning).
- Myhre, Reidar. 1998. *Den norske skolens utvikling: Idé og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, Ragna. 1904. *Norske Kvinder i det 19de Aarhundrede*. Kristiania: Det Norske Aktieforlag.
- Nilsen, Halkild. 1948. *Henriette Meyers skole - Ulrike Pihls skole 1848-1948*. J. D. Beyer A.s Boktrykkeri.
- Owesen, Ingeborg W. 2015. «Fra lukkede til offentlige rom 1880-1900.» I *Norsk likestillingshistorie*, redigert av Hilde Danielsen, Eirinn Larsen, Ingeborg W. Owesen, 66–88. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roos, Merethe. 2019. *Hartvig Nissen: Grundtvigianer, skandinav, skolemann*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenbeck, Bente. 2005. «En sann folkevandring.» I *Kvinner i den vestlige verden fra år 1500 til i dag: Renaissance, reformasjon og revolusjon*, redigert av Ida Blom, Bente Rosenbeck, Sølvi Sogner, 216-226. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ryymän, Teemu. 2018. «Å arbeide med tekstanalyse.» I *Historikerens arbeidsmåter*, redigert av Leidulf Melve, Teemu Ryymän, 44–69. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletvold, Sverre. 1971. *Norske lesebøker: 1777-1969*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Slottemo, Hilde Gunn. 2020. «Ei åpenbaring for studenter? Et nostalgisk blikk på Med kjønnsperspektiv på norsk historie.» *Historisk tidsskrift* 3. 239–245.
- Solli, Arne. 2018. «Å arbeide kvantitativt.» I *Historikerens arbeidsmåter*, redigert av Leidulf Melve, Teemu Ryymän, 92–121. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorvaldsen, Gunnar. 1996. *Håndbok i registrering og bruk av historiske persondata*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Thorvaldsen, Gunnar. 1999. *Databehandling for historikere*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Thuen, Harald. 2017. *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Tjeldvoll, Arild. 2023. «Hartvig Nissen – skolemann.» Store Norske Leksikon. Hentet 26. april 2023. [https://snl.no/Hartvig\\_Nissen\\_-\\_skolemann](https://snl.no/Hartvig_Nissen_-_skolemann).
- Tønnessen, Liv Kari B. 2011. *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Valle, Martine Hesjedal. 2020. «En folkeskole for alle? En kvantitativ undersøkelse av skoletilbudet, fraværet og skolebevilgningene 1889-1910.» Masteroppgave, NTNU.
- Volckmar, Nina. 2016. «Folkeskolen som nasjonsintegrerende prosjekt.» I *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*, Nina Volckmar, 24–50. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vormeland, Oddvar. 2022. «Anton Ræder.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 15. mars 2023. [https://nbl.snl.no/Anton\\_R%C3%A6der](https://nbl.snl.no/Anton_R%C3%A6der).
- Ytreberg, Nils A. 1949. *Nissens pikeskole 1849-1949*. Oslo.
- Aarflot, Andreas. 2022. «Volrath Vogt.» Norsk Biografisk Leksikon. Hentet 17. mars 2023. [https://nbl.snl.no/Volrath\\_Vogt](https://nbl.snl.no/Volrath_Vogt).

## 7. Appendiks

### 1. Gjennomsnittlig tall elever per skoleår

Verdiene for 1865 og 1876 er tatt fra Nilsen (1948: 12, 16). Alle andre tall er tatt fra årsberetningene til de tilhørende skoleårene. Elevtallet ble notert flere tidspunkt i løpet av skoleåret, derfor er det lagt inn fire verdier (Å1-1, Å1-2, Å2-1 og Å2-2). Tabellen i innledningen er laget på grunnlag av gjennomsnittstallene. Felt avmerket med «!!» indikerer mangel på tall.

År	Å1-1	Å1-2	Å2-1	Å2-2	Gjennomsnitt
1865	-	-	-	-	40
1876	-	-	-	-	160
1884/85	261	!!	!!	265	263
1885/86	272	290	!!	282	281,3333333
1887/88	264	288	289	284	281,25
1889/90	278	289	292	291	287,5
1891/92	291	294	289	287	290,25
1893/94	295	315	316	311	309,25
1896/97	334	338	327	338	334,25
1898/99	336	334	330	327	331,75
1900/01	346	341	339	334	340
1904/05	391	382	384	382	384,75
1906/07	389	382	376	369	379
1912/13	448	445	443	441	444,25
1915/16	559	556	548	541	551

## 2. Oversikt årsberetninger

De 13 trykte utgavene er tilgjengelige på Bergen byarkiv. I tillegg er det 14 årsberetninger i håndskriftform som er tilgjengelige på Bergen byarkiv med stor variasjon i sideantall og kvalitet. Utover det er det noen som har blitt sendt inn til KUD, men noen av opplysningene er trykt i årsberetningen året etter. For de øvrige er jeg usikker om eksisterer eller noensinne har eksistert.

År	Tilgjengelighet
Før 1884	Eksistens usikker
1884/85	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1885/86	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1886/87	Eksistens usikker
1887/88	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1888/89	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1889/90	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1890/91	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1891/92	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1892/93	Kun sendt inn til KUD
1893/94	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1894/95	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1895/96	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1896/97	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1897/98	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1898/99	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1899/1900	Kun sendt inn til KUD
1900/01	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1901/02	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1902/03	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1903/04	Eksistens usikker, muligens sendt inn til KUD
1904/05	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1905/06	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1906/07	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1907/08	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1908/09	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1909/10	Eksistens usikker
1910/11	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1911/12	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1912/13	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1913/14	Eksistens usikker, muligens sendt inn til KUD
1914/15	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1915/16	Trykt utgave, Bergen byarkiv
1916/17	Eksistens usikker
1917/18	Eksistens usikker
1918/19	Håndskrevet, Bergen byarkiv
1919/20	Eksistens usikker

### 3. Andel eksamensform per kull

Tabellen viser tall som er tatt fra årsberetningene 1884/85, 1885/86, 1887/88, 1889/90, 1891/92, 1893/94, 1896/97, 1898/99, 1900/01. I tillegg har utrykte årsberetninger fra skoleårene 1888/89 og 1895/96 blitt brukt (Årsberetning 1888/89, 1895/96). I de fleste årsberetningene er det tabeller over deltakere og de som absolverte skolens avgangseksamen eller middelskoleeksamen. Årsberetningene inneholder ikke tall for alle år. For at figuren gir mening måtte jeg fylle hullene selv. Tallene med \* viser gjennomsnittlige tall (opp- og nedrundet) av kullene året før og etter, f.eks.: 1886-middelskoleeksamen =  $(6+23)/2 = 14,5 \rightarrow 15$

Tall som er merket med \*\* er hentet fra utrykte årsberetninger.

Elevene som er tatt med her er alle elever ved UP som meldte seg på kurset/ tok avgangseksamenen. Privatister som kun tok kurset, men ikke gikk på skolen før det, er ikke tatt med. Vanligvis ble middelskoleeksamenen avholdt ved UP, men i 1891 var deltakertallet så lavt at det ble avgjort å sende elevene til fru Griegs middelskolekurs (Årsberetning 1891/92: 22).

Skoleår	Avgangseksamen	Middelskoleeksamen
1885	10	6
1886	9	15*
1887	14*	23
1888	18	12**
1889	22	10
1890	13	8
1891	21	4
1892	15	10
1893	4	11
1894	7	15
1895	6	13
1896	5*	15**
1897	4	20
1898	3	17
1899	6	10
1900	0	30

## 4. Kullstørrelse for årene 1871 til 1920 med beregnet femårsgjennomsnitt

Tabellen under viser kalkulasjonen av femårsgjennomsnitt for elever som ble innsatt i årene 1871 til 1920. Datasettene som jeg bruker i analysen er **fett**.

1871	1872	1873	<b>1874</b>	<b>1875</b>	1876	1877	1878	1879	1880
!!	4	2	<b>21</b>	<b>20</b>	35	40	34	31	28
Gjennomsnitt ikke beregnet					Ø = 33,6				
1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
41	36	43	45	56	49	42	47	47	45
Ø = 44,2					Ø = 46				
1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	<b>1900</b>
36	53	49	62	45	53	44	43	48	<b>50</b>
Ø = 49					Ø = 47,6				
1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910
57	61	51	66	65	62	60	43	85	106
Ø = 60					Ø = 71,2				
1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	<b>1920</b>
55	68	121	83	88	81	72	83	87	<b>73</b>
Ø = 83					Ø = 79,2				

## 5. Kodebok

HISCO-koden inneholder informasjon om major-gruppe (første siffer) og minor-gruppe (første to sifrene).

«E:» betyr at informasjonen har blitt lagt til av meg selv. «!» betyr at det mangler informasjon i kilden.

Når det er to yrker oppført, er det siste tatt med i analysen. Oppføringer som «dk», «ty» eller «se» betyr at jobbeskrivelsen har blitt tatt fra HISCO på et annet språk fordi det manglet norsk betegnelse.

\* Betyr at jeg har supplert informasjon fra sidene til digitalarkivet.no. Her brukte jeg folketellingene fra 1875, 1900, 1917 og 1922.

\*\* Betyr at det mangler informasjon om utmeldelse, men eleven var minst til dette tidspunktet i skolen.

## 5.1 Kullene fra 1874/75

Matr.-født prot.	Født	Farens Yrke (E: HISCO)	E: HISCO-kode	Innsatt når	Hvor gammel	Klasse	Forkunnskaper	E: Forkunnskaper renset1	E: Forkunnskaper renset2	E: Utmeldt år studert	Anmerkninger (delvis forkortet)
Fa-1	1866	Skibsfører	04215	1874	8	1	Læst hjemme	lest hjemme	hjemme	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1866	Kjøbmand (fh. Skibsfører)	41025	1874	8	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1882	Forlot skolen efter sommerferien 1882
Fa-1	1867	Dispacktør (Dispacktør, se)	22190	1874	7	1	Privat underv.	privat undervist	privat undervist	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1867	Kæmner (dk)	31020	1874	7	3	!!	!!	ukjent forkunnskaper	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1866	Skibsfører	04215	1875	9	3	!!	!!	ukjent forkunnskaper	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1866	Konsul (se)	20210	1874	8	1	Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1865	Bankfulmægtig	21990	1874	9	1	Privat undervisning	privat undervist	privat undervist	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1866	Kjøbmand	41025	1874	8	1	Læst hjemme	lest hjemme	hjemme	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1866	Kjøbmand	41025	1874	8	1	Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883	Forlot skolen 1883 efter føldent kursus
Fa-1	1867	Stiftsamtmand	20200	1875	8	2	Privat undervist, indflyttet fra Sogn	privat undervist	privat undervist	1882**	Absolverte ikke afgangseksamen da hun før have forlatt skolen
Fa-1	1866	Kaptein [Infanterikaptein]*	58320	1874	8	1	Læst noget hj.	lest hjemme	hjemme	1883	Forlot skolen 1883
Fa-1	1867	Kjøbmand	41025	1874	7	1	Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	Fuldendt kursuset pr 1/4 84
Fa-1	1867	Bundtmager	79220	1874	7	1	Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883	Forlot skolen 1883 uden eksamen
Fa-1	1867	Skibsfører	04215	1874	7	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	forlot skolen 1884 (konfirmation)
Fa-1	1866	Kjøbmand	41025	1875	9	2	!!	!!	ukjent forkunnskaper	1884	Forlot skolen efter fuldendt kursus 1/4 84, absolverte ikke eksamen
Fa-1	1867	Skibsfører	04215	1875	8	2	Undervist i hjemmet	lest hjemme	hjemme	1884	Forlot skolen efter fuldendt kursus 1/4 84
Fa-1	1867	Kjøbmand	41025	1874	7	1	Uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	Forlot skolen efter fuldendt kursus 1/4 84
Fa-1	1868	Kjøbmand	41025	1875	7	2	Læst privat med frk. Hagerup	privatlærer	privat undervist	1884	Forlot skolen efter fuldendt kursus 1/4 84
Fa-1	1867	Forstassistent	63230	1874	7	1	Uden fk. (læst lidt med moderen)	moren	hjemme	1884	Forlot skolen efter fuldendt kursus 1/4 84

Fa-1	1866	Glas mager (ved glasværk)	89320	1875	9	2	Læst med moderen	moren	hjemme	1883	8	Forlod skolen 1883
Fa-1	1867	Seilmager	79920	1874	7	1	Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	10	Fuldendt skolens kursus. Forlod skolen 1884
Fa-1	1867	Barber	57030	1874	7	1	uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1882	8	Forlod skolen påsken 1882 for sygdom først midlertidig og så for allltid.
Fa-1	1866	Skibskaptein	04215	1874	8	1	Uden f. Læst lidt med frk. Meyer	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883	9	28/11 83 forlod E. skolen fordi hun ikke lenger – med sin foreldres hvald (?) – [...] hender søster Beate havde mistanken på sig for begået tyveri
Fa-1	1867	Boghandler	41030	1875	8	1	uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884**	9	Konfirmeres i påsken 1883, men fortsatte sin skolegang. 1883 i kl. IX => 1884 i Kl. X
Fa-1	1868	Skibsfører	04215	1875	7	1	uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1885**	10	Eksamen karakter fra 1885, mangler utmeldelse
Fa-1	1868	Kjøbmand	41025	1875	7	1	uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1885	10	absolverte ikke eksamen (konfirm.)
Fa-1	1866	!!	!!	1874	8	1	Frk. M. Løns	privatlærer	privat undervist	1883**	9	Absolverte ikke eksamen
Fa-1	1867	Fotograf	16310	1875	8	1	privat underv.	privat undervist	privat undervist	1884**	9	!!
Fa-1	1867	Konsul (se)	20210	1875	8	1	u. f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlod skolen 1/4 84 fra Kl IX angivelig for at konfirmeres og indsættes på frk. Venens institutt
Fa-1	1868	Forstassistent	63230	1875	7	1	u. f	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1885**	10	!!
Fa-1	1869	Konsul (se)	20210	1875	6	1	uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlod skolen 1884 for at reise til beste foreldrene i Tyskland
Fa-1	1868	Konsul (se)	20210	1875	7	1	uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	forlod skolen 1884 (se ovenfor)
Fa-1	1868	Handelsmand	41025	1875	7	1	u. f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlod skolen 1884 for at gå til konfirmation
Fa-1	1866	Snecker (snekkerarbeider)	95410	1874	8	1	u. f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883	9	Forlot skolen 1883 (konfirmationsalderen)



Fa-1	1867	Sagfører	12110	1874	7	1	u. f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1885**	11	absolverte ikke eksamen
Fa-1	1867	Toldbetjent	31040	1874	7	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1882	8	Forlot skolen 1882, fordi hun ikke kom op fra kl. XII!
Fa-1	1869	Skreddermester (skredder)	79100	1875	6	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1885**	10	!!
Fa-1	1868	Rentunist, tidligere musikklærer*	17130	1875	7	1	u. f. frk. Teschendorff	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlot skolen 1884 for å reise til Neuendettelsau (diakonisternes læreanstalt)
Fa-1	1868	Handelsfuldmægti g	45125	1875	7	1	uden f.	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlod skolen 1884
Fa-1	1868	Skibsfører	04215	1875	7	1	mdm. Renscho s.k. Uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1884	9	Forlod skolen 1884
Fa-1	1868	Kjøbmand	41025	1875	7	1	uden	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1883**	8	!!

## 5.2 Kullet fra 1900

Matr.- prot.	født	Yrke (E: HISCO)	E: HISCO- kode	Innsatt når	Hvor gammel	Klasse	Forkunnskaper	E: Forkunnskaper renset1	E: Forkunnskaper renset2	E: Utmeldt	E: Antall år studert	Anmerkninger (delvis forkortet)
Fa-1	1882	Gaardbruker	61110	1900	17	10	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1901	1	Middelskoleeksamen 1901
Fa-1	1892	Boghold	33110	1900	7	3	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1908	8	Middelskoleeksamen 1908
Fa-1	1893	Direktør (dk)	21000	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1908	8	utmeldt pga. bortreise 1908
Fa-1	1893	Styrmand	04230	1900	7	2	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1909	9	Middelskoleeksamen 1909
Fa-1	1893	Kjøbmand	41025	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1904	4	Utmeldt 1904
Fa-1	1893	Bogholder	33110	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-1	1894	Kjøbmand	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-1	1894	Bogholder	33110	1900	6	2	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910**	10	Inn- og utmeldt 8 mnd. i 1902, og skoleåret 1905/06
Fa-1	1893	Contorchef (f. f. kontorchef, se)	22110	1900	7	2	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1909	9	Middelskoleeksamen 1909
Fa-1	1894	Blokmer	81230	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-1	1884	Bestyrer av østerskomp.*	22120	1900	16	7	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1901	1	Middelskoleeksamen 1901
Fa-1	1886	Bestyrer av østerskomp.*	22121	1900	13	10	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1901	1	Middelskoleeksamen 1901
Fa-1	1894	Kontorfuldmægtig	39310	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1909	9	Afsluttet sin skolegang 1909
Fa-1	1894	Konsul (se)	20210	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Forlot skolen sommerf. 1910
Fa-1	1893	Maskinist [Sømand, 1st maskinist]*	98220	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-1	1893	Smørh.	41010	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1909	9	Forlader skolens 4 mkl. 1909
Fa-1	1894	Ingeniør	02000	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-1	1893	Skibsfører	04215	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1905	5	Opholdt sommerferien 1905
Fa-1	1894	Skibsmgl.	44190	1900	5	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910

Fa-1	1893	Skibskaptein	04125	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1905	5	Opholdt sommerferien 1905 pga. bortreise
Fa-1	1894	Rebslag	75710	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Afsluttet sin skolegang 1910
Fa-1	1893	Skibskaptein*	04125	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1909	9	Forlader skolens 4 mkl. 1909
Fa-1	1893	Seilmager	79920	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1909	9	Forlader skolens 4 mkl. 1909
Fa-3	1894	Kjøbmand	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1894	Infanterikaptein*	58320	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1893	Silbsfører	04215	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1909	9	Forlader skolen sommerferien 1909
Fa-3	1893	Pianofabrik. (se)	21220	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1893	Bager	77610	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1906	6	forlot skolen 1906, gikk over til frk. Hansens skole
Fa-3	1893	Hdlm. (Handelsmand)	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1893	Kjøbmand	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1906	6	utmeldt 1906, gikk over til fra. Lindsstrøms skole
Fa-3	1893	Hdlm.	41025	1900	7	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1894	Kjøbmand	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Afgangseksamen 1910
Fa-3	1894	Konsul (se)	20210	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1908**	8	Inn- og utmeldt 1904-05 og 1905-07
Fa-3	1894	Ing.	02000	1900	5	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1894	Kontorchef (F. f. kontorchef, se)	22110	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1908	8	oppholdt 1908
Fa-3	1894	Kjøbmand	41025	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1894	Korkfabrikant (se)	21220	1900	6	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1910	10	Middelskoleeksamen 1910
Fa-3	1888	Skomager	80110	1900	12	6	Bergens folkeskole	Folkeskole	skole	1905	5	Middelskoleeksamen 1905
Fa-3	1889	Justisvagtm. (Underbyfoged og justisvagtimester)	31010	1900	11	6	Bergens folkeskole	Folkeskole	skole	1905	5	Middelskoleeksamen 1905
Fa-3	1893	Disp. (se)	21110	1900	7	2	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1909	9	Middelskoleeksamen 1909

Fa-3	1889	Kjøbmand	41025	1900	11	5	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1906	6	Utmeldt 1906
Fa-3	1890	Kjøbmand	41025	1900	10	5	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1900	0	Forlot skolen 1900
Fa-3	1893	Kjøbmand	41025	1900	7	2	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1909	9	Middelskoleeksamen 1909
Fa-3	1885	Læge	06105	1900	15	10	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	Privat undervist	1901	1	Middelskoleeksamen 1901
Fa-3	1884	Oberstløjtnant (dk)	58320	1900	15	10	Hortens middelskole	Middelskole	skole	skole	1901	1	Middelskoleeksamen 1901
Fa-3	1890	Dampskibsfører*	04217	1900	10	3	Bergens folkeskole	Folkeskole	skole	skole	1906	6	Utmeldt 1906
Fa-3	1892	Handelsbetjent	45130	1900	7	3	Frk. Griegs pigeskole	Pikeskole	skole	skole	1908	8	Middelskoleeksamen 1908
Fa-3	1894	Kjøbmand	41025	1900	5	1	uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1911	11	Middelskoleeksamen 1911
Fa-3	1889	Direktør (dk)	21000	1900	11	5	Hamburg	utlandet	ukjent	forkunnskaper	1906	6	Middelskoleeksamen 1906 (stod ikke)
Fa-3	1889	Dampskibsfører	04217	1900	11	6	Frk. Griegs pigeskole	Pikeskole	skole	skole	1905	5	Middelskoleeksamen 1905

## 5.3 Kullet fra 1920

Matr.-prot	født	Yrke (E: HISCO)	E: HISCO-kode	Innsatt når	Hvor gammel	Klasse	Forkunnskaper	E: Forkunnskaper renset1	E: Forkunnskaper renset2	E: Utmeldt	E: Antall år student	Anmerkninger (delvis forkortet)
Fa-3	1913	Skibsreder	21110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Disponent (se)	21110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	
Fa-3	1914	Kontorchef	22110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Tandlæge	06130	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Skibsreder	21110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1924	4	Utme ldt 23/8 1924, fraflyttet byen
Fa-3	1913	Fogedfuldm. (Skattefogedfullm; Fullmægtig for skattefogden og auctionarius)*	31030	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Klædehandler (klædeshandlere, se)	41030	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Fabrikerier	21120	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1925	5	Sluttet skolen 1925, sygdom
Fa-3	1913	Gartner	61270	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Disponent	21110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Kontorchef, kjøbmand	22110 // 41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Disponent; Elektroingeniør (ty)*	21110 // '02310	!!	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	!!	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kontorchef (F.f.kontorchef, se)	22110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Kjøbmand	41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Avdelingschef*	!!	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Kjøbmand	41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Kjøbmand	41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Arkitekt	02120	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Tandlæge	06130	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1926	6	Utme ldt 31/3 1926; sykkelig, til folkeskolen
Fa-3	1914	Kjøbmand	41025	1920	6	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Skibsingeniør (Ingeniør)	02000	1920	6	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930

Fa-3	1914	Kjøbmand	41025	1920	5	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kontorchef (F.f.kontorschef, se)	22110	1920	6	1	!!	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kontorchef (F.f.kontorschef, se)	22110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Utmeldt 1930
Fa-3	1913	Kaptein (Skibsfører)*	04215	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kontorchef (F.f.kontorschef, se)	22110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1913	Ingeniør	02000	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1912	Kontorchef (F.f.kontorschef, se)	22110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1927	7	Utm. 31/12 1927 3 m.; Sluttet skolegang, svakelig
Fa-3	1913	Sakfører	12110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Kjøbmand	41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1929	9	Sluttet skolegang december 1929, svakelig
Fa-3	1914	Kjøbmand	41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Bestod ikke middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Professor (se, dk)	13100	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Ingeniør, kemiks (kemiker, se)	02000 // 01110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1914	Papirhandler	41010	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1914	Fabrikerer	21120	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Disponent	21110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Handelsreisende, Lagerbetjent*	43220 // 39140	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1914	Direktør (dk)	21000	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Disponent	21110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Smedemester (dk)	83110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1926	6	Forlot skolen 30/11 1926, reiste til Amerika
Fa-3	1913	Handelsbetjent, Kjøbmand	45130 //41025	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Ingeniør	02000	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1929	9	Middelskoleexamen 1929
Fa-3	1913	Skibsfører	04215	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Bogtrykker	92110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930

Fa-3	1914	Optikus (optiker, se)		07530	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Utmeldt mars 1930, sykkelig
Fa-3	1913	Fotograf		16310	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kjøbmand		41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Bestod ikke middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Kontorist, Disponent [nyeste]		21110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Fabrikerer		21120	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1927	7	Utmeldt 30/6 1927 2 m.; til 8 kl. folkeskole
Fa-3	1914	Fabrikerer, Disponent		21120// 21110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Murmester		95120	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1928	8	Utmeldt 30/11 1928 4 mkl. slutter skolegang, sykkelig
Fa-3	1914	Kemiker, Ingeniør		01110// 02000	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Sakfører, Ovenettsakf. (samme nr.)		12110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Postekspektor		33170	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1931	11	Utmeldt 31/12 1931 fra 3 mb. Slutter skolegang
Fa-3	1913	Butikchef (butiksførstandare, se)		41030	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Paraplymaker (se)		79930	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1913	Lagerchef (se)		39140	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1913	Handelsbetjent		45130	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1927	7	Utmeldt 30/9 1927; 1 mkl. 3 aarig
Fa-3	1914	Kjøbmand		41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930 [alle tre søstre tok middelskoleeksamen]
Fa-3	1913	Handelsreisende		43220	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Bygmester*		22675// 95410	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1914	Kjøbmand		41025	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1913	Sagfører, Smedemester (dk)*		12110// 83110	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Infanterikaptein		58320	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930
Fa-3	1914	Malermester		93120	1920	6	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	!!	!!	!!
Fa-3	1905	Godseier		61110	1920	15	10	Privat undervist	forkunnskaper	forkunnskaper	1921	1	Tok middelskoleexamen 1921
Fa-3	1910	Bestyrer (dk)		22520	1920	9	4	Bergens folkeskole	Folkeskole	s.kole	1927	7	Middelskoleexamen 1927

Fa-3	1912	Kaptein*	58320 // 04217	1920	7	3	Sandvikens folkeskole	Folkeskole	skole	1928	8	Bestod ikke middelskoleexamen 1928
Fa-3	1905	Overlæge (Læge)	06105	1920	15	9	Trondhjem realskole	Realskole	skole	1922	2	Middelskoleexamen 1922
Fa-3	1904	Disponent	21110	1920	16	10	Privat Sandefjord	Privatskole	skole	1921	1	Tok middelskoleexamen 1921
Fa-3	1909	Disponent	21110	1920	11	7	Privat Sandefjord	Privatskole	skole	1925	5	Middelskoleexamen 1925
Fa-3	1905	Amtsdyrlæge	06510	1920	15	8	Bergens kom. Middelskole	Middelskole	skole	!!	!!	!!
Fa-3	1913	Disponent [pleierfar]	21110	1920	7	1	Uten forkunnskaper	ingen forkunnskaper	ingen forkunnskaper	1930	10	Middelskoleexamen 1930



## 6. Figurer i analysen

Som nevnt tidligere, har manglende data, merket med «!!» ikke blitt tatt med i figurene eller kalkulasjonene. Derfor vil det opptre forskjellige andeler hvis en re-kalkulerer med understående data og inkluderer mangler.

HISCO *major* for hovedpersoner i Bergen er blitt til på grunnlag av data som Arne Solli opprettet for meg. Han brukte IPUMS sitt tabell-opprettingsprogram. Framgangsmåte: Først valg av «Sample», Norway 1910, 1900 og 1875, deretter valg av husholdsvariabler (kommune) og personvariabler (yrke), deretter utvalgsriterier for kommune = 1301 og «Head» for RELATE (kun hovedpersoner, ikke alle individer). IPUMS legger så til variabler i datasettet for dokumentasjon. IPUMS kjører så et uttrekk som blir gjort tilgjengelig for nedlasting som SPSS-filer. Generering av HISCO *major* og HISCO *minor* på bakgrunn av OCCHISCO og til slutt lagring av SPSS dokumentet som regneark-fil.

## 6.1 Fedrenes yrker

Fordeling HISCO *major* blant fedrene ved UP.

<b>HISCO <i>major</i></b>	<b>1874/75</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>	<b>Totalt</b>
0, 1 - Professional, technical and related workers	10	10	18	38
2 - Administrative and managerial workers	7	11	22	40
3 - Clerical and related workers	2	5	4	11
4 - Sales workers	12	15	17	44
5 - Service workers	2	2	1	5
6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters	2	1	2	5
7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers	5	6	6	17
!!	1	-	3	4
<b>Totalt</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>164</b>

Fordeling HISCO *major* blant hovedpersoner i Bergen.

<b>HISCO <i>major</i></b>	<b>1875</b>	<b>1900</b>	<b>1910</b>	<b>Totalt</b>
0, 1 - Professional, technical and related workers	559	863	1108	2530
2 - Administrative and managerial workers	233	539	711	1483
3 - Clerical and related workers	187	576	770	1533
4 - Sales workers	665	1221	1250	3136
5 - Service workers	348	846	1048	2242
6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters	89	150	152	391
7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers	4037	7021	7781	18839
<b>Totalt</b>	<b>6118</b>	<b>11216</b>	<b>12820</b>	<b>30154</b>

Fordeling HISCO *minor* blant fedre.

HISCO <i>minor</i>	1874/75	1900	1920	Totalt
<b>0, 1 - Professional, technical and related workers</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>38</b>
12	1	-	2	3
13	-	-	1	1
16	1	-	1	2
17	1	-	-	1
01	-	-	1	1
02	-	2	6	8
04	7	7	2	16
06	-	1	4	5
07	-	-	1	1
<b>2 - Administrative and managerial workers</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>40</b>
20	5	2	-	7
21	1	5	15	21
22	1	4	7	12
<b>3 - Clerical and related workers</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
31	2	1	1	4
33	-	3	1	4
39	-	1	2	3
<b>4 - Sales workers</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>44</b>
41	11	13	15	39
43	-	-	1	1
44	-	1	-	1
45	1	1	1	3
<b>5 - Service workers</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
57	1	-	-	1
58	1	2	1	4
<b>6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
61	-	1	2	3
63	2	-	-	2
<b>7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>17</b>
75	-	1	-	1
77	-	1	-	1
79	3	1	1	5
80	-	1	-	1
81	-	1	-	1
83	-	-	2	2
89	1	-	-	1
92	-	-	1	1
93	-	-	1	1
95	1	-	1	2
98	-	1	-	1
<b>!!</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Totalt</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>164</b>

Fordeling av HISCO *minor* blant hovedpersoner i Bergen.

HISCO <i>major</i> og <i>minor</i>	1875	1900	1910	Totalt
<b>0, 1 - Professional, technical and related workers</b>	<b>559</b>	<b>863</b>	<b>1108</b>	<b>2530</b>
01	1	2	4	7
02	14	41	74	129
03	2	7	4	13
04	386	488	559	1433
05	1	-	3	4
06	28	77	95	200
07	7	9	18	34
09	2	-	1	3
11	2	7	15	24
12	16	38	51	105
13	47	103	140	290
14	21	37	54	112
15	4	7	17	28
16	18	12	27	57
17	10	29	38	77
19	-	6	8	14
<b>2 - Administrative and managerial workers</b>	<b>233</b>	<b>539</b>	<b>711</b>	<b>1483</b>
20	3	5	4	12
21	49	127	163	339
22	36	114	207	357
23	135	284	320	739
24	10	9	17	36
<b>3 - Clerical and related workers</b>	<b>187</b>	<b>576</b>	<b>770</b>	<b>1533</b>
31	41	105	104	250
32	-	3	6	9
33	30	79	91	200
36	-	12	20	32
37	38	143	192	373
38	4	9	12	25
39	74	225	345	644
<b>4 - Sales workers</b>	<b>665</b>	<b>1221</b>	<b>1250</b>	<b>3136</b>
41	532	656	682	1870
42	-	-	6	6
43	28	158	244	430
44	33	69	77	179
45	72	335	233	640
49	-	3	8	11
<b>5 - Service workers</b>	<b>348</b>	<b>846</b>	<b>1048</b>	<b>2242</b>
51	45	130	111	286
52	28	124	139	291
53	11	46	103	160
54	59	23	20	102

55	33	200	192	425
56	14	8	14	36
57	7	30	46	83
58	147	276	404	827
59	4	9	19	32
<b>6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters</b>	<b>89</b>	<b>150</b>	<b>152</b>	<b>391</b>
61	49	72	62	183
62	21	39	49	109
63	11	26	11	48
64	8	13	30	51
<b>7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers</b>	<b>4037</b>	<b>7021</b>	<b>7781</b>	<b>18839</b>
71	2	28	6	36
72	10	37	40	87
73	188	92	39	319
74	9	54	48	111
75	175	139	140	454
76	60	42	37	139
77	354	482	599	1435
78	2	11	11	24
79	241	263	241	745
80	291	497	501	1289
81	196	207	232	635
82	69	255	296	620
83	126	269	231	626
84	39	165	216	420
85	-	33	64	97
87	211	399	432	1042
88	33	55	80	168
89	4	19	21	44
90	-	1	3	4
92	48	124	168	340
93	73	201	252	526
94	13	32	31	76
95	390	862	804	2056
96	32	91	55	178
97	390	309	570	1269
98	511	1157	1404	3072
99	570	1197	1260	3027
<b>Totalt</b>	<b>6118</b>	<b>11216</b>	<b>12820</b>	<b>30154</b>

Prosent per HISCO *major* blant fedrene ved UP.

HISCO <i>major</i>	1874/75	1900	1920	Til sammen
0, 1 - Professional, technical and related workers	24,4%	20,0%	24,7%	23,2%
2 - Administrative and managerial workers	17,1%	22,0%	30,1%	24,4%
3 - Clerical and related workers	4,9%	10,0%	5,5%	6,7%
4 - Sales workers	29,3%	30,0%	23,3%	26,8%
5 - Service workers	4,9%	4,0%	1,4%	3,0%
6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters	4,9%	2,0%	2,7%	3,0%
7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers	12,2%	12,0%	8,2%	10,4%
!!	2,4%	0,0%	4,1%	2,4%
<b>Til sammen</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Prosent per HISCO *major* blant hovedpersoner i Bergen.

HISCO <i>major</i>	1875	1900	1910	Til sammen
0, 1 - Professional, technical and related workers	9,1%	7,7%	8,6%	8,4%
2 - Administrative and managerial workers	3,8%	4,8%	5,5%	4,9%
3 - Clerical and related workers	3,1%	5,1%	6,0%	5,1%
4 - Sales workers	10,9%	10,9%	9,8%	10,4%
5 - Service workers	5,7%	7,5%	8,2%	7,4%
6 - Agricultural, animal husbandry and forestry workers, fishermen and hunters	1,5%	1,3%	1,2%	1,3%
7, 8, 9 - Production and related workers, transport equipment operators and labourers	66,0%	62,6%	60,7%	62,5%
<b>Til sammen</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 6.2 Forkunnskaper

Slik har jeg foretatt standardiseringen: Når det ikke var gjort noen opplysninger om forkunnskaper, men eleven begynte i første klasse, valgte jeg å sette inn «ingen forkunnskaper». Når eleven begynte i en senere klasse uten at de ble gjort opplysninger om forkunnskaper, valgte jeg å skrive «ukjent forkunnskaper». I tillegg har jeg lagt til en elev til «ukjent forkunnskaper» som hadde opplysningen «utlandet». Når det var informasjon om forkunnskaper i forskjellig grad, prøvde jeg å opprettholde så mye av den opprinnelige informasjonen som mulig. Når det f.eks. står «lest litt med frk. Hagerup», skrev jeg «privatlærer» osv. På denne måten klarte jeg å gjøre dataen sammenliknbar, men fortsatt opprettholde mangfoldet som særlig utgjør det eldste datasettet.

Fordeling forkunnskaper per elev, 12 kategorier (første steg rensing).

Type forkunnskaper	1874/75	1900	1920	Totalt
Folkeskole	-	3	2	5
ingen forkunnskaper	26	32	66	124
lest hjemme	4	-	-	4
Middelskole	-	1	1	2
moren	2	-	-	2
!!	3	-	-	3
Pikeskole	-	2	-	2
privat undervist	4	11	1	16
privatlærer	2	-	-	2
Privatskole	-	-	2	2
Realskole	-	-	1	1
utlandet	-	1	-	1
<b>Totalt</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>164</b>

Fordeling forkunnskaper per elev, 5 kategorier (andre steg rensing).

Type forkunnskaper	1874/75	1900	1920	Totalt
hjemme	6	-	-	6
ingen forkunnskaper	26	32	66	124
privat undervist	6	11	1	18
skole	-	6	6	12
ukjent forkunnskaper	3	1	-	4
<b>Totalt</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>164</b>

## 6.3 Lengde skolegang

### 6.3.1 Kalkulasjon av median- og modusverdi

Median- og modusverdi for lengde skolegang per elev, per datasett.

Fortsetter fra venstre side:

1874/85	1900	1920		9	5	10
9	1	10		9	5	10
8	8	!!		9	9	6
9	8	10		8	6	10
9	9	10			0	9
8	4	4			9	10
9	10	10			1	10
9	10	10			1	10
9	10	5			6	10
9	9	10			8	10
7	10	10			11	10
9	1	10			6	7
10	1	!!			5	10
9	9	10				8
10	10	10				10
9	10	10				10
9	9	10				11
10	10	10				10
9	5	10				!!
10	10	6				!!
8	5	10				7
10	10	10				10
8	9	10				10
9	9	10				!!
9	10	10				10
10	10	10				10
10	9	!!				10
9	10	!!				!!
9	6	7				1
9	10	10				7
10	6	9				8
9	10	10				2
9	10	10				1
9	8	!!				5
9	10	!!				!!
11	8	10				10
8	10	10	<b>median:</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
10	10	!!	<b>modal:</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>10</b>



Median- og modalverdi for innsettelsesalder per elev, per datasett.

Fortsetter fra venstre side:

1874/75	1900	1920		7	12	6
8	17	7		7	11	7
8	7	6		7	7	6
7	6	6		7	11	7
7	7	6			10	7
9	7	7			7	7
8	7	7			15	6
9	6	7			15	6
8	6	7			10	7
8	7	6			7	6
8	6	7			5	6
8	16	6			11	6
7	13	6			11	6
7	6	6				7
7	6	6				6
9	7	6				6
8	7	6				7
7	6	6				7
7	7	7				6
7	5	6				7
9	6	6				6
7	6	6				6
7	6	5				6
8	7	6				7
8	6	6				6
7	6	7				6
7	6	6				6
8	7	7				6
8	6	7				15
8	6	6				9
7	6	6				7
6	7	6				15
7	6	6				16
7	6	6				11
8	5	6				15
7	6	6				7
7	6	6	<b>median:</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>
6	6	6	<b>modal:</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Median- og modalverdi for utgangsalder, per elev, per datasett.

Fortsetter fra venstre side:

<b>1874/75</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>		16	17	16
17	18	17		16	16	17
16	15	!!		16	16	12
16	14	16		15	17	17
16	16	16			10	16
17	11	11			16	17
17	17	17			16	16
18	16	17			16	16
17	16	12			16	17
17	16	16			15	16
15	16	17			16	16
17	17	16			17	13
17	14	!!			16	16
16	15	16				15
17	16	16				16
18	17	16				16
17	16	16				18
17	16	16				17
16	12	17				!!
17	15	12				!!
17	11	16				13
17	16	16				16
15	15	15				16
17	16	16				!!
17	16	16				16
17	16	17				16
17	15	!!				16
17	17	!!				!!
17	12	14				16
17	16	16				16
17	12	15				15
15	17	16				17
16	16	16				17
16	14	!!				16
17	15	!!				!!
18	14	16				17
15	16	16	<b>median:</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
16	16	!!	<b>modal:</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>16</b>

### 6.3.2 Kalkulasjon av prosent for lengde på skolegangen

Andeler av lengde på skolegangen blant elevene i datasettene, avrundet i prosent og uten feilverdi.

Lengde skolegang, år	1874/75	1900	1920	Totalt
0	0 %	2 %	0 %	1 %
1	0 %	10 %	3 %	5 %
2	0 %	0 %	2 %	1 %
4	0 %	2 %	2 %	1 %
5	0 %	10 %	3 %	5 %
6	0 %	10 %	3 %	5 %
7	2 %	0 %	7 %	3 %
8	15 %	10 %	3 %	9 %
9	59 %	18 %	3 %	23 %
10	22 %	36 %	72 %	47 %
11	2 %	2 %	2 %	2 %
<b>Totalt</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Antall av lengde på skolegangen blant elevene i datasettene.

Lengde skolegang, år	1874/75	1900	1920	Totalt
0	-	1	-	1
1	-	5	2	7
2	-	-	1	1
4	-	1	1	2
5	-	5	2	7
6	-	5	2	7
7	1	-	4	5
8	6	5	2	13
9	24	9	2	35
10	9	18	44	71
11	1	1	1	3
!!	-	-	12	12
<b>Totalt</b>	<b>41</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>164</b>

## 7. Uketimer

Tabellen under viser antall uketimer fram til inkludert syvende klasse ved UP og folkeskoler i Bergen fra 1884 til 1915.

År	UP	Folkeskole
1884	180,5	-
1885	179,5	-
1886	179,75	-
1887	180	-
1888	186,5	-
1889	193	-
1890	192,5	-
1891	192	163
1892	192,5	163
1893	193	163
1894	-	163
1895	-	163
1896	194	163
1897	196,75	163
1898	199,5	163
1899	199,75	163
1900	200	163
1901	-	178
1902	-	178
1903	-	178
1904	199	178
1905	198	178
1906	197	-
1907	-	-
1908	-	-
1909	-	-
1910	-	-
1911	-	187
1912	194	187
1913	-	187
1914	-	187
1915	194	187

## 8. Timefordelingstabeller

Utgangspunkt for verdiene i 8.1 og 8.2 er de 13 trykte årsberetningene av UP og beretningene fra Bergen skolekommisjon fra 1906 (1891-1905) og 1917 (1911-1915). Verdiene er ført opp i tabeller i beretningene som jeg har standardisert og digitalisert.

### 8.1 Uketimer ved bergenske folkeskoler

År	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Samlet
1891-95	Kristendomskunnskap	3	3	3	3	3	3	3	21
1891-95	Norsk	9	8	7	5	4	4	4	41
1891-95	Geografi	0	2	1	1	1	1	1	7
1891-95	Historie	0	0	2	2	2	2	2	10
1891-95	Naturkunnskap	0	0	0	1	2	2	3	8
1891-95	Regning med romlære	4	4	3	3	3	3	3	23
1891-95	Skriving	2	2	2	2	1	1	1	11
1891-95	Tegning	0	0	0	0	1	2	2	5
1891-95	Sang	0	0	1	1	1	1	1	5
1891-95	Håndarbeid	2	4	4	4	4	4	4	26
1891-95	Legemsøvelser	0	0	1	2	2	1	0	6
1891-95	Skolekjøkkenundervisning	0	0	0	0	0	0	0	0
1891-95	Samlet	20	23	24	24	24	24	24	163

År	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Samlet
1896-1900	Kristendomskunnskap	3	3	3	3	3	3	3	21
1896-1900	Norsk	9	8	7	5	4	4	4	41
1896-1900	Geografi	0	2	1	1	1	1	1	7
1896-1900	Historie	0	0	2	2	2	2	2	10
1896-1900	Naturkunnskap	0	0	0	1	2	2	3	8
1896-1900	Regning med romlære	4	4	3	3	3	3	3	23
1896-1900	Skriving	2	2	2	2	1	1	1	11
1896-1900	Tegning	0	0	0	0	1	2	2	5
1896-1900	Sang	0	0	1	1	1	1	1	5
1896-1900	Håndarbeid	2	4	4	4	4	4	4	26
1896-1900	Legemsøvelser	0	0	1	2	2	1	0	6
1896-1900	Skolekjøkkenundervisning	0	0	0	0	0	0	0	0
1896-1900	Samlet	20	23	24	24	24	24	24	163

År	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Samlet
1901-05	Kristendomskunnskap	3	3	3	3	3	3	3	21
1901-05	Norsk	12	11	7	7	6	5	5	53
1901-05	Geografi	0	0	2	2	2	1	1	8
1901-05	Historie	0	0	1	2	2	2	2	9
1901-05	Naturkunnskap	0	0	0	1	2	2	2	7
1901-05	Regning med romlære	3	4	4	4	5	4	4	28
1901-05	Skriving	0	2	2	1	1	1	1	8
1901-05	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	8
1901-05	Sang	0	0	1	1	1	1	1	5
1901-05	Håndarbeid	2	3	3	4	4	4	4	24
1901-05	Legemsøvelser	0	0	1	2	2	1	1	7
1901-05	Skolekjøkkenundervisning	0	0	0	0	0	0	0	0
1901-05	Samlet	20	23	24	29	30	26	26	178

År	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Samlet
1911-15	Kristendomskunnskap	3	3	3	3	3	3	3	21
1911-15	Norsk	12	11	7	8	6	7	5	56
1911-15	Geografi	0	0	2	2	2	1	1	8
1911-15	Historie	0	0	1	2	2	2	2	9
1911-15	Naturkunnskap	0	0	0	1	2	2	2	7
1911-15	Regning med romlære	3	4	4	4	5	6	4	30
1911-15	Skriving	0	2	2	1	1	1	1	8
1911-15	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	8
1911-15	Sang	0	0	1	1	1	1	1	5
1911-15	Håndarbeid	2	3	3	4	4	4	4	24
1911-15	Legemsøvelser	0	0	1	2	2	1	1	7
1911-15	Skolekjøkkenundervisning	0	0	0	0	0	0	4	4
1911-15	Samlet	20	23	24	30	30	30	30	187

## 8.2 Uketimer for UP

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1884-85	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	3	21,5	14
1884-85	Norsk	6	7	6	7	6	5	4	5	4	4	52,5	40
1884-85	Tysk	0	0	0	0	4	3	4	4	3	3	21	11
1884-85	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	3	3	3	4	13	3
1884-85	Historie	0	0	2	2	2	2	2	2	2	3	16,5	9,5
1884-85	Geografi	0	1	2	2	2	2	2	2	2	1	15,5	10,5
1884-85	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	6	2
1884-85	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	23	17
1884-85	Skriving	2	4	3	3	2	2	2	2	2	1	22	17
1884-85	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1884-85	Håndarbeid	6	4	6	5	5	6	4	3	4	4	46,5	35,5
1884-85	Gymnastikk	0	0	0	2	2	2	2	2	1,5	0	9	6
1884-85	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1884-85	Anskuelsesøvelse	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	4
1884-85	Samlet	19	22	25	29	30	30	30	30	30	30	274,5	180,5

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1885-86	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	3	21,5	14
1885-86	Norsk	6	7	6	6	5	5	4	5	3,5	4	50,5	38,5
1885-86	Tysk	0	0	0	0	4	4	4	4	3	3	22	12
1885-86	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	3	3	4	4	14	3
1885-86	Historie	0	0	2	3	2	2	2	2	2	3	17,5	10,5
1885-86	Geografi	0	1	2	2	2	2	2	2	2	1	15,5	10,5
1885-86	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	6	2
1885-86	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	25	18
1885-86	Skriving	2	3	3	3	2	2	2	2	2	1	21	16
1885-86	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1885-86	Håndarbeid	6	4	6	6	6	5	4	3	3,5	3	44,5	35
1885-86	Gymnastikk	0	0	0	2	2	2	2	2	1,5	2,5	11,5	6
1885-86	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	6
1885-86	Anskuelsesøvelse	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	4
1885-86	Samlet	19	21	24	30	30	30	30	30	30	32,5	276	179,5

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1887-88	Kristendomskunnskap	2	2	2	3	2	2	2	2	2,5	2,5	21,5	14,5
1887-88	Norsk	8	7	5	6	5	5	4	5	4	4	51,5	39
1887-88	Tysk	0	0	0	0	4	4	3	4	3	3	20,5	11
1887-88	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	12	3
1887-88	Historie	0	0	2	3	2	2	2	2	2	3	17,5	10,5
1887-88	Geografi	0	1	2	2	2	2	2	2	2	1	15	10
1887-88	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	2	2	1,5	2	8	3
1887-88	Regning med romlære	1	3	3	3	3	3	3	3	2,5	3	27,5	19
1887-88	Skriving	1	2	3	3	2	2	2	2	2	1	20	15
1887-88	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1887-88	Håndarbeid	5	5	4	5	5	5	3	2	3	4,5	41	31,5
1887-88	Gymnastikk	0	0	2	2	2	2	2	2	1,5	0	12	9
1887-88	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9,5	6,5
1887-88	Anskuelsesøvelse	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4	4
1887-88	Samlet	18	21	24	30	30	31	31	30	30	30	274	180

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1889-90	Kristendomskunnskap	2	2	2	3	2	2	2	2	2,5	3	22,5	15
1889-90	Norsk	8	10	6	6	4	4	4	4	4	4	54	42
1889-90	Tysk	0	0	0	0	5	4	4	4	4	4	25	13
1889-90	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	4	3	3	4	14	4
1889-90	Historie	0	0	2	3	2	2	3	3	3	3	21	12
1889-90	Geografi	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1889-90	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	1	2	2	3	9	2
1889-90	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	20
1889-90	Skriving	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	20	15
1889-90	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	1,5	2	13,5	8
1889-90	Håndarbeid	4	5	5	5	4	4	4	4	4	6	45	31
1889-90	Gymnastikk	0	0	0	3	3	3	4	4	4	0	21	13
1889-90	Sang	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	9
1889-90	Anskuelsesøvelse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1889-90	Samlet	19	24	24	30	30	30	36	36	36	36	301	193

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1891-92	Kristendomskunnskap	2	2	2	3	2	2	2	2	2,5	3	22,5	15
1891-92	Norsk	8	10	6	6	4	4	4	4	4	4	54	42
1891-92	Tysk	0	0	0	0	5	4	4	4	4	4	25	13
1891-92	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	4	3	4	4	15	4
1891-92	Historie	0	0	2	3	2	2	3	3	3	3	21	12
1891-92	Geografi	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1891-92	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	1	2	2	4	10	2
1891-92	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	20
1891-92	Skriving	2	2	3	2	2	2	2	2	1,5	1	19,5	15
1891-92	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1891-92	Håndarbeid	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	44	31
1891-92	Gymnastikk	0	0	0	3	3	3	4	4	3	0	20	13
1891-92	Sang	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	11	8
1891-92	Samlet	19	23	24	30	30	30	36	36	36	36	300	192

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1893-94	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	3	21,5	14
1893-94	Norsk	8	10	6	6	4	4	4	4	4	4	54	42
1893-94	Tysk	0	0	0	0	5	4	4	4	4	4	25	13
1893-94	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	4	3	4	4	15	4
1893-94	Historie	0	0	2	3	2	2	3	3	3	3	21	12
1893-94	Geografi	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1893-94	Naturkunnskap	0	0	0	1	1	1	1	2	2	4	11	3
1893-94	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	3	3	4	6	33	20
1893-94	Skriving	2	2	3	2	2	2	2	2	1,5	1	19,5	15
1893-94	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1893-94	Håndarbeid	4	5	5	5	4	4	4	4	3	2	40	31
1893-94	Gymnastikk	0	0	0	3	3	3	4	4	3	0	20	13
1893-94	Sang	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	9
1893-94	Samlet	19	24	24	30	31	30	36	36	36	36	301	193

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1896-97	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	22	14
1896-97	Norsk	8	10	6	6	4	4	4	4	4	4	54	42
1896-97	Tysk	0	0	0	0	5	4	4	4	4	4	25	13
1896-97	Engelsk/ Fransk	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	16	4
1896-97	Historie	0	0	2	3	2	2	3	3	3	3	21	12
1896-97	Geografi	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1896-97	Naturkunnskap	0	0	0	0	0	1	1	2	2	4	10	2
1896-97	Regning med romlære	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	20
1896-97	Skriving	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	20	16
1896-97	Tegning	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14	8
1896-97	Håndarbeid	4	5	5	5	4	4	4	4	3	1	39	31
1896-97	Gymnastikk	0	0	1	3	3	3	4	3	3	0	20	14
1896-97	Sang	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	9
1896-97	Samlet	19	24	25	30	30	30	36	36	36	36	297	194



Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1898-99	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	3	21,5	14
1898-99	Norsk	6	8	7	6	6	5	4	4	4	4	54	42
1898-99	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4	23	11
1898-99	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	17	5
1898-99	Historie	0	0	3	3	3	3	2	2	2,5	3	21,5	14
1898-99	Geografi	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17,5	11,5
1898-99	Naturkunnskap	0	0	0	1	1	2	2	2	3	4	15	6
1898-99	Regning med romlære	3	4	4	3	4	3	3	5	5	7	41	24
1898-99	Skriving	3	4	2	2	2	1	1	1	1	1	18	15
1898-99	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1898-99	Håndarbeid	5	5	4	4	3	3	3	3	2	0	32	27
1898-99	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	0	19	14
1898-99	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1898-99	Samlet	20	26	28	29	29	33	35	35	35	35	304,5	199,5

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1900-01	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	3	2	2	2	2,5	2	21,5	15
1900-01	Norsk	6	7	7	6	6	5	4	4	4	4	53	41
1900-01	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4	23	11
1900-01	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	17	5
1900-01	Historie	0	0	3	3	3	3	2	2	2,5	3	21,5	14
1900-01	Geografi	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	12
1900-01	Naturkunnskap	0	0	0	1	1	2	2	2	3	3	14	6
1900-01	Regning med romlære	3	4	4	3	4	4	4	5	5	5	41	26
1900-01	Skriving	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	17	14
1900-01	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1900-01	Håndarbeid	5	4	4	4	4	3	2	3	2	2	33	26
1900-01	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	2	21	14
1900-01	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1900-01	Samlet	19	23	28	29	31	35	35	35	35	35	305	200

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1904-05	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	2	20,5	14
1904-05	Norsk	6	8	6	6	6	5	4	4	4	4	53	41
1904-05	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4	23	11
1904-05	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	17	5
1904-05	Historie	0	0	2	3	3	3	2	2	2,5	3	20,5	13
1904-05	Geografi	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	11
1904-05	Naturkunnskap	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	15	7
1904-05	Regning med romlære	3	4	4	4	4	3	4	5	5	5	41	26
1904-05	Skriving	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	18	15
1904-05	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1904-05	Håndarbeid	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	33	26
1904-05	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	0	19	14
1904-05	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1904-05	Samlet	18	23	28	30	30	35	35	35	35	33	302	199

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1906-07	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	2	20,5	14
1906-07	Norsk	6	8	6	6	6	5	4	4	4	4	53	41
1906-07	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4,5	23,5	11
1906-07	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	5	18	5
1906-07	Historie	0	0	3	2	2	2	2	2	2,5	3	18,5	11
1906-07	Geografi	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	11
1906-07	Naturkunnskap	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	15	7
1906-07	Regning med romlære	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5,5	42,5	27
1906-07	Skriving	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	17	14
1906-07	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1906-07	Håndarbeid	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	33	26
1906-07	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	0	19	14
1906-07	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1906-07	Samlet	18	23	28	29	29	35	35	35	35	35	302	197

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1912-13	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	2	20,5	14
1912-13	Norsk	6	8	6	6	6	5	4	4	4	4	53	41
1912-13	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4	23	11
1912-13	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	17	5
1912-13	Historie	0	0	1	2	2	2	2	2	2,5	3	16,5	9
1912-13	Geografi	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	16	10
1912-13	Naturkunnskap	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	15	7
1912-13	Regning med romlære	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	42	27
1912-13	Skriving	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	17	14
1912-13	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1912-13	Håndarbeid	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	33	26
1912-13	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	0	19	14
1912-13	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	7
1912-13	Samlet	18	23	25	29	29	35	35	35	35	33	297	194

Skoleår	Fag	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Til sammen	Til sammen, 7. kl.
1915-16	Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	2	2	2	2,5	2	20,5	14
1915-16	Norsk	6	8	6	6	6	5	4	4	4	4	53	41
1915-16	Tysk	0	0	0	0	0	6	5	4	4	4	23	11
1915-16	Engelsk	0	0	0	0	0	0	5	4	4	4	17	5
1915-16	Historie	0	0	1	2	2	2	2	2	2,5	3	16,5	9
1915-16	Geografi	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	16	10
1915-16	Naturkunnskap	0	0	1	1	1	2	2	2	3	4	16	7
1915-16	Regning med romlære	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	42	27
1915-16	Skriving	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	17	14
1915-16	Tegning	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	9
1915-16	Håndarbeid	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	33	26
1915-16	Gymnastikk	0	0	2	3	3	3	3	3	2	0	19	14
1915-16	Sang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	7
1915-16	Samlet	18	23	25	29	29	35	35	35	35	33	297	194