



”I kjærlighedens tjeneste” Straffens legitimitet i oppdragelse og undervisning

Øystein Skundberg & Harald Thuen

Abstract • “In the Service of Love:” The legitimacy of punishment in child rearing and education • The article attempts to show that the Norwegian attitude towards punishment as a method of child rearing and education changed character during the last half of the nineteenth century. Legal sanctions regulating and prohibiting the use of physical punishment of children was introduced, primarily in schools but much later also in the family. The article suggests that this was the result of an ideological and political development towards valorising the integrity and humanity of children, but that it was controversial to impose restrictions on parents. It also outlines four models or perspectives on the nature of children and childhood that is discernible in handbooks and manuals for parents and educators, and how these models conveyed a particular understanding of the reasoning for and the consequences of punishing children as a part of rearing practices. This influenced both parents’ values and public and political debate.

Keywords • punishment [straff], corporal punishment [fysisk straff], upbringing [oppdragelse], school [skole], legislation [lover]

Innledning

Inntil 1880-årene var de norske lovrestriksjonene i bruk av straff som oppdragelsesmiddel svært begrenset, men nå ble det innført innstramninger både i skolelovene og for foreldrene i hjemmet. Et halvt hundreår senere ble det innført forbud mot all bruk av fysisk straff overfor elever i folkeskolen (1936), og etter nok et halvt århundre innførte barneloven et tilsvarende forbud mot foreldres bruk av fysisk straff (1987).

I denne artikkelen diskuterer vi hvordan oppfatningen om bruk av fysisk straff i oppdragelsen av barn endret seg i lys av nye pedagogiske ideer gjennom 1700- og 1800-tallet, og hvordan spørsmålet ble løftet fra et privat til et politisk anliggende i 1880-årene. Artikkelen stiller følgende spørsmål: Hvordan ble straff av barn legitimert i norsk oppdragelseslitteratur med bakgrunn i ulike pedagogiske tankesett og modeller om hva barnets natur var? Og hvordan gjenspeilet det seg politisk i 1880-årene ved innføringen av de nye folkeskolelovene (1889) og den såkalte hus-tugtloven (1884) som strammet inn foreldrenes bruk av straffemiddelet?

I vestlig politisk historie er 1870/80-årene kjennetegnet ved overgangen fra klas-sisk liberalistisk rettsstatstenkning til sosialstatlige begrunnelser for statsmaktens virke. Mens staten tidligere skulle vise tilbakeholdenhet og blande seg minst mulig inn i private anliggender, som i forholdet mellom foreldre og barn, ble det nå legitimt

Øystein Skundberg is Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, Inland Norway University of Applied Sciences (Lillehammer).

Email: oystein.skundberg@inn.no

Harald Thuen is Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, Inland Norway University of Applied Sciences (Lillehammer).

Email: harald.thuen@inn.no

med offentlige regulerende tiltak. Barnas ve og vel var ikke lenger alene en sak for foreldrene. Skiftet kom juridisk til uttrykk i Norge ved lover som regulerte barnarbeidet (Fabrikktilsynsloven 1892), innførte et offentlig barnevern (Vergerådsloven 1896) og søkte å ivareta rettighetene og økonomiske forhold til barn født utenfor ekteskap (de Castbergske barnelovene 1915). Barndommen ble innrammet av en samfunnssolidaritet, der den bærende ideen gikk ut på å skape et rettferdig og identitetsskapende samfunnsfellesskap. Straffespørsmålet i barneoppdragelsen falt slik sett inn i en bredere politisk kontekst knyttet til rettferd og offentlig vern for de som var i behov av samfunnets beskyttelse. Like fullt fordret skiftet faglig pedagogisk legitimitet. Straffespørsmålet i 1880-årene dreide seg ikke alene om en allment mildere og mer human og sivilisatorisk holdning til barna, dypere sett dreide spørsmålet seg om hva en ”god” eller ”riktig” oppdragelse gikk ut på, og her søkte en støtte i samtidens pedagogiske litteratur.

Fysisk straff av barn illustrer tydelig at oppdragelse og undervisning impliserer makt og maktutøvelse. Maktens legitimasjonskrav i oppdragelsen er ikke i prinsippet forskjellig fra det som ellers gjelder i politikk og lovgivning. Utøvelse av makt i relasjoner mellom foreldre og barn, lærer og elev, må begrunnes og rettferdiggjøres: Hvilke formål har straffen, hvilke verdier og normer bygger den på, hvilke midler og sanksjoner tillater den, og hvem skal utøve straffen? Straffens legitimering sikter mot aksept og tilslutning. Med makt er det mulig å påtvinge andre sin vilje, men tilslutning til utøvelsen kommer først når prinsippene som rettferdiggjør den er allment akseptert. Pedagogikkens idéhistorie viser hvordan skiftende ideer til forskjellige tider har fått en hegemonisk stilling og gitt pedagogikken legitimitet. Det har sjelden eller aldri rådet full enighet om ideene og deres legitimitet, men noen har likevel i perioder slått gjennom med slik styrke at de har fått en dominerende posisjon.¹ Vi skal se at det også gjelder for straffens legitimitet i skolens og oppdragelsens historie.

Kildegrunnlaget for artikkelen består av norsk oppdragelseslitteratur fra 1700- og 1800-tallet og offentlige dokumenter fra straffedebattene i 1880-årene. Oppdragelseslitteraturens målgruppe var allmenheten, først og fremst norske foreldre i sin alminnelighet. Vi kan betrakte litteraturen som en type popularisert vitensformidling, et kommunikativt bindeledd mellom den pedagogiske lære og folket. De politiske debattene gir oss på sin side et bilde av hvordan de nye perspektivene ble opptatt i politikken. Temaet hadde gjæret en tid i den offentlige debatten og skapte sterke fronter. Behovet for nye tiltak for beskyttelse og vern om barna rådet det bred enighet om, men det skapte uro i skolen når lærerne sto i fare for å miste fysiske straffemidler. Likeledes reagerte foreldrene på innstramninger i deres rett til å straffe sine egne barn. Hustugtdebatten og folkeskoledebatten er de første større politiske debattene som tematiserer straffespørsmålet i undervisning og oppdragelse. Kildene består her fortrinnsvis av referatene fra stortingsdebattene knyttet til de to lovreformene. De indikerer at vi står overfor en brytningstid, spisset i dette: Der oppdragelsens pedagogiske legitimitet tidligere lå i straffens tilstedeværelse, ser vi nå trekk at den omvendt ligger i straffens fravær.

En periodes mentalitet kan defineres som de rådende emosjoner, tenkemåter og

1 Jf. Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idéhistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2017).

forestillinger om et bestemt fenomen eller i en bestemt kontekst.² Oppdragelseslitteraturen og de politiske reformdebattene hadde til felles at de søkte å påvirke og styre de allmenne holdningene til bruk av straff; oppdragelseslitteraturen i kraft av råd og anbefalinger, reformene gjennom påbud og allmenne rettsholdninger. Til forskjell fra idéhistoriens klassiske litteratur, som forholder seg til elitens ideologier og tanke-systemer, gir oppdragelseslitteraturen og de politiske kildene et bilde av hvordan ideene kunne bli oppfattet, videreformidlet og omsatt i praksis. De gir innsikt i en mentalitet, naturligvis ikke fullt og helt for de er avgrenset til bevisste forestillinger og tankesett og fanger ikke inn menneskenes ubevisste holdninger og følelser. Oppdragelseslitteraturen søker å påvirke de voksnes forestilling om barnet og den voksnes selvforståelse og rolle som oppdrager på bakgrunn av bestemte ideologier og verdsett, mens de politiske kildene kan gi oss innsyn i offentlighetens samtidige aksept og tilslutning til disse.

Ut fra nærlesning av et utvalg oppdragelseslitteratur skiller vi i artikkelen mellom fire hovedperspektiv: Det *pietistiske* perspektivet der barnet ble ansett å være grunnleggende preget av menneskets arvesynd, karakterisert ved syndighet og selvopptatthet, det *rasjonalistiske* og *empiriske* med bakgrunn i John Locke, karakterisert ved barnets fornuft og formbarhet, det *naturidealistiske* etter Jean-Jacques Rousseau som betraktet barnet som grunnleggende godt fra fødsel av, karakterisert ved natur og renhet, og til sist Herbert Spencers *naturalisme*, den sosialdarwinistiske lære som la til grunn en radikal individualisme. Lockes *Some Thoughts Concerning Education* (1693), Rousseaus *Émile* (1762) og Spencers *Education: Intellectual, Moral, and Physical* (1861) ble tidlig oversatt til nordiske språk og ble store salgssuksesser og vedvarende referanse- og påvirkningskilder i oppdragelseslitteraturen.

Karakteristisk for oppdragelseslitteraturen som kilde er at den både beskriver moralske forestillinger om barnets natur og metodiske/materielle anvisninger om foreldrenes oppdragelseshandlinger. Oppfatninger om barnets natur kobles gjerne konkret til bruk av bestemte straffeformer og straffemidler. Dette er vesentlig for vår lesning og kategorisering av kildene fordi det kan være vanskelig å skille mellom de ulike idébakgrunnene ut fra straffeutøvelsen alene. Straffemiddelet, for eksempel bruk av riset, kunne være det samme uavhengig av om forfatteren tilhørte pietismen eller begrunnet seg i rasjonalistiske eller naturidealistiske ideer. En rousseauianer med sans for ”den naturlige straffen” kunne også argumentere for bruk fysiske straffemidler. Denne dobbeltsidigheten i tekstene, moral og metode/materiell, har gjort det mulig metodisk å avgrense de fire mentalitetene eller perspektivene som artikkelen beskriver.

Men oppdragelseslitteraturen speiler også en historisk og ideologisk kontekst. De formidlet et sett med sannheter og ideer til sine lesere samtidig som de beskrev den verdirealiteten leserne befant seg i. Dette metodiske prinsippet er sentralt i mentalitetshistorie, som i de klassiske studiene av Emmanuel Le Roy Ladurie³ og Norbert Elias.⁴ Mentalitetshistorikeren Lucien Febvre trakk perspektivet lenger og mente den

2 Jf. Regine Eckardt and Albrecht Classen, *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality* (Berlin: Walter De Gruyter, 2005).

3 Emmanuel Le Roy Ladurie og Kjell Olaf Jensen, *Montaillou: Katarer og katolikker under inkvisisjonen i en landsby i Pyrenéene 1294–1324* (Oslo: Gyldendal, 1986).

4 Norbert Elias, *The Civilizing Process 1: The History of Manners* (New York: Pantheon, 1978).

menneskelige psyken var resultat av historiske prosesser og kunne studeres som historisk betinget fenomen. At menneskelig psykologi var uforanderlig, konstant og tidløst mente han var en ”psykologisk anakronisme”.⁵

Oppdagelseslitteraturen var en sammensatt sjanger. I tillegg til de pedagogiske håndbøkene var familiemoral og barnetukt tema i religiøse utgivelser som andaktsbøker, huspostiller og moralskrifter. Svært mye var oversatt fra tysk, men etter hvert som det norske bokmarkedet vokste etter 1830 ble flere danske og norske forfattere solgt og lest i Norge.⁶ Kildene i denne artikkelen var utbredte eksempler på sine sjangre, og forfatterne (som pietistene Hans Strøm, Hans Nielsen Hauge og Paul Layritz, rasjonalisten Frederik J. Bech, og Matias Skard) sto for betydelig faglig og ideologisk autoritet, samt at deres bøker hadde et stort nedslagsfelt. De er valgt ut med det kriterium at det er utgivelser tilgjengelige på det norske bokmarkedet, som hadde en viss utbredelse og var beregnet på foreldrene som lesere. Eksakte opplagstall som kunne gitt oss en kvantitativ angivelse av utbredelsen, finnes ikke og lar seg ikke etterspore, men via forfatternes navn, stilling og referanser trer noen kilder fram som viktigere og mer sentrale enn andre.

Det er ikke gjort mange sammenhengende studier av oppdragelseslitteraturen, selv om det ofte blir sitert fra slike kilder for å illustrere en tidsbestemt oppfatning eller norm. I Norge er den anvendt som kilde i noen få studier, som i Åse Gruda Skard: *Kva las dei om barnestell og oppseding før i tida?* (1954); Ida Blom: ”Om Pigebørns Opdragelse” (1979); og Monica Rudberg: *Dydige, sterke, lykkelige barn* (1983). Dette er imidlertid studier av mer generell barndoms- og oppdragelseshistorisk karakter, der straffespørsmål er mer sideordnet. Det finnes ellers svært få norske historiske studier eksplisitt av straff i oppdragelse og undervisning. Med unntak av den allmenne skolehistoriens korte omtaler og enkelte hovedfagsoppgaver,⁷ også de fortrinnsvis knyttet reformutviklingen og straffeparagrafene i skolen, er temaet på det nærmeste utforsket i Norge.

Syndens barn

I den lutherske lære, spesielt i pietismen, ble dogmet om arvesynden forklaringen på barns stadige grenseoverskridelser og misgjerninger, og dermed også styrende for straffens innhold. Grunnet arvesynden var barna født syndige. Mennesket var ”vredens barn” av naturen, og foreldrene var selv ansvarlige for at barna var blitt slik. Derfor lå det til forelderansvaret å rette opp barnet ved å drive ut synden som hadde bosatt seg i sjelen. En god oppdragergjerning var den retteste vei til himmelen, og en dårlig var den retteste til helvete.⁸ Barna var en gave fra Gud og oppdragelsen en hel-

5 Dag Jøssens, *Mentalité : En vitenskapsteoretisk studie i mentalitetshistoriske tekster av Ariès, Mandrou og Vovelle* (Bergen: Ariadne, 1990).

6 Jostein Fet, *Lesande bønder: Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840* (Oslo: Universitetsforlaget, 1995); Lis Byberg, ”I bondens hyller: En 1700-talls bonde og hans bøker,” *Heimen* (2011).

7 Kirsten Marie Rode Lycke, *Legemlig straff i allmennskoleverket i Norge fra 1880 til 1936: Debatt, bruk og bestemmelser* (Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo, 1973); Rune Ove Svartvatn, *Legemlig straff i Trondheim Folkeskole: En undersøkelse av straffeprotokoller ved skoler i Trondheim kommune, 1890–1936* (Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Trondheim, 1988); Bente Halland, *Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889–1936* (Hovedoppgave i historie, Universitetet i Bergen, 2007).

8 Jf. Johan Jacob Rambach, *En alvorlig og kierlig opmuntring baade til Forældre og Børn: om at iakttagge de førte og unge Aar til den saa høyt fornødne og nyttige Skolegang* (Kiøbenhavn: Andreas Hartvig Godiche, 1764).

lig plikt, men også et arbeid som sikret foreldrene en plass i evigheten. Lekmanns-pietismens fanebærer Hans Nielsen Hauge, framsatte lignende perspektiver i sin første bok.⁹ Ektefolk måtte vite, skriver han her, at den største nytte de kunne gjøre Gud, kristenheten, verden og barna selv, var å oppdra barn godt.

Forestillingen om at barnet var født ondt og syndig ble formidlet i Norge gjennom en religiøs pedagogikk, i prekener, husandaktsbøker og postiller. I forlengelsen av reformasjonen og protestantismens innføring i Norge ble pietistisk lutheranisme innført som statsreligion i Danmark-Norge av kong Christian VI. Foreldrene hadde en viktig posisjon i statspietismen, for de sto i Guds sted overfor barna. Den protestantiske ideologien belønnet troskap til de autoriteter Gud hadde utpekt, og det var i første omgang staten, som i sin tur sto over familiene. I følge Martin Luther var orden i hjemmet en forutsetning for orden i samfunnet, som bestod av hierarkiene hjemmet, kirken og staten. Orden og innordning i hjemmet var en forutsetning for orden i staten.

Pietistene henviste til Skriften i oppdragelsesspørsmål, der pålegget til foreldrene var utvetydig: I Salomos Ordspråk (13) het det ”Den som sparer på riset, hater sin sønn, den som elsker, formaner ham sent og tidlig”, og : ”La ikke gutten mangle formaning! Gir du ham ris, skal han ikke dø. Når du slår ham med riset, berger du ham fra dødsriket”.¹⁰ Å rise barnet var et uttrykk for kjærlighet, lot en det være, var det omvendt et uttrykk for hat. I Hebreerne (12) fant foreldrene formuleringen: ”Den Herren elsker, tukter han”.¹¹ De som ikke underla seg foreldrenes tukte og oppdragelse, fornektet både Gud og Kongen og var på ville veier. Selv om irettesettelse, tukte og straff av barna kunne være tungt og vanskelig å utøve for foreldrene, skulle de vite at de ble belønnet med fred og rettferd hos dem som utholdt tukten.

Et kjennetegn ved den pietistiske pedagogikken er interessen for den psykologiske siden av omvendelse og hengivelse til en større makt. Det var viktig at mennesket, både voksne og barn, var fullstendig ærlige og åpne når de erkjente sine synder og erklærte sin maktesløshet overfor dem. Mennesket ble ansett å være særlig svake for lyster, begjær og fornøyelser. Den tyske presten og professoren August Hermann Francke (1663–1727) ved universitetet i Halle, som er regnet å ha hatt særlig innflytelse på den dansk-norske skolen, mente at oppdragelsen og dermed også straffen skulle virke befriende: Den skulle befri barnet for den medfødte egoismen, egenrådigheten og meningsløse jakten på verdslige gleder som det var født med. Saligheten lå i overgivelsen. Barnet var i stadig utvikling, derfor måtte oppdrageren tre inn fra første dag med en fast og tydelig hånd. Vel var barnet Guds barn, men like fullt Guds uoppdragne barn.

Arvesyndslæren ble formildet av de pietistiske prestene i en rekke skrifter myntet på foreldrene. Presten og naturforskeren Hans Strøm skrev i 1792 at foreldrene hadde ”meddelt deres Børn en syndig Natur, som ei kan blive god, med mindre de ved en fornuftig Opdragelse kom dem til hjelp”.¹² Et sentralt punkt i arvesyndslæren var

9 Hans Nielsen Hauge, *Betragtning over Verdens Daarlighed : forfattet i 5 Capitler og sammenskrevet i Korthed* (Bergen, Jens Ørbek Berg.Hauge 1796), 45.

10 13–24 og 13–14.

11 6–11.

12 Hans Strøm, *Prædikener over alle Søn- og Festdages Evangelier til Andagtsøvelse for Almuen, tilligemed en Tilskrift til Eger-Menighed i Norge, samt en tilføiet Anviisning for Almuen til at kiende Gud af hans Gierninger i Naturen* (Kjøbenhavn: Gyldendals Forlag, 1792), 116.

å forklare foreldrene at også de aller minste barna måtte tuktes. Selv om spebarn ikke hadde noen bevissthet rundt sine handlinger, var deres trass og motstand et uttrykk for at fordervelsen allerede satt i dem. Den tyske pietisten Friedrich Ahlfeld, en autoritet tilknyttet Franckes miljø i Halle, skrev eksempelvis at når et språkløst spebarn skriker og vifter med armer og ben er det egenviljen som rår – og den vokser dag for dag: ”Vi kjende Mødre, som allerede blive underkuede af sine smaa Barn”.¹³

Men det var også mildere stemmer blant pietistene som åpnet for foreldrenes skjønn og vurdering, især gjaldt det i vurdering av de minste barnas atferd. Tolkningen av spebarnas gråt er et eksempel på dette. Var den et utslag av barnets ”Egensind og Utaalmodighet” eller gråt barnet fordi det var sultent eller opplevde ubehag? Det er den tyske pietisten Paul Eugene Layritz som spør slik i et oppdragelsesskrift utgitt på norsk i 1833.¹⁴ Han er et eksempel på at det kunne være variasjoner mellom pietistene i deres forståelse av barnet. Oppdrageren måtte ikke la seg lure til å føye barnet dersom gråten skyldtes ”Egen-Vilien”, da var den simpelthen et utslag av arvesynden. Men kom gråten fra et sultent barn, stilte det seg annerledes. En erfaren voksen ville høre om det er en ”klagende Graad, et Raab om Hjælp, eller en gjenstridig og egensindig Graad”.¹⁵ Selvsagt kan et lite barn gråte av ubehag, sult eller frustrasjon, innrømmer Layritz, og det må da være opp til foreldrene å vurdere hva gråten er et utslag av. Foreldrene skal så langt det er mulig vise tålmodig fasthet og kjærlighet, men hvis vuggebarnet slo sin foreldre, var det legitimt å slå tilbake: ”Naar den lille Haand, som har slaet, nogle Gange bliver slaet igjen, vil Vreden snart legge sig.”

Blant pietistene generelt går et trinnvis straffemønster igjen. Sto man overfor en situasjon der straff var påkrevd, spesielt i situasjoner der barnet er stort nok til å kunne forstå, skulle man først ta barnet til side og snakke vennlig og medlidende med det – medlidende fordi barnet tross alt er offer for en medfødt sjelelig skavank, arvesynden. Særlig viktig var dette overfor barn som evnet å forstå at de hadde forbrutt seg. Hvis barnet etter dette fortsatt ikke innså alvoret i sin forseelse, og kanskje lot til å tro at Jesus ville frelse det fra fordervelsen uten at barnet trengte å gjøre en egeninnsats, da kunne man ty til håndfaste metoder, som avsondring alene på et rom, for bønn og selverkjennelse. Dette vil ha en bedre virkning enn både ris og trusler, spesielt siden mange foreldre gjerne truer med straffer de helst vil unngå. Men hvis ikke hverken formaning, henvisning til englenes sorg eller innestenging på et rom hjelper, må riset frem. Det var fremdeles viktig at barnet ble forklart grunnen til straffen, at den ble tildelt i sorg og ikke sinne, og at mor og far må være ”eet Hierte og een Sjel” i avstraffelsen, altså helt enige.¹⁶

Opplysningsprestene og senere grundtvigianerne kritiserte pietistene både for en bokstavtro og unyansert tolkning av arvesynslæren, for en manglende forståelse av barnesinnet og for å ville knekke barnets egenvilje. Men for pietistene hadde innvendinger og kritikk som dette liten virkning. For dem handlet det om å beskytte barnet mot seg selv og redde det for Gud. Barnet var kun et uvitende offer for arvesynden,

13 Friedrich Ahlfeld, *Menneskelivet: En christelig Haandbog for Unge og Gamle* (Kjøbenhavn: Wøldike), 57.

14 Paul Eugen Layritz, *Veiledning til en forstandig og christelig Børneopdragelse* (Stavanger, 1833), 49–50.

15 Layritz (1833), 50.

16 Layritz (1833), 87.

og dets anlegg til synd måtte kues, til dets eget beste. Det barnslige opprøret mot foreldrene speilet menneskets opprør mot Gud. Ærgjerrighet, egoisme og hovmod hos barn var manifestasjoner av medfødt fordervelse, og ikke et sunt uttrykk for barnets iboende styrke, frihetsfølelse eller vekst. Derfor skulle man aldri la disse egenskapene få blomstre.

Fornuftens barn

Rasjonalistisk og empirisk pedagogikk var et britisk og tysk fenomen som gjorde seg gjeldende under opplysningstiden på 1700-tallet, og ble popularisert og spredt i Danmark-Norge gjennom oversettelser, pedagogiske skrifter og oppdragelseshåndbøker. Deres grunnoppfatning var at barnet er en primitiv, uferdig skapning uten andre medfødte egenskaper enn de helt enkleste drifter, som verken er gode eller onde. Barnet handler ut fra enkle, driftsbestemte hensikter, og oppdragerens rolle blir å styre disse driftene til beste for barnets og samfunnets framtid.

I *Some Thoughts Concerning Education* (1693) skriver John Locke (1632–1704), en hovedreferanse for fornuftsrasjonalistene, de velkjente ordene: ”Jeg tror jeg kan si, at av alle mennesker vi møter, er ni av ti som de er, gode eller onde, nyttige eller unyttige, på grunn av sin oppdragelse.”¹⁷ I barndomshistorisk forskning er det en gjengs oppfatning at Lockes oppdragelsesskrift medvirket sterkt til å utløse den nye barndomsforståelsen utover på 1700-tallet. Skriftet inneholdt en rekke konkrete oppdragelsesråd, og var skrevet på en lett tilgjengelig måte på oppdrag fra en velstående venn av Locke, Sir Edward Clark, som ba om råd i oppdragelsen av sin sønn – ”en Gentlemans sønn”. Locke opponerte mot geistlighetens kristne morallære, heller enn den gamle Adams undertrykkelse, som han spissformulerte det, var barnet i behov av en sosial moral.¹⁸

Kjernen i Lockes lære var enkelt sagt dette: Barnet lot seg forme ved forestillingenes påvirkning og ved begjærets eller fristelsens underkastelse. For den intellektuelle siden av barnets utvikling gjaldt tabula rasa-teorien, for den moralske gjaldt begjærets underkastelse. Barnets fristelser måtte styres eller underlegges den voksnes fornuft; siden i livet – for det voksne mennesket – skulle man så være rede til å veie begjæret mot fornuften ved egen hjelp. Målet for den moralske oppdragelsen var via begjærets underkastelse å internalisere fornuftens overtak i mennesket. Den fullkomne moral lå i styrken til å nekte begjærets eller lystens tilfredsstillelse når fornuften tilsa noe annet. Målet var dannelsen av et selvdisiplinerende, rasjonelt og fornuftig menneske.¹⁹

Biskop i Kristiania og skolereformator Fredrik Julius Bech var rasjonalist på sin hals, og hadde lite til overs for de haugianske pietistene og deres arvesyndslære. Han skrev i sin oppdragelsesbok fra 1792 at det var ”intet som har gjort større Skade i Opdragelsen, end den Tanke om Børns onde Natur”.²⁰ I spørsmål om oppdragelse og straff lente han seg mer til Locke og de tyske reformpedagogene, filantropinerne, enn luthersk ortodoksi. Bech beskrev med avsky hvordan enkelte foreldre slo små barn

17 John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (Oxford: Clarendon Press, 1693/1989), 83.

18 Locke (1989), 198.

19 Locke (1989), 105.

20 Frederik Julius Bech, *Veiledning til at opdrage en sund, fornuftig, duelig og lykkelig Afkom* (Trondhiem, 1792), 62.

som gråt. Det er like ufornuftig som det er urettferdig, skriver Bech. Små barn gråter når de føler ubehag, og ikke av trass. Større barn gråter også fordi de har det vondt på et eller annet vis, men er det en forbrytelse? spør han, og svarer: Foreldre kan ikke se barnet, verken store eller små, ”ind i Sjelen”. En far eller mor kan ikke kalle det egensindighet og ondskap når barnet ennå ikke vet forskjell på rett og galt! Men så må foreldrene samtidig passe på å ikke bli for ømme og skjemme bort barnet unødige. Et sykt barn som blir bortskjemt under sykdomsleie står i fare for miste styrke og motstandskraft i sitt senere liv. Ettergivenhet hos foreldre avlet lett skrøpeligheit hos barnet.

Foreldrerådene bygget i alt og ett på det rasjonelle. Urimelige og aggressive handlinger fra barnets side skulle møtes med en kontant stoppordre fra foreldrene. Uten aggresjon og sinne skulle foreldrene ”gi dem deres Slag saa følelig tilbage, at de mærke, de haver med deres Overmand at gjøre”. Man skal ikke tirre barna, sier Bech, og heller ikke la seg tirre av dem. Det har ingen hensikt verken å skjelle ut, slå eller straffe på annen voldsom måte, for de har ikke forutsetninger for å skjønne hva de har gjort galt. Men ved å stoppe barna på en kontant måte, vil de kunne sanse at de ikke skal gjøre det samme igjen. Et annet rasjonelt trekk kunne være å innrette seg slik at den uønskede atferden ikke var mulig, eksempelvis ved å rydde unna og skjule saker og ting barnet skulle holde seg unna. Bech er også kritisk til foreldres bruk av frykt. Alt fra trussel til skremsler og avskrekkende historier kunne skape frykt hos barnet, men den hadde liten oppdragende virkning.

Som rasjonalist har Bech stor tro på fornuften, også hos barnet. Det vil med årene skjønne at de moralske riktige handlingene ikke bare er riktig fordi de forfektes fra autoritativt hold, Gud, Staten og Foreldrene, men fordi de framkaller en fornuftig livsholdning. Uforsiktighet, dovenskap og ødselhet fører til armod, rot og mangel. Urenslighet fører til sykdommer og smerter. Uorden, utålmodighet, heftighet i vrede, alt dette skader legemet og sjelen. Lastene gjør mennesket ulykkelig, skriver Beck. Såfremt det ikke skader barnet uopprettelig eller urimelig sterkt, skal man la barnet føle konsekvensene av sine handlinger og valg. På samme måte skal man gjøre dem oppmerksom på de gunstige og behagelige konsekvensene av riktig handling. Disse prinsippene gjorde i teorien behovet for straff og belønning i korrigerende av barns handlinger nesten overflødig.

Et hovedprinsipp for rasjonalistene var at straffen skulle være forståelig for barnet, men også rimelig og rettferdig. Straffen kunne være et legitimt redskap i innøvelse av selvbeherskelse og selvkontroll. Hvis straffen ikke var forståelig, rimelig og rettferdig, sett fra barnets side, ville det bli forvirret og frustrert, og i verste fall betrakte foreldrene som ukjærlige ”Tyranner hvilket de ogsaa ere, thi de straffe ikkun, fordi Hovedet ikke staae ret paa dem selv, og fordi de ikke kunne styre sin Arrigskab”.²¹ Straffens siktemål for rasjonalistene var at den virket sosialt oppdragende. Barnet bar med seg en mulighet som det var opp til de voksne å gripe fatt i. Det lå til oppdragere å vinne barnet for fornuftens føringer og la det bli herre over sine innskytelser og fristelser. Oppdragergrepet var å innøve og forsterke riktige handlingsmønstre som festet seg og ble til vaner hos barnet.

²¹ Bech (1792), 157.

Naturens barn

Det tredje oppdragelsesperspektivet har utspring i Jean-Jacques Rousseau (1712–78) og hans oppdragelsesfilosofiske hovedverk, romanen *Émile – eller om oppdragelsen* (1762). I åpningssetningen snur Rousseau arvesynslæren på hodet: ”Alt er godt som det udgår fra skaberens hænder; i menneskets hænder udarter alt”.²² Rousseau deler Lockes avvisning av arvesyndslæren, men ellers inntar han et grunnleggende annet syn enn Locke på barnets oppdragelse. I spørsmålet om bruk av fysisk straff er det likevel vanskelig å spore klare praktiske forskjeller. Ingen av dem fornektet bruk av straff, og for begge var det viktig at straffen framsto som forståelig og rettferdig for barnet.

Men i spørsmålet om straffens legitimitet ser vi ulikheter. Locke og rasjonalistene begrunnet straffen i det som moralsk og sosialt var ”riktig” for barnet, Rousseau og romantikerne i kjølvannet av ham så straffen ideelt som naturens føringer og styring av barnet. For Locke lå oppdragelsens hensikt i barnet som samfunnets kommende generasjon, hos Rousseau i barnet i seg selv. Annerledes sagt: Der Locke ønsket at barna lærte å te seg blant de andre i kulturen, der ønsket Rousseau at barnet fant fram til jegets identitet som et autentisk uttrykk innenfor det sosiale. Rousseau uttrykker forskjellen slik: ”Verdensmanden dækkes fuldt og helt af sin maskering. Da han næsten aldrig lever i sit eget jeg, føler han sig dér som en fremmed og er ilde tilpas, når han tvinges til at være sig selv. Hvad han er i sig selv betyder intet; hvad han synes at være, er alt for ham”.²³

De praktiske oppdragelsesanvisningene knyttet til Émiles utvikling fanget interesse i borgerskapet og etter hvert også i bredere lag av folket. Bare i England regner man med at det ble utgitt over to hundre Émile-inspirerte oppdragelsesskrifter før 1700-tallet var omme.²⁴ Det romantiske idealet om det uskyldige barnet gjorde oppdragelseslitteraturen personlig og intens. Relasjonene mellom foreldre og barn ble beskrevet i en langt mer inderlig og romantisk retorikk enn tidligere. ”Mit Barn! Mit eneste elskede Barn! Mit Hjerter strømmer over af Æmhed og Kjærlighed til dig”, skrev bispinnen Henriette Gislesen i *En Moders veiledende Ord til sin Datter* (1843).²⁵ I Norden var den danske oversettelsen av den tyske legen Samuel Hahnemanns *Haandbog for Mødre, eller Grundsætninger for Børnenes første Opdragelse* (1797) blant de mest utbredte skriftene. Oversetteren mente at den fra sakkyndig hold i Frankrike nærmest var å betrakte som et autorisert utdrag av Rousseaus ”Mesterværk”.²⁶ Håndboken var skrevet for en bred leserkrets – for dem som ”ikke kunde læse eller eje hint store Værk”. Men boken hadde nok ett fortrinn i forhold til den franske originalen, understreket oversetteren, den var nemlig utvidet og ”berigtiget” med Hahnemanns egne praktiske erfaringer ”som Fader”. Tilføyelsen hadde en kritisk brodd, for det var velkjent at Rousseau selv hadde skjøttet sin farsgjerning dårlig. Men koblet til Hah-

22 Jean Jacques Rousseau, *Emile – eller Om opdragelsen* (Bd. I–III) (Kjøbenhavn: Borgen, 1762/1962), bd. I, 13.

23 Rousseau (1962), bd. II: 97.

24 Hugh Cunningham, *Children and Childhood in Western Society since 1500* (London: Longman, 1995), 68.

25 Henriette Gislesen, *En Moders veiledende Ord til sin Datter* (Christiania: Guldberg & Dzwonkowski, 1843), 60.

26 Samuel Hahnemann, *Haandbog for Mødre, eller Grundsætninger for Børnenes første Opdragelse* (Kjøbenhavn: L. Reistrups forlag, 1797), forordet.

nemanns farserfaringer kunne leserne få innsikt i hvordan Rousseaus lære kunne praktiseres på en fars vis i det virkelige liv.

Émile formidlet et sett av oppdragelsesimperativer, fire er særlig framtrepende:²⁷ For det første: *Barnet er ikke lastefullt!* I Rousseaus tekst er dette en tilbakevendende grunnsetning. De første impulser fra naturen sikter alltid til noe godt, det eksisterer ikke noen arvesynd, eller som han sier, ”en medfødt fordærvelse i det menneskelige hjerte”.²⁸ Imperativet ledet til perspektivet om ”den naturlige straffen”: Man skal aldri refse eller tukte barn for å gi dem straff, derimot skal straffen framtre som en naturens reaksjon på barnets atferd.²⁹ I norsk oppdragelseslitteratur fra første halvdel av 1800-tallet ser vi budskapet til tider i et nærmest identisk ordvalg, eksempelvis slik: ”Det er ikke Opdragelsens Opgave at undertrykke, men kun at lede Natur-Anlæg-gene”, derfor anbefales den straff som ved sine midler ”efterligne Naturen, idet de ere dannede efter Handlingernes naturlige Følger”.³⁰

For det andre: *La barnet få utfolde sin virkelyst!* Også denne ”læresetningen” er knyttet til en rekke konkrete råd relatert til ulike utviklingstrinn og oppdragelses-situasjoner. Rådet til foreldrene var at de burde legge minst mulig bånd på barnas bevegelsesfrihet. Heller burde de observere om barnets virksomhetstrang var inn-skrenket, for dette kunne være et første tegn på medfødte defekter. ”Inskrænk den Lilles Selvvirksomhed saa lidet som mueligt. La det raade og virke selv”, sa Nicolai Wergeland i oppdragesskriftet *Hendricopoedie*, forfattet i 1808 ved sønnen Hen-riks fødsel.³¹ I barnas virkelyst ”ligge Spirene til en nyttigvirksom, selvstændig, vi-debegjerlig, dristig, retfærdig, uegennyttig, aaben og paalidelig Character”, het det i en annen oppdrageshåndbok.³²

For det tredje: *La naturen herde ditt barn!* Rousseaus forbilde var det sunne bon-debarnet, den sterke kroppen, som kunne leke i snø og kulde uten å ta notis av vær og vind, som tålte naturens påkjenninger uten skrik og ynk. På norsk kunne bud-skapet lyde slik: ”Skaffer Barnet mange søde Fornemmelser og naturlige – ey kon-stige – Behageligheder; men søger ey at beskytte det imod de naturlige ubehagelige Fornemmelser, som det engang skal og maa fordrage. Væn det at taale Naturen og Verden.”³³ Naturherdingen var langt fra bare av det gode for barn, det fortelles om barn som ble utsatt for ekstreme eksperimenter og lidelser i forsøk på forme dem i bildet av Émile eller Sophie.³⁴

For det fjerde: *Hold barnet unna bøkene!* ”Jeg hader bøgerne; de lærer os kun at tale om det man ikke ved noget om.”³⁵ Bøkene representerte de voksnes ytre kunn-skap. Émile skulle høste av sine egne, intuitive erfaringer og deretter selv språkliggjø-

27 Harald Thuen, *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien* (Oslo: Abstrakt for-lag, 2008), 60ff.

28 Rousseau (1962, bd. I), 88f.

29 Rousseau (1962, bd. I), 100ff.

30 Hans Smith Hjort, *Brev til en Moder om hendes Børns Opdragelse* (Christiania, 1836), 3 og 11f.

31 Nicolai Wergeland, *Hendricopoedie: Kortfattede Love for Opdragelsen fra den spædeste Alder. En Lommebog for Forældre* (Christiania, 1808), punkt VIII.

32 Hjort (1836), 4.

33 Wergeland (1808), punkt VII.

34 Geoffrey Summerfield, *Fantasy and Reason: Children's Literature in the Eighteenth Century* (Athens, GA: University of Georgia Press, 1985), 149ff.

35 Rousseau (1962), bd. II: 33.

re dem: ”Indskrænk altså så meget som muligt barnets ordforråd. Det er meget uheldig at barnet har flere ord enn tanker, og at det siger ting som det ikke selv forbinder noget begreb med.”³⁶ I tidens utdanningstenkning var dette et kontroversielt syn, og det var vanskelig selv for de ivrigste Rousseau-tilhengerne å holde barna borte fra bøkene. Vi finner heller ikke særlig spor av det i norsk oppdragelseslitteratur.

Rousseaus oppdragelsesråd bunnet i et naturbestemt erfaringsbegrep. I barnets møte med naturen blir erfaringen til gjennom en aktiv, selvstendig og kulturelt uavhengig prosess, som en løsning på de problemer barnet selv gjennomlever. Et sentralt spørsmål blir da om det er mulig å forene det ”naturlige” med det ”sosiale”: Hvordan kan naturtilstanden bevares i møte med det siviliserte samfunn? Rousseau tegner ut et tredelt prosjekt: Dels går det ut på å forstå hvordan naturtilstanden i barnets skapning faktisk er, dels i å forstå hvordan denne naturtilstand tapes i møte med en menneskeskapt sivilisasjon, og, endelig, dels i hvordan man ved oppdragelsens grep kan oppløse denne motsetning. Sivilisasjonens normbærere, det være seg i form av oppdragerholdninger, ordforrådet, institusjonelle forordninger eller oppdragelsesinstrumenter som riset og andre strafferedskaper, bryter seg inn på naturens domene.

Naturtilstandens prinsipper skal legge føringer ikke bare for den individuelle oppdragelsen, men også for kollektive innretninger. Idealmodellen er et samfunn som setter menneskene i et avhengighetsforhold til naturens orden. Barnets prosjekt i dette samfunnet går ut på å lære å ”forbli menneske på tross av skjebnen” – å leve et menneskeliv ved å være seg selv i det sosiale, eller som Rousseau sier det, adressert til Locke og rasjonalistene: ”At leve et menneskeliv er den bestilling jeg vil lære ham. Når han forlader mig, er han – det indrømmer jeg – hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske; og alt hvad et menneske bør være, vil han efter behov kunne være lige så godt som enhver anden. Selv om skæbnen tvinger ham at skifte stilling, vil han stadig være på sin plads.”³⁷

Livsdyktige barn

Den britiske filosofen og sosiologen Herbert Spencer (1820–1903), vant bredt gjennomslag i Norden med boken *Education: Intellectual, Moral, and Physical* (1861), oversatt under tittelen *Om Opdragelse*. Hans naturalistiske filosofi bygde på at biologiske lover, i likhet med Darwins evolusjonsteori, også gjaldt for menneskets individuelle utvikling. Spencers pedagogikk hadde bakgrunn i tidens liberalistiske samfunnsforståelse som tilsa en radikal individualisme. Oppdragelsens og politikens prinsipper var de samme; det gjaldt å fremme individets selvutvikling ut fra de evner og anlegg naturen hadde gitt, med minst mulig innblanding. Målet var å ruste barnet intellektuelt og moralsk til kampen for tilværelsen. I Spencers lære var ikke barnet styrt verken av arvesynd eller en iboende sunn og god natur, men av sine direkte reaksjoner på impulser og inntrykk. Derfor hevdet han sterkt at barnets handlinger skulle avstedkomme kun ”den naturlige Straf”, altså de uunngåelige negative konsekvenser av negative handlinger, på samme måte som gode handlinger fikk gode konsekvenser.

Spencer la et annet innhold i den naturlige straffen enn Rousseau. ”Er det ikke

36 Rousseau (1962), bd. I: 65.

37 Rousseau (1962), bd. I: 20.

aabenbart, skriver Spencer, ”at det er Forældrenes Opgave som ’Naturens Tjenere og Fortolkere’ at sørge for, at deres Børn stadig erfare de sande Følger af deres Handlinger, de naturlige Reaktionen, uden at afværge dem eller forstærke dem eller stille kunstige Følger i deres Sted?”³⁸ I tråd med en utilitaristisk grunnholdning skulle straffen overensstemme med overtredelsen nesten i et matematisk forhold, så opplevelsen av lyst eller smerte varierte med omfanget av ugjerningen. Til forskjell fra Rousseau som hevdet at det var barnets egenerfaringer, uten innvirkning fra de voksnes side, som var grunnlaget for den naturlige straffen, gikk Spencers lære ut på at det var de voksne som hadde hånd om straffen. Det var oppdragerens tolkning av naturen som gjaldt, ikke barnets umiddelbare opplevelse av naturbetingelsene. Men vesentlig var det da at straffen aldri ble utøvd etter de voksnes forgodtbefinnende, i oppfarehet eller aggresjon, men at den alltid ble legitimert i en fortolkning og overveielse av naturen.

Hvis en liten gutt eksempelvis snubler over dørtrinnet, vil smerten han kjenner være nok til å lære ham å være mer forsiktig når det gjentar seg flere ganger. På samme måte som smerten ved å snuble, eller å stikke seg i fingeren med en nål er umiddelbar, gjentakende, konsekvent og uten unntak, skal straffen fra oppdrageren ikke komme nølende, variere etter oppdragerens humør eller tålmodighet eller komme lenge etter handlingen den straffer for. ”Ingen Trusler, men en tavs, streng Fuldbyrkelse”, anbefaler Spencer.³⁹ I den ”uorganiske naturen” fungerer det på samme måte. Naturen straffer og belønner enhver handling likt, naturen ”lytter ikke til nogen Undskyldning” og lar seg ikke appellere til. Dette skjedde også når et barn vokser opp; hvis du er lat, upresis eller ødler med penger, vil den naturlige og unngåelige følgen være at du mister jobben, mister tillit eller blir fattig.

Den norske skolemannen, skoledirektøren og pedagogen Matias Skard (1846–1927) var sterkt inspirert av Spencer, og skrev en innføring i hans oppdragelsestanker i 1890. Skard var også tilhenger av den naturlige straffen, og Spencers tanke om at barnets sjel, i den grad den eksisterte, var absolutt utilgjengelig. Når Spencer snakket om barnets sjel, mente han summen av alle erfaringer, vekselvirkninger mellom organismen og omgivelsene. Derfor måtte oppdragelsen anvende straffen etter utviklingslærens lover, der den atferd som var god og hensiktsmessig belønnet seg selv. Men Skard mente at jo mer alvorlig overtrampene var i moralsk forstand, jo mindre strakk naturvitenskapens lover til. De ga kanskje en kunnskap, men ikke nødvendigvis styrke til å overvinne fristelser til å gjøre gale handlinger.

Skard er kritisk til at så mange lett griper til fysisk straff, et dask eller en ørefik ”ligger så nær for hånd”. Den voksne reagerer impulsivt, og ”foranledning, dom og eksekusjon går i ett”, skriver Skard.⁴⁰ Hvis en straff skal komme som en naturlig konsekvens, slik Spencer hevdet, måtte den voksne være avbalansert og kalkulert i straffen. Likevel ser ikke Skard bort fra at fysisk avstraffelse må til i ytterste nødsfall, hvis oppdrageren ikke klarer å beherske barnet med ”åndelige midler”. Spesielt hvis man skal disiplinere barnets trass eller løgn, for å unngå at barn sniker seg unna, begynner å forhandle eller setter seg opp mot den voksnes moralske autoritet. Har ikke den voksne myndighet til å sette barnet på plass uten fysiske maktmidler, må de tas i bruk. Det aller viktigste er at barnet aldri må bli seierherre, for da er hans (Skard

38 Herbert Spencer, *Om oppdragelse* (Kjøbenhavn: Høst, 1895), 82.

39 Spencer (1895), 85.

40 Matias Skard, *Barneopdragelsen i hjemmet* (Oslo: Olaf Norlis forlag, 1925), 62.

forutsetter at det er far som utøver slik straff) autoritet knekket. Straffeplikten er en av foreldrenes tyngste plikter, og det er opp til dem å sørge for at den faktisk virker etter hensikten. Den burde da også bli utført med en ”bedrøvet kjærlighet”, skriver Skard.⁴¹ Han tror at kun hvis barnet er overbevist om at foreldrene straffer i beste mening, vil straffen ha den naturlige oppdragende effekt den er ment å ha. Slik sett hadde Skard stor tiltro til at barnet tolket straffen og slagene rasjonelt. Selv om slagene smertet, var de levert med kjærlighet, derfor lå den en god hensikt bak.

Foreldrenes konservatisme

Inntil 1870-årene var straffeanvendelsen blant foreldre og lærerne i skolen lite diskutert i offentligheten. I politikken var det på det nærmeste et ikke-tema. Pietismen og arvesyndslæren hadde ennå godt fotfeste i skolen og hjemmet. Men i løpet av 1880-årene inntreffer en juridisk dreining på begge arenaer. Vi kan se det som innledningen til et langsomt mentalitetsskifte utover på 1900-tallet. For familiens del skjedde det ved den såkalte hustugtdebatten som blant annet munnet ut en innstramning av forelderens rett til å straffe sine egne barn (1884), og for skolens del ved de nye folkeskolene (1889) der lærernes straffebruk ble et av de store temaene.

For hjemmets del gjaldt fortsatt Norsk Lov av 1687 som hadde egne punkter om ”hustugt” (6–5–5 og 6). Den ga husfar rett til å refse sine barn og tjenestefolk med ”Kæp eller Vond” såfremt de ikke fikk varig fysisk skade av straffen.⁴² Loven innførte et skille mellom lovlige og ulovlige former for straff og tugt. Dersom foreldrenes straff førte til fysisk skade på barna, kunne de selv bli straffet hardt, slik innrømmet loven barna en viss form for rettssikkerhet. 1687-lovens regler gjaldt inntil lov om ”indskrænkninger i Anvendelse av legemlig Revselse” ble innført i 1891. 1687-loven inneholdt også paragrafer om straffebruken i latinskolen. Som for barna i hjemmet påpekte loven at elevene ikke måtte komme fysisk til skade. En lærerinstruks av 1834 for landsallmueskolen søkte å mildne straffebruken ved å oppfordre lærerne til å behandle elevene ved ”kjærlig Tale”, hjalp ikke det ble lærerne anmodet om først å prøve med irettesettelser, ”Hendsetten i en Krog” eller ”Udelukkelse fra at deltage i Fritiden og deslige”.⁴³ Var også dette nytteløst, burde lærerne anvende ”legemlig Revselse”, men da på en slik måte at den ikke er ”skadelig for Barnets Sundhed, eller anstødelig for Sædligheden”.⁴⁴

I grove trekk var dette det juridiske bildet før debattene i 1880-årene. De mer nyanserte og kritiske stemmene i oppdragelseslitteraturen satte ikke nevneverdig spor etter seg i straffespørsmålet før 1870-tallet. De ble heller ikke tydelig artikulert da debatten tok til. Straffetemaet i familien og skolen hadde politisk nærhet til samtidige debatter om bruk av fysisk straff overfor militære, i fengselet, håndverksopplæringen og i sjøfarten, og også med straffebruken i oppdragelsesanstaltene og barnevernet. Det var mer den allmenne politiske situasjonen, liberalisering av straffejustisen i offentlige institusjoner og i arbeidslivet, enn nytt pedagogisk tankegods som var den utløsende faktor for reformdebattene.

Selv om hustugtdebatten kom noen år i forveien, var det skoledebatten som førte

⁴¹ Skard (1925), 64.

⁴² Norsk Lov av 1687: 6 – 5 – 5/6.

⁴³ *Plan hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolene paa landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne* (1834), § 13.

⁴⁴ Ibid. § 15.

an og tematiserte de pedagogiske spørsmålene knyttet til straffebruken. Den offentlige debatten forgikk for skolens del på flere arenaer; i den liberale pressen, tidsskriftene *Den norske Folkeskolen* og *Norsk Skoletidende* og på en rekke møter i Arbeidersamfunnene i de største byene. Spørsmålet om foreldrenes anvendelse av straff kom helst i etterkant. Hustugtdebatten hadde utgangspunkt i et forslag om begrensninger i hustuktretten av 1687. Forslaget gikk ut på å innføre en øvre aldersgrense for straff av egne barn og tjenestefolk, 12 år for jenter og 15 år for gutter (§ 1), og forby ”Slag, der rammer Hovedet eller Hovedets Organer” (§ 2). Siktemål var å hindre at barna ble påført ”brutale og sørgelige” følger av straffen, som det var mange eksempler på. Fra venstresiden⁴⁵ ble paragrafen begrunnet i behovet for vern og beskyttelse av barnet, i tråd med klassisk sosialstatlig ideologi. Loven måtte sette en grense som gjorde det mulig å rettsforfølge foresatte som anvendte ”voldsomme Midler”, mishandlet og skadet barna. Høyresiden opponerte ut fra prinsippet om foreldreretten. Paragrafen var ”et Mistillidsvotum mod de norske Husfædre og Husmødre”, hevdet en av Høyre-representantene, og en annen: ”At en Fader, naar han straffer sin Søn ved at lugge ham eller at give ham en under Øret (...) for et saadant Forhold skulde trækkes for Domstolene, finder jeg i den Grad afstødeligt, at det er en Grund mere for mig til at stemme mod Paragrafen”.⁴⁶

Hustugtdebatten i 1884 var på det nærmeste fri for pedagogisk refleksjon. Foreldrenes straff av barna var et privatanliggende, om de gjorde det i kraft av pietistisk overbevisning eller ut fra andre pedagogiske ideer, fikk være deres sak. De kunne søke råd og veiledning i oppdragelseslitteraturen, men det offentlige ga ingen føringer. Heller ikke Venstre ønsket å gripe inn i foreldrenes oppdragelsesfrihet. Foreldreretten skapte et konservativt vern om strafferetten i hjemmet. Det gikk et hundreår før det ble satt grenser for foreldrenes frihet i spørsmålet om fysisk straff av egne barn. Undersøkelser fra 1980-årene viser at 60–70 prosent av foreldrene fortsatt mente at de burde ha adgang til å gi sine barn fysisk straff.⁴⁷ Forbudet kom i 1987 ved en tilføyelse i barneloven (1981) der det het: ”Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helse blir utsett for skade eller fare”.

Lærernes motstand

Straffedebatten i skolen var mer sammensatt enn hustugtdebatten. Her dreide det seg både om likebehandling av elevene, disiplin og ”riktig” pedagogikk. Byskolenes kraftige vekst i siste halvdel av 1800-tallet skapte nye disiplin- og ordensproblemer. På arbeidermøter ble skolene kritisert for inhuman og hard behandling av barna, straffebruken viste dessuten at barn fra arbeiderklassen var mer utsatt for riset og lærernes vrede enn andre barn fra høyere sosiale lag i samfunnet.⁴⁸ Avisoppslag kun-

45 Venstre- og høyresiden viser her fortrinnsvis til partiene Venstre og Høyre, som ble etablert som de to første partiene etter parlamentarismens innføring i 1884. Venstre stilte krav om et bredere folkestyre, reiste kamp mot det gamle embetsmannsstyre og ble etter hvert definerte som et sosialliberalt parti med stor støtte bl.a. fra lærerstanden. Høyre definerte seg som et konservativt parti med støtte i borgerskapets og den gamle embetsstanden, og i opposisjon til Venstre som vant regjeringmakten i 1884.

46 St.tid. 1884, O: 235 og 234.

47 Ibid.

48 Jf. Hans-Jørgen Dokka, *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret* (Oslo: Universitetsforlaget, 1967), 380; Kirsten Marie Lycke, *Legemlig straff i allmennskoleverket i Norge fra 1880 til 1936* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, 1973), 23f.

ne fortelle om stygge prylehistorier. I Bergen var eksempelvis et barn blitt straffet til døde i skolen.⁴⁹ Foreldrene reiste rettssak, men den førte ikke fram. Foreldreretten var et sentralt tema også her, men nå i en omvendt mening av det vi så i hustugtdebatten: I hjemmet gikk foreldreinteressen ut få å beholde strafferetten, men i skolen argumenterte foreldrene mot lærernes bruk av straffemiddelet

Interessemotsetning mellom lærerne og foreldrene var åpenbar. Lærerne står ikke i ”Forældrenes Sted”, men er deres ”Medhjælper”, poengterte en Venstremann.⁵⁰ Det hører til foreldrenes rett å selv bestemme om ”Fremmede Folk skal tugte deres egne Børn”, het det fra en annen Venstre-representant,⁵¹ og en tredje sa det slik: ”Jeg kan tale med hvilkesomhelst Forældre, jeg vil, af hvilken Stand de end er, saa finder de allesammen at det er oprørende dette, at en Lærer saaledes skal have Lov til at lægge Haand paa deres Barn.”⁵² Høyresiden så det motsatt. I hustugtdebatten argumenterte de for foreldrenes rett til å straffe egne barn, men i skoledebatten ønsket de å utvide dette rettsprinsippet til også å gjelde lærerne. Lærerne sto i foreldrenes sted og måtte ha anledning til å straffe barna på samme måte som foreldrene: ”den Omstændighed, at Børnene ved, at det ikke er Læreren tilladt at bruge legemlig Straf paa Skolen, vil have den Virkning, som kan være i høieste Grad nedbrydende på Disciplinen.”⁵³

Debatten endte ut i et lovvedtak som fortsatt ga lærerne strafferett, men med betydelige innskrenkninger (§ 65 og § 74 i 1889-lovene). Legemlig straff kunne nå bare tildeles ”efter Samraad og i Overvær” av medlemmer fra skolens tilsynsråd eller medlærere, og jenter over ti år kunne ikke straffes. For landsskolenes del kunne der til skolekretsen bestemme at legemlig straff ikke skulle være tillatt i det hele tatt. Til tross for innstramningene, synes det å være et paradoks at skolen beholdt den legemlige straffen ennå i nær femti år, mens den i andre institusjonssektorer ble avviklet. Hjemmet og skolen sto i en annen stilling enn andre samfunnsinstitusjoner fordi det dreide seg om oppdragelsesinstitusjoner. Riksadvokat og jussprofessor Bernhard Getz, som var en nøkkelperson i arbeidet med hustugtloven, det nye barnevernet og ellers i samtidens straffedebatt, poengterte at straff på kroppen var avleggs og forkastelig i alle sammenhenger der hensikten var ren avstraffelse. Men den var berettiget som virkemiddel til ”fremme af Opdragelsens Øiemed”, derfor kunne det gjøres unntak for foreldre eller de som stod i deres sted.⁵⁴ Sagt annerledes: Pedagogikken ga legitimitet til bruk av fysisk straff, ikke som tidligere ut fra moralske, pietistiske begrunnelser, men simpelthen som et disiplinierende oppdragelsesmiddel.

Til forskjell fra hustugtdebatten var skoledebatten likevel også en pedagogisk debatt. 1889-lovenes mantra var å skape en skole ”overensstemmende med selve Barneaturens Krav og Tilegnelsesevne”.⁵⁵ Fra venstresiden ble det advart mot straff som bare hadde ”ydre Disciplin” til hensikt, et korreksjonsmiddel der og da ”i samme Øieblikk” uten videre mening. Fortsatt kunne man høre pietismens stemmer,

49 *Morgenbladet*, 27. aug. 1881.

50 Sitert etter Lycke (1973), 54.

51 Representanten Viggo Ullman. St.tid. 1889, O, 500.

52 Ibid. 501.

53 Ibid. 500.

54 Harald Thuen, *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie* (Oslo: Abstrakt forlag, 2017), 340ff.

55 *Indstilling fra den ved Kongelig Resolution af 14de November 1885 til Revision af Lovgivningen om Folkeskolerne paa Landet og i Byerne nedsatte Kommission, I. Udkast til Lov om Folkeskolen* (Christiania, 1888), 40.

eksempelvis hos Høyres ledende skolepolitiker Niels Hertzberg, som argumenterte for en straff ”paa frisk Gjærning”, en straff som ”tugtes paa eller i Kjødet; kun legemlig Smerte er i stand til at knække de raa Egenvilje, Trods og Frækhed”.⁵⁶ Straffens pedagogiske legitimitet var hos Høyre utledet av ”Menighetsskolen” og en ”kristelig Livsanskuelse”, som de selv sa, og hos Venstre ”en borgerlige eller verdslig Kommuneskole” bygget over det liberale demokrati.⁵⁷ For Hertzberg var den ”pedagogiske Straf” gitt av ”Guds hellige Vilje”. Han hadde ingen tro på den ”naturlige Straf” som venstresiden argumenterte for. Standpunktene i straffespørsmålet fulgte de tradisjonelle skillelinjene i utdanningspolitikken: Høyresiden sto for en konservativ linje uten vesentlige endringer i skolens disiplin- og straffetradisjoner, venstresiden ville humanisere og liberalisere i tråd med tiden progressive pedagogiske strømninger, ikke minst etter mønster av Spencers naturalistiske tenkning.

Avslutning

I denne artikkelen har vi vist hvordan oppdragelsesdebatten i Norge gradvis tok innover seg og reflekterte ideer fra Locke, Rousseau og Spencer. Opplysningstiden bidro generelt til forskyvning i pedagogikkens legitimitet. Teosentriske verdensbilder ble avløst av antroposentriske. Pietismens barnesyn ble erstattet av ideer om barnets frihet, fornuft og selvstendighet. Pedagogikkens handlingsrom åpnet seg for barnets individualitet og egenutvikling. Den norske oppdragelseslitteraturen i kjølvannet av opplysningstiden spiller at straffespørsmålet ikke var et statisk tema med fastlåste svar og løsninger.

Innenfor og mellom de fire ideretningene finner vi forskyvninger både i spørsmålet om straffens legitimitet som oppdragelsesmiddel og om dens praktiske anvendelse i bestemte oppdragelsessituasjoner. Over århundrene kan vi iakttå en gradvis mildere og mer human behandling av barna, slik tidligere historisk forskning like tilbake til Philippe Ariès (1962) og Lloyd deMause (1975) klassiske verker har vist. Oppdragelseslitteraturen gir likevel et mer nyansert og sammensatt bilde av utviklingen ved å vise hvordan de pedagogiske ideene ble transformert og formildet til en bredere leserkrets, nedfelt i moralske formaninger, veiledning og praktiske råd. Det var ikke slik at ideene bygde på hverandre etter en kronologisk linje, heller eksisterte de side om side. Men mellom pietismen og de tre øvrige retningene går en markert skillelinje ved arvesyndslæren.

Fra Rousseau og framover trer naturbegrepet fram som en motsats til arvesynden. I den pietistiske litteraturen finner vi knapt ordet ”natur”, men siden trer det fram som et kjernebegrep. Etter Rousseaus lære gir litteraturen anvisninger om hvordan den voksne skal forstå barnets natur som en individuell og selvstendig tilstand i barnet, uavhengig av kulturens negative påvirkning, og hvordan den voksne som oppdrager skal utlede sine handlinger overfor barnet i lys av naturtilstanden. I den senere litteraturen er det likevel Spencers biologisk-evolusjonistiske naturbegrep som vinner tydeligst gjenklang. Dette ser vi også i de politiske kildene fra straffedebatten i 1880-årene. Skolemannen Matias Skard er blant de som skarpest omsetter Spencers ideer i praktisk-pedagogiske råd her hjemme, hans hovedpoeng er at oppdragerens og pedagogens handlinger skal ha legitimitet i vitenskapen, det vil si i biologiske og psykologiske forklaringer på barnets utvikling.

⁵⁶ Niels Hertzberg, *Opdragelse og Undervisning* (Kristiania, 1891), 90.

⁵⁷ Thuen (2017), 97.

Hvilke gjennomslagskraft oppdragelseslitteraturen i praksis hadde overfor de voksne vet vi mindre om. Men forbudene mot bruk av fysisk straff lot vente på seg, og straffetradisjonen hadde et godt mentalt feste både blant foreldre og lærere. Ennå langt ut i etterkrigstiden viser spørreundersøkelser at en stor majoritet av foreldrene mente de burde kunne anvende fysisk straff av barna i oppdragelsesøyemed. De politiske debattene i 1880-årene viser likevel at straffetemaet nå ble et offentlig anliggende som avkrevde statlig initiativ og ansvar. De innstramningen hustugtloven og skolelovene innførte var inspirert av den pedagogiske idédebatten, særlig Spencers naturalistiske perspektiver som stilte krav om at straffen var utledet av forseelsens karakter og tilpasset barnets utviklingsnivå. Straffens pedagogiske legitimitet skulle være forståelig for barnet, ikke fortrinnsvis ved sin avskrekkende virkning, men ideelt sett ved sitt pedagogiske læringsinnhold. Venstresiden, som reiste saken og var den drivende part i politikken, hadde ikke som ærend å nedlegge et absolutt forbud, men å bringe inn fornuften og naturen som legitimitetsgrunnlag for straffen. Politikken tok slik til orde for nye rettsholdninger og krav til begrunnelser i de voksnes straffeutøvelse. Det varslet at et mentalitetsskrifte var på gang.

Familie- og skoleinstitusjonen var likevel fortsatt tungt styrt og influert av kristne moralske tradisjoner. Innordning, ærefrykt og lydighet overfor lærere, foreldre og andre autoriteter definerte barnets rolle og atferdsnormer, og hvilke straffemetoder og reaksjoner som var hensiktsmessige. Å vinne foreldrene og lærerne for et holdningsskrifte i straffebruken var ingen enkel sak. De to politiske debattene som vi har sett på, avslører hvordan foreldrene og lærerne på hver sitt vis reiste motstand mot de nye ideene. Felles for dem var at de så straffen som et nødvendig disiplineringsmiddel. Om det var legitimert i religiøs moral eller i vitenskapelig rasjonalisme, var mindre viktig, det vesentlige var at de på sine respektive arenaer mestret å opprettholde ro og orden. Mistet foreldrene og lærerne straffemiddelet, ja, så mistet de også sin autoritet. Foreldrene forsvarte sine interesser juridisk med utgangspunkt i foreldreretten: Barna tilhørte foreldrene, og de avgjorde selv hva som var rett og galt i oppdragelsen av egne barn. Lærernes utgangspunkt var klasserommet: Mistet de straffemiddelet, ville det gå utover undervisningen og elevenes læring. Som lærerne så det, sto de i foreldrenes sted når barna oppholdt seg i skolen. Derfor burde foreldreretten, som ga myndighet til straffeanvendelse, i prinsippet også gjelde for dem.

Det kan umiddelbart se ut til at lærerne og foreldrene reiste felles sak i sin motstand mot innstramningene i straffebruken. Men det var langt fra tilfelle. Foreldrene godtok ikke at lærerne kunne straffe barna på lik linje med dem ut fra foreldrerettsprinsippet. Så lenge foreldrene ikke var fratatt foreldreretten og omsorgen for sitt barn var det ene og alene de som i prinsippet kunne påberope seg foreldreretten. Når lærerne nå hevdet at de sto i foreldrenes sted og hadde rett til å straffe barna tilsvarende foreldrenes rett, så brøt det med forelderettes idé. Foreldrerettens hensikt var jo det stikk motsatte: å sikre at ingen utenforstående tok seg til rette overfor barna. Men det var ikke alene det juridiske overgrepet foreldrene reagerte på, det var også lærernes inhumane straffep praksis. Foreldrene opposisjon var tosidig: dels dreide den seg om lærernes autoritære stil overfor foreldrene, og dels deres harde behandling barna. Det siste var det viktigste og utløsende for det første. Foreldreraksjonen i 1880-årenes straffedebatter kan vi se som et mentalitetsopprør – en reaksjon rettet mot skolens autoritære tradisjoner, symbolisert ved lærerens forestillinger og sensibilitet for elevene og foreldrene.

Et par tiår senere ga Ellen Key stemme til kravet om et mentalitetsskifte med verket *Barndommens århundrade* (1900). Hun så til Rousseau og ideen om barn-
dommens som barnets eget naturgitte prosjekt, og til Spencer og hans naturalistiske
visjoner om hvordan vi best kunne legge til rette for barnets utvikling og vekst. I
straffespørsmålet var det liten tvil om hvor hun ville: ”De barn, som slå igen når de
bli slagna, äro av alla de mest löftesgivande.”⁵⁸

58 Ellen Key, *Barnets århundrade* (Stockholm: Bonnier, 1911–12), bd. II, 27.

Litteratur

- Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.
- Ahlfeld, Friederich. *Menneskelivet: En christelig Haandbog for Unge og Gamle*. Kjøbenhavn: Wøldike, 1863.
- Bech, Frederik Julius. *Veiledning til at opdrage en sund, fornuftig, duelig og lykkelig Afkom*. Trondhiem: s.n., 1792.
- Blom, Ida. "Om Pigebørns Opdragelse: Kjønnsdifferensierte oppdragelsesprinsipper i 1800-tallets norske pedagogiske litteratur." *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 20 (1979), 599–616.
- Byberg, Lis. "I bondens hyller: En 1700-talls bonde og hans bøker." *Heimen*, 2011
- Cunningham, Hugh. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman, 1995.
- deMause, Lloyd, red. *The History of Childhood*. New York: Harper & Row, Publishers, 1975.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Fra allmueskole til folkeskole: Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget, 1967.
- Eckardt, Regine og Albrecht Classen. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. Berlin: Walter De Gruyter, 2005.
- Elias, Norbert. *The Civilizing Process 1. The History of Manners*. New York: Pantheon, 1978.
- En Veninde. *Nogle Ord til Mødre og unge Lærerinder*. Christiania: Jacob Christian Abelsted, 1844.
- Fet, Jostein. *Lesande bønder: Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840*. Oslo: Universitetsforlaget, 1995.
- Gislesen, Henriette. *En Moders veiledende Ord til sin Datter*. Christiania: Guldberg & Dzwonkowski, 1843.
- Hahnemann, Samuel. *Haandbog for Mødre, eller Grundsætninger for Børnenes første Opdragelse efter Dr. Samuel Hahnemanns tyske Original*. København: L. Reistrups Forlag, 1797.
- Halland, Bente. "Du har vel ogsaa selv engang været et ubehjælpeligt, svagt og uforstandigt barn." *Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889–1936*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen, 2007.
- Hauge, Hans Nielsen. *Betragtning over Verdens Daarlighed: Forfattet i 5 Capitler og sammenskrevet i Korthed*. Bergen: Jens Ørbek Berg, 1796.
- Hetzberg, Niels. *Opdragelse og Undervisning*. Kristiania: s.n., 1891.
- Hjort, Hans Smith. *Brev til en Moder om hendes Börns Opdragelse*. Christiania, 1836.
- Indstilling fra den ved Kongelig Resolution af 14de November 1885 til Revision af Lovgivningen om Folkeskolerne paa Landet og i Byerne nedsatte Kommission, I. Ud-kast til Love om Folkeskolen*. Christiania: s.n., 1888.
- Jenssen, Dag. *Mentalité: En Vitenskapsteoretisk Studie i Mentalitetshistoriske Tekster av Ariès, Mandrou og Vovelle*. Vol. 14. Skriftserien (Universitetet i Bergen: Senter for Vitenskapsteori). Bergen: Ariadne, 1990.
- Key, Ellen. *Barnets århundrade*. (Bd. I–II). Stockholm: Bonnier, 1911–12.
- Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen. *Pædagogikkens Ide-historie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017.

- Le Roy Ladurie, Emmanuel. *Montaillou: Katarer og katolikker under inkvisisjonen i en landsby i Pyrenéene 1294–1324*, oversatt av Kjell Olaf Jensen. Oslo: Gyldendal, 1986.
- Layritz, Paul Eugen. *Veiledning til en forstandig og christelig Børneopdragelse*. Stavanger: s.n., 1833.
- Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education*. Oxford: Clarendon Press, 1989 (1693).
- Lycke, Kirsten Marie. *Legemlig straff i allmennskoleverket i Norge fra 1880 til 1936*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, 1973.
- Morgenbladet*, 27. aug. 1881.
- Norsk Lov av 1687*.
- Plan hvorefter Undervisningen og Disciplinen i Almueskolene paa landet skal indrettes, og Instrux for Lærerne ved Almueskolerne*. 1834.
- Rambach, Johan Jacob. *En alvorlig og kierlig opmuntring baade til Forældre og Børn, om at iakttage de førte og unge Aar til den saa høyt fornødne og nyttige Skolegang*. Kjøbenhavn: Andreas Hartvig Godiche, 1764.
- Rosenius, Carl Olof. *De ti Guds Bud*. Bergen: Giertsen, 1868.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Émile - eller Om opdragelsen* (Bd. I–III). Kjøbenhavn: Borgen, 1962 (1762).
- Rudberg, Monica. *Dydige, sterke, lykkelige barn: Ideer om oppdragelse i borgerlig tradisjon*. Oslo: Universitetsforlaget, 1983.
- Sejersted, Francis. *Sosialdemokratiets tidsalder: Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo: Pax, 2005.
- Skard, Matias. *Barneopdragelsen i hjemmet*. Oslo: Olaf Norlis forlag, 1925.
- Spencer, Herbert. *Om opdragelse*. Kjøbenhavn: Høst, 1895.
- Strøm, Hans. *Prædikener over alle Søn- og Festdages Evangelier til Andagtsøvelse for Almuen, tilligemed en Tilskrift til Eger-Menighed i Norge, samt en tilføiet Anviisning for Almuen til at kiende Gud af hans Gierninger i Naturen*. Kjøbenhavn: Gyldendal, 1792.
- St.tid. 1884, O.
- St.tid. 1889, O.
- Summerfield, Geoffrey. *Fantasy and Reason: Children's Literature in the Eighteenth Century*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1985.
- Svartvatn, Rune Ove. *Legemlig straff i Trondheim folkeskole: En undersøkelse av straffeprotokoller ved skoler i Trondheim kommune, 1890–1936*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Trondheim, 1988.
- Thuen, Harald. *I foreldrenes sted: Barneredningens oppdragsdiskurs 1820–1900: Eksempelet Toftes Gave*. Oslo: Pax, 2002.
- Thuen, Harald. *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag, 2008.
- Thuen, Harald. *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag, 2017.
- Wergeland, Nicolai. *Hendricopoedie: Kortfattede Love for Opdragelsen fra den spædeste Alder – En Lommebog for Forældre*. Christiania: s.n., 1808.