

Barndomshistorie – perspektiver og problemer

Ellen Schrumpf

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres noen sentrale temaer, perspektiver og problemstillinger innenfor norsk og internasjonal barndomshistorie. Målet er å gi en introduksjon til feltet og å vise hvordan perspektivene har skiftet siden barndomshistorie etablerte seg som en egen disiplin innenfor historiefaget fra slutten av 1970-tallet og som en av flere disipliner innenfor tverrfaglig forskning og undervisning fra slutten av 1990-tallet. Den historiografiske oversikten er ikke fullstendig, men reflekterer noen sentrale spørsmål og diskusjoner innenfor tre utvalgte felt, nemlig familien, arbeidslivet og skolen. På denne måten kastes det lys over enkelte utviklingslinjer innenfor barndomshistorien som i hovedsak har blitt formet som fortellinger om forfall eller framskritt, og om brudd eller kontinuitet.

Innledning

I 1970 holdt historikeren Edvard Bull tale ved hundreårsjubileet for Den norske historiske forening. Temaet for talen var *Historisk vitenskap foran 1970-årene*, og i anledning jubileet la Bull vekt på utviklingstrekk innenfor faget ved inngangen til 1970-årene og de tendensene som han mente og ønsket ville vokse seg sterke.

Det lå en demokratisk visjon i Bulls program. Han ville snu perspektivet mot ikke-europeisk historie og ha et mer intenst studium av ”de små samfunnsenheterne, av forholdet mellom aldersgrupper, og av mennesker uten makt” i vår egen kulturkrets. Slik skulle anonyme grupper i historien få innfridd retten til en fortid. Bull mente at forholdet mellom generasjonene burde utforskes med større presisjon enn før ”[f]or forholdet mellom generasjoner er et av de aller mest sentrale historiske fenomener. Sam-

funnsutvikling – selve ”den historiske utvikling” – kunne jo ikke foregå uten en stadig overføring av erfaringer og hele samlivsmønstre fra slektsledd til slektsledd” (Bull 1981: 35).

Man kan si at etter 1970 har barndomshistorie – i tråd med Bulls program – etablert seg som egen disiplin innenfor historiefaget og som en av flere disipliner innenfor tverrfaglig forskning og undervisning. FNs internasjonale barneår i 1979 ble utgangspunkt for en rekke initiativer og satsinger i Norge, noe som blant annet resulterte i bokutgivelsen *Barn av sin tid* i 1984. Boka, som er en artikkelsamling, oppsummerte status om norske barns historie og slo fast at ”syntesens tid ikke er inne. Vi vet ennå for lite om barns historie. Mer grunnleggende forskning trengs” (Hodne & Sogner 1984: 7). I Trondheim ble Norsk senter for barneforskning (NOSEB) opprettet i 1982, et tverrfaglig forskningssenter for studier av barn og barndom. Her er det siden utført flere barndomshistoriske studier, blant annet innenfor velferds- og barnehageforskning (Korsvold 1998, 2006). Og ved universitet og høyskoler ble historiske studier av barn innenfor arbeidsliv, familie, skole og institusjoner utført i de følgende årene (for eksempel Myhre 1994, Schrumpf 1997, 2007, Thuen 2002, Andresen 2006).

I Norden så vi en tilsvarende barndomshistorisk giv. Allerede i 1986 kom boka til Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*, ut. Den er en bredt anlagt studie av historiske og sosiale forutsetninger for framveksten av folkeskolen i svenske byer. Sandin ble senere Nordens første og eneste professor i barndomshistorie ved Tema Barn, Universitetet i Linköping. I Danmark ble skolebarndom i byen og skolearkitektur tematisert (de Coninck-Smith 2000, 2008). Og på 1990-tallet fant nordiske barndomshistorikere sammen i et barndomshistorisk nettverk som resulterte i utgivelsen *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990* (de Coninck-Smith, Sandin & Schrumpf 1997).

En betydelig barndomshistorisk satsing har altså funnet sted i Norden på slutten av 1900-tallet og begynnelsen av 2000-tallet, og etter et kvart århundre kan det nå være grunn til å stille følgende spørsmål: Hvilke temaer og problemstillinger har vært sentrale i barndomshistorien og hvordan har perspektivene skiftet? I denne artikkelen skal spørsmålene besvares med utgangspunkt i eksempler fra både norsk og internasjonal barndomshistorie. Tre områder er valgt ut, nemlig skole, arbeid og familie fordi disse må kunne sies å ha stått sentralt i så vel barndommens realhistorie som dens historiografi. Poenget her er ikke å gi en fullstendig historiografisk oversikt, men å løfte fram noen av barndomshistoriens teser og kont-

roverser og slik kaste lys over enkelte utviklingslinjer innenfor feltet. Men først skal noen av barndomshistoriens dominerende fortellergrep presenteres. I all hovedsak har barndomshistorie blitt framstilt som fortellinger om forfall og framskritt, og om brudd eller kontinuitet.

Barndomshistorie som framskritt eller forfall?

Et viktig bidrag til europeisk barndomshistorie kom i 1960 med boka *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* av Philippe Ariès. Boka kom ut på norsk i 1980. Ariès fortolker den barndomshistoriske utviklingen som en forfallshistorie idet han hevder at i tidlig moderne tid førte et økende skille mellom voksnes og barns verden til at barnet ble utskilt og isolert i en egen "barneverden". Barna ble emosjonelle "sentra" i familiene, og de ble gjenstand for økende oppmerksomhet fra foreldrene. Ariès forklarer framveksten av denne moderne barndommen med demografiske, familiehistoriske eller andre samfunnsmessige forhold. Da barnedødeligheten gikk ned, kunne foreldrene knytte seg sterkere følelsesmessig til dem. Samtidig ble familien mer avgrenset og lukket inne i en privat sfære. Samfunnsutviklingen førte også til økte krav til kunnskap og utdanning, og barna ble satt på skolebenken. Ifølge Ariès ble barna på denne måten satt i en slags "karantene"; de ble trukket ut av en tradisjonell "omgjengelighet", det vil si nære og tradisjonelle lokale fellesskap.

Ariès ser med pessimisme på denne historiske utviklingen både når det gjelder barnet og familien. Han hevder at det moderne familielivet ble undertrykkende og intolerant. Skolen representerte en investering i barnet, og barnet fikk økt verdi i samfunnet og familien. Men skolen førte også til økt disiplinering og kontroll av barnet og til at barnet ble institusjonalisert og skilt fra voksenverden. Utviklingen gikk altså fra frihet til økt kontroll (Ariès 1980).

I Ariès fortolkning ligger implisitt en oppfatning av at overgangen mellom middelalder og ny tid er preget av brudd, og hans tese har vært utgangspunkt for omfattende diskusjoner. Ikke minst har mange middelalderforskere understreket at barndomshistorien er preget av kontinuitet. For eksempel mener Shulamit Shahar at foreldre investerte både materielle og emosjonelle ressurser i barna (Shahar 1992). I et rikt materiale av medisinsk litteratur fra middelalderen finner Shahar at foreldrene både bekymret seg og hadde omtanke for syke barn. Kildene viser også at foreldrene

var opptatt av barneoppdragelse. Shahaar konkluderer med at i middelalderen ble de sju første leveårene tillagt mye større vekt enn det Ariès hevder.

Kontinuitet er også et hovedpoeng hos Linda Pollock som i boka *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900* hevder at spørsmålet om brudd eller kontinuitet heller må formuleres som et spørsmål om hvordan barndomsbegrepet har utviklet seg gjennom århundrene. Hun mener at svaret må en søke i hvordan barnet ble sosialisert inn i voksenalderen. Selv undersøkte Pollock britiske og amerikanske dagbøker, brev og biografier fra mellom 1500 og 1900 for å finne hvordan foreldrene så på barna og på foreldrerollen. Pollock hevder at historikerne i alt for stor grad har vært opptatt av foreldrerollens disiplinerende karakter, og at teoriene om at foreldrene har vært brutale og kyniske i oppdragelsen av barna mangler kildegrunnlag. Hun tar et oppgjør med denne historieskrivningen som hun karakteriserer som både etnosentrisk og moraliserende.

Pollock konkluderer med at det er en kontinuerlig og historisk realitet at foreldrene har hatt et nært forhold til barna, at de har skjermet dem og gledet seg over dem, fulgt utviklingen deres, vært engstelige ved barnas sykdom og sørget over deres død. Brutalitet har vært unntaket snarere enn regelen (Pollock 1983: 262).

Pollock tegner altså ikke den barndomshistoriske utviklingen som en framskrittshistorie og tar et oppgjør med framskrittsoptimismen som hun mener ligger nedfelt som et bærende tankemønster i barndomshistorien. Innenfor denne forståelseshorisonten handler barndomshistorien om hvordan det kom mer fornuft og humanitet inn i barneoppdragelsen i siste halvdel av 1700-tallet og utover på 1800-tallet. I dette historiske forløpet har foreldre utviklet seg fra å være uvitende og usiviliserte til å bli fornuftige, kjærlige og omsorgsfulle.

En framtrædende representant for framskrittshistorien er psykohistoriker Lloyd de Mause. De Mause anlegger et psykoanalytisk perspektiv på studiet av enkeltindividet og av den kollektive barndommen, og han hevder at relasjonene mellom foreldre og barn har gjennomgått stadige forbedringer fra barnedrap, til barneutsetting og det han kaller ambivalens og dernest fra en invaderende, sosialisende og til slutt en hjelpende modus. De Mause konkluderer da med at utviklingen har gått fra det verre til det bedre (de Mause 1974).

Skikken med barneutsetting har vært kronargumentet til de Mause og til utviklingsoptimistene. De hevder at foreldre som satte ut barna sine for å dø, må ha vært uutviklet og brutale og at en slik samfunnspraksis gir grunnlag for konklusjonen om fortidas foreldre som usiviliserte.

Stilt overfor det fremmede og uforståelige som barneutsetting utvilsomt er, har vi – som de Mause – behov for adekvate forklaringer. Vi vil gjøre det uforståelige forståelig. Historikerne har ofte gjort barneutsetting forståelig ved å forklare det som ”utypisk”, som et avvik fra det normale i stedet for å fortolke fenomenet innenfor den spesifikke historiske og samfunnsmessige konteksten som fenomenet var en del av. Barneutsetting eksisterte i samfunn der tilværelsen var gjennomsyret av tro og overtro og der overtro ofte styrte menneskelige handlinger. Var det gitt dårlige tegn eller varsler for et barn, kunne det settes ut for å hindre at det førte ulykke over mange andre. På denne måten kan barneutsetting etter min mening tolkes som en rasjonell handling og uttrykk for foreldreomsorg for de barna som de allerede hadde omsorg for. Dersom det var uår og vanskelig å skaffe mat til familien, kan også barneutsetting forståes som en strategi for å ta seg av de barna som alt var satt til verden.

Eksemplet viser at det er viktig å forsøke å avlære seg sine fordommer om hva barndommen *bør* være for forstå fortidas mangetydighet og forskjellighet og for å motvirke myter og stereotypier som vi finner mange eksempler på i barndomshistorien.

Familien

Familien har vært en viktig ramme omkring livene til barn gjennom tidene, og fortellinger om brudd og kontinuitet og om forfall og framskritt finner vi også nedfelt i familiehistorien. Demografi gir en tilgang til denne historien. I demografien står overgangen på 18- og 1900-tallet fra samfunn med lav levealder, høye fødselstall og høy mortalitet til samfunn med lave fødselstall og lav mortalitet, sentralt. Den demografiske overgangen var noe nær en kulturell revolusjon i befolkningshistorien og i hele den samfunnsmessige utviklingen, hevder demografen Ståle Dyrvik. Den var uttrykk for at folk tok skjebnen i egne hender og avgjorde hvor mange barn de ville sette til verden. Familieplanlegging innebar en utkopling av Gud i dette spørsmålet (Dyrvik 2004: 99).

Et viktig spørsmål i barndomshistorien er hvilke følger den demografiske overgangen fikk for barnets stilling i familien og for relasjonen mellom foreldre og barn. Kunne foreldrene feste seg mer til barna når det ble vanligere at de overlevde spedbarnsalderen?

Familiehistorikerne har gjerne hevdet at økonomiske interesser dominerte i familien i førindustriell tid og at interesser og følelser utelukket

hverandre. Familien var organisert som en produksjons- og reproduksjonsenhet og her rådde de økonomiske interessene, noe som for eksempel kom til uttrykk ved arrangerte ekteskap. Mangel på følelser mellom mann og kvinne i ekteskapet hindret også at følelser mellom foreldre og barn utviklet seg. Den kanadiske historikeren Edward Shorter er en av dem som hevder at økonomiske interesser dominerte i familien i førindustriell tid. Han hevder for eksempel at høy spedbarnsmortalitet i tidlig moderne tid var forårsaket av at mødrene var tynget av hardt arbeid, og at de ikke tok seg av barna. Nød gjorde at mødrene var likegyldige og uoppmerksomme. Først omkring 1750 skjedde det et skifte i de vestlige landene med framveksten av et romantisk kjærlighetsideal. Omleggingen var forårsaket av endringer i økonomien; framvekst av kapitalismen og den industrielle revolusjonen førte til at unge menn og kvinner kunne finne arbeid utenfor gården eller verkstedet og bli økonomisk uavhengige av familien. Dette førte igjen til individualisme og fritt valg av partnere. Ekteskapene ble ikke lenger arrangerte av økonomiske grunner, noe som igjen var en forutsetning for at foreldrene kunne ha nære følelser for både hverandre og barna. Det ble også gode tider for morskjærligheten (Shorter 1977: 5).

Også Lawrence Stone og Michael Anderson hevder at interesser og følelser er motpoler og at de gjensidig utelukker hverandre i familiehistorien. Ifølge Anderson gjorde knappe ressurser og den daglige kampen for levebrødet at foreldre og barn hadde lite tid sammen fordi barna måtte dra hjemmefra i ung alder for å gå i tjeneste eller i lære i handverkslaugene. Som regel var barna mellom 13 og 14 år da de reiste, men de fattigste barna kunne være yngre enn ti år. Det vil si at læretida i familien var ganske kortvarig, og at barna fikk opplæring av fremmede voksne. Lav levealder gjorde også at mange barn var utsatt for at en eller begge foreldrene døde mens de ennå var barn. Foreldrenes død førte foreldreløse barn ut i arbeid. De bodde da hos arbeidsgiveren og vokste opp i utvidete hushold og familier, det vil si familier som omfattet flere generasjoner, andre slektninger samt arbeidsfolk og tjenestefolk (Schrumpf 2007: 27).

Det var selvsagt store sosiale forskjeller mellom velstående familier og underklassens familier. Overklassen i Europa sendte ikke barna bort for å arbeide, men for å skaffe dem utdanning. Guttene skulle lære språk, juss og forretninger, og de ble sendt til sosialt høytstående familier og kjente handelshus. Jentene skulle lære seg overklassens etikette, språk og det å holde et herskabelig hus. Barna ble i stor grad overlatt til tjenestefolk så lenge de bodde hjemme, og det ble ofte knyttet bånd mellom barna og tjenestefolkene.

Verken i overklassen eller i lavere sosiale lag hadde foreldre og barn mye tid sammen før industrialiseringen i Europa. Felles for familiene i alle sosiale lag var dessuten at de var lite avgrenset mot omverden. Med industrialiseringen endret dette seg. I industriområdene fikk flere barn anledning til å bo hjemme i lengre tid, gjerne til de giftet seg. Men i områder uten industri skjedde det motsatte: Barna reiste hjemmefra og til industriområdene for å få arbeide. På litt lenger sikt førte industrialiseringen samt utbyggingen av skolen til at barn bodde lenger sammen med foreldrene sammenlignet med tidligere. Nå ser vi også konturene av et romantisk familieideal i det europeiske borgerskapet. Idealet var kjennetegnet av en norm om at familien skulle bindes sammen av følelser. Samtidig ble familien mer privat og avgrenset mot en ytre verden (Schrumpf 2007: 28).

Orvar Löfgren og Jonas Frykman kaller denne sterkere polariseringen mellom hjemmet og omverden og det at borgerskapet la om til en familiesentrert livsstil for "familismen". I begrepet ligger det at familien trakk seg tilbake til den private sfæren, og at dyrkingen av følelser ble et hovedtema i den borgerlige familieideologien. Kjærligheten mellom mann og kone og foreldre og barn eksisterte også i det gamle bondesamfunnet, hevder Frykman og Löfgren, men ikke *dyrkingen* av den. Ifølge Frykman og Löfgren fikk relasjonene i kjernefamilien et nytt innhold med et nytt syn på barndommen og det gode foreldreskapet (Frykman & Löfgren, 1994: 73–86).

Morskjærligheten sto sentralt i det gode foreldreskapet og amming har vært brukt som selve symbolet på og er blitt knyttet til utviklingen av morskjærligheten. Man har ment at det å legge barnet til brystet dannet et fysisk grunnlag for nærhet og emosjoner mellom mor og barn. Amming førte også til nedgang i barnemortaliteten fordi morsmelken gav næring til barnet og skjermet det for sykdom og smitte.

På den andre siden har man ment at bruken av ammer fikk spebarnsdødeligheten til å gå i været. Høy barnemortalitet og bruk av ammer er historiske fakta som historikerne har brukt som argument for å hevde at foreldrene og særlig mødrene ikke brydde seg om barna. Bruken av ammer var omfattende og steg i Europa i siste halvdel av 1700-tallet og første del av 1800-tallet, og spørsmålet er: Hvorfor etterlot kvinnene barna sine til en uviss skjebne hos ammer?

Den franske historikeren Elisabeth Badinter har undersøkt bruken av ammer i 1700-tallets Lyon der mange kvinner arbeidet i silkeproduksjonen. Hun fant at silkeproduksjonsarbeiderne plasserte barna hos ammer på landsbygda i noen år mens de var små. Hun fant også at ammene selv kom

fra fattige bygdefamilier, og at arbeidet som amme var et viktig tilskudd til familieøkonomien. Barna som ble plassert hos amme fikk ofte utilstrekkelig mat og stell, og mange døde, enten på veien til ammen eller mens de var der. Badinter hevder at mødre som sendte barna til amme, ikke brydde seg om hvordan barna hadde det, de besøkte dem ikke og skrev sjelden brev for å forsikre seg om at barna fikk det stellet mødrene hadde betalt for. Barna var dessuten mye lenger tid hos ammen enn nødvendig, i gjennomsnitt i fire år. Badinter konkluderer med at bruken av ammer danner et lavpunkt i kurven over morskjærlighetens historie (Badinter 1981: 240).

Badinter er en av flere som moraliserer og fordømmer fortidas mødre. Hun har ikke stilt de relevante motspørsmålene til egne teorier: Hvilke alternativ hadde de mødrene som sendte barna til amme? Hvis alternativet var et liv i fattigdom i byer der dødeligheten var høy, var det ikke da en bedre løsning å plassere barnet hos amme på bygda i sunnere omgivelser? Forstått på den måten vil en kanskje komme til at det å overlate barnet til amme på landet kan sees som uttrykk for omsorg og en rasjonell familiestrategi. På det viset ble barnet tatt hånd om på den best mulige måten ut fra de muligheter og kunnskaper som var tilgjengelige. Dødeligheten var lavere på landsbygda der ammene bodde, og når moren skaffet inntekter til familien ble velferden generelt høyere, noe som kom barnet til gode når de ble hentet hjem igjen. Mødrene hentet barnet hjem etter noen år, og det fins dokumenter som vitner om at mødrene uttrykte dyp sorg hvis barnet hadde dødd i mellomtiden (Schrumpf 2007: 37).

Arbeid

Historisk er arbeidslivet også et område der viktige deler av barndommen har utspilt seg, og historien om barnearbeid er et annet eksempel på hvordan forutforståelser og entydige bilder har preget barndomshistorien. Den har i stor grad handlet om fortidas elendighet og om de entydige framskritt mot vår egen tid da barna fikk gå på skole, leke og ikke arbeide (se Schrumpf 1997). Men barnearbeid har artet seg på mange forskjellige måter i historien, og hvordan barnearbeidet har blitt oppfattet har skiftet historisk. Spørsmålet om barnearbeid i vår egen tid er også aktuelt, og det gjelder ikke bare barn i tredje verden. For eksempel hevdes det av samfunnsforskere at skolearbeid bør forstås som samfunnsmessig nyttig arbeid. I skolen yter barnet store tjenester til samfunnet ved å holde ved like og ut-

vikle kunnskapsnivået i befolkningen. Skolebarn øker samfunnets totale fortjeneste, hevder sosiologen Jens Qvortrup (Qvortrup 1994: 77).

Synspunktet kan ha mye for seg hvis man legger et utvidet arbeidsbegrep til grunn. Men barn arbeider også i mer tradisjonell forstand i dag. I en studie fra siste del av 1970-årene og 1980-årene dokumenterer sosiologen Anne Solberg at norske skolebarn mellom ti og tolv år arbeider. I fiskesamfunn i nord arbeider gutter som godt betalte torsketungeskjærere, og jenter piller reker i fiskeforedlingsindustrien. Videre fant Solberg at norske barn mellom ti og tolv år bruker mye tid på husarbeid, og barna produserer varer og tjenester som er helt nødvendige for driften av husholdene, som for eksempel å lage mat, vaske opp og gjøre rent. Barn arbeider – lønnet og ulønnet – men vi ser det ikke fordi vi tar det for gitt at arbeid ikke hører hjemme i den norske barndommen, hevder Solberg (Solberg 1997).

Men mye kunnskap mangler om barnearbeid i Norge i dag. Mer systematiske studier av barnearbeid finnes imidlertid fra andre europeiske land. Ben White har for eksempel funnet at i Nederland midt på 1980-tallet hadde 75 prosent av nederlandske barn i alderen mellom 13 og 17 år regelmessig lønnet deltidsarbeid, og halvparten av alle barn i denne aldersgruppen arbeidet på en måte som var i strid med den nederlandske arbeidslovgivningen. Liknende studier og resultater finnes fra England og USA (White 2001). Forskningen utfordrer forestillinger om barnearbeid og undergraver entydige oppfatninger om at barnearbeid er et historisk fenomen eller bare forekommer i utviklede land i dag, mens barn i den vestlige verden ikke arbeider.

Hvilke teser og diskusjoner om barnearbeid har vært oppe i barndomshistorien? Et spørsmål dreier seg om definisjoner av barnearbeid. En dominerende retning innenfor barnearbeidsforskningen i dag definerer barnearbeid ("child labour") som arbeid der barn utbyttes og utnyttes ("exploitation"), og innenfor dette tankemønsteret har barnearbeid blitt beskrevet og forklart også historisk. Barnearbeid har først og fremst blitt oppfattet som utnytting og knyttet til industriarbeidet, men undersøkelser viser at det meste av barnearbeidet fant rent faktisk sted i primærnæringene. I Norge for eksempel var nesten halvparten av alle lønnete barnearbeidere i jordbruk, fedrift og fiske i 1891 (Fløystad 1979: 28). Og barnearbeidet holdt fram lenge i jordbruket. Dagfinn Slettan har undersøkt barnearbeidet i jordbruket i mellomkrigstida, og han konkluderer med at barnearbeid foregikk fordi det ble sett på som økonomisk nødvendig. Det ble også sett på som et gode av barna selv. Avviklingen av barnearbeidet satte

først inn omkring 1960 med ”traktoriseringa” og med avviklingen av fami-
liearbeidskraften (Slettan 1984).

I samtid og ettertid ble barnearbeid i primærnæringene oppfattet som uproblematisk, ja, ”naturlig” fordi det foregikk ute og ikke i forurenset og farlig industri. Derfor ble det ikke reist diskusjon om barns arbeid i primærnæringene til tross for at det kunne være vel så belastende som industrielt barnearbeid. Et eksempel er gjeting. I Norge var gjeterne gjerne gutter og jenter i alderen fra elleve eller tolv år, noen ganger var de yngre. Gjeting kunne være ensomt arbeid; barna var alene med dyra gjennom en lang sesong fra tidlig vår til sein høst. Gabriel Øidne har skrevet om hvordan formidling av unge gjeter foregikk på Sørlandet på 1800-tallet. Her kunne man som et fast vårtegn se store barneflokker dra østover med en liten klesbylt i stav over skulderen. Det var barn fra de fattige indre bygdene i Vest-Agder som var på vei østover. De skulle gjete om sommeren i de rike jordbruksbygdene i Øst-Agder. I store flokker gikk barna opp til tolv mil til fots. Gjetinga fikk stor økonomisk betydning for bygdene og familiene som barna dro fra. Barna kunne få 40 kroner i lønn for sesongen på slutten av 1800-tallet, og lønna gikk tilbake til familiene og hjembygda. Dessuten ble familiene avlastet for munner å mette i seks til sju måneder. Barna var ettertraktet arbeidskraft. Bøndene i Øst-Agder sendte egne ”agenter” til de fattige bygdene for å leie gjeter (Øidne 1949).

Selv om arbeidsdagene kunne være lange og uregulerte og arbeidet hardt og noen ganger helseskadelig – som i gjeting – var det få som oppfattet barnearbeidet i primærnæringene som et problem. Det var industrielt barnearbeid som var et problem. I 1875 arbeidet 3000 barn i industrien, og de utgjorde sju prosent av den totale arbeidsstokken. Barnearbeid i industrien ble regulert ved lov i Norge i 1892, og loven ble utvidet i 1936 slik at all sysselsetting av barn under 15 år ble forbudt i store deler av næringslivet. Fortsatt var arbeid innenfor jord- og skogbruk og husarbeid holdt utenfor. Heller ikke senere er barnearbeid innenfor disse næringene blitt lovregulert i Norge, men i Sverige skjedde det på slutten av 1940-årene (Fløystad 1979: 28, Sjöberg 1997: 124).

Hvorfor denne store oppmerksomheten om industrielt barnearbeid? Bakgrunnen var selvsagt industrialiseringen og det faktum at barn i et raskt og økende omfang ble tatt inn i industrien. I hele Europa så man på denne utviklingen med stor uro. I den britiske bomullsindustrien var 43 prosent av arbeiderne under 18 år i 1835, og ved midten av 1800-tallet var 13 prosent av arbeiderne i kullindustrien barn under 15 år (Cunningham 1996: 161). Også i Frankrike økte omfanget av barn i industrien på 1800-tallet,

parallelt med en stigende uro over utviklingen. Uroen hadde utgangspunkt i ”invasjonstesen”, hevder Colin Heywood. Ifølge tesen ble fabrikkene invadert av kvinner og barn i en tidlig fase av industrialiseringen. Men ”invasjonen” var en sterk overdrivelse, mener Heywood. Totalt gikk barnearbeidet tilbake på denne tida, og selv om det industrielle barnearbeidet økte i første halvdel av 1800-tallet, var veksten ikke stor. Deretter gikk det industrielle barnearbeidet tilbake. Colin Heywood konkluderer med at det er lite hold i ”invasjonstesen”, selv om det var mange barn i enkelte bedrifter og industrigreiner, slik som i bomulls- og tekstilindustrien (Heywood 1988: 104).

I det førindustrielle og tidlig industrialiserte Europa så man på barnearbeidet som økonomisk og etisk verdifullt, og lokalt mange steder ønsket folk industrialiseringen velkommen fordi den løste problemet med lediggang blant barn. Barnearbeideren ble oppfattet som selvstendig og uavhengig. Men på slutten av 1800-tallet ble fabrikkbarnet oppfattet helt motsatt. Skolefolk, politikere og lovgivere oppfattet fabrikkbarnet som utnyttet, elendig, skitten og strid med sin natur. Fabrikkbarnet sto i motsetning til det rene, sterke og sunne barnet som gjorde nytte for seg i primærnæringene og gikk i skolen.

Problemet var ikke så mye arbeidet i seg selv som det nye og ukjente ved arbeidet i fabrikkene. I fabrikkene arbeidet barna i store lokaler, de kunne utsettes for støy, forurensing og farlig teknologi. Her hersket også ofte et høyere tempo og en strengere tidsdisiplin. Dessuten arbeidet barn i større grad sammen med fremmede, og arbeidet var ikke i samme grad som tidligere familieorganisert.

Overalt ble det derfor et mål å få barna ut av fabrikkene og inn i skolene. Jean-Jacques Rousseaus ideer om barnets plass i naturen og om kunnskap og opplysning fikk gjennomslag. Dessuten bredte det seg et romantisk syn på barnet der barnet ble sett på som svakt og uskyldig. Barndommen ble gjennomsyret av følelser, og en barndom der barn arbeidet ble etter hvert en unaturlig tanke. Det festet seg en forestilling om at fabrikkbarna var barn uten barndom, og at fabrikkarbeidet ikke var i harmoni med barnets natur (Cunningham 1996: 161–163).

Det å få opplæring i skolen ble nå synonymt med den gode og riktige barndommen, noe som innebar avvikling av barnearbeidet og barnearbeideren og framveksten av en skolebarndom. Bengt Sandin hevder at den svenske lovreguleringen av barnearbeid og skolelovene var to sider av samme sak. Begge gikk inn i et større nasjonalt prosjekt for å inkludere alle barn i en ens og obligatorisk skole. Han mener videre at utbyggingen

av skolen var et ledd i en sosial kontroll over barna. Styresmaktene ønsket å få barna i byene vekk fra gater, miljøer og arbeidsplasser som virket demoraliserende og ødeleggende på den oppvoksende slekten. Barnet i byen var moralsk truet for arbeiderfamiliene, arbeidsplassene og gatene oppfylte ikke nye fysiske og moralske standarder for hvordan barndommen skulle være (Sandin 1997: 17).

Barndom ble definert på nye måter, og nye definisjoner av den gode og riktige barndommen er også tema i boka *Pricing the Priceless Child* som kom ut i 1985 og er skrevet av Viviana A. Zelizer. Zelizer undersøkte hvordan oppfatningene av barnet skiftet i USA i moderne tid. Helt konkret viser Zelizer hvordan det vokste fram et marked for forsikringer, krav om kompensasjon for medisinsk feilbehandling av barn som senere døde og for adopsjon av barn i årene mellom 1870 og 1930. Materialet avdekker at oppfatningene av barnet endret seg i denne perioden. I utgangspunktet ble barnet sett på som økonomisk verdifullt og nyttig, men etter hvert ble det nyttige barnet unyttig, uproduktivt og ekskludert fra det økonomiske markedet. Barnet kunne fortsatt ha plikter og oppgaver hjemme, men arbeidsoppgavene hadde en oppdragende og ikke økonomisk karakter. Barnet fikk status som økonomisk verdiløst, men med høy emosjonell verdi, og samtidig ble barnet gjenstand for det Zelizer kaller en "sakralisering". Barnet ble hellig, og helliggjøringen av barnet gjorde at for eksempel barnearbeid ble tabuisert. På denne bakgrunnen hevder Zelizer å se en dyp transformasjon innenfor barndomshistorien mellom 1870 og 1930 (Zelizer 1985: 209–212).

Skolebarnet – mellom statlig styring og foreldreinteresser

I hele Europa fikk skolen en økende barndomshistorisk betydning i moderne og industrialiserte samfunn. Det er også et felles trekk at skolens innhold skiftet fra å legge vekt på religiøs oppdragelse til å legge vekt på verdslig og nasjonal oppdragelse. I 1860-årene vitner norsk skolepolitikk om denne utviklingen. Skoleloven av 1860 var sterkt inspirert av opplysningsideene, og de skulle settes ut i livet blant annet ved å innlemme orienteringsfagene i skolens pensum. Salmeboka, bibelen og Pontoppidans katekismeforklaring ble supplert med encyklopediske lesestykker som inneholdt historie, geografi og naturfag. I 1863 ble *Læsebog for*

Folkeskolen og Folkehjemmet tatt i bruk. Forfatteren P. A. Jensen (1812–1867) var prest, og kristendommen var godt dekket i boken. Men den verdslige dreiningen og innlemmingen av orienteringsfagene, gjorde at boken likevel møtte mye motstand blant foreldrene. De nektet å kjøpe den, eller de rev ut blad eller klistret over stykker som de fant ukristelige eller umoralske. Striden varte i ti år (Eidsfeldt 2000: 9). Kampen om leseboka vitner ikke bare om statlig styring og om foreldrekonserverisme og protest. Den vitner også om et sterkt engasjement for skolen blant så vel skolemyndigheter som foreldre.

Dette engasjementet for skolen gjorde det mulig med den store norske skolesatsingen i 1880-årene da skolefelleskapet ble utvidet. Den gamle allmueskolen ble erstattet av en felles folkeskole for alle barn, et skolefelleskap som varte i fem år fra 1896 og i sju år fra 1920.

Den norske folkeskolen etablerte et skolefelleskap som fanget videre enn i noe annet land. Innføringen av sjuårig folkeskole kom mye tidligere i Norge enn i Sverige og Danmark, og ifølge skolehistoriker Alfred Oftedal Telhaug er forklaringene på dette flere. Blant annet legger han vekt på at bosettingen i Norge var spredt slik at elevgrunnlaget manglet for et skolesystem med parallelle skoleslag. Sterke folkelige bevegelser gir en annen forklaring. Organisering for avhold, målsak og religiøs vekkelser bygde opp under opplysningsarbeidet og la grunnlaget for en sterk interesse for skolen blant folk. Viktig var og den økonomiske og sosiale strukturen som gjorde Norge til et egalitært samfunn etter europeiske mål. Videre kom demokratiske og politiske reformer tidlig sammenlignet med nabolandene. Fellesskolen ble etablert under det politiske regimet som Rune Slagstad kaller Venstrestaten (1884–1940), og Venstrestaten var ifølge Slagstad folkedannings storhetstid (Slagstad 1998: 93). Alt dette summerer seg opp til en demokratisk kultur som gav rom for den norske fellesskolen.

En viktig samfunnsbyggende og oppdragende rolle spilte også leseboka. I 1892 kom *Læsebog for folkeskolen* ut og den var skrevet av Johan Nordahl Brun Rolfsen (1848–1928). Boka var – i motsetning til den encyklopediske leseboka til P. A. Jensen – utformet som små og store fortellinger som appellerte til barna og oppdro dem til å bli ”norske borgere”. Landets fremste vitenskapsmenn hadde skrevet stykker til verket, og boka gav utsyn over ”fædrelandet”: den norske naturen, folkelivet, historien, næringsveier, litteratur og kultur. I det hele tatt fikk vitenskapelige tenkemåter en framtrekkende plass i leseboka, og kristendommen ble enda mer nedtonet. Likevel manglet det ikke på opplæring i kristendommen. Uten sterke bånd til Pontoppidan og katekismen er det trolig at boken ikke ville

blitt akseptert som pensum for generasjoner av barn i tiden mellom 1892 og til midten av 1950-tallet.

Mer enn ni millioner bøker av dette verket er blitt levert til alle landets skoler og mer enn noe annet har leseboka til Nordahl Rolfsen påvirket opplæringen og kunnskapsdanningen i Norge. Boken er gjennomsyret av en nasjonal samlingsideologi; målet var å skape en nasjonal enhetskultur og bygge ned motsetningene mellom bondekulturen i bygdene og embetsmannskulturen i byene. Alle skulle bli borgere av den samme staten. Men det var ikke bare det nasjonale innholdet som særmerket leseboka til Rolfsen. Boka var innbydende og rikt illustrert av norske kunstnere. Illustrasjoner, språket og pedagogikken avspeilte at barnet nå ble oppfattet på en annen måte, og at opplæringen foregikk etter andre prinsipper. Sammenliknet med leseboka til P. A. Jensen kan vi si at Rolfsen snakket direkte til barnet i et forståelig og muntlig språk. Nordahl Rolfsen sa selv at han ikke skrev en linje uten ”at aflægge regnskap for barnets ansikt”. Dersom ansiktet han så for seg var sløvt og åndsfraværende, måtte han skrive det hele om (Telhaug & Mediås 2003: 66). Vi ser at skolebarnet ble ”sentrert” og ”individualisert” i den demokratiske norske fellesskolen. En ny skole for den nye tid skulle være en skole som utviklet barna til individer, til våkne og bevisste samfunnsborgere. Den skulle fremme en folkelig-nasjonal selvfølelse som en forutsetning for en demokratisk og selvstendig nasjon.

Skolen har uten tvil vært et maktapparat og et instrument i den store samfunnsoppdragelsen. Den viktige samfunnsbyggende rollen fikk et synlig uttrykk i det man kan kalle arkitekturens pedagogikk. Store og mektige fastskolebygninger i klassisk stil vokste fram i norske byer. De var oppført i tre eller solid mur og med flere etasjer slik at de raget høyt over folket. Bygningene vitnet om den autoriteten skolen representerte i barnas liv.

En av skolens viktigste oppgaver har vært å jevne ut det ujevne i samfunnet; sosiale og kulturelle forskjeller, noe skole- og fornorskingspolitikken i samiske områder i perioden mellom 1870 og 1960 er eksempel på. Men kulturell homogenisering utløste protest; fra samiske lærere mot fornorskingspolitikken, og i avvisningsstrategier fra det som Edmund Edvardsen kaller den gjenstridige allmuen. Denne allmuen underordnet seg ikke sentrale autoriteter, men den representerte en folkelig fornuft og praktiserte en livsform i tråd med lokale tradisjoner og kultur (Edvardsen 1996).

Til tross for protester mot sosial kontroll og kulturell utjevning og undertrykking i skolen, fins det mange kilder som viser at foreldrene har ønsket utdanning og en god skole for barna. Generelt var det derfor ikke

nødvendig med tvang for å få barna på skolen. Og skolebarna møtte faktisk på skolen. I Norge gikk skolefraværet ned fra 25 prosent i 1860 til ti prosent i 1890 (Schrumpf 1999: 192).

Man kan si at det var først med folkeskoleloven av 1959 at fellesskolen formelt ble gjennomført i Norge. Loven var den første fellesloven for bygde- og byskolen, noe som innebar at barn i bygd og by hadde like lang skoleuke og år. Bygdeskolen fikk hverdagsskolen som normalordning. Dessuten ble fagkretsen den samme for hele landet og for gutter og jenter. Gutter skulle nå lære seg husstell og jenter sløyd, og de fikk like mange undervisningstimer i matematikk. Sosiale, kjønnsmessige og geografiske skiller skulle bygges ned i den sosialdemokratiske skolen.

Skolehistorien har i stor grad omhandlet lovgivningen og påfølgende endringer i skolens materielle og pedagogiske strukturer. Hvordan skolehverdagen artet seg for barnet og hvordan barnet påvirket sin skolesituasjon har vært mindre påaktet. Fra muntlige kilder vet vi imidlertid at mange barn har opplevd skolen som et ettertraktet avbrekk fra fysisk arbeid og slit, og at mange barn hadde gode relasjoner til læreren. På den andre siden fortelles det også om konflikter og protest mot autoritære lærere og mot skolens fremmede kultur (Schrumpf 1997: 190–193).

Hvorfor barndomshistorie?

Kontroversene i barndomshistorien avspeiler en kamp om definisjoner og forståelser av barn og barndom i fortid og nåtid. I denne artikkelen har vi sett at framskrittshistorien er et av flere, men likevel ganske dominerende, tankemønster innenfor barndomshistoriske framstillinger. Innenfor dette tankemønsteret plasseres vår tids barndom som ”sivilisasjonens krone” og som den beste av alle barndommer.

Barndomshistorisk forskning kan bidra til å utfordre slike hegemoniske tankemønstre og gi oss kunnskap og redskaper til å forstå at barndommen har artet seg på ulike vis og at den er foranderlig. Barndomshistorien kan også avdekke noen ”blinde punkter” i vår kultur, punkter som gjør at vi tar vår egen barndom for gitt, hever den over tid og sted og samtidig trekker grenser mellom god og dårlig barndom, mellom ”utviklet” og ”uutviklet”, mellom ”sivilisert” og ”usivilisert” og mellom ”oss” og ”de andre”.

Barndomshistorien gir oss dessuten redskaper til å forstå hvordan vår tids barndomsideal er skapt, og at vår tids barndom ikke bare er et produkt

av moderne oppdragelsesideal. Seige kulturelle og mentale strukturer gjør seg gjeldende. Barn får overført verdier og væremåter fra foreldrene, som igjen bærer med seg kulturelle forutsetninger fra sine foreldre. Slik er barndommen bærer av kulturer som er produkter av sin samtid og av avleiringer fra fortida. For alle som arbeider med å forstå ulike barndommer i vår flerkulturelle og globaliserte tid vil historisk kunnskap gi innsikt og økt forståelse.

Men ikke minst gir barndomshistorie en inngang til å forstå samfunn og reproduksjonen av samfunn. I alle samfunn danner konstruksjonen av barndommen selve grunnlaget for morgendagen, og det er derfor viktig å studere hvordan politikk er blitt utformet og generasjonsoverføringer av erfaringer, kunnskap og hele samlivsmønstre har foregått til ulike tider og i ulike samfunn og hva som har generert samfunnsmessig stabilitet og endring.

Barndomshistorien må fange inn barnet som et subjekt og en aktør som omgis og formes av samfunnsmessige strukturer, men som også selv påvirker og former sine omgivelser. Det samfunnsmessige nivået kan være lokalt eller nasjonalt, men barndomshistoriske studier i vår globaliserte tidsalder bør også ha et globalt perspektiv. I arbeid, familie og skole har barn vært objekter og subjekter i historiske situasjoner der økonomiske, politiske og ideologiske forbindelseslinjer kan trekkes til en større verden. Disse forbindelseslinjene kan kaste nytt lys over barndomshistorien. I studiet av barndomshistorie må også alder stå sentralt. Vi må vite mer om hvordan alder, makt og avmakt er forbundet, hvordan alder er blitt konstruert forskjellig i ulike historiske perioder og hvordan og hvorfor alder ble en sentral kategori når det gjaldt organisering og differensiering av moderne samfunn.

Til slutt vil jeg vende tilbake til uttalelsen fra 1984 som er referert innledningsvis i denne artikkelen om at ”syntesens tid ennå ikke er inne”. Etter 25 år med betydelig aktivitet innen barndomshistorisk forskning skulle syntesens tid nå være inne.

Litteratur

- Andresen, Astri. 2006. *Hender små. Bortsetting av barn i Norge 1900–1950*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ariés, Philippe. 1980. *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Badinter, Elisabeth. 1981. *Det naturligste av verden? Om morskjærlighetens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bull, Edvard. 1981. *Retten til en fortid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cunningham, Hugh. 1996. *Barn og barndom*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- de Coninck-Smith, Ning. 2000. *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880–1914*. København: Gyldendal.
- de Coninck-Smith, Ning & Gutman, Marta, red. 2008. *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- de Coninck-Smith, Ning, Sandin, Bengt & Schrumpf, Ellen, red. 1997. *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*. Odense: Odense University Press.
- de Mause, Lloyd, red. 1974. *The History of Childhood*. London: Souvenir Press.
- Dyrvik, Ståle. 2004. *Den demografiske overgangen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Edvardsen, Edmund. 1996. *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn*. Oslo: Solum forlag.
- Eidsfeldt, Anne. 2000. Leseerfaringen. I: Geir Atle Ersland, red. *Impulser. Lesestykker for framtida*. Oslo: Gyldendal.
- Fløystad, Ingeborg. 1979. Vi lærte tidlig å arbeide! *Forskningsnytt 4*.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar. 1994. *Det kultiverte menneske*. Oslo: Pax forlag.
- Heywood, Colin. 1988. *Childhood in Nineteenth-Century France. Work, Health and Education Among the Classes Populaires*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodne, Bjarne & Sogner, Sølvi, red. 1984. *Barn av sin tid. Fra norske barns historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, Tora. 1998. *For alle barn!: barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, Tora. 2006. *Barns verdi: en barndom som evneveik på 1950-tallet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Myhre, Jan Eivind. 1994. *Barndom i storbyen. Oppvekst i Oslo i velferdsstatens epoke*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pollock, Linda. 1983. *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qvortrup, Jens. 1994. *Børn halv pris: Nordisk barndom i samfundsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Sandin, Bengt. 1986. *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnupfostran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Arkiv.
- Sandin, Bengt. 1997. "In the large factory town". Child labour legislation, child labour and school compulsion. I: de Coninck-Smith, Ning, Sandin, Bengt & Schrumpf, Ellen, red. *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*. Odense: Odense University Press, Odense.
- Schrumpf, Ellen. 1997. *Barnearbeid – plikt eller privilegium?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Schrumpf, Ellen. 1999. Foran barnets århundre. I: Rogan, Bjarne, red. *Norge anno 1900. Kulturhistoriske glimt fra et århundreskifte*. Oslo: Pax.
- Schrumpf, Ellen. 2007. *Barndomshistorie*. Oslo: Samlaget.
- Shahar, Shulamit. 1992. *Childhood in the Middle-Ages*. London: Routledge.
- Shorter, Edward. 1977. *The making of the Modern Family*. New York: Basic Books.
- Sjöberg, Mats. 1997. Working rural children. Herding, child labour and childhood. I: de Coninck-Smith, Ning, Sandin, Bengt & Schrumpf, Ellen, red. *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*. Odense: Odense University Press, Odense.
- Slagstad, Rune. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slettan, Dagfinn. 1984. Barnearbeid i jordbruket. I: Hodne, Bjarne & Sogner, Sølvi, red. *Barn av sin tid. Fra norske barns historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, Anne. 1997. Seeing children's work. I: de Coninck-Smith, Ning, Sandin, Bengt & Schrumpf, Ellen, red. *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*. Odense: Odense University Press.
- Telhaug, Alfred Oftedal & Mediås, Odd Asbjørn. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thuen, Harald. 2002. *I foreldres sted. Barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820–1900. Eksemplet Toftes Gave*. Oslo: Pax forlag.
- White, Ben. 2001. Shifting positions on child labour: The view and practice of intergovernmental organizations. I: Weston, Burns H. red. *Child Labour and Human Rights. Making Children Matter*. Colorado: Lynne Rienner Publisher.
- Zelizer, Vivian A. 1985. *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. New Jersey: Princeton.
- Øidne, Gabriel. 1949. Barnevandringar på Sørlandet i eldre tid. *Syn og Segn*.

Ellen Schrumpf
Høgskolen i Telemark
Institutt for Kultur- og Humanistiske fag/
Norsk senter for barneforskning
Postboks 203
NO-3901 Porsgrunn, Norge
e-post: Ellen.Schrumpf@hit.no

R