



Masteroppgave i Kulturmøte

En norsk skolehverdag i Frankrike

Den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille i Rouen

Studiepoeng: 60

Forfatter: Thomas Bigset

Måned / år: Mai / 2017

Master thesis in Cultural Encounters – abstract in English

Since 1918, only interrupted by World War II and the first post war years, Lycée Pierre Corneille, a French sixth form college in Rouen, has given Norwegian boys the opportunity to do their secondary education on pair with French students. The programme is perhaps Norway's oldest educational collaboration with a foreign nation.

The Norwegian department at the school has admitted on average eight students annually. They have been given the opportunity to fulfil a three-year educational programme preparing them for university. The recruitment has been directed towards well performing young Norwegian men, regardless of their social and geographical origin. Mastering of the French language has never been a prerequisite for application.

The students, at a very young age, left their families, friends and community of origin for a three-year encounter with French language and culture. As a part of a Norwegian minority community in France they have met other representatives of their own culture, and together they have adapted to a different everyday life at school.

This master thesis explores the French and Norwegian authorities' intentions for re-establishing the Norwegian department in 1950 through archival material from The Norwegian Embassy in Paris, the Norwegian Ministry of Foreign Affairs and the Norwegian Ministry of Church Affairs and Education.

Through in depth interviews with nine former students from three different classes, who jointly span over a period from the early 1950s to the early 1990s, their perspective is revealed. The thesis elaborates on who the students were, their motivations, how they experienced their encounter with French culture, how they adapted to a different school system, and the Norwegian culture they created themselves within the school.

The thesis attempts to unveil whether or not the students' experience with the programme reflects the authorities' intentions, and concludes with a discussion on the ideals and realities of an organized cultural encounter.

Masteroppgave i Kulturmøte - norsk sammendrag

Siden 1918, kun avbrutt av andre verdenskrig og de første etterkrigsårene, har Lycée Pierre Corneille, en fransk videregående skole i Rouen, gitt norske gutter mulighet til å følge videregående opplæring på linje med franske elever. Programmet er sannsynligvis Norges eldste utdanningssamarbeid med utlandet.

Den norske seksjonen ved skolen har i snitt tatt imot åtte elever hvert år. De har fått anledning til å fullføre treårig studieforbereende opplæring. Rekrutteringen har rettet seg mot skoleflink ungdom, uavhengig av sosial og geografisk bakgrunn. Det har aldri vært noe krav om å mestre fransk språk for å kunne søke om plass.

Elevene har i svært ung alder forlatt sine familier, venner og sitt opprinnelige miljø til fordel for et treårig møte med fransk språk og kultur. Som en del av et norsk minoritetsmiljø i Frankrike har de også møtt andre representanter for egen kultur, og sammen har de tilpasset seg en annerledes skolehverdag.

Oppgaven utforsker franske og norske myndigheters hensikter med å gjenopprette den norske seksjonen i 1950. Gjennom arkivmateriale fra Den norske ambassaden i Paris, Utenriksdepartementet og Kirke- og undervisningsdepartementet, formidles franske og norske myndigheters intensjoner og vurderinger.

Gjennom dybdeintervjuer med ni tidligere elever fra tre ulike årskull, som til sammen spenner over en periode fra tidlig på 1950-tallet til tidlig på 1990-tallet, trer elevperspektivet fram. Oppgaven viser hvem elevene var, deres motivasjon, hvordan de opplevde møtet med fransk kultur, hvordan de tilpasset seg et annet skolesystem, og hvilken norsk kultur de selv skapte ved skolen.

Oppgaven søker å avdekke om elevenes erfaringer med tilbudet samsvarer med myndighetenes hensikter, og avrundes med en drøfting av idealer og realiteter ved et styrt kulturmøte.

Forord

Da jeg begynte som student i Volda, var tanken min å skrive om et helt annet tema enn det som utforskes i denne oppgaven. Morten Lindbæck, daværende leder for *Les Anciens*, en alumniforening for tidligere elever ved de norske seksjonene ved videregående skoler i Frankrike, satte meg på tanken om at Rouen-seksjonen kunne være et passende tema for en masteroppgave.

Siden jeg selv har vært elev ved Lycée Pierre Corneille, har det vært særlig viktig for meg å skille mine personlige erfaringer fra undersøkelsen oppgaven er basert på. Jeg vil rette en særlig stor takk til mine ni informanter. Samtlige har vært vennlige og imøtekommende, og flere har stilt opp på kort varsel. De har delt sine personlige erfaringer med meg uten reservasjoner, uten å nøle. Jeg håper at min framstilling av deres beskrivelser vil være gjenkjennelig for dem.

Takk til Sverre Dæhlen, seniorrådgiver og forskerkontakt ved Utenriksdepartementets seksjon for informasjons- og dokumentforvaltning, enhet for gradert dokumentforvaltning, for særlig god bistand i arbeidet med arkivmaterialet.

Jeg er evig takknemlig for at Høgskulen i Volda har utvist stor fleksibilitet og strukket seg langt for å tilrettelegge, slik at jeg kunne komme i mål.

En tekst trenger et testpublikum. Takk til Øyvor Klubnes, Åsmund Kråkevik, Siw-Heidi Thomas og Lucas Kowalski, som hver på sin måte har bidratt til å forbedre leseropplevelsen.

Størst takk skylder jeg min veileder Christine Amadou, som med sikker og trygg hånd har bistått og motivert meg gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	7
1.1	DEN NORSKE SEKSJONEN VED LYCÉE PIERRE CORNEILLE	7
1.2	STUDIEFORBEREDENDE VIDEREGÅENDE SKOLE I FRANKRIKE	8
1.3	LYCÉE PIERRE CORNEILLE	9
1.4	HISTORISK BAKGRUNN	9
1.5	PROBLEMSTILLING	11
1.6	DISPONERING AV OPPGAVEN	12
2	TEORI OG BEGREPSAVKLARING	13
2.1	KULTURBEGREPET	13
2.2	KULTURNIVÅER OG KULTURFORSTÅELSE	16
2.3	ASSIMILERING, SEGREGERING OG INTEGRERING	17
2.4	IDENTITET OG FELLESKAP	17
2.5	SKOLEN SOM KULTURFORMIDLER OG KULTURSKAPER	18
2.6	MAT SOM KULTURELL STØRRELSE	19
3	KILDER OG METODE	20
3.1	SKRIFTLIGE KILDER	20
3.2	VALG AV KVALITATIV METODE	21
3.3	UTVELGELSE AV INFORMANTER	22
3.4	ETISKE VURDERINGER	22
3.5	INTERVJUGUIDE	23
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	24
3.7	TRANSKRIBERING	25
4	GJENOPPRETTELSE AV DEN NORSKE SEKSJONEN I 1950	26
4.1	INITIATIV FRA FRANSK SIDE	26
4.2	SENTRALE AKTØRER I ARBEIDET MED Å GJENOPPRETTE SEKSJONEN	29
4.3	ORGANISERING AV DET FØRSTE ELEVOPPTAKET	30
4.4	MARKERING AV GJENOPPRETTELSEN	31
4.5	MÅLSETNINGER MED TILBUDET	31
4.6	DE FYSISKE OMGIVELSENE	34
4.7	ELEVENS INTEGRASJON	36
4.8	KONSOLIDERING AV SEKSJONEN	38
4.9	TILPASNINGSVANSKER	39

5	TRE KULLS ERFARINGER MED Å VÆRE ELEV VED LYCEET	42
5.1	FØR AVREISEN TIL FRANKRIKE	43
5.1.1	<i>Hvordan informantene fikk vite om tilbudet.....</i>	43
5.1.2	<i>Motivasjon for å søke seg til Rouen</i>	43
5.1.3	<i>Opptaksprosessen.....</i>	44
5.1.4	<i>Forberedelser i forkant - forkurs</i>	45
5.1.5	<i>Forventninger.....</i>	46
5.1.6	<i>Organisering av reisen til Frankrike</i>	46
5.2	MØTET MED FRANKRIKE	47
5.2.1	<i>Førsteintrykk av skolen og boforholdene.....</i>	47
5.2.2	<i>Skolehverdagen i oppstarten</i>	50
5.2.3	<i>Språklig tilpasning.....</i>	51
5.2.4	<i>Fransk matkultur.....</i>	53
5.2.5	<i>Fransk samfunnsliv.....</i>	55
5.2.6	<i>Synet på franskmenn</i>	56
5.2.7	<i>Bizutagen</i>	57
5.2.8	<i>Sosial og kulturell integrasjon i fransk dagligliv.....</i>	59
5.3	NORDMENN I DET FRANSKE SKOLESYSTEMET	63
5.3.1	<i>Forventninger fra skolens side – slik elevene husker det</i>	63
5.3.2	<i>Skolehverdagen.....</i>	64
5.3.3	<i>Forholdet lærer – elev</i>	66
5.3.4	<i>Faglig utbytte.....</i>	68
5.3.5	<i>Disiplinære rammer</i>	68
5.3.6	<i>Omgåelse av reglementet.....</i>	69
5.4	DET NORSKE MILJØET	70
5.4.1	<i>Rammen.....</i>	71
5.4.2	<i>Elevene – bakgrunn og forhold til hverandre.....</i>	73
5.4.3	<i>Elevenes foreningsliv.....</i>	75
5.4.4	<i>Identitet og det norske.....</i>	76
5.4.5	<i>Alkohol</i>	77
5.4.6	<i>Et midlertidig opphold.....</i>	78
5.5	VURDERING AV EGEN ERFARING	79
6	IDEALER OG REALITETER VED ET STYRT KULTURMØTE	82
6.1	MYNDIGHETENES HENSIKTER MED Å GJENOPPRETTE SEKSJONEN I 1950	82

6.2	KULTUREN DE NORSKE ELEVENE BLE PRESENTERT FOR	83
6.3	KULTUREN ELEVENE MØTTE.....	85
6.4	ELEVENS TILPASNING TIL KULTUREN.....	86
6.5	IDENTITET	87
6.6	KULTUREN ELEVENE SKAPTE I MØTE MED DET FRANSKE.....	88
7	OPPSUMMERING.....	90
8	KILDER, LITTERATUR OG VEDLEGG	92
8.1	INTERVJUGUIDE.....	92
8.2	ARKIVKILDER.....	93
8.3	REFERERT LITTERATUR	97
8.4	GODKJENNINGSBREV FRA NSD	98
8.5	SAMTYKKESKJEMA	99

1 Innledning

Denne masteroppgaven ser nærmere på den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille i Frankrike og er skrevet innenfor rammen av det tverrfaglige masterprogrammet *Kultur møte* ved Høgskulen i Volda. Med forankring i arkivmateriale og kvalitative intervjuer med tidligere elever utforsker oppgaven bakgrunnen for opprettelsen av seksjonen og tidligere elevers erfaringer med skolegangen. Innledningen vil presentere oppgavens tema, kort redegjøre for hvordan studieforberevende videregående opplæring i Frankrike er organisert, kortfattet presentere skolen, belyse den historiske rammen for opprettelsen av den norske seksjonen, presentere oppgavens problemstilling og tydeliggjøre hvordan oppgaven er disponert.

1.1 Den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille

Siden 1918 har *Lycée Pierre Corneille*, en videregående skole i Rouen, Frankrike, gitt norske gutter mulighet til å ta 3-årig videregående opplæring og avlegge *baccalauréat*¹ på samme vilkår som franske elever. Programmet ble etablert i en tid der det var uvanlig å ta hele eller deler av studieforberevende opplæring i utlandet, og tilbudet er sannsynligvis Norges eldste utdanningssamarbeid med utlandet.

Over 700 nordmenn har vært innskrevet som elever ved skolen og hatt mulighet til å gjennomføre et 3-årig undervisningsforløp med sikte på avsluttende eksamen. Elevtallet har variert over tid, men siden 1950 har det vært vanlig å tilby ca. 8 plasser per trinn. De norske elevene har blitt integrert i vanlige klasser sammen med franske elever, har mottatt samme undervisning og vært gjenstand for tilsvarende faglige vurderinger som deres franske medelever.

Elevene har blitt rekruttert fra hele Norge og stipendordninger har gjort at tilbudet har vært tilgjengelig uavhengig av elevenes sosiale bakgrunn. Helt siden oppstarten i 1918 har skolen i tillegg ansatt en norsk lærer som har undervist elevene i norsk språk historie, i tillegg til å ha vært bindeledd mellom skolen og elevenes foreldre. De fleste elevene har vært mindreårige når de reiste ut, og den norske læreren har i så måte fungert som verge. Alle elevene har det første året bodd på internat. Siden midten av 50-tallet har det vært vanlig å bo på hybel eller i leiligheter utenfor skolen det andre og tredje skoleåret.

¹ Avsluttende eksamen etter videregående skole. Bestått baccalauréat kvalifiserer for høyere studier

Før andre verdenskrig fantes det også en dansk seksjon ved en skole i Le Havre og en svensk seksjon i Caen. Disse ble nedlagt noen år før krigsutbruddet og har ikke blitt gjenopprettet senere. Seksjonen ved Lycée Pierre Corneille derimot har fått to avleggere; i 1979 ble det opprettet en seksjon for norske jenter ved Lycée Alain Chartier i Bayeux, og i 1989 ble det opprettet en seksjon som var ment å være kjønnsblandet ved Lycée Edouard Herriot i Lyon. Det har tidligere eksistert en spansk, en tsjekkosllovakisk, og en afghansk seksjon ved ulike videregående skoler i Frankrike², men det er kun de tre norske seksjonene som består pr. i dag. Tilbudet ble for øvrig formalisert gjennom en bilateral avtale mellom franske og norske myndigheter så sent som i 2011.

De norske Rouen-elevene har i ung alder møtt og tilpasset seg et annet lands kultur, samtidig som de også har blitt en del av et lite, norsk miljø bestående av ungdommer fra hele Norge. I så måte foreligger et dobbelt kulturmøte; møtet med fransk kultur og møte med egen kultur i utlandet.

1.2 Studieforbereende videregående skole i Frankrike

Det franske systemet for videregående opplæring er sammenlignbart med det norske i den forstand at opplæringen varer i tre år og har som mål å kvalifisere elevene for studier ved universitet eller høyskole. Dagens *lycée*³ ble opprettet under Napoleon for å forme landets elite, og så sent som i 1936 var det bare 2,7% av årskullene som fikk baccalauréat (Auduc 2004:9). Vår tids lycéer er naturlig nok for alle, uansett sosial bakgrunn, og omfatter i tillegg til det studieforbereende løpet flere tekniske og praktiske undervisningsløp. Vi vil her utelukkende se på det studieforbereende programmet som tilbys ved Lycée Pierre Corneille.

De franske elevene er som regel 15 år når de begynner på lycée, altså ett år yngre enn i Norge, og det første året, *seconde*, er et år uten faglige tilvalg utover fremmedspråk og uten noen form for avsluttende eksamen. Mot slutten av året velger elevene mellom tre ulike linjer, *série*, for de to siste årene, *première* og *terminale*: L, *littéraire*, med hovedvekt på litteratur, språk og filosofi, ES, *économique et sociale*, som tilbyr spesialisering innen økonomi og samfunnsfag, og S, *scientifique*, som legger hovedvekten på realfag. Innenfor disse tre linjene finnes det visse tilvalgsmuligheter, men S er linjen som nyter størst anerkjennelse. Forut for

² Vincent 1980

³ Via latin *Lyceum* av gresk *Lúkeion*, skole grunnlagt i antikken av Aristoteles

dagens ordning, som ble innført i 1993⁴, opererte man også med tilsvarende oppdeling i ulike linjer, men under navnene A, B, C, D, E, der de to første tilsvarte L og ES, og de tre siste var ulike former for spesialiseringer innenfor S.

Skoleåret deles i tre trimestre, mot den norske semesterordningen. Etter hvert trimester får elevene karakterer og en skriftlig vurdering av deres faglige prestasjoner fra *conseil de classe*, klasserådet, der klassens lærere møter, samt elev- og foreldrerepresentanter. Conseil de classe kan også i forbindelse med siste trimester gi anbefaling om at en elev bør gå året om igjen, eller foreslå en annen linje enn den eleven selv ønsker.

En undervisningsøkt i fransk skole varer i 55 minutter. Det er vanlig å ha fri etter lunsj på onsdager, og ikke uvanlig at det er undervisning lørdag formiddag. Fransk offentlig skole er strengt konfesjonsløs, og onsdag ettermiddag er derfor tradisjonelt satt av for at de som ønsker religiøs opplæring kan søke seg til det andre steder enn på skolen.

Som i Norge har pensum og vurderingsordninger vært gjenstand for reformer gjennom årenes løp, men til forskjell fra et norsk avgangsvitnemål gir baccalauréat et vitnemål som utelukkende er basert på eksamenskarakterer. Standpunkt karakterer teller altså ikke.

1.3 Lycée Pierre Corneille

Skolen ble opprettet i 1593 som *Collège de Bourbon* og er siden 1803 et lycée. Skolen har ca. 1500 elever⁵, og ligger sentralt i Normandies hovedstad Rouen. Blant skolens tidligere elever kan nevnes forfattere som Pierre Corneille, som skolen nå er oppkalt etter, Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, samt kunstneren Marcel Duchamp⁶. Lyceet var opprinnelig en ren gutteskole, men fra 1971⁷ ble jenter også tatt opp som elever. Skolen hadde inntil nylig eget internat, og er helt omsluttet av murer.

1.4 Historisk bakgrunn

Det vil være hensiktsmessig å se kort på noen historiske bånd mellom den franske regionen Normandie og Skandinavia for å forstå hvorfor seksjonen ble opprettet nettopp i denne delen

⁴ <http://media.education.gouv.fr/file/47/8/5478.pdf>, besøkt 03.04.2017

⁵ <http://lgcorneille-lyc.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article704>, besøkt 10.04.2017

⁶ <http://lgcorneille-lyc.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article501>, besøkt 10.04.2017

⁷ <http://lgcorneille-lyc.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article171>, besøkt 10.04.2017

av Frankrike. Etter tradisjonen avsto Kong Karl III av Frankrike i 911⁸ et landområde langs Seinen vest for Paris til vikinglederen Gange-Rolv,⁹ mot at sistnevnte lot seg døpe, ble den franske kongens vasall og beskyttet kongeriket mot angrep fra andre vikinger. Det er usikkert om Gange-Rolv var norsk eller dansk, men han regnes som den første hertugen av Normandie. Legenden forteller at Olav den hellige ble døpt i Rouen i 1013 eller 1014.¹⁰

André Vincent (1980), som var lærer for de norske elevene ved lyceet gjennom flere år på 60- og 70-tallet, har skrevet en doktoravhandling om seksjonen. Hans arbeid er den mest omfattende redegjørelsen for seksjonens historie som finnes, men framstår for meg som noe unyansert. I følge Vincent førte 1000-årsjubileet i 1911 for opprettelsen av Normandie til fornyet interesse for de historiske båndene til Skandinavia. I perioden omkring århundreskiftet bidro dessuten verdensnavn som Ibsen, Strindberg, Grieg og Munch til økt oppmerksomhet rundt skandinavisk kultur. Dette kom også til uttrykk gjennom opprettelsen av et skandinavisk bibliotek i Paris i 1903, og etableringen i 1905 av et undervisningstilbud i skandinavisk språk og litteratur ved Sorbonne, som ble ledet av normanneren Paul Verrier.

Parlamentsmedlemmet André Honnorat delte Verriers interesse for de skandinaviske landene. Sammen utarbeidet de en plan for å rekruttere unge skandinaver til å ta videregående opplæring i Frankrike. Honnorat lyktes med å vekke den franske regjeringens interesse for det som ble kjent som *Projet Honnorat*, opprettelsen av skandinaviske seksjoner ved tre videregående skoler i Normandie. En tredje sentral bidragsyter som trekkes fram av Vincent er Jean Lescoffier, litteraturprofessor med kjennskap til skandinaviske språk, som ble mobilisert ved krigsutbruddet i 1914 og utsendt som fransk militærattaché til Norge i 1916.

Til tross for at første verdenskrig langt fra var over i juli 1918 da rekrutteringen til det første kullet fant sted, var det over hundre unge norske gutter som meldte sin interesse for å gå på lycée i Le Havre, der den norske seksjonen opprinnelig skulle opprettes. 42 av disse begynte ved Lycée Pierre Corneille i oktober 1918, da det tiltenkte lyceet i Le Havre likevel ikke kunne ta imot dem. Rouen-skolen hadde i krigsårene tatt imot flere serbiske ungdommer og hadde dermed erfaring med å tilrettelegge for utenlandske elever.

De første svenske elevene startet i Caen i 1919, og de første danske elevene ankom Le Havre i 1920. Allerede i 1922 ble disse seksjonene flyttet til andre lyceer utenfor Normandie,

⁸ Grisel, 1988

⁹ Kjent under navnet *Rollon* i fransk tradisjon

¹⁰ https://snl.no/Olav_den_hellige, besøkt 08.04.2017

henholdsvis til Grenoble og Nantes. Den danske seksjonen opphørte å eksistere rundt 1930, og den svenske seksjonen ble i praksis også avviklet rundt 1933, hevder Vincent.

Det er interessant å merke seg at det første elevkullet er det største i seksjonens historie. Ingen senere kull har vært i nærheten av denne størrelsen. Etter 1924 stabiliserte kullstørrelsen seg til 8 eller færre nye elever pr. år. I motsetning til de øvrige skandinaviske seksjonene, besto dog den norske tilstedeværelsen ved Lycée Pierre Corneille fram til 1938.¹¹

Seksjonen ble i 1950 gjenopprettet og har siden den gang vært i kontinuerlig drift, med et årlig elevopptak på rundt 8 elever. I 2014 ble det for første gang også tatt opp jenter ved den norske seksjonen. I 2018 vil det være 100 år siden de første norske elevene begynte ved Lycée Pierre Corneille.

1.5 Problemstilling

Det er mange aspekter ved den norske seksjonens historie som er verd å se nærmere på, men innenfor rammen av en masteroppgave som utforsker et kulturmøte, er det spesielt to momenter som er av særlig interesse:

Hva var bakgrunnen for at den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille ble gjenopprettet i 1950? I hvilken grad er det samsvar mellom elevenes erfaringer og myndighetens hensikter med dette kulturmøtet?

De øvrige skandinaviske seksjonene forsvant etter bare noen få år. Den norske varte lenger, men punktum kunne vært satt i forbindelse med krigsutbruddet. Hvor kom initiativet for å gjenopprette seksjonen fra? Hvilken interesse hadde man av å sende så unge norske elever til et så langvarig opphold i Frankrike? Hvilket utbytte så man for seg at elevene skulle få? Hvilken type ungdommer var det som dro til Rouen? Hvordan fikk de vite om tilbudet, hva var deres motivasjon og hvordan har de opplevd møtet med en annen kultur? Hvordan evaluerer de i ettertid egen faglige og kulturelle integrasjon? Hvilket utbytte mener de å ha hatt av oppholdet?

De norske elevene som dro til Rouen ble deltakere i et styrt og tidsbegrenset kulturmøte, iscenesatt av franske og norske myndigheter. Jeg vil forsøke å avdekke hvilken kultur myndighetene ønsket at elevene skulle møte, og gjennom elevenes erfaring vil jeg beskrive hvilken kultur de faktisk møtte - og selv skapte - i Frankrike.

¹¹ Vincent 1980 hevder at dette skjedde i 1938 som en konsekvens av Münchenavtalen, men sier også at det ble rekruttert et kull i 1938 som reiste til Rouen

1.6 Disponering av oppgaven

For å besvare problemstillingen vil jeg i kapittel 2 redegjøre for sentrale teoretiske momenter og begreper som er relevant for undersøkelsen, i kapittel 3 ser jeg nærmere på relevante kilder og metode. På bakgrunn av skriftlige kilder vil jeg i kapittel 4 belyse hvordan gjenopprettelsen av seksjonen fant sted. Deretter følger i kapittel 5 en framstilling av tidligere elevers egne erfaringer med tilbudet, basert på individuelle kvalitative intervjuer. En påfølgende analytisk sammenstilling av funnene i kapittel 4 og 5 ligger til grunn for kapittel 6. Oppgaven avrundes med en oppsummering og konklusjon.

2 Teori og begrepsavklaring

Allerede i oppgavens innledning er ordet *kultur* brukt i flere ulike sammenhenger, til dels med ulikt innhold. Kulturbegrepet vil stå helt sentralt i den videre utforskningen av den norske seksjonen, og det er derfor nødvendig å drøfte dets innhold. For å tydeliggjøre kulturbegrepet vil jeg redegjøre for ulike kulturnivåer og hvordan vi kan tilegne oss forståelse for en ny kultur, samt omtale tre vanlige strategier i møtet med en annen kultur. Jeg vil så drøfte identitetsbegrepet, skolen som kulturformidler og avrunde med noen betraktninger knyttet til mat som kulturell størrelse.

2.1 Kulturbegrepet

Den danske filosofen Hans Fink (1988) beskriver kultur som et hyperkomplekst begrep, hvis innhold har variert gjennom historien. Fink omtaler ordet som et av de mest kompliserte ordene i språket, kun overgått av ordet natur, som det står i et komplekst samspill med. Opphavelig kommer begrepet av latin *cultura*, med rom for betydninger som *dyrke, passe, pleie* og bearbeide noe, fortrinnsvis jorda, domestiserte planter og dyr. Det kan også knyttes til å bo et sted, utsmykke og dekorere noe, eller dyrke, akte og ære gudene eller mennesker. Fink viser til at den engelske 1600-tallsfilosofen Thomas Hobbes foreslo et skille mellom *culture*; å dyrke jorda og oppdra barns sinn på den ene sida og *cultus*; å arbeide for eller vinne sterkere maktens gunst, altså å dyrke i betydningen tilbedelse. Dette skillet mellom det verdslige og guddommelige fikk, i følge Fink, innpass i europeiske språk.

På 1600-tallet skjer en forskyvning der kultur går fra å være prosess til også å bli resultat, ved at det blir vanlig å snakke om det kultiverte mennesket, som en motsats til det ukultiverte, kulturløse mennesket. Det benyttes da både på individplan og om samfunn som består av kulturfolk, til forskjell fra ville, barbariske og kulturløse folkeslag, altså naturfolk. Dette kulturbegrepet står i nær relasjon til sivilisasjonsbegrepet, av substantivet *cives*, borger, via adjektivet *civilis*, som angår de kvaliteter som kjennetegner en borger i et velordnet samfunn. Fink hevder at kultur og sivilisasjon, særlig i fransk og engelsk tradisjon, brukes som synonymer, men dersom de brukes for å skape kontrast, knyttes de henholdsvis til den individuelle og den sosiale utviklingsprosessen, der kultur tillegges en moralsk, intellektuell konnotasjon og sivilisasjon en politisk og legal konnotasjon.

Fink trekker fram den tyske 1700-tallsfilosofen Johan Gottfried Herder som en reformator av kulturbegrepet. Han søkte en avhierarkisering ved å framheve at alle folkeslag har kultur, og at disse ikke kan rangeres seg imellom. Herder kritiserte forestillingen om kultur som

utviklingens høyeste stadium og målestokk for framskritt og sivilisasjon. Han så dette som et uttrykk for europeisk og da særlig fransk hovmod. Fink mener at Herders betoning av kultur som fellesmenneskelig, der hvert folk har sin egen kultur, medfører en benevnelse i flertall, altså *kulturer*. Herders tilnærming videreutvikler kulturbegrepet mot en selvstendigjøring og objektivisering av kulturen. Den blir summen av materielle og immaterielle verker og betraktes som noe eget, uavhengig av de mennesker og samfunn som har skapt den.

I dagligtalen, hevder Fink, bruker vi kultur snevert og hierarkiserende, særlig knyttet til kunstnerisk skapelse. Et lands kultur oppfattes i så måte fortrinnsvis som dets litteratur, musikk og billedkunst. Det er denne forståelsen de fleste ville forholde seg til dersom de ble spurt på gata om å redegjøre for hva kultur er, mener Fink.

Han konkluderer med at kulturbegrepet preges av motsetninger. Det må sees som individuelt, sosialt og kontekstuel: kultur integrerer individet i kollektivet, men gjør det også mulig for individet å sette seg over sitt kollektivs begrensninger. Kultur er uløselig knyttet til det sosiale, men kan ikke reduseres til bare det. Kultur må også sees som helhet og totalitet, men kultur er også del og aspekt. Kultur er både forfinede kunstneriske prestasjoner, og det er måten vi står i kø på. Alle mennesker har kultur, men kulturkløfter brukes som begrunnelse for å drepe.

De andres kultur har en uudryddelig andethed og fremmedhed; men møder finder alligevel sted. [...] Kultur udgør således et spændingsfelt mellem individuelt og kollektivt, mellem socialt determineret og autonomt, mellem fællesmenneskeligt og gruppespecifikt, mellem hierarkisk og nivellerende og mellem vurderende og beskrivende (Fink, 1988:21).

Den danske sosialantropologen Arne Martin Klausen (1992:21) viser til en studie som lister opp 164 forskjellige definisjoner benyttet i engelskspråklig antropologisk litteratur. Klausen hevder at kulturbegrepet kan brytes ned til to hovedformer som går igjen i vestens språkbruk. Den ene formen, alene eller i sammensetninger, kan vi kalle den *verdiorienterte*, den andre formen er den *beskrivende*.

Den verdiorienterte bruksmåten, som jeg i Finks framstilling forstår som *vurderende*, hevdes å være den som ligger nærmest opp til den etymologiske betydningen, altså å *dyrke* eller *foredle*. Herunder både med hensyn til landbruk, pengeverdi og kvalitetsmålestokk. Denne bruken av kulturbegrepet gir også rom for å skille mellom ulike kulturer etter tradisjonelle forestillinger om at en kultur kunne være en annen overlegen, for eksempel for å skille mellom urban- og bondekultur. Klausen baserer seg på arbeider av E.B. Taylor fra 1871 og gir følgende definisjon på det beskrivende kulturbegrepet:

Det beskrivende kulturbegrep er ikke det samme som samfunnet, men det er innholdet i det fellesskapet som utgjør samfunnet. Dette begrepsskillet er viktig og nyttig. Vi kan derfor definere det beskrivende kulturbegrep på en presis måte slik: *de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – ofte noe forandret – til den neste generasjon.* (Klausen, 1992:27).

Klausen legger vekt på at det ligger et ”tankemessig” eller kognitivt fellesskap i dette begrepet, og den viktigste kulturmarkørene er språket. Klausens definisjon er, slik jeg ser det, i tråd med Herders tradisjon.

Sosialantropologene Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sajjad legger stor vekt på at man innenfor kulturbegrepet også må finne rom for å se individet. Selv om folk som lever på samme sted kan ha språk, religion og skikker til felles, så kan de likevel være svært forskjellige. Eriksen og Sajjad mener kultur kan betraktes som ”en slags *mental matrise for handling*; summen av alle de erfaringer, kunnskaper og verdier vi bærer med oss, og som vi handler på grunnlag av. Men det går ingen skarpe grenser mellom kulturer, og det er ikke nok å kjenne til en kultur for å forstå hvorfor folk gjør som de gjør. Individet er nemlig forskjellige”. (Eriksen og Sajjad, 2011:41).

Å gi en helhetlig og entydig definisjon på hva kultur er, byr på store utfordringer. Fortrinnsvis framstår det beskrivende kulturbegrepet, slik Klausen definerer det, som mest relevant for en oppgave som skal se nærmere på et møte mellom fransk og norsk kultur. Eriksen og Sajjad understreker at det er ikke kulturer som møtes, men mennesker, individer. Fink gir en oppsummering av hva begrepet kan romme i all sin kompleksitet, og jeg foreslår følgende forenklete tabell som et hjelpemiddel i forbindelse med analysen som kommer i kapittel 6.

Individuell	<i>kultur</i> <i>er</i>	Kollektiv
Autonom		Sosialt determinert
Gruppespesifikk		Fellesmenneskelig
Hierarkisk		Utjevnende
Vurderende		Beskrivende

Jeg vil videre komme med noen andre betraktninger knyttet til kulturbegrepet og se nærmere på hvilken form for forståelse vi kan erverve for en annen kultur.

2.2 Kulturnivåer og kulturforståelse

Teologen Arne Redse (2010) foreslår en tilnærming til kulturbegrepet på fire ulike plan. Her nærmer vi oss det som Fink omtaler som vår samtids hverdagslige befatning med kulturbegrepet. På et første plan kan kultur i snever forstand referere til den såkalte *finkulturen*. Et mer utvidet kulturbegrep tar med seg *finkulturen*, men får i tillegg rom for *amatørkulturen* og *idretten*. Dette er utgangspunktet for Kulturdepartementets definisjon av kulturbegrepet, hevder Redse. En tredje tilnærming er den absolutt mest generelle, en antropologisk tilnærming: ”Kultur refererer då til *alt som vi menneske har tenkt, sagt, skrive, gjort og skapt og alt vi har lært og funne ut sjølve* i motsetning til all urørt natur og alt som er medfødt hos oss menneske”. Det fjerde planet Redse omtaler er *nasjonal kultur* som kan deles i fire hovedtyper:

- 1) *Rikskulturen*, omtalt som den offisielle felleskulturen i et land
- 2) *Sentralkulturen*, forstått som kulturelement som når fram til de fleste på nasjonalt plan, uten at den bevisst fremmes av myndighetene. Dette kan eksemplifiseres med formidling gjennom riksmediene
- 3) *Lokale kulturer*. Den omtales som avgrenset til et spesifikt geografisk område, for eksempel ei bygd, en mindre by eller en bydel
- 4) *Subkulturer*. Herunder forstår vi kultur ved en arbeidsplass, i ei etnisk minoritetsgruppe, en organisasjon eller et lag

Ovenfor har vi sett ulike definisjoner på og inndelinger av en nasjonal kultur, men møter mellom ulike kulturer og grad av påvirkning, forståelse og innsikt, kan også sees på ulike nivåer. Basert på Paul Hanvey (1979) skiller Redse mellom fire nivåer av kulturell innsikt i en fremmed kultur:

1. Turistnivået: Overfladisk kontakt, fortrinnsvis på det visuelle planet
2. Innsikt i handlemåter og skikker innenfor kulturen – ofte vil en oppleve å misforstå fordi en ikke har tatt inn over seg logikken i kulturen og kan bli frustrert og skremt
3. Innsikt og forståelse i kulturen – man forstår logikken i kulturen
4. Føle seg som en del av den andre kulturen, kunnskap innenfra og evne til å innrette seg og verdsette sider som man kan savne i egen kultur

En person som befinner seg på det høyeste nivået av forståelse og kjennskap til en kultur har oppnådd *interpati*, altså interkulturell empati.

Begrepene som er gjengitt ovenfor kan være klargjørende størrelser for å analysere både på kollektivt og individuelt plan hvilke kulturelle nivåer en eller flere personer blir eksponert for i møtet med en ny kultur og hvilken grad av innsikt de erverver. Hvordan forholder et individ eller en gruppe seg til møtet med en ukjent kultur?

2.3 Assimilering, segregering og integrering

Sosialantropologen Øyvind Dahl (2015:222) viser at det er tre ulike strategier som kan benyttes i møtet med en fremmed kultur: assimilering, segregering og integrering. Dette kan både være valg som storsamfunnet tar overfor en minoritet eller et erobret område, eller det kan være et mer eller mindre bevisst eller ubevisst strategisk valg på individuelt eller gruppenivå.

Assimilering kan forstås som at den nyankomne tar til seg majoritetskulturen og gir opp eller forlater sin opphavlige kultur. Segregering innebærer en pålagt eller selvpålagt form for isolasjon på siden av majoritetskulturen, der den opphavelige kulturen ønskes bevart i størst mulig grad, og i der man i de mest ekstreme tilfellene ser en avvisning av majoritetskulturen. Integrasjon forstås som en tilpasning der man bevarer en sterk bevissthet om eget kulturelt opphav, men samtidig etablerer en tydelig tilhørighet til majoritetskulturen.

Dette er begrep som er høyst relevante for å se nærmere på hvilke strategier elevgruppen i studien har benyttet seg av i møtet med den franske kulturen. Et annet viktig begrep som må tydeliggjøres er identitet, både på individuelt og kollektivt plan.

2.4 Identitet og fellesskap

Akkurat som kulturbegrepet er også identitet et mangetydig ord som nødvendiggjør en avklaring. Eriksen og Sajjad foreslår en avgrensning til to betydninger:

Ordet betyr ”å være det samme som seg selv”, men det betyr samtidig det motsatte av ”forskjell”. Ordet handler med andre ord om likheter og forskjeller. Sosial identitet er synonymt med gruppetilhørighet, og kulturell identitet betyr at man oppfatter seg selv som kulturelt lik andre som deler denne identiteten. Kulturell identitet betyr altså ikke først og fremst at de som deler identiteten ”har samme kultur”, men at de subjektivt opplever det slik. (Eriksen og Sajjad, 2011:73).

Eriksen og Sajjad hevder videre at alle former for sosial identitet skapes gjennom kontraster til dem som står utenfor gruppen. Ingen fellesskap har rom for at absolutt alle kan delta. De viser også til *Simmels regel*, etter den tyske sosiologen Georg Simmel, som hevder at indre samhold i en gruppe øker med ytre press. Dersom gruppen opplever sitt fellesskap som truet,

blir medlemmene mer opptatt av å styrke samholdet, dermed forsterkes også gruppens identitet.

Den tyske filosofen og statsviteren J. Peter Burgess legger også vekt på at identitet først og fremst tjener nettopp til å skille ulike grupperinger fra hverandre:

[...] identiteten er ein differensieringsreiskap, som både skil ting frå kvarandre og knyter dei saman. Identiteten er den samlinga av partikulære eigenskapar som er grunnføresetnadane for at eit individ eller ei kollektiv gruppering er seg sjølv, det som gjer det mogleg å skjøne individet eller kollektivet som unikt. Det dreier seg om kva som gjer at kollektivet er eineståande, særskilt og ulikt alle andre grupperingar. I denne forstand oppstår identitet berre i møte med andre – eller med seg sjølv som andre. Med det første – i møte med andre – vert møte skjøna som forholdet mellom oss sjølv og andre på alle plan. (Burgess, 2001:9).

I følge Burgess er det altså en forutsetning at et møte finner sted som kan bidra til en avgrensning. En gruppe blir ”vi” i møte med ”de”. Religionshistorikeren Otto Krogseth (2009:53) eksemplifiserer kollektiv identitet, etter fellesskapsidentifikasjon gjennom to modeller. Den første er en konsentrisk sirkelmodell, der man trekker stadig større sirkler rundt individet: familie, slekt, lokalmiljø, bygd, by, landsdel, region, nasjon osv. Den andre modellen opererer med sektorer eller områder som grunnlag for identitet, altså for eksempel kan identitet baseres på sosial klasse, yrke, etnisitet, religion, eller seksuell legning.

En persons identitet kan variere i ulike situasjoner og i ulike sosiale sammenhenger. Identifikasjon er situasjonell, relasjonell og kontekstuell, og et individ kan derfor, også i henhold til Krogseths eksempler, ha overlappende identiteter.

Identitetsbegrepet er altså flertydig, men jeg vil i oppgaven bruke det med tanke på forestillingen om et felleskap og tilhørighet basert på subjektiv opplevelse av likhet mellom en gruppe mennesker. Tilhørigheten baseres på kontrast mot de som ikke er medlemmer av gruppen, altså et ”vi” og et ”de andre”.

Disse betraktningene knyttet til identitet og fellesskap er høyst relevante for analysen av kulturmøtet ved Lycée Pierre Corneille og kan være til hjelp for å se nærmere på hvordan elevenes identitet har blitt påvirket av erfaringen både på individuelt og kollektivt plan.

2.5 Skolen som kulturformidler og kulturskaper

Sosialisering skjer i mange ulike sammenhenger i et moderne samfunn, men den offentlige skolen er en institusjon som når så godt som alle i vår del av verden. Skolen er ikke bare en arena for å sikre at barn og unge tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Eriksen og Sajjad (2011:137) trekker fram et annet aspekt ved skolens samfunnsmisjon: ”Overalt i verden er

skolen et av statens viktigste virkemidler – om ikke *det* viktigste – for å bidra til felleskap og kulturell samhørighetsfølelse i befolkningen”. De hevder videre at ”Dersom kultur kan defineres som de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å fungere i et samfunn, er skolen et av de viktigste midlene for overføring av kultur”.

Samtidig understreker Eriksen og Sajjad at skolen er en sekundærarena for sosialisering; den absolutt viktigste sekundærarenaen, men det er i hjemmet og i nærmiljøet at primærsosialiseringen finner sted. For mange som tilhører en minoritetskultur vil skolegangen være det viktigste møtet med majoritetskulturen og derfor særlig viktig.

Skolen er altså samfunnets viktigste arena for å formidle en normativ felleskultur overfor individet, men det er ikke den viktigste arenaen for å forme den enkeltes kulturtilhørighet. Det er det hjemmet og nærmiljøet som er. Skolens rolle er da også særlig relevant for denne oppgaven.

2.6 Mat som kulturell størrelse

Vårt mest grunnleggende primærbehov er å ta til oss næring. Derfor er det også naturlig at mat har stor betydning for oss mennesker. I denne sammenhengen er det dog ikke ernæringsaspektet jeg vil se nærmere på, men mat som kulturell størrelse. Eriksen og Sajjad (2011:240) viser, basert på den franske tenkeren og forfatteren Roland Barthes, at mat har en kommunikatív funksjon og i ulike kontekster kan uttrykke identitet, samhørighet, vennskap, kjærlighet, ydmykhet, ærbødighet, misnøye og avstand. Å invitere en fremmed inn til å dele et måltid kan være uttrykk for et vennskap og en åpning til å ta del i et fellesskap. Dersom vi ser mat som en ikke-verbal kommunikasjon, kan vi se at måltidet også har en egen syntaks, i den forstand at det gjerne vil foregå i en forhåndsdefinert rekkefølge, for eksempel med forrett, hovedrett og dessert. Å dele et måltid kan stå som en markering av likhet, fellesskap og tilhørighet.

Eriksen og Sajjad hevder mat er en grunnleggende faktor for vår identitet, og derfor er matvaner noe av det aller siste vi gir opp i møtet med en annen kultur. Forholdet til mat sitter dypt, ikke bare i individet, men i det enkelte samfunnet, og endringer og tilpasninger skjer langsomt. De hevder at når man er trygg på egen situasjon og identitet, eller er nysgjerrig på å oppdage andres mattradisjoner, er man mer åpen for nye smaker. For mange vil usikkerhet i møtet med det ukjente føre til at man tviholder på det kjente.

Matens betydning for de norske elevene i Rouen vil derfor også være et interessant aspekt ved kulturmøtet som oppstår.

3 Kilder og metode

Denne oppgaven baserer seg både på skriftlige og muntlige kilder. Jeg vil først presentere det skriftlige kildematerialet som jeg har hatt til rådighet, deretter redegjøre for metodevalg, utvelgning av informanter, etiske vurderinger, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og transkribering.

3.1 Skriftlige kilder

Jeg har lett i skriftlige kilder for å finne informasjon om hvordan den norske seksjonen i Rouen ble gjenopprettet i 1950, men også for å se om det kan foreligge opplysninger om hva myndighetene både på fransk og norsk side ønsket å oppnå med tilbudet ved Lycée Pierre Corneille. Den norske seksjonens liv er godt dokumentert i form av offentlig korrespondanse. Det er særlig Utenriksdepartementets (UD) arkiver, inkludert den norske legasjonen/ambassadens bevarte materiale som er av interesse, men også det daværende Kirke- og undervisningsdepartementet har bevart relevante dokumenter. For begge departementenes del er det meste av materialet fra førkrigstida og fram til tidlig på 1950-tallet avgitt til Riksarkivet. UD's materiale dekker flere hyllemeter og omfatter intern korrespondanse mellom departementet og utenriksstasjonen, rapporter fra de norske lærerne, korrespondanse med skolens rektor, med foreldre, elever og øvrige parter. Det foreligger også en del presseklipp og elevvurderinger, samt opplysninger om elevopptak.

Materialet gir innsikt i praktiske detaljer knyttet til hvordan seksjonen ble administrert, hvordan elevene reiste mellom Norge og Frankrike, hvem som i ulike faser har vært pådrivere for å imøtekomme elevenes ønsker om tilpasninger og endringer.

Dokumentene inneholder, naturlig nok, også mange personopplysninger som fortsatt kan være sensitive for de det gjelder og de har heller ingen relevans for denne oppgaven. Stilen er hovedsakelig nøytral og byråkratisk, refererende og praktisk. Det er få vurderinger i materialet som gir innsikt i og vurderinger av kulturmøtet elevene opplevde, men de finnes.

De norske elevene ved skolen har selv etterlatt en del skriftlig materiale i form av protokoller og en ”avis”. Noe av dette er avgitt til og bevart av Nasjonalbiblioteket i Oslo og er offentlig tilgjengelig. Dette håndskrevne materialet er ikke komplett og dekker ikke årskullene som jeg har intervjuet. Jeg har valgt å ikke vektlegge disse kildene i oppgaven, men heller konsentrere meg om det som er arkivert av offentlige myndigheter.

Seksjonen i Rouen har ikke et eget arkiv, og Lycée Pierre Corneille har heller ikke hatt rutiner for å arkivere korrespondanse om seksjonen, dette til tross for at det har vært omfattende kontakt mellom skolen og UD. De skriftlige kildene vil altså reflektere hva man fra norsk side har ansett for å være journalverdig, og betraktninger fra fransk side vil kun være kjent gjennom det som er bevart i Norge. Oppgavens kapittel 4 baserer seg på de skriftlige kildene.

3.2 Valg av kvalitativ metode

Innenfor samfunnsfagene er det to metoder vi kan benytte for å innhente opplysninger om hvordan en gitt gruppe forholder seg til et fenomen, enten kvantitativ eller kvalitativ metode. For å få kunnskap om hvordan elevene har opplevd møtet med fransk kultur i løpet av sin tid i Rouen har jeg funnet det hensiktsmessig å snakke med de som har førstehåndskunnskap om det. Jeg vurderte på et tidlig stadium å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse og supplere med kvalitative intervjuer, men har valgt å konsentrere meg utelukkende om kvalitative intervjuer.

Jeg har hovedsakelig basert meg på psykologene Steinar Kvale og Svend Brinkmann i min tilnærming til kvalitativ metode, men også sosiologen Tove Thagaard. Der kvantitativ metode innsamler data av objektiv karakter, søker vi med kvalitativ metode bevisst å få informasjon om informantens subjektive vurderinger og personlige oppfatning knyttet til fenomenet vi studerer. Vi ønsker å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. (Kvale og Brinkmann, 2015:20).

Å gjennomføre et kvalitativt intervju medfører betydelige utfordringer. Selve intervjuet kan virke enkelt nok, men resultatet man får vil være avhengig av relasjonen som etableres mellom intervjuer og informant. Det oppstår et asymmetrisk forhold der intervjuer gis privilegiet ved å kunne fortolke den virkelighet som formidles av informanten. (Kvale og Brinkmann, 2015:42).

Det kan medføre at informanten blir opptatt av hvordan forskeren oppfatter ham, og dermed påvirke de opplysningene som blir formidlet. Ideelt sett bør forskeren få informanten til å fortelle fritt og uten hemninger. Samtidig må det gis rom for å forstå at hukommelsen er bedragerisk. Alle og enhver kan ha et ønske om å fremstille hendelser på en måte som gjør at de selv kommer i et mer fordelaktig lys og ledende spørsmål kan i mange tilfeller påvirke det svaret forskeren får fra informanten. Det må også legges til at det ligger i kvalitativ metodes natur at den informasjonen som kommer fram i intervjuet skapes der og da i samspill mellom forsker og informant.

Kvale og Brinkmann (2015:137) anbefaler at forskeren strukturerer sin tilnærming til intervjuundersøkelsen ved å forholde seg til sju ulike faser: 1) tematisering, 2) planlegging, 3) intervjuing, 4) transkribering, 5) analysering, 6) verifisering og 7) rapportering. Alle disse fasene er objektivt sett like viktige, og forskeren bør hele veien ha et bevisst forhold til alle sju fasene. Tema for undersøkelsen er selve dens fundament. Under planleggingen i forkant av intervjuene ligger både utvelgelse av informantene, etiske vurderinger og utarbeidelse av en intervjuguide. Deretter følger en vurdering knyttet til gjennomføringen av intervjuene, den påfølgende transkriberingen, arbeidet med å analysere og verifisere de innsamlede data.

3.3 Utvelgelse av informanter

I en helt innledende fase hadde jeg en idé om at jeg skulle intervju et langt større utvalg av tidligere elever spredt over flere kull i etterkrigsperioden. Heldigvis fikk jeg veiledning som førte meg bort fra et slikt spor som ville blitt svært tidkrevende og ville vanskeliggjort en komparativ analyse.

Jeg hadde helt fra starten av et ønske om å ta utgangspunkt i seksjonens gjenopprettelse etter andre verdenskrig, og falt etter hvert ned på at jeg ville intervju representanter for tre kull. Opprinnelig håpet jeg å ha samtaler med "halve" kull, altså 4x3 informanter, men utvalget begrenset seg selv da det tidligste kullet jeg har intervjuet, var av redusert omfang, grunnet informantenes høye alder.

Jeg valgte ut ni elever fra tre utvalgte kull, med ca. 16 til 18 år mellom hvert av kullene. Den første elevgruppen var elever på 1950-tallet og kan belyse den første fasen etter at seksjonen gjenoppsto. Den andre elevgruppen kan formidle erfaringer som favner slutten av 60-tallet og tidlig 70-tall, og den tredje gruppen av elever kom til Rouen på slutten av 80-tallet og har erfaringer som strekker seg inn i det neste tiåret.

Deres erfaringer vil representere tre dypdykk i seksjonens historie og spenner over fem tiår. Jeg vurderer det slik at deres beretninger er en førstehånds muntlig historisk kilde til hvordan seksjonens liv og virke var i de inntil tre årene de tilbrakte i Frankrike.

3.4 Etiske vurderinger

Etiske problemstillinger må vurderes gjennom hele intervjuundersøkelsen, fra planlegging av intervjuer og helt fram til rapporten foreligger, fordi det tross alt dreier seg om å utforske sider ved menneskers privatliv og å offentliggjøre det, understreker Kvale og Brinkmann (2015:97). På alle stadier i undersøkelsen må derfor hensynet til informantene vurderes.

Siden jeg selv har vært elev ved Lycée Pierre Corneille, har jeg vært svært bevisst på å unngå å snakke med tidligere elever som var i Frankrike i samme tidsrom som meg, eller kjente noen som var der i den perioden. Jeg har også vært bevisst på å unngå å projisere mine egne opplevelser og meninger på informantene.

Da jeg startet med prosjektet hadde jeg i utgangspunktet en tanke om at alle informantene skulle identifiseres med fullt navn, årskull og hjemsted. Alle mine informanter er godt voksne og ville sannsynligvis samtykke til full identifisering. Siden datainnsamlingen innebærer innhenting av personopplysninger, er prosjektet innmeldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

I henhold til NSDs retningslinjer og anbefaling, har jeg likevel valgt å anonymisere alle mine informanter. For å redusere sannsynligheten for at de kan bli gjenkjent er fornavnene som brukes for å referere til den enkelte i intervjuene pseudonymer. Fordi kullene er så små, vil henvisninger til årstall kunne være nok til å identifisere informantene. Derfor angis det ikke nøyaktige årstall for når elevene var i Rouen. Deres opprinnelige hjemsted refereres til på fylkesnivå. Dette er ikke gjort først og fremst av hensyn til mine informanter, men av hensyn til tredjepersoner som kan bli omtalt, og som jeg ikke i tilfredsstillende grad kan innhente samtykke fra.

Alle informantene har signert et skriv der de informeres om hva det innsamlede materialet skal brukes til og gir sitt samtykke til slik bruk.

3.5 Intervjuguide

Før jeg gikk i gang med å utarbeide en intervjuguide, hadde jeg en tanke om at jeg ønsket en semistrukturert form. Thagaard (1998) anbefaler at en intervjuguide begynner med enkle spørsmål som informanten lett kan svare på, og legger vekt på at informanten må få tid til å opparbeide tillit til forskeren.

Mitt førsteutkast til intervjuguide besto av en lang rekke detaljerte spørsmål som jeg anså for å være relevante, men etter grundig vurdering kom jeg fram til at det ville være bedre med en tematisk organisering, og heller ha et sett av kontrollspørsmål dersom angivelse av tema ikke skulle være nok til å skape en altomfattende samtale. Jeg tenkte dessuten at en tematisk tilnærming ville gjøre etterarbeidet både med transkripsjon og med analyse enklere.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Basert på tidligere erfaringer fra en langt mindre omfattende studie jeg selv var med å gjennomføre på bachelornivå for flere år siden, ønsket jeg å ta lydopptak av intervjuene, slik at jeg kunne være helt fri til å konsentrere meg om informantens redegjørelse, uten den belastningen det medfører å ta notater underveis.

Siden jeg selv har vært elev ved skolen, har jeg inngående kunnskap om tilbudet. På den ene siden tenkte jeg at det kunne være med på å vekke informantens tillit, men dette forholdet medførte også et dobbelt faremoment: Jeg fryktet jeg kunne miste styringen på samtalen ved at det ble en dialog og ikke et vitenskapelig intervju, og jeg måtte unngå å stille ledende spørsmål basert på egne erfaringer som bevisst eller ubevisst kunne bidra til å styre vektleggingen i informantens framstilling.

Jeg ønsket å møte alle informantene under mer eller mindre sammenlignbare forhold, ansikt til ansikt. Intervjuene er gjennomført i tidsrommet juni 2016 til november 2016. Intervjuene har blitt gjennomført på et sted informanten har valgt ut. Dette har kunnet være hjemme hos informanten, på hans arbeidssted, eller på kafé.

Jeg opplevde at min temabaserte intervjuguide fungerte godt. Noen informanter snakket lenge og sammenhengende utelukkende ved angivelse av tema, andre trengte flere oppfølgingsspørsmål. Samtlige informanter har møtt meg med stor velvilje, og det er mitt inntrykk at de har snakket fritt og uten hemninger. Flere av dem viste en viss grad av nysgjerrighet på min tid ved lyceet, og jeg forsøkte da å nedtone dette under intervjuet, og redegjorde heller kort for enkeltmomenter ved mi tid i Rouen etter at intervjuet var avsluttet. Hvert intervju har tatt mellom en time og halvannen time å gjennomføre.

Informantene er naturligvis svært forskjellige, både i hva de husker, hva de vektlegger og hvordan de gjengir egne opplevelser. Jeg opplever at alle har snakket åpent, men erindrer en del momenter på ulikt vis, og derfor vil informanter fra samme kull tidvis støtte hverandre, utfylle hverandre, eller motsi hverandre. Interessant nok noterer jeg meg at en informant på det første kullet og en på det tredje kullet refererer til en skjønnlitterær utgivelse om skolen, utgitt i 2011 av Øyvind Ellenes; *Fire hundre franske fornærmelser*¹². Spesielt en av disse brukte tidvis boka på en måte som gjør at jeg av og til lurte på om han snakker om egne

¹² Ellnes er selv tidligere elev ved skolen og romanen tegner et bilde av erfaringen som elev både på godt og vondt

opplevelser, boka, eller bruker litteraturen som et virkemiddel for å distansere seg fra egen fortelling.

3.7 Transkribering

Jeg har valgt selv å transkribere alle intervjuene. Det har vært en nyttig prosess fordi det framtvinger flere gjennomlysninger av materialet og er svært bevisstgjørende. Samtidig må jeg innrømme at dette var en mer langtekkelig oppgave enn jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Derfor gjorde jeg noen justeringer underveis i hvordan transkriberingen ble gjort. Min opprinnelige tanke om å ta med hvert eneste lille kremt fra meg selv og informanten og hvert eneste bekræftende og oppmuntrende "ja" fra min side underveis har jeg gått bort fra. Jeg har dog lagt stor vekt på å gjengi informanten så ordrett som mulig i transkriberingen.

Ved gjennomlysning hører jeg at det innimellom sniker seg inn ledende spørsmålsformuleringer fra min side, og jeg merker meg hvor famlende man formulerer seg muntlig når man dweler ved enkelte momenter. Mine informanter dweler også på tilsvarende måte. Jeg har derfor i framstillingen av de tidligere elevenes erfaringer gjengitt deres sitater på en mer litterær måte. Dette er også i tråd med anbefalinger i faglitteraturen. Transkribert muntlig språk kan framstå som usammenhengende og forvirret tale som informanten selv ikke kjenner seg igjen i. Det er derfor hensiktsmessig for forskeren å gjengi talen på en mer sammenhengende måte. (Kvale og Brinkmann, 2015:213).

Det transkriberte materialet utgjør i overkant av 150 sider med tekst. Dette er grunnlag for framstillingen av elevenes erfaring med tilbudet som følger i kapittel 5.

4 Gjenopprettelse av Den norske seksjonen i 1950

Som omtalt i innledningen ble den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille nedlagt i forkant av utbruddet av andre verdenskrig, og det forelå da ingen retningslinjer for hvordan og hvorvidt en eventuell gjenopprettelse skulle finne sted. Framstillingen som her følger er basert på dokumenter avgitt av Den norske ambassaden i Paris og Kirke- og utdanningsdepartementet til Riksarkivet, samt Utenriksdepartementets arkiver. Jeg har valgt å gjengi dato for omtalt korrespondanse i teksten, og henviser til mer nøyaktig arkivreferanse i form av fotnoter, samt en komplett liste over benyttede dokumenter i form av vedlegg. Flere av dokumentene er skrevet på fransk, og i de tilfeller der det siteres fra disse, er det min oversettelse som framgår av teksten, den originale franske teksten gjengis i fotnoter.

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for de forhold som førte til at seksjonen ble gjenopprettet og identifisere sentrale aktørene som bidro til å gjøre dette mulig. Jeg vil se nærmere på hvordan elevopptaket ble organisert, innvielsen av seksjonen og hva som var målsetningene med å gjenopprette dette tilbudet til norske elever. Deretter kommer noen betraktninger om hvilke vurderinger som ble gjort med sikte på at elevene skulle integreres faglig og kulturelt. Avslutningsvis vil jeg vise at tilbudet konsolideres og videreføres, men det er uenigheter mellom den norske læreren og skolens ledelse knyttet til elevenes tilpasningsevne.

4.1 Initiativ fra fransk side

Det formelle initiativet til å gjenopprette den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille etter andre verdenskrig synes å ha kommet fra fransk side. En hovedaktør i så måte var Jean Bréant, rektor ved Lycée Pierre Corneille. I følge hans brev til Det franske utenriksdepartementet¹³ av 24.05.1949, tiltrådte han som rektor ved lyceet i oktober 1946. I samråd med Jean Lescoffier¹⁴ og professor Hans Vogt¹⁵ ved Universitetet i Oslo, ble det allerede i 1947 gjort et forsøk på å gjenopprette seksjonen. Det ble sågar gjort et elevuttak. Dette forsøket strandet like fullt, delvis på grunn av manglende forankring hos sentrale myndigheter i Frankrike og Norge, men også fordi elevens foreldre utviste stor skepsis til å

¹³ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycée i Rouen 1949/sept. 1953" Brevet er sendt til Monsieur Abraham, Inspecteur Général de l'Enseignement à l'Étranger, Ministère des Affaires Étrangères.

¹⁴ Jean Lescoffier var litteraturforsker og skrev også flere studier om norsk litteratur. I 1938 ble han utnevnt til æresdoktor ved Universitetet i Oslo. Under første verdenskrig var han fransk militærattaché i Kristiania og fikk derved en rolle i opprettelsen av den norske seksjonen i 1918. Vincent, 1980:19.

¹⁵ Hans Vogt (1903-1986) var selv elev ved Lycée Corneille, på det første kullet høsten 1918. Han var språkforsker og rektor ved Universitetet i Oslo fra 1964-1969

sende sine barn til et Frankrike som på daværende tidspunkt ble framstilt i norsk presse som et land preget av nød og stor sosial uro.

Bréants brev av mai 1949 synliggjør flere aktører, både på fransk og norsk side, som ønsket at seksjonen skulle gjenopprettes, og hensikten med brevet var å be om en *démarche* fra den franske utdanningsministeren til hans norske motpart med mål om en offisiell anerkjennelse av den norske seksjonen fra de to landenes myndigheter.

21.06.1949 skrev Bréant til den norske ambassadøren i Paris¹⁶ og viste til et møte mellom de to hos den norske konsulen to dager før. Han la ved kopi av sitt brev til det franske utenriksdepartementet av mai samme år.

I et notat datert til 29.06.1949, signert presseråd Haakon Bugge Mahrt,¹⁷ med bakgrunn i et møte i foreningen *Association Franco-norvégiennes*¹⁸ styringskomité, framgår det at foreningens generalforsamling hadde reist tvil om det var hensiktsmessig å gjenopprette seksjonen.

Det var blitt fremholdt at Lycée-elevene kom til Frankrike i for ung alder, og at en ikke kunne regne med at de senere ville slå inn på fremtidsbaner som svarte til hensikten med deres utdanning i Frankrike.

Under møtet ble det også lest opp et brev fra professor Hans Vogt, som syntes å støtte deres vurdering. Det ble redegjort for et alternativt prosjekt i regi av foreningen, som åpnet for opprettelse av stipender for norske studenter som ville ta deler av sin utdanning i Frankrike. Dette prosjektet fikk enstemmig støtte. Notatet anbefalte at man avventet rapport fra foreningen, slik at den kunne legges ved som dokumentasjon fra rektor Bréant for oversendelse til Kirke- og undervisningsdepartementet.

I brev av 17.09.1949 informerte rektor Bréant om at han hadde fått positivt svar fra det franske utenriksdepartementet og kunne bekrefte gjenoprettelsen av en stilling for en norsk lærer ved skolen. Han ba samtidig om at ambassadøren tok nødvendige skritt for å få en anerkjennelse fra den norske regjeringen. Avslutningsvis uttrykte han håp om at skolen kunne ta imot norske elever i oktober 1950.

¹⁶ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

¹⁷ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

¹⁸ En forening for fremme av fransk-norsk samkvem innen utdanning, kunst og økonomi: *Pour favoriser le développement des relations intellectuelles, artistiques et économiques entre la France et la Norvège*

Ambassadør Rolf Andvord skrev i brev av 05.10.1949¹⁹ til eget departement med redegjørelse for initiativene som hadde kommet fra fransk side og anbefalingen *Association Franco-Norvégienne* hadde gitt vedrørende det samme spørsmålet. Ambassadøren påpekte at han hadde avventet en rapport fra *Association Franco-Norvégienne*, men ingen slik rapport hadde kommet. I oversendelsen av dokumenter på saken påpekte han at professor Hans Vogt kunne kontaktes for å få en sakkyndig uttalelse. Avslutningsvis ga han sin anbefaling:

Personlig har jeg kommet til det standpunkt at det vil være naturlig at vi fra norsk side nå gir vår tilslutning til den plan som det fra våre normanniske frenders side legges så stor vekt på.

Det kan virke som at Kirke- og undervisningsdepartementet fulgte ambassadørens anbefaling og ba Hans Vogt om en uttalelse. Det er ikke bevart noe slikt utgående brev i de offentlige arkivene, men Hans Vogt skrev brev datert til 28.10.1949 til Kirke- og undervisningsdepartementet²⁰ og synliggjorde der egen innsats siden 1946 for å få gjenopprettet seksjonen. Han nevnte da at lektorene Carl Arnesen (Ullern skole) og Reidar S. Kvaal²¹ (Berg skole) også hadde vært involvert i dette arbeidet.

Vogt anbefalte at man takker ja til tilbudet fra fransk side og ba om at det ikke ble lagt for stor vekt på *Association Franco-Norvégiennes* syn på saken. Han mente for øvrig at foreningen hadde misforstått hans oppfatning, da det hadde blitt hevdet at han ikke støttet en gjenopprettelse av seksjonen. Det var hans mening at tida ikke var moden for en slik gjenopprettelse i 1947, men at saken stilte seg helt annerledes nå, siden det har kommet en innbydelse fra franske myndigheter.

Vogt foreslo konkret at det ble opprettet en komité som kunne ta seg av utvelgelsen av elever, og stilte seg til disposisjon, om ønskelig. Han anbefalte også opprettelse av stipender på norsk side og støttet målsetningen om en gjenopprettelse fra oktober 1950.

10.12.1949 avga Undervisningsrådet²² sin anbefaling til departementet.²³ Rådet støttet Vogts anbefaling om at det ble opprettet en komité med representanter fra flere institusjoner som kunne ta seg av den videre utforming av planene.

¹⁹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

²⁰ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

²¹ Begge tidligere elever ved Lycée Pierre Corneille, henholdsvis i kullene 1918 og 1919.

²² Undervisningsrådet var opprettet av departementet som et rådgivende organ i spørsmål som angikk videregående opplæring.

²³ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

Den endelige bekreftelsen på gjenopprettelse av seksjonen kom i brev av 24.02.1950, fra Kirke- og undervisningsdepartementet til Utenriksdepartementet²⁴. Her framgår det at:

Kirke- og Undervisningsdepartementet tar med takk imot det franske tilbud om gjenopprettelse av den norske seksjonen ved Lycée Corneille og vil etter å ha forelagt saken for de interesserte institusjoner oppnevne et utvalg som skal ta seg av de arransjement som blir nødvendige fra norsk side i sakens anledning.

Ambassadør Rolf Andvord fulgte opp i brev av 10.03.1950 til sitt departement med anbefaling om at det ble opprettet stipendier²⁵, "dels som gjengjeld for den generøsitet både den franske stat og byen Rouen har vist og dels for å øke adgangen for mindre bemidlede norske elever til å studere ved skolen". Han la til: "Saken har etter min oppfatning meget stor betydning for kulturutvekslingen mellom Norge og Frankrike". Samme dag sendte han også brev til rektor Bréant for å uttrykke sin glede over stipendene som ble etablert av den franske regjering (3), departementet (1) og Rouen by (1).

4.2 Sentrale aktører i arbeidet med å gjenopprette seksjonen

På bakgrunn av det bevarte arkivmaterialet er det nærliggende å trekke fram spesielt tre aktører: rektor Jean Bréant ved lyceet, professor og tidligere elev Hans Vogt og ambassadør Rolf Andvord. Det er absolutt mulig at det er flere som burde krediteres på fransk side, men deres rolle framstår ikke som tydelig i kildematerialet som ligger til grunn for denne framstillingen.

Det er liten tvil om at rektor Bréant var den som mest utrettelig arbeidet for at seksjonen skulle gjenopprettes. Gjennom utstrakt korrespondanse til franske og norske myndigheter, og i kontakt med tidligere elever som Hans Vogt, lyktes han med å vekke interessen også på norsk side. På bakgrunn av erfaringen med det feilslåtte forsøket på å gjenopprette seksjonen i 1947, så han at det var nødvendig å sikre en forankring på høyeste hold. Etableringen av stipendier på fransk side og en offisiell anerkjennelse av tilbudet var i så måte av avgjørende betydning.

Professor Hans Vogts anbefaling overfor Kirke- og undervisningsdepartementet må antas å ha blitt tillagt stor vekt både av Undervisningsrådet og av departementet. Gjennom sin personlige erfaring med tilbudet, og ved å tilby en praktisk tilrettelegging for utvelgelse av framtidige

²⁴ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

²⁵ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".

elever, bidro han til at man på relativt kort tid kunne begynne rekrutterings- og utvelgelsesprosessen.

Ambassadør Rolf Andvord bidro med sin anbefaling om gjenopprettelse av seksjonen til at Kirke- og undervisningsdepartementet valgte å takke ja til tilbudet fra fransk side.

4.3 Organisering av det første elevopptaket

Hans Vogt var svært viktig for opprettelsen av *Komiteen for Den norske seksjonen ved Lycée Corneille*, som håndterte utvelgelsen av de første elevene. Komiteen fikk følgende sammensetning:²⁶

E. Boyesen (formann), ekspedisjonssjef, dr. philos, Kirke- og undervisningsdepartementet

Hans Vogt (viseformann), professor, dr. philos, Universitetet i Oslo

Edvard Stang, rektor, Undervisningsrådet

Carl Arnesen, lektor, Norsk lektorlag

Hjalmar Johnsen, direktør, *Comité Norvège-France*²⁷

Reidar Kvaal (sekretær), lektor

Sistnevnte fikk som komiteens sekretær det praktiske ansvaret for dens arbeid.

10 elever fikk tilbud om plass i 1950.²⁸ De var spredd over fire årskull, fire født i 1932, tre født i 1933, to født i 1934 og en født i 1935. Det var stor geografisk spredning på elevene. Tre av elevene var fra Oslo, de øvrige fra Numedal, Kongsberg, Høland, Berlevåg, Leinøy, Etne og Trondheim. Elevenes fedre hadde yrkesbakgrunn som lege, prest, lærer, jordbruker og fisker. Dette kan være en indikasjon på at elevene har hatt til dels svært ulik sosial bakgrunn.

Det framgår av komiteens beretning for årene 1949-1951, signert Hans Vogt 27.11.1951,²⁹ at muligheten til å tilby enkelte friplasser ble tillagt stor vekt, som det framgår av beretningen med henvisning til stipendene:

Dette har gjort det mulig for komiteen å velge ut elever på grunnlag av deres kvalifikasjoner og i noen grad se bort fra foreldrenes økonomiske stilling. Komiteen har tatt sikte på å skape en rekruttering av evnerik ungdom fra strøk i landet uten

²⁶ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", i følge komiteens beretning 1949-1951, signert Vogt 27.11.1951

²⁷ En norsk-fransk venneforening i Norge, tilsvarende *Association Franco-Norvégienne*

²⁸ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", liste sendt til KUD fra komiteen i 1950. Listen er ikke datert

²⁹ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", i følge komiteens beretning 1949-1951, signert Vogt 27.11.1951

høyere skoler, hvor foreldrene for å skaffe sine barn en videre skolegang i alle fall måtte sende dem bort fra hjemmet. Komiteen mener at stipendiene har sikret en slik rekruttering.

Komiteen hadde kontakt med skolen både gjennom den norske læreren, cand.mag. Gudmund Sandvik, og rektor Bréant og mottok ifølge beretningen rapporter fra disse. Komiteens eget arkiv er dessverre ikke avgitt til myndighetene, så denne korrespondansen er derfor ikke offentlig kjent.

Det framgår dog tydelig at det var nevnte komité som bidro med å utarbeide praktisk informasjon om forberedelsene til den første nedreisen, med videreformidling av skolens anbefalte utstyrliste, og med organiseringen av reisen. Vi vet i så henseende at elevene reiste 3. oktober kl. 20.15 med tog fra Oslo Østbanestasjon og at de ble tatt imot i Rouen 6. oktober. Dagen før avreisen, ble det holdt en sammenkomst i Studentersamfunnets Restaurant, Uranienborgveien 11.³⁰ Her møtte elevene hverandre for første gang, og de fikk hilse på komiteens medlemmer og den norske læreren.

4.4 Markering av gjenopprettelsen

Innvielsen av den gjenopprettede seksjonen fant sted 18.11.1950, med den norske ambassadør Rolf Andvord til stede som hovedtaler. Ambassadøren underrettet departementet i brev av 20.11.1950³¹ og omtalte arrangementet som "usedvanlig vel organisert". Det framgår at blant de frammøtte er:

foruten universitetets ledelses og tallrike folk fra Rouen, også deputert for Seine-Inférieure, tidligere statsminister André Marie, prefekten, direktør for skolevesenet i undervisningsministeriet, maire'n m.fl.

Det framgår av bevart korrespondanse at man innviet et oppholdsrom for de norske elevene; *Salle Lescoffier*, oppkalt etter en av initiativtakerne til opprettelsen av seksjonen i 1918 og nylig avdød før gjenopprettelsen i 1950. Pressen var også til stede, og lokalavisen *Paris-Normandie* publiserte en lengre artikkel som priste den høytidelige gjenopprettelsen.

4.5 Målsetninger med tilbudet

Den offisielle korrespondansen mellom de ulike aktørene som bidro til at tilbudet ble gjenopprettet var ytterst sparsommelige i sin redegjørelse for målsetningen med at norske elever skulle ta sin videregående utdanning i Frankrike. I det bevarte materialet er det, som

³⁰ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", KUD/komiteen til elevene 01.09.1950

³¹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycée i Rouen 1949/sept. 1953".

tidligere nevnt, kun *Association Franco-Norvégienne*, som uttrykte reservasjoner knyttet til en gjenopprettelse av tilbudet, slik det framgår av presseråd Haakon Bugge Mahrts notat av 1949.

I rektor Bréants første brev til fransk UD sa han følgende om de norske elevene som gikk i Rouen før andre verdenskrig:³²

Flere av dem har blitt fremtredende menn; alle har blitt sterkt knyttet til vårt land og er dyrebare venner av Frankrike.³³

I dette korte utsagnet kan man se en dobbel målsetning med gjenopprettelsen av tilbudet: man ønsket å bidra til å fostre en elite, som nærret sterke bånd til adopsjonsnasjonen Frankrike. En tilsvarende elitistisk diskurs kommer også til uttrykk i ambassadør Andvords tale i forbindelse med den høytidelige gjenåpningen av seksjonen 18.11.1950:³⁴

Jeg ønsker først og fremst å uttrykke den store betydning man i mitt land tillegger denne fornyelsen av båndene som så lenge har knyttet oss til Rouen by og Normandie. De tidligere elevene ved Lycée Corneille utgjør i Norge en akademisk elite som i nesten alle yrker og i alle grener av vårt virke har brakt med seg fruktene av sin nære kontakt med fransk kultur, og dette med det største utbytte for vår vitenskap og vår generelle framgang.³⁵

Dette er en smule mer svulstig enn i hans brev til eget departement av 10.03.1950, der han skrev at: "Saken har etter min oppfatning meget stor betydning for kulturutvekslingen mellom Norge og Frankrike". Man bør nok dog være åpen for at ambassadøren her benyttet festtalesjangeren, da tilsvarende karakteristikk av tilbudet og dets utbytte ikke er å finne i øvrig korrespondanse fra samme periode. Talen ble dessuten i stor grad ført i pennen av Norges konsul i Rouen, Maurice Zachariassen, som hadde sterk tilknytning til lokalmiljøet. Ambassadøren talte også direkte til de norske elevene:

Til dem vil jeg bare si at jeg er sikker på at dere kommer til å gjøre ære på de som har funnet dere verdig å representere vårt lands ungdom ved en så stor og nobel fransk skole. Dere har utvilsomt forstått at gjenåpningen av Den norske seksjonen ved Lycée Corneille er en viktig hendelse for oss alle. Jeg har de beste ønsker for deres skolegang

³² Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953" Brevet er sendt til Monsieur Abraham, Inspecteur Général de l'Enseignement à l'Étranger, Ministère des Affaires Étrangères.

³³ Plusieurs sont devenus des hommes éminents ; tous, demeurés profondément attachés à notre pays, sont de précieux amis de la France

³⁴ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953", vedlegg til brev av 20.11.1950

³⁵ Je voudrais vous exprimer, avant toute chose, la haute signification que l'on attribue dans mon pays à ce renouement des liens qui nous attachent depuis si longtemps à la ville de Rouen et à la Normandie. Les anciens élèves du Lycée Corneille forment en Norvège une élite intellectuelle qui dans presque toutes les professions et toutes les branches de notre activité ont porté les fruits de leurs contacts étroits avec la civilisation française et ceci au plus grand bénéfice de notre science et de notre progrès général.

i Frankrike, og jeg håper at når dere har tatt fransk artium, rettfærdiggjør i deres egne liv det gamle uttrykket som sier at alle siviliserte menn har to fedreland – først sitt eget, så Frankrike!³⁶

Man aner en viss elitistisk målsetning også i Utenriksdepartementets notat, formodentlig av 1954, bevart av Kirke- og undervisningsdepartementet.³⁷

Av kjente elever fra mellomkrigstiden kan nevnes stortingsmann Finn Moe og professorene Odd Opheim, Hans Vogt og dosent Leiv Flydal. Ellers finner en tidligere Lycée-elever i nær sa alle yrker og under alle himmelstrøk.

Der finnes også mer nøkterne betraktninger, som Undervisningsrådets anbefaling til Kirke- og utdanningsdepartementet av 10.12.1949 om gjenopprettelse av seksjonen.³⁸

Undervisningsrådet stiller seg meget positiv til en gjenopprettelse av en norsk seksjon ved Lycée Corneille i Rouen, i det en støtter seg til de gode erfaringer en tidligere har hatt om et en slik seksjon har vært av stor betydning for det fransk-norske kulturelle samarbeid.

I en rapport signert rektor Bréant av 22.07.1952³⁹ kan det virke som at hans syn på seksjonens formål kan ha modnet noe, gitt erfaringen med to kull. I rapporten sier han seg mer fornøyd med ett av de to kullenes arbeidsinnsats og virker åpen for at elevene kan ha ulike mål og utbytte av oppholdet i Rouen:

[...] den viktigste hensikten med Den norske seksjonen ved lycéet i Rouen bør ikke være å oppnå baccalauréat, men derimot ervervelsen av en god allmenndannelse og en solid kunnskap om fransk språk og kultur og fullført med norske studier.

Man bør derfor tilrettelegge for at kun eliteelevne har en fransk skolegang som fører fram til fullverdig baccalauréat; de andre gjenopptar sine videregående studier i Norge etter et eller to års opphold ved lycéet, [...]⁴⁰

Det som ikke er kjent er hva elevene har forholdt seg til av forventninger. En annonsetekst fra 1951, publisert i Dagbladet, Nationen, Norges Handels- og Sjøfartstidende, stipulerer bare følgende: "Den norske avdeling ved Lycée Corneille, Rouen, opptar 10 gutter fra høsten 1951

³⁶ A ces derniers je dirai seulement ma certitude que vous allez faire honneur au choix qui vous a trouvé dignes de représenter la jeunesse de notre pays dans une si grande et noble école française. Vous avez sans doute compris que la réouverture de la Section norvégienne du Lycée Corneille est un événement très important pour nous tous. Je forme les meilleurs vœux pour vos études en France, et j'espère qu'une fois devenus bacheliers français, vous justifierez dans votre vie la vieille expression qui dit que tout homme civilisé a deux patries – d'abord la sienne et puis la France !

³⁷ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille" udatert notat/skriv

³⁸ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycée i Rouen 1949/sept. 1953". Undervisningsrådet til KUD 10.12.1949

³⁹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycée i Rouen 1949/sept. 1953". Bréant til AmbParis

⁴⁰ [...] le but premier de la section norvégienne du Lycée de Rouen ne doit pas être l'obtention du Baccalauréat, mais bien l'acquisition d'une bonne culture générale et d'une solide connaissance de la langue et de la civilisation françaises menée de front avec la poursuite des études proprement norvégiennes.

Dès lors convient de prévoir que seuls les sujets d'élite pourront utilement mener leurs études françaises jusqu'au baccalauréat complet ; les autres reprenant leurs études secondaires en Norvège après une ou deux années de séjour au Lycée, [...]

med sikte på fransk artium etter 3 år." For deretter å gi ren praktisk informasjon om hvordan man søker.⁴¹

Fra et fransk ståsted framstår seksjonens formål å være å forme et knippe vennligsinnede nordmenn med solid kunnskap om fransk språk og kultur som kan være til nytte for Frankrike i Norge når de formodentlig ville innta viktige samfunnsfunksjoner etter endt høyere utdanning. Ambassadør Andvords tale framstår som overdrevet med hensyn til de forhåpninger man måtte ha, men det virker sannsynlig at også norske myndigheter så seg tjent med at dyktige norske elever fikk videregående opplæring i Frankrike og dermed lærte fransk språk og kultur å kjenne. I tillegg ville ordningen kunne styrke det bilaterale kultursamarbeidet, slik utdanningsrådet også nevner.

4.6 De fysiske omgivelsene

Elevene ankom en skole som hadde tatt imot norske elever tidligere, men det hadde gått over ti år siden førkrigselevene dro hjem. Det ble gjort forberedelser for å ta imot elevene ved at man avsatte en egen sovesal til dem, og skolen etablerte et felles oppholdsrom, *Salle Lescoffier*, for de norske elevene.

Ambassadør Andvord ble kjent med de fysiske forholdene ved skolen i forbindelse med markeringen av gjenåpningen i oktober 1950. Han formidlet følgende beskrivelse av sovesalen og den norske lærerens værelser i sitt brev av 20.10.1950⁴² til departementet:

Det hele gjorde et meget tiltalende og ordentlig inntrykk og det ble, så vel fra elevenes og den norske lærers side som fra de franske myndigheter, gitt uttrykk for stor gjensidig tilfredshet.

Av et udatert skriv på seks sider om tilbudet,⁴³ formodentlig ment både for departementet og interesserte elever, journalført av Kirke- og undervisningsdepartementet til i perioden 1953/54, framgår mange detaljerte hverdagsaspekter ved skolen etter at seksjonen hadde vært i drift noen år, delvis i kontrast til ambassadørens betraktninger. Om boforholdene heter det: "Skolebygningene er delvis svært gamle, 2-300 år, og komforten er ofte deretter." Dette samsvarer ikke helt med ambassadør Andvords rapport til eget departement. Videre påpekes følgende:

⁴¹ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", komiteen til KUD, 04.04.1951

⁴² Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycée i Rouen 1949/sept. 1953"

⁴³ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille", komiteen til KUD

Skolen er en internatskole, noe som medfører mindre frihet, strengere oppsyn og mer spartanske leveforhold enn elevene er vant til hjemmefra. Den franske skole legger større vekt på boklige ferdigheter enn den norske, og arbeidsbyrden blir derfor vesentlig større enn hjemme.

Det gjøres også oppmerksom på at strykprosenten var mye høyere enn i Norge og at systemet la opp til at bare de beste 50% skal kunne bestå eksamen. De disiplinære forholdene ved skolen ble også påpekt:

Disiplinen er ganske streng. Historisk har internatet sine røtter i middelalderens kollegier, jesuittenes kostskoler og Napoleons forskoler til offisers- og funksjonær-yrket. Med en viss rett kalles det franske lycée-internat for "en blanding av kloster og kaserne".

Det legges også fram en oversikt over en typisk timeplan:

6.30 – Vekking.

7.00 – Frokost.

7.25 – 8.00 – Lekselesing under oppsikt.

8.00 – 12.00 – Fire skoletimer (à 55 minutter).

12.00 – Déjeuner (varmt måltid). Maten er i det hele tatt god og rikelig

13.25 – 14.00 – Lekselesing under oppsikt.

14.00 – 16.00 – To skoletimer.

16.00 – 17.00 – Norske elever har fri og kan gå i byen. Dette gjelder særlig tiden før de kommer inn i franske klasser.

17.00 – 19.00 – Lekselesing under oppsikt.

19.00 – Middag

19.45 – 21.30 Lekselesing under oppsikt (praktiseres liberalt).

22.00 – Ro på sovesalen

Torsdag slutter skolen kl. 12.00 og elevene er fri til kl. 17.00.

Lørdag slutter skolen også kl. 12.00, men det er lekselesing mellom kl. 14.00 og kl. 16.00.

Søndag er det lekselesing fra kl. 8.30 til kl. 10.00. Ellers fri til kl. 19.45.

Disse opplysningene taler for seg om et svært strengt og formodentlig uvant regime for en norsk ungdom på 50-tallet, med minimalt rom for fritid. Det framgår dog av samme skriv at det arrangeres 10-dagers tur til Paris i påskeferien og at juleferien gjerne tilbringes i Alpene. Et eget punkt trekker fram at de norske har visse privilegier: ”De norske elevene har en del disiplinære privilegier fremfor sine franske kamerater, for eksempel røketillatelse og ekstra utgangstillatelse. Til privilegiene må også regnes at de norske elevene det første året har sin egen sovesal.”

4.7 Elevenes integrasjon

I brev av 29.08.1950 til ambassadør Andvord⁴⁴ framgår det at lokale initiativtakere hadde etablert en mottakskomiteé for de norske elevene.

Komiteens mål er å gi råd til ungdommen, å ta imot dem i franske familier, å ta ansvar for deres studier og fritid og å bidra til at de blir virkelige venner av Frankrike og Rouen.⁴⁵

Komiteen ba også om at ambassadøren ble æresleder av komiteen, sammen med prefekten i Seine-Inférieure.⁴⁶ Fra ambassaden ble det gitt tilsagn til dette i brev av 02.09.1950.⁴⁷ Nevnte komité var også et initiativ fra rektor Bréant, og det virker som at målet var å bidra til elevenes språklige og kulturelle integrasjon. Det virker dog usikkert når elevene skulle få tid til å møte representantene for den velvillige komiteen. Før det første kullet avreise hadde foreldrene blitt bedt om å skrive under på følgende dokument:⁴⁸

Jeg tillater herved min sønn å gå ut i byen hver dag mellom fire og fem og på de alminnelige fridager, så vel som sammen med sine kamerater å gå til sjømannskirken en aften pr. uke under ledsagelse av den norske lærer. Skolen fritas for ethvert ansvar for det som måtte hende i denne fritid.

Det er ellers lite bevart korrespondanse fra nevnte komité, men det var formodentlig dette nettverket som rekrutterte familier som tok imot elevene den første jula i Frankrike. Et av få bevarte brev fra seksjonsleder Gudmund Sandvig til ambassaden, er videreformidling av lister over de franske vertsfamiliene, med anmodning om at ambassaden sendte takkebrev til de

⁴⁴ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe ”Lycée i Rouen 1949/sept. 1953” signert Andresen og Leprettre

⁴⁵ Ce comité a pour but de conseiller les jeunes gens, de les recevoir dans des familles françaises, de s'occuper de leurs études et de leurs loisirs et de les aider à devenir des vrais amis de la France et de Rouen.

⁴⁶ I dag Seine-Maritime.

⁴⁷ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe ”Lycée i Rouen 1949/sept. 1953” signert Jørgensen

⁴⁸ KUD, 2. skolekontor E, mappe ”Lycee Corneille” vedlegg til utgående brev til elevene av 01.09.1950 fra KUD/komiteen

enkelte familien⁴⁹. Anmodningen ble tatt til følge av ambassaden, og også rektor får et takkebrev, signert presseråden.⁵⁰

Det er få dokumenter som sier noe om elevenes sosiale integrasjon. I et brev av 19.01.1951⁵¹, skrevet på tilfredsstillende norsk av lærer Jacques Doucet, forteller han ambassadøren om sitt arbeid med å formidle norsk språk og kultur til franskmenn og at han hadde etablert en gruppe som omfattet både franskmenn og nordmenn, "slik at franskmennene kunne få større utbytte av å gå sammen med de norske, for vi hadde inntrykk av at nordmennene, der oppe på *Joyeuse*⁵² bygningen var nokså isolerte."

Påskeferien tilbrakte elevene i Paris og både lærer Gudmund Sandvik og rektor Bréant⁵³ ba om og fikk hjelp av ambassaden til å anmode om billetter til redusert pris ved sentrale kulturinstitusjoner, som Théâtre de Chaillot, la Comédie française, l'Odéon, operaen og Musée du Louvre i forbindelse med påsken 1951, slik at guttene kunne bli bedre kjent med den franske hovedstaden og dens kulturtilbud.

I brev av 13.03.1951 til ambassadøren, signert rektor Bréant,⁵⁴ ga han uttrykk for at de norske elevene stort sett lykkes faglig. Lærerne fant elevenes innsats svært tilfredsstillende og rapporterte om framgang i fransk og engelsk. Det kan sågar virke som at noen elever presterte bedre enn sine franske klassekamerater:

Alle har blitt innskrevet på *Ærestavlen* og flere har fått *Oppmuntringer*, til og med *Gratulasjoner* fra *Disiplinrådet* (en belønning som 3 eller 4 % av våre elever kan oppnå).⁵⁵

I brev av 22.05.1951 til ambassadøren, signert rektor Bréant,⁵⁶ refererte han til et møte i foreningen *Association Franco-Norvégienne*, der han hadde uttrykt sitt ønske og anbefaling om at de norske elevene skulle bli værende i Frankrike under sommerferien, for ytterligere å utvide sin kunnskap om fransk språk og levemåte, og for den måten å unngå å miste en del av utbyttet fra det første året i Frankrike ved et for langt opphold i Norge. Han listet også opp en

⁴⁹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953" brev av 05.01.1951

⁵⁰ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953" brev av 08.01.1951

⁵¹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁵² Skolegården der internatbygningen lå heter *Cour de Joyeuse*

⁵³ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953" 29.01.1951 og 02.03.1951

⁵⁴ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁵⁵ Tous ont été inscrit au Tableau d'Honneur, et plusieurs ont obtenu les Encouragements, voire les Félicitations du Conseil de Discipline (récompense que 3 ou 4 % de nos élèves peuvent conquérir).

⁵⁶ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953"

del forslag til steder der elevene kunne få sommerjobb og ba om hjelp til å finne potensielle arbeidsgivere for elevene som er under 18 år. Presseråd Bugge Mahrt svarte 24.05.1951⁵⁷ på vegne av ambassadøren at han ville undersøke bl.a. en ungdomsleir i regi av UNESCO. I Bréants rapport av 22.07.1952⁵⁸ framgår det at han hadde funnet sommerjobb til flere av elevene. Til tross for hans innsats for å få dem til å bli igjen for å forbedre fransken, var det bare et mindretall som tilbrakte ferien i Frankrike. De fleste valgte å reise hjem til Norge i sommerferien.

12.07.1951 hedret lyceet skoleårets beste elever med en prisutdeling⁵⁹. På anmodning fra rektor Bréant hadde ambassadør Andvord bidratt med en bokgave med verker av Molière som skulle gis til den norske eleven som har levert de beste resultatene⁶⁰.

Vi vet altså ganske lite om hvordan elevene faktisk opplevde møtet med fransk skole og fransk kultur. Det er ingen tvil om at elevene ble møtt med stor velvilje, men beskrivelsen av timeplanen og skolehverdagen gir inntrykk av at det var lite tid til annet enn skole for elevene. Med én time til fri disposisjon utenfor skolens murer, og minimalt med tid til sosiale aktiviteter på skolens område, kan man spørre seg om det var rom for interaksjon med franskmenn. En observatør omtalte dem som "isolerte". Like fullt virker det som at elevene tilpasset seg på en måte som tilfredsstilte og imøtekom skolens forventninger til dem, og dermed ble tilbudet videreført.

4.8 Konsolidering av seksjonen

Det kan virke som at tilbudet slo rot kort tid etter gjenetableringen. Flere dokumenter vitner om at rektor Bréant besøkte Norge i august 1951⁶¹, og lektor Arnesen i komiteen avla lyceet et besøk samme høst. De utvekslet erfaringer knyttet til det første årets drift av seksjonen.

At tilbudet ble konsolidert skyldes sannsynligvis også elevenes innsats. I komiteens beretning for årene 1951-53, signert Hans Vogt 31.12.1953⁶², framgår det at av det første kullet 10

⁵⁷ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁵⁸ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁵⁹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁶⁰ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁶¹ Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953"

⁶² KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille"

elever hadde fem av dem bestått *baccalauréat*, to av dem med *mention bien* og tre med *mention assez bien*⁶³. Resultatene betegnes som:

oppsiktsvekkende gode, de beste som noen gang er oppnådd av et norsk kull. Disse elevene har vist hva som kan gjøres ved iherdig og målbevisst arbeide, og Komiteen har all grunn til å være stolt av deres innsats, som har lagt grunnlag for avdelingens videre beståen.

Det kan muligens med våre øyne virke eiendommelig at man var så fornøyd med at fem av 10 hadde avlagt og bestått eksamen, men det sier kanskje også noe om hvor forventningene faktisk lå. Komiteen hadde arbeidet på frivillig basis for å få seksjonen gjenopprettet, og etter at de første elevene hadde avlagt eksamen ba den om avløsning.

I brev av 21.11.1953⁶⁴ til Kirke- og undervisningsdepartementet, som svar på brev av 18.11.1953⁶⁵ bekreftet Utenriksdepartementet at Kontoret for kulturelt samkvem med utlandet aksepterte at administreringen av tilbudet ble overført til dem med virkning fra 01.01.1954. Brevet er signert Erling Christophersen, kulturkontorets sjef.

I 1951 ble det tatt opp 9 elever⁶⁶, i 1952 8 elever⁶⁷. Tallet varierte fra år til år, men 8 ble en norm som sto seg. Det var elever som reiste hjem i løpet av perioden fra hvert eneste av disse første kullene, og ingen oppnådde at alle besto eksamen. Det virker dog ikke som at det hadde skadelig effekt på tilbudet. De som administrerte tilbudet aksepterte og forsto at det vil være en del som falt fra og som ikke klarte eller ønsket å tilpasse seg en så annerledes skolehverdag.

Det kan virke som at tilbudet etter relativt kort tid ble forankret både hos franske og norske myndigheter og ble ansett for å være et viktig samarbeidsprosjekt.

4.9 Tilpasningsvansker

I forbindelse med at UD overtok ansvaret for tilbudet i 1954, tilfalt også ansvaret for oppfølging av den norske læreren departementet, mot at komiteen gjorde dette tidligere.

Derfor finnes det fra denne perioden og utover mer detaljerte rapporter fra den norske læreren om hvordan de norske elevene tilpasset seg skolehverdagen i Rouen.

⁶³ *Mention* reflekterer ulike karakternivåer samlet sett. *Passable* er det laveste som er bestått, deretter følger *mention assez bien*; nokså godt, *mention bien*, godt, osv.

⁶⁴ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille"

⁶⁵ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille"

⁶⁶ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille" udatert dokument fra komiteen

⁶⁷ KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille" udatert dokument fra komiteen

I brev av 19.01.1954 til UD⁶⁸ beklaget Bréant seg over tilfeller der elever som mottok stipend reiste hjem til Norge før skoleåret var over. Han foreslo at det med stipendiet burde følge en forpliktelse til å bli værende ved lyceet i minst to år, og i tilfelle hjemreise før dette burde stipendiet tilbakebetales. Videre foreslo han at de norske elevene burde blandes med de franske elevene helt fra starten av oppholdet: ”Disse tre årenes erfaring har overbevist meg og mine kollegaer om at Deres unge landsmenn ville tilpasse seg lettere og ha mye raskere framgang i fransk dersom de ikke ble isolert fra de franske gjennom hele det første året.⁶⁹” I perioden 1918-1939 var elevene blandet med de franske, hevder han videre.

Sekretær Birger Huse i UD konfererte med Ørnulf Wedén⁷⁰, seksjonsleder ved skolen på dette tidspunktet. Wedén hadde i sitt svar av 19.03.1954⁷¹ ingen motforestillinger mot at man for framtida kunne be om tilbakebetaling av stipendier, forutsatt at det ble kommunisert på forhånd, men anbefalte ikke å imøtekomme rektors forslag om å blande elevene helt fra starten av:

Vanskelighetene med tilpassingen til franske skoleforhold er så store selv med de smålettelse de norske nyter godt av nå, at jeg vanskelig kan tenke meg at en finner norske gutter som vil komme ned her og bli ved Lycéet på andre premisser. [...]

[...] Jeg tror nemlig som rektor at en total likestilling med de franske guttene helt fra begynnelsen av oppholdet her nok kunne lette tilegnelsen av fransk konversasjon og kanskje også bedre fremme ”forbrødringen” mellom franske og norske elever. Men de småprivilegier de norske har, blir de franske guttene lett misunnelige, og dette medvirker til å muliggjøre et sant vennskap mellom dem. Men en skal huske på at de franske elevene er vant med fransk skolesystem at de aldri har sett noe annet. De norske er fra sitt hjemland vant med langt friere forhold på alle måter. Dessuten kan de ikke slik som franske gutter reise hjem til foreldrene i hvert fall hver eneste week-end og i alle lengre skoleferier for å finne trøst og avslapning fra et meningsløst skolesystem innefor hjemmets trygge vegger. De norske er pent nødt til å bli på skolen, og dette er en hard påkjenning for gutter i den alderen.

I UD's svar til rektor av 20.04.1954⁷² ble Widéns syn tatt til følge. Departementet anbefalte at elevene ble integrert med sine franske klassekamerater så snart deres franskferdigheter tillot det, men la til at ”for å motvirke vanskelighetene med en for brå miljøforandring, tror vi de

⁶⁸ UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955”

⁶⁹ Ces trois années d’expérience m’ont convaincu, mes collaborateurs et moi, que vos jeunes compatriotes s’acclimateraient plus facilement et ferait des progrès beaucoup plus rapides en français s’ils n’étaient pas maintenus presque constamment ensemble et isolés de nos élèves français durant toute leur première année de séjour

⁷⁰ UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955” brev av 10.03.1954

⁷¹ UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955”

⁷² UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955”

bør beholde en egen sovesal under det første året. Alle initiativ for å etablere bånd mellom de franske og norske elevene er svært ønskelige.⁷³”

Widéns svært direkte svar til departementet kan tolkes som at elevene har hatt mye større tilpasningsvansker enn festtalene skulle tilsi. Informasjonsmateriell som omtalt under 4.6 kan muligens være et forsøk på å gi potensielle elever en realistisk forestilling om hva som ventet dem. I et notat av 20.08.1955⁷⁴ framgår det at departementet arrangerte forberedende kurs i fransk for nye elever i forkant av avreisen til Frankrike. Fra norsk side ble det arbeidet for å myke opp reglementet og tillate at elevene kunne være mer utenfor skolens område. I brev av 17.10.1955⁷⁵ orienterte sekretær Birger Huse rektor om at alle elevene som startet på siste året ønsket å bo på hybel i byen framfor skolens internat. Dermed ble det åpnet for at elevene kunne få litt større frihet.

De skriftlige kildene svinger mellom festtaler som forteller hvilket enormt utbytte elevene kunne få av sin skolegang i Frankrike og en norsk lærers karakteristikkk av et ”meningsløst skolesystem”. Det neste kapitlet vil gå forbi opplysningene vi finner i de skriftlige kildene og spørre hvordan elevene har opplevd oppholdet ved skolen?

⁷³ ...pour atténuer les difficultés d’un changement de milieu trop brusque, nous croyons qu’il faut qu’ils gardent leur dortoir à eux durant la première année. Toute initiative pour créer des liens entre élèves français et élèves norvégiens sera très souhaitable

⁷⁴ UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955”

⁷⁵ UD, mappe ”Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955”

5 Tre kulls erfaringer med å være elev ved lyceet

For å kunne få innsikt i hvordan elevene selv har opplevd sin skolegang som norsk elev ved Lycée Pierre Corneille, har jeg intervjuet ni elever fra tre ulike årskull. For å lette leserens møte med mine ni informanter, har jeg satt opp følgende tabell som veldig kort presenterer hver og en av dem. Det er interessant å notere seg den store spredningen i geografisk tilhørighet. Det har ikke vært en føring i mitt valg av informanter, det reflektere rett og slett at dette tilbudet hele tida har favnet landet som helhet.

<i>Tidlig 1950-tall</i>		<i>Overgang 1960-1970-tallet</i>		<i>Overgang 1980-1990-tallet</i>	
<i>Kull I</i>		<i>Kull II</i>		<i>Kull III</i>	
Pseudonym	Hjemfylke	Pseudonym	Hjemfylke	Pseudonym	Hjemfylke
Jakob	Møre og Romsdal	Ingar	Møre og Romsdal	Edgar	Vest-Agder
Kåre	Rogaland	Mats	Hordaland	Edvard	Troms
Leif	Finnmark	Sander	Sør-Trøndelag	Inge	Oslo

Hver elev blir referert til med pseudonymfornavn og et romertall i parentes, som angir hvilket kull han tilhører, altså (I, II eller III). Fremstillingen vil se nærmere på fem hovedmomenter: Perioden før avreisen, møtet med Frankrike, nordmenn i det franske skolesystemet, det norske miljøet ved skolen og vurdering av egen erfaring.

De tre kullene har det til felles at de har vært elever ved samme skole i Frankrike som norske elever rekruttert under ganske like forhold. Det er dog en del ulikheter mellom de tre kullene som bør nevnes. *Kull I* ble rekruttert uten intervju og uten å få tilbud om forkurs, slik de to påfølgende kullene i studien fikk. *Kull I* og *II* bodde første året på samme sovesal, imens *kull III* bodde på dobbeltrom sammen med en annen nordmann på lyceets område. Skolen var en ren gutteskole for *kull I*, for *kull II* var det en skole som var i ferd med å bli blandet, for *kull III* var det en fullt ut kjønnsblandet skole. Da *kull III* reiste ned, var det blitt etablert en seksjon for jenter i Bayeux, som også ligger i Normandie. De hadde forkurs sammen og

hadde kontakt ved flere anledninger i løpet av de tre årene. For elevene i *kull I* var det ikke nødvendigvis lagt opp til at de skulle bo eksternt etter førsteklasse, mens *kull II* og *III* sto fritt til å bosette seg utenfor skolens område etter førsteklasse. Avslutningsvis kan det også nevnes at Rouen på mange måter var en mer "norsk" by tidlig på 50-tallet, med Sjømannskirke og norsk skipsfart. Den norske honorære konsulen var også norsktalende den gang. Senere i perioden ble Sjømannskirka nedlagt og skipsfarten ble konsentrert mer til Le Havre.

5.1 Før avreisen til Frankrike

Jeg vil her vise hvordan elevene i utvalget fikk vite om tilbudet, hvilken motivasjon de hadde for å søke, hvordan opptaksprosessen var organisert, hvilke forberedelser de fikk i forkant, hvilke forventninger de hadde og ble møtt med, samt hvordan reisen til Frankrike ble organisert.

5.1.1 Hvordan informantene fikk vite om tilbudet

Det er stor variasjon i hvordan informantene ble kjent med tilbudet ved Lycée Pierre Corneille. For noen gikk det gjennom bekjentskap: Jakob (I) forteller at det var faren hans, som hadde bakgrunn fra undervisningssektoren, som først fikk høre om tilbudet og som oppfordret sønnen til å søke. For Leif (I) var det også faren som presenterte ham for muligheten. Ingar (II) ble tipset om tilbudet av ei tante som var lektor ved Bergen katedralskole, Inge (III) ble også kjent med tilbudet gjennom sin far, som hadde inngående kjennskap til Frankrike, og via en hyttenabo som hadde vært elev ved Lycée Pierre Corneille. En av elevene, Mats (II), oppdaget selv en annonse i Bergens Tidende og valgte å søke.

For to av elevene er det bekjentskap og avisartikler i kombinasjon som gjorde at de ble kjent med tilbudet og søkte. Kåre (I) fikk høre om tilbudet gjennom en skolekamerat på realskolen; sistnevnte hadde sett en artikkel i Stavanger Aftenblad. De søkte begge to, og begge fikk da også tilbud om plass Sander (II) visste om en gutt i nabolaget som hadde begynt året før han selv reiste ned, og mener selv at det var derfor at han la merke til tilbudet da han så det annonsert i lokalavisa.

Kull III skiller seg ut ved at to av informantene fikk vite om tilbudet gjennom sine respektive fransklærere, det gjelder både Edgar (III) og Edvard (III).

5.1.2 Motivasjon for å søke seg til Rouen

Av alle elevene i utvalget, er Edvard (III) den eneste som gir uttrykk for at det hadde betydning for ham at det var Frankrike og å bli kjent med fransk kultur som var målet. Edgar

(III) husker også at Frankrike lokket. Familien hans hadde en viss tilknytning til landet, men for hans del var det misnøyen med å bo i ei lita bygd på Sørlandet som gjorde at han søkte seg vekk. Han følte det faglige nivået i den norske skolen var for lavt og så oppholdet i Frankrike som en mulighet til å bli kjent med andre som hadde mer intellektuelle interesser. Han hadde allerede på ungdomsskolen begynt å lese antikke filosofer som Platon og Sokrates.

For de øvrige var motivasjonen gjerne knyttet til spenning og eventyrlyst. Jakob (I) visste allerede da at han ønsket å studere medisin, og hadde fått opplyst at en fransk eksamen ville gi adgang til lukkede studier. Kåre (I) måtte uansett dra vekk fra hjemstedet og bo på hybel for å gå på gymnaset. Han nevner eksplisitt at det var stipendiene som var avsatt som gjorde det mulig for ham å dra til Frankrike, og når han likevel måtte flytte for å gå på gymnaset, så kunne han vel så godt gjøre det i Frankrike. Leifs (I) mor behersket fransk etter selv å ha gått på skole i Belgia i sin ungdom, og til tross for at han ennå ikke var blitt 15 år, så var utfartstrangen stor. Mats (II) sier lattermildt at han ville bort fra det han karakteriserer som det nitriste Vestlandet: ”Jeg søkte ikke spesielt Frankrike, jeg skulle flykte, så det passet helt perfekt inn i mitt opplegg. Det var en impulshandling fra min side, det lå ingen sofistikerte tanker bak.”

Den tydeligste tendensen i utvalget er at ønsket om å dra til Frankrike og lære fransk i liten grad har vært en motivasjonsfaktor for å dra. Det er snarere oppdagelsestrang og håp om et faglig utbytte som virker styrende, uansett årskull.

5.1.3 Opptaksprosessen

Opptaksprosessen er svært annerledes for *kull I*, sammenliknet med de øvrige to, i den forstand at deres opptak kun var basert på en skriftlig søknad. De fikk heller ikke noe tilbud om innledende kurs. Jakob (I) sier:

Det var karakterene de vurderte oss etter, også var det bare å møte i Oslo for fellesreise nedover. Så vi hadde en måned på oss til å lære fransk, og det var jo et håpløst prosjekt. Jeg fikk privatundervisning i en måned, men det var ikke særlig hensiktsmessig, det var for lite.

Leif (I) husker verken søkeprosessen eller hvordan han ble underrettet om at han hadde fått plass. Han husker spenningen over å skulle reise ut, men mener i ettertid at han var alt for ung og ikke moden nok. Han var da også den desidert yngste i sitt kull.

For de øvrige to kullene var opptaket basert på en skriftlig søknad, og de måtte møte i Utenriksdepartementet til intervju. Samtlige av de seks elevene det gjelder husker at de var på

intervju, og gir uttrykk for at det ble stilt spørsmål som angikk deres modenhet og egnethet for tilbudet.

Ingar (II) mener å huske at han ble møtt av et panel bestående av tre personer, hvorav en ble presentert som psykolog. Mats (II) fra samme kull mener det var fem seks personer som satt i panelet, og at det også var en tidligere elev med.

Noen elever gir uttrykk for at møtet med et slikt intervjupanel var en ny og kanskje ikke nødvendigvis positiv erfaring, slik Inge (III) formulerer det:

[...] da vi kom opp, vi var i toppetasjen, tror jeg, i et sånt rom som var med skråtak og ganske tett luft, og det var en haug med mennesker, og så satt du i en stol midt foran alle sammen og skulle besvare en del spørsmål. Spørsmålene husker jeg ingenting av, men jeg husker at du kom inn i det rommet og at en haug med fremmede mennesker satt rundt og så hadde du en stol i midten, det var opplegget.

Edvard (III) minnes at det ble spurt om han trodde han var moden nok og om han ikke fryktet å leve uten foreldrenes veiledning, hvorpå han forsikret om at han anså seg for å være moden og klar for eventyr.

5.1.4 Forberedelser i forkant - forkurs

De to siste kullene hadde også forberedende kurs i fransk og matematikk i løpet av sommeren, i forkant av nedreisen. Det er varierende i hvilken grad elevene opplever at de ble forberedt på hva som skulle møte dem når de kom ned til Rouen, utover det faglige. Ingar (II) forteller om forkurset på Kringsjø:

Den norske læreren fortalte jo selvfølgelig om sovesal, og beskrev skolen, og dagsrutiner og hvordan det var sånn i store trekk, det gjorde de, men det var jo fokus på å lære språket og forberede litt på matematikken. Jeg kan ikke huske at det ble gjort noe nummer ut av kulturforskjeller.

Mats (II) husker at de fikk besøk på forkurset av elever som gikk i andre- og tredjeklasse, og at de hadde anledning til å snakke med dem og stille spørsmål om hvordan det var i Rouen.

Sander (II) erindrer også at de hadde besøk av en lærer fra lyceet, som senere skulle undervise dem i fransk.

Elevene fra *kull I* gir uttrykk for at de prøvde å forberede seg til oppholdet på egenhånd, fordi de i brev form ble oppfordret til å lese fransk i forkant. Leifs (I) mor ga ham noe undervisning og Kåre (I) leste også fransk. De fikk også tilbud om et informasjonsmøte i Oslo dagen før avreisen, men Kåre (I) sier at han husker lite av møtet, han var syk på grunn av koppervaksinen han måtte ta før avreisen.

5.1.5 Forventninger

Ingar (II) mener de var innforstått med at det var en klar forventning om at elevene skulle integreres i den franske klassen fra årsskiftet og at språklæringen var det første målet. Edvard (III) mener at hans kull fikk en realistisk framstilling av hva som ventet dem når de kom fram til Rouen:

Vi fikk jo høre at det kunne være hardt, både at det faglige nivået var høyere og at det kunne være tøft å være såpass alene nede i Frankrike. Jeg følte vi var klar over at det ikke bare ble eventyr, at det kunne bli tøft iblant. Så jeg tenker at vi ikke hadde noen slags feilforestilling av hva vi kom til.

Flere av elevene gir uttrykk for at de hadde vage ideer om hva som ventet dem i Rouen og i så måte ikke kan huske hva de besto i. Som Mats (II) sier om egne forventninger før avreisen til Frankrike:

Du vet, du er 17 år gammel og lever i øyeblikket. Kringsjø var spennende, nye venner var spennende. Lære fransk... Jeg var veldig fokusert på øyeblikket og hadde få tanker om hva som kom til å møte oss, så det brukte vi nesten ingen energi på.

For andre elever kretset tankene rundt bestemmelsesstedet. Edvard (III) betegner sine egne forventninger til oppholdet som skyhøye:

Jeg var jo veldig skoleinteressert og franskinteressert og hadde levd et ganske rutineprega liv med skole og idrett, men jeg følte kanskje at jeg var klar for å oppleve noe annet, så jeg gledet meg veldig og var 100% innstilt på å dra.

Ut fra hva informantene i utvalget selv forteller, kan det virke som at *kull III* har vært best forberedt, ikke bare faglig, men også på de kulturelle forskjellene som ville møte dem. Det må her også nevnes at samtlige av elevene på *kull III* i tillegg hadde hatt franskundervisning på ungdomsskolen. *Kull I* fikk kun tilbud om en orientering i Oslo dagen før fellesavreisen til Rouen, og måtte for øvrig klare seg med skriftlig informasjon og oppfordringer om å lære fransk på egenhånd i løpet av sommerferien. Det er derfor sannsynlig at deres møte med Rouen bærer preg av et større avvik mellom forventninger og realiteter enn for de andre kullene i utvalget.

5.1.6 Organisering av reisen til Frankrike

Samtlige kull ble tilbudt en fellesreise til Rouen, der også seksjonslederen var med. Reisen tok i alle tilfeller mer enn et døgn og gikk utelukkende med tog for *kull I* og *III*, for *kull II* i kombinasjon med båt til København, fly til Paris derfra og tog det siste stykket til Rouen. Leif (I) skiller seg ut som den eneste i utvalget som ikke deltok i en fellesreise til Rouen. Han reiste sammen med moren sin med en malmbåt fra Finnmark til Rotterdam eller Antwerpen, fordi moren samtidig ville benytte anledningen til å besøke gamle venner i Belgia.

Edvard (III) erindrer togreisen ned som et slags overgangsritual i den forstand at det ga en følelse av retning og hvor langt det var dit, samtidig som det også var sosialt. Han mener for øvrig at det var med en eldre elev som fungerte som reiseguide for de nye elevene og som kunne fortelle mer om livet i Rouen. Inge (III) minnes den felles reiseopplevelsen som et bidrag til å skape samhold elevene imellom og tror at den kan ha gjort dem litt tryggere på hverandre da de kom fram.

5.2 Møtet med Frankrike

Uansett hvilke forventninger og forutsetninger elevene hadde med seg før ankomst, så har den enkelte informantens møte med en for dem ny kultur satt varige spor. Jeg vil først se nærmere på hvordan elevene erindrer deres førsteinntrykk av skolen og boforholdene, deretter hvordan de minnes skolehverdagen i starten og deres språklige tilpasning, belyse hvordan de erindrer møtet med en annen matkultur, fransk samfunnsliv og deres syn på franskmenn. Jeg vil også se nærmere på fenomenet *bizutage*,⁷⁶ og jeg vil se hva som ble gjort for å muliggjøre deres sosiale og kulturelle integrasjon i fransk hverdagsliv.

5.2.1 Førsteintrykk av skolen og boforholdene

Det er helt klart *kull I* som uttrykker seg i mest negative ordelag når de blir bedt om å fortelle om sine førsteinntrykk fra ankomsten til Normandie. Kåre (I) husker at skolebygningen ikke nødvendigvis gjorde ham begeistret. Han mener at han hadde sett for seg noe mer grandios, og minnes de sanitære forholdene som svært utilfredsstillende:

Vi la heller merke til at når vi skulle på do så måtte vi gjøre fra oss i et hull. For den gangen hadde de ikke vanlige toaletter. Det var bare ett vanlig toalett på *infirmerie*,⁷⁷ der vi bodde. I skolegården var det nærmest åpne *chiotter*⁷⁸, med hull i gulvet. Det syntes vi var ganske forferdelig, men det fungerte jo det óg.

Derimot skildrer han utsikten fra sovesalen på en mer positiv måte:

Vi så utover byen og så nærmest 100 kirkespir og den gang, hver morgen, så begynte kirkeklokkene å kime. Det var litt spesielt, så vi måtte venne oss til det. For det var et orkester, helt utrolig. Nå er det jo slutt med den voldsomme kimingene, men den gang, var det hver eneste morgen, kl. 6, hørte vi klokkene.

For Jakobs (I) del er det frihetsberøvelsen som først kommer opp når han tenker tilbake på lyceet, og i så måte reflekterer han sannsynligvis mer over en helhetsvurdering han har gjort i

⁷⁶ Fornorsking av fransk *bizutage*, en form for innvielsesritual til en sosial gruppe, fortrinnsvis ved franske universitet og høyskoler.

⁷⁷ ”Sykestue”

⁷⁸ Må nærmest oversettes med "dasser"

ettertid, mer enn å gi generelle betraktninger fra den første tida: ”Det var jo litt av et fengsel vi kom til, for vi bodde jo internt hele tiden, på sovesal, og du vet vel hva vi fikk lov til og ikke fikk lov til?”

Han har ingen erindring om hvordan han opplevde sovesalen ved ankomsten, men omtaler det som å komme i militæret. Han husker tydelig at sovesalen lå over sykestua på skolen og hevder at elevene, til tross for at alle skulle ha tatt de vaksinene de skulle, ble vaksinert på nytt ved ankomst.

Jeg tror det bare var en eller to som holdt seg på beina, så de første dagene lå vi til køys på sykestua med vondt i baken og følte oss slappe og elendige.

Det er ingen andre i *kull I* som nevner denne vaksinasjonshendelsen. Leif (I) var derimot i starten begeistret over alt det nye og bemerker at selve skolen var langt mer imponerende enn den han hadde forlatt i Finnmark. Han forteller at kirkene i byen gjorde inntrykk. Kåre (I) husker også at rektor kom og hilste på dem i forbindelse med ankomsten. Jakob (I) erindrer at byen fortsatt til dels bar preg av bombing under andre verdenskrig, at det sto en del ruiner i byen.

Sander (II) erindrer at de ble hentet på togstasjonen i vaktmesterens kassebil, plassert på bagasjeplanet og kjørt gjennom en mørk by, forbi *Tour Jeanne d'Arc*⁷⁹, til skolen, og så ledsaget til sovesalen. Der hadde de hver sin seng, med plass til et lite nattbord og et skap til hver mellom sengene og en rekke med servanter. Ingar (II) minnes at den norske læreren var på togstasjonen i Rouen og at de ble møtt av heftig ”Bergensregn”.

Førsteintrykket var at det var mye regn og vått, det var jo det på høsten, men jeg syntes det var en fin by. For meg var det en stor by, og jeg hadde verken bodd i eller vært mye i en by. Så, det var mange gamle bygninger og skolen var også veldig gammel. Jeg trivdes i byen, jeg trivdes veldig godt der.

For hans del er det et måltid i kantina som bringer fram den første erindringen om skolen, et minne om noe som fremsto som eksotisk:

Jeg husker det var første gangen jeg så en grønn suppe, og den var veldig god, jeg tror det var broccolisuppe. Det hadde vi ikke på Sunnmøre.

Mats (II) har også sterke minner om ankomsten:

Vi kom fram sent på kvelden, og det regnet, selvfølgelig. Så kom vi inn på sovesalen, og da blir du litt betenkt. Det var en voldsom opplevelse, først klimaet og så den sovesalen som var alt annet enn attraktiv. Så da hadde jeg mine tvil en stund, akkurat den kvelden. Det var det, etter det var det greit.

⁷⁹ Den eneste gjenværende delen av festningen der Jeanne d'Arc var fengslet før hun ble brent på bålet

Han betegner sovesalen som ”ganske grim” og mener den holdt mye lavere standard enn de var vant til, og legger til at alle bygningene på skolen var slitne. Ingar (II) mener at de raskt tilpasset seg forholdene:

Det var jo veldig spesielt, for du hadde ikke så mye privatliv. Sengene sto tett og du hadde et lite klesskap du kunne ha lås på. Det var ditt lille område. [...] Du måtte ned ei trapp for å gå på et toalett uten ring, men vi tenkte, ok, det er Frankrike, sånn er det bare.

Synet av byen fra toget med Seinen og katedralen, murene rundt skolen og bygningen, men også *bizutagen* er Edgars (III) første minner fra ankomsten til Rouen. Edvard (III) forteller om ankomsten, slik han husker den:

Jeg husker spesielt når vi kom til den store porten at det var imponerende og litt skummelt. Der gikk du inn den store porten. Et svært gammelt ærverdig bygg. Jeg husker at jeg syntes byen var grå. Det var mange grå fasader. At det ikke var så veldig pent der. Men, det, akkurat det gjorde meg ikke så mye. Jeg hadde jo sett bilder av Rouen, så det var ikke så veldig annerledes fra det jeg hadde forestilt meg.

Kull III bodde ikke på den samme sovesalen som de to foregående kullene hadde bodd på.

Edvard (III) forklarer:

Vi bodde to og to nordmenn og hadde et lite tv-rom. Det var jo ikke noe høy standard, det var nedslitt og gammelt, men vi trivdes der, tror jeg. Jeg gjorde i hvert fall det. Det var greit. Ja, vi var jo litt privilegert i forhold til de franske elevene som bodde på store sovesaler.

I forbindelse med ankomsten mener Edvard (III) at de møtte rektor, inspektør og noen av lærerne som skulle gi dem ekstraundervisning i fransk og matematikk.

Inge (III) husker at de fikk møte rektor i forbindelse med ankomsten og at han snakket på fransk uten at de forsto så mye. Han har minner om løs murpuss og dusjer i etasjen under rommene de bodde i. Inge (III) presiserer at han opplevde boforholdene som helt akseptable, de hadde tomannsrom og greit med plass. Han erindrer det også som deilig at alt av klesvask ble håndtert av skolens vaskeri, og til og med underbuksene hadde strykekant.

Kull I og *II* har bodd på samme sovesal og tegner et nokså uflatterende bilde av boforholdene, og på begge kullene er det elever som gir uttrykk for at standarden var lavere enn forventet og dårligere enn det som var vanlig i Norge. *Kull III* bodde på tomannsrom og gir uttrykk for at de var fornøyd, til tross for at omgivelsene bar preg av slitasje.

5.2.2 Skolehverdagen i oppstarten

Det varierer mellom de tre kullene i hvilken grad de ble integrert med de franske elevene den første perioden. Samtlige informanter fra *kull I* erindrer at den norske læreren underviste dem i fransk i starten. I tillegg hadde de også to franske lærere som bidro til språkopplæringen.

Kåre (I) kan fortsatt skildre i detalj hvordan skoleløpet var organisert for de nyankomne elevene. Slik han erindrer kom de ikke inn i den franske klassen med en gang. De hadde intensivundervisning i fransk hele dagen, fra 08:00 til 12:00 og fra 14:00 til 17:00, og deretter obligatorisk lekselesing. Gradvis begynte de å følge noen av realfagstimene, for til slutt å følge all undervisningen på lik linje med de franske etter et par måneder. Parallelt fortsatte dog intensivundervisning i fransk gjennom hele det første året. Kåre (I) legger til at han husker fransktimene som spesielt krevende, med mye tekst som skulle pugges utenat. Han reflekterer også over kulturforskjeller i tilnærmingen til matematikkundervisningen og et faglig høyt nivå i Frankrike:

Det første året var tungt å komme igjennom, også i matematikk, for eksempel. Vi hadde ingen ekstraundervisning i matematikk før vi reiste, og de hadde en annen tilnærming enn den vi var vant med. Vi hadde bare praktisk regning på realskolen, der lærte vi om aksjer, kurtasje, kjøp og salg av aksjer. Bare tull, altså at det skulle være så viktig i et sosialistisk land, kjøpe og selge aksjer! [...] Da vi kom ned dit, så var det noe helt annet, det var å bevise og trekke slutninger. Særlig i geometri var det helt annerledes enn det vi var vant med, så matematikk, det var et sjokk.

Jakob (I) beskriver den første tida i klassen med ordet ”hjelpeløshet”. Han opplevde skriftlig fransk som en lidelse. Det var ikke bare å lese diktene, men de skulle, i følge ham, pugges ”fra A til Z” og innholdet skulle forklares og diskuteres. Han opplevde rammen som streng og hektisk:

Disiplinen var jo grei nok, for vi var jo ikke så udisiplinerte den gang som ungdommen er i dag, for vi fulgte ordrer, men der var det vel strengt. Og det var 55 minutters timer og 5 minutter ut og snu før du ble kalt inn igjen, så det var en stor omstilling.

Ikke alle syntes at de faglige utfordringene var så tyngende, Leif (I) beskriver: ”Første året gikk det veldig enkelt, jeg behøvde ikke å gjøre noen ting, jeg var blant de beste likevel.”

Rammen er slående lik for *kull II* flere år senere. Ingar (II) mener nordmennene hadde tre franske lærere som underviste dem fram til årsskiftet, derav en mattelærer, samt norsk og fransk også med den norske læreren. Han beskriver lange dager med undervisning fra 8:00 til 12:00, deretter fra 14:00 og fram til 17:00, men noen ganger helt til 20:00 eller lengre. Han mener de først møtte sine franske medelever i januar, at de da ble fullt integrert i den franske klassen, men at de fortsatte med ekstraundervisning ut året. Sander (II) fra samme kull husker

ikke når de ble fullt ut integrert i den franske undervisningen, men mener at de tidlig kom med i matte- og fysikktimene. Han husker hvordan møtet med den franske klasseundervisningen føltes:

Jeg husker særlig godt de første timene hvor vi satt i klassen sammen med de franske elevene. Vi satt og gapte og forsto nesten ikke hva som foregikk, så det var en ganske bratt læringskurve, og de første ukene var ganske frustrerende.

Mats (II) er på linje med Ingar (II) og mener at de hadde helt adskilt undervisning det første halvåret.

Edgar (III) beskriver den første perioden i Rouen som et rent kaos for hans egen del. Det var så mye nytt å ta innover seg at han helt glemte å ringe foreldrene sine, som etter to-tre uker tok kontakt med ambassaden i Paris for å få tak i sønnen sin. Maktesløshet er et annet stikkord den første perioden fordi ønsket om å uttrykke seg og forstå var så sterkt, mens evnen til å forstå og uttrykke seg var så svak, sier Edgar (III). For kort tid tilbake fant han igjen egne notater fra den første tida hjemme hos foreldrene sine. ”Jeg kan ikke skjønne at jeg kunne få noen mening ut av det, spesielt første året, det var jo bare fullstendig kaos og skrivefeil.”

Inge (III) mener det var høy grad av tilrettelegging i starten, ved at de ble skjermet fra sjokket det etter hans mening ville vært om de begynte direkte i en fransk klasse. Han mener de gradvis ble integrert, men med ekstraundervisning hele veien og mye egen fransk- og matematikkundervisning ved siden av. Han tenker dog det var en ulempe at alle ble plassert i samme klasse i starten.

Edvard (III) hevder at de var med i alle fag fra starten av, men sier at ingen av dem forsto hva som ble sagt, og at de derfor ble mest sittende og skrive av notatene til sidemannen. De norske elevene ble oppfordret til å spre seg mest mulig i klasserommet, og det gjorde de også. Edvard (III) mener at alle opplevde å få bunnkarakterer det første semesteret.

Inge (III) hadde gode karakterer i matematikk fra førsteklasse i Norge og husker at pensum i Frankrike var helt annerledes, hvilket også medførte at de gode karakterene uteble det første året. Alle elevene på *kull III* beskriver det første året som en karaktermessig nedtur.

5.2.3 Språklig tilpasning

Å lære fransk har naturlig nok vært helt avgjørende for at elevene skulle ha forutsetninger for å kunne følge undervisningen sammen med sine franske klassekamerater, og alle kullene husker et svært omfattende og intensivt språklig introduksjonsprogram.

Jakob (I) understreker at han ikke hadde noen franskkunnskaper med seg før ankomsten, men gir uttrykk for at de lærte å forstå språket.

Vi fikk det inn med skje, så det var ikke slik at vi ikke kunne følge med i timene, for det kunne vi. Problemet var ikke det muntlige, men det var forferdelig med det skriftlige, det er vanskelig å lære å skrive fransk på et halvt år.

Han erindrer at franskundervisningen startet med tekster fra det 14. århundre og antyder at det var krevende med tekster på gammelfransk. Han husker mye pugg og utenatføring. Spontant siterer han fra Ronsard⁸⁰: *Mignonne, allons voir si la rose...*

Leif (I) gir uttrykk for at han lyktes i alle fag de to første årene unntatt i fransk. Han sier at problemet ikke var språket i seg selv, men modenheten som krevdes for å skrive en tilfredsstillende tekst. Men han opplevde også å få gode resultater og husker en stil han skrev om apartheidsystemet i Sør Afrika som ble lest opp høyt og som fikk positiv omtale både for innhold og språk av læreren.

Kåre (I) mener det gikk raskt å få det nødvendige ordforrådet for å kunne følge undervisningen, særlig i fysikk og kjemi, og at han andre året behersket det minst like godt og til dels bedre enn de fleste franske. Han erindrer også oppgaveteksten til endelig franskeksamen i andreklasser, og sier at han fremdeles skryter av at han fikk like god karakter i skriftlig fransk som han fikk i norsk.

Ingar (II) sier at han trodde han hadde lært litt fransk i løpet av ukene på forkurset, men mener at da han kom ned til Rouen så var ikke det tilfellet.

Det var jo egentlig det at vi ikke skjønnte et eneste ord, at vi ikke klarte å skille ordene heller, at det bare var en foss. Ja, det virket på en måte nesten uoverkommelig. [...] Men det gikk veldig bra. Overraskende fort kom man inn i det, begynte å forstå og begynte å tenke på fransk.

Han sier selv at han var interessert i språk, begynte på litteraturlinja og avla eksamen i fransk på skolen etter andreklasser som nest beste av 250 elever. Han forteller at i fag som filosofi satt gjerne franskmenn rundt ham og skrev av hans notater. Det tydeliggjorde for ham at også franskmenn kunne være usikre på rettskrivingen.

Mats (II) gir uttrykk for at franskundervisningen var nyttig både på forkurset og i Rouen, men hadde selv størst utbytte av å lese aviser, høre radio og ha folk rundt seg som snakket språket. Selv om han tror det hadde mer å si enn selve undervisningen, så mener han kvaliteten på opplegget var god og mener de var i fin språklig form mindre enn et halvt år etter ankomsten.

⁸⁰ Pierre de Ronsard, fransk poet fra 1500-tallet

Det var stor forskjell mellom de norske med hensyn til hvor fort de oppøvde fransk språkforståelse, mener Sander (II) og minnes mange lange ettermiddager og kvelder knyttet til fransken. Han sier om seg selv at han ikke er noe språkmenneske, i den forstand at han etter egen mening ikke har et spesielt godt språkkø, men lærte språket ganske godt.

Inge (III) syntes det tok lang tid før han behersket fransken. Han følte seg trygg nok til å snakke fransk med medelever i løpet av det første året, men mener at språkforståelsen og evnen til å absorbere læring kom først et godt stykke ut i år to, da han var eneste nordmann i sin klasse. Han erindrer også at det var krevende å ta notater, men gjorde sitt beste fordi det læreren sa gjerne var det som ble etterspurt på prøver. I så måte opplevde han å notere med et slanguttrykk som ble brukt muntlig av læreren i historie og geografi og gjenbruke det i forbindelse med en prøve. Det hele ble lest opp høyt til stor forlystelse for klassen.

Edvard (III) minnes at språket begynte å komme på plass først etter første semester:

Vi ble alle gode i fransk, men språket var likevel en barriere hele tida, fordi selv om du kunne språket grammatisk, så er det mange nyanser man ikke greier å lære seg. Kommunikasjon mer på nyansenivå. Vi snakka vel litt mer sånn bok-fransk, mange av oss.

Han legger dog til at de som gikk inn for det også lærte seg mer ”gatefransk”, men det var ikke tilfelle for hans del.

Edgar (III) sier at noen ganger føler han at det fortsatt ikke sitter, til tross for at han har bodd sju år i franskspråklige samfunn. Han beskriver det første året som et slit, men at det satte seg etter det. Han fikk da også beste karakter på eksamen i fransk muntlig etter andre året.

Elevene i utvalget gir uttrykk for at språkbarrieren var reell og bød på utfordringer i starten, men at det gikk raskt for de fleste å tilegne seg en språkforståelse som gjorde at de kunne følge godt nok med i undervisningen.

5.2.4 Fransk matkultur

Jakob (I) sier selv at han kom fra et land der man stort sett bare hadde Gouda og brunost, da var overgangen stor til å få servert Camembert og Brie. Selv syntes han det var positivt å bli utfordret i matveien og nevner at han satte stor pris på å få servert skate, selv om de fleste av de norske ikke ville spise det.

Kåre (I) tegner et bilde av en hverdag som var orientert rundt fire daglige måltider: frokost kl. 07:30, et middagsmåltid kl. 12:00, goûter⁸¹ mellom 16:00 og 17:00 og et varmt kveldsmåltid. Han gir uttrykk for at maten var uvant for mange, men at han ikke hadde noen problemer med den. Han legger til at han i ettertid reflektert over at maten på skolen var bedre sammensatt enn det hverdagskosten i Norge var den gang.

Hver fredag fikk vi kylling og pommes frites, og det var veldig bra. Jeg hadde jo ikke spist pommes frites før jeg kom ned dit. Så var det potetsuppe, det var jo heller ikke helt vanlig. Så var det at det var flere enkeltretter, disse pølsebitene kom som en forret og så var det en hovedrett, som kunne være et lite stykke kjøtt eller tilsvarende, og så kom grønnsakene etterpå det. Det var jo helt ukjent for oss.

Det er flere enn Leif (I) som gir uttrykk for at frokosten var i tynneste laget, bestående bare av café au lait og brød, senere under oppholdet kunne den norske læreren annonsere at de i tillegg også skulle få smør eller en klatt syltetøy med frokosten. Leif (I) lærte seg å sette stor pris på Camembert og legger til at han mener den man får i dag ikke er den samme som den gang.

Det kan virke som at tilvenning til fransk frokostkultur var like hard på 80-tallet som på 50-tallet. Edvard (III) forteller:

Frokosten var jo et sjokk for oss, med baguette, syltetøy og kaffe. Hvis du skulle få syltetøy så måtte du stå opp tidlig, for det var bestandig tomt hvis du kom seint. Da fikk du bare baguette med smør og en bolle med kaffe. Men jeg lærte meg å like det. Jeg syntes det var godt med baguette og smør, syltetøy og kaffe. Men de fleste supplerte selv, de kjøpte grovbrød på bakeriet og hadde på rommet. Så noen av oss droppa bare frokost, eller spiste frokost på rommet i stedet.

Inge (III) syntes maten på skolen var grei, om enn ikke som mors hjemmelagde. Han valgte å droppe kantinefrokosten fullstendig og oppbevarte heller grovere brød og syltetøy på rommet. Han erindrer at det i perioder var en del mat de ikke var vant med å spise. Et eksempel han husker var oksetunge. Alle forsynte seg av det som så ut til å være et fint kjøttstykke, men da flere hadde spist seg halvveis gjennom, var det en som snudde den og da var måltidet over for samtlige, forteller han.

Edvard (III) husker også at mange hadde problemer med å svelge oksetunge, men trekker også fram annen mat som var ukjent for nordmenn:

Vi fikk ofte kanin, for eksempel, det var nytt for de fleste. Og når vi fikk kylling, så var det bestandig fjærrester, så det var tydelig at de hadde fått ei høne å plukke på kjøkkenet. Man fikk et nærmere forhold til hvor maten kom fra, kan du si. [...] Også

⁸¹ Et lite, søtt brødmåltid som inntas mellom lunsj og middag

husker jeg at en gang i uka, var det pommes frites som tilbehør, og det var høydepunktet. Ellers så var det ofte fisk, og det var en variert meny, med en god del ting som vi ikke var vant med hjemme fra.

Mats (II) har et sterkt minne om et restaurantbesøk i starten av oppholdet:

Vi gikk på restaurant sammen en lørdag kveld i gamlebyen, og der grillet de på åpen ild. Jeg tror alle fortsatt husker smaken av kjøttet og pommes frites. Det var en ny opplevelse. [...] Det var en felles opplevelse vi hadde, og da fikk vi virkelig smaken på Frankrike.

Maten i kantina var han mindre begeistret for. Han mener de raskt forsto at kvaliteten ikke var den beste, men sier at ingen av dem var fine på det og at de tilpasset seg helt fint.

5.2.5 *Fransk samfunnsliv*

Flere av elevene gir uttrykk for at de ble eksponert for og interessert i det offentlige ordskiftet i Frankrike i perioden de var der. Kåre (I) skildrer en samtid der en lærer kunne gi uttrykk for tydelige kommunistiske sympatier, og at det var noe elevene snakket om. For ham var det ukjent fra Norge at en lærer skulle gi uttrykk for politiske oppfatninger. Han husker et land i intellektuelt opprør med synlige skikkelser som Sartre og Camus, og at han i en viss forstand følte at han tok del i de store diskusjonene. ”Det opplevdes som å bli eksponert for hele kulturmiljøet der, det opplevdes for meg som ganske stort, verden utvidet seg for meg, og det har jeg hatt glede av siden.”

Kåre (I) fikk også kontakt med ungdommer fra de franske koloniene⁸² bosatt i Rouen og ble i så måte eksponert for debatten knyttet til avkoloniseringen. Han nevner venner fra Madagaskar, som hadde hatt sin første skolegang ved norske misjonsskoler, fordi kolonimakten ikke ga dem noe tilbud, og han husker vietnamesiske venner som feiret da Dien Bien Phu falt, og Frankrike måtte gi Indokina uavhengighet.

Politiske hendelser i samtida har også preget Sanders (II) erindringer av oppholdet. Han nevner flere ganger etterdønningene etter 68-opprøret og minnes stor grad av streikevilje og hyppige gatedemonstrasjoner. ”Vi pleide litt på spøk å si at om våren, når det begynte å bli over 20 grader i lufta, da ble det streik, det var alltid en eller annen politisk sak som ble viktig og som det var vilje til å streike for.”

Sander (II) husker også at de leste Boris Vian og hørte på franske visesangere som var populære i samtida. Han ble i tillegg opptatt av fransk tegneseriekultur og minnes at de leste

⁸² På 50-tallet mobiliseres franske militære styrker for å holde på koloniene, først i Indokina, så i Algerie. Vietnam inngikk som en del av fransk Indokina og Madagaskar var også fransk fram til 1960.

politiske tidsskrifter. Han mener de ble preget av de politiske endringene som pågikk den gang i Frankrike.

5.2.6 *Synet på franskmenn*

Sander (II) påpeker at et møte med en annen kultur også kan innebære en viss form for avvisning av den.

Vi snakket om hvor rare de franske medelevene var. [...] De var ikke sånn som oss. Jeg tenker at det å komme nært innpå en annen kultur, det er ikke nødvendigvis sånn at du kommer nærmere den, at du liker den. Det kan også for enkelte være slik at du stritter imot og setter piggene ut, og tenker at sånn gjør i hvert fall ikke vi og de gjør ting helt annerledes og er helt håpløse. Særlig tenker jeg at for de som slet på skolen eller på andre måter opplevde oppholdet som frustrerende, så kunne synet på franskmenn som froskespisere eller sneglespisere eller hva det nå var forsterke seg litt, så det kan være litt tosidig det med forholdet til fransk kultur.

Han forteller også at de norske elevene ble sjokkerte over at det ikke var lagt opp til at elevene kunne dusje etter gym. Ingar (II) hevder at de norske elevene truet med å streike for å få lov til å dusje etter gymtimene, men det ble ikke åpnet for det. Spørsmålet om franskmenns hygiene eller mangel på sådan avstedkom også diskusjoner på Edvards (III) kull. ”Vi syntes franskmenn var uhygieniske, det var vi alle enige om. Det var vanlig å kjenne svettelukt i klasserommet, og etter gymtimene så dusja ikke franskmennene, mens nordmennene gjorde det”. Han legger til at de også delte en oppfatning om at franskmenn hadde en grunnleggende arrogant adferd.

Edgar (III) utviklet gjennom perioden i Frankrike en kritisk holdning knyttet til flere aspekter ved fransk kultur, deriblant høflighetskulturen som han opplevde som kald og distansert med *vouvoiement*⁸³, håndhilsing, *bisous*⁸⁴, og at man sier *ça va?*⁸⁵ når man møtes:

Du får lyst til å si *non, ça va pas!* Og det gjorde jeg ofte i begynnelsen for å bryte litt, for jeg følte at jeg gikk inn i en høflighetskultur som jeg ikke følte meg hjemme i, så jeg var i opposisjon til den. Hvis du gir faen i om jeg har det bra så skal du ikke spørre *ça va*. Og det vedvarer, jeg er fortsatt ikke spesielt glad i fransk høflighet.

Edgar (III) går særlig langt i å avvise kulturen i sin helhet.

Jeg synes franskmenn var ekle, at det var et eller annet som jeg ikke forsto med dem. Jeg syntes de var kalde. Så jeg har faktisk ikke kontakt med noen franskmenn fra den perioden. [...] Jeg synes fransk kultur og væremåte er kald, basert på maktrelasjoner, manipulasjon av mennesker, utvelgelse av mennesker, og jeg har lært å bruke det. Når

⁸³ Å si De til noen i stedet for du

⁸⁴ Hilsen med kyss på kinnet, utveksles fortrinnsvis mellom kvinner, og mellom kvinner og menn

⁸⁵ Tilsvarende ”hvordan går det?” på norsk

jeg er i Frankrike, så snakker jeg i lange avanserte setninger med høflighetsfraser for å markere at jeg er bedre utdannet enn deg. Jeg har et høyere kulturelt nivå enn deg, så ikke kom her og kødd med meg. Det er vel en uvane jeg har fått inn, men jeg har aldri likt det.

Det er særlig *kull II* og *III* som artikulere et syn på franskmenn generelt, og det er negative karakteristikk som dominerer. *Kull I* er mer sparsommelig med denne typen generaliseringer.

5.2.7 Bizutagen

Både *kull II* og *kull III* forteller om et innvielsesritual som de eldre norske elevene iscenesatte da de ankom Rouen i første klasse. For *kull I* er dette helt ukjent. Ritualen betegnes med termen *bizutage*, som i fransk sammenheng først og fremst er kjent fra universitet og høyskole. En *bizutage* kan til dels anta svært voldsomme og nedverdiggende former og ritualen ble i 1998 forbudt etter fransk lov.⁸⁶

I følge Ingar (II) startet *bizutagen* allerede den første kvelden i Rouen. To norske elever i andreklasser tok seg inn på sovesalen sent på kvelden og veltet førsteklasingenes senger.

Sander (II) beskriver *bizutagen* som en opptaksprøve til de norske elevenes forening, *Gange-Rolv*⁸⁷. Selve hovedprøven ble lagt til lørdagen etter skoletid, gjerne i de travleste handlegatene i sentrum. Han fikk beskjed om å intervju forbi passerende i byens hovedgågate om deres seksualvaner. Det viste seg at de fleste han fikk i tale var franske skoleelever som var med på opplegget, men han fikk også spurt enkelte tilfeldige forbi passerende, som ikke satte pris på øvelsen. Ingar (II) erindrer flere av oppgavene *bizutene*⁸⁸ kunne få tildelt:

En skulle klippe gresset foran Rådhuset med saks, ha det i plastposer og selge det. Jeg skulle være apekatt i bånd, en annen som begynte samtidig skulle være apekatteier og leie meg rundt i rue du Gros-Horloge⁸⁹, midt i lørdagsrushet, og vi skulle da tigge penger. Jeg fikk ei lue til å samle penger i. En skulle holde skismørerkurs, så han gikk på ski og smurte. Det var litt sånn som jeg tror det ofte var i militæret før i tida, du skulle ordentlig døpes.

Om selve opptaksprøvene kan virke uskyldig nok, så mener Sander (II) at pålegget om å delta opplevdes som reelt. I følge Ingar (II) ble de senere samme dag samlet i Salle Lescoffier der de skulle fortelle om sine opplevelser og få vite om de hadde bestått opptaksprøven. I følge

⁸⁶ http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/09/22/le-bizutage-un-delit-peu-condamne_5001930_4401467.html, besøkt 30.01.2017

⁸⁷ Det er omdiskutert om *Gange-Rolv* var norsk eller dansk, men de norskes forening ble altså oppkalt etter Normandies grunnlegger

⁸⁸ De tidligere elevene bruker begrepet også i substantivform: en *bizut*, *bizutene*

⁸⁹ Den viktigste handlegågate i Rouen

ham strøk halvparten, deriblant han selv, og han måtte derfor ta en ny prøve. En maktdemonstrasjon, mener han.

Mats (II) omtaler bizutagen som ganske morsom, ikke ondsinnet, ingenting kritikkverdig. Selv skulle han gå gjennom gågata på ski. Han mener det bare var én dag, og at det var felles middag på kvelden, der noen av førsteklasingene måtte holde tale, at det var en tradisjon.

For å forklare hva bizutagen var, bruker Inge (III) begreper som ”militærgutteleir” og ”initieringsaffære”. Selv husker han lite av sin egen bizutage, men mener at han ikke tok det hele så alvorlig. Klarest minnes han å gå på ski nedover hovedgata med flagg og annet utstyr, og at det hele endte i en stor fest.

Edgar (III) beskriver sin egen bizutage som at han måtte hoppe litt rundt og sitte ute i gågata med ei underbukse på hodet og fiske i en kum. Han gir uttrykk for at det er vanskelig å skille mellom det som var hans egen bizutage og den som kom det påfølgende året der nye førsteklasinger gjennomgikk ritualet. Han presiserer at førstegangsopplevelsen beror på at innholdet er ukjent og at den som skal gjennom ritualet lever i angst og beven.

Edvard (III) husker tydelig bizutagens innhold og tok etter hvert også tydelig avstand fra ritualet. Han forklarer:

Det er jo et slags initieringsrituale, som er vanlig ved mange slags colleger i USA, blant annet. Det er et slags rollespill, det skjønnte jo alle, men den norske bizutagen var ganske ekstrem, i hvert fall på den tida. Et par år etter vår bizutage så gikk det litt over streken. Så det var mye diskusjon. Hele tida imens jeg gikk der nede var det diskusjon om hvorvidt man burde ha bizutage eller ikke og flere mente at grensene ble strukket for langt. Blant annet så var det ganske harde fysiske øvelser inni bildet, med mye løping og styrkeøvelser, og det var ikke alle som hadde fysikk til å henge med på det. Men der og da syntes jeg det var spennende og gøy. Jeg syntes ikke det var like gøy å være på andre sida, å være den slemme.

Slik Edvard (III) husker det, ble de som nyankomne førsteklasinger fullstendig ignorert av de eldre norske elevene den første uka. Selv om han mener at de forsto at det var et slags spill, så var det ubehagelig.

Det starta liksom tidlig på morgenen med oppstilling i skolegården, og da var det litt sånn militært inspirert opplegg, med at en person gikk opp foran hver person i rekka og ga kjeft, rett og slett. Et ydmykelsesritual. I militæret er det for å gjøre rekruttene harde, å hardne dem.

Så fulgte en lang joggetur og vi endte vi opp på stadion, der det var fysiske øvelser, også var det sånn elimineringsmetode, at de plukket ut den svakeste etter hvert. Også husker jeg at jeg og en annen var de to siste, og vi skulle ha brytekamp. De skulle ha oss til å tro at den som vant brytekampen vant bizutagen. Og, jeg husker faktisk ikke hvem som vant brytekampen, men når brytekampen var over, så sa de at den som tapte

brytekampen vant, fordi det var illojalt å legge ned kompisen sin. Men seinere år, så gikk de øvelsene der litt for langt, synes jeg, da.

Da vi gikk i *terminale* så husker jeg at vi hadde avhørsseanser i kjelleren der vi hadde soverom, i kjelleren der, så var det jo bare mugg og støv. Og der hadde vi satt opp forhørsbord, og da ble hver og en av dem forhørt, litt inspirert av type diktatoriske regimer. Der synes jeg at enkelte av de som hadde forhøret gikk for langt i personlig ydmykelse. Vi hadde både krangler og oppgjørsmøter etterpå, husker jeg. Så det var en urogen følelse.

Dessuten, under de fysiske øvelsene, så var det en som kollapsa da de skulle hoppe over ei elv i denne lange hinderløypa, kollapsa og ble liggende flytende med ansiktet ned i vannet. Bevisstløs. Da var det en av kullkompisene mine som var god på førstehjelp og dro ham opp og fikk i gang luftveiene. Og han ble sendt på sykehus og ble på sykehus til neste dag. Så de to forholdene gjorde at det ble en del oppvaskmøter etterpå.

Edvard (III) mener at hensikten med ritualet var å bidra til at kullet skulle bli sammensveiset og markere at de ble tatt opp i Gange-Rolv og dermed ble en del av fellesskapet.

Det ble jo avslutta med at hver og en av oss gikk over et langt bord, imens alle de gamle elevene satt og tromma på bordet, og da du kom på andre sida av bordet så ble du omfavna og tatt imot som en av gjengen, og da følte man seg jo veldig, ja man følte at det var flott å være en del av den forferdelige gjengen. Det var det, men det var slett ikke alle som takla det, det var flere som følte at ydmykelsen var den følelsen som satt igjen, egentlig.

På bakgrunn av de alvorlige hendelsene siste gang han var med på ritualet anså han det som helt nødvendig å gjøre endringer:

Jeg mente at man måtte tone ned på den ekstreme ydmykelsen og tone ned på den fysiske delen, fordi folk... Mange av de som var der hadde jo ikke noen slags idrettsbakgrunn, så det ble for hardt, det var fysisk uforsvarlig og det var psykologisk uforsvarlig sånn som det var blitt.

Edgar (III) er langt på vei på linje med Edvard (III):

Jeg fikk en aha-opplevelse om at her er det mulig å begå maktmisbruk til de grader, for jeg så at de nye som jeg hadde ansvar for fra en idrettsplass og til skolen kunne jeg få til å hoppe og sprette og gjøre rare ting. Etterpå så jeg at det gikk for langt, så tredje året nektet jeg å være med.

Det er interessant at dette fenomenet er helt ukjent for *kull I*, og relativt få år etter har dette blitt en tradisjon som både *kull II* og *kull III* har tydelige minner om. I sammenligning av erfaringene de to siste kullene har gjort seg med bizutagen, virker det helt klart som at det hadde skjedd en eskalering i ritualets innhold og form.

5.2.8 Sosial og kulturell integrasjon i fransk dagligliv

De norske elevene ved Lycée Pierre Corneille ble integrert i sine franske klasser, men i hvilken grad det ble tilrettelagt for at de skulle knytte sosiale og kulturelle bånd varierer. Den

enkeltes personlige interesse av og innsats for å knytte sosiale bånd med franskmenn vil også her belyses nærmere.

De fleste elevene husker at skolen på ulike vis tilrettela for kontakt med franske medelever eller til og med franske familier. Jakob (I) mener å huske at hver av de norske fikk tildelt et par franske venner for å komme ut i ulike familier. Han var hos begge familiene og erindrer at familien også inviterte presten etter gudstjenesten. Det var mange retter, mye mat han aldri hadde smakt før, deriblant snegler, som han husker smakte deilig. Jakob (I) gir dog uttrykk for at han i ettertid synes han knyttet alt for liten kontakt med franske medelever og franskmenn generelt.

Det var vel min skyld, tror jeg. Franskmennene de var velvillige de, det var ikke noe galt i det, de kom alltid bort og sa hei og vi snakket sammen. Men jeg var veldig ung og da følte du deg tryggere når du var sammen med de norske.

Leif (I) forteller at han ble invitert hjem til en høytstående offentlig embetsmann, som hadde en tittel som tilsvarte hans egen fars tittel i Norge. Slik Leif (I) ser det var nok tanken at han skulle bli kjent med familiens sønn, som var jevnaldrende, men det hele opplevdes med norske øyne som stivt og formelt. Leif (I) knytter ikke dette til noe som ble organisert i skolens regi, og husker det som at det ble med det ene besøket, men det er plausibelt at det fant sted innenfor rammen som Jakob (I) nevner.

Ingen fra *kull I* synes å ha knyttet vennskapsbånd med medelever på skolen. Kåre (I) forklarer:

Det var ikke så lett å få kontakt med de franske guttene. De var hyggelige nok, men vi følte nok at de var adskillig yngre enn oss. Det spilte kanskje en rolle. De kom fra relativt lukkede miljøer. Vi ble ikke invitert så veldig mye ut.

Han nevner en fransk-norsk familie bosatt i Rouen som han hadde mye kontakt med, uten å si noe om hvordan han ble kjent med dem. Gjennom familiens sønn fikk han venner som også inviterte ham hjem. Kåre (I) fikk kontakt med en jentegjeng fra Paris da han var på vinterferie i Alpene, og de ble gjentatte ganger invitert til Paris på besøk. For Kåre (I) ble dette en åpning mot et nytt sosialt sjikt og en annen kultur. Den han ble best kjent med var fra en jødisk familie i Paris, en velstående familie med et hjem som vitnet om at boklig lærdom var høyt verdsatt, og så godt posisjonert at de kunne invitere presidenten til datterens bryllup, minnes Kåre (I). Han knyttet også kontakt med mindre bemidlede franskmenn og husker en uvitende familiemor i en langt fattigere bydel som spurte om man hadde elektrisitet i Norge. Han fikk også en fransk venninne i Rouen som var svært interessert i klassisk musikk og bidro til at han fikk interesser i den retningen.

Alle på *kull II* gir uttrykk for at de franske klassekameratene tok godt imot dem. Sander (II) har reflektert rundt at de kanskje også ble oppfordret til å være imøtekommende. I alle tilfelle ble flere av de norske elevene etter kort tid invitert hjem til franske elevers familier på middag.

Det var ganske utfordrende, for det foregikk jo bare på fransk. Franskmenn har jo dessuten et adskillig større repertoar når det gjelder høflighetsfraser enn vi trøndere. [...] Jeg husker særlig den ene familien jeg var hjemme hos, så ble jeg stilt et spørsmål og svarte med *hmmmm?* Så fikk jeg opplyst at her i Frankrike sier man ikke *hmmmm?* Man sier *que dites-vous?*⁹⁰ Så det var et opplæringselement i det å få invitasjon hjem til middag og det var i hovedsak hyggelig.

Sander (II) husker at han hadde kontakt med en fransk medelev som han betraktet som en venn gjennom de tre årene, men hans sosiale liv var konsentrert rundt de øvrige norske elevene. I ettertid synes han det er beklagelig, men legger til at de norske snakket mer *om* franskmenn enn *med* dem. Han viser til at de norske elevene var ett til to år eldre enn sine franske medelever og hadde ulike forutsetninger i møtet med det disiplinære regimet. Selv om han spilte håndball på skolelaget så ble ikke det en viktig sosial arena.

Ingar (II) berømmer den daværende norske konsulen som var opptatt av den norske seksjonen og ønsket å fremme fransk kultur og matkultur. Konsulen inviterte ved en anledning på blåskjellkurs med bespisning og holdt foredrag om hvitviner fra Loire. For mange var det et første møte både med blåskjell og hvitvin. Ingar (II) er av de som forteller at han tilbrakte mye tid sammen med franskmenn, spesielt andre og tredjeåret, da han var eneste nordmann i sin klasse. Han ble med folk hjem og var sammen med dem i fritida. Etter sisteåret ble en fransk kamerat også med ham til Norge og jobbet der en periode.

Mats (II) erindrer også at det var flere som ble invitert hjem til klassekameratene på middag i fritida og at for noen ble det nærmest en vertsfamilie. Det var ikke tilfelle for hans egen del. Han sier at noen av de norske var mer frie sjeler og fulgte ikke så godt opp denne typen kontakt. Selv om han spilte fotball og hadde god kontakt med lagkameratene på trening, så ble det ikke vennskap utenfor banen ut av det hele. I likhet med Kåre (I) så knyttet han vennskapsbånd med parisere i forbindelse med skiferier, i hans tilfelle i Andorra, og gir uttrykk for at det ble en varig kontakt, med flere besøk til Paris for hans del, og senere gjensbesøk til Norge. Det ble også en inngang til et annet sosialt sjikt:

⁹⁰ Hva sier De?

Dette var jo velstående franskmenn, så når vi var hjemme hos dem, så var det i XVI. arrondissement⁹¹, og du kunne observere hvorledes overklassen i Frankrike levde i øverste etasje, med toetasjes leiligheter og utsyn over Seinen. Du oppdaget at det var en veldig høy levestandard hos disse menneskene, men utover det så reflekterte jeg ikke noe særlig over det. Vi var jo ungdommer og var der for å ha fest og moro.

På generell basis mener Mats (II) at de norske absolutt ikke var godt integrert i det franske samfunnet, og tenker at det ikke ble gjort noen anstrengelser heller. Han understreker dog at det var en fin og god tone mellom de franske og de norske på skolen, men at aldersforskjellen skapte avstand.

Inge (III) har i ettertid reflektert over at de ville hatt en stor fordel av å bo i franske familier, i det minste deler av tida, både med hensyn til integrasjon og språkopplæring. Selv spilte han fotball og hadde en del kontakt med medspillere. Han reflekterer i så måte over at det var uhensiktsmessig å gå på en sentrumsskole når aktivitetene foregikk langt unna. Han satt av og til på med en kamerat på laget og var også med hjem og spiste middag i forkant eller etterkant, men fordi de bodde så langt unna at det måtte buss eller bil til, i tillegg til at skolen gjerne varte til 18:00, så var det ikke så mye fritid å ta av på hverdagene. Han husker at noen medelever var mer interessert i kontakt enn andre, men syntes selv det var vanskelig å forholde seg til flere av de franske medelevene fordi det etter hans syn var stor modningsforskjell. Mange av elevene var skoleorienterte og skoleflinke, men snakket om lite annet enn det, mener han.

Edvard (III) husker at det ble tilrettelagt for at de franske klassekameratene kunne invitere dem hjem på middag det første året. Selv fikk han franske venner og fikk besøk på hjemstedet i Norge, men omtaler denne kontakten som en til en, og ikke som en del av en gjeng. Derimot forteller han at flere franske elever følte seg tiltrukket av det norske miljøet og søkte seg til dem. I perioden *kull III* gikk i Rouen ble det også etablert en nordisk filmfestival og Edvard (III) jobbet som frivillig der hvert år. Om medelevene sier han:

Klassekompisene våre var lydige barn som ikke gjorde noe galt, som ikke gikk ut om kveldene. Vi møtte aldri franske skolekompiser ute på byen, så vi syntes vel ofte at de var kjedelige da, når det kom til det sosiale.

Edvard (III) drev aktivt med idrett og spilte blant annet på et volleyballag. På den måten fikk han reist på kamper over hele Normandie og møtte et rent fransk miljø.

Edgar (III) minnes også at det ble tilrettelagt for at de norske skulle inviteres hjem til familier og få kontakt med franskmenn utenom skoletida. Selv var han opptatt av å komme inn i et

⁹¹ Paris' 16. administrative bydel, og i fransk sammenheng brukt som synonym på et borgerlig, velstående miljø

fransk miljø og flyttet andre året inn hos en fransk familie, en i følge hans beskrivelse alkoholisert kunstner og hennes datter, som var elev på Lycée Pierre Corneille.

Det var lærerikt på mange måter, da kom jeg virkelig tett på fransk kultur, ikke bare fordi hun var kunstner og hadde masse venner som var kunstnere og drev gallerier, men også drikkekulturen og se hvordan det er i franske familier.

Tredjeåret flyttet han dog inn hos en ny familie og bodde der i et halvt år, for så å bo på hybel det siste halvåret. Edgar (III) engasjerte seg også i Amnesty International lokalt og var med i en teatergruppe. Han underviste også en fransk-norsk medelev i fransk og bidro i forbindelse med den nordiske filmfestivalen.

Som vi har sett er det stor variasjon i hvor sosialt integrert elevene på de ulike kullene har vært. Mange gir uttrykk for at kontakten med klassekameratene ble overfladisk, men de som aktivt gikk inn for å få kontakt med franskmenn fikk det også.

5.3 Nordmenn i det franske skolesystemet

Målet med oppholdet i Rouen var at elevene skulle gjennomføre treårig studieforbereende videregående opplæring på lik linje med og under samme forhold som sine franske medelever. Jeg vil her se nærmere på noen aspekter ved hva det innebar å være norsk elev ved en internatskole i Frankrike, herunder forventningene skolen hadde til dem, en skildring av skolehverdagen, forholdet mellom lærer og elev, det faglige utbyttet noen av elevene minnes å ha fått, de disiplinære rammene og hvordan de på noen områder omgikk reglementet.

5.3.1 Forventninger fra skolens side – slik elevene husker det

Flere i utvalget erindrer at det var en gjengs oppfatning at de gikk på en skole med en viss prestisje. Kåre (I) sier det var en gjengs oppfatning blant elevene på skolen at Lycée Pierre Corneille var Frankrikes gymnas nummer 2 etter Lycée Saint-Louis i Paris. Derfor, mener Kåre (I), tiltrakk skolen seg utmerkede lærekrefter, fordi det var en døråpner for senere å kunne få stillinger i Paris, og viser til at for eksempel Sartre hadde vært lærer der.

Ingar (II) mener at lærerne ved skolen forventet at nordmennene skulle være blant de beste faglig sett, og viser da også til at de norske elevene var spesielt plukket ut, i mens franskmennene i større grad var et tverrsnitt av befolkningen. Mats (II) mener at det helt klart var forventninger om at de norske skulle prestere bra. Elevene to kull over dem presterte i følge Mats (II) eksepsjonelt godt på avsluttende eksamen, og dette drev sannsynligvis også skolens forventninger oppover.

Edvard (III) presiserer at det aldri var eksplisitt uttalt hva som ble forventet av dem, men at det var tilrettelagt for at de, som skoleflink ungdom, skulle få en mulighet til å få en enda bedre utdannelse. Han legger til at han opplevde skolen som en institusjon som dyrket prestasjon på en gammeldags måte. Han mener også at det var en forventning om at flest mulig skulle gå realfagslinja og at skolen helst ikke ville at de norske skulle gå på språk- og litteraturlinje.

Edgar (III) påpeker også at skolen og myndighetene hadde forventninger til at de norske elevene skulle representere i seremonielle sammenhenger og viser da både til mottakelser og Kronprinsesse Sonjas besøk til Rouen under oppholdet. Edgar (III) poengterer for øvrig at deres kull ikke klarte å innfri forventningene med hensyn til matematikkprestasjoner, og at det ble tydeliggjort for dem av mattelæreren. Inge (III) husker også nevnte matematikklærer, som ga dem inntrykk av at de var det dårligst presterende kullet noensinne. Han understreker også at det ble tydelig kommunisert at skolen ønsket at flest mulig skulle gå reallinjen.

Det virker som at de fleste i utvalget har hatt en klar forestilling om at det hvilte visse forventninger på dem, men flere viser også til at administrasjonen kunne behandle nordmenn og franskmenn ulikt.

Sander (II) gir uttrykk for at det var en mer liberal holdning til de norske elevene enn til de franske, både fordi de var eldre enn sine franske klassekamerater, men også fordi man forsto at det kunne være vanskelig å være 16 år og skulle gå tre år på skole i et annet land, med hjemlengsel og andre utfordringer. Edgar (III) hevder at det helt tydelig ble gjort forskjell på nordmenn og franskmenn. Skolens administrasjon så mellom fingrene på regelbrudd og mente at nordmennene trengte å av reagere på sin måte.

5.3.2 Skolehverdagen

Et moment som raskt må påpekes er at Lycée Pierre Corneille var en ren gutteskole for *kull I*. Sander (II) anslår at det var 1100 gutter og kanskje 40 jenter på skolen da *kull II* gikk der. *Kull III* forholdt seg til en helt og fullt kjønnsblandet skole.

I følge Kåre (I) hadde *kull I* undervisning fra 08:00 til 12:00, lunsj, så fra 14:00 til 17:00, deretter var det lekselesing under oppsyn til 19:00, middag, så var det lekselesing under oppsyn igjen til 21:30, og så i seng. Kåre (I) omtaler det som strengt, men at de lærte fort under et slikt regime.

Alle elevene fra *kull I* skildrer tekstpugging og overhøring i fransktimene. Kåre (I) minnes at en gymnasklasse fra Kristiansand var på besøk og fulgte dem i timene, hvorpå han ble bedt

om å deklamere et eller annet, og hukommelsen sviktet ham der og da i situasjonen. En opplevelse som har satt seg for ettertida. Han gir uttrykk for at det var tungt, men mener at han var fast bestemt på å klare seg og hevder nøkkelen til det var å klare å organisere arbeidet sitt.

Leif (I) bekrefter langt på vei Kåres (I) skissering av hvordan skoledagen var lagt opp og legger til at elevene kunne være ute på ettermiddagen på onsdager, fram til kl. 17:00 og kunne da rekke en kino eller tilsvarende før de måtte møte igjen til obligatorisk lekselesing. Han er en av de som uttrykker at det faglig var enkelt å tilpasse seg, men uttrykker derimot at det med hans ord soldatmessige opplegget og gradvis mer krevende faglig innhold bidro til at han etter hvert ble misfornøyd med oppholdet. Jakob (I) beskriver oppstarten på en skoletime slik:

Du stilte deg opp, også sa læreren *assez-yez-vous*⁹², også begynte undervisningen med en gang. Det var svært ofte overhøringer, så hadde du fått den og den passusen av Corneille, Racine, eller hvem det måtte være, så var det bare å reise seg opp og smelle ut med den. Det var ikke noen applaus om du ikke kunne det.

Han bemerker at de franske elevene slo ham som utrolig dyktige til å lære utenat, men legger til at de var vant til å pugge fra de var fire år, og han husker godt hvor forundret de var over å se en småskoleklasse med fireåringer gå forbi vinduet der de hadde undervisning. Slik førskole var helt ukjent i Norge, i følge Jakob (I).

Han mener også at elevtallet i klassene var mye høyere enn de var vant med, og skoledagen bød på få avbrekk. I følge ham var det tid til trekke frisk luft i noen minutter, og så stilte de seg opp i rekken igjen. Det var strengt, men Jakob (I) mener at realskolen og gymnaset var strengt i Norge også den gang.

Jakob (I) er den eneste eleven i utvalget som etter hvert valgte å reise hjem.

Du var vant med å gå på en norsk skole der du stort sett ikke hadde noen problemer, og så kom du til en skole der du bare hadde problemer, så det satte ikke noe mot i deg. Det var ingen hjelp å få, ingen tok tak i det, og du var på egenhånd.

For hans del var det ikke bare de faglige utfordringene som gjorde at han dro, det var også en følelse av å leve i fangeskap og bli kontinuerlig påpasset av oppsynspersoner ved skolen som Jakob (I) omtaler som ”småkonger”. Han sier selv at han var veldig fornøyd med å fullføre videregående i Norge, der tonen var en annen.

⁹² Sett dere

Det er særskilt *kull I* som levende beskriver en svært krevende skolehverdag. For de to påfølgende kullene virker det som at rammen var friere. De hadde heller ikke obligatorisk lekselesing.

Edgar (III) beskriver dog en krevende skolehverdag: ”Jeg følte hele tida at jeg kunne klare mer, og det fikk jeg også beskjed om av lærerne, at jeg kunne gjøre det bedre. Spesielt i fransk gikk det bra muntlig, men skriftlig gikk det ikke så bra.”

Inge (III) mener de norske tross alt hadde fordelene av å være litt eldre og litt mer modne. Han erindrer at skolehverdagen ble bedre i år to da han også var eneste nordmann i sin klasse.

Kull I står i en særstilling i forhold til de andre to kullene ved at de i særlig stor grad var bundet opp tidsmessig. Samtlige elever på *kull I* gir også uttrykk for at det ble lagt stor vekt på at de skulle lære tekststykker utenat, det virker som at dette i mindre grad har vært vanlig for *kull II* og *kull III*.

5.3.3 Forholdet lærer – elev

Kåre (I) minnes at han hadde flere ”glimrende” lærere og husker spesielt en svært god fysikklærer som var en stor inspirasjon. Leif (I) mener de hadde ganske gode lærere og legger til at han ikke har noe galt å si om noen av dem. Han erindrer derimot en lærer som nærmest ble mobbet av de franske elevene:

Han var en behagelig, flink fyr, veldig god faglig, så vidt jeg kan bedømme, så jeg hadde stor glede av å høre på ham, men det var ikke noe macho over ham, kan du si, så han sto vel lagelig til for hogg. Jeg syntes det var trasig.

Han beskriver kort og godt relasjonen mellom de norske elevene og lærerne som utmerket og tror ikke de norske elevene ble gjenstand for noen form for særbehandling.

Sander (II) gir også uttrykk for at de franske elevene ikke alltid var like autoritetstro. Han minnes kontrasten mellom historielæreren som dikterte fra kateteret som sto på et 20 cm høyere platå, og elevene som satt og sendte papirfly og ikke fulgte med på hva som foregikk.

Sander (II) beskriver flere av lærerne de hadde som spesielle personligheter, kanskje fordi de tilbrakte veldig mye tid sammen med de to som underviste dem i fransk det første året, og han forteller at de hadde mye moro med å etterape dem.

Begge lærerne *kull II* hadde i ekstraundervisning i fransk hadde vært på reise i Norge som en del av jobben. Ingar (II) mener at de to var svært forskjellige. Den ene var, i følge Ingar (II), alle nordmennenes favoritt. Han inviterte alle puljevis hjem på middag. Læreren omtales også

som en som ga mye av seg sjøl i timene og skapte godt humør og mye engasjement. Den andre omtaler Ingar (II) på en litt annen måte:

Jeg synes han var veldig flink og klar i undervisningen, men han var mer streng og kunne være både frekk og ganske sårende dersom noen ikke klarte franskkuttalen. Det var en som slet med nasallydene, og han ble terpet og terpet på en litt sårende måte. Han var ikke så godt likt, men han kunne jo faget sitt.

Ingar (II) skryter særlig av en fransklærer som var veldig opptatt av å få elevene til å lese bøker og som benyttet seg av en undervisningsform basert på diskusjon og ordveksling. I hans timer satt elevene gjerne i ring eller i hestesko. I følge Ingar (II) var ikke lærerens undervisningsform populær hos ledelsen ved skolen, men han kjørte sitt løp. Mats (II) sier:

I vår tid var det veldig stor respekt for læreren. Det fantes noen få eksempler hvor folk ikke hadde respekt for læreren, men stort sett var det veldig høyt kvalitetsnivå og respekten var stor.

Edvard (III) synes at den største overgangen var å venne seg til den store avstanden mellom lærer og elev:

Jeg tror det som drev meg i norsk skole var å bli anerkjent av lærer, å få direkte tilbakemeldinger fra lærer. Jeg tror det var viktigere enn faglig interesse. Når man er ung så vil man gjerne bli sett og anerkjent. I fransk skole så var det et klart skille mellom lærer og elev, og det var sjelden at lærer kommenterte arbeidet ditt eller ga deg ros direkte. Det var liksom ikke rom for det. Så den eneste formen for anerkjennelse du kunne oppnå var å bli lest opp så seint som mulig når testene ble levert ut, for da ble jo laveste karakter og navn lest opp først også gikk man opp til beste karakter hver gang det var en prøve. For noen så virket det som ei gulrot, mens for andre så var det demotiverende, men meninga var nok at det skulle virke som ei gulrot for alle.

Edvard (III) beskriver systemet som mer autoritært, og selv om de var forberedt på at systemet var gammeldags, så var det uvant at læreren ikke tok sosialt ansvar i klassen.

For mange, inkludert meg sjøl, så ble det faglig, eller prestasjonsmessig en nedtur å komme til Frankrike. Og det hadde mest med den manglende kontakten mellom lærer og elev, tror jeg. Den eneste sjansen du hadde til å lære var å følge med på det som skjedde på tavla, ellers var du overlatt til deg sjøl. Så, for noen så funka systemet, pisken funka for noen. Mens for andre så ble det en faglig nedtur. For min del vil jeg si at det hadde vært bedre å fortsette i norsk skolesystem faglig sett.

Edgar (III) hevder at et utslag av nordmennesenes mer privilegerte posisjon var at det var utvalgte lærere som sto for deres undervisning, og nevner også en mattelærer hadde høye forventninger til dem. Han mener dog at systemet var basert på en viss fryktkultur, og undervisningen var lagt opp som enveiskommunikasjon.

De sa jo at de var veldig glad i norske elver fordi de tenkte selvstendig i motsetning til de franske elevene som bare skrev ned det som ble sagt i timen, men så endret de jo ikke undervisningsformen.

Inge (III) mener også at de norske elevene fikk en mildere behandling av lærerne og mener at de franske elevene i mye større grad ble behandlet som barn ovenfra og ned.

5.3.4 Faglig utbytte

Alle elevene lærte naturlig nok å mestre det franske språket, og det er flere som gir uttrykk for at de ervervet gode arbeidsvaner. Noen elever gir uttrykk for at skolegangen ga dem særskilt kunnskap som de har vært takknemlig for å få.

Kåre (I) opplevde faglig vekst innenfor litteratur og filosofi, men nevner også at det var i Frankrike han først lærte om norske forskeres arbeid, som Guldberg og Waages massevirkningslov. Historieundervisningen var også av en sådan art at det førte til faglig modning: ”Det var historien sett fra Frankrikes side og veldig mye ble tolket ut fra det franske ståstedet, så det var jo veldig interessant, der våknet nok vår kritiske sans, det snakket vi nok litt om.”

Sander (II) er særlig takknemlig for å ha blitt kjent med fransk litteratur, med Molière, Corneille, Baudelaire og andre forfatteres verker som de leste og analyserte. For Edgar (III) er også litteraturen av betydning. Han erindrer at han hadde klare mål om hva han ville og ikke ville lære om. Han ønsket å bli en intellektuell og valgte bevisst bort realfagene allerede første året og leste heller litteratur og filosofi. Han gir uttrykk for at han fikk forståelse for hva en intellektuell er og hva litteratur er.

5.3.5 Disiplinære rammer

Det disiplinære regimet blir viet stor oppmerksomhet av *kull I*. De påfølgende kullene gir også uttrykk for at regelverket kunne oppleves som strengt, men ikke like tyngende.

Ifølge Kåre (I) var de bevisst på at de gikk på en gammel offisersskole, som skulle utdanne offiserer til Napoleon, og noe av dette hang igjen i rammene. Han minnes at det var vanskelig å tilpasse seg regelverket. Han sier at det var spesielt vanskelig det første året, og at mange etter hvert fikk problemer med det strikte regimet, og at de som dro hjem til Norge allerede før jul gjorde det av den grunn. Slik han erindrer det var kullet nærmest halvert til jul eller rett over jul det første året.

Vi var så å si innelåst, eller vi kunne gå ut på lørdagskvelden og på søndagene. Vi ble holdt nokså strikt og hvis vi gjorde det minste forsøk på å gå utenfor reglene, så fikk vi

høre det. Vi hadde en surveillant⁹³ som skrek noen ganger til oss: le règlement, c'est le règlement⁹⁴, så det ble et ordspråk. Det var ikke snakk om å gå utenom reglementet.

Når Kåre (I) blir bedt om å utdype hva regimet besto i, forteller han:

Det var jo den veldig strikte timeplanen som måtte følges til punkt og prikke. Det var ikke snakk om å deviere noe særlig utenom de oppsatte timene, og det var ikke snakk om at du turte å komme for sent til en klassesstime. Den største overgangen for oss var å ikke kunne slippe ut når det passet oss. Vi var vant til en helt annen frihet og da følte man seg nærmest innesperret. Du fikk lov til å gå ut onsdager, da var det halv skoledag og du kunne være ute til klokka 17:00.

Kåre (I) sier om regelverket:

Vi ble folk, ikke på grunn av systemet, men på tross av systemet. Franskmennene ble liksom pådyttet en disiplin, de var tvunget inn i et disiplinært forhold. Vi aksepterte det, slik at vi disiplinerte oss selv, med det mål å komme oss gjennom, og det gjorde vårt perspektiv helt annerledes enn for franskmennene.

Leif (I) syntes det var tyngende med obligatorisk lekselesing, han hadde lyst til å gjøre arbeidet når han selv følte for det, og vantrivdes med å bli kommandert.

Jeg tror vi oppfattet dem som mer villige til å godkjenne systemet. Jeg tror de fleste av oss mislikte systemet, men vi var klar over at vi måtte tilpasse oss systemet slik det var, men vårt inntrykk var nok at franskmennene var innstilt på at sånn var livet.

Kull II hadde det betydelig friere. Mats (II) forteller at de kunne få tillatelse til å gå på kino på kvelden, men måtte da gå gjennom hovedporten og vise fram tillatelsen. I følge Ingar (II) kunne de da være ute til kl. 22:00 eller 23:00, og det var som regel uproblematisk å få en slik tillatelse. Mats (II) minnes like fullt at lærerne hadde stor autoritet og han husker en inspektør som spaserte rundt og var å se overalt. I motsetning til elevene på *kull I*, uttrykker Mats (II) at han likte at det var strenge og stramme rammer.

Elevene på *kull III* beskriver en tilsvarende mulighet til å kunne være ute på kvelden. Det ble praktisert liberalt, og de hadde også anledning til å overnatte hos eldre norske elever som bodde på hybel.

5.3.6 Omgåelse av reglementet

En omgåelse av reglementet som alle kullene nevner er ”muring”, å snike seg over skolens murer på kvelds- og nattetid. Kåre (I) sier det var en gammel skikk og kan ikke huske om noen ble tatt. Leif (I) bekrefter at han var med på det minst en gang og at det muligens var noen som gjorde det oftere. Jakob (I) forteller at det var et parti av muren som var dårlig. Det

⁹³ vakt

⁹⁴ regelverket det er regelverket

var bare noe piggråd, og så det var en vei ut. Han mener å huske at det hendte at noen ble tatt for å mure, og at de ta fikk en måneds portforbud. Det hendte ikke med ham selv, ikke fordi han var snill, men fordi han var heldig, sier han.

Sander (II) forteller at det var vanlig å klatre over muren. Det måtte de gjøre dersom de kom sent til skolen om kvelden, altså etter kl. 21. De avtalte gjerne seg imellom at vinduet til et klasserom måtte stå åpent, og så klatret de 4-5 meter langs ei takrenne. Det forekom at vinduet var lukket når de skulle tilbake, og da ble de stående fast. Sander (II) mener at det gikk litt sport i dette, og de hadde rutiner for å få sengene til å se ut som at de var i bruk, i tilfelle vekten skulle komme inn på sovesalen på inspeksjonsrunder.

Ingar (II) bekrefter Sanders (II) beskrivelse av muringen og legger til at det på toppen av muren var glasskår som var støpt inn i muren. Dersom de kom tilbake og vinduet var lukket, hendte det at de måtte kripe til korset og ringte på hos nattevakten. De ble da sluppet inn, og Ingar (II) mener at slike episoder ikke ble rapportert. Mats (II) bekrefter også at det var vanlig og mener alle ved skolen visste at det foregikk, men at de ikke brydde seg.

Edvard (III) bekrefter at muring var vanlig også blant elevene i *kull III*. Han mener at dersom de ble tatt fikk de en advarsel, og ved tredje regelbrudd ble de innkalt til samtale hos rektor, men det var ytterst sjeldent at noen ble tatt. Han beskriver tilsvarende triks med sengene som Sander (II) skisserer. Inge (III) mener dog at kullet var relativt rolig, og at selv om det forekom at folk hoppet over muren, så var det ikke så veldig vanlig.

Edgar (III) beskriver seg selv generelt som en som var i opposisjon til systemet og søkte å omgå det. Han viser til en episode der en lærer gjorde narr av en elev som ikke forsto, hvorpå han protesterte, og det påfølgende munnhuggeriet førte til at han ble utvist fra klasserommet. Det fikk dog ikke øvrige konsekvenser.

5.4 Det norske miljøet

Det norske miljøet ved Lycée Pierre Corneille besto i teorien av tre kull à 8 elever og en norsk lærer. Jeg vil her se litt nærmere på rammen rundt, gi et overblikk over miljøet slik elevene beskriver det, se nærmere på noen organisatoriske trekk ved det, elevenes identitet som norske og forholdet til alkohol. Jeg vil også kommentere det forhold at oppholdet var av midlertidig karakter.

5.4.1 *Rammen*

Elevene ble integrert i en skolehverdag ved en fransk skole, men hadde en norsk lærer, et eget oppholdsrom og for *kull I* og delvis *kull II* et lite norsk miljø utenfor skolen i form av den norske sjømannskirka.

Kåre (I) forteller at kirka var viktig for dem.

Sjømannskirka var jo et samlingspunkt, vi var der nesten hver lørdag, og de som var der var veldig hyggelige med oss. Det var sjømannspresten, kona hans og de som arbeidet der. På lørdagene spilte en av guttene piano også sang vi litt, spilte biljard og slikt. Så det var alltid hyggelig. Vi var jo lojale overfor presten og var der på søndagsgudstjeneste også.

I følge Kåre (I) var det også et sjømannshjem som han selv benyttet en gang da internatet ikke var åpent. Konsulen var også en norsk tilstedeværelse som brydde seg om hvordan de hadde det. De benyttet også av en norsk lege som hadde vært elev ved Lycée Pierre Corneille, som hadde praksis i Le Havre.

Leif (I) bekrefter også at Sjømannskirka var et samlingspunkt for elevene. Det var populært å gå dit, og de hadde et godt forhold til presten. Det ga dem dessuten et påskudd for å få tillatelse fra skolen til å være utenfor murene. Jakob (I) husker at presten også ble med og spilte fotball. Jakob (I) husker at Sjømannskirka flere ganger organiserte fotballkamper mellom de norske elevene og mannskapet fra båtene, og han husker at presten da gjerne var med. Jakob (I) nevner også at de traff norske sjøfolk i Sjømannskirka, og at det hendte at de ble invitert om bord og fikk spise norsk mat.

Selv om Sjømannskirka ble nedlagt i 1954,⁹⁵ ble driften etter hvert videreført først av den svenske, så av den finske søsterorganisasjonen. Ingar (II) forteller at de nesten hver søndag pleide å gå til Sjømannskirka og spise vafler og spille spill. Han beskriver kontakten som sosial, uformell og avslappende. Det var lite norsk sjøfart til Rouen da, og Ingar (II) tror de norske elevene var viktige for aktiviteten ved Sjømannskirka.

Utenom sovesalen hadde elevene fått tildelt et eget forsamlingsrom på skolen. Leif (I) forteller at de på Salle Lescoffier hadde grammofon, radio og bøker og han omtaler det som et fristed for de norske. I fritida spilte de gjerne bridge, sjakk, leste, spilte gitar og sang, og de kom seg på minst en kinotur i uka. Jakob (I) husker at rommet også ble brukt til undervisning, og at folk gjerne hadde med en plate til platespilleren.

⁹⁵ <https://arkiv.sjomannskirken.no/historien/kirke/rouen/> besøkt 02.02.2017

Ingar (II) forteller at det var en uskreven regel at franske venner ikke fikk lov til å komme inn på Salle Lescoffier, eller ”skoffen”, som salen også ble kalt. Han motsatte seg en slik segregering og hadde med seg franske venner dit. Han husker at det ble kommentert av andre norske elever, men mener selv at det gradvis ble mer akseptabelt også for franskmenn å være med dit. Ingar (II) tenker at et samlingsrom kun for nordmenn hadde negativ innvirkning på de norske elevenes integrasjon.

Edvard (III) forteller at mens hans kull var i Rouen, mistet de norske elevene Salle Lescoffier. Han erindrer at noen elever syntes det var synd at tradisjonen ble brutt, men de fikk et annet rom som ble brukt som samlingssted og der hadde de norske aviser.

Et særtrekk ved elevenes ramme er at de hadde en norsk lærer til stede som skulle følge dem opp, gi dem norskundervisning, være kontaktpunkt for elevenes foreldre og skrive rapporter om elevenes faglige og sosiale utvikling til norske myndigheter. Det var lagt opp til at en seksjonsleder ble i to år, men i noen tilfeller ble det kortere. Det er svært varierende hvilken vurdering elevene gjør av denne funksjonen. For å unngå at de blir identifisert, er omtalen av dem noe nedtonet.

Kåre (I) gir uttrykk for at de hadde en faglig dyktig norsklektor som snakket godt fransk, men seksjonslederen viste ikke full forståelse for de utfordringene de norske elevene sto overfor og kunne være ufin med enkeltelever. Han minnes noen episoder, men ikke nødvendigvis hva som var utgangspunktet for dem. Leif (I) mener at seksjonslederen i liten grad forsto dem og talte deres sak. Han nevner at når elevene hadde konflikter med ledelsen ved skolen, satte han seg ikke inn i hva det gjaldt, men tok ledelsens parti.

Det er *kull II* som viser størst entusiasme for sin norske lærer. Sander (II) beskriver deres forhold til seksjonslederen som svært godt. De opplevde han som veldig omgjengelig, kanskje til og med for omgjengelig, blant annet ved at han gjerne drakk alkohol sammen med elevene. Ingar (II) gir også seksjonslederen gode skussmål.

Han var veldig levende, en flink lektor, veldig populær. Han var en av gutta, men samtidig så var han veldig ansvarlig. Han inviterte oss hjem til leiligheten der han og kona hans bodde og de hadde små barn.

Ingar (II) mener seksjonslederen og hans kone nesten ble som foreldre for mange, at de var et kontaktpunkt som var viktig. Mats (II) deler deres oppfatning, men minnes at det var en del gnisninger mellom elevene og etterfølgeren som de hadde som norsklærer det siste året.

Edvard (III) forteller at de hadde tre forskjellige seksjonsledere. Han opplevde de to første seksjonslederne som fraværende på det personlige planet, mens læreren de hadde det siste året

i større grad fungerte som en farsfigur. Edvard (III) mener derfor at de eldre elevene var en større moralsk støtte enn den norske læreren.

Verken Inge (III) eller Edgar (III) har noe særlig hyggelig å si om seksjonslederne i deres periode. Edgar (III) minnes en som drakk mer alkohol enn alle de andre og endte opp på gulvet på fest og at noen norske elever stemplet ham i pannen med seksjonens stempel. Inge (III) erindrer rene administratorer som ikke var tilgjengelig for veiledning eller støtte. De bruker mindre flatterende kallenavn på to av de norske lærerne de hadde.

5.4.2 Elevene – bakgrunn og forhold til hverandre

Slik Kåre (I) husker det var bare en elev på hans kull som var fra Oslo, videre var det elever fra Rogaland, Hordaland, Sørlandet, Møre og Romsdal og Nord-Norge. Han sier at de norske holdt seg mye sammen og mener det bidro til å svekke deres integrasjon.

Elevene fra *kull II* var også fra hele landet. Sander (II) sier at de var bevisste på hverandres hjemsteder og snakket en god del om hvor de ulike kom fra med interesse og nysgjerrighet. Ingar (II) husker at de hadde moro med dialektforskjellene dem imellom og kopierte hverandres uttrykk.

Leif (I) omtaler det norske miljøet som godt med småkrangler innimellom. Han nevner et eksempel på en norsk elev som ble omtalt i negative former og som etter Leifs (I) mening var mislikt av flere. Jakob (I) sier at de ble tatt imot på en veldig hyggelig måte, og at han husker fortsatt de som gikk over ham. Han mener at det var et veldig godt forhold mellom alle der.

Sander (II) minnes at det i starten var en del motsetninger elevene imellom med diskusjon om bruk av deodorant og hårspray på sovesalen. Han husker også at en av dem var veldig pent og ordentlig kledd, mens de fleste andre var mer slumsete og kjørte en mer raddisaktig stil. I politiske holdninger var hele bredden representert på sovesalen. ”Store motsetninger vil jeg ikke si at der var. Noen ble selvfølgelig bedre venner en andre og hadde mer lik livsstil og interesser, men vi holder fortsatt veldig sterkt sammen.”

Han beskriver en hverdag der fritida ble brukt til å spille bridge og av og til spille kurvball i skolegården. På søndagene pleide han å være tidlig oppe og løp ut og kjøpte croissanter til de andre når de våknet. Han erindrer samtaler om jenter, fordi det var så få av dem rundt dem, om friluft, fjellturer og familien. Ingar husker også at det kunne være småkonflikter, men ingenting av alvorlig art. Mats (I) minnes også at hele landet var representert og beskriver alle som glupe, skoleflinke folk som også var sosialt dyktige. Kullet deres ble preget av halvparten etter hvert dro hjem, fordi de slet faglig og mistet motivasjonen, minnes Mats (I)

Kull II skiller seg på et vesentlig punkt i fra *kull I* og *III* i den forstand at de beskriver en mer hierarkisk organisering av det norske miljøet. Både Sander (II) og Ingar (II) forteller at førsteklasingene fortsatte å bli omtalt som bizuter gjennom hele det første året. Et eksempel på dette er at elevene satt sammen på åttemannsbord i kantina, med de nederste plassene reservert for førsteklasseelevene. Sistnevnte hadde da praktiske oppgaver som å hente vann til de andre. De eldste elevene forsynte seg først og de yngste sist, slik at det kunne forekomme at det ikke var mat igjen til førsteklasingene, spesielt dersom det var populær mat, som pommefrites. Sander (II) forteller at de videreførte systemet da de selv begynte i andreklasser: ”Vi hadde inntrykk av det var noe som hadde eksistert siden tidenes morgen og aldri kom til å bli forandret, så det var ikke rom for å diskutere om det kunne gjøres på en annen måte.”

Sander (II) minnes også at i påskeferien første året ble han og en annen førsteklasing med to tredjeklassinger på biltur til Italia. De eldre elevene ville ha noen å dele bensinpengene med, og selv om tonen var vennlig, så var det helt avgjort at de to yngste elevene skulle sitte i baksetet under hele turen, og det var lite kontakt både i forkant og i etterkant mellom dem. Ingar (II) mener like fullt at det var mange som hadde nær kontakt på tvers av kullene, til tross for hierarkiet. Han synes like fullt at noen aspekter ved relasjonen de norske imellom kunne anta former som minner om mobbing, men minnes at når de selv gikk på sisteåret holdt de reglene ved like.

Inge (III) skildrer et ungdomsmiljø med mange privilegier og nevner eksempler som at de allerede som 17-åringer kunne gå på fine restauranter og drikke vin, og de fikk reise på skiferier. Sett utenfra tenker han at noen ville tenkt at dette var bortskjemte unger med pappas kredittkort. Han tenker også at et rent guttemiljø muligens fikk et annet preg enn et blandet miljø ville fått. Det ble mye festing og drikking, en form for machokultur, mener Inge (III). Samtidig mener han at miljøet var uten mobbing og at enkeltpersoner som slet faglig ikke ble sett ned på. Han minnes at samhörigheten på kullet hans var helt grei, men sier at det naturlig nok var enkelte man hadde mer kontakt med enn andre, og det var ikke kultur for å oppsøke en man kanskje ante kunne ha det vanskelig.

Edgar (III) er den eneste i utvalget som helt tydelig sier at han valgte bort det norske miljøet. Han var veldig bevisst på at han ønsket et fransk miljø rundt seg og syntes det norske miljøet ble litt innestengt og for sært. Han var likevel med på en del aktiviteter og hadde god kontakt med én av de som gikk på kullet sitt. Han drar en parallell til Stompa med hensyn til den regionale identiteten, men mener at i den franske konteksten var det nettopp den fellesnorske

identiteten som ble viktig. Edgar (III) var opptatt av hvor forskjellige de var og hvordan de til tross for tre års samvær ikke var sammensveiset. På avslutningsmiddagen etter eksamen holdt han en tale der han forutså at ingen på kullet hans kom til å holde kontakten med hverandre.

5.4.3 Elevenes foreningsliv

Hvorvidt elevene gir uttrykk for at de hadde en formalisert elevforening og skrev referater fra møter eller aviser varierer mellom de tre kullene.

Kåre (I) tilhører jo et av de første etterkrigskullene. Ved en tilfeldighet oppdaget han og en annen norsk elev protokoller fra førkrigskullene gjemt vekk på loftet over skolens kapell. I følge ham er det ingen som har avdekket hvordan de havnet der, men de ble tatt vare på og noen av dem er bevart i Nasjonalbibliotekets arkiver. Han husker at også de skrev referater fra møter i elevforeningen.

Leif (I) forteller at elevene hadde en ”avis”, Gjallarhorn, som elevene skrev i på omgang. Han husker konkret en diskusjon som gikk på den daværende hete debatten om nynorsk, bokmål og samnorsk, der det ble skrevet at for hans del ville det bli ”samenorsk”, som en referanse til at han var fra Finnmark.

Jakob (I) mener at de ikke hadde noen fellesaktiviteter, fordi skolearbeidet krevde så mye og viser til den tette timeplanen de hadde. Han forteller at alle aktivitetene nordmenn imellom var spontane og ikke organiserte.

Ingar (II) minnes at elevenes forening ”Gange-Rolv” hadde fått laget både jakkemerker i emalje og et klubbslips som han fortsatt har. Han mener at de like fullt ikke oppfattet Gange-Rolv som en forening, men det var en merkelapp som ble brukt for eksempel når konsulen inviterte til ulike aktiviteter. Han kan ikke huske at noen aktiviteter ble protokollført. Mats (II) kan heller ikke erindre at elevene skrev noen form for avis eller lignende, men utelukker ikke at det kan ha blitt gjort også i *kull II*s tid.

Edvard (III) beskriver Gange-Rolv som mer enn bare en forening i navnet. Det ble valgt en leder på demokratisk vis, og foreningen organiserte blant annet 17. mai og bizutagen. Han husker at det ble holdt andre arrangementer med framføring av tekster og dikt, og det ble ført protokoll. Det var også et forum for å ta opp problemstillinger knyttet til skolen og fremme saker som ble lagt fram for den norske læreren.

5.4.4 Identitet og det norske

Generelt gir flere elever uttrykk for at deres norske identitet var sterk i møtet med Frankrike. Det ble etablert egne tradisjoner for markering av den norske nasjonaldagen, som delvis er gjenkjennelig for alle tre kullene.

Kåre (I) husker at de fikk fri etter lunsj på den norske nasjonaldagen. Han mener skolens ledelse bød på et glass vin i *Salle des Actes*⁹⁶. På ettermiddagen dro de til Caudebec-en-Caux til Latham-monumentet⁹⁷, og dersom det lå en norsk båt i havna, ble det gjerne organisert en fotballkamp mot mannskapet på båten.

Leif (I) mener at de noen ganger gikk med flagg i byen, men vil ikke kalle det for et tog. De hadde flagg på salen deres, og det ble drukket litt mer alkohol enn ellers. Det hele foregikk dog i rolige former, og de hørte på radio fra Norge. Noen ble sågar litt sentimentale, minnes han.

Ingar (II) forteller at det var tradisjon for å dra til det norske konsulatet i Le Havre. De lånte Sjømannskirkas folkevognbuss og sjåfør og dro dit, og da fløt alkoholen, mener Ingar (II). På veien dit stoppet de ved et minnesmerke for et fallent fly⁹⁸, med minnemarkering. Han minnes også en middag og mottakelse på konsulatet. Mats (II) bekrefter at de hadde fri på den norske nasjonaldagen og at de dro ut til kysten.

Edvard (III) beskriver en 17. mai-feiring med flaggheising i skolegården, at de alltid klarte å skrape sammen et korps, og at de tok det på alvor, øvde i lang tid i forveien og hadde et godt repertoar. Elevene gikk i 17. mai-tog gjennom byen, og det ble holdt taler. Senere reiste de ut til Latham-monumentet, og deretter spiste de middag i nærheten av monumentet. Han erindrer at det etter hvert ble tilrettelagt for felles 17. mai-feiring med jenteseksjonen i Bayeux. Edvard (III) husker at det var flere elever fra Rouen og Bayeux som ble kjærester, hvilket medførte hyppig reising fram og tilbake.

Edgar (III) mener kontakten med Bayeux-jentene var viktig. Det ga dem et pusterom sammen med jevnaldrende fra samme kultur som delte deres erfaring. Å møte dem ble assosiert med frihet og å bli forstått.

⁹⁶ Skolens best bevarte historiske rom, brukes fortrinnsvis til mottakelser

⁹⁷ Roald Amundsen forsvant i 1928 med sjøflyet Latham 47, som ble bygget i Caudebec-en-Caux

⁹⁸ Sannsynligvis Latham-monumentet i Caudebec-en-Caux

5.4.5 Alkohol

Kåre (I) mener at han selv hadde et avbalansert forhold til alkohol, men legger til at det ikke gjaldt alle:

Det var nok de som hadde problemer, de la seg til et forbruk som var for høyt i lys av deres alder, og det fortsatte da de kom hjem. Jeg kjenner til et par tragiske eksempler på det og vi var jo ikke forberedt på det heller, den veldig enkle tilgangen til vin og det var jo så billig.

Han mener at de ikke var fullt i stand til å forstå faremomentene knyttet til alkoholkonsum, og at det i så måte ikke var noe tema, men noe han har reflektert over i ettertid.

Leif (I) beskriver forholdet til alkohol i seksjonen som positivt, men avslappet. Selv ble han forskrekket ved ankomsten, fordi han aldri hadde smakt alkohol før og syntes det var skremmende, men endret syn på det. Han medgir at det ble drukket en god del, ved spesielle anledninger. Han minnes også at ved innvielsen av en norsk båt som hadde blitt ombygget, ble de norske invitert og det ble drukket en rekordmengde champagne sammenliknet med tidligere tilsvarende arrangementer.

I følge Jakob (I) hadde de nesten ikke mulighet til å gå ut i det hele tatt. Det kunne hende at de lurte seg innom en kafé og tok seg en Cointreau på vei til Sjømannskirka, men presiserer at de jo egentlig ikke var gamle nok til å drikke.

Sander (II) erindrer en del episoder knyttet til alkoholkonsum blant de norske, noen til dels alvorlige med behov for legehjelp. Selv hadde han erfaring med alkohol fra hjemstedet og forteller at han kjørte bil i beruset tilstand og bulket bilen, med det resultat at han ble innkalt til rektor og fikk brev hjem. Han fikk likevel lov til å fortsette på skolen, og mener selv at det var en viss forståelse for at å komme som nordmann i tre år langt hjemmefra kunne være vanskelig, og at man derfor fra fransk side hadde forståelse for slik adferd fra de norske elevenes.

Ingar (II) er den eneste i utvalget som fortelle at han var totalavholds gjennom hele oppholdet. Så vidt han kan erindre var han den eneste i seksjonen som var avholds. Han var oppdratt av foreldrene til å avstå fra alkohol, og forteller at det ble bemerket av norske medelever, men det gjorde han bare sterkere i overbevisningen om at han skulle forbli avholds. Ingar (II) husker at den norske læreren var ”en av gutta” og drakk seg full sammen med elevene. Mats (II) på sin side mener at det ble drukket allerede på båten til København da de dro ned.

Edvard (III) sier at det ikke var noen regler mot alkohol. Selv var han avholds da han kom ned, og husker at han ble ertet for det, men på en relativt vennlig måte. Han begynte ikke å

drikke før etter at han var 18. Han mener det ble forventet at man skulle drikke når det var fest eller middag. Han legger til at mange lærte seg å sette pris på fransk vin til mat, og mange hadde oversikt over hva som var gode årganger og det var vanlig å gi en flaske årgangsvin fra fødselsåret i bursdagsgave.

Inge (III) mener at det ikke var drikkepress i miljøet, men alkohol var til stede i alle festlige anledninger, og det hendte at folk drakk alt for mye.

Edgar (III) understreker at selv om han var opprørsk, så var han måteholden med alkohol og passet alltid på å komme seg i seng før klokka ett. Han mener at det var flere i hans tid som ikke klarte å modere seg med hensyn til alkohol, men ser festekulturen som en måte å tømme seg for press. ”Jeg tror nok det var en del i den perioden som reiste hjem som alkoholikere, det er jeg ganske sikker på. De ble alkoholisert mens de var der nede.”

Elever fra alle kullene gir uttrykk for at alkohol har vært en del av elevenes erfaring i Rouen. Det gis også uttrykk for en type alkoholkonsum som kan medføre alkoholisme, men det er særlig elever fra *kull III* som i klartekst gir uttrykk for dette. Det er også betegnende at både *kull II* og *kull III* forteller at også den norske læreren drakk foran elevene og var synlig beruset, i følge *kull III* til tider nærmest bevisstløs. Det kan derfor være at det har blitt drukket mer og mer og at dette har vært ansett for akseptabel adferd elevene imellom og fra den norske læreren, som skulle fungere som deres verge.

5.4.6 Et midlertidig opphold

Om tre år i et land kan virke som lang tid i så ung alder, så har nok forutsetningen hele tiden vært at oppholdet var midlertidig. Det er bare to informanter som berører dette momentet.

Kåre (I) forteller at han hadde god kontakt med rektor ved skolen, som hadde vært primus motor i å få seksjonen gjenopprettet.

Jeg husker jeg hadde en samtale med ham en gang om hva jeg skulle gjøre etter at jeg var ferdig der nede, og han mente da bestemt at jeg burde fortsette studiene i Norge. *C'est plus naturel, n'est-ce pas, c'est plus naturel*⁹⁹, var det han sa.

Like fullt begynte Kåre (I) å studere i Rouen, og ble da totalt fire år i Frankrike. Han tenker at han sannsynligvis hadde blitt i Frankrike dersom han ikke hadde dratt hjem for å fullføre studiene.

⁹⁹ Det er mer naturlig, ikke sant? Det er mer naturlig

Edgar (III) er overbevist om at det aldri var meningen at norske elever skulle fristes til å fortsette å studere i Frankrike. Han poengterer at det aldri ble gjort noe for å informere de norske elevene om hvilke muligheter de hadde i Frankrike etter å ha avlagt eksamen. Edgar (III) mener at målet var at de skulle reise hvor som helst i verden med sin eksamen, og i så måte var aldri fullstendig integrasjon målet.

Det er ingen øvrige elever som gir uttrykk for at de har reflektert over dette aspektet ved tilbudet, men det virker plausibelt at målsetningen aldri har vært at elevene skulle bli i Frankrike. Oppholdet var ment å være av midlertidig karakter.

5.5 Vurdering av egen erfaring

Kåre (I) sier selv at oppholdet i Frankrike gjorde at han valgte å bli forsker. Han har dessuten forsøkt å opprettholde kontakten med fransk kulturliv og språk og har vært formann i en normannisk historieforening med medlemmer fra Frankrike, Skandinavia, Canada og De britiske øyer.

Leif (I) har i ettertid vært tilbake i Rouen, blant annet i forbindelse med markering av 1000-årsjubileet for Olav den helliges dåp, og gir uttrykk for at han da gjenoppdaget byen og på en helt annen måte satte pris på byens kulturarv enn han gjorde som ung. Han har hatt glede av å mestre språket og har lest mye litteratur. Tidligere tok han en del kommersielle oppdra i Frankrike som sakkyndig, og han har senere som professor holdt en del foredrag i Frankrike, samarbeidet med universitetet i Poitiers, og hatt glede av å kunne kommunisere med utenlandske kollegaer, også fra ikke-fransktalende land, på fransk. Leif (I) gir uttrykk for stor begeistring for fransk kjøkken.

Sander (II) har reflektert over at da han kom tilbake til Norge var han preget av konkurransepreget i det franske skolesystemet. Han mener at han var blitt mer fagorientert, hadde større arbeidsdisiplin, men var kanskje litt mindre orientert mot samfunnsmessig refleksjon og forståelse. Han tok flere fag på kortere tid enn normalt rett etter at han kom tilbake. Han tror også at de generelt ble mer karrierebevisst enn de ellers ville blitt. Han setter fortsatt stor pris på fransk kultur, herunder musikk, litteratur og språk og følger med på hvordan det franske samfunnet utvikler seg. Han har også reiste ned med familien og vist fram landet.

Ingar (II) nevner først og fremst språket som et viktig utbytte for ham i ettertid. Han føler seg hjemme i Frankrike og ferierer ofte der. Ingar (II) nevner også at det er noe som alltid har blitt

lagt merke til og kommentert når han har lagt fram sin CV, og sier han er oppriktig glad for at det ble i Frankrike og ikke i Hordaland han gikk på gymnas.

Mats (II) oppsummerer sin opplevelse slik:

Jeg elsket det, og jeg har hatt mye glede av det i ettertid. Men jeg var nok en av de som var flink til å utnytte mulighetene. Jeg var stadig på søken etter å lære, jeg spilte fotball og jeg fikk disse vennene i Paris, så vi var veldig utadvendte.

Edvard (III) uttrykker at han ikke angrer på oppholdet og er takknemlig for den sosiale utviklingen han hadde som skoleelev i Frankrike. Oppholdet fikk dessuten betydning for hans yrkesvalg senere i livet. Samtidig var det faglig sett en nedtur for hans egen del, og han mener at det er veldig individuelt hva et slikt opphold kan gi en ung nordmann. Han ville ønsket at seksjonslederen var en mer personlig veileder som også engasjerte seg sosialt, utover det administrative. For Edvard (III) skulle møtet med fransk kultur og da spesielt film få stor innvirkning på ham:

Jeg ble veldig fascinert av den franske filmkulturen, først og fremst. Jeg kom jo ned dit og hadde en idé om at jeg skulle bli noe innenfor realfag, men så ble jeg helt fascinert av fransk filmkultur og begynte å gå på kvalitetskinoer og etter hvert bestemte jeg meg for å studere film i stedet, så jeg ble i aller høyeste grad påvirket av det, så det endra jo helt kursen min.

Han mener fransk skole og samfunn er veldig orientert mot høykulturen, og at dette påvirket flere av de norske elevene sterkt:

Det var ganske mange som gikk videre med kulturelle fag på universitetet på grunn av den påvirkningen, men også i media, det var jo masse kulturprogram på tv som man kunne se, mye mer enn hva man hadde i Norge. Så det var jo litt skuffende å komme tilbake til Norge, der kulturdyrkinga ikke var like sterk. Den var i hvert fall ikke så intellektualisert som den var i Frankrike. Så kultur og intellektualisme sto veldig sterkt i Frankrike og påvirket mange.

Edgar (III) uttrykker at oppholdet i Frankrike opplevdes som en unntakstilstand, en intens læreperiode der han lærte å jobbe veldig raskt. Da han kom tilbake til Norge studerte han tre fag samtidig og avla eksamen på kortere tid enn normalt. Senere klarte han å roe seg ned. Han sier det preger ham i preferanser som gjelder for eksempel kaffe og klær, men sier han aldri har hatt lyst til å reise tilbake til Frankrike.

Inge (III) mener det kan være relevant å diskutere om det er for tidlig å reise ut i den alderen, men sier for egen del:

De tre årene har vært med på å prege meg som person i langt større grad enn jeg klarer å gi uttrykk for. Det ga meg en helt indre sikkerhet rundt meg selv. Du sto av noen stormer på et tidspunkt der du ikke ville gjort det i vanlig forstand. Du fikk ganske tidlig et forhold til dette med forskjell mellom mennesker og delvis også kulturer ut fra

en litt naiv observasjon, og du lærte deg en disiplin som jeg aldri i verden hadde fått hvis jeg ikke hadde hatt den opplevelsen. Så jeg mener alle bør ha et opphold i utlandet i løpet av studietida, men jeg er ikke så opptatt at det må være tre år på Corneille.

Alle elevene gir uttrykk for at oppholdet har bidratt til personlig vekst og utvikling, men det er særlig *kull II* som uttrykker seg i positive ordlag. *Kull I* virker farget av et i overkant strengt disiplinært regime, men flere av elevene her gir uttrykk for at de senere i livet har vurdert erfaringen på en mer positiv måte. *Kull III* framstår for meg som noe mer reservert, men uttrykker at oppholdet har hatt varig innflytelse på dem og hvem de er i dag.

6 Idealer og realiteter ved et styrt kulturmøte

Den norske seksjonen ved Lycé Pierre Corneille er historien om et styrt kulturmøte av begrenset varighet. I mange sammenhenger vil kulturmøter finne sted i spontane og uorganiserte former, ved lyceet derimot er møtet mellom kulturene regissert og innholdet til dels planlagt. Sett i lys av de foregående kapitlene behandles her den overordnede problemstillingen: Hva var bakgrunnen for at den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille ble gjenopprettet i 1950? I hvilken grad er det samsvar mellom elevenes erfaringer og myndighetens hensikter med dette kulturmøtet?

Jeg vil her drøfte franske og norske myndigheters hensikter med å gjenopprette seksjonen, se nærmere på hvilken kultur man ønsket at elevene skulle møte og drøfte i hvilken grad de lærte den å kjenne. Jeg vil se nærmere på hvordan elevenes identitet ble påvirket av møtet med fransk kultur, hvordan de forholdt seg til maten, og til slutt vil jeg drøfte et utilsiktet utfall ved kulturmøtet: Den lokale kulturen elevene selv skapte.

6.1 Myndighetenes hensikter med å gjenopprette seksjonen i 1950

Som vi har sett kom det opprinnelige initiativet til å opprette seksjonen i 1918 fra fransk side. Det var Lycée Pierre Corneilles rektor som var pådriver for at seksjonen ble gjenopprettet i 1950, riktignok med støtte fra tidligere norske elever. Det var dessuten franske myndigheter som stilte flest stipendier til disposisjon for de norske elevene ved gjenopprettelsen. Jeg vil derfor påstå at engasjementet for å gjenopprette seksjonen var sterkere fra franske enn fra norske myndigheters side.

Det virker ikke som at ambassadør Andvord aktivt arbeidet for at seksjonen skulle gjenoprettes, men anbefalte en tilslutning til planen fordi den ble tillagt stor vekt fra fransk side. Han skrev i sin anbefaling til departementet at tilbudet ville ha stor betydning for *kulturutvekslingen* mellom landene, men tilbudet som sådan er ikke basert på en utveksling, det er ensidig i den forstand at det er norske elever som drar til Frankrike, ingen franske elever reiser til Norge.

Det kan påpekes at det på individplan likevel skjer et møte mellom begge kulturene i Rouen, men slik Rektor Bréant la til grunn i sin korrespondanse, var en av hensiktene at de norske elevene skulle få *solid kunnskap om fransk språk og kultur*. Bréant understreket i sitt brev til det franske utenriksdepartementet at seksjonen i mellomkrigsårene hadde vært vellykket og hevdet at flere av de tidligere elevene tilhørte Norges elite, og at samtlige var venner av Frankrike.

Her mener jeg vi kan skimte en kulturpolitisk motivasjon som forklarer at franske myndigheter gikk inn for tilbudet både i 1918 og i 1950. I motsetning til Norge har Frankrike gjennom historien vært en stormakt og har også aktivt arbeidet for å fremme sitt språk, sin kultur og sitt positive omdømme. I følge Roche og Pigniau (1995) må Frankrikes verdensomspennende nettverk av eksempelvis kulturinstitutter, skoler og sykehus allerede før første verdenskrig sees som virkemidler for å øke landets kulturelle og politiske innflytelse. Ved utbruddet av første verdenskrig ble det av franske myndigheter ansett for å være særlig viktig å knytte bånd og utøve innflytelse over eliten i de nøytrale landene, dermed også Norge.

Målsetningen om å fremme fransk språk og kulturell innflytelse ble videreført som en bærebjelke i fransk utenrikspolitikk etter andre verdenskrig, og er fortsatt en prioritert oppgave for landets utenriksstasjoner. Den norske seksjonen passer i så måte inn i en fransk kulturpolitisk tradisjon. Det spesielle er bare at ingen tilsvarende ordninger for elever fra andre land har bestått. Jeg vil hevde at hensikten fra fransk side var å sikre at et utvalg norske skoleflinke ungdommer lærte å mestre fransk språk og fikk et positivt forhold til fransk kultur, slik at de senere i sitt karriereløp kunne være talsmenn og kontakter for Frankrike i Norge.

Det er kanskje ikke så rart at det ikke var aktuelt å sende franske elever til Norge. Frankrike har over 13 ganger flere innbyggere enn Norge i dag og forholdstallet var enda større til kolonimakten Frankrike av 1950. Det har dog i liten grad vært referanser til Frankrikes demografiske, økonomiske eller militære styrke i de foregående kapitlene. Det er landets språk og kultur som vektlegges. Jeg mener at det vurderende kulturbegrepet ligger til grunn for seksjonens opprettelse og gjenopprettelse, det er tanken om at fransk språk og kultur står i en særstilling og bør læres av andre.

Fra norsk side har det også blitt ansett som verdifullt at nordmenn knytter bånd til Frankrike og lærer å mestre språket og kulturen. Det er da naturlig å følge opp med å spørre hvilken kultur man mente at de norske elevene skulle stifte bekjentskap med.

6.2 Kulturen de norske elevene ble presentert for

Ved siden av selve skolegangen var det altså to mål for de norske ungdommenes opphold i Rouen. De skulle lære fransk, og de skulle bli kjent med fransk kultur. Å lære et språk er en konkret øvelse. Hva skal vi derimot legge i *fransk kultur* i denne sammenhengen?

På generelt grunnlag vil jeg hevde at Klausens beskrivende kulturbegrep er best egnet til å si hva en kultur er. Både fransk og norsk kultur er *de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – ofte noe forandret – til den neste generasjonen*. Videre vil jeg også støtte Eriksen og Sajjad i at kulturen vi tilhører er *summen av erfaringer, kunnskaper og verdier vi handler på grunnlag av*. I en beskrivende tilnærming til kulturbegrepet finnes ingen opp- eller nedvurdering av kulturen. Det er denne forståelsen av kulturbegrepet jeg selv vil legge til grunn når jeg referer til fransk kultur.

Hvis vi går tilbake til ambassadør Andvords festtale i forbindelse med gjenåpningen av seksjonen i 1950, ser vi at han systematisk og nærmest til det parodiske oppvurderer kulturen elevene skal lære å kjenne. Andvord hevder at elevene fra mellomkrigsårene har ”brakt med seg fruktene av sin nære kontakt med fransk kultur, og dette med det største utbytte for vår vitenskap og vår generelle framgang”. Termen i Andvords tale på fransk er riktignok ikke *culture*, men *civilisation*. Fink påpeker dog at i fransk tradisjon brukes disse begrepene ofte som synonymmer. Ambassadøren hevder også at ”alle siviliserte menn har to fedreland – først sitt eget, så Frankrike!”.

Talen er sannsynligvis skrevet for å glede vertskapet, og tegner bildet av en kultur som er kollektiv, autonom, fellesmenneskelig, hierarkisk og vurderende. Kollektiv som motsetning til individuell, kulturen omfatter mange mennesker. Autonom fordi kulturen framstår som høyverdig og frigjort fra menneskene som eventuelt har skapt den. Fellesmenneskelig fordi den tilsynelatende er tilgjengelig for alle – i det minste alle siviliserte menn. Hierarkisk og ikke minst er den vurderende eller verdiorientert. Det antydes på ingen måte at norsk kultur skulle kunne måle seg med den franske i denne sammenhengen.

Jeg mener derfor det er rom for å hevde at det ligger en idealisering av fransk kultur til grunn for kulturmøtet ved Lycée Pierre Corneille. Ambassadør Andvords kan framstå som at han overdriver, og han har ikke skrevet talen selv, men han har gått god for den, og selv når man trekker fra flosklene, så er hovedbudskapet like fullt at fransk kultur har trekk som gjør den bedre enn mange andre og som norske ungdommer vil ha glede og nytte av å bli kjent med. I følge idealet skulle de høste ”fruktene av sin nære kontakt med fransk kultur” og bli siviliserte menn. Hvordan samsvarer denne idealkulturen med den kulturen de norske elevene faktisk møtte?

6.3 Kulturen elevene møtte

Virkelighetens franske kultur vil som alle andre kulturer være i konstant endring. Derfor vil en elev på 50-tallet ha møtt en annen fransk kultur enn den vi møter i Frankrike i dag, og den norske kulturen vi tar med oss er også en annen nå enn på 50-tallet. Kulturmøter består av møter mellom mennesker, mellom individer. For elevene i utvalget er skolen den viktigste arenaen for kultureksponeering. Samtlige har bodd på skolen det første året og spist sine måltider der, i tillegg til lange undervisningsdager gjennom tre år.

Som Eriksen og Sajjad påpeker, er skolen utvilsomt den fremste samfunnsinstitusjonen for å fremme *felleskap og kulturell samhörighetsfølelse*. Vi har sett at Redse deler begrepet nasjonal kultur i fire hovedtyper, der *rikskulturen* er den offisielle felleskulturen i et land. Det er da også den elevene til en hver tid fortrinnsvis har blitt eksponert for på skolen, herunder gjennom undervisning i fransk litteratur og fransk historie, men også i filosofi. Flere av elevene gir uttrykk for oppriktig glede over oppdagelsen av denne siden ved fransk kultur. Noen beklager seg over mye pugg, og en elev nevner helt særskilt at historieundervisningen framsto som i overkant idealiserende og dermed vekket hans kritiske sans.

Skolen i seg selv er kilde til erfaringsbasert fransk kulturkunnskap, med sitt regelverk og lærekrefter. Her er det interessant å merke seg at de to seneste kullene var bedre forberedt på hva som ventet dem gjennom forkurs, men også at regelverket sannsynligvis har blitt myket opp. Det første kullet opplevde det disiplinære regimet som uforholdsmessig strengt, men gir ikke uttrykk for at avstanden til lærerne var like stort som elevene på det siste kullet.

For å holde fast ved Redses kulturnivåer, vil jeg hevde at elevene blir kjent med og eksponert for trekk ved *sentralkulturen*, dersom det skal forstås som det offentlige ordskiftet i et land og samtidslitteratur, musikk o.s.v. Elevene i utvalget gir uttrykk for at de fattet interesse for 50-tallets store intellektuelle, ble preget av etterdønningene etter 68-opprøret, hørte på musikk og fulgte lidenskapelig med på fransk film, for å nevne noe. Dette er også aspekter ved fransk kultur som Rouen-elevene har møtt, uten at skolen nødvendigvis aktivt har gått inn for at det skulle bli en del av kulturmøtet.

Videre har de møtt en *lokal kultur*, både innenfor rammen av regionen Normandie og byen Rouen. Elevene sier en hel del om hvordan de opplevde de fysiske forholdene ved skolen og i Rouen, men de viser liten grad av bevissthet om en egen lokal kultur, muligens for at de ikke har opplevd dette nivået som en signifikant kategori. De har også møtt en *subkultur* ved skolen, og de har blitt en del av og skapt en egen kultur, som vi skal se senere.

Skolen er, i følge Eriksen og Sajjad, en sekundærarena for sosialisering, men for elevene i utvalget har det vært deres primærarena. Vi har sett at det fra skolen og lokalmiljøet ble gjort en innsats for at elevene skulle knytte kontakt med franske familier og jevnaldrende franskmenn, for i større grad å øke deres sosialisering. På 50-tallet ble det også gjort forsøk fra skolens side på å få elevene til å bli værende i Frankrike i sommerferien for at de skulle sosialiseres også i en annen kontekst enn skolens, men dette ser ut til å ha bli oppgitt.

Det var fortrinnsvis på skolen de ble eksponert for fransk kultur, og det var da *rikskulturen* som dominerte. Jeg vil påstå at dette også var en idealisert utgave av kulturen, en normativ framstilling av hva myndighetene måtte ønske at fransk kultur skulle og burde være. Det framstår som et kulturmøte som var ensidig, der avsender ikke ble påvirket av mottaker, der det ikke fantes gjensidig påvirkning. Skolen var heller ikke bare undervisning, men også kontakt mellom lærer og elev, og elevene seg i mellom. I tillegg fikk elevene også andre impulser og forsøkte å tilpasse seg.

6.4 Elevenes tilpasning til kulturen

Det er stor variasjon med hensyn til hvordan elevene tilpasser seg, og dette gjelder samtlige elever, uavhengig av årskull. Dahl hevder at et individ eller en gruppe i møte med en majoritetskultur vil velge enten assimilering, segregering eller integrering. Hovedbildet er at elevene integreres i skolesammenheng. Samtlige elever i utvalget lærer seg godt nok fransk innen rimelig tid til å kunne følge undervisningen. Flere av elevene leverer også faglige prestasjoner som er på linje med eller overgår deres franske klassekamerater arbeid.

Mat er et umiddelbart trekk ved kulturen som elevene måtte forholde seg til. Det første året spiste de alle sine måltider i skolens kantine. Eriksen og Sajjad hevder mat har en kommunikativ funksjon og er en så viktig del av vår identitet at det er noe av det siste vi oppgir i møtet med en annen kultur, men trekker også fram at en person som er trygg på egen identitet kan være mer nysgjerrig overfor fremmed mat. Et talende trekk er at de to første kullene møtte et matmangfold som var mye større enn det de var vant med hjemmefra. De husker å ha blitt kjent med et eksotisk utvalg av oster, å ha fått servert pommes frites for første gang, eller broccoli. Eriksen og Sajjad nevner også at måltidets oppbygging og kronologi også er en form for kommunikasjon. Det har en egen syntaks som var uvant for en av de eldste elevene, i den forstand at det besto av flere enkeltretter. Vi har også tidligere sett at den franske kantinefrokosten var like skuffende for en norsk elev tidlig på 1950-tallet som på slutten av 80-tallet, og noen av elevene gikk til anskaffelse av grovbrød for å imitere

frokosten hjemmefra. Alle kull trekker fram matprodukter som de var uvant med, og på alle kullene er det elever som trekker fram pommes frites i kantina som et høydepunkt. Det er også i forbindelse med måltider at elevene ble forsøkt sosialisert i franske hjem.

Jeg vil påstå at elevene tilpasset seg den franske matkulturen, men bare delvis integrerte seg sosialt. Omtrent halvparten av elevene sier at de hadde franske venner og gir uttrykk for at de bevisst gikk inn for å ha sosial omgang med franskmenn. En elev blant de yngste valgte sågar å bo i franske familier, andre fikk venner på skolen eller utenfor gjennom andre møteplasser. Flere av de som ikke hadde franske venner beklager i ettertid at de ikke etablerte sosiale bånd med lokalbefolkningen. De gir uttrykk for at det ikke var manglende velvilje fra franskmenns side som gjorde at slik kontakt ikke oppsto, men peker på faktorer som aldersforskjell, ulik grad av modenhet, ulike interesser og at de var en del av et norsk miljø ved skolen som fullt ut dekket deres interesser der og da. Jeg tror at en faktor i så måte også kan ha vært hvordan elevenes identitet endret seg under oppholdet.

6.5 Identitet

Slik Burgess framstiller det, er identitet et differensieringsredskap som knytter sammen og skiller fra hverandre, og den oppstår først i møtet med andre. I vår kontekst kan det være rom for å hevde at gruppeidentiteten som nordmann blir viktig for elevene i Rouen i møte med det franske majoritetssamfunnet. Krogseths sirkelmodell kan også komme til anvendelse her. Det er nasjon som blir signifikant for elevene, ikke by, landsdel eller region. Elevene i utvalget toner ned betydningen av at de kom fra hele landet og tok med seg sin regionale identitet til Rouen. Det hintes om at det kan ha blitt gjort et poeng ut av, med referanse til Stompa, samensk, sunnmørsk dialekt, for å nevne noe, men hovedbildet er like fullt at elevenes følelse av å være norske vokste seg sterkere i løpet av perioden de var i Frankrike, i møtet med fransk kultur. Kun én i utvalget uttrykker eksplisitt at å være norsk var uten betydning for ham.

Det er innenfor den logiske rammen av en styrket egenidentitet at jeg mener vi også må fortolke det negative synet på franskmenn som enkelte i utvalget gir uttrykk for. Ved å trekke fram generaliserende negative trekk ved majoriteten, kan samtidig minoriteten løfte seg selv og framstå som bedre. På de to siste kullene er det flere som gir uttrykk for at det var vanlig å snakke om franskmenn i sterkt overgeneraliserende og negative vendinger, med det resultat, mener jeg, at man selv følte seg bedre og styrket i sin positive forestilling om hva egen norskhet og gruppetilhørighet innebar. For noen i utvalget innebar kontakten med fransk

kultur ulike grader av avvisning, og det er interessant å merke seg at den som gjorde størst innsats for å integrere seg og i minst grad ønsket å ha kontakt med andre nordmenn under skolegangen også er den som i størst grad bruker negative og avvisende karakteristikk om fransk kultur.

Det generelle bildet er dog ikke avvisning, men tilpasning. Elevene føler seg sannsynligvis mer norske enn før de kom til Frankrike, viderefører norske tradisjoner og tilpasser dem til den franske konteksten.

6.6 Kulturen elevene skapte i møte med det franske

Det er sannsynligvis ingen dag i den norske kalenderen som kan konkurrere med 17. mai i grad av forherligelse av det norske. Rundt elevene i Rouen ble det skapt en lokal ramme for feiring av nasjonaldagen, med besøk til monumentet over Roald Amundsen i Caudebec-en-Caux og flere av elevene hevder at de også gikk i tog.

Dette lille miljøet på rundt 20 personer til enhver tid etablerer et sett med tradisjoner som viser seg å holde seg over tid, selv om noen trekk også forsvinner eller endrer seg. For eksempel har elevforeningen Gange-Rolv eksistert helt siden 1918. Om et så lite elevmiljø virkelig trenger en forening er en helt annen sak. Flere av elevene gir inntrykk av at det mest er en forening i navnet, men foreningens navn er av interesse ved at det knytter an til både Norge og Normandies norrøne fortid. Det kan nesten tolkes som et uttrykk for kulturblanding mellom det franske og det norske, eller i det minste å trekke fram noe som er helt spesifikt skandinavisk og normannisk.

Bizutagen, som også er grundig behandlet tidligere, er en norsk tilpasning av et fransk fenomen. Det er fortrinnsvis innenfor høyere utdanning i Frankrike at dette ritualet praktiseres, men ved Lycée Pierre Corneille har altså de norske elevene tilpasset et fransk fenomen til en høyst lokal norsk kontekst. Ritualet var ukjent tidlig på 50-tallet, men veletablert mot slutten av 60-tallet, og levde i høyeste grad i en noe brutalisert form på slutten av 80-tallet.

Det midterste kullet gir uttrykk for at de norske elevene var organisert hierarkisk etter årskull, der førsteårskullet naturlig nok var lavest rangert. Dette er ukjent både for det første og det siste kullet og er altså et fenomen som har oppstått, hatt en viss varighet for så å forsvinne. Kanskje har også dette vært inspirert av et samfunn med sterkere hierarkiske mønstre enn vårt.

Samtlige kull gir uttrykk for at alkohol var en del av seksjonens liv. Her kan det virke som at det er en viss form for eskalering, men begge de to siste kullene i utvalget beskriver et alkoholkonsum som kan framstå som urovekkende høyt. Muligens kan dette sees som uttrykk for en uheldig sammenblanding av et norsk sporadisk, men da høyt konsum og et fransk jevnt, men moderat forbruk. Samtidig er det en elev på det midterste kullet som uttrykker at han var avholds gjennom tre års skolegang i Rouen.

Flere av elevene påpeker at alle de norske var svært forskjellige personligheter, men samholdet var sterkt. Gruppeidentiteten var sterk, og det er verd å spørre seg om det er et tegn til isolasjonisme når en elev på det midterste kullet hevder at det var mange norske som motsatte seg at franske elever skulle få tilgang til de norskes fellesrom. For det første og det siste kullet virker det som at samholdet først og fremst var begrenset til tidsperioden i Rouen, innenfor rammen av skolehverdagen. Det var et kontekstuellet samhold. Det er ingen av dem som har beholdt jevnlig kontakt med sine kull, mens det midterste kullet treffes jevnlig, i Norge eller i Frankrike.

En utilsiktet konsekvens av de norske elevenes møte med fransk kultur var at de skapte en egen subkultur ved skolen, delvis som en reaksjon på kontakten med majoritetssamfunnet, og lånte enkelte franske kulturfenomener som de tilpasset sin egen kontekst og som har blitt videreført i en mer eller mindre tilsvarende form av senere kull. Kulturen elevene skaper har visse trekk av selvvalgt segregering, for i størst mulig grad å bevare egen identitet. Deres utstrakte lån fra majoritetskulturen vitner om tilpasning, altså en sterk bevissthet om eget kulturelt opphav, men også tilhørighet til majoritetskulturen, altså integrasjon.

7 Oppsummering

Seksjonen ble gjenopprettet etter andre verdenskrig fordi aktører både på fransk og norsk side klarte å overbevise sentrale beslutningstakere om at et slikt tilbud ville være formålstjenelig både for Frankrike og Norge. Initiativet kom fortrinnsvis fra fransk side, men tidligere elever fra mellomkrigsårene la ned en solid innsats i form av utredning og frivillig arbeid og muliggjorde dermed at nye elevkull kunne dra til Rouen fra 1950. Ordningen bygde på en asymmetri i den forstand at det kun var norske elever som dro til Frankrike, og formålet sett fra et fransk ståsted var sannsynligvis å sikre at et knippe skoleflinke norske ungdommer lærte fransk språk og kultur å kjenne, for senere å tjene som kontakter i Norge med positiv innstilling til Frankrike. Det er rimelig å tro at også norske myndigheter anså at slik kompetanse kunne være nyttig. Det ble helt fra starten av etablert stipendordninger som skulle gjøre tilbudet tilgjengelig for alle, uavhengig av foreldrenes ressurser, og rekrutteringen favnet hele landet.

Etableringen av ordningen vitner om en vurderende tilnærming til fransk språk og kultur som særlig verdifull. Om myndighetenes intensjon var at elevene skulle knytte et særlig bånd til Frankrike og fransk kultur, så var ikke det nødvendigvis elevenes mål med å søke seg til Rouen. Et overveldende flertall i utvalget gir uttrykk for at det ikke hadde betydning at skolen lå i Frankrike, det var oppdagelsestrang og senere utdanningsmuligheter som motiverte de fleste i utvalget til å søke.

Skolen lyktes med å etablere et introduksjonsprogram som gjorde at de norske elevene forholdsvis raskt kunne følge undervisningen og ha utbytte av den. Det er flere eksempler på at enkeltelever har skoleprestasjoner som utmerket seg særlig positivt. Den sosiale og kulturelle integrasjonen viste seg derimot vanskeligere. Elevene i utvalget søkte seg snarere mot et norsk fellesskap og fikk styrket sin norske identitet, heller enn å etablere varige vennskapsbånd med sine franske klassekamerater. De som gikk inn for det klarte dog å få en lokal omgangskrets, men flertallet dyrket sin opphavlige kultur i møtet med det franske.

Det virker naturlig å påpeke det helt innlysende i at det er forskjell mellom de planer myndighetene kan legge for ungdommer som skal gjennom et skoleløp og den virkeligheten som ungdommene så erfarer, det være seg nye læreplaner, fag, eller styrte møter med en annen kultur. Faglig og personlig er et flertall av elevene i utvalget fornøyd med oppholdet, men det er stor variasjon i hvilken tilknytning de har bevart til sine norske og franske venner i etterkant.

Oppholdet i Frankrike har ikke nødvendigvis gjort at elevene har utviklet den positive tilknytningen til fransk språk og kultur som var tilsiktet. Det de har møtt er, naturlig nok, en virkelighet som ikke samsvarer fullt og helt med det idealiserte bildet av fransk kultur. Det er store individuelle forskjeller på hvilken tilknytning de har utviklet til Frankrike, fra en oppvurdering av fransk kultur som delvis speiler målsetningen, til en nærmest total avvisning av alt som kan knyttes til det franske.

Et flertall i utvalget har i løpet av livet opprettholdt kontakten med Frankrike og beskriver et positivt forhold til landet. I så måte er det en viss grad av samsvar mellom myndighetenes intensjoner og elevenes erfaringen, selv om tilknytningen ikke er så udelt positiv og sterk som myndighetene forventet.

Basert på mitt arbeid vil jeg hevde at selv i tilfeller der kulturforskjellene objektivt er små, så kan kulturmøtet være problematisk for den som inntar minoritetsrollen. Selv i et tilfelle der møtet skjer frivillig, med høy grad av tilrettelegging og minoritetens opphavelig kultur betraktes med velvilje, vil minoriteten kunne føle behov for å avvise majoritetskulturen. Det kan både skyldes behovet for å bevare egen identitet og det kan skyldes en erkjennelse av at man i voksen alder aldri fullt og helt vil kunne bli en del av majoritetskulturen. Når en nordmann kan ende opp med å avvise fransk kultur, må vi som majoritetssamfunn vise forståelse for at ikke-europeiske minoriteter i for eksempel Norge, avviser aspekter ved majoritetskulturen de møter her.

Å styre et kulturmøte er uansett bare delvis mulig. Det er individer som møtes, og derfor kan man uansett grad av tilrettelegging ikke kjenne utfallet på forhånd. Hovedbildet for den norske seksjonen er tross alt at elevene integrerer seg faglig, lærer språket, lykkes på skolen og får med seg en unik innsikt i en annen kultur i ung alder. Seksjonen består omtrent i samme form i dag, men tar nå imot både jenter og gutter, fordi det viser seg lettere å rekruttere jenter enn gutter som har de ønskelige kvalifikasjonene. I tillegg ble det altså opprettet to nye seksjoner, i 1979 og 1989. At tilbudet har bestått og blitt utvidet tilsier at uansett opprinnelig mål, anseer myndighetene programmet for å være formålstjenelig.

8 Kilder, litteratur og vedlegg

8.1 Intervjuguide

I Innledning

- Avklare kort min og informantens rolle
- Hva jobber du med nå?

II Før Rouen

- Når hørte første gang om tilbudet? I hvilken sammenheng? Hva tenkte du da?
- Hvorfor valgte du å søke?
- Hvordan var søknads- og opptaksprosessen organisert?
- Var kostnadsbildet et tema? Hvordan stilte foreldrene dine seg til at du søkte?
- Fikk du noe inntrykk av hvilke forventninger myndighetene hadde til deg?
- Ble det gjort noe for å forberede dere på møtet med fransk skole og fransk kultur?
- Forkurs?
- Dine egne forventninger?

III Ankomst – første perioden

- Hvordan forløp reisen?
- Dine førsteinntrykk? – Byen? Bosituasjon? Skolen? Hva var likt? Hva var annerledes?
- Bizutage? – Hvordan var møtet med de andre norske elevene? – Med de franske elevene og lærerne?
- Hvordan var møtet med fransk skole og fransk kultur i starten?
- Hva gjorde man for at dere skulle tilpasse dere?
- Når ble dere fullt integrert i den franske klassen?

IV Det norske miljøet i Rouen

- Gjorde du deg noen tanker om den geografiske og sosiale spredningen på dere norske elever?
- Var hjemsted noe tema dere norske imellom?
- Hvordan var samhørigheten på ditt kull? Var det noen som dro hjem? Vurderte du på noe tidspunkt å dra hjem?
- Hvordan var forholdet til seksjonslederene?
- Hva gjorde dere i feriene?
- Var det noen hendelser eller andre momenter dere var spesielt opptatt av?
- Hvordan var samhørigheten på ditt kull? Dere norske imellom?
- Var det vanlig å "mure"?
- Hvordan markerte dere merkedager som 17. mai, jul og andre norske høytider?
- Utviklet dere en "egen kultur"?

V Forholdet til skolen og til fransk kultur

- Ditt forhold til fransk kultur og fransk språk? Hvor godt kjent ble du med fransk kultur? Hvor godt lærte du språket?

- Fikk dere kontakt med franske familier (vertsfamilier)?
- Hvordan var skolehverdagen?
- Hvilke forventninger ble dere møtt med?
- Fikk du franske venner?
- Var der konflikter mellom dere norske og administrasjonen ved skolen?
- Hvordan opplevde du disiplinen?
- Var bosituasjonen et tema?
- Var du eller noen andre med på noen fritidsaktiviteter? Sport? Kultur?
- Ble dere integrert?
- Gjorde du deg tanker om forskjeller og likheter mellom norsk og fransk kultur?

VI Hverdagsaspekter

- Kan du vise på en oversikt hvor internatet var? Sykestua? Norskrommet etc.?
- Hvordan var hverdagen som elev ved skolen? Var hjemsendelse noe tema?
- Hvordan var kontakten hjem? Var hjemlengsel et tema? Hvor mange ganger var du hjemme i løpet av de tre årene?
- Hvordan var det med maten? Kontakt med voksenpersoner?
- Hvilken type underholdningstilbud benyttet dere dere av?
- Forhold til alkohol?

VII I ettertid

- Dine påfølgende studier? Hvorfor det valget av studiested?
- Hvilket forhold har du hatt til Frankrike i ettertid?
- Har du hatt kontakt med franske venner og de norske elevene?
- Alt i alt, hva husker du best? Hvordan vurderer du erfaringen? Anbefalte du den til andre?

8.2 Arkivkilder

Kronologisk oversikt over dokumenter som er referert i kapittel 5. Noen dokumenter er referert til flere ganger i teksten, men listes fortrinnsvis kun én gang nedenfor:

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe ”Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953”.

Kopi Bréant Lycée Corneille til Abraham Ministère des Affaires Étrangères 24.05.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe ”Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953”.

Bréant Lycée Corneille til Andvord AmbParis 21.06.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe ”Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953”. Notat AmbParis Bugge Mahrt 29.06.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Bréant Lycée Corneille til Andvord AmbParis 17.09.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Andvord AmbParis til UD 05.10.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Vogt til KUD 28.10.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Helland/Skjulstad Undervisningsrådet til KUD 10.12.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Devik KUD til UD 24.02.1949

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Andvord AmbParis til UD 13.03.1950

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Andvord AmbParis til Bréant Lycée Corneille 13.03.1950

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Vogt Komiteens beretning 1949-1951 til KUD 27.11.1951

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Komiteen til KUD i 1950 – listen er udatert

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Vogt Komiteens beretning 1949-1951 til KUD 27.11.1951

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Komiteen/KUD til elevene 01.09.1950

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Andvord AmbParis til UD 20.11.1950

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Andvord AmbParis til UD 20.11.1950 vedlegg

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Udatert notat/skriv, sannsynligvis fra 1954

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Bréant Lycée Corneille til AmbParis 22.07.1952

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".

Kvaal komiteen til KUD 04.04.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Andvord AmbParis til UD 20.10.1950

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".

Udatert notat/skriv sannsynligvis fra 1954

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Andresen og Leprettre mottakskomiteé Rouen til Andvord AmbParis

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Jørgensen AmbParis til Andresen og Leprettre mottakskomiteé Rouen

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".

Vedlegg brev til elevene fra Komiteen/KUD 01.09.1950

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Sandvik seksjonen til Andvord AmbParis 05.01.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bugge Mahrt AmbParis til Bréant Lycée Corneille og franske vertsfamilier 08.01.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Doucet Lycée Corneille til Andvord AmbParis 19.01.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Sandvik seksjonen til Bugge Mahrt AmbParis 29.01.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bréant Lycée Corneille til Bugge Mahrt AmbParis 02.03.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bréant Lycée Corneille til Andvord AmbParis 13.03.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bréant Lycée Corneille til Andvord AmbParis 22.05.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bugge Mahrt AmbParis til Bréant Lycée Corneille 24.05.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéeet i Rouen 1949/sept. 1953".

Bréant Lycée Corneille rapport 22.07.1952

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Bréant Lycée Corneille til Andvord AmbParis 13.07.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Kort fra elevmottaker til Andvord AmbParis 10.09.1951

Den norske legasjonen/ambassaden i Paris, mappe "Lycéet i Rouen 1949/sept. 1953".
Bréant Lycée Corneille rapport 16.10.1951

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Vogt komiteens beretning til KUD 31.12.1953

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Christoffersen UD til KUD 21.11.1953

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
B yesen KUD til DU 18.11.1953

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Udatert liste fra komiteen 1951

KUD, 2. skolekontor E, mappe "Lycee Corneille".
Udatert liste fra komiteen 1952

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Bréant Lycée Corneille til Christophersen UD 19.01.1954

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Huse UD til Wed n seksjonen 10.03.1954

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Wed n seksjonen til Huse UD 19.03.1954

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Christoffersen UD til Bréant Lycée Corneille 20.04.1954

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Notat UD signert Huse 20.08.1955

UD, mappe "Lycée Corneille – Generell korrespondanse 07.01.1951-06.12.1955".
Huse UD til Bréant Lycée Corneille 17.10.1955

8.3 Referert litteratur

Aduc, Jean-Louis, *Le système éducatif français*. Champigny-sur-Marne: SCEREN-CRDP Académie de Créteil, 2004

Burgess, J. Peter, *Identitet og mangfald: Det europeiske, det skandinaviske, det norske*. I Angell, Svein Ivar, *Den europeiske identiteten og den skandinaviske*, Volda: Høgskulen i Volda, 2001

Dahl, Øyvind, *Møter mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015

Eriksen, Thomas Hylland og Sajjad, Torunn Arntsen, *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2011

Fink, Hans, *Et hyperkomplekst begrep. Kultur, kulturbegrep og kulturel relativisme*. I Hauge, Hans og Horstbøll, Henrik (red.): *Kulturbegrepets kulturhistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 1988

Grisel, Catherine, *Le Duché de Normandie et son rattachement à la couronne de France*. Lyon: Horvath, 1988

Klausen, Arne Martin, *Kultur: mønster og kaos*. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1992

Krogseth, Otto, *Kollektiv identitet og kulturell erindring*. I Løvlie, Birger, Meier, Ralph og Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2015

Redse, Arne (red.), *Danning, identitet og dialog: Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes*. Trondheim: Tapir, 2009

Redse, Arne, *Kulturomgrep og kulturanalyse*. En utvidet utgave av en artikkel publisert i årsskriftet *Budskap*, 2007. Høgskulen i Volda, 2010

Roche, François og Pigniau, Bernard, *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*. Paris: ADPF, 1995

Thagaard, Tove, *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 1998

Vincent, André, *La saga norvégienne du Lycée Corneille de Rouen*, Rouen: C.R.D.P, 1980

8.4 Godkjenningsbrev fra NSD



Anders Aschim
Avdeling for samfunnsfag og historie Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 14.06.2016

Vår ref: 47527 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>47527</i>	<i>En norsk skolehverdag i Frankrike siden 1918 – Den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille i Rouen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anders Aschim</i>
<i>Student</i>	<i>Thomas Hansen Bigset</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

8.5 Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”En norsk skolehverdag i Frankrike siden 1918 – Den norske seksjonen ved Lycée Pierre Corneille i Rouen”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å avdekke individuelle erfaringer i møtet med fransk kultur og fransk skole ved Lycée Pierre Corneille i Rouen. Samsvarer disse opplevelsene med myndighetenes mål med å tilrettelegge for oppholdet? Studien er en del av en masteroppgave ved Høgskulen i Volda.

12 personer er forespurt om å delta. Det er elever som begynte i *seconde* på begynnelsen av 50-tallet, på begynnelsen av 70-tallet og på slutten av 80-tallet, fire elever fra hvert av de utvalgte kullene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil være basert på kvalitative intervjuer. Alle vil bli gjennomført i henhold til samme intervjuguide, for å gi et best mulig grunnlag for å sammenlikne innsamlet data. Intervjuet vil konsentrere seg om informantens egen opplevelse og vurdering av skolegangen i Frankrike. Det vil være relevant å belyse hans møte med fransk kultur, skolen, de norske elevene, de franske elevene, det faglige utbyttet og hvordan han vurderer oppholdet i ettertid. Det bes om samtykke til at det tas opp lyd under intervjuet.

I tillegg til intervjuene vil deler av studien basere seg på skriftlig kildemateriale, fortrinnsvis korrespondanse mellom ulike offentlige myndigheter, korrespondanse til og fra rektor ved Lycée Corneille, samt rapporter fra den norske læreren ved seksjonen. Det vil ikke bli gjengitt noen personsensitive opplysninger fra arkivmaterialet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du vil bli referert til i materialet med et fornavn, men dette vil være et pseudonym. Det er kun veileder som vil ha tilgang til opplysninger om navn og når du var tilknyttet Lycée Pierre Corneille.

Anonymiseringen vil formodentlig være tilstrekkelig til å unngå at du kan gjenkjennes og identifiseres når studien publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.12.2016. Det kan bli aktuelt å be om å bruke materialet i en senere bokutgivelse, men det vil da bli innhentet særskilt tillatelse til dette. Lydopptak vil i alle tilfelle bli slettet når studien er gjennomført.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er innmeldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, med referansenummer 47527.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)