

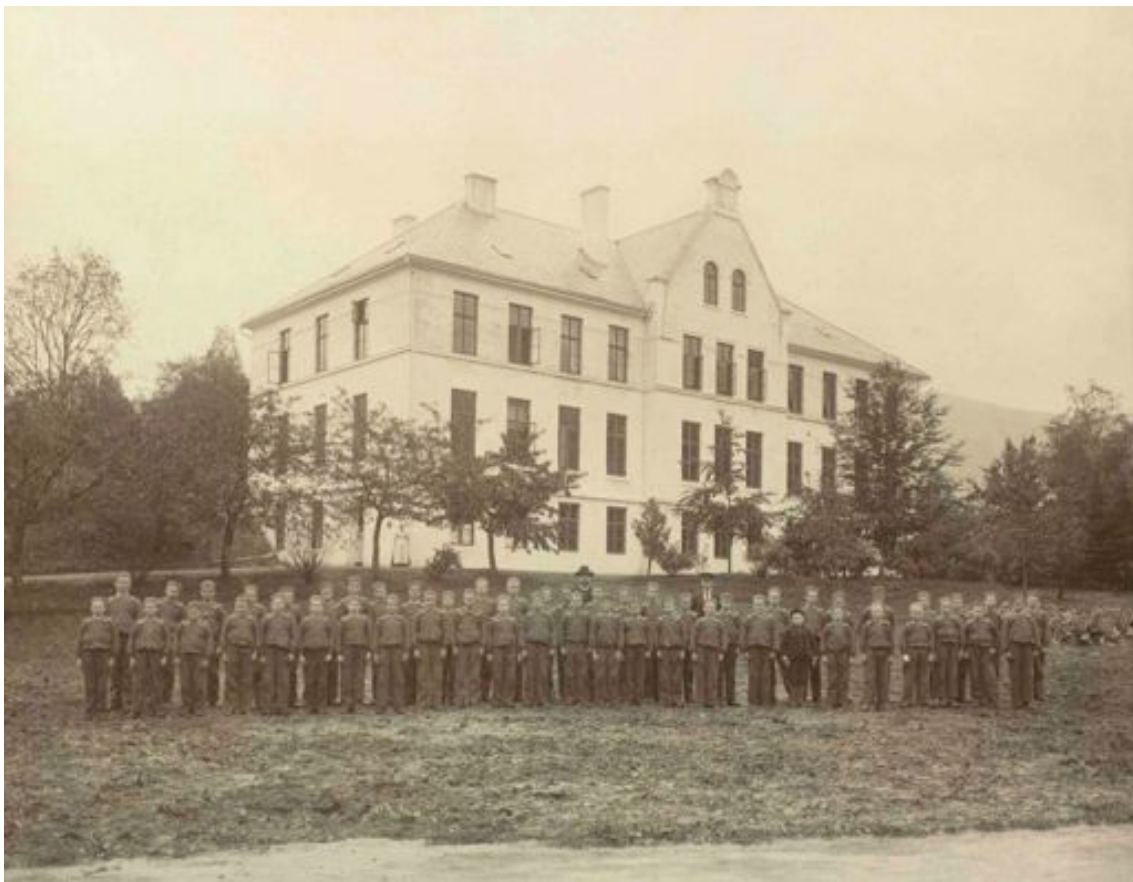


**Avdeling for helse- og sosialfag**

**Institutt for vernepleie og sosialt arbeid**

## **Gamle spor og nye innsikter**

**En undersøkelse av fellesskap og handlingsrom på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt i perioden 1899-1904**



Bergen Byarkiv. Kat.sign BBA A-0368.© Bergen Byarkiv

Av Nina Annemieke Nijs  
Masteroppgave i samfunnsarbeid  
Høgskolen i Bergen  
Våren 2011

## **Forord**

Tiden har gått så utrolig fort og jeg har virkelig fått en drøm oppfylt; å rote i gamle dokumenter og fysisk vært på Ulvsnesøy- en øy jeg tidligere bare hadde sett fra bilvinduet.

Jeg har vært *veldig* opptatt av og med guttene på Ulvsnesøy og det har nok til tider vært slitsomt for dem rundt meg. Nå kan dere heller lese hva jeg har holdt på med de siste to årene!

En stor takk til Tobba Therkildsen Sudmann, min veileder og Dr.polit. Du er og har vært en stor inspirasjon med et enormt kunnskapsfelt for skriveprosessen av denne oppgaven. Sitter jeg engang i stolen på *Vil du bli millionær*, er det deg jeg ringer.

Jeg vil rette en stor takk til Linda Cathrine Nordgreen, min studievenninne og nå gode venn for støtte og oppmuntrende ord under hele prosessen. Vårt gode samarbeid er vel det nærmeste vi kom med to ulike oppgaver enn å skrive sammen.

En takk til mann og barn som har vært tålmodige og ventet på at jeg skal bli ferdig. Nå skal jeg bli flinkere til å lage spennende middager!

## Sammendrag

Masteroppgave i samfunnsarbeid, avdeling for helse og sosialfag, institutt for vernepleie og sosialt arbeid, ved Høgskolen i Bergen. Oppgavens tittel: Gamle spor og nye innsikter- En undersøkelse av fellesskap og handlingsrom på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt i perioden 1899 til 1904 av Nina Annemieke Nijs.

Helt fra 1881 og opprettelsen av *Ulfsnesøen Oppdragelsesanstalt for vanartede og forvilledede Gutter*, har det vært en øy for gutter med et spesielt behov for oppdragelse. I 1980 ble den nedlagt og er i dag en del av Bergen fengsel.

Studiens fokus har et samfunnsarbeid perspektiv, der jeg har sett nærmere på hvordan guttenes handlinger og hvilke mulighetsbetingelser de hadde for å danne seg fellesskap. Samfunnsarbeid har ulike tilnærminger og definisjoner, men et felles utgangspunkt; kollektiv endring. Identifisering, samhörighet eller tilhörighet er en betingelse for å danne fellesskap, som er utgangspunkt for kollektiv handling. Ved å undersøke hendelser i elevprotokoller fra perioden 1899 til 1904, og fysiske spor som fantes på øyen, kan dette gi et spennende perspektiv på hvilke mulighetsbetingelser guttene hadde for å danne fellesskap i en relativt lukket institusjon.

Vi tar alle med oss en fortid inn i en fremtid, og dermed vil fortiden være med oss som en del av en kultur og en samfunnsmessig utvikling. Et av mine funn viser at det på tross av svært faste strukturer som preget Ulvsnesøy, klarte likevel guttene å mobilisere til handling. Et annet funn jeg gjorde var at tilsynelatende individuelle handlinger viser seg å være en del av et fellesskap.

Å lære av historien og det som har vært, kan gi oss nye perspektiver og tanker på dagens samfunnsmessige utfordringer.

## **Abstract**

Master thesis in Community Work, Department of Health and Social Studies, Bergen University College. Title of the thesis: Old traces and new insights – A research on community and possibilities on agency in the period from 1899 to 1904 at Ulvsnesøy. Written by Nina Annemieke Nijs.

Since 1881 and the founding of *Ulfsnesøen, an approved school for neglected and maladjusted young boys*, the island has catered for boys with special needs for education. In 1980 it was closed down, and it now a part of Bergen prison.

The focus of this study adopts a community work perspective, where I have closely examined how the boys possibilities and constraints on agency enabled them to form a community.

Community work has various approaches and definitions , however a common basis for a starting point is collective change. Identification, solidarity or interdependence are requisities for forming a community. By examining records from the school reports from 1899 to 1904, together with gathering on site evidence, this has provided interesting perspective on the feasibility of creating fellowships in a relatively isolated institution.

All our past history is carried with us into the future, thus our previous experiences constitute cultural traits and social development. One of my discoveries showed that despite the rigid constraints placed on Ulvsnesøy the boys still managed to mobilize for action. Further, I discovered that seemingly individual acts turned out to be a part of collective action.

To learn from history and the past can provide us with a fresh outlook and opinions about contemporary social challenges.

*Alt er godt som det utgår fra skaperens hender; i menneskets hender utarter alt.*

*- Emile, Rousseau*

## Innholdsfortegnelse

<b>KAPITTEL 1</b> .....	<b>8</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
MIN INTERESSE VOKSER FREM .....	8
PROBLEMSTILLING.....	9
<i>Samfunnsarbeid som perspektiv på historisk materiale</i> .....	10
KUNNSKAPSSSTATUS .....	15
OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	20
<b>MITT MØTE MED KILDENE</b> .....	<b>21</b>
<b>MIN TILNÆRMING OG TOLKING AV DATAMATERIALET</b> .....	<b>23</b>
ELEVPROTOKOLLENE .....	23
STEDET.....	25
<i>Tanker etter innsamling av datamaterialet/metodekritikk</i> .....	29
<b>ANALYTISKE STRATEGIER</b> .....	<b>30</b>
<i>Alt er språk</i> .....	30
<i>Det var engang</i> .....	32
<i>Fortolkningsbakgrunn</i> .....	39
<i>Selvrefleksivitet</i> .....	40
<b>KAPITTEL 2</b> .....	<b>41</b>
<b>HISTORISK BAKTEPPE</b> .....	<b>41</b>
FATTIGLOVENE AV 1845.....	41
FATTIGLOVENE AV 1863.....	42
FOLKESKOLELOVEN AV 1889.....	42
<i>Gutter spesielt og generelt</i> .....	43
<i>På et lærermøte i Bergen</i> .....	47
VERGERÅDSLOVEN.....	48
DISIPLINERING : PREK OG PRYL.....	51
<b>ULVSNESØY - FRA KLOSTERGODS TIL SLEMME GUTTER</b> .....	<b>54</b>
BAKGRUNN FOR OPPRETTELSEN AV OPPDRAGELSESANSTALTEN PÅ ULVSNESØY.....	54
VEDTEKTENE FOR ULVSNESØY VED OPPRETTELSEN I 1881 .....	61
HVEM SENDTE GUTTENE TIL ØYEN ? .....	63
<b>KAPITTEL 3</b> .....	<b>65</b>
<b>HVORDAN SKAPES EN OPPDRAGELSESANSTALT</b> .....	<b>65</b>
Å KOMME TIL ØYEN.....	69
<i>Guttene som ankom øyen</i> .....	71
<i>Opphold på ubestemt tid?</i> .....	74
DAGENE PÅ ØYEN .....	76
<i>Bestyrelsen</i> .....	82
<i>Tvingende omstendigheter</i> .....	83
<i>Panoptisme – overvåking og/eller strukturell makt?</i> .....	85
<i>Guttene handlingsrom på tross av overindividuelle strukturer</i> .....	89
<i>Riset bak speilet</i> .....	96
Å DRA FRA ØYEN .....	98
<b>KAPITTEL 4</b> .....	<b>102</b>
<b>GUTTENES HANDLINGER</b> .....	<b>102</b>
HOLDE MASKEN – HOLDE UT .....	102
02.02.02 – EN MAGISK DATO?.....	108

VENNSKAP ELLER FIENDESKAP .....	110
ARRENE ETTER OPPDRAGELSESANSTALTEN SOM FREMDELES KAN SPORES.....	112
ARRENE PÅ LOFTET .....	113
<i>Arrene på kroppen som sosial identitet</i> .....	118
<i>Arrene i hagen</i> .....	119
GUTTENES MULIGHETER FOR HANDLING OG DANNE FELLESKAP .....	122
<i>Den som vil være med på leken, må smake steken</i> .....	128
<b>KAPITTEL 5 .....</b>	<b>134</b>
<b>Å FINNE OG FØLGE GAMLE SPOR.....</b>	<b>134</b>
INSTITUSJONALISERING FOR 100 ÅR SIDEN- HVA VISER DET OSS I DAG? .....	134
<i>Skolen et handlingsrom</i> .....	137
<i>Fellesskap i skolen</i> .....	140
FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	142
EPILOG .....	142
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>143</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>148</b>
VEDLEGG 1: PLAN FOR ULFSNÆSØENS SKOLEHJEM FOR FORSØMTE GUTTER .....	148
VEDLEGG 2: FAKSIMILE FRA MORGENBLADET 3 OKTOBER 1841 .....	150
VEDLEGG 3: DISKRESJONSERKLÆRING OG TAUSHETSERKLÆRING .....	152
VEDLEGG 4: KONTRAKT OM BILDEBRUK.....	154
VEDLEGG 5: BREV FRA NSD .....	156
VEDLEGG 6: VÆRDATA FRA METEOROLOGISK INSTITUTT .....	158
VEDLEGG 7: VÆRDATA FRA METEOROLOGISK INSTITUTT .....	160
VEDLEGG 8: FAKSIMILE FRA BERGENS TIDENDE 8 MAI 2011 .....	162

# Kapittel 1

## Innledning

### Min interesse vokser frem

Fra tidligere barndomsår, husker jeg godt historien om Ulvsnesøy som ble fortalt meg hver gang vi kjørte forbi, da vi skulle til familiens landsted på Voss. Det var til denne øyen de umulige guttene ble sendt. Jeg husker at tankene mine handlet om hvis jeg hadde blitt plassert der ute, ville jeg ha rømt bort. Svømt over sundet på høyre side, den korteste veien til fastlandet.

Hvordan det måtte være for et barn å bo på en oppdragelsesanstalt er noe jeg også har lurt på i voksen alder når jeg kjører mot Voss og forbi øyen.

Når vi skulle velge tema til oppgaven måtte det bli om de bortsatte guttene slik at jeg kunne bli bedre kjent med øyen og de guttene som brukte en god del år av barndommen sin på å lære å bli en ”lydig og karaktersterk gutt”<sup>1</sup>.

Like utenfor Bergen ligger Ulvsnesøy som ble brukt til å huse umulige gutter i over 100 år. Helt i fra 1881 da opprettelsen av *Ulfsnæsøens oppdragelsesanstalt for vanartede og forvillede gutter* til 1980, da *Ulvsnesøy off.skole* ble nedlagt, har det i flere generasjoner vært en øy for gutter med et spesielt behov for ”oppdragelse”.

For guttene som hadde blitt plassert ut på øyen kunne oppholdet vare i flere år.

Gjennom historien har betegnelsene på guttene som har bodd på øyen forandret seg. Fra *vanartede og forvillede* til *forsømte gutter*, før spesialskoleloven av 1951 introduserte betegnelsen *gutter med tilpasningsvansker*. I dag bruker vi gjerne ordet lærevansker.

De uartige guttene passet ikke inn i det samfunnet de tilhørte. Løsningen på et sosialt og pedagogisk problem ble å skille ut og avgrense guttene og på den måten opprettholde sosial orden. I mitt virke som lærer og pedagog har jeg møtt elever som ikke finner seg til rette i skolen. Dette har også handlet om pedagogikk, læring og sosialt samspill i skolehverdagen.

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1



## Problemstilling

Min hensikt med denne undersøkelsen er ikke å se på guttene som problematiske individer. Jeg vil prøve å løfte blikket for å se hva de gjorde og fikk til, på tross og på grunn av de tvingende strukturene som fantes på øyen. Å bruke samfunnsarbeid som perspektiv på historisk materiale kan gi fruktbare bidrag til å forstå felleskap og handlingsrom.

Denne oppgaven er skrevet i et samfunnsarbeidsperspektiv der fokuset er å spore hva guttene gjorde på øyen.

Tema for oppgaven er handling og felleskap. Kan hendelsene som er beskrevet i protokollene fortelle meg noe om hvilke mekanismer som slår inn, når guttene mot sin vilje må være med på et endringsprosjekt slik intensjonen var til Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt? Kan handlingene sees som vennskapsbånd eller fiendskap? Hva ligger det av risikotaking i handlingene? Hva er straffen kontra belønning for å være med i et felleskap er noe jeg vil se på når jeg undersøker kildematerialet.

Min problemstilling er; ***hva kan de konkrete sporene etter Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt fortelle oss om guttenes ulike fellesskap og handlingsrom?***

Disse hendelsene kan også sees på den måten, at guttene ønsket å påvirke sine egne livsbetingelser ute på øyen, og handler om sosial deltakelse. Hendelsene som jeg har sett på ble gjort mot personalets vilje og innebærer straff.

Oppholdet på Ulvsnesøy skulle være en forberedelse til å være deltakere i samfunnet. Deltakelse involverer mer enn enkelt å sette opp forskjellige strukturer og forvente at de skal virke. Å undersøke ordet ”deltakelse” gir myriader av meninger.<sup>2</sup> Det at guttene ble plassert på en øy, kan det ha hindret deltakelse? Å tolke deltakelse kun som positivt er naivt og farlig i følge Ife og Tesoriero. Deltakelse handler om forskjellige meninger og er derfor vanskelig å forstå og identifisere. Kildene er historiske beretninger, men jeg mener at de likevel er gode kilder til å se hvordan voksne disiplinerte barn og ikke minst hvordan barn reagerte på å bli plassert på en institusjon. Samfunnsarbeid tar;

*... som utgangspunkt at vi som mennesker utformer våre liv i henhold til de muligheter og begrensinger som sosiale, materielle og institusjonelle betingelser*

---

<sup>2</sup> (Ife and Tesoriero 2006:150)

*til enhver tid gir, at vi ønsker å ta i bruk egne ressurser for å løse problemer vi selv erfarer, og nå mål vi selv har satt.*<sup>3</sup>

Twelvetrees har en forholdsvis ukomplisert definisjon av hva som er samfunnsarbeid:

*Samfunnsarbeid er prosessen som assisterer mennesker til å forbedre sine egne fellesskap ved å foreta kollektiv handling.*<sup>4</sup>

Definisjonen til Twelvetrees inneholder flere aspekter. Det første bygger på et verdigrunnlag som handler om rettigheter, respekt, demokrati, kjærlighet og myndiggjøring av gruppen det gjelder. For det andre handler samfunnsarbeid om teknikker, tilnærminger og metoder som er koblet opp mot disse verdiene.<sup>5</sup> Det engelske ordet for samfunnsarbeid er *community work*, som er en bedre tittel på feltet. Dette fordi begrepet *community work* rommer flere meningsinnhold enn det norske begrepet *samfunnsarbeid*. *Community* referer i noen sammenhenger til et geografisk avgrenset område, som vi på norsk vil mene nærmiljø og småsamfunn. *Community* kan også bety et interessefellesskap eller en gruppe som deler enkelte karakteristikk. Det kan for eksempel være de uartige guttene på Ulvsnesøy. Minkler kaller dette symbolske enheter av kollektiv identitet.<sup>6</sup> Identifisering eller en følelse av tilhørighet er en betingelse for å danne fellesskap, som gir utgangspunkt for kollektiv handling. Den brasilianske pedagogen Paulo Freire er en sentral bidragsyter innen faget samfunnsarbeid. Han viser i *De undertryktes pedagogikk*<sup>7</sup> at dialog som metode kan være med på å bekjempe undertrykte grupper. Det er en undervisningsmetode som vil bevisstgjøre og menneskeliggjøre begge parter i en læringssituasjon. Målet er å gjøre uvitende, passive og undertrykte mennesker selvsikre kritiske og aktive.<sup>8</sup>

### **Samfunnsarbeid som perspektiv på historisk materiale**

Det er interessant å se på elevprotokoller og spor fra gutter som bodde på Ulvsnesøy og knytte deres mulighetsbetingelser for fellesskap og handlingsrom opp mot samfunnsarbeid. Hva er det samfunnsarbeid i motsetning til for eksempel pedagogikk gjør synlig?

---

<sup>3</sup> (Sudmann 2009)

<sup>4</sup> (Twelvetrees 2002:1)

<sup>5</sup> (Twelvetrees 2002)

<sup>6</sup> (Minkler 2005:29)

<sup>7</sup> (Freire and Nordland 1999)

<sup>8</sup> (Freire and Nordland 1999)

Det er uttalige måter å lese beretningene på i et samfunnsarbeidsperspektiv. Å se på fellesskap i historisk kontekst med samfunnsarbeidbriller på, kan gi et bidrag til hvordan fellesskap i skolen som institusjon kan være, på tross av regler som finnes på den enkelte skole. Det at barn gjør noe sammen er ikke ensbetydende med vennskap. Å delta i et fellesskap handler om så mye mer. Ved å ha samfunnsarbeidbriller på, når jeg undersøker de historiske beretningene og sporene vil jeg se hvilke fellesskap og handlingsrommene guttene hadde tilrådighet over. Det kan vise oss en arena som myldrer under overflaten på tross av regler og sanksjoner. Jeg kan lese om hvilke handlingsbetingelser guttene hadde på tross for at de var institusjonalisert, samtidig kan jeg se hva institusjonaliseringen gjør med de handlingsbetingelsene guttene sitter igjen med.<sup>9</sup> Rammene rundt guttene vil på en eller annen måte ha noe å si for de mulighetsbetingelsene de hadde tilgjengelig. Å se på mulighetsbetingelsene i forhold til stedet de bodde på, og samhandlingene guttene seg i mellom kan gi svar på hvordan guttene tok i bruk sine ressurser til å påvirke oppholdet.

Guttene deltok i ulike fellesskap og de var en del av et fellesskap. Å se på hva guttene gjorde kollektivt, for så å lete etter dette på tvers av protokoller og spor, vil det vise seg interessante perspektiver. Samfunnsarbeidsperspektivet viser fram dette feltet med å se på handlinger kollektivt på tvers av de individuelle handlingene slik at jeg kan se hvilke muligheter guttene hadde for fellesskap, lek, samspill og konflikter på tvers av de individuelle sporene jeg har funnet.

Deltakelse blir brukt til å opprettholde makten av de som sitter med den. Den er hos både de innsatte og ansatte. Deltakelse i kollektive handlinger er nødvendig for suksessfull omfordeling av ressurser som er nødvendige for at en gruppe skal kunne bli empowered.<sup>10</sup> Fellesskap og deltakelse under tvingende omstendigheter som Ulvsnesøy, gir et spennende blikk på hvordan guttene samhandlet. Deltakelse og fellesskap er positive ord, men for guttene på Ulvsnesøy kan det ha vært langt fra positivt, men en nødvendighet. Ofte handler dette om makt til å undertrykke andre.<sup>11</sup> Å se på hvordan guttene på Ulvsnesøy handlet, vil være nyttig i hvordan vi tenker og handler i dag.

---

<sup>9</sup> (Sudmann 2009)

<sup>10</sup> (Bracht 1999:89)

<sup>11</sup> (Ife and Tesoriero 2006:151; Freire and Nordland 1999)

Guttene på Ulvsnesøy skulle oppdrages til å bli skikkelige gutter gjennom kristendom, hardt arbeid og disiplin. Den sosialpedagogiske praksisen søker å skape og gjenskape bindende og gjensidige sosiale relasjoner mellom individ og fellesskap i samfunnets konfliktsoner.<sup>12</sup> Sosialhistorie er en stor del av vår kulturarv.

Oppdragelsesanstaltene som samfunnsinstitusjoner har grepet inn i mange menneskers dagligliv på godt og vondt. Historien om disse guttene på Ulvsnesøy er også en historie om tidligere tiders menneskesyn og sosiale forhold. Fra 1980 og frem til i dag har Ulvsnesøy fungert som en del av Bergen fengsel.

I fra skolens arkiver etterlater det en stor mengde materiale som forteller om guttenes liv på øyen. Protokollene om guttene inneholder en del informasjon. Vi får vite hvorfor de ble plassert på øyen og hva de gjorde av ugagn som resulterte i straffesanksjoner. Noen ganger får vi vite hvem de har gjort ugagn sammen med. Bestyreren har notert ned sine karakteristikker av guttene og til sist får vi vite hva guttene driver med etter utskrivelsen av anstalten. Det guttene gjorde som de fikk straff for, kan fortelle meg noe om hvordan det kan tenkes å bli plassert på en anstalt og hvordan de samhandlet med de andre guttene.

Fokuset for oppgaven vil være å se på handlingene som guttene gjorde når de var på øyen. Guttene har gjort noe sammen og de har gjort noe alene. Hva kan disse beretningene som bestyreren skrev ned handle om? Jeg vil gjennom samfunnsarbeidsperspektivet prøve å forstå mulighetsbetingelser for handling og fellesskap. I arkivene finnes det skrevne fortellinger over hva guttene har gjort. På Ulvsnesøy er det konkrete spor etter handlinger guttene gjorde når de oppholdt seg på øyen. Det finnes mange inskripsjoner og spor ennå, etter guttene som bodde der for over 100 år siden. Jeg vil bruke disse beretningene og sporene for å se på hva guttene har gjort og knytte det opp mot fellesskap og handlingsrom. *Hendelsene*, blir min tilnærming til datamaterialet.

---

<sup>12</sup>(Madsen, Kvaran, and Sivertsen 2006:19)

Hva er samhandling og hvordan var guttenes muligheter for samhandling mulig i en relativt lukket arena? Goffmans samhandlingsteori vil være et viktig verktøy når jeg undersøker kildene.

Hvordan det kjennes på kroppen for disse guttene er av betydning. Både samhandling og felleskap skjer som kropper. Shilling<sup>13</sup> bygger videre på Goffmans argumenter og mener at kroppen må ha en mer sentral rolle når en undersøker sosiologiske fenomen.

Innen sosiologien er motsetningsparene aktør/struktur det viktigste.<sup>14</sup> Aktør/strukturproblemet er et spørsmål om hva som har *kausal forang* i samfunnslivet. Er det guttene eller er det anstalten som beveger det sosiale liv på Ulvsnesøy? Når strukturene beveger handlingene til aktørene kan dette kalles et *ovenfra-og-ned* perspektiv.

Brukt som prinsipp for sosiologiske forklaringer kalles det *metodologisk kollektivism*. En kan også kalle det *nedenfra-og opp* ståsted. Nedenfra ser vi at mennesker skaper samfunn, der de er aktive, kreative, kompetente og velgende aktører.<sup>15</sup> At det er et enten eller valg, eller motsetninger finnes ikke i det reelle samfunnslivet. Å bruke aktør/struktur forholdet er nyttig, når en skal begrepsgjøre hvordan guttenes handlinger og overindividuelle mønstre henger sammen. Aktør og struktur er i et dialektisk forhold til hverandre. Den ene kan ikke eksistere uten den andre. Livet utenfor har også en innvirkning i livet på innsiden.

Fuchs advarer i artikkelen *Beoynd Agency*<sup>16</sup> mot å låse seg fast. Det er viktig å holde mulighetene åpne, og at det finnes flere måter å se et fenomen på. Det å velge motsetninger er lettere på papiret enn i virkeligheten. Vi kan velge et fokus av disse motsetningsparene, men det virkelige liv, leves i midten.

Agency er et begrep for å forklare et fenomen. Agency og struktur er avhengige variabler. Agency forklarer nærhet, mens struktur forklarer avstanden. Forståelsen er alltid rettet mot et objekt eller en sak. Handlingene til guttene er alltid rettet mot noe, og det å forstå hvorfor de handlet i lys av handlingsrommet de hadde tilgjengelig, er å

---

<sup>13</sup> (Shilling 2003:15,63)

<sup>14</sup> (Aakvaag 2008:31)

<sup>15</sup> (Sudmann 2009)

<sup>16</sup> (Fuchs 2001)

prøve og forstå situasjonen de var i. Sudmanns definisjon av hva *agency* handler om tydeliggjør for å forstå dette begrepet.

*Agency is the mode of being in action based on understanding of the situation at hand.*<sup>17</sup>

Mulighetsbetingelsene guttene på Ulvsnesøy hadde, var avhengige av den konteksten de var i. Det at tretti gutter bodde sammen på en øy, på ubestemt tid gjorde at de hadde andre mulighetsbetingelser å forholde seg til. Fuchs viser gjennom Luhmann at det er et dialektisk forhold mellom det å forstå. Vi må forstå det ute for å forstå det inne. Livet utenfor er også tilstede på innsiden- og motsatt.<sup>18</sup> Lover og normer som var gjeldende i den tiden guttene var på øyen er med på å forstå livet på innsiden.

Interaksjonismen ser på mennesket som et kommuniserende og meningssøkende vesen.<sup>19</sup> Hendelsene og samhandlingen var en del av det sosiale livet på øyen blant guttene. Samhandlingen mellom guttene gikk ut på å tolke hverandres signaler og situasjoner. Erving Goffman har utformet begrepsverktøy til å analysere samhandling som jeg vil gjøre nytte av i denne oppgaven. Goffman ser på samhandling og behandler den igjennom begrepet rammesetting. Den sosiale virkeligheten er så kompleks og leves på flere nivåer samtidig. Vi lever i flere rammer, og skaper rammer i fellesskap med andre. Den historiske konteksten er også en ramme som er av stor betydning.

Goffman skriver at: *Jeg har hevdet at en hvilket som helst sosial organisasjon med hell kan studeres med utgangspunkt i den kontroll med inntrykkene som utøves der.*<sup>20</sup> Å se på hvordan guttene samhandlet og hvilke mulighetsbetingelser de hadde for dette, er Goffmans begrepskasse viktige hjelpemidler for å søke etter svar.

Den kroppslige biten er en annen viktig dimensjon for å forstå handling og samhandling. Det er gjennom kroppen endringer kan gjøres.

---

<sup>17</sup> (Sudmann 2009:45)

<sup>18</sup> (Baer and Ravneberg 2008)

<sup>19</sup> (Martinussen 2008:78)

<sup>20</sup> (Goffman 1992:197)

## Kunnskapsstatus

Det finnes mye kunnskap som jeg vil benytte meg av for å få kunnskap og for å produsere kunnskap om guttene som bodde på Ulvsnesøy.

Kropp og oppdragelse er to ulike ting, grovt sett. Ved å søke etter kunnskap både om synet på kropp og oppdragelse kan disse gi bidrag til å forstå mulighetene guttene hadde til fellesskap og samhandling generelt og spesielt.

Å disiplinere en person handler om å forme et menneske til å oppføre seg på en ønsket måte.

Samfunnsarbeid handler om forandring og handling, og det er som kropper forandringene skjer. I Claes Ekenstams<sup>21</sup> avhandling i idé- og lærdomshistorie viser han at kroppslig disiplinering bygger på termen disiplin, som en tilstand innad i en gruppe som er sterkt underordnet av regler. En av Ekenstams teser i avhandlingen er at det finnes en tydelig kobling mellom karakterdanning og disiplinering, ofte så nært knyttet opp mot hverandre at det nesten innebærer samme sak.<sup>22</sup> Tegn som guttene på øyen avgir i form av handlinger som er blitt gjort på øyen forteller meg noe om guttene, fordi de tillegges en mening eller verdi, som kan være nyttig i et hierarki. Synonymer til disiplin er lydighet, tukt og orden. Disiplin og lydighet er i relasjonsforbindelse med maktutøvelse. Straff blir en bekreftelse på at vi er ansvarlige for våre handlinger<sup>23</sup> som for guttenes del skulle kjennes på kroppen. Foucault viser i sin bok *Overvåking og straff*<sup>24</sup> om hvordan makt gjennom ulike metoder og disiplineringsteknikker kontrollerer menneskekroppen. Han viser hvordan straffereaksjonene gikk fra offentlig tortur og harde fysiske avstraffelser til de ble avløst av lukkede institusjoner som var bygget på disiplin.

Det har vært skrevet og forsket mye på skolehistorie. Det har historisk sett vært to trender innen skolehistorie. Det har vært forsket på folkeskolen i by og land generelt og på det som regnes som spesielt. Den pedagogiske forskningen som har vært utført i Norge, har vært mest opptatt av formalisert undervisning og oppdragelse, og den har

---

<sup>21</sup> (Ekenstam 1993)

<sup>22</sup> (Ekenstam 1993:12)

<sup>23</sup> (Bauman and May 2004:28)

<sup>24</sup> (Foucault 1999)

konsentrert seg om institusjonalisert undervisning.<sup>25</sup> Historisk pedagogikk har i mange tilfeller blitt sett på som synonymt med skolehistorie. Det har vært et gjengs syn på skolehistorien å se på forandringer som forbedringer.<sup>26</sup>

Den norske skolehistorien har også vært dominert av et *ovenfra* og ned perspektiv og det har vært skrevet lite om de indre liv. *Barnet blir som regel borte i historien om forordninger, lover, administrasjon og reformplaner*<sup>27</sup> i følge Petter Aasen som er mangeårig forsker innen feltet skolehistorie. Når den historiske pedagogikken i stor grad har blitt identifisert med skolehistorie *ovenfra*, betyr det at den har lite å berette om barns oppvekstvilkår generelt i det norske samfunnet.<sup>28</sup> Innenfor generell historie og etnologi finnes det en del studier som faller inn under betegnelsen *barns historie*.<sup>29</sup> Ved å se på barns oppvekstvilkår generelt gjennom skolehistorien i et ovenfra perspektiv forsvinner de spesielle oppvekstvilkårene for guttene på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. Nina Jon har forsket på guttene som oppholdt seg på Foldin verneskoler i 1950 årene<sup>30</sup>, og har blant annet sett på hvordan Foldin prøver å forme en passende maskulinitet. Hun viser at det handlet om å tørre, ha selvhevdelse og om å være noe til kar. Videre viser hun til idealer om kameratskap og samhandling.<sup>31</sup> Jon gir meg mange svar og gir et tydelig bilde av det å vokse opp på en anstalt. Hun viser mye til den enkelte gutt på individnivå, men ikke så mye på kollektivt nivå som jeg vil se guttene på Ulvsnesøy i. Å se på de individuelle handlingene på tvers og koble det opp mot samhandling og fellesskap er noe jeg vil gjøre i mitt prosjekt.

Thorleif Eikelands avhandling om å vokse opp på barnehjem og sykehus viser hvordan det var å vokse opp med en hverdag preget av psykisk og fysisk vold.<sup>32</sup> Her er det paralleller til det å ha deler av oppveksten sin på en oppdragelsesanstalt. I stedet for å være gode rollemodeller å ha omsorg for barnehjemsbarna, hadde de utspekulerte metoder for å undertrykke og straffe dem.<sup>33</sup> Å lese Eikelands avhandling med fokus på

---

<sup>25</sup> (Aasen and Telhaug 1992:11)

<sup>26</sup> (Aasen and Telhaug 1992:12)

<sup>27</sup> (Aasen and Telhaug 1992:14)

<sup>28</sup> (Thuen i Aasen and Telhaug 1992:16)

<sup>29</sup> (Aasen and Telhaug 1992)

<sup>30</sup> (Jon 2007)

<sup>31</sup> (Jon 2007)

<sup>32</sup> (Eikeland 2007)

<sup>33</sup> (Eikeland 2007)



kroppslig disiplinering gir meg et bilde på hvordan omsorg og oppdragelse går om en annen.

Det er også skrevet en masteroppgave i 2005 ved universitet i Oslo av Arvid Andersen som heter *Problembarn 1741-1771* som er en undersøkelse av de ulydige barna på Christiania tukthus og forholdet mellom stat og hustukt i relasjon til hustukten.<sup>34</sup> Andersen viser at å plassere barn på tukuset var starten på et institusjonelt inngrep overfor problembarn. Guttene på Ulvsnesøy var også problembarn over hundre år etter. Den er interessant i forhold til min studie, men han har ikke sett på fellsesskap og handlingsrom blant problembarna på Christiania tukthus.

Det er skrevet flere bøker om barneomsorg som er aktuell for mitt prosjekt. Blant annet har Kjersti Ericsson skrevet flere bøker om barn som har blitt plassert. I *Samfunnets stebarn* viser hun et historisk bilde av hvordan norske barn på offentlige og private institusjoner har blitt behandlet.<sup>35</sup> Barn har vært politiske prosjekter, slik Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt også var. Ericssons bok viser hvordan omsorgen gikk hånd i hånd med kontroll og makt. Hun viser også de skiftende ideer om barn og barndom gjennom historien. Kildematerialet hennes er også historisk, men har et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Ericsson har også gjort en studie om jenter som ble plassert på Bjerketun. I boken *Drift og dyd*<sup>36</sup> har Ericsson et kjønnsperspektiv og bruker det institusjonelle blikket når hun studerer arkivmaterialet fra vernet skolen Bjerketun på femtitallet. Det er jentenes *uteflyting* og *usedelighet* som gjorde at de havnet på Bjerketun, og oppholdet handlet om å få kontroll over jentenes seksualitet, og oppdra dem til *sosialt aksepterte former for kvinnelighet*.<sup>37</sup> Denne undersøkelsen er aktuell for hvordan jeg møter elevprotokollene på Ulvsnesøy da jeg bruker det samme "blikket" og for guttene handlet det også om å bli oppdratt til sosialt aksepterte normer for hvordan en ordentlig gutt skulle oppføre seg i samfunnet. Selv om jeg skriver om gutter på et gruppenivå er hennes undersøkelser om jenter på individnivå likevel nyttige perspektiver.

Harald Thuen, som har pedagogisk historie som spesialområde, har skrevet om hvordan man tok hånd om forsømte og vanskelige barn på 1800 tallet i boken *I foreldrenes*

---

<sup>34</sup> (Andersen 2005)

<sup>35</sup> (Ericsson 2009)

<sup>36</sup> (Ericsson 1997)

<sup>37</sup> (Ericsson 1997:84)

sted.<sup>38</sup> Han viser hvilke pedagogiske modeller og praksiser som tok form i institusjonene og hvilke barn som ble innsatt. Harald Thuen har også skrevet en bok *Om barnet*<sup>39</sup> der han ser på endringer i oppdragelsessyn, opplæring, utdanningstenking rettigheter og vern. Dette er også historien om de vanlige barna, som gir riktig kontekst til det jeg skriver om. Oppdragelse har vært og er i forandring.

Astri Andresen er historiker og har blant annet skrevet en bok *Hender små* om bortsetting av barn i Norge 1900-1950.<sup>40</sup> Boken tar for seg hvem som hadde makt til å bortplassere barn og den gir også et perspektiv på oppvekst og oppdragelse på institusjoner og hva barn trengte av omsorg og av hvem. Omsorg kjennes på kroppen, og mye av det som hun skriver om, kan relateres til det kroppslige.

Georges Midré bok *Bot, bedring eller brød*<sup>41</sup> handler om bedømming og behandling av sosial nød fra reformasjonen til velferdstaten. Midré setter fattiggårdene inn i en større sosialhistorisk sammenheng og viser hvordan vi behandlet og så på mennesker som trengte hjelp. Guttene på Ulvsnesøy var barn som trengte hjelp, fordi omsorgspersonene ikke kunne strekke til. Hvordan vernet man barn før barnevernets tid er aktuelle spørsmål som både Thuen og Midré stiller i sine undersøkelser. Så vidt jeg vet, er at det er skrevet lite om Ulvsnesøy og guttenes opphold på øyen i forhold til det datamaterialet som foreligger.

Det er skrevet en hovedoppgave i historie ved Universitet i Bergen som heter *”Fantøya”<sup>42</sup> Ulfsnesøy oppsedningsanstalt og skuleheim 1881-1910*. Det har ikke vært guttenes handlingsrom eller fellesskap som har vært fokus for denne oppgaven, men det har likevel vært interessant å lese hvordan elevprotokollene har vært undersøkt i et historisk perspektiv.

Magisteravhandlingen til Edvard Befring, *Frå tukt-og barnehus til skuleheimsinstitusjonen. Eit oversyn over arbeidet for born og ungdom med åtferdsvansker i vårt land fram til slutten av det 19. Århundre, med særleg vekt på*

---

<sup>38</sup> (Thuen 2002)

<sup>39</sup> (Thuen 2008)

<sup>40</sup> (Andresen 2006)

<sup>41</sup> (Midré 1990)

<sup>42</sup> (Tandstad 1998)

*verksemda ved "Toftes gave"*.<sup>43</sup> Den inneholder et avsnitt om Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. Det er som i tittelen et oversyn over Ulvsnesøy, og det er ikke guttenes indre liv som har vært i fokus for denne avhandlingen. Likevel gir Befrings avhandling en historisk oversikt med et pedagogisk utviklingsperspektiv for øyet.

Edvard Lysne, tidligere skolesjef i Bergen og medlem av fonds og eiendomsstyret for Ulvsnesøy, har skrevet om øyen. Likevel er det ikke vært fokus på guttenes handlingsrom og mulighetsbetingelser for å skape fellesskap.

Boken heter *Fra oppdragelsesanstalt til offentlig skole* og den bygger på styreprotokoller, skolens arkiver og andre muntlige og skriftlige kilder.<sup>44</sup> Det har vært skrevet om Ulvsnesøy, men det har ikke vært guttenes handlinger som har vært gjenstand for forskningen. For hva vet vi om de handlingene som guttene gjorde? Hva forteller de sporene som er igjen om mulighetsbetingelser for deltakelse og handling oss i dag? Det er kunnskapshullet jeg vil fylle med denne oppgaven. Det er viktig fordi det kan lære oss noe om hvordan vi tenker på unge gutter som har vanskeligheter med å passe inn i skole og samfunn i dag. Hvilke mulighetsbetingelser for deltakelse og handling hadde guttene, og hva forteller de sporene som er igjen? Å lese elevprotokoller og spor etter individuelle gutter med min bakgrunn som lærer og pedagog. For så å koble det opp mot mulighetsbetingelser for samhandling og fellesskap blir mitt kunnskapsbidrag med denne oppgaven.

---

<sup>43</sup> (Befring 1963)

<sup>44</sup> (Lysne 1983)

## Oppbygging av oppgaven

Jeg vil videre i dette kapittelet av oppgaven presentere mitt møte med kildene i undersøkelsen. Jeg vil også redegjøre for hvilke teoretiske forankringer og metodiske tilnærminger jeg har valgt for å nå kunnskapene som ligger i kildene.

I Kapittel to presenterer jeg et historisk bakteppe for hvordan lover og regler så på barn som ikke passet inn. Det er en del av den historiske konteksten og fortolkningsbakgrunnen for å kunne forstå de prosessene vi møter i dagens samfunn.

I kapittel tre diskuterer jeg teori og funn i forhold til hvordan en oppdragelsesanstalt skapes av overindividuelle strukturer. De tvingende omstendighetene guttene måtte forholde seg til blir analysert opp mot teori.

I kapittel fire diskuterer jeg teori og funn opp mot guttenes handlinger. Jeg ser på de strukturene som guttene måtte forholde seg til når de skulle samhandle seg imellom og hvilke mulighetsbetingelser de hadde for å danne fellesskap. Både i kapittel fire og fem søker jeg etter svar på problemstillingen: *Hva kan de konkrete sporene etter Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt fortelle oss om fellesskap og handlingsrom.*

I kapittel fem samler jeg trådene i oppgaven til en avsluttende diskusjon. Vedlegg finnes bakerst i oppgaven.

## Mitt møte med kildene

I november 2009 var jeg i kontakt med statsarkivet i Bergen der jeg ble fortalt at det var et rikholdig arkivmateriale fra tiden da Ulvsnesøy var oppdragelsesanstalt. Jeg har ved flere anledninger fått god hjelp fra arkivar ved Statsarkivet i Bergen, og fikk en oversikt over publikasjoner om øyen.

For å bli kjent med feltet og det jeg skal skrive om har jeg vært i kontakt med Kriminalomsorgen. Jeg har vært på møte med kriminalomsorgen og regionaldirektør ved Bergen fengsel og hørt om tidligere undersøkelser og om fengselsforskning generelt. Jeg har vært på ekskursjon i Bergen Fengsel og blitt vist rundt, og sett hvordan fasilitetene i et høyrisikofengsel er. På den måten har jeg sett og følt på kroppen hvordan en innesperring gjøres i moderne tid. Jeg har også ved tre anledninger vært ute på Ulvsnesøy og blitt kjent med øyen og bebyggelsen rundt. En av fengselsbetjentene på øyen har delt sine kunnskaper om hvordan livet på øyen har vært og hvordan det er nå.

Jeg har fått tilgang til loft og kjeller, som var rom til guttene i den tiden jeg skal skrive om. Jeg har rotet på loftet, vært inne i potetkjelleren, klatret i store trær og tatt bilder av inskripsjoner som har vært gjort i den tiden jeg skriver om. Å lete etter spor fra tidligere innsatte gutter har vært spennende. På loftet og i trærne rundt på øyen har jeg funnet innrissinger i treverket som forteller og synliggjør historien som har vært og jeg har gått på de samme stiene som engang ”mine” gutter gikk på. Jeg har sett badeviker og fiskeplasser, gått på de samme stiene som guttene engang gikk på. Dette har vært med på tydeliggjøre, forstå og skape en nærhet til det som er skrevet i elevprotokollene.

For å få innpass i arkivmateriale har jeg skaffet en oversikt ved hjelp av Byarkivet i Bergen om hva som finnes og er igjen av gamle dokumenter. Mitt møte med Byarkivet i Bergen, har vært positivt. Jeg har redegjort for hva jeg skal skrive om og hva jeg så etter av opplysninger. Byarkivet i Bergen var positive til prosjektet, og har gitt meg god hjelp og veiledning. Jeg har fått hjelp og de har funnet fram arkivmateriale som jeg har jobbet med. For å få tilgang til arkivmateriale har jeg underskrevet på en diskresjonserklæring

og en taushetserklæring, der jeg forplikter meg til å bruke opplysningene jeg får tilgang til på en etisk måte.<sup>45</sup>

Mesteparten av kildematerialet fra Ulvsnesøy som skolehjem er klausulert og krever derfor en spesiell godkjenning av departementet for innsyn. Det er fordi materialet er yngre enn 100 år. Uten slik godkjenning vil jeg kun ha innsyn i kildemateriale fra før 1910. Jeg har av pragmatiske og nødvendige hensyn sett på protokoller fra før 1910. Det å bruke historiske kilder gir meg en mulighet for tilgang til slike protokoller og lese og søke informasjon i beretningene om guttenes opphold. Denne muligheten hadde jeg ikke hatt om materialet hadde vært fra nyere tid.

Jeg sendte meldeskjema til NSD og fikk en prosjektvurdering og tilbakemelding<sup>46</sup> for hvordan materiale skal kunne brukes. Jeg har fått tilgang til bilder fra samme tidsperiode, og det var også kommet nye regler de siste årene som gjorde at bilder som allerede var trykket i bøker og publisert, ikke uten videre ble gitt ny tilgang til. Bilder der ansiktene er lett gjenkjennelige fikk jeg ikke tilgang til. Byarkivet i Bergen har scannet bilder til meg, og jeg har signert på en kontrakt om at bildene ikke skal brukes til andre formål enn til denne masteroppgaven.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> vedlegg 2 : Diskresjonerklæring

<sup>46</sup> Vedlegg 4: Brev fra NSD

<sup>47</sup> vedlegg 3 : kontrakt om bildebruk

## Min tilnærming og tolking av datamaterialet

### Eleveprotokollene

Fra arkivene har det hovedsakelig vært elevprotokoller og møtebøker som har vært mitt datamateriale. Jeg har sittet i et videoovervåket rom med hvite hansker og analysert gamle tekster. Arkene har vært skjøre og det har vært med stor andektighet jeg har tilnærmet meg kunnskapene som lå i materialet. Selv om dokumentene har vært skrevet på norsk, så er det en annen type skrift og målspråk enn min generasjon er vant til. Det er ord som ikke brukes lengre og en annen syntaks enn den som brukes i dagens språk. Innholdet av arkivmaterialet har vært alt fra brev fra Kong Oscar, styresmakter, fra skolemannen Ole Irgens, der bekymringene om den oppvoksende slekt har vært beskrevet med forslag om tiltak. Jeg har lest om tiltakene fra de høyere instansene til elevenes journaler med beskrivelser og fortegnelser om guttene som har vært bortplassert og deres tiltak på oppdragelsesanstalten. Det har i det hele vært en sterk og gripende lesning. Mine opplevelser kommer jeg tilbake til i metodekapitlet.



Arkivmaterialet fra Ulvsnesøy og guttenes opphold er godt dokumentert. Mye av dette materialet er skrevet av bestyreren ved anstalten og viser hans synspunkt og kan derfor

sees som en *førstehåndskilde*, en øyevitnekildring<sup>48</sup> av guttene som bodde der. Her hadde jeg en unik mulighet til å få innblikk i hvordan de ansatte så på uartige gutter og hvilke metoder som ble tatt i bruk for å holde en akseptabel orden ved anstalten.

Jeg fikk tilgang til tre elevprotokoller, der jeg valgte ut en protokoll. Grunnen til at valget falt på den andre protokollen var på grunn av at den første protokollen hadde en del henvisninger til en folio som mest sannsynlig gikk tapt i brannen i 1901 som rammet Ulvsnesøy. Materialet villet da vært ufullstendig i forhold til det jeg skal se etter. Den tredje elevprotokollen ble også ufullstendig, da den var klausulert fra 1910, og jeg hadde ikke kunnet lest historien om guttene i hele oppholdet. Jeg har tatt for meg en elevprotokoll fra perioden 1899-1904. Den inneholder 100 gutter. I denne protokollen har jeg fulgt hendelser som guttene har gjort sammen, da guttene i samme protokoll blir nevnt. Den første gutten som ble opptatt i denne protokollen ble innskrevet 03.10.1899, mens den siste var 20.12.1904. Hendelsene som er notert i protokollen, og som jeg har jobbet med går helt til 02.03 1910. Perioden hendelsene er skrevet ned, går over ti år.

Hver elev står beskrevet med en side, en *folio* i protokollen. Øverst blir gutten titulert etter nummer og navn, videre står det hvem han er sønn av. Det er også skrevet om foreldrene er gifte og hvilke forhold gutten har levd under. Videre står det om fødselsdato og når gutten ble opptatt til anstalten. Det står også om gutten er konfirmert og hvilken instans som tar regningen for guttens opphold. Det er viet en del linjer om hvordan gutten oppførte seg før oppholdet, og begrunnelse på hvem og hvorfor han blir innsatt til anstalten. Neste punkt er hvordan gutten oppfører seg i skolehjemmet, og det er her jeg henter det meste av mitt kildegrunnlag. Her er hendelsene beskrevet etter dato, og hvilken straff gutten fikk, og hvem andre som var delaktige i handlingen. Siste punkt er etter utskrivningen, her står det hva gutten gjør, og om det har gått ham vel i livet etter oppholdet. Guttene blir sjekket årlig, gjerne fire-fem år etter utskrivningen.

Protokollspråket gir kontante beskrivelser av gutten, og det er en tydelig fortellerstemme som viser leseren autoritet. Tvil og overveielser forekommer knapt. Det er ingen diskusjon rundt hendelsene gutten har gjort eller begrunnelse på hvorfor

---

<sup>48</sup> (Kjeldstadli 1999:177)



hendelsen er begått. Det er nedskrevet karakteristikker av guttene som i dag ville vært sett på som krenkende. Karakteristikkene i protokollene er også med på å plassere gutten sosialt, der hendelser som er begått beskriver egenskaper ved personen. Dette er med på å opprettholde tidligere fordommer. Noen av guttene blir generalisert i forhold til slektskap.

Jeg har først analysert og tydet teksten i elevprotokollene, og skrevet av hele protokollen for perioden 1899-1904. Arbeidet har vært gjort på Byarkivets lesesal i riktig temperatur, for å ikke skade materialet. Mitt videre arbeid med datamaterialet har vært å sette det i et system. Jeg har valgt å plassere alle hendelser i denne protokollen etter dato, da det gir en oversikt over hva og hvilke hendelser som har skjedd. Det har skjedd 448 hendelser som har vært nedskrevet og gitt straff, og det er disse hendelsene som blir videre utgangspunkt for oppgaven i tillegg til fysiske spor på øyen.

### Stedet

Etter å ha undersøkt elevprotokollene ble jeg nysgjerrig på om det fantes konkrete spor etter guttene på øyen. Jeg hadde vært på loftet under tidligere besøk og sett at det var inskripsjoner fra guttene, men hadde ikke på den tiden tenkt på om det var noe å bruke i oppgaven. Jeg tok den gang noen bilder for curiositetens skyld og synes at det var spennende at etter så lang tid var det fremdeles bevis etter guttenes opphold. Etter å ha jobbet med protokollene og hendelsene guttene fikk straff for, oppdaget jeg at det var forholdsvis store straffer knyttet til det å risse inn tekst på møbler, trær og bygninger. Jeg fant nedtegnelser av handlinger som kan knyttes opp mot bilder jeg tok på øyen.

Gieryn<sup>49</sup> diskuterer i sin artikkel viktigheten av å se stedets betydning. Det blir ikke et sted før det er fylt med mening, og det er akkurat menneskene som fyller det med meningsinnhold. Jeg har valgt å bruke bilder i oppgaven, da det ikke er lett å fange alle de inntrykkene jeg sitter med bare ord. Inskripsjoner og beskjeder som guttene har skrevet med egen håndskrift kan ikke overføres med maskinskrevet skrift. Det som er poenget til Gieryns artikkel er å vise at det mangler verktøy til å fange den sosiologiske signifikante karakteristikkene av steder. Steder lar seg vanskelig beskrives med ord.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> (Gieryn 2000)

<sup>50</sup> (Gieryn 2000:476-484)

*Visualisering blir neste steg,*<sup>51</sup> og jeg tror på den måten at leseren kan ta større del i opplevelsene på Ulvsnesøy, gjennom bildebruk.

Jeg fikk komme ut på enda et besøk på Ulvsnesøy, denne gang med et mål; spor fra guttene som bodde der. Jeg undersøkte loftet enda mer utfyllende fra krok til krok.

Under den ene arken på loftet, var det ikke lenger gulv. Kun bærebjelker.

Nysgjerrigheten på om det fantes noe fra guttene, der inne i mørket tok overhånd. Jeg måtte inn. Utstyrt med kraftig lommelykt var det bare å begynne å lete. Til min store overraskelse var veggene og bærebjerkene dekket med spor, og bilder ble tatt. Det var spor som var skrevet med blyant, blekk og maling i tillegg til det som var risset inn i treverket. Sporene var alt fra initialer, datoer og nummer guttene hadde når de bodde på øyen. Det var gutter som hadde like initialer, men ved å sjekke opp nummeret gutten fikk når de ankom øyen, kunne jeg finne riktige gutt mot nummeret. Flere steder er det skrevet små beskjeder. Det er også skrevet når de kom på øyen. Mange av sporene var fra samme tidsperiode som elevprotokollene og navnene var kjente. Det var også en del nye navn, og jeg har sjekket den tredje protokollen jeg fikk tilgang til om det var knyttet noe til hendelsene som er nedført i protokollen. Dette gjelder sju gutter. Resten av materialet i protokollen er klausulert.

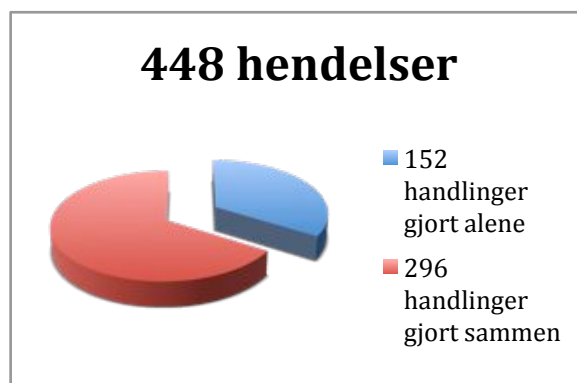
---

<sup>51</sup> (Gieryn 2000:484)



Hendelsene som er beskrevet i protokollene er det skriftlige materialet som er mine kilder til dokumentanalysen. Senere i oppgaven vil jeg gjøre analyse på tekst guttene har skrevet, som blir presentert som bilder i oppgaven.

Av de 448 hendelsene er det 152 hendelser som ikke sammenfaller med andre gutter eller datoer.



Ut i fra hendelsene som er undersøkt er to av tre handlinger gjort i fellesskap med noen. Her finnes det mye spennende materiale som knytter individuelle hendelser opp mot hendelser som er gjort i fellesskap. Gjennom institusjonens blick ser jeg at protokollene rammet inn enkeltindividene. Ved å se på materialet på tvers kan jeg se hvilke

muligheter de hadde for å knytte fellesskap, lek, samspill og konflikter på tvers av de individuelle sporene jeg finner.

Ved senere diagrammer i oppgaven har jeg kategorisert de 448 hendelser i fem kategorier.

De fem kategoriene er:

**Rapseri og Tyveri:** Innenfor denne kategorien har det stått i protokollene at det har vært *Rapserier*. Rapserier har vært et vanlig uttrykk for småstjeling eller nasking.<sup>52</sup> Det regnes ikke som fullt så alvorlig som tyveri. Det har jeg også lest ut i fra protokollene da rapserier ble straffet med færre antall ris en ved tyveri.

**Slett oppførsel:** Innenfor denne kategorien vil det være oppførsel som ikke var akseptabelt som å snakke ufint til lærer eller andre voksne. Flesteparten innenfor denne kategorien handler om at gutten har *vist slet Oppførsel mod Lærer*. I protokollene går ulydighet og slett oppførsel om en annen. Noen ganger står det hva den slette oppførselen handler om. Det kan være fra løgner til å urinere rundt omkring.

**Dovenskap:** I denne kategorien er det gutter som viser tegn på at de ikke gidder å følge undervisning eller å gjøre lekser. Flesteparten innen denne kategorien er skrevet ned som dovenskap av forstanderen. Vanligvis fikk guttene to slag ris for dette.

**Rømming:** Denne kategorien handler om gutters forsøk på å komme seg bort fra øyen. Å rømme ble sett strengest på. Ti slag ris er det høyeste antall ris som ble gitt på Ulvsenesøy og det ble gitt ved forsøk på rømming eller rømming. Forsøkte gutten å rømme flere enn en gang ble de sendt til Bastøy.

**Mishandling/skade eller plage:** Under denne kategorien har guttene slått andre, ofte mindre gutter. Det forekommer også mishandling av dyr.

For å gjøre historien om guttene nærmere leseren, og likevel beholde anonymiseringen har jeg valgt å bruke navn som var populære i den tiden som guttene levde i. Vilkarlige navn som Tommy, Nicolas og Kenneth vil ikke passe inn i den tiden jeg skriver om og virke feil og forstyrrende på leseren. Ved hjelp av statistisk sentralbyrå bruker jeg navn som var av de mest populære i perioden 1880 til 1889.

---

<sup>52</sup> (Wangensteen et al. 1996:416)

### Tanker etter innsamling av datamaterialet/metodekritikk

Hva ville jeg gjort annerledes, hvis jeg fikk muligheten til å gjøre dette en gang til? Det finnes mye mer av kilder, enn de som er registrert i bibliotekets og riksarkivenes databaser. Jeg begynte innsamlingen med å ta for meg den midterste protokollen jeg fikk tilgang til, altså hundre gutter. Kanskje hadde materialet vært annerledes og mer troverdig om jeg hadde tatt for meg den første protokollen også? Jeg gjorde valget med å se på 100 gutter i stedet for 200, for å komme nærmere det skrevne i teksten. Jeg har i stedet blitt godt kjent med guttene og deres beskrivelser av dem gjennom protokollene. Jeg skulle så gjerne hatt mer tid og kunnskaper om hvor andre steder jeg kan finne spor fra guttene. Er det dagbøker eller noe igjen fra guttene som bodde på øyen hos gjenlevende familier? Noe som kan være med å belyse deres opphold på øyen? Det er skrevet mye om og av tidligere gutter på andre lignende anstalter rundt i landet. Det er skrevet memoarer fra blant annet Lindøy og Bastøy, hvorfor ikke noe fra Ulvsnesøy? Det hadde vært spennende å ha satt inn en annonse i en avis og spurt etter kunnskap. Kanskje er det noen som vet noe om noen?

## Analytiske strategier

Jeg anvender en hermeneutisk tilnærming til tekstene og stedet. Mye av det datamaterialet jeg har samlet inn består av meningsfulle fenomener, som beskrivelser eller spor etter guttenes handlinger og ytringer. De ytringene og meningene som finnes i tekstene er ikke guttenes egne, det er bestyreren på Ulvsnesøy sine fortolkninger av hva guttene har gjort og hvordan de er. Min lesning er min fortolkning over hva bestyreren har fortolket. Jeg må også ta hensyn til konteksten det er skrevet i, det var en annen tid og man hadde andre forventninger til den tidens gutter enn det vi har i dag. Stedets spor er guttenes egne. Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv.<sup>53</sup>

I følge Krogh er språk og handling knyttet sammen gjennom begrepet *mening*.<sup>54</sup> Å tolke tekster var hermeneutikkens klassiske felt, men har opp igjennom historien utviklet seg til å omhandle enda flere felter. Det å leve seg inn i tiden teksten er skrevet i er ikke nok. Historikerens forsøk på å forstå fortiden er et produkt av den perioden han eller hun lever i, men det som skal forstås er et resultat av en tidligere periode. Å forstå blir derfor å oppfatte noe som er et uttrykk for menneskelig virksomhet. Forståelsen blir da et forhold mellom deler og helhet.<sup>55</sup> Hvordan forståelse er mulig, kommer jeg ikke utenom Gadamer som viser til en rekke beskrivelser av de mest grunnleggende begreper innen hermeneutikken. Hva skjer når jeg skal forstå de skrevne protokollene og sporene fra guttene på Ulvsnesøy?

### Alt er språk

I følge Gadamer er det grunnleggende for mennesket å forsøke og forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjoner den er preget av.<sup>56</sup> Jeg er preget av min tid og kultur som jeg lever i, som kan ha innvirkning når jeg undersøker kildene mine. I følge Gadamer er fordommer ikke nødvendigvis hindringer og de kan korrigeres. All forståelse er historisk forståelse og forutsetter en forbindelse mellom to perioder. Korrigering og kritikk av egne fordommer muliggjør denne forbindelsen. Den hermeneutiske sirkelen illustrerer betydningen av fordommer og førforståelse. Vi trenger fordommer for å komme inn i den hermeneutiske sirkelen.

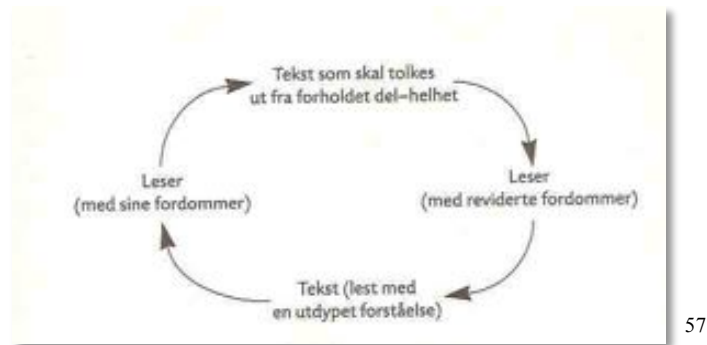
---

<sup>53</sup> (Gilje and Grimen 1993:145)

<sup>54</sup> (Krogh 2009)

<sup>55</sup> (Krogh 2009:35)

<sup>56</sup> (Krogh 2009:44)



57

Gadamers versjon av den hermeneutiske sirkel viser hvordan vår forståelse gjennomgår i denne sirkelbevegelsen. Den peker på forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det fortolkes i.<sup>58</sup> Gadamer's eget eksempel på hvordan vår forståelse gjennomgår denne sirkelbevegelsen er når en skal lære seg et fremmed språk. Vi må da lære å analysere den enkelte setning for å kunne få tak i betydningen til de enkelte leddene. Når vi leter etter betydningen i hver enkelt setningsdel, har vi alltid betydningen av setningen som helhet i bakhodet, og denne setningens plass i det vi hittil har lest.<sup>59</sup> Under dette arbeidet oppdager man nye antakelser, kategorier og fenomener som en ikke visste om i utgangspunktet. Vi blir fortrolige med fortiden.<sup>60</sup> Når en har tilegnet seg nye innsikter går en tilbake, reformulerer, kler inn stoffet i nye begreper. Dette i sirkelbevegelse slik modellen overfor illustrerer. På den måten vil vi gradvis tilegne oss ny kunnskap om den andre perioden, og forstå den bedre.

Hvordan er det mulig for meg å forstå to forskjellige perioder? Nåtiden som jeg lever og er kjent i, og perioden for over 100 år siden? For å forstå en annen horisont må vi tenke at det er en forbindelse mellom horisonten som preger perioden jeg skriver om og vår egen tid. De har en viss tilknytning til hverandre, og Gadamer kaller dette *virkningshistorie*. Dette begrepet gir et svar på det springende punktet i Gadamer's hermeneutikk:

*Hvordan kan forståelse både være avhengig av vår egen periodes fordommer, og samtidig gjøre det mulig å sette seg inn i en annen periodes horisont? Svaret lyder: Denne horisonten lever videre i vår tid gjennom sin virkningshistorie.<sup>61</sup>*

<sup>57</sup> (Krogh 2009:53)

<sup>58</sup> (Gilje and Grimen 1993:153)

<sup>59</sup> (Krogh 2009:53)

<sup>60</sup> (Kjeldstadli 1999:124)

<sup>61</sup> (Krogh 2009:62)

Denne forbindelsen kan også kalles tradisjon og er en forutsetning for at en virkningshistorie kan oppstå og oppleves som meningsfylt.<sup>62</sup> Skal vi forstå nåtida, må vi vite hvordan den er blitt til skriver Kjeldstadli.<sup>63</sup> Å bruke historiske kilder kan være med å aktualisere problemstillinger som er viktige i dag. Skal historien om guttene være aktuell og ha en plass i dag, må den også oppleves som relevant for de menneskene og samfunnet som er *nå*. I dag er det også en bekymring om barn som ikke passer inn i skolen. Noen barn blir plassert av skolen og andre av foreldrene. Siden allmueskolen, har det vært et mål å samle barn som en ensartet gruppe i et klassemiljø. Av forskjellige årsaker blir barna tatt ut av den vanlige skolen og plassert på alternative skoler. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem. Det å bruke spor og spore etter mulighetsbetingelser for fellesskap og handlingsrom i historisk kontekst er med på å belyse det som kan oppleves problematisk i skolehverdagen. Det lages regler i skolen i form av forskjellige programmer som er svært inn i tiden for å holde orden. Likevel er det noen som bryter dem på tross av sanksjoner. Slik var det også for guttene som bodde på Ulvsnesøy. Hva som kan ligge i disse fellesskapene og handlingsrommene vil jeg også vise nærmere når jeg skal samle trådene i kapittel fem.

### Det var engang

For å forstå hvordan det var før, må jeg nærme meg kildematerialet med forskjellige meningsinnhold som ligger i tekstene jeg analyserer. Jeg har tatt med en del historisk materiale som skal vise hvordan samtiden tenkte, på den tiden guttene var på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. Jeg må fortolke og forstå noe som *allerede* er fortolkninger, det vil si sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og den fysiske verden.<sup>64</sup> Meninger har forandret seg i løpet av 100 år. Den historiske konteksten blir dermed viktig. Synet på kroppen, skole, oppdragelse og arbeid har forandret seg. Jeg har også lest igjennom hele årgangen til *Almuevennen 1890*<sup>65</sup>, et norsk illustrert ukeblad beregnet for å opplyse den menige samfunnsborger, for å få et innblikk i hva som rørte seg i samfunnet, rundt tiden jeg skriver om. Dette har hjulpet meg til å stille spørsmål til materialet.

---

<sup>62</sup> (Krogh 2009:63; Gilje and Grimen 1993)

<sup>63</sup> (Kjeldstadli 1999:21)

<sup>64</sup> (Gilje and Grimen 1993:145)

<sup>65</sup> (Almuevennen 1890)



Filolog og historiker, Sverre Steen har skrevet en bok som heter *Guttene i gaten*<sup>66</sup> som viser hvordan det var å vokse opp på Nordnes, en bydel i Bergen rundt 1900-tallet. Jeg har også lest igjennom boka, *Fatigskule, Almugeskule og Lærerstand i Bergen fram til 1889*<sup>67</sup> boken tar for seg arkivet til skolekommisjonen i Bergen med skriv og protokoller fra 1860 til 1889. Den tar også for seg lagsprotokoller for *Den Bergenske Almueskolelærerforening* fra 1845. Boken har gitt meg et bilde på hva som rørte seg i skolen og hva som opptok lærerne i disse årene. Skolemannen Karl Handal har gjort undersøkelser på bruk av legemlig straff i skolene i Bergen i perioden 1900-1936. Han har basert sine undersøkelser på tre straffeprotokoller som forelå etter tre bergensskoler. Disse undersøkelsene gir meg et viktig bidrag til å se straff i riktig kontekst. Hva som er generell bruk av straff i skolen, der guttene kom i fra til det spesielle med straff på Ulvsnesøy. Straff er en viktig side av opplæringen av guttene, og for å få et riktig tidsbilde har denne undersøkelsen vært svært nyttig. Handal viser med sine undersøkelser at pryl i skolen var et flittig brukt hjelpemiddel for å overholde ro og orden. Legemlig straff i skolen har vært så alminnelig at det har vært naturlig å utforme bestemmelser om bruk av straffer i lover og instruksjoner. Helt til 1936, kom ny Lov om Folkeskolen i Kjøbstædene av 16. Juli 1936. I § 63 kan det leses; *Legemlig refselse må ikke nyttes i skolen.*

Det er nedtegnelsene om guttene og ikke guttene i seg selv som er mine kilder. Når institusjonen Ulvsnesøy oppdragsanstalt beskriver guttene i protokollene kan dette sees som et *selvportrett* og kalles da det *institusjonelle blikket* på oppdragsanstalten.<sup>68</sup> Det institusjonelle blikket handler om å se på guttene gjennom det bildet eller portrettet som institusjonen tegner når den beskriver, rapporterer og vurderer guttene.<sup>69</sup>

I vår bevissthet ligger det tankemessige og følelsesmessige biter som er en del av kulturarven vi som mennesker innehar. I følge Kjeldstadli er kultur tankemessige og følelsesmessige "raster" i vår bevissthet som vi nytter når vi skal prøve å gripe verden.

---

<sup>66</sup> (Steen 1974)

<sup>67</sup> (Hoprekstad and Bergen lærerlag 1951)

<sup>68</sup> (Ericsson 1997:20)

<sup>69</sup> (Ericsson 1997:20)

Begreper som normer, verdier og følelser er med i dette kulturbegrepet.<sup>70</sup> Denne kulturelle meningen, som blir vår måte å tolke verden på, er noe sosialt, som vi deler med flere enn bare hver i sær.<sup>71</sup>

Hva forteller kildematerialet til meg ? Kultur formidles gjennom kommunikasjon, og via elevprotokollene vil guttenes hendelser kommunisere en mening til meg. Nettopp fordi jeg har valgt å se på et nivå over individene, vil jeg lete og fokusere på det. Hva formidles om samhandling og fellesskap? Jeg vil også bruke kommunikasjon direkte fra guttene som levde på øyen. Ved å undersøke inskripsjoner og tekst fra guttene som bodde på øyen vil guttene på en måte være i kommunikasjon med meg. Tegnene og inskripsjonene kan tolkes ulikt av hva som var den egentlige intensjonen med å etterlate seg spor. Det vil alltid være en potensiell flertydighet.<sup>72</sup> I følge Kjeldstadli er kulturen en side av det totale samfunnet. Hvordan vi tenker og føler *kulturen* er et forsøk på å begripe livet vårt, som han skriver videre; *Målet må være å forstå både hvordan folk opplevde og fortolket verden, og hvorfor de så og opplevde verden slik de gjorde.*<sup>73</sup>

Å forstå er ingen metode, men vi når vi blottes og tester våre fordommer og førkunnskaper kan vi komme nærmere en forståelse.<sup>74</sup> Det er nettopp derfor en hermeneutisk tilnærming til guttenes muligheter til samhandling og til å knytte fellesskap er fruktbart. Når jeg ser på tvers av kildene og leter etter hva de gjorde sammen i et materiale som beskriver den enkelte gutt, handler det mer enn å bare forstå. Alt spiller en rolle, ordløse tegn er også et språk. Det handler om å forstå det vi møter. Når barna leker kan det også forstås som et språk. Lek gir mening for den som er med i den. Leken kan også brukes til å forstå meningsfulle fenomener<sup>75</sup>, og den er en del av å samhandle. Lek er også handling i form av ting vi gjør. Kan noen av hendelsene knyttes opp mot lek? Steinsholt skriver at det i en overregulert verden, ikke vil være rom for lek.<sup>76</sup> Leken skal skape mønstre slik at barna igjen kan bruke de samme mønstrene på en kreativ måte i ulike kontekster. På den måten erfareres verden som meningsfull. Gadamer hevdet at den lekende opplever lek mer som ansvarsfritak og lettelse enn som

---

<sup>70</sup> (Kjeldstadli 1999:86)

<sup>71</sup> (Kjeldstadli 1999:86)

<sup>72</sup> (Kjeldstadli 1999:86)

<sup>73</sup> (Kjeldstadli 1999:86)

<sup>74</sup> (Sudmann 2009:50)

<sup>75</sup> (Sudmann 2009:66)

<sup>76</sup> (Steinsholt 1999:139)

anstrengelse.<sup>77</sup> Det er med letthet en lek lekes, og var det rom for dette blant guttene på Ulvsnesøy? For Gadamer står leken som en erfaring, som også er med i sirkelbevegelsene til den hermeneutiske sirkel. Leken skaper også et handlingsrom for de som er med i den. Steinsholt skriver at den som hengir seg til leken vil erfare leken som en ”uovertreffelig virkelighet”.<sup>78</sup> For guttene var kanskje lek en måte og ta inn over seg de nye mønstrene. Noen av de handlinger som er gjort på øyen kan være lek, men med bestyrerens øyne har det fortonet seg som uartige handlinger. Gadamer har skrevet at den som ikke tar leken på alvor er en lekforderver eller gledesdreper.<sup>79</sup> Å ha en hermeneutisk tilnærming til guttene og deres opphold på øyen er gunstig i forhold til jeg ser på hvordan de samhandlet sammen.

Når jeg bruker Goffman og hans tolkninger til å forstå hvordan det kan kjennes på kroppen er det i tråd med en hermeneutisk tilnærming. Jeg bruker også mitt eget blikk som lærer for å forstå guttenes handlinger og deres virksomhet. Min forståelse går i sirkelbevegelse. Jeg får nye innsikter, går tilbake og kler stoffet inn i nye begreper. Slik Gadamers poeng er med den hermeneutiske sirkel.

For å løfte blikket bort fra det institusjonelle har jeg for å få frem guttenes handlinger, foruten de fysiske sporene på øyen, fått tak på noen selvbiografiske romaner skrevet av tidligere innsatte gutter.<sup>80</sup> Dette har hjulpet meg til å prøve og forstå hvordan det har vært på den andre siden. Det har også gitt meg verdifulle perspektiver til oppgaven. Jeg har også hørt og lest igjennom intervjuer<sup>81</sup> fra tidligere innsatte gutter på Bastøy skolehjem og Lindøy skolehjem. Det å lese om hvordan enkelte gutter har opplevd oppholdet sitt på en lignende institusjon gir et viktig bilde på hva som opptok dem. Hva som var bra med oppholdet og likeledes hva som opplevdes forferdelig og urettferdig. Jeg kan ha min fortolkning på hva som kan ha opplevd som forferdelig, men gjennom disse intervjuene og selvbiografiske skildringene gir det meg et annet blikk på hvordan det egentlig føltes på kroppen og bli plassert. Selv om disse intervjuene og bøkene er skrevet flere år etter oppholdet er det likevel historien som den enkelte gutt har valgt å

---

<sup>77</sup> (Steinsholt 1999:139)

<sup>78</sup> (Steinsholt 1999:146)

<sup>79</sup> (Steinsholt 1999:146)

<sup>80</sup> (Roedder 1982; Haande 1952)

<sup>81</sup> (Gjerseth and Stavanger aftenblad 2005; Bugge 2001)

formidle. Som Gjerseth skriver om guttene han intervjuet fra Lindøy skolehjem: *Alle har gjort seg opp sin mening, laget historier om sine erfaringer, valgt å huske det de vil huske eller forsøke å glemme alt.*<sup>82</sup>

Guttene på Ulvsnesøy Oppdragsanstalt var en gruppe med gutter som flere i samfunnet hadde en mening om. De var kategorisert som uartige gutter. De måtte fjernes fra samfunnet og vernes fra seg selv. Denne meningen om guttene blir formidlet gjennom kommunikasjon og videreført fra mennesker til mennesker.<sup>83</sup> På den måten blir det en del av kulturen om hvordan vi tenker om og behandler de uartige guttene. Denne kulturen viser seg i hvordan barn kan ha hørt fra sin oppvekst om hva som kan skje om en ikke oppfører seg. Slik blir skolehjemmene en del av oppdragelsen på land. Når merkelappen på gutten er satt på som risikabel for gutten vil den posisjonen enten utmerke seg til å være medlem av en sårbar, passiv, maktesløs eller svak gruppe. Den andre siden er at gutten posisjonerer seg i en gruppe der han blir sett på som farlig for seg selv eller for andre.<sup>84</sup> Guttene på Ulvsnesøy hadde dårlig innflytelse på andre gutter og ble regnet som farlige for seg selv og andre.

*Når framtida oppfattes som ulik fortida, oppstår også ideen om fremskritt*<sup>85</sup> sier Ericsson. Er historien om guttene på Ulvsnesøy også en historie om fremskritt? Den historien vi skaper i dag, om den leses om hundre år som fremskritt, handler fremskritt kun om passert tid og erfaring. Dersom tiden hele tiden byr på noe nytt må vi oppdage og se hva vi kan lære av den. Vi mennesker skaper fremtiden og det er barna våre som fører den videre inn i fremtiden, til sine barn igjen.

Kjeldstadli mener at orienteringer mot fortiden ikke er historikerens enemerke. Den historiske tilnærmingen jeg bruker med guttenes elevprotokoller handler ikke bare om fortiden. Jeg vil bruke historien som kilde på hvordan guttene samhandlet og hvilke mulighetsbetingelser de hadde for å danne fellesskap.

---

<sup>82</sup> (Gjerseth and Stavanger aftenblad 2005:126)

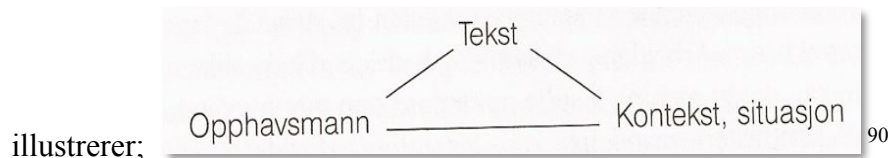
<sup>83</sup> (Kjeldstadli 1999:86)

<sup>84</sup> (Lupton 1999:114)

<sup>85</sup> (Ericsson 2009:7)

Hvordan fenomenet fortolkes avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. Det er dette *den hermeneutiske sirkel* henviser til begrunnelsessammenheng.<sup>86</sup> Når forstanderen skrev sin mening i elevprotokollene, skrev han for noen. Er elevprotokollene relevante og pålitelige kilder? Protokollene har vært skrevet av bestyreren på hjemmet, og mange av hendelsene som jeg beskriver i oppgaven kan være en *førstehåndskilde*, i følge Kjeldstadli er dette en øyevitnekildring, og den kan kalles *primærkilde*, siden protokollene og møtebøkene er den første kjente versjonen av tekstmaterialet.<sup>87</sup> Likevel vil mange av hendelse som har vært beskrevet i protokollene være basert på annenhånds informasjon. Jeg vil likevel påstå at jeg holder meg til primærkilder, da det er denne protokollen som ligger nærmest i tid og rom i forhold til det som skjedde.<sup>88</sup>

I følge Foucault ligger de sosiale relasjonene blottet i språket, og det dannes kategorier i språket som blir i sin tur opphav til institusjoner.<sup>89</sup> Å tolke tekster er en kvalitativ metode. Et viktig utgangspunkt for å tolke tekster er å huske at en tekst alltid blir lagd av en opphavsmann i en viss sammenheng, i en viss kontekst. Slik Kjeldstadlis modell



Modellen kan også leses som;

Forfatter – innhold/form i tekst – leser

Jeg har tatt for meg de sju spørreordene når jeg analyserer tekst og forfatter. Hvem var forfatteren og når ble protokollene skrevet? Protokollene har et institusjonelt blikk på guttene. Hvem ble protokollene skrevet til og hvor ble de skrevet og hvorfor. Utrykker forfatteren følelser i det som er skrevet, er det bruk av ironi? Jeg har også studert synsvinkel og hvilket perspektiv forfatteren av teksten har, som er bestyreren. Er det skrevet ovenfra og ned, med et overlegent syn på guttene eller er det innen i fra og medfølende? Så er det innholdet av teksten. Hvem er det skrevet for? Teksten er en

<sup>86</sup> (Gilje and Grimen 1993:153-155)

<sup>87</sup> (Fossåskaret, Fuglestad, and Aase 1997:213)

<sup>88</sup> (Kjeldstadli 1999:177)

<sup>89</sup> (Neumann 2001:36)

<sup>90</sup> (Kjeldstadli 1999:185)

handling med en vilje i retning av å påvirke leseren.<sup>91</sup> Hvilket budskap har teksten. I følge Kjeldstadli er det tre måter en tekst kan påvirke mottakeren på. *Beordre* mottakeren der leseren står i en svak posisjon, eller *overtale* leseren med argumenter, der leseren får frihet til å la seg overtales og mottaker og forfatter er på like fot. Ved å *anmode* mottakeren av teksten er det sterkere posisjon, men vil være bundet av allmennkulturelle normer.<sup>92</sup> Historien handler også om hvordan menneskelig kultur er blitt påvirket av organiseringen av arbeidet og av politiske og sosiale forhold.<sup>93</sup> I modellen er det et bindeledd mellom opphavsmann og kontekst/situasjon. Det er dette leddet som kan vise relevansen til i dag.

Når noe er feil er det naturlig å finne ut hvem som har skylden. I følge antropolog Mary Douglas er dette et vanlig trekk i den vestlige kulturen. Når det er noe som avviker fra det som er forventet eller at noen dør eller skader seg er det å identifisere hvem som er ansvarlige for selve risikoen.<sup>94</sup> Det er tydelig å lese i protokollene om hvor skylden for guttenes elende plasseres. Det er viet en del linjer om innsettelsesgrunnen der bestyrer forklarer grunnen til oppholdet på øyen.

Tim Rapley<sup>95</sup> mener når en møter en tekst er det ikke bare det skrevne som kan ha av betydning. Like mye hva som *ikke* blir sagt i teksten. Teksten kan ha forskjellige motiver. En tekst kan overbevise leseren og begrunne enkelte valg. I stedet for å fokusere bare på det som er skrevet er det viktig å se hvordan et argument eller en idé blir utviklet. Det kan ligge en del tause meninger i teksten. Når en analyserer en tekst er det viktig å se etter hvilke saker det blir skrevet om og hva som blir lagt frem. Hvem er autoriteten i teksten? Hva er det som bestemmer kunnskapen, og ikke minst, forteller det meg sannheten om guttene?

I følge Gadamer's teori består ikke forståelsen av fortiden at vi setter oss direkte inn i horisonten i en tidligere periode. Forståelse oppstår bare når den opprinnelige horisonten blir satt i forbindelse med den horisonten fortolkeren selv lever innenfor.<sup>96</sup> På den måten vil forståelsen av fortiden bidra også med innsikt i forhold til fortolkerens eget samfunn. Videre vil den gi innsikt i hvordan menneskelige handlinger og

---

<sup>91</sup> (Fossåskaret, Fuglestad, and Aase 1997:221)

<sup>92</sup> (Fossåskaret, Fuglestad, and Aase 1997:221)

<sup>93</sup> (Krogh 2009:83)

<sup>94</sup> (Lupton 1999:45)

<sup>95</sup> (Rapley 2007:111)

<sup>96</sup> (Krogh 2009:77)

oppfatninger er avhengige av overleverte tradisjoner.<sup>97</sup> Sporene etter guttene og protokollene om guttene vil stille spørsmål til meg, som jeg skal undersøke.

### Fortolkningsbakgrunn

Min bakgrunn som kvinne, mor og lærer har noe å si for hvordan jeg møter kildene om guttenes opphold på Ulvsnesøy. Jeg har mitt par med briller på, som jeg ser og tolker i gjennom. En annen person kan ha se noe annet med sine briller på. Gilje og Grimen<sup>98</sup> nevner tre ulike komponenter som kan ha betydning for en aktørs forforståelse. For det første vil mine *språk og begreper* ha en betydning. Når jeg møter beskrivelser av gutter som ikke viser interesse for læring eller har skulkesyken, kommer lærerbrillene til syne. Dette er ikke ukjente ting, og tankene mine heller mot gutter som har lærevansker og/eller mistrives på skolen. Jeg bruker de begrepene jeg har til rådighet når jeg møter kildene. For det andre inngår det mange forskjellige typer *trosoppfatninger* og *forestillinger* i forforståelsen.<sup>99</sup> Her kommer mine trosoppfatninger om verden frem, det jeg mener er sant. Jeg tar noe for gitt og noe finner jeg problematisk. Hvis jeg tror at mennesker er grunnleggende onde, vil jeg se etter helt andre ting enn om jeg tror at mennesker er grunnleggende gode. Jeg mener selvfølgelig det sistnevnte, og møter historien med de brillene om at bestyrelsen på Ulvsnesøy virkelig ønsket og hjelpe guttene med den tids kunnskap de satt med. Trosoppfatningene er spesielt viktige for de er medbestemmende<sup>100</sup> for hva jeg aksepterer som grunner. Er de for eller i mot det jeg ser etter i mitt prosjekt.

For det tredje er mine *personlige erfaringer* viktige for min forforståelse. Erfaringer varierer og noen andre kan besitte ulike erfaringer som gir en annen forforståelse enn min. Hadde jeg vokst opp på en lignende institusjon som guttene kunne jeg ha møtt deres handlinger og fellesskap annerledes enn det jeg gjør.

Innen for hermeneutikken er meningsfulle fenomener forståelig i den konteksten eller sammenhengen de forekommer i. Det er ikke bare det skrevne i protokoller og inskripsjoner som kommuniserer en mening til meg. Guttene avgir tegn i form av handlinger som jeg ser på som språk. Alt er av betydning og alt er språk.<sup>101</sup> Gadamer

---

<sup>97</sup> (Krogh 2009:77)

<sup>98</sup> (Gilje and Grimen 1993)

<sup>99</sup> (Gilje and Grimen 1993:149)

<sup>100</sup> (Gilje and Grimen 1993:150)

<sup>101</sup> (Gadamer and Grondin 2006)

sier at vi kan se ting fra flere sider og det kan bli gjentatt på forskjellige måter.<sup>102</sup> Det å se på individuelle handlinger og knytte det opp mot fellesskap og samhold viser at det er flere måter å se et fenomen på.

### Selvrefleksivitet

Mitt møte med elevprotokoller og stedet Ulvsensøy har gjort sterke inntrykk. Det var umulig å forestille seg hva som skulle stå i elevprotokollene og hvordan det kan virke inn på måten jeg møter meningene i teksten. Jeg har måtte ta små pauser for å fordøye inntrykk. Guttene har i perioder vært med meg hele tiden. Jeg har blitt godt kjent med dem og følt en sårhet overfor dem og hva de ha måttet tålt. Når jeg har vært ute på øyen har jeg opplevd den vakker og frodig. Å vandre på de samme stiene som guttene gjorde har gjort at jeg har kommet nærmere historien.

---

<sup>102</sup> (Gadamer and Grondin 2006:90)



## Kapittel 2

### Historisk bakteppe

I dette avsnittet vil jeg se på lovverkene som gjaldt i den tiden guttene ble plassert på øyen. Dette er en del av den historiske konteksten og fortolkningsbakgrunnen for hvordan stortinget og det norske folk så på guttene som ikke passet inn. Dette er også viktig for å forstå de samme prosessene som skjer i dag.

### Fattiglovene av 1845

Fattigvesenet hadde mandat til å sende guttene til opphold på øyen. Med loven i hånd kunne fattigvesenet ta ut et barn fra sitt nærmiljø og sende det til særskilt oppfostring ved en institusjon. Det var to varianter av fattigloven fra 1845, der den ene gjaldt for byene, og den andre for landsdistriktene.

Utdragene fra *fattigloven* nedenfor viser at fattigvesenet hadde makt til å bortsette barn av fattige, dersom de ikke viste at de var godt forsørget eller fikk en skikkelig skolegang. Barna kunne holdes til etter konfirmasjonen, da man med den i hende ble ansett som et skikkelig og voksent menneske. Flesteparten av guttene med få unntak, var det etter konfirmasjonen guttene ble utskrevet. I noen tilfeller et par dager før konfirmasjonen. I Fattiglovene av 1845 ble de fattige delt inn i tre klasser. Første klasse var gamle og syke personer med legemsfeil og andre som ikke kunne tjene til livets opphold. Andre klasse var foreldreløse barn eller barn med foreldre som ikke kunne ta hånd om dem. Disse barna skulle settes bort til oppfostring. Den siste og tredje klasse var personer som ikke tjente nok til livets opphold og kunne forsørge seg selv eller familien. Bergen var lenge den eneste byen i stiftet som kom inn under Fattigloven for kjøpsstedene.

I Fattigloven fra 1845 i fjerde kapittel står det beskrevet hvordan et barn skal bli forsørget.

*”(...)til anden Classe høre fattige Børn, der enten ere forældreløse eller ikke kunne betroes deres Foreldre til Opfostring eller Opdragelse, formedelst disses Cæders, Forstands eller Helbreds Beskaffenhed,(...)”<sup>103</sup>*

---

<sup>103</sup> (NL 1845:465)

Videre står det:

*”de til anden Classe henhørend Børn besørges, forsaavidt Alder, Helbredstilstand og omstendighederne forøvrigt tillade det, bortfæstede enten i Haandværkslære eller i anden Tjeneste til skikkelige Huusbønder. Hvorsaa dan Forsørgelse ikke kan anvendes, udsættes de til Opfostring og Opdragelse paa den Maade som Fattigcommissionen hensigtsmæssig og betryggende...”<sup>104</sup>*

### Fattiglovene av 1863

Få år etter at lovene fra 1863 var satt i verk, ble det satt ned en kommisjon som jobbet med nye utkast til et nytt lovverk. Det var ikke store forskjeller fra forrige lov, men en viktig forskjell var at plikten til å hjelpe var innskrenket og de fattige hadde ingen klagerett. I andre halvdel av 1800- tallet begynte helsevesenet å vokse frem, og flere grupper ble skilt ut i fra fattigvesenets ansvarsområder. I 1896 ble Vergerådsloven vedtatt, og det ble opprettet et vergeråd i hver kommune som hadde ansvar for forsømte barn.<sup>105</sup> Fattiglovene representerte en markant milepæl i norsk sosialpolitisk historie.<sup>106</sup>

### Folkeskoleloven av 1889

Folkeskoleloven av 26 juni 1889 var sammen med *Lov om Folkeskolen paa Landet* med på å avskaffe latinskolen, borgerskolen og allmueskolen. Skolen ble nå erstattet med *Folkeskolen*, og med denne loven opphevet man konfirmasjonen som skolens prinsipielle avslutning. Med denne loven skulle alle barn få en allmenndannelse, og barn fra alle samfunnslag skulle gå i samme skole. Forskjellene mellom byskolen og landskolen skulle minskes. På denne måten skulle skolen bidra til å forsonne sterke motsetninger mellom de ulike samfunnslag. Loven forsøkte også å endre på fattigdomspreget ved å endre navnet fra allmueskole til folkeskole. I folkeskoleloven av 1889 var det to paragrafer som skilte ut de vanskelige elevene i § 9 og § 55.

I § 9 sier loven om hvem som var skoleberettiget. Det gjaldt alle barn fra fylte seks og et halvt år, med unntak av de som av andre grunner ikke fikk adgang. Det var tre grupperinger i denne loven. Den første var de som på grunn av åndelige eller fysiske mangler, ikke kunne følge undervisningen. Den andre var de som led av en smittsom sykdom eller annen ”onde”, som kunne ha skadelig innvirkning på de andre barna. Den

---

<sup>104</sup> (NL 1845:468)

<sup>105</sup> (Arkivverket 2005)

<sup>106</sup> (Befring 1963:84)

tredje og siste gruppen var de barna som viste slett oppførsel slik at det var en fare for at de andre kunne bli utsatt for skadelig påvirkning. Hvis et barn ble utskilt fra skolen, skulle avgjørelsen om dette bli tatt i skolestyret.<sup>107</sup>

I § 55 er det foreldrerollen som blir nevnt. Dersom et barns foreldre eller verge ble regnet som likegyldige, uordentlige eller lastefulle, slik at de av den grunn ikke kunne ta seg av barnet og at det var i fare for å bli forsømt eller fordervet. Skolestyret kunne da forlange bortsetting av barnet. Det var da fattigkommisjonen som på skolestyret sitt forlangende skulle plassere barnet på en slik plass ”(...) *der samvittighetsfuldt bliver draget Omsorg for dets Opdragelse og Undervisning i Henhold til den paa Stedet gjældene Skolelov*”<sup>108</sup>

Med *Folkeskoleloven av 1889* kunne skolen skille ut de barna som ble sett som vanskelige å ha med og gjøre, og sende dem på en oppdragelsesanstalt. Likeså kunne de vanartede fattige barna med fattigloven i hånd, settes i oppdragelsesanstalt dersom samfunnet mente at foreldrene hadde sviktet sitt ansvar for barnets oppdragelse. Noen i samfunnet hadde myndighet til å bestemme at foreldrene hadde sviktet.

### Gutter spesielt og generelt

I Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne af 26.Juni 1889, står det at legemlig straff i skolen er tillatt.

*Forsaavidt de bestemmelser om orden og tugt, der af skolestyret fastsættes for en kjøbstads folkeskoler jmf.§39, giver adgang til at anvende legemlig straf, kan dette kun ske i samraad med og i overvær av bestyrer, klasseforstander eller medlærer. Legemlig straf maa ikke tildeles piger over 10 aar.*

Ordlyden i lovteksten virker beskyttende, slik at det ikke skal være lett å gripe til straff i klasserommet. Jenter blir direkte beskyttet av lovteksten. Et spørsmål det er naturlig å stille i forhold til lovteksten er om straffebestemmelsene er rettet mot guttene.

Pryl i skolen var et forholdsvis flittig brukt ”hjelpemiddel” for lærerne fram til midten av 1930-tallet. Straff var så alminnelig at det ble utformet lover og instruksjoner. Så straffen i seg selv er ikke noe som er ensbetydende med Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. For at det skal være et ærlig sammenligningsgrunnlag, har jeg brukt Handals undersøkelse om bruk av prylestraffen ved tre folkeskoler i Bergen perioden 1900-1936.

---

<sup>107</sup> NL:1889 av 26 juni § 9

<sup>108</sup> NL:1889 av 26 juni § 55

Handal skriver i forordet på et hefte at han har justert litt på i 1983 fremstillingen, at han fremdeles baserer seg på de tre straffeprotokollene som opprinnelig forelå. Det kom senere en fjerde protokoll fra en ytterligere skole, men som Handal skriver endrer ikke det bildet som ble gitt av framstillingen av de tre opprinnelige skolene. På Ulvsnesøy har elevene kun blitt slått med ris, men i den vanlige folkeskolen ble det brukt både ris og rør. Handal ser ikke noe fast mønster i straffeprotokollene, *men grovt sett kan vi si at mindre forseelser ble straffet med 2-4 slag. Grovere forseelser – ble straffet med 6-8 slag. Det forekommer – men meget sjelden – at det gis mer enn 8 slag.*<sup>109</sup>

Ut i fra Handals undersøkelser på de tre folkeskolene i Bergen, gjengir jeg i tabellen nedenfor, et sammendrag av deler av hans funn.

Skole	Antall avstraffelser med spanskrør eller ris per år	Totalt antall elever	År	Gjennomsnittlig antall avstraffelser per år
Folkeskole 1	123 (115 gutter/8 piker)	1672	1900	36
Folkeskole 2	371 (369 gutter/2 piker)	1501	1900	52
Folkeskole 3	210 (61 gutter/1 pike)	1759	1905	38

I følge Handals undersøkelser var de hyppigste årsakene til straff;

- dovenskap
- skulk
- ulydighet
- stygg oppførsel
- løgn
- slagsmål
- rømming fra skolen

---

<sup>109</sup> (Handal 1983)

- tyveri
- kalling av lærer

I følge straffeprotokollene viser det at forbudet mot legemlig straff av jenter over ti år ble overholdt og at jentene ble beskyttet av lovteksten.<sup>110</sup> Det er mindre antall jenter som blir straffet i forhold til antall gutter.

I Lovparagrafen står det at det skal finnes bestemmelser om tukt og orden i hver kjøpstad. I Bergen finnes disse bestemmelsene i *instruks for lærerne i Beretning om Bergen folkeskole for 1893*. Instruksene er detaljert beskrevet som disse fire paragrafene:

*§ 16 Hvis et barn skulker eller gjør sig skyldig i dovenskab, ulydighed eller anden slet opførsel, er læreren berettiget til, naar formaninger har vist sig frugtesløse, at anvende vedtagne skolestraffe, -gjensiddent dog kun naar der sørges for et av overlæreren godkjent tilsyn.*

Instruksen understreker at når *formaninger* ikke virker, kan eleven tildeles straff med spanskrør eller ris.

*§ 17 I graverende tilfælde eller hvis andre straffemidler har vist sig virkningsløse, kan legemlig revselse anvendes, dog kun efter samraad med og i overvær av overlærer, klasseforstander eller medlærer.*

§ 17 i instruks for lærerne i Bergen har lyder likt som §65 i Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne av 26. Juni 1889. I neste paragraf kan en lese den legemlige refselsen ikke skal skje i påsyn av klassen eller at straffen ikke skal ramme hodet. Videre i § 17 står det at:

*Revselsen, der regelen ikke bør udøves i klassens paasyn, tildeles med spanskrør eller ris. Enhver straf som rammer hovedet, er forbudt.*

*I pigeklasser maa legemlig revselse ikke foretages av nogen lærer, men af en lærerinde i en anden lærerindes overvær.*

*- Legemlig straf maa ikke tildeles piger over 10 aar.*

---

<sup>110</sup> (Handal 1983)

Det kan virke som en ønsket en viss kontroll og begrensninger med bruk av legemlig straff i skolen. I lovteksten under kan lese at læreren må mane til besindighet og får også en del råd om hvordan han skal oppføre seg.

*§ 18 Læreren er ansvarlig for, at han ikke ved afstraffelsen tilføier barnet skade paa helbred og lemmer, og at han ikke sætter hensyn til sømmelighed og velanstendighed til side. Han bør nøie vaage over sig selv med upartiskhed og – naar han straffer – viser sindighed og aldrig bruger skjeldsord eller andre usømmelige udtryk.*

*Ethvert tilfælde af legemlig revselse indføres i klassens dagbog. Skriftlig meddelelse om sagen sendes gennem overlæreren til vedkommende hjem.*

*Under sit arbejde med det enkelte barns vanart, bør læreren sætte sig i forbindelse med barnets klasseforstander. Mer graverende tilfælde bør straks anmeldes overlæreren.*

Den siste instruksjonen viser også at loven henstiller lærerne til å følge med elevene også utenom skoletiden. På den måten får også skolen ansvar for avstraffelse av elever for forhold som ikke har noe med deres opphold på skolen å gjøre. Slik lyder § 19:

*Ogsaa paa børnenes opførsel udenfor skolen bør læreren saavidt mulig have sin opmerksomhed henvendt, og hvis han bliver vidende om nogen usømmelighed, paatale denne.*

Disse instruksjonene som er skrevet overfor gjaldt alle skolebarn i Bergen. Skolen hadde en stor makt over elevene både i og utenfor skolen.

På slutten av 1800-tallet var det sterke spenninger mellom sekularistisk og kristen livsforståelse. Bakgrunnen for striden var *striden om skolens verdigrunnlag og innhold*.<sup>111</sup> Den vanlige løsningen ble at skolen skulle bygge på kristne grunnverdier og gi en kristendomsundervisning som i større eller mindre grad var konfesjonelt forankret.<sup>112</sup> I Europa var det sterke meninger om hvilken retning skolen hadde tatt, som kan ha hatt innvirkning på norske meninger. I 1908 skrev Ludwig Gurlitt i skriftet *Barneselv mord* at det ved skolene i Berlin, i løpet av fjorten år hadde det funnet sted

---

<sup>111</sup> (Myhre 1996:151)

<sup>112</sup> (Myhre 1996:151)

165 selvmord av barn under femten år, på grunn av hard og urettferdig behandling, frykt for straff eller dårlige eksamenskarakterer.<sup>113</sup>

Det fjerde norske arbeidermøde i 1888 hevdet at kristendomsundervisningen som fag i folkeskolen burde utgå, og Bjørnson angrep kristendomsundervisningen i rekke artikler i Norsk Skoletidende. Utgangen på striden ble at Folkeskolelovene av 1889 fastslo at skolen skulle ha et dobbelt formål: *at medvirke til Børnenes kristelige Opdragelse og til at meddele dem den Almendannelse, som bør være fælles for alle Samfundets Medlemmer.*<sup>114</sup>

### På et lærermøte i Bergen

På et lærermøte i Bergen den 24. september 1887 ble det diskutert om kroppslig refselse var en bra pedagogisk metode. Formannen Arne Kjøde startet møtet med å lese opp instruksparagrafen for lærerne i Bergen. Han nevnte særskilt paragrafen om kroppslig refselse og sa; *at der ikke skal tilføies eleven skade på helbred eller lemmer, at der ikke skal stødes an mod sømmelighed og velanstendighed, og at slag på kinden skal tildeles med den flade hånd.* Han sa at *tugt i skolen nu meget sjelden udøves, og som oftest kun på gutter.*<sup>115</sup> Enten med ris eller spanskrør på enden som han sa. Videre sa han at *det der er intet som i den grad vækker foreldrenes forbitrelse og som den omstændighed, at deres børn bliver tilbage på skolen for at få ris.* Så la han til; *jeg mener, at lærerstandens bestræbelser bør gå på at få den legemlige refselse afskaffet i skolen, og det jo før jo heller.*<sup>116</sup> Han fortalte videre at han ønsker at lærerne skal forlange andre midler, slik at arbeidet med å håndheve disiplin skjer på en annen måte. Han ville at *ethvert barn, der ved slet opførsel forvolder uro og forargelse i skolen, uden videre kan bortvises fra den frie undervisning i skolen.*<sup>117</sup> På neste møtet den 22 oktober samme år ble det gjort fremlegg til vedtak. At det skulle *en større optagelse til hjelpeskolen for uartige gutter.* Møtereferatene viser hva som lærerne var opptatt av i den tiden jeg skriver om. Kjøde er også opptatt av forbitrelsen som foreldrene føler for barna sine, når de må sitte igjen på skolen for å få straff. Løsningen ble å legge frem et vedtak om større opptakelse til hjelpeskolen for de uartige guttene, og flytte problemet videre.

---

<sup>113</sup> (Myhre 1996:156)

<sup>114</sup> (Myhre 1996:151)

<sup>115</sup> (Hoprekstad and Bergen lærerlag 1951:175)

<sup>116</sup> (Hoprekstad and Bergen lærerlag 1951:175)

<sup>117</sup> (Hoprekstad and Bergen lærerlag 1951:175)

## Vergerådsloven

Det var fra midten av 1800-tallet mulig å bortplassere barn i anstalter, da dette ble gjort på lokale initiativ. Professoren, juristen og riksadvokaten Bernhard Getz blir regnet som vergerådslovens far.<sup>118</sup> I følge Getz var vergerådslovens formål at barnets kriminalitet skulle sees i lys av forsømmelse, og at ondet måtte gripes ved roten gjennom forebygging. Han foreslo videre i sitt lovforslag at *oppdragelse og opplæring i skolehjem* skulle avløse fengselsstraff eller utvisning fra skolen.<sup>119</sup> Etter at Vergerådsloven trådte i kraft i fra 1900, kom det en del forandringer. I 1881 da Ulvsnesøen oppdragelsesanstalt ble opprettet fantes det kun en annen oppdragelsesanstalt i Norge, og det var Toftes Gave som ble åpnet i 1841 i Oslo. Frem mot århundreskiftet kom det stadig flere slike institusjoner, da *Lov om Behandling af forsømte Børn*<sup>120</sup> ble vedtatt i 1896, senere kalt *Vergerådsloven*, ble det også et skifte i navnet på anstalten. Det skulle heretter hete; skolehjem. Denne loven blir regnet som Norges første barnevernslov og i 54 paragrafer gjør loven rede for hvilke tiltak en kommune plikter å treffe ovenfor et barn som havner i elende eller som lider overlast i hjemmet. Lovbestemmelsene var mer presise enn det som sto i de gamle fattiglovene, og nå var disse bestemmelsene ordnet under en egen lov. Loven av 1896 hadde åtte kapitler. Den første gjorde rede for hvilke "... *Børn, Loven angaar, og de Forføininger, som kan træffes med Hensyn til dem.*" Første paragraf lyder slik:

*Barn, der ikke har fyldt det 16de Aar, bliver efter Beslutning af Værgeraadet (§6) at bortsætte i en paalidelig og hæderlig Familie, i et Barnehjem eller lignende Indretning, hvis Plan for Kongen er stadfæstet, eller i et Skolehjem (§§ 27 og 28), saafremt*

- a. *det har forøvet nogen strafbar, om sædeligt Fordærvelse eller Vanvyrd vidnende Handling, og Bortsættelsen antages hensigtsmæssig af Hensyn til dets Forbedring eller for at hindre Gjentagelser.*
- b. *det paa Grund af Forældres eller Opdragers Lastefulhed eller Forsømmelighed findes vanvyrdet, mishandlet eller sædeligt forkommet eller maa befryktes at ville blive sædeligt fordærvet og en Advarsel (§3) ikke antages egnet til at rette Forholdet, eller*
- c. *det paa Grund af slet Opførsel fra Barnets Side, mod hvilken Hjemmets og Skolens Opdragelsesmidler har vist sig magtesløse, eller andre mislige*

---

<sup>118</sup> (Hagen 2001:21)

<sup>119</sup> (Hagen 2001:21)

<sup>120</sup> (NL 1896)



*Forhold fremstiller sig som nødvendigt at bortsætte det for at redde det fra sædelig Undergang.*<sup>121</sup>

De neste paragrafer tar for seg frakjennelse av foreldremyndighet, oppnevning av verge, bruken av advarsler og plassering i tvangsskoler.

Ved innføringen av Vergerådsloven ble det et skifte i systemet som tok seg av de forsømte og vanartede guttene. Den nye loven bidro til å markere Norge som et oppvekstpolitisk foregangsland.<sup>122</sup> Den kriminelle lavalderen ble hevet fra ti til fjorten år. Barn som var under fjorten år kunne dermed ikke bli stilt for retten og dømt som tidligere. Istedet var det nå vergerådet som var ansvarlig for videre behandling og tiltak for disse barna.

Loven åpnet også for at barn mellom fjorten og seksten år kunne komme inn under vergerådets styre dersom påtalemyndighetene droppet tiltale mot den kriminelle handlingen. Dette kunne gjelde de barna som ble regnet som småkriminelle, og ble ut i fra vergerådets tiltak vurdert til å være mer effektive for barna enn fengsel. Loven gjaldt også for de barna en fryktet kunne bli kriminelle dersom de ikke ble fjernet fra miljøet de vanket i. Dette nørte oppunder idéene om at barn som blir reddet i fra ung alder hadde større sjanse til å vokse opp å bli gode samfunnsborgere, i stedet for å velge den kriminelle løpebane. Vergerådsloven er delt inn i tre kategorier. I den første delen finner vi barn som allerede hadde gjort seg skyldig i noe straffbart, og sto selv for det uakseptable. I andre kategori finner vi barn som på grunn av foreldre og foresatte sin lastefulle oppførsel kunne vise til vanartethet, mishandling eller sedelig oppførsel. Her var miljø en utslagsgivende faktor for barnets utvikling mot det fordervete liv.

I den siste kategorien gjelder det barn, hvor i hjemmet eller skolen viste seg å være maktesløse i oppdragelsen av barnet, eller andre mislige forhold som gjorde at barnet måtte reddes fra en sedelig undergang.

Vergerådets makt til bortplassere barn var stor. Avgjørelsene som vergerådet tok kunne variere fra en advarsel til bortsetting. Samtidig kunne vergerådet frakjenne foreldre retten til den ene eller begge foreldre når det gjaldt barnet.<sup>123</sup> Vergerådet kunne også be foreldre eller skolen om passende refsing. Et annet alternativ var å plassere

---

<sup>121</sup> (NL 1896)

<sup>122</sup> (NOU 2009:8)

<sup>123</sup> (NL 1896)

barnet på tvangsskole på et opphold inntil seks måneder, som et alternativ til de barna som nektet å gå på skolen. Vergerådsloven delte de tidligere oppdragsanstaltene inn i to typer skolehjem, mildere og strengere skolehjem. Ulvsnesøy var kategorisert som mildere skolehjem. Ved de strengere skolehjemmene som Bastøy var det tøffere oppvekstvilkår og hardere straffer. Dette skillet mellom ”vanlige” og ”særlige” eller ”mildere” eller ”strengere” skolehjem var omdiskutert.<sup>124</sup>

Vergerådsloven av 1896 har vært en lov med lang levetid. Først i 1953 ble *Barnevernsloven* vedtatt. For å oppsummere lovene viser jeg til Andresen som skriver:

*Fattigloven og vergerådsloven var bortsettings- og tilsynslover, pleiebarnslovene regulerte bare tilsynet. De hadde ulike mål: Fattigloven stadfestet barns rett til forsørgelse, vergerådsloven det offentlige rett til å fjerne barn fra familien.*<sup>125</sup>

Disse lovene viser at barnet blir sett på som sårbart og at det er den voksnes plikt til å beskytte barnet. De voksne har styrt barnet inn på bestemte sosiale arenaer og disiplinert dem inn i anerkjente adferdsformer som både vil være bra for barnet og samtidig ikke vise seg utfordrende og truende for oss voksne.<sup>126</sup> Når vi leser lovtekstene overfor ble ikke barnet hørt. Det er den voksnes moralske ansvar til å oppdra og anspore dem. Sagberg og Steinsholt skriver at hovedoppgaven var derfor å gripe fatt i barnelegemet og spikre samfunnets etablerte normer og regler fast.<sup>127</sup>

---

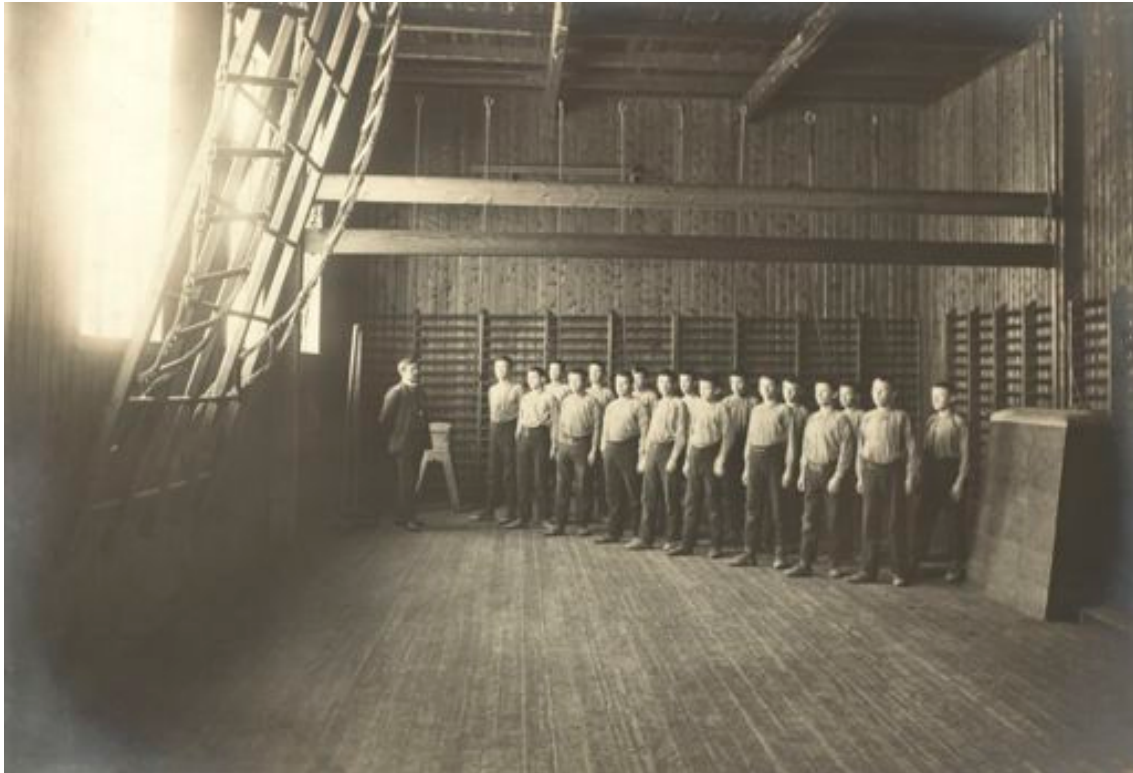
<sup>124</sup> (NOU 2004:28)

<sup>125</sup> (Andresen 2006:29)

<sup>126</sup> (Sagberg and Steinsholt 2003:25)

<sup>127</sup> (Sagberg and Steinsholt 2003:25)

## Disiplinering : Prek og pryl



Bergen Byarkiv. Kat.sign BBA A-0368.© Bergen Byarkiv

Den pietistiske synet på oppdragelse fikk stor innpass i Norge, blant annet fordi kong Christian 6. var en beundrer av August Hermann Francke som regnes som en av grunnleggerne til denne tradisjonen. Kongen sørget for at skolelovgivningen ble preget av det pietistiske livssynet.<sup>128</sup> Francke hadde møtt mange fattige barn i sin prestegjerning og ble meget bekymret over deres dårlige kristendoms-kunnskaper. Han var særlig opptatt av å hjelpe barn som fikk lite eller ingen oppdragelse, og så på disse manglene som et resultat av nøden. Han opprettet først en skole for disse barna, senere opprettet han de såkalte *Waisenhus*, den tyske betegnelsen for barnehjem slik at barna også hadde et sted å bo mens de gikk på skolen. Franckes oppdragelsesyn var bestemt av hans religiøse tro; alt hva en gjør, skal skje i Guds ære, også de jordnære og praktiske handlingene.<sup>129</sup> Selv om Waisenhusbevegelsen var lite utpreget i Norge fikk hans tanker desto større innflytelse i skolebevegelsene. Pietismens syn preget mange av barnevernsinstitusjonene og høyst sannsynlig medlemmer av vergeråd og fattigstyrer

---

<sup>128</sup> (Hagen 2001:32)

<sup>129</sup> (Hagen 2001:31)

langt inn på 1900- tallet.<sup>130</sup> Straff og formaning var oppdragende virkemidler for at barnet skulle lyde foreldrene og leve etter kristen ånd. Foreldrenes tukt og formaning var to sider av samme sak i oppdragelsen av barna.<sup>131</sup> Straff og underkuelse var verktøy i formingen av barn innen den pietistiske tradisjonen. *La ikke den unge være uten tukt! Når du slår ham med riset skal han ikke dø*, står det i bibelen.<sup>132</sup>

Det var gjennom tukt, hardt arbeid, kristendom og disiplin som skulle til for å bli en skikkelig mann.

I den vestlige verden har sosialiseringen handlet om innlæring av disiplin. Ved tidlig å lære bordskikk, pottetrening og kroppsvask, har mennesket tidlig fått innlært at det må føres kontroll med kroppsfunksjonene. Eksempler på det er spytting, soverutiner, seksuell omgang og hva som er godtatt bruk av vold og når det ikke passer med vold.<sup>133</sup>

Ekenstams doktoravhandling om *Kroppens idéhistora* med undertittelen *disciplinering og karaktärsdanning* viser at det er en sterk kobling mellom karakterdanning og disiplinering. Han viser videre og antyder at det eksisterer nære forbindelser mellom menneskers psykiske strukturer og hvordan de fungerer i sosiale sammenhenger. Disiplinering og karakterdanning kan nærmest sees som to sider av samme sak.<sup>134</sup> Ekenstams undersøkelser er gjort i perioden 1700-1950 i Sverige. Likevel ser jeg relevansen da Norge var i union med Sverige til 1905, og er i stor grad preget av de samme tankesettene som var gjeldene. Fra 1800-tallets slutt til og under 1900- tallets tre første ti år var tendensen til å regulere menneskets kroppslige funksjoner i gang, allerede som spedbarn. Dette fikk konsekvenser for karakterdannelsen. En hard selvkontroll og streng holdning til alt som rørte ved kroppens følelser, bevegelser og funksjoner ble et allment ideal.<sup>135</sup> De historiske linjene for denne perioden viser at det har blitt en større distanse på kroppslig nærhet. Fra en praksis der mor og barn skulle sove sammen til den fysiske separeringen av mødre og barn bidro til å skape individer

---

<sup>130</sup> (Hagen 2001:33)

<sup>131</sup> (Thuen 2008:22)

<sup>132</sup> 32,13

<sup>133</sup> (Martinussen 2008:259)

<sup>134</sup> (Ekenstam 1993:12)

<sup>135</sup> (Ekenstam 1993:20)

som passet til den tidens krav. Industrialiseringens behov for arbeidskraft der individer alene arbeider med maskiner ble stadig viktigere.<sup>136</sup>

På slutten av 1800-tallet ble det et mer disiplinerte syn på spedbarnet også. Barnet skulle fra tidlig alder fostres til lydighet. Alle kroppslige funksjoner og reaksjoner ble utsatt for ulike tiltak gjennom disiplinering.<sup>137</sup> Det var gjennom kroppen et barn skulle disiplineres og gjennom kroppen et menneske viste sin karakterstyrke. En skitten kropp ble sett på som en umoralsk kropp. På 1700-tallet var naturens skapelser en del av idealet, men på 1800-tallet skulle individet distansere seg fra det naturlige, og sin egen kropp. På 1900-tallet ble individet, etter håndbøkernes regler om fostring, mer lukket.<sup>138</sup>

I protokollene fra Ulvsnesøy er det skrevet ned karaktertrekk ved de fleste guttene som:

*Han var videre flink paa Skolen, men baade villig og dygtig Arbeider. Han er af en strid Karakter, men viste aldrig tilbøielighed til Tyveri*<sup>139</sup>

Om en annen gutt ble det skrevet:

*En stor sterk Gut, flink i Arbeid mindre gode Evner, tyvagtig og upaalidelig.*<sup>140</sup>

En tredje gutt ble beskrevet som både lat og karakterløs.

*Han er en lad, upaalidelig og karakterløs Gut med smaa Kundskaber.*<sup>141</sup>

Den fjerde gutten beskrives som en gutt som viser god forstand og kroppslig kontroll-

*Han har et stridig Gemyt, men god Forstand og opførte sig i det hele taget meget godt, var ordentlig net med sit tøj, flink og paalidelig i Arbeide, men mindre flink paa Skolen.*<sup>142</sup>

En persons karakter sammenfatter alle egenskapene som kjennetegner ham. Hvordan et menneske tenker, føler og handler er verdier som danner et menneskes karakter. Å si at en person er karakterfast tolkes som noe som er positivt. Ofte assosieres karakter med viljestyrke og fasthet i holdningen.<sup>143</sup> Karakter og disiplin henger sammen.

---

<sup>136</sup> (Ekenstam 1993:65)

<sup>137</sup> (Ekenstam 1993:87)

<sup>138</sup> (Ekenstam 1993:73)

<sup>139</sup> BBA Ep II Folio 228/15

<sup>140</sup> BBA Ep II Folio 231/18

<sup>141</sup> BBA Ep II Folio 24/220

<sup>142</sup> BBA Ep II Folio 25/212

<sup>143</sup> (Ekenstam 1993:14)

## Ulvsnæsøy - fra klostergods til slemme gutter

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvorfor det ble opprettet et skolealternativ til gutter på Ulvsnæsøy. I mitt virke som lærer i skolen møter jeg mange av de samme problemstillingene som også opptok lærere og skolefolk for over hundre år siden. Jeg har hatt elever som trives bedre med praktiske fag enn teoretiske fag. Elever som ikke har mestret å sitte rolig rundt pulten. Jeg har opplevd barn med ulike kunnskapsnivå, som likevel skal lære det samme. Mange av utfordringene som beskrives i protokollene kunne like godt vært i dag, men med andre ord. I dag når en lærer opplever at et elev mistrives på skolen eller ikke klarer å sitte rolig ved pulten, skal det finnes en grunn, sågar en diagnose. Det har alltid vært en utfordring når ulike barn skal være like i en klasseromssetting.

I dag når en elev viser samme tegn som guttene gjorde for hundre år siden, er det ikke barnet selv som er skyld i negative handlinger. Hvis en elev stjeler mat i dag, vil en lærer gjerne tenke på *hvorfor* barnet stjeler. For hundre år siden var det nok at man stjal, og måtte avlæres utidig oppførsel.

### Bakgrunn for opprettelsen av oppdragelsesanstalten på Ulvsnæsøy

I gammel tid var det trolig et klostergods på den 92 mål store øyen. Det var i alle fall et kirkegods, med et større tilhørende bruk på Osterøy, også kalt Kirkebrudvig. I gjennom tidenes løp har Ulvsnæsøy blitt skrevet på forskjellige måter, og i skrifter forekommer det blant annet Olsnesøyni, Olsnesøyna, Ulvsnæsøen, og Ulfnesøen. I dag er skrivemåten *Ulvsnæsøy*. Ulvsnæsøy ligger like utenfor Bruvik, omkring fem mil øst for Bergen. For å komme over på øyen er man avhengig av båt, og i gamle dager robåt. I dag er det en motordrevet båt med egen båtfører som tar oss over etter avtale med fengslet. I 1981 ble Ulvsnæsøy skole en del av Bergen Fengsel, og i dag er dette et soningstilbud med plass til 31 innsatte, hvorav elleve plasser er for kvinner. De som ønsker å sone straffen sin ved avdeling Osterøy må søke. De innsatte er sysselsatt i driften av øyen med vedlikehold og ansvar for geiter, gris og høns samt hest. De som ikke er sysselsatt ved dette, går på skole.<sup>144</sup>

Hvilke tanker som lå til grunn for opprettelsen av en oppdragelsesanstalt på en øy i Sør fjorden kan være mange, men ble en metode med loven i hånd med vergemålsloven.

---

<sup>144</sup> (Kriminalomsorgen 1999-2010)

Svein Bugge har skrevet bøker om Bastøy og har gjort intervjuer av tidligere bastøygutter. I hans bok *Bastøy – Paradis eller helvete?*<sup>145</sup> Viser han at skoleinspektør Irgens trolig var en av ”arkitektene” bak opprettelsen av de forskjellige guttehjemmene i landet. Han skriver at han som en av landets første skoleinspektører og leder av Bergen Allmue/folkeskole i 37 år, *i et tidsrom med noen av de sterkeste brytninger i vårt lands nyere historie, politisk, sosialt og kulturelt. Ikke minst var skole og oppdragelse i spenningsfeltet mellom gamle og nye ideer, tanker og problemstillinger.*<sup>146</sup> Irgens ga tidlig uttrykk for at de gamle oppsødningsnormene i samfunnet var på hell.

Fra et lærerlagsmøte i april 1862 i Bergen, hadde skoleinspektør og teolog Ole Irgens tatt opp forholdet mellom foreldre og barn. Aktelse for autoriteter hørte fortiden til, og var forsvunnet i blant oss, kunne Irgens berette.

*Nu leger gjerne Sønnen bom Kamerat med sin Far..og i skolen var det bare blitt verre, Knyhed istedetfor skyldig Ærbødighet, klager istedetfor Påskjønnelse, Medhold i Hjemmet istedetfor Correx.*<sup>147</sup>

Det var ikke bare hjemmet som forsømte barnets oppdragelse, Ole Irgens uttalte seg i Bergens Lærerforening 22 september 1866, om hva som hindret skoledisiplinen:

*Tugtløsheden i Hjemmet og fremforalt den i Folket rådene Opinion, lige overfor hvilke Skolen står nesten magtesløs. – Nær sagt, og det er dessværre sandt, at det er ikke længer Forældrene i Hjemmet, men Folket paa Gaden, som oppdrager og danner Børnene. Ja, alvorlige Forældre have erklæret det for næsten umulig at opdrage deres Børn under våre Forholde. Men er det nu således, da er Skolen den eneste som kan holde igjen.*<sup>148</sup>

I 1865 hadde Irgens gjort en studiereise til *Das Rauhe Haus* i Hamburg, en av de ledende oppdragelsesanstalter på den tiden. Han skrev en detaljert rapport om som forteller mye om barneredningen og dens tankesett. I sær er det den sterke tanken om familien som gjennomsyret ideologien. Professor i pedagogikk, Harald Thuen har

---

<sup>145</sup> (Bugge 2001)

<sup>146</sup> (Bugge 2001:33)

<sup>147</sup> Skoleinspektør Ole Irgens i lærerlagsmøte 26.april 1862

<sup>148</sup> (Lysne 1983:11)

sammenfattet Irgens rapport i fire hovedpunkter som knyttet til familien som oppdragelsesmiddel:

1. *Som familien var en privat institusjon burde også redningsanstalten være det. Kjærligheten er redningens sentrale prinsipp, og den vokser kun i privatsfæren.*
2. *Som familiens oppdragelse retter seg mot "hele" barnet, skulle også redningsanstaltens oppdragelse gjøre det. Ikke bare hjem, bare skole eller arbeidsanstalt. Den helhetlige utviklingen skulle være i fokus.*
3. *Som en familie tuktet sitt barn, skulle også redningsanstalten gjøre det.*
4. *Som en far styrer sin familie, skal også forstanderen råde grunnen og ha det siste ord i redningsanstalten.*<sup>149</sup>

Disse tankene og ideene kom fra 1700 –tallets pedagogiske roman, *Emile*, skrevet av opplysningsfilosofen Jean Jacques Rousseau. Han etablerte en ny måte å snakke om barndom på, en barndom med potensial og egenverdi. En barndom som måtte forstås på sine egne premisser. Femten år senere resulterte planene i åpningen av *Ulvsnesøen Opdragelsesanstalt* i Sørfjorden fire-fem mil øst for Bergen.<sup>150</sup>

Ole Irgens regnes som en av drivkreftene for opprettelsen av *Ulfsnesøens Opdragelsesanstalt for vanartede og forvilledede Gutter*. Han var skoleinspektør i Bergen fra 1861. Han var godt kjent med de problemene som rådde i samfunnet, og denne uroen for utviklingen av disiplinen, både i skole og hjem gjenspeiler nedtegnelser fra lærermøtene. Barna som skulket skolen, der lærere og foreldre som ikke lenger klarte lenger og hankses med dem. Barna måtte reddes og oppdras med hjelp fra styresmaktene. Det hadde tidligere vært forsøkt å opprette et alternativ for barna som ikke passet inn i den vanlige folkeskolen. Det var i *Hjelpeskolen*<sup>151</sup> de frekke og urolige guttene passet inn. Hjelpeskolen var en blanding av barn med små evner for boklige fag og barn med store tilpasningsvansker. Den sistnevnte gruppen var i overtall. På den måten fikk man fjernet uroelementene fra den vanlige klassene, slik at resten av barna og læreren skulle få en bedre skolehverdag. Dette var et hjelpetiltak som slo feil. Foreldrene til disse barna aksepterte aldri dette som "hjelp" for deres barn, og det ble sett på som straff og forvisning. Det ble senere opprettet to særskilte skoler for

---

<sup>149</sup> (Thuen 2002:205-214)

<sup>150</sup> (Thuen 2002:205)

<sup>151</sup> Det første store tiltaket til skoleinspektør Irgens, da han ble tilsatt. Dette skulle være et supplement til den vanlige Almueskolen, og ble opprettet i 1860 årene.



åndssvake barn i Kalmargaten og Eikelund Skoler.<sup>152</sup> Hjelpeskolen ble sløyfet fra begynnelsen av skoleåret 1902-1903, og tvangskolen tok over for *skulkagtige og ellers vanartige gutter*.<sup>153</sup>

Forsømmelse av skolegangen ble et stort problem etter at skolen ble obligatorisk. Foreldre trengte barna hjemme til arbeid og i trangbodde hjem var ofte sykdom og isolasjon med på å holde barna borte fra skolen. Barnas muligheter til skolegang var ofte bestemt av foreldre og økonomiske hensyn.

Skolens holdningsarbeid for å motvirke ”skulking” var å ty til hardere midler. Tvangsskolen mottok ivrige skulkere og uartig barn, som det går fram av navnet, var denne skolen under tvang. Barna ble tvunget bort av sitt vante miljø, og et opphold på tvangsskolen kunne vare i flere måneder. *Skulking af Skolen, Dovenskab og slet Opførsel i det hele. Han har voret 9 Maaneder paa Tvangsskolen, men uden heldig resultat*.<sup>154</sup> Dette er hentet fra Arnsts protokoll, og mange av guttene hadde vært innom tvangsskolen før de ankom Ulvsnesøy. I følge *Skolestyrets aarsberetning for 1902 startet Tvangsskolen paa Aarstad gaard* med fullt belegg – tjue gutter.<sup>155</sup> Gjennomsnittstiden for oppholdet på tvangsskolen var i 1902 103,2 dager. I 1900 var den 98.7. I 1901 var gjennomsnittstiden på hele 150 dager.

Den obligatoriske folkeskolen fikk stor betydning for barns utvikling<sup>156</sup>, siden den omfattet alle barn. Likevel ble det et problem rundt den obligatoriske skolen. Skolen kunne ikke lengre utvise barn, men måtte hanskes med de ”*vanartede og moralsk fordervede Barn som viste saa slet Opførsel at de øvrige Skolebarn derved udsettes for skadelig Paavirkning*”.<sup>157</sup>

Etter dette begynte Irgens planer om en anstalt å ta form.

Ved hjelp av støtte fra *Bergen Samlag for Brændevinshandel* og rentefrie lån i fra Bergens Sparebank kunne planleggingen starte for fullt. Av private bidragsytere var det først og fremst *Foreningen for forsømte og forvildede Børns og unge Menneskers*

---

<sup>152</sup> (Lysne 1983:14)

<sup>153</sup> (Norby 1903:24)

<sup>154</sup> BBA II Ep. 228/15

<sup>155</sup> (Norby 1903:48)

<sup>156</sup> (Hagen 2001:21)

<sup>157</sup> (Hagen 2001:21)

*Redning* som gjorde en innsats for oppdragelsesanstalten i en årrekke.<sup>158</sup> Denne foreningen var stiftet i 1842 og hadde allerede i flere generasjoner utført hjelpearbeid ved å ta hånd om og å finne fosterhjem til barn og unge som var kommet på kant med loven, eller kommet ut av hjemmets og skolens kontroll.

Tidlig på 1800 tallet var det en del debatter i det norske samfunnet, om hva som skulle gjøres ved det moralske forfallet blant de unge i byene<sup>159</sup>, og utfallet ble at Norge som tidligere nevnt, var det første landet i verden som fikk et offentlig barnevern. Loven om *forsømte barns behandling* eller Vergerårdsloven som den ble kalt, ble vedtatt i 1896 og trådte i kraft i år 1900. Loven bestemte at det skulle i hver av landets kommuner være oppnevnt et offentlig råd som sørget for riktig behandling og plassering av de såkalte *forsømte* barna. Irgens beskriver at det i Bergen, er det den moralske utglidningen i hjemmet, forsømmelse av foreldreplikten, tegn på kriminell atferd og tydelige disiplinproblemer som gav grunnlag for rådets inngripen.<sup>160</sup> Dette er starten på den institusjonelle omsorgen i Norge, der barn som blir kategorisert som vanskelige skal bli ivaretatt. Norge var blant de siste land i Europa som opprettet oppdragelsesanstalter og i 1890 fikk den første forstanderen ved Ulfnesøen oppdragelsesanstalt et offentlig reisestipend for å undersøke hvordan de ulike forholdene var rundt i de europeiske oppdragelsesanstaltene. I løpet av noen måneder fikk han besøkt over tjue anstalter i England, Sverige, Tyskland og Danmark. Hans hovedkonklusjon var at det fantes to modellsystemer blant redningsanstaltene i Europa.

I tillegg til det opprinnelige *Familiesystemet* var også et *Kasernesystem* kommet til anvendelse.<sup>161</sup> Fra å oppdra barna slik det gjøres i familien til en oppdragelse med militært preg, blir disse to systemene blandet sammen i Norge. Denne diskusjonen tar Thuen opp i sin bok om *Barneredningens oppdragelsesdiskurs*, men jeg velger å ikke gå videre inn i denne diskusjonen. Likevel er det viktig å gjøre oppmerksom på disse to retningene, da den har mye å si for hvordan døgnet utartet seg for guttene på øyen. De to systemene var forankret i grunnleggende ulike idealer, og det ble et spenningsforhold mellom ”Familiesystemets Kjærlighed” og Kasernesystemets

---

<sup>158</sup> (Lysne 1983:18)

<sup>159</sup> Vedlegg 2

<sup>160</sup> (H. Thuen i Aasen and Telhaug 1992:99)

<sup>161</sup> (Thuen 2002:242)

Dressur”. Kasernesystemet tok lite hensyn til det individuelle barnet og inneholdt en pedagogikk som underkjente viktigheten av å være seg selv. Militærdisiplinering var et mønster for oppdragelsen, og barna ble tiltalt med nummer og hadde blant annet like klær. I følge Thuen mente kasernesystemets fremste representanter at familiesystemet var ”dømt”, all den tid ”familien ikke var tuftet på ”Kjødets og Blodets Baand.”<sup>162</sup> Hensikten med kasernesystemet var å vekke barnets pliktfølelse og yte respekt for autoriteter. Orden, lydighet og hardt arbeid var viktige prinsipper for å bli et godt menneske.

Flugum ble ansatt av Irgens, og var mannen som bygde opp institusjonen på Ulvsnesøy gjennom de første nitten årene. I løpet av denne tiden ble hans stemme tydeligere og han stod stadig sterkere frem som oppdragelsesbevegelsens mann. Han ble senere sentral i arbeidet med vergerådsloven fra århundreskiftet. Da det nye store guttehjemmet på Bastøy skulle bygges opp, var det Flugum som var den naturlige mannen for dette. Han ledet Bastøy fram til 1910. Flugums karriere kan også speile anstalt og skolehjemshistorien i denne perioden.

Når han gikk av i 1910 var han en bitter og delvis skandalisert leder for en skandalisert institusjon. ”Skolehjemssaken” som var i media, og senere i rettsapparatet gav offentligheten et annet bilde. Utgangspunktet for skandalen var en sterkt kritisk roman *Under loven*<sup>163</sup> om to kristianiagutter som beskrev et system av mistro, vold og tukt. Et system som skapte mer ødeleggelse enn oppdragelse. En sentral figur i boken er en dypt religiøs, knallhardt tuktede bestyrer som ingen kunne være i tvil om hvem det skulle forestille. Først ble boken nærmest avfeid som skrevet av tidligere gutter som bar nag til anstalten.

Da det viste seg at boken var skrevet av Bjørn Evje, under pseudonymet Mikael Stolpe, en av Flugums mest betrodde medarbeidere på Bastøy. Skandalen var total. Da det kom frem under de påfølgende høringene som bekreftet mye av det som stod i boken, som blant annet pisking til blods og isolasjonsstraffer opptil fjorten dager. Det som vakte stor interesse hos statsadvokaten var et dødsfall blant guttene. I forhøret av forstanderen kom det frem at gutten hadde omkommet under arbeid på jordet, og at han i noen dager i forveien hadde blitt straffet med 36 slag av forstanderen. Til sitt forsvar hevdet

---

<sup>162</sup> (Thuen 2002:242-247)

<sup>163</sup> (Stolpe 1907)

forstanderen at han hadde sluttet å straffe gutten den siste uken, da han hadde vist svakhetstegn og begynt å besvime.<sup>164</sup> Flugum døde få år senere i sitt hjem i Sogndal. Lysnes bok om Ulvsnesøy- fra oppdragelsesanstalt til offentlig skole- Ulvsnesøy 100 år, nevner ikke dette. Det siste om Flugum er;

*...samme året som han blir tilsatt i ny stilling, nemlig bestyrer for statens "strengere" skolehjem på Bastøy i Oslofjorden. Dette var en meget større og mer krevende institusjon enn Ulvsnesøy. Det største skolehjemmet i landet. Det sier noe om Flugums renommé.*

Videre skriver Lysne;

*...kan det knapt være tvil om at oppdragelsesanstalten på Ulvsnesøya i høy grad hadde svart til sin hensikt og hadde betydd et stort framskritt for datidens behandling av barn og unge fra sosialt vanskeligstilte hjem på skråplanet mot en truende livssituasjon.<sup>165</sup>*

Lysne nevner ikke skolehjemssaken i sin bok, og gir ellers et hyggelig bilde av Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt enn andre bøker og kilder.

Etableringen av oppdragelsesanstaltene ble begrunnet med to hovedårsaker som var i direkte relasjon med allerede eksisterende institusjoner i landet. Det var skolen og fengslet. Den nye anstalten var tenkt som en støttespiller for skolen og som et alternativ til fengslet. Som nevnt var Ulvsnesøen Oppdragelsesanstalt den andre oppdragelsesanstalten som ble opprettet i Norge i 1881, utenfor Bergen. Her var skolen i fokus.<sup>166</sup> I utgangspunktet var det undervisningsplanen for Bergen almueskole som ble lagt til grunn, men det var nødvendig med ekstra tiltak. Forstanderen klager i årsrapportene over guttenes svake skolekunnskaper når de kommer til øyen.<sup>167</sup> I samsvar med Vergerådsloven fikk anstalten i 1900 status som statlig anstalt og navnet ble endret til *Ulfsnæsøens Skolehjem for forsømte Gutter*. Driften kom nå under tilsyn

---

<sup>164</sup> (NOU 2004:31)

<sup>165</sup> (Lysne 1983:50)

<sup>166</sup> (Irgens 1882)

<sup>167</sup> BBA. 1881-1910 Møtebok for styret.

av Bergen skolestyre og Kirke og undervisningsdepartementet. Noen av plassene kunne benyttes av gutter fra andre kommuner enn Bergen.<sup>168</sup>

Baer og Ravneberg<sup>169</sup> diskuterer i sin artikkel om hvordan det er å ta med seg utsiden på innsiden i norske og engelske fengsler. De har sett på konseptet om *Heterotopia* som er en av Foucaults begreper om steder som ikke har noen retureffekt. Det er steder som er virkelige og kan ha sitt virke side om side med resten av samfunnet. Steder som kan ha en symboleffekt på befolkningen. Steder som er *designed into a very institution of society*.<sup>170</sup> Vedtekter og planer ble laget og skrevet på utsiden, men tenkt til innsiden. Tanker og ideer passer til samfunnet på utsiden, men hvordan blir det når utsiden skal inn? Guttene på øyen er sperret inne på en øy, og kan ikke komme og gå når de selv vil. Det er de ansatte på øyen som tar med seg utsiden når de entrer innsiden, øyen. Da vil guttenes læring om utsiden være i gjennom noen få innsatte. Gir dette et riktig bilde av samfunnet når gutten var klar til utskriving? Det blir gjennom et fåtall mennesker at guttene tilegner seg samfunnets normer og regler.

### Vedtektene for Ulfesnesøy ved opprettelsen i 1881

#### § 1.

*Anstaltens Formaal er at virke som Opdragelsesanstalt for vanartede og forvildede Gutter.*<sup>171</sup>

Anstalten skulle ta i mot og oppdra de barna som skolen eller fattigvesenet skilte ut i fra samfunnet grunnet vanskelig oppførsel, skulk, tyveri eller lovbrudd som gjorde at domstolene dømte til opphold på anstalten. Videre står det i vedtektene at oppdragelsen skal gjennomføres med passende undervisning og arbeid i kristelig ånd.<sup>172</sup> Dette skulle hjelpe mot kriminelle fristelser og skape gode borgere av dem. Anstalten skulle romme, fortrinnsvis gutter i alderen fra fylte ti år til femten år. Det skulle ikke være gutter over fylte atten år. Oppholdet kunne vare så lenge bestyrelsen fant det nødvendig, og i

---

<sup>168</sup>BBA. 1881-1910 Møtebok for styret.

<sup>169</sup> (Baer and Ravneberg 2008)

<sup>170</sup> (Baer and Ravneberg 2008:208)

<sup>171</sup> Vedlegg 1 plan for Ulfesnesøens Opdragelsesanstalt

<sup>172</sup> Vedlegg 1 plan for Ulfesnesøens Opdragelsesanstalt

regelen ikke over tre år. Jeg viser senere i oppgaven at oppholdet kunne vare enda lengre.

Anstalten skulle kunne romme opp til tretti gutter, og av disse skulle opp til femten gutter kunne innsettes ved dom i henhold til Kriminallovens Kap 6 § 8. Opptakelsen av disse guttene måtte skje etter at bestyrelsen ved anstalten hadde godkjent hvert enkelt tilfelle. Resten av guttene skulle komme fra fattigvesenet i Bergen. Skulle det opptas gutter fra andre kanter av landet, måtte dette godkjennes av både skole og fattigkommisjonen.

Ved opptakelsen ble det også krevd dåps og vaksinasjonsattest, samt en legeattest for at vedkommende gutt ikke var idiot, hadde smittsomme sykdommer eller hadde fysiske svekkelser som gjorde at han var uskikket til deltakelse av arbeid.<sup>173</sup>

Anstalten opererte med et opphold som kunne vare i tre år. I forhold til en fengselstraff som kunne vare i noen dager eller uker, ville en anstalt kunne holde på en gutt i flere år. Ut i fra vedtektene mente bestyrelsen at det ville ta minst tre år før en gutt var klar til å møte samfunnet igjen, som skikkelige og konfirmerte borgere.

Gjennom hardt arbeid, skoleundervisning, mat og klær skulle anstalten gjøre sitt for at guttene kunne lykkes til å bli gode samfunnsborgere. Anstalten sto under tilsyn av Bergen skolekommisjon og fattigkommisjon. Skoleinspektøren i Bergen skulle ha tilsyn med undervisningen, og det var opprettet en bestyrelse bestående av tre personer. En fra fattigvesenet, en fra skolekommisjonen og en person valgt av begge disse institusjonene.

Bestyrelsen ved anstalten skulle ha hovedsete i Bergen, og for den daglige drift skulle det tilsettes en forstander. Han skulle sammen med en lærer og de andre tilsatte ved anstalten ha det daglige tilsynet med guttene. I tillegg skulle det tilsettes en lege, som hadde kontroll ved helsetilstanden hos guttene. Forstanderen skulle lede anstalten etter de instruksjoner som var gitt i forhold til vedtektene.

---

<sup>173</sup> Vedlegg 1 plan for Ulfesnesøens Opdragelsesanstalt

Ved guttenes utskrivning står det også i vedtektene at anstalten skulle etter beste evne få guttene plassert hos skikkelige folk, og jevnlig forhøre seg om hvordan det stod til med oppførselen.

Hverdagen i institusjonen skulle reguleres ned til minste detalj. Det var utarbeidet egen matplan, en timeplan for hele dagen, en skoleplan og en plan for uniformering av guttene. Det var ikke noe som ble overlatt til tilfeldighetene. Jeg vil komme tilbake til de strukturelle rammene i kapittel tre.

### Hvem sendte guttene til øyen ?

Det har vært offentlige og private tiltak for barn med behov for særlig beskyttelse, omsorg og oppdragelse i hundrevis av år. I eldre tider var det storfamilien som steppet inn når foreldrene ikke kunne forsørge barna sine, og det har vært regnet som et familieanliggende. I store deler av verden er det fremdeles slik. Det første tegnet til et offentlig barnevern i Norge finner vi landskapslovene fra 1100-tallet, som senere ble videreført i Magnus Lagabøtes landlov.<sup>174</sup>

Etter 1900 ble det forbudt å sende barna på *legd*, som var vanlig system på bygdene. Her ble barna sendt til gårder, fikk kost og losji og ble så sendt videre til neste gård. Å få sendt barna til oppfostring hos gode mennesker var det beste alternativet. Flesteparten av barna ble sendt på legd, i fosterhjem eller i lære, likevel var det noen barn som ikke tilpasset seg denne formen for omsorg. Enkelte barn vandret gatelangs og tigget til borgernes forferdelse. Det at barn formålløst gikk rundt i gatene måtte det gjøres noe med, og den offentlige omsorgen blir diskutert i blant annet i *Morgenbladet* den tredje oktober 1841. I samme avis er det også viet en større notis om redningsanstalten for *moralsk fordærvede børn* i Oslo.<sup>175</sup>

Løsningen ble da å sende dem i institusjoner som tukthus og fattighus. Dette var de første redningsanstaltene eller oppdragelsesanstaltene.<sup>176</sup> Etter vergemålsloven kom, ble det lettere å plassere barna bort på skolehjem og oppdragelsesanstalter. Barna fikk et

---

<sup>174</sup> (Hagen 2001:17)

<sup>175</sup> Vedlegg 2 Morgenbladet 3 oktober 1841

<sup>176</sup> (Thuen 2002:84)

minimumskrav av forsørgelse, omsorg og oppdragelse slik at de til slutt kunne bli samfunnsnyttige medborgere, med loven i hånd.<sup>177</sup> Mange gutter ble skilt fra sine hjem på grunn av fattigdom. Hvis hovedforsørgeren, som oftest faren, var død eller borte var det vanskelig for en familie med tre og fire barn å holde penger til livsopphold. Dermed kom fattigvesenet inn i bildet og kunne splitte en søskenflokk til plassering på skolehjem.

Oppdragelsesanstalten skilte seg ut på bakgrunn av flere ting. Anstalten var ment for å være mest mulig avsondret fra resten av samfunnet og det ble plassert barn i mer eller mindre samme situasjon. Guttene i kildematerialet hadde til dels ulik sosial bakgrunn, men det de hadde til felles var at de var *forsømt*. Dette begrepet, dukker opp i stort sett i hele kildematerialet på en eller annen måte, og er med på å karakterisere guttene som en gruppe. Guttene blir omtalt som rampete, løgnaktige, tyvaktige, vanartige, vanskeligstilte og fordervete. I disse karakteristikkenes ligger det at disse guttene var blitt oversett av sine foreldre eller andre som hadde ansvaret for dem. Guttene ble i stor grad overlatt til seg selv, og det førte til, i følge myndighetene at de var moralsk og kroppslig fordervet.

At barnet ble betraktet annerledes enn voksne kan leses i *fattigforordningen* av 1741. I forordningen er det uttrykkelig slått fast at barnet ikke har godt av å bli satt på legd, fordi skifte av oppholdssted ble ansett som uheldig.<sup>178</sup>

Guttene ble i hovedsak sendt ut på øyen av to instanser. Den ene instansen var domstolene, som kunne dømme guttene til et opphold på øyen som et alternativ til fengsel. Den andre instansen var fattigvesenet som i tett samarbeid med skolevesenet kunne skille ut de guttene som viste kriminelle tendenser eller på andre områder var uartige. Fra kildematerialet jeg har jobbet med forekommer det noen søknader der foreldrene ønsker barna innsatt i samarbeid med lokalskolen. Det er også tilfeller der foreldrene er mot innsettelsen av barnet på anstalten. Det som er likt for disse guttene er at foreldrene eller andre omsorgspersoner ikke klarer å gi dem omsorg. Flesteparten av guttene i mitt materialet kommer fra hjem som er fattige og fra hjem som ikke klarer å hankses med guttene.

---

<sup>177</sup> (Andresen 2006:46)

<sup>178</sup> (Hagen 2001:17)



## Kapittel 3

### Hvordan skapes en oppdragelsesanstalt

*The basis of shame is not some some personal mistake of ours, but he ignominy, the humiliation we feel that we must be what we are without any choice in the matter, and that this humiliation is seen by everyone.*<sup>179</sup>



Bergen Byarkiv. Kat.sign BBA A-0368.© Bergen Byarkiv

I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan det kjennes på kroppen å bli plassert på en institusjon, slik Ulvsnesøyen oppdragelsesanstalt var. Jeg har delt inn kapitlet i tre deler som handler om å komme til øyen, hvordan dagene fortonte seg og når guttene dro fra øyen. Det at oppdragelsesanstalten ble plassert på en øy var ikke tilfeldig. Guttene skulle avsondres fra resten av samfunnet og ikke være mottakelige for påvirkninger fra utsiden.

---

<sup>179</sup> (Kundera 1991:276)

Dette er et ledd i en disiplineringsteknikk som Foucault kaller regelen om den *funksjonelle plassering*.<sup>180</sup> På en øy kunne oppdragelsesarbeidet foregå skjærmet og uforstyrret. Et særegent trekk ved norske anstalter var valget av øyer som lokaliseringsted.<sup>181</sup> Jeg vil i kapitlet legge vekt på de overindividuelle strukturene som skaper en oppdragelsesanstalt. Det var på kroppen at guttene skulle kjenne at de plassert. Dette samsvarer med datidens idealer om tukt, disiplin og orden.

Det er noen tvingende omstendigheter som guttene måtte forholde seg til når de ble plassert på en oppdragelsesanstalt. Handlefriheten til guttene ble begrenset av omstendigheter de selv ikke rådde over. Goffmans teorier er nyttige verktøy når en ser på hva institusjonalisering gjør med kroppen. Kan Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt sammenlignes med en total institusjon, slik Goffman beskriver den? Å bo på en anstalt som Ulvsnesøy innebærer at en blir isolert i fra samfunnet. Erving Goffmans forståelse av *totalistitusjonen* kan defineres som;

*Et oppholds- og arbeidsted, hvor et større antal ligestillede individer sammen fører en indelukket, formelt administreret tilværelse, afskåret fra samfundet udenfor i en længre periode.*<sup>182</sup>

Totale institusjoner virker som sosiale organisasjoner der individene lever isolert og blir utsatt for en sosial kontroll som er svært detaljert og restriktiv i forhold til samfunnet utenfor.<sup>183</sup> Goffman mener at den totale institusjonen opphever tredelingen mellom arbeid/skole, fritid og søvn. Det er et angrep på *Jeg'et* og det *undergraves* i følge Goffman. Når et menneske føler seg krenket av tvingende omstendigheter, kan det hende at det hevder sin frihet ved å nekte å la seg innordne og heller motsetter seg det som føles som et inngrep på frihet.<sup>184</sup> Det er en del faste strukturer som definerer hva en oppdragelsesanstalt er. Guttene hadde like senger og bodde på en sovesal. Sovesalen kunne til enhver tid være overvåket. Dagene var inndelt og planlagt slik at det overhodet ikke skulle etterlates noe til tilfeldighetene. Goffman sine analyser på mikronivå kan hjelpe meg til å forstå hva som foregikk på Ulvsnesøy. Selv under svært restriktive regler og forordninger leves det et sosialt liv. Goffmans feltarbeid og senere

---

<sup>180</sup> (Foucault 1999:129)

<sup>181</sup> (NOU 2004:21)

<sup>182</sup> (Goffman 1967:9)

<sup>183</sup> (Goffman 1967:35)

<sup>184</sup> (Bauman and May 2004:27)

bokutgivelse, *Asylums*<sup>185</sup> viser at på en total institusjon lever og samhandler mennesker på tross av tydelige overindividuelle strukturer.

I Susie Scotts artikkel *Revisiting the Total Institution: Performative Regulation in the Reinventive Institution*<sup>186</sup> viser hun at ved å gå tilbake og undersøke de totale institusjonene med et nytt blikk kan det oppdages en gjennomoppfunnet institusjon. En av poengene til Scott er at man tror det foreligger forandringer, men at det nødvendigvis ikke er det. Det sosiale livet yrer under overflaten, hvilket elevprotokollene vitner om.

Det er strategier for for å danne fellesskap, slik beskrivelsene i Goffmans bok *Asylums*<sup>187</sup> som er basert på feltarbeidet som han gjorde ved et psykiatrisk sykehus i USA i perioden 1955-56. Han ønsket å vite mer om den sosiale verden for sykehuspasientene og hvordan han selv subjektivt opplevde den. Han tilbrakte dagene som assistent, men gikk likevel ikke med nøkler slik de andre ansatte gjorde. Han sov på avdelingen der pasientene bodde. Hans oppfattelse var at enhver gruppe av mennesker utvikler en særegen livsform. Det som kan oppfattes som annerledes er meningsfullt og naturlig bare en kommer nært nok og lærer deres verden å kjenne.<sup>188</sup> Jeg har undersøkt protokollene og sporene på øyen for å finne spor etter overindividuelle strukturer som skaper en oppdragelsesanstalt.

Jenkins viser sin artikkel *Erving Goffman: A major theorist of power?*<sup>189</sup> at Goffmans teorier er fruktbare for å analysere makt. Denne undersøkelsen vil være et hjelpemiddel når jeg ser på hvordan en oppdragelsesanstalt blir til.

Det handler om kontroll og overvåking. Foucault sitt begrep om panoptisme er nyttig for å forstå hvordan bygningene og plasseringen er maktstrukturer. Goffman knytter også institusjonsbegrepet til det arkitektoniske som skaper barrierer.

Chris Shillings analyser av kropp og selvidentitet handler om å se kroppen som et prosjekt som må bearbeides og jobbes med for å oppnå ønsket selvidentitet blant guttene. Oppdragelsesanstalten skulle tukte kroppene til å bli skikkelige gutter, gjennom arbeid og kristendom. Å se kroppen som et prosjekt blir menneskene bevisst på kroppen

---

<sup>185</sup> (Goffman 1961)

<sup>186</sup> (Scott 2010)

<sup>187</sup> (Goffman 1961)

<sup>188</sup> (Goffman 1961:)

<sup>189</sup> (Jenkins 2008)

som visningsvindu til samfunnet rundt. Det handler om de personlige ressursene et menneske innehar og sosiale symboler som viser og gir signaler om en persons adferd.<sup>190</sup> I tillegg er også kroppen kjønnen, og må sees i lys av det. Kroppen handler og påvirker kjønn. Connell i Martin<sup>191</sup> sier at kjønn kvalifiserer til å kalles sosial institusjon. På Ulvsnesøy var det kun gutter som ble plassert. Alder og kjønn har alltid betydning for hvordan guttene samhandlet seg i mellom. Hvilke betydninger det hadde for hundre år siden vil jeg også se på. Jeg har lest protokoller og papirer med institusjonens blikk på barnet og har sett på guttenes handlinger. Noen av de strukturene som er med på å skape en oppdragelsesanstalt ligger fast, uten at det har noe å si for hvilken gutter som til enhver tid oppholder seg på anstalten. Goffman, Jenkins, Shilling, Foucault og Martin bidrar til å vise hvordan skapelsen av institusjonen og omdanningen av guttene starter når de kommer til øyen. Det er strukturelle mekanismer som er tenkt for å påvirke og endre aktørene. De handlingsrommene guttene fant ut de hadde eller de ikke hadde, styres av overindividuelle betingelser. Det kjennes kroppslig på individnivå. De overindividuelle strukturene og guttenes handlinger henger sammen, men jeg vil først redegjøre for de overindividuelle strukturene som skaper en oppdragelsesanstalt før jeg snur fokus og ser på hvordan guttenes handlinger er med på å skape en oppdragelsesanstalt i kapittel 4. For å skrive med Freires ord; så eksisterer ikke menneskene og tilværelsen uavhengige av hverandre. De eksisterer i stadig samspill.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> (Shilling 2003:5)

<sup>191</sup> (Martin 2004:1260)

<sup>192</sup> (Freire and Nordland 1999:32)

## Å komme til øyen

Når guttene skulle over til oppdragelsesanstalten var det med båt. Turen fra fastlandet og over til øyen tar omtrent ti minutter med dagens motorbåt som er tilknyttet fengslet.



Ulvsnesøy i Osterfjorden nord for Bergen, sett fra Bruviknipa. Foto: Frode H. Korneliussen<sup>193</sup>

Det må ha vært en overgang for guttene å komme til øyen. De fikk nye klær og nye regler som de måtte forholde seg til. For noen av guttene kan det å få mat til faste tider, en egen seng og klær ha vært opplevd som positivt, for andre det motsatte og vært kime til uartig oppførsel på øyen.

Når guttene ankom Ulvsnesøen oppdragelsesanstalt fikk hver gutt i 1880 årene .2 *fuldstændige Dragter en til Hverdag og en til Helligdag- begge saavidt muligt af ensartet Snit og Farve.*<sup>194</sup> Ved at alle skal være like, er dette i følge Goffman starten på prosessen ved å reorganisere personligheten. Han kaller disse prosessene *krenkelsesprosessen*<sup>195</sup> når draktene til barna ble utlevert og egne klær beslaglagt er dette starten på å symbolsk fjerne sporene fra livet utenfor institusjonen. I ekstreme

---

<sup>193</sup> (Korneliussen 2009)

<sup>194</sup> (Lysne 1983:32)

<sup>195</sup> (Goffman 1967; Ericsson 2009)

tilfeller kan også ens eget navn bli erstattet av et nummer<sup>196</sup>, slik det også ble gjort på Ulvsnesøy.

Goffman viser at tap av egne klær og identitetsutstyr er med på hindre det vanlige forestillingsbilde av seg selv overfor andre.<sup>197</sup>

Kroppen er og blir plassert i forskjellige kontekster i løpet av et liv. På Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt var det noe annet og nytt guttene måtte forholde seg til, sammenlignet med resten av det samfunnet de kom i fra. I følge Freire er et av de grunnleggende elementer i forholdet mellom undertrykker og undertrykt ulike forordninger. Det handler om å forholde seg til nye livsbetingelser og tvungne rutiner. Det var mye nytt guttene skulle forholde seg til. Ved hver forordning blir kroppen påtvunget et valg og bevisstheten blir gradvis omformet, slik at den passer bevisstheten til den som påtvinger. Undertrykkeren blir et forbilde. På den måten vil det i guttenes tilfelle være bestyreren som er et forbilde og guttene godtar hans forordninger, og frykter friheten.<sup>198</sup> Hvilke mulighetsbetingelser guttene rådde over, til tross for de tvingende omstendighetene, bidrar Freire med et viktig perspektiv. Forordningene skulle kjennes på kroppen. Faste rutiner for mat og søvn er et av flere ledd i å skape en oppdragelsesanstalt. Forordningene kan oppleves å ha større virkningskraft i forholdt til stedet de gjelder. Stedet som øy er av betydning.

Gieryn<sup>199</sup> diskuterer viktigheten med å se stedets betydning. Det blir ikke et sted før det er fylt med mening, og det er menneskene som fyller det meningsinnholdet. Et sted vil bety noe for den innsatte, likeså den ansatte som jobber ved institusjonen. Hva betydde det for guttene å bli sendt til en øy? Det er lettere å disiplinere og holde kontroll over guttene på en øy, fordi det er et begrenset areal å overvåke og kontrollere. Dette var også et argument ved opprettelsen av oppdragelsesanstalten. Det er gjennom stedet guttene erfarte oppholdet på kroppen. Stedet viser makt i form av store bygninger og store parkanlegg. I tillegg er det vanskelig å rømme fra øyen. Det må ha gitt et imponerende inntrykk når guttene ankom øyen. Styrerboligen er avsondret fra hovedbygningen og resten av arbeidstokken viser at stedet innehar et hierarki og forskjeller i form av bygningsmasse og plasseringer som viser sosial makt.

---

<sup>196</sup> (NOU 2004)

<sup>197</sup> (Goffman 1967:24)

<sup>198</sup> (Freire and Nordland 1999:28)

<sup>199</sup> (Gieryn 2000)

Beplantingen rundt på øyen og en allè som snor seg rundt øyen signaliserer orden og disiplin. Det er erfaringer jeg føler på min kropp når jeg studerer eldre bilder og har vandret på stiene. Det er knyttet identitet og minner til et sted gjennom den levde kroppen. Stedet er fylt med mening fordi mennesker som har jobbet på øyen eller vært innsatt på øyen har skapt den. Ulvsnesøy har et normgivende landskap. Den viser makt gjennom motstand. Bygningene viser autoritet og makt. Når jeg som voksen i nåtid følte en overveldelse over bygninger og beplantning, tenker jeg at for hundre år siden har nok guttene kjent på de samme følelsene.



Det å dra fra øyen er ingen enkel affære, man er avhengig av båt eller gode svømmeferdigheter. Stedet er langt unna Bergen, der de aller fleste guttene kom i fra.

### **Guttene som ankom øyen**

Guttene har nok hørt om oppdragelsesanstalten og kanskje følt på kroppen, skam og forlegenhet av å bli plassert på øyen. Et skremmselbildet av hva som skjedde med de guttene som ikke var snill var velkjent blant guttene som bodde i Stavanger. De kunne havne på Lindøy. Hele skoleklasser ble orientert om det helvete som befant seg ute i fjorden.<sup>200</sup> Guttene fra Bergen har sikkert hørt lignende om Ulvsnesøy. Hva forteller kildene om guttene som kom til øyen? I protokollene er det skrevet noen linjer om

---

<sup>200</sup> (Gjersestet and Stavanger aftenblad 2005:48)

hvem guttene var og hvorfor de trengte et opphold på oppdragelsesanstalten. Guttene hadde en forhistorie som var skrevet ned som innsettelsesgrunn. Ingen av guttene kom ut på øyen som tomme individer, de hadde noe i tillegg til navn og kjønn. Øverst i protokollen blir begrunnelsen og beskrivelsen på hvorfor gutten trenger plass på Ulvsnesøy. Gjengs over er det gutter som trengte å lære seg oppdragelse og som det er vanskelig og hankses med. I protokollene står det ingenting om hvorfor barnet rømmer eller skulker skolen. For Olav vet foreldrene ingen råd hvordan de skal takle han, så håpet blir at *Ulvsnesøen Opdragelsesanstalt* kan hjelpe dem og gutten.

*Før Optagelsen: Har gjentagne Gange voret udsat i Fosterhjem paa Landet, men stadig rømt derfra, skulker Skolen. Foreldrene ved ingen Raad med ham og beder om at faa ham anbragt i Ulvsnesøens Opdragelsesanstalt*<sup>201</sup>

En annen gutt, Arnt har skulket skolen i byen og ble derfor sendt på landet, trolig et fosterhjem. Han har også tilbrakt to perioder på tvangsskolen uten at det har hjulpet. Arnt er en av de få guttene, der foreldre ikke ønsker gutten sin på skolehjem.

*Før Optagelsen: Han har paa Grund af skulking af Skole i Byen voret udsat paa Landet og 2 Gange paa Tvangsskolen, men uden resultat, er drikfeldig, har et daarligt hjem. Faderen er død. Moderen vilde ikke ha ham anbragt paa Skolehjem.*<sup>202</sup>

Bestyrelsen på Ulvsnesøy la stor vekt på disiplin når guttene skulle oppdras. Guttene skulle lære å føye seg og være villige til å underkaste de normene som gjaldt ved anstalten. Dersom guttene brøt disse normene og reglene, ble det tolket som mangel på disiplin. Begrepet disiplin er knyttet til oppdragelse, og det var personalet på øyen som holdt disiplinen. Å ha god disiplin er noe vi forbinder med å være strukturert og behersket.

---

<sup>201</sup> BBA II Ep. 7/208

<sup>202</sup> BBA II Ep. 235/40





Her har en gutt skrevet når han kom til øyen.

Hvem var guttene som ankom øyen? Det er nedskrevet forskjellige årsaker til begrunnelse på hvorfor guttene trengte plass til oppdragelsesanstalten. Det som går igjen er at barna trenger disiplin og få bort uartig oppførsel. Det er ikke mange setningene som beskriver gutten, men det skal overbevise leseren om at oppdragelsesanstalten er et nødvendig inngrep. Grunnen til Lyders innsettelse er:

*Indsettelsesgrund: Han har gjort sig skyldig i Tyverier. Foreldrene ønsker ham anbragt i Ulfsnesøen Skolehjem<sup>203</sup>*

Det var mange gutter som Lyder i protokollene. Tyveri ble slått hardt ned på. For Carl i innrykket under, kan vi lese grunnen til oppholdet på Ulvsnesøy.

*Før Optagelsen: Skulking og slet Opførsel. Rømt fra sit Fosterhjem paa Landet. Moderen har bedt om å få ham anbragt i Ulfsnesøen Skolehjem.<sup>204</sup>*

De to guttene som er beskrevet overfor var henholdsvis elleve og ti år gamle når de ankom øyen. Hvorfor Lyder har stjålet fortelles det ikke om. Kan han ha vært sulten? De fleste av guttene kom fra fattige kår, så kan innsettelsesgrunnen ha vært av nødvendighet? Om det er et stykke brød eller en hest fortelles det ikke om. Det andre avsnittet gjelder en gutt på ti år. Han har hittil i sitt liv hatt en vanskelig oppvekst.

---

<sup>203</sup> BBA II Ep. 30/223

<sup>204</sup> BBA II Ep. 26/221

Hvorfor han skulket skolen og viste en *slet Oppførsel* forteller ikke teksten noe om. Ut i fra protokollene leser jeg at det er guttene som er skyldige i sin egen oppførsel. Innsettelsesgrunnen for guttene har i stor grad vært at de har vist en slett oppførsel og de har vært vanskelige å takle, både i hjemmet og på skolen.

*Skulking, Usedelig Forhold. Foreldrene ønsker ham anbragt i Skolehjemmet.*<sup>205</sup>

*Tilbøielighed til Tyver og Rømning fra sine Fosterhjem. Hans indsettelse i Skolehjemmet sker med Foreldrenes Ønske.*<sup>206</sup>

*Skulking, Slet opførsel, Tyverier, sedelig Forkommenhed (Straffelovens §1c) Har voret 6 maaneder i Bergens Tvangskole. Han indsettes i Skolehjemmet iflg. Morens Ønske. " Han er en i enhver Henseende fordervet Gut- yderst løinagtig, usedelig og tyvagtig" ( navn på lærer)*<sup>207</sup>

Guttene fra utdraget er henholdsvis ti, tolv og elleve år når de ble *optaget i Anstalten*. Det er flere eksempler på lærere som gir karakteristikker på guttene, som blir skrevet ned i protokollen som innsettelsesgrunn. Dette er guttens sosiale identitet.

Når jeg i mitt virke som lærer har møtt elever som skulker skolen og viser negativ adferd, har det som oftest vært en nærliggende grunn for oppførselen. I vestlig kultur er det vanlig å finne skyld på de ulykker som rammer. Skylden skal kontoføres hos noen. Hvem sin skyld? Er det første spørsmålet. Det neste er hvilken handling, før man kommer til hvilken skade som er gjort.<sup>208</sup> Hvorfor gutten har rømt fra sitt fosterhjem på landet blir antakelser, men det er likevel mulig å trekke en konklusjon på at det ikke har vært et godt sted å være.

### **Opphold på ubestemt tid?**

*Optagelse i Anstalten er betinget af at vedkommende Gut forbliver i Anstalten saa længe Bestyrelsen finder det fornødent, i Regelen ikke over 3 aar,* står det i §5 Plan for Ulfsnesøen Oppdragelsesanstalt.<sup>209</sup> Videre står det at guttene skulle være i alderen ti til femten år. Den yngste gutten som er skrevet inn på Ulvsnesøy Oppdragelsesanstalt før 1910 var åtte og et halvt år gammel. I følge planen ble tre år ansett som en nødvendig tid for at oppdragelsen skulle kunne trenge igjennom på en *uartig og stivsindet* gutt.

---

<sup>205</sup> BBA Ep II Folio 24/220

<sup>206</sup> BBA Ep II Folio 28/222

<sup>207</sup> BBA Ep II Folio 6/226

<sup>208</sup> (Douglas i Lupton 1999:46)

<sup>209</sup> vedlegg 1

Noen gutter ble kortere tid, men protokollene inneholder også gutter som hadde opphold på åtte-ni år, fordi de ble regnet som spesielt uartige. Når guttene ikke får vite hvor lenge de skal være på øyen, skaper det en uforutsigbarhet. Dette kan igjen føre til handlinger skapt av følelser som sinne og frykt. Opphold på ubestemt tid er en overindividuell struktur som preger oppdragelsesanstalten. Det er kun bestyreren som vet.

Den presentasjonen av seg selv guttene framførte, vil være med å prege oppholdet. Goffmans måte og undersøke fenomenet på var å se på byggesteinene i de sammenstøtene som skjer i vårt samfunn, og som vi tar for gitt. Hans tilnærminger til teori vil være nyttige redskap for meg når jeg skal se på hvordan guttene på øyen samhandlet seg i mellom og hvordan de hadde muligheter for dette. Goffman mente videre at skam og forlegenhet kunne regnes som en hovedfølelse innen sosiologien siden den er universell og har en viktig funksjon innen sosial samhandling.<sup>210</sup> Guttene skulle lære seg hvordan de skulle oppføre seg. På øyen skulle de endres til å bli et mer gangs menneske for samfunnet. Målet er å kontrollere kroppene til å reagere annerledes, og det kan sies at når en gutt er godt sosialisert vil avik eller tanken på avik- føre til skamfølelse.<sup>211</sup> De skulle endres slik at de selv skulle kunne klare å styre og oppføre seg når de slapp ut av anstalten.

I protokollene ser jeg at mange av handlingene er gjort i begynnelsen av oppholdet. Kan handlinger være gjort på bakgrunn av skam og forlegenhet? I protokollen kan jeg lese at etter under en måneds opphold på øyen har Gustav fått to slag ris for *at ha gjort sit fornødne i Direktionskjælderen*.<sup>212</sup> Det å gjøre fra seg i kjelleren kan sees som en protest fra guttens side. Dette var også en individuell hendelse ut i fra protokollene da ingen andre gutter ble straffet denne dagen for lignende handlinger. Har bestyreren tenkt de samme tankene? Gustav hadde vært i underkant av tjue dager på øyen og to slag ris var ikke mye i forhold til lignende hendelser. Scheff foreslår seks universielle følelser. Kjærlighet, stolthet, sinne, skam, frykt og sorg. Hele tiden skal man ha i bakhodet at disse følelsene er tilknyttet skam, som Scheff ser på som et signal på trusler for å danne

---

<sup>210</sup> (Scheff 2006:17)

<sup>211</sup> (Martinussen 2008:259)

<sup>212</sup> BBA II Ep. 264/11

sosiale bånd.<sup>213</sup> Skamfølelse er vanskelig å kombinere med tilknytning til et felleskap. Å være sinte sammen, er lettere og en mer naturlig følelse enn å skamme seg sammen. Å være sinte sammen kan være utløp for noen av de handlingene som ble gjort på øyen av guttene.

Den bagasjen guttene hadde med seg av hvorfor de kom på øyen vil være med på å skape hverdagene som kom, på *Ulfsnesøen oppdragelsesanstalt*.

Å komme til en oppdragelsesanstalt har nok vært en overveldende opplevelse for guttene. De har møtt en institusjon med overindividuelle strukturer som de må innrette seg etter. Det har vært et nytt system med nye forordninger. Hvordan dagene fortonte seg på oppdragelsesanstalten skal jeg se på i neste del, som ser på hvordan oppdragelsesanstalten skaper hverdager med sine regler og forordninger.

### Dagene på øyen

For å få en oversikt over hverdagsrutiner på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt har jeg i tillegg til protokoller sett på forordninger og reglementer for opprettelsen av anstalten.

Hverdagene var nøye planlagt og ingenting skulle overlates til tilfeldighetene.

Strukturerte planer skulle bidra til ønsket endring av guttene og ikke minst sette seg i kroppene slik at de selv kan styre seg selv. Og ikke minst sette pris på det.

Denne dagsinndelingen under er tatt fra Edvard Lysnes bok om Ulvsnesøyen viser hvor tidfast og stramt planleggingen av dagen var for guttene. Det å ha slike planer kan virke

---

<sup>213</sup> (Scheff 2011:354)

som en form for strukturell makt, men samtidig skapes det en forutsigbarhet for guttene.

**Guttene hverdag**

Slik var dagsinndelingen og skoleopplegget i 1880-årene:

**II. Dagsinndelingen.**

	Sommer	Vinter
Gutterne våkkes .....	Kl. 6	Kl. 6 <sup>1/2</sup>
Opredning af Sengene, Rengjøring, Ovnsilægning, Skopudsning og Vask til .....	» 6 <sup>3/4</sup>	» 7 <sup>1/4</sup>
Lektielæsning til .....	» 7 <sup>1/2</sup>	» »
Frokost til .....	» 7 <sup>3/4</sup>	» 7 <sup>1/2</sup>
Andagt til .....	» 8	» 8
Legemligt Arbeide eller Skole fra Middag .....	» 8 <sup>1/4</sup> —12	» 8—12
med Hvile til .....	» 1 <sup>1/2</sup>	» 1 <sup>1/2</sup>
Legemligt Arbeide eller Skole fra Eftermiddagsskolen begynder .....	» 1 <sup>1/2</sup> —5	» 1 <sup>1/2</sup> —5
» 2		
Det Parti, der er paa Skolen om Formiddagen, har legemligt Arbeide om Eftermiddagen og omvendt.		
Mellemmad .....	» 5	
Hvile til .....	» 5 <sup>1/2</sup>	» 5 <sup>1/2</sup>
Lektielæsning fra .....	» »	» 5 <sup>1/2</sup> —7
Legemligt Arbeide fra .....	» 5 <sup>1/2</sup> —7 <sup>1/2</sup>	» 5 <sup>1/2</sup> —7
Aftensmad .....	» 7 <sup>3/4</sup>	» 7
Andagt .....	» 8 <sup>3/4</sup>	» 8
Sengetid .....	» 9	» 8 <sup>1/4</sup>

Sosiale strukturer innenfor en institusjon hemmer og fremmer bestemte sosiale handlinger for de innsatte. Institusjon betyr innretning, og representerer avgrensede områder av samfunnet.<sup>214</sup> Ut i fra min forståelse av Goffmans beskrivelse av totale institusjoner er det fire punkter den innsatte må forholde seg til:

- Frihetsberøvelsen
- Reglene
- Tilpassing
- Kontroll og overvåking

<sup>214</sup> (Garsjø 2008:30)

Ulvsnæsøy passer under en slik beskrivelse. En tredeling mellom arbeid, fritid og søvn er fullstendig oppført. Hverdagslivet skjer på institusjonens område, Ulvsnæsøy. Det guttene gjør, skjer i flokker og dagens rytme er nøye planlagt i form av et skjema. Det samme gjelder for hva guttene skal ha av næring, det også nøye skjemabelagt.

Dagene på Ulvsnæsøy fortonte seg ganske like utover uken. Det var gjennom hardt arbeid, tukt og kristendom de skulle lære seg å bli gode samfunnsborgere.

	Frokost	Middag	Mellemmad	Aftensmad
Søndag	3 Hgr. Rugbrød med Smør, 1 Kop Kaffe, hvori Melk	190 Gr. salt Kjød og Flesk, 5 Hgr. Poteter, ¼ Lit. Erter- eller Gryn- suppe, 1 Skive Brød	1 Vandkringle	3 Hgr. Rugbrød med Smør, 1 Kop The med Melk i
Mandag	3 Hgr. Rugbrød, ¼ Lit. sur eller sødskummet Melk, opvarmet	¼ Lit. Grynegrød, ¼ Lit. Melk, 1 Skive Brød	150 Gr. Rugbrød med Sirup	1 Lit. Bygmelsgrød, ¼ Lit. sur Melk
Tirsdag	Ligesaa	3 Stk. Sild, 5 Hgr. Poteter, 1 Vandkringle, 1 Lit. Bygmelssuppe	Ligesaa	Ligesaa
Onsdag	Ligesaa	Fisk, 5 Hgr. Poteter, 1 Skive Brød, 1 Lit. Bygmelssuppe	Ligesaa	Ligesaa
Torsdag	Ligesaa	Som Søndag	Ligesaa	Ligesaa
Fredag	Ligesaa	Som Tirsdag	Ligesaa	Ligesaa
Lørdag	Ligesaa	Som Onsdag	Ligesaa	Ligesaa

Kostholdet på øyen var av sunn bondekost. Guttene fikk regelmessige måltider og rapporter viser at det var lite sykdom og sunnhetstilstanden for guttene var særdeles god, år etter år, meldte tilsynslegen Dr. A Paasche. For noen av guttene vil det ha faste strukturer rundt mat være godt for guttekroppene. Regelmessige måltider kan ha vært en av årsakene til at det var lite sykdom blant guttene i forhold til normalskolen på samme tid som lå på 3.85% av fravær grunnet sykdom.<sup>215</sup>

Forholdet mellom å være *innenfor* og *utenfor* vil skape spenninger mellom den hjemlige verden og institusjonens verden.<sup>216</sup> Det vil være en rollefordeling i møte med den innsatte og den ansatte. Det var lite innsyn på øyen og når makten er fordelt på få

<sup>215</sup> (Norby 1903:24)

<sup>216</sup> (Baer and Ravneberg 2008)

mennesker er det alltid en fare for at makten korrumpes. De som jobber på institusjonen har kompetanse og makt til å håndheve regler overfor den innsatte. I kraft av denne posisjonen vil det se ut som om den ansatte er den som “alltid vet best” og anvender dette videre til å vurdere hva som skal skje med den innsatte og er på den måten i besittelse av en definisjonsmakt.<sup>217</sup> Gjennom denne makten er det lettere å manøvrere den innsatte. Det er flere måter å se på hva institusjonaliseringer gjør med livskvaliteten for den innsatte. Allerede ved innflyttingen på den totale institusjonen trer tankene og ideene om de innsatte frem.

*Han har af Foreningen til forsømte og fordervede Børns Redning voret udsat til Fosterforeldre paa Landet, men rømte derfra. Moderen raar ikke med ham. Fadereren er i Amerika. Gutten er egensendig, trodsig, løgnagtig og tyvagtig. Har forsømt meget Skolen, har gode skolekundskaber og særdeles gode Evner. Har 2 gange faaet Advarsel af Statsadvokaten for Tyveri. ( et navn)Foreldrene ønsker ham indsat i Skolehjemmet<sup>218</sup>*

På Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt var det uartige gutter som kom til anstalten, og de ble møtt med tanker og ideer som skulle hjelpe dem til å bli bedre mennesker. Grunnen til oppholdet og guttens atferd, er her nøye beskrevet. Gutten kommer til øyen med sine karakteristikk og beskrivelser, slik Goffman skriver om. Det å starte på nytt i en institusjon eller anstalt kan vise seg å være svært vanskelig, og det skjer en *automatisk identifikasjon av klienten*.<sup>219</sup> På bakgrunn av diagnose og karakteristikk utøver de ansatte sine praksiser på den innsatte som kan føre til en begynnende stigmatisering. For guttene på Ulvsnesøy, en fortsettelse av stigmatiseringen som uartige gutter.

*Strukturell makt*<sup>220</sup> utøves i forbindelse med rutiner som foregår inne på institusjonen. Aktiviteter og matserveringer som må foregå innenfor bestemte tider, der det passer best for de som jobber ved institusjonen. Når en bor på en institusjon vil det innebære et tap av egen selvbestemmelse. For guttene på Ulvsnesøy var hverdagen planlagt. Det var arbeidsplaner, matplaner og skoleplaner. Det var lite rom for egentid, og denne tiden var også satt ned i planer. Ved sanksjonering av straff kunne guttene miste sin egentid. Om Olav kan vi lese at han:

---

<sup>217</sup> (Goffman 1967:14)

<sup>218</sup> BBA II Ep. 1/216

<sup>219</sup> (Goffman 1967:68)

<sup>220</sup> (Garsjø 2008:198)

*Stjal æbler i Havnen, hvorfor Ophold paa Gaardspladsen 15/7-20/7 1901 i Fritidene.*<sup>221</sup>

Gjennom privilegiesystemet<sup>222</sup> beskriver Goffman hvordan personligheten blir reorganisert slik at den innsatte tilpasser seg institusjonen på premissene til selve institusjonen. Det er tre elementer som legges til grunn for reorganiseringen. Det begynner med reglene ved institusjonen, og starter ved innskrivingen.

Belønning og straff er et annet elementet i privilegiesystemet som Goffman beskriver i *Anstalt og Menneske*<sup>223</sup> Straffene inne på institusjonen har en større virkningskraft enn den har i det frie samfunn. Den totale institusjonen kjennetegnes ved strukturerte hverdager der det er lite eller ingenting som er overlatt til tilfeldighetene. Den stringente strukturen rundt de totale institusjonene kan ha en positiv så vel som negativ effekt. De innsatte kan ha et ønske om en strukturert hverdag, men det er viktig at den bidrar positivt og at det blir differensierte aktiviteter tilpasset den enkelte. På Ulvsnesøy var dagene nøye planlagt, og intensjonen bak det harde arbeidet på begynnelsen av 1900-tallet, var en del av et dannelsesideal. Hverdagsrutinene er utarbeidet på bakgrunn av det idealet som var. Arbeid, mat, kristendom og kroppstell var nøye beskrevet i dagsrutinene. Lediggang som roten til alt ondt kan virke bokstavelig, men dagene er fastsatt. Dette er en del av de overindividuelle strukturene som skaper en oppdragelsesanstalt.

Gjennom jordbruksarbeid og håndverk skulle guttene på Ulvsnesøy lære å arbeide og ikke minst sette pris på det. Det tredje element i systemet av privilegier er avstraffelsene. De fungerer som følgende av overtredelser av reglene på anstalten. Noen av avstraffelsene kan bestå i en midlertidig eller permanent inndragelse av privilegier eller bortfall av retten til å gjøre seg fortjent til dem.<sup>224</sup> Avstraffelsene har en større betydning på innsiden enn på utsiden. Vi kan si at begrepsinnholdet oppleves annerledes på øyen enn i samfunnet generelt. Det kjennes også på kroppen at straffene

---

<sup>221</sup> BBA II Ep. 31/206

<sup>222</sup> (Goffman 1967)

<sup>223</sup> (Goffman 1967:44)

<sup>224</sup> (Goffman 1967:44)



svir mer enn på utsiden. De er mer betydningsfulle på innsiden, og desto oppleves vanskeligere å miste.<sup>225</sup>

For Olav som ble straffet med tap av egentid eller i verstefall for noen av guttene straffen om å bli sendt til et verre sted. Mennesker har evner til å se distinksjoner og foreta inndelinger i verden som også innbefatter *oss* og *dem*.<sup>226</sup> Bestyrelsen på øyen har vært ansatt for å få skikk på guttene og har gjerne sett på seg selv og guttene som en *inngruppe* og *utgruppe*. Det handler om å knytte vår egen selvidentitet til den gruppen vi føler tilhørighet til. Foucault hevder at vi utelukker det vi ikke identifiserer oss med. Motsetningsparene på Ulvsnesøy vil kanskje bli tolket av bestyrelsen; respektable borgere og uartige gutter. For guttene sin del vil nok fortolkningen fortone seg annerledes. *En utgruppe er nettopp den tenkte motsetningen som inngruppen trenger for å sikre sin selvidentitet, samhörighet, indre solidaritet og følelsesmessige sikkerhet.*<sup>227</sup> Guttenes handlingsrom er bygget på et fellesskap knyttet rundt det å tilhøre en kategori eller utgruppe. Guttene kategoriserte seg kanskje ikke som uartig, men at det var et oss mot dem viser kildematerialet tydelig.

---

<sup>225</sup> (Goffman 1967:44)

<sup>226</sup> (Bauman and May 2004:44)

<sup>227</sup> (Bauman and May 2004:44)

## Bestyrelsen



Bergen Byarkiv. Kat.sign BBA A-0368.© Bergen Byarkiv

På bildet kan vi se bestyrelsen på øyen. På bildet er det bestyreren og familien og noen tilsatte ved oppdragelsesanstalten.

Bestyrelsen på Ulvsnesøy var i mindre grad preget av middelklassens representanter slik det var i normalskolen, der guttene kom fra. Personalet har bodd på øyen sammen med guttene. Bestyreren bodde også med sin familie på øyen, i eget hus ikke langt fra hovedhuset der guttene holdt til. Resten av personalet som var registrert ved 1900-tallets folketelling talte to menn, en lærer og gårdsbruker. Fem kvinner hadde sin arbeidsplass på øyen med yrker som budeie, syerske, husholderske og barnepike.<sup>228</sup>

Ved 1910 tellingen stilte det seg litt annerledes. Bestyreren bodde fremdeles på øyen sammen med sin kone og fire barn. Det bodde flere voksne enn rundt 1900, og det var

---

<sup>228</sup> (Digitalarkivet)

to mannlige lærere og sju kvinner som hadde ansvar for huslige sysler. Husholdersken er også oppført som *lærerinde*. Resten av de voksne er tre menn, som er oppført med yrker som gårdsbruker, skomaker og vaktmester. I tillegg til et barn som er oppført som løpergutt i Bergen.<sup>229</sup> Det var arbeidstreningen som var det sentrale opplæringen på Ulvsnesøy. Under yrke er det notert på alle guttene at de;

*Hjælper til med forefallende Arbeide i Skolehjemmet:  
Gaardsarbeide og Industriarbeide*<sup>230</sup>

Dette forefallende arbeidet som skulle utføres ved skolehjemmet er en del av det legemlig arbeide som er oppført i dagsinndelingen. At dette arbeide ikke har vært like populært blant guttene kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet.

### **Tvingende omstendigheter**

De tvingende omstendighetene guttene møtte på Ulvsnesøy er med på å definere hva makt er og hvem som har den. Makt i seg selv er verken positivt eller negativt, men i møte med fordeling av den, kan den ha en negativ effekt. Noen ganger kan makt også være en nødvendighet for å hjelpe den innsatte. Makt sies å være noe aktører *har*, og det blir til at man definerer makt som hvorledes en aktør kan få en annen til å gjøre noe mot sin vilje. Denne definisjonen er viktig når en analyserer handlingene til guttene på Ulvsnesøy. Desto viktigere er det å se på maktbegrepet fra flere sider, slik Foucault gjorde. Vi fokuserer i mindre grad på den makten som ligger i våre begreper om hvorledes ting skal være og hva som til hver tid oppfattes som ”normalt”. En annen side som er lett å overse, er de uformelle mekanismene rundt makt. Det at menneskene holder seg til samfunnets normer, som å ikke stjele fra hverandre handler også om at det kan oppfattes pinlig å bli tatt på fersken. Muligheten for sosial misbilligelse gjør at mange mennesker holder seg til det som er det aksepterte. Det krever hardt arbeid å opprettholde enhver sosial orden og de maktforhold som karakteriserer den. Mye av dette arbeidet er uformelt.

Makt er en dynamisk prosess som kan knyttes til strukturer på øyen.

Makten ligger synlig og usynlig på samme tid. Det synlige i form av gjerder, sjø og skoger og det usynlige som sitter i veggene på institusjonen. Normer som håndheves

---

<sup>229</sup> (Digitalarkivet)

<sup>230</sup> (Digitalarkivet)

ovenifra vil være en del av makten som utspiller seg på institusjonen. Når et individ som innsatt bor på institusjon vil det være ensbetydende med et møte med maktapparatet, der den innsatte blir tildelt en rolle som vil være en del av det sosiale jeg'et.

I følge Foucault kan ikke makten lokaliseres verken til bestemte personer eller samfunnsklasser. Makten er heller ikke begrenset til økonomiske, politiske eller sosiale strukturer. Foucault var opptatt av hvordan makten utøves når den ikke er synlig eller symbolisert i markante autoriteter. Heede<sup>231</sup> skriver at makten er *upersonlig*. Det får meg til å tenke på hva som sitter i veggene på institusjonen; er det makten som ligger og ulmer? Heede skriver videre at makten ikke er noe som kan gripes, eies, deles, frarøves eller erobres. Makten hos Foucault er en rekke viljer uten ansikt.<sup>232</sup>

Makten fremstår hos Foucault som et samfunnsmessig grunnvilkår, der handlinger er med på å styre andre handlinger. Med institusjonens blick kan det sies at all forandring er forbedring, men med blikket til Foucault så er *ikke* all forandring forbedring.

Når jeg skal se på guttene i perspektiv av makt vil Jenkins artikkel; *Erving Goffman: A major theorist of power?*<sup>233</sup> være nyttig for å forstå hva og hvordan innvirkningen makt er og hvordan den virker. I Goffmans arbeider er ikke maktbegrepet fremtredende, men Jenkins argumenterer for at Goffmans arbeide viser innsikter i hva makt er, og hvordan den virker. Goffman var ikke besatt av makt, men behandler makt i form av hieraki og autoritet. Da blir makt som en del av to dimensjoner av en sosial organisasjon.<sup>234</sup>

Analyse av makten var integrert i hans undersøkelser i den grad aktørene/skuespillerne var fremmedgjorte eller i solidaritet med hverandre. Goffman strødde ikke rundt seg med ordet makt, og er senere blitt kritisert for dette. Et perspektiv som også kan være nyttig for meg i måten jeg møter guttenes hendelser på.

---

<sup>231</sup> (Heede 1992:39)

<sup>232</sup> (Heede 1992:39)

<sup>233</sup> (Jenkins 2008)

<sup>234</sup> (Scheff 2006:23)

## Panoptisme – overvåking og/eller strukturell makt?

Goffman knytter også institusjonsbegrepet til det arkitektoniske ”...*eksempel værelser eller bygninger hvor det regelmessig foregår en eller annen aktivitet.*” Goffman påpeker videre at det totale institusjonsbegrepet skaper barrierer for mennesket. Totale institusjoner har fysiske hindringer som gjør at det ikke blir enkelt å komme seg vekk fra den. Måten de fysiske rommene er utformet arkitektonisk er med på å forme makten; slik også Foucault viser med begrepet *panoptisme*. Det at oppdragelsesanstalten for uartige gutter ble plassert på en øy var ikke tilfeldig. Ulvsnesøy og Bastøy er gode eksempler på tanken om *funksjonelle plasseringer*<sup>235</sup>

Ekenstam viser at etikettelitteraturen i Sverige allerede på begynnelsen av 1900-tallet fremholder vekten av å ha selvkontroll som internaliseres til en del av personligheten.

*Kroppens gester, utsöndringar, känslor och beteende skulle hårt kontrolleras. Disciplin, ordning, punktlighet och flittighet blev allmänt omhuldade ideal, medan alla spontana fysiska rörelser och emotioner borde undertryckas.*<sup>236</sup>

Hvordan kunne bestyrelsen ha oversikt og kontrollere at guttene hadde selvkontroll? Guttene skulle være sin egen kontrollinstans. Dette er en idé som er svært sentral i Foucaults arbeid.<sup>237</sup> På den ene siden er ideen om det frie menneske og på den andre siden krever myndighetene at hver enkelt menneskes oppførsel skal reguleres og endres. Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt er stedet der endringene foregikk. Omskapelsen av de uartige guttene til skikkelig samfunnsborgere var nøye regulert etter forskrifter og planer.

I overvåking og straff knytter Foucault begrepet disiplin som en målrettet metode til å oppdra og forme mennesker innenfor de ulike institusjonene vi har i samfunnet. Om disiplin skriver Foucault:

*Den innebærer en uavbrutt tvang, som holder oppsyn med virksomhetens prosesser fremfor dens resultater, og foregår etter forskrifter som på det nøyeste deler inn tiden og rommet og bevegelsen. Disse metoder, som muliggjør en omhyggelig kontroll av kroppens operasjoner, og sørger for at kroppens krefter*

---

<sup>235</sup> (Foucault 1999:129)

<sup>236</sup> (Ekenstam 1993:337)

<sup>237</sup> (Heede 1992:108; Foucault and Neumann 2002:113)

*stadig underkues og tvinges til å føyelige og nyttige – dette er det som kalles å holde “disiplin”.*<sup>238</sup>

Det handler om metoder og teknikker som gjør at guttene blir disiplinert. Det er gjennom rommet kontroll og overvåking skjer. Teknikkene er en forutsetning for at guttene skulle fungere slik de ansatte ønsket det. En av forutsetningene var plasseringen av anstalten. Det å skjerme guttene fysisk fra resten av samfunnet og plassere dem på en øy er en disiplineringsteknikk. Videre skriver Foucault at disiplin krever *innelukkethet, dvs at det spesifiseres et sted som er ulikt andre steder og lukket om seg selv.*<sup>239</sup> Hver gutt hadde sin faste plass på øyen i form av sin seng, sine klær og sitt nummer. Det å sette et personlig preg på oppholdet var umulig. Når en tyder bildet overfor av sengene ser det ut som at guttene tildels fikk henge opp hilsninger fra familie. Det er noen senger som ikke har noe hengende på gavlen. Det at guttene kunne byttes ut, uten det preger anstalten videre, og at de fikk tildelt et nummer i stedet for et navn viser at guttene ikke skulle sette spor etter seg. De skulle føle på kroppen at de var på en disiplinær institusjon. Under disse beskrivelsene er det naturlig å tenke på det *fengselsaktige samfunnet* som dukker opp i mange tekster av og om Foucault. I følge Schannings fortolkninger av Foucaults arbeider, handler det fengselaktige systemet om de personer som ikke lar seg disiplinere innenfor de tradisjonelle institusjonene. Slike personer krever særtiltak og denne særbehandlingen foregår i det fengselaktige øyriket. Som Schaanning skriver: *For det første er det ikke skoler, fabrikker, kaserner og sykehus fengselsaktige. Slike institusjoner er kun disiplinære.*<sup>240</sup> Innesperringen er ikke primært tenkt som frihetsberørelse, som fratagelsen av et gode. Innesperringen på øyen handler om en forutsetning for vellykket forbedring.

Isolasjon representerer en viktig disiplinærteteknikk i forhold til å institusjonalisere guttene. Dette er av en stor betydning fordi den la grunnlaget for disiplinens viktigste mål: Kontroll over guttenes fysiske og psykiske bevegelser. Kontroll var ikke bare et mål, men også et virkemiddel. Med flere gutter samlet på anstalten samtidig, var det ansett som nødvendig. Det var ekstra kontroll og overvåking knyttet til soverutinene.

Utvidet myndighet av kontroll er ikke noe som er spesielt for Ulvsnesøy. I normalskolen var, som jeg var inne på tidligere, læreren pålagt å ha et øye med elevenes

---

<sup>238</sup> (Foucault 1999:123)

<sup>239</sup> (Foucault 1999:127)

<sup>240</sup> (Schaanning 1997:263)

forseelser også utenfor skolen. I følge Handals *beretning om prylestreffen i tre bergensskoler* kunne det hende at politiet meldte om forseelser til skolen, slik at straffen kunne idømmes på skolen.<sup>241</sup>

På Ulvsnesøy er det fremdeles spor etter overvåking og kontroll de ansatte holdt med guttene ved soverutinene. På bildene nedenfor er det i dag en liten “hylle” i veggen. I rommet bak hyllen lå den tidligere sovesalen til guttene som bodde på øyen. I dag er luken murt igjen, men den forteller fremdeles en historie om hvordan guttene ble kontrollert og overvåket.

Jenkins<sup>242</sup> viser at Goffman og Foucault har hatt mye til felles når det gjelder makt. Burns i Jenkins mener at de har vært ignorante for hverandres arbeid. De deler en betydelig mengde av felles plattform med respekt for normalisering av orden og det hverdagslige. Burns peker spesielt på Goffmans arbeider om institusjoner.<sup>243</sup>



---

<sup>241</sup> (Handal 1983)

<sup>242</sup> (Burns i Jenkins 2008)

<sup>243</sup> (Jenkins 2008:158)

Foucault mener de disiplinære institusjonene er bygget på en slik måte at mennesket lettere skal bli observert og dermed blir det en disiplinær måte å kontrollere mennesker på.

Denne måten å obsereve mennesket på, kaller han panoptisme.<sup>244</sup> Foucault bygger sin kunnskap på Jeremy Benthams 1791, design for *Panopticon*. Bentham hadde ideer på hvordan et fengsel eller institusjon burde utformes arkitektonisk for å skape mest mulig oversikt over de innsatte. Som Foucault skriver om den panoptiske hovedvirkning: *At den innsatte stadig skal være og vite seg synbar – for dermed fungerer makten automatisk.*<sup>245</sup> En illustrasjon på dette vises gjennom en stemme fra fortiden. Dette er tatt fra et intervju som Bugge har gjort i forbindelse med Bastøy og øyens historie.

*En av dem som ble intervjuet om opphold på skolehjemmet fortalte at etter en forseelse måtte stå på en krakk med hendene over hodet hele natten i sovesalen. Hver gang armene datt ned mot gulvet ropte betjenten at han skulle ta dem opp igjen. Han følte seg bevoktet hele tiden fordi han ikke visste når betjenten så på ham. Betjenten sto altså å kikket på gutten gjennom hullet i døra en gang i blant, men for gutten ble dette hullet en konstant overvåking fordi han ikke visste når det sto noen bak døra. Derfor forsøkte han så godt han kunne å holde hendene over hodet hele tiden.*<sup>246</sup>

De disiplinære virkemidlene som er i pantoptismen er ikke den konstante overvåkingen, men uvissheten når en blir iaktatt. Dermed underordner de innsatte guttene seg. Foucault sier at dette blir et viktig virkemiddel;

*for dermed automatiseres og avindividualiseres makten. Den blir mindre personlig, dens prinsipp er en viss samordnet fordeling og inndeling av menneskekropper, felter og overflater – at apparat som selv frembringer det nettverk av maktforhold som individene er fanget i.*<sup>247</sup>

Foucault er tydelig på at *Panopticon* ikke må forstås som det ideelle byggverk, selv om den har helt opp til vår egen tid gitt opphav til så mange planlagte og realiserte byggverk, men heller som det ideelle diagrammet over en maktmekanisme.<sup>248</sup>

---

<sup>244</sup> Panoptisme er et gresk ord for som ser alt, som gir utsyn til alle sider, som gjør det mulig å se alle fra et sted.

<sup>245</sup> (Foucault 1999:175)

<sup>246</sup> (Bugge 2001:94)

<sup>247</sup> (Foucault 1999:177)

<sup>248</sup> (Foucault 1999:179)



Det panoptiske system handler om at individene ikke skal vite når de blir iaktatt, men at hele tiden ligger det til grunn at de aldri kan være helt sikre. Troen på tukt og disiplin kommer igjen til syne gjennom å ha kontroll over guttene.

Gjennom kontroll og overvåking hadde personalet muligheten til å korrigere atferd som ikke var høvelig i forhold til den tidens normer. Luken i veggen kan handle om flere grader av kontroll. Den kan være et middel for å se at alt går bra for seg inne på sovesalen, at alle guttene sover. Den har også en funksjon på å overvåke og kontrollere uakseptert atferd som onani som ble slått hardt ned på Ulvsnesøy. Sverre kan her ha blitt overvåket gjennom luken til sovesalen.

*24/01 02 4 Slag Ris for Griseri på Sovesalen(se straffeprotokollen § 3)<sup>249</sup>*

Her er det henvist til en straffeprotokoll som jeg ikke har fått tilgang på, som mest sannsynlig gikk tapt i brannen. Hva som er nevnt der er umulig å vite, men alvorlig er det, siden det henvises til en straffeparagraf.

Ved et senere tidspunkt fikk også Sverre fem nye slag for gjentagne dårlig oppførsel på sovesalen.

*12/03 04 5 slag Ris for slett opf. paa Sovesalen.<sup>250</sup>*

Det var flere enn Sverre som ble tatt for griseri og slett oppførsel på sovesalen, og det viser at luken var en måte å holde øye med guttene på. Guttene det er snakk om er mest sannsynlig blitt observert under gjerningen.

Johan har tullet seg og røykt tobakk på sovesalen. I allefall fikk han *4 Slag ris for spetakel paa Sovesalen og Tobakslugt paa hodeputen.<sup>251</sup>*

---

<sup>249</sup> BBA II Ep 231/18

<sup>250</sup> BBA II Ep. 231/18

<sup>251</sup> BBA II Ep. 236/41

## Guttenes handlingsrom på tross av overindividuelle strukturer

Når jeg ser på guttenes handlingsrom tar jeg utgangspunkt i begrepsparene aktør og aktør. Erving Goffmans hovedfokus i hele hans karriere var at det fantes en mikroverden av følelser og relasjoner. Mennesket er trent opp fra barnsben å ikke se det, men Goffman hadde den evne til å se og beskrive og være et vindu til denne bortgjemte og usynlige verden.<sup>252</sup> Dette var funksjoner av sosial samhandling som ble betraktet som uviktig.<sup>253</sup>

Hvorfor er denne verden av følelser så viktig for meg når jeg skal skrive om guttene på Ulvsnesøy? Vi trenger å bli kjent med relasjoner og følelser for å forstå oss selv og samfunnet vi lever i. Følger man Goffmans ledetråder avanserer man forståelsen av den menneskelige tilstanden, og ikke bare denne mikroverden av følelser og relasjoner. Videre viser han også hittil ikke anerkjente strukturer og prosesser som ligger til grunn for adferd i en verden i større skala, som angår kollektive handlinger og konflikter.<sup>254</sup>

Goffmans undersøkelser er gjort i en annen tid, og det er viktig å ha dette i bakhodet når jeg bruker hans teorier. Dette gjelder også når det blir påpekt mangler ved hans teorier. Beskrivelsene Goffman gir av følelser og relasjoner kan også brukes hundre år tilbake i tid. Det er liten grunn til å tro at guttene ikke ble redde, lei seg, glade og skremte enn det de ville gjort i dag etter samme type behandling. Underliggende tema i mye av Goffmans skriving om *facework* er knyttet til forlegenhet, skam og ydmykelse. I Scheffs artikkel, *Social- emotional world: Mapping a continent*<sup>255</sup> gir han et forslag til grader av tilknytninger av følelser i Goffmans sosiale/emosjonelle verden.

Denne mikroverden av følelser og relasjoner som er så vanskelig å oppdage for øyet er likevel viktig og nyttig. Kroppen husker. Goffmans viktige bidrag til sosiologien var å være en observatør for denne mikroverden av følelser og relasjoner, sier Scheff. Goffman lagde et eget språk for å åpne denne verden gjennom sin forskning. Hans beskrivelser av samhandling representerer følelser, såvell som tanker og handling. På den måten representerer han for leseren en tredimensjonal lesning til å forstå dette. Vanligvis innen sosiologien har det vært introdusert undersøkelser basert på en todimensjonal tilnærming. Goffman angrep den vestlige tenkingen på å forstå selvet

---

<sup>252</sup> (Scheff 2006:16)

<sup>253</sup> (Crow 2005:106)

<sup>254</sup> (Scheff 2006:9)

<sup>255</sup> (Scheff)

som en isolert, selvoppyllende person, og tilbød en annen idé. Selvet er som et aspekt av sosiale og kulturelle arrangementer.

Både Goffman og Foucault har kroppen sentralt i sine analyser av *The Interaction Order* og om disiplineringssystemene.<sup>256</sup> Begge teoretikerne har hatt stor innflytelse på analyser av kroppen som et sosialt konstruert fenomen. Shilling påpeker i sin bok at selv om kroppen er sosialt konstruert, forteller det oss likevel lite om en typisk karakter som kroppen innehar. Disiplinering og oppdragelse er med på å forme den levende kroppen til en ønsket karakter, slik det var for guttene på Ulvsnesøy.

Ekenstams undersøkelser som gjelder samme tidsperiode viser at karakter og disiplin kan sees som to sider av samme sak.<sup>257</sup> Denne tolkningen ligger også til grunn når jeg vil se på hva bestyreren skriver om karakter og disiplin.

Guttene blir beskrevet om hvordan de er som person. Om Ole skriver bestyreren at:

*Han havde mindre gode Evner og stod noget tilbage paa Skolen.,men var en kraftig, dygtig og paalidelig Arbejder, særlig det siste Aar. Han gav Indtryk af at være mindre Karaktersterk*<sup>258</sup>

Selv om Oles kvaliteter som arbeidskar tolkes positivt, mener bestyreren at han gir inntrykk av å være mindre karaktersterk. Dette er også noen som går igjen i kildematerialet. Ofte assosieres *karakter* med viljestyrke og fasthet i holdningen.<sup>259</sup> Ole har ikke vært fast i holdningen, kan dette tyde på.

Med andre ord beskriver bestyreren Arnt med disse ord;

*I Arbeid var han ofte seig og sen, dorsk og treg. I den sidste Tid førtes sjelden nogen klage paa ham i disipliner Henseende.*<sup>260</sup>

Arnt var ikke en skikkelig arbeidskar, men faglig førtes det sjelden klager på ham. Å være seig, sen, dorsk og treg er karakteristikk på Arnt som person. Det forteller oss at Arnt enten ikke likte arbeidet han ble satt til, eller ikke fikk det til.

Skolegangen som guttene kom i fra, og til skolehjemmet var svært forskjellig. På skolehjemmet var det andre arbeidsoppgaver og det kan nok tenkes at det kan ha vært

---

<sup>256</sup> (Goffman 1983; Foucault 1999)

<sup>257</sup> (Ekenstam 1993:12)

<sup>258</sup> BBA II Ep. 23/211

<sup>259</sup> (Bjelfvenstam i Ekenstam 1993:14)

<sup>260</sup> BBA II Ep. 5/218

frustrerende for bygutter å drive med hardt gårdsarbeid. For Oskars del kan gårdsarbeidet fortont seg ekstra tungt. I protokollen beskriver bestyreren at;

*Paa Skolen var han saa middels. I Arbeid var han noksaa bra, men havde ikke store Krefter. Han var liden af vekst.*<sup>261</sup>

Peder har nok følt større mestring når det gjelder gårdarbeid. Han har hatt kroppslige fordeler med tungt arbeid og hatt større kroppslig kapasitet. Bestyreren beskriver han slik;

*Han har meget smaa Evner, kom let i Krangel med Kameratene, er tilbøielig til tyveri og storsindet. Han er stor og sterk og ganske flink til at arbeide.*<sup>262</sup>

Ved skolehjemmet måtte guttene bidra til driften av gården som en del av undervisningen, til stor forskjell fra normalskolen guttene kom i fra. For Olav som likte så godt å lese, har ikke skolehjemmet kunne gitt ham de samme mulighetene som skolen han kom i fra. Bestyreren skriver om Olav;

*Han var meget flink paa Skolen og havde stor Lyst til Lesing. Til Arbeids have han mindre Lyst, var ustadig og ofte utilfreds, i det sidste dog adskillig bedre.*<sup>263</sup>

Om Jens som var på anstalten fra han var ti til fjorten år, har bestyreren skrevet at han er en;

*Lat, upaalidelig og karakterløs Gut med smaa Kundskaber*<sup>264</sup>

Jens er i følge bestyreren karakterløs.

Det å ha en karakter og det å være uten karakter kan tolkes på forskjellige måter.

Bestyreren skriver dette om Karl;

*Han er en indesluttet Karakter med Hang til tyveri, har smaa Evner og Kundskaber.*<sup>265</sup>

Her har bestyreren beskrevet Karl som innesluttet og har i samme setning skrevet at han har en hang mot tyveri. Det å ha en viss form for selvkontroll og være en gutt som ikke lar seg lett lede er med på å vise at gutten innehar en god karakter.

På bakgrunn av materialet vil jeg kunne påstå at bestyreren knytter karakter og holdning som til dels samme meningsinnhold, slik Ekentams undersøkelser også viser.

---

<sup>261</sup> BBA II Ep. 10/201

<sup>262</sup> BBA II Ep. 22/210

<sup>263</sup> BBA II Ep. 3/225

<sup>264</sup> BBA II Ep.24/220

<sup>265</sup> BBA II Ep.30/223

I stedet for at kroppen har en naturlig tilstedeværelse i et samfunn, vil den fungere som et *resultat* av sosial makt og relasjoner.<sup>266</sup> Hvordan guttene ble møtt av bestyrelsen når de ankom og hvordan de oppdras er med på å forme dem nettopp fordi de er gutter. De skal formes til en bestemt sosial framtid. Kjønn har en betydning på lik linje som andre variabler. Martin<sup>267</sup> diskuterer i sin artikkel om hvordan kjønn kan sees som en sosial institusjon. Hun mener videre at det er når en gjør sosiologiske analyser er vi tjent med å se på kjønn som sosial institusjon. Martin viser til tolv kriterier som definerer og redefinerer kjønn som sosial institusjon, som er nyttige verktøy når jeg ser på guttenes opphold på øyen. Martin påpeker også at kjønn gjør noe med kroppen og kan ikke reduseres eller forklares til kun å gjelde kropp.<sup>268</sup> Kjønn må gjøres synlig når en undersøker om hvordan guttene hadde det på oppdragelsesanstalten. Haavind<sup>269</sup> viser at kjønn er av betydning og er en sosial konstruksjon om hvordan og hvorfor gutter bryter regler og normer for å skape seg en maskulinitet. Det ligger noen forventninger i kjønn som er en viktig referanseramme når jeg ser på hvordan en oppdragelsesanstalt skapes. Det ligger noen idealer til grunn for hvordan guttene skal oppdras til skikkelige samfunnsborgere. Det er derfor kjønn ikke kan unngås, og som Martin viser er vi tjent med å se på kjønn som sosial institusjon.<sup>270</sup>

I et møte der guttene møter personalet vil det være en maktrelasjon. Denne makten kan enten være synlig eller usynlig, men den er tilstede. Størstedelen av maktytelsen vil være der den ansatte bruker de myndigheter som er satt til jobben som skal gjøres. Den usynlige utøvelsen vil derfor bli når den ansatte gjør det som menes best for den innsatte. Den ansatte tilegger sin viten og seg selv en merverdi. Den som sitter med sannheten vet best, og den innsatte forblir i offerrollen og det kan bli skapt en enveis avhengighet. Det er akkurat det jeg tenker når Foucault skriver om at makt og viten henger tett sammen.<sup>271</sup> Skolemannen Irgens og juristen Gets var utviklere av ny kunnskap om disse uartige guttene og hva som måtte til for å løse problemet. Den nye

---

<sup>266</sup> (Shilling 2003:14)

<sup>267</sup> (Martin 2004)

<sup>268</sup> (Martin 2004:1259)

<sup>269</sup> (Haavind 2003)

<sup>270</sup> (Martin 2004)

<sup>271</sup> (Heede 1992:43)

kunnskapen som ble dannet satte grunnlaget for en ny kunnskapsbasert praksis rundt løsningen av problemet med uartige gutter. Den nye kunnskapen og definisjonen på problemet definerer på mange måter en type makt og hva dette handler om. Makt henger sammen med kunnskap. En usmidig og undertrykkende samfunnstruktur har for eksempel innflytelse på barneoppdragelsen og undervisningen innenfor denne strukturen. Institusjonene legger opp sin virksomhet ut fra strukturens karakter og overfører dens myter.<sup>272</sup> I en samhandlingssituasjon vil en sosial avstand øke med minkende sosialt samkvem, som blir med på å kategorisere guttene. De uartige guttene blir en myte, og når de først er stigmatisert og havnet i en utgruppe er det ikke lett å motbevise inntrykket. Når det oppstår hull i kunnskaper, fylles det ofte med fordommer.<sup>273</sup>

Freire var opptatt av dialog som et pedagogisk virkemiddel. Hva slags pedagogikk trenger vi for at ethvert menneske skal ta sine rike muligheter i bruk?<sup>274</sup> etterspurte Freire. Når noen av guttene som skoleflinke Olav blir satt til å arbeide og ikke mestrer dette like godt som de andre guttene, kan dette gå over i frustrasjon. Fikk guttene muligheter til å si hva de ville? Fikk de sette egne navn på sin verden? Det skapes tillit og refleksjon gjennom dialog skriver Freire, men hvordan er det mulig med sann dialog når riset lurar bak speilet? Hvis bestyreren går inn i en dialog med guttene vil han ha oppgitt sin makt.<sup>275</sup> I kapitel fire vil jeg se nærmere på hvordan guttene seg i mellom hadde mulighetsbetingelser for å danne felleskap. Å være i dialog med bestyrelsen kan også være en upopulær handling blant guttene innad i fellesskapet.

Noen av guttene i kildematerialet har vist sin motstand mot å bli plassert på en øy mot sin vilje. Å rømme fra øyen kan være et bevisst valg fra guttenes side, å gjøre egne bevisste valg er en del av å utøve frihet på. Når guttene planlegger å rømme kan det like mye handle om å ta kontroll over jegét som om å komme seg vekk.

Personalet hadde full kontroll. I allefall viser protokollene det. Her hadde personalet fulgt med gutten, fra øyen.

---

<sup>272</sup> (Freire and Nordland 1999:143)

<sup>273</sup> (Bauman and May 2004:40)

<sup>274</sup> (Freire and Nordland 1999:13)

<sup>275</sup> (Freire and Nordland 1999:113)

*2/9 05 forsøgte han at rømme, straks før morgenmaden tog han en Baad og roede udover forbi Stavends og gikk i land, men blev straks indhentet og ført tilbage, da man havde iagtaget ham fra Øen.<sup>276</sup>*

I et annet eksempel er det tre gutter som prøvde på et rømmingsforsøk som skjedde seks dager etter forrige forsøk.

*8/9 05 :for Rømming 9 slag Ris Tog straks før Morgenandakten en Baad og rodde over Fjorden. De var helt du i mod Trengereid. Men paa Grund av Høljende Regn og Sult vendte de tilbage og fik en på Stavends at sætte dem i Baad over til Øyen.<sup>277</sup>*

Et annet forsøk der det var to gutter involvert.

*25/10 05 8 Slag Ris for Rømming sammen med Thorvald tog han en fremmed Baad, som laa paa Låvene og roede udover til Arne, og derfra til Bergen, hvor de af Førstelæreren blev anholdt og bragt tilbake til Skolehjemmet. Foruden Risstraffen maa de sidde inde i Fritidene den første Uge.<sup>278</sup>*

Det straffes hardt ved forsøk på rømming. Guttene overfor gjorde et nytt forsøk

*5/6 06 fik han med sig Lorentz og Monrad og rømte udover mod Stanghelle, hvor de straks avholdtes og bragtes tilbake :10 Slag Ris<sup>279</sup>*

Guttene hadde et nytt rømmingsforsøk litt over tre måneder senere, og han ble straffet med å bli sendt til Bastø strengere skolehjem. Ved å se på disse hendelsene er det flere tanker som gjør seg gjeldene. Siden guttene rømmer fra stedet kan det handle om mistriksel. For gutten er det redselen for å bli tatt som er en del av maktkontrollen som kjennes på kroppen. Når straffen skal sones er det mange slag ris som skal påføres kroppen og det skal kjennes at guttene er ansvarlige for sine handlinger.

---

<sup>276</sup> BBA II Ep. 236/41

<sup>277</sup> BBA II Ep 263/5

<sup>278</sup> BBA II Ep. 278/40

<sup>279</sup> BBA II Ep. 278/40

### Riset bak speilet

I følge Freire er en handling undertrykkende bare når den hindrer mennesker i å nå et rikere menneskeverd.<sup>280</sup> Jeg har tidligere vist i oppgaven at det å få risstraff ikke var særegent for oppdragelsesanstalten på Ulvsnesøy. Likevel uansett tid, sted og rom vil det å få tilført risslag på naken kropp være en undertrykkende handling. Riset er en del av de makstrukturene som skapte anstalten. Gjorde ikke guttene slik som forventet eller de fikk beskjed om vanket det straff i form av ris eller privilegier.

Den straffemetoden som forekom flest ganger i arkivmaterialet er riset. Det ble utdelt antall slag etter alvorlighetsgrad på ugjerningen som gutten hadde gjort.

Riset var et redskap laget av bjørkeris, og dette eksempelet viser hvor straffen ble utført.

*...Straffen utstod for Anton paa grun af et Saar paa Bagen<sup>281</sup>*



---

<sup>280</sup> (Freire and Nordland 1999:39)

<sup>281</sup> BBA II Ep. 232/35



I følge elevprotokollene var ti slag ris det høyeste antall, og dette var gitt ved lov. I mildere skolehjem som det Ulvsnesøy var, kunne guttene bli refset med opptil ti slag. Ved strengere skolehjem, og særavdelinger slik Bastøy var gikk antallet opp til tolv slag.<sup>282</sup>

All straff som guttene fikk skulle være godkjent av bestyrelsen ved anstalten og begrunnelsen skulle nedtegnes i elevprotokollen. Straffen skulle også utføres deretter, at det ikke var fare for barnets helse. Slik det var for Anton. Straffen utstod, men ble ikke glempt, han fikk åtte slag ris, atten dager senere.<sup>283</sup>

En gutt som bodde ved skolehjemmet Bastøy i perioden fra 1901-1905 beskriver hvordan han opplevde den kroppslige avstraffelsen. Han hadde blitt straffet for regelmessig bruk av tobakk i den tiden han bodde der.

*Under risavstraffelsen var han 2 gange ganske avklædd og blev den ene gangen- det var i baderommet- slaat fra skuldrene til hælene. Det var hans husfar Andersen som slog de fleste gange. Risningen efterlot pløser og andre merker, og engang imellem blødde ogsaa vidnet, som syntes der blev slaat svært hardt. Engang var Sørensen under risningen og slog av alle kræfter, saa vidnet drev bort til døren.<sup>284</sup>*

Her kan vi lese at risslagene etterlot seg merker. Hvilken betydning har dette stigmaet blant guttene innad på øyen og når de kom tilbake til samfunnet igjen?

Arrene etter slagene på kroppen setter merker, *et stigma*. Disse merkene gir en informasjon om noe som har skjedd. Arr vil stille spørsmål til de som ser, og gutten kan velge å skjule, eller ikke å bry seg og vise arrene. Ingen av disse alternativene kan ha vært lette å velge mellom. Å ha hatt et opphold på anstalt, er noe de fleste av guttene kan ha holdt skjult. I intervju med tidligere bastøygutter har enkelte holdt det skjult for sin egen kone og barn i et helt liv.<sup>285</sup> Det har vært forbundet med skam og mye smerte for dem det gjaldt, det samme har jeg funnet for tidligere innsatte gutter på Lindøy. Jeg vil diskutere begrepet stigma nærmere i kapittel 4.

En annen straffemetode som ble brukt på Ulvsnesøy var opphold på gårdsplassen i fritiden eller et gitt tidspunkt på dagen. En juledag i 1901 ble fire gutter dømt til opphold

---

<sup>282</sup> (Bugge 2001:100)

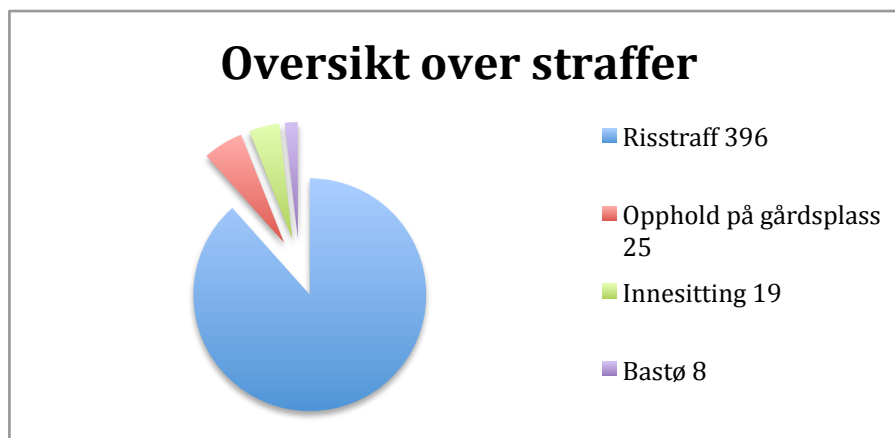
<sup>283</sup> BBA II Ep. 232/35

<sup>284</sup> (Bugge 2001:102)

<sup>285</sup> (NRK 2010)

på gårdsplassen fra 15-20 juli 1901 for å ha stjålet epler og kålrabi.<sup>286</sup> Innesitting har vært brukt som straff i en episode der 28 gutter var involvert. Her kan innesitting vært brukt som kollektiv straff av pragmatiske hensyn. Da innesitting forekommer som straff i to enkelttilfeller utenom episoden da 28 gutter var involvert. Den siste overhengende straffen guttene kunne bli utsatt for, var å bli sendt til Bastøy. Dette var siste instans, når bestyrelsen ikke lenger kunne hankses med guttene.

Det kan tenkes at det var flere med i disse hendelsene, det som er registrert er de som har innrømmet skyld og blitt tatt på fersken.



### Å dra fra øyen

For de fleste av guttene i den perioden jeg har undersøkt, har konfirmasjonen vært målet for utskrivningen. Etter endt konfirmasjon var guttene regnet som voksen og klar for å møte samfunnet igjen. I den første tiden av ”mine” gutters opphold ble Mariakirken i Bergen brukt som stedet som hadde ansvar for konfirmasjonsundervisning og seremoni. Rundt april 1903 overtok Bruvik kirke konfirmasjonsundervisningen og sto for selve seremonien. Bruvik kirke var nærmere og dermed mer økonomisk enn å sende guttene til byen.

---

<sup>286</sup> BBA II Ep. 233/36, 31/206, 28/222, 38/224

I de første sidene i protokollen kan vi lese at Nikolai ble *Konfirmeret 6 April 1902 i Mariekirken. Udskrevet af Anstalten 2 April 1902.*<sup>287</sup>

For Jakob ble det annerledes han skulle konfirmerer seg tidligere, men fikk 29/3 05 *Tilbagevist konfirmationen paa Grund af indbrudsforsøg paa Kontoret.*<sup>288</sup> Han ble konfirmeret i 1.oktober 1905, i Bruvik kirke og utskrevet av anstalten 26. Oktober 1905. Når Jakob fikk tilbakevist sin konfirmasjon er dette et tydelig eksempel på at utskrivning og løslatelse inne på anstalten er innarbeidet i systemet av privilegier.<sup>289</sup>



På bildet kan vi lese at en gutt har skrevet at han *reiser aldri* hva som ligger bak av følelser i skriften får jeg ikke vite noe om. Det er likevel et tegn på noe.

Det har vært vanlig prosedyre å holde oppsyn med guttene også etter utskrivningen, ved å skrive dem ut på prøve.

For Karl ble *konfirmeret 5 oktober 1902 i MK, Bergen og udskrevet af Anstalten 2 Oktober 1902 paa Prøve, endelig udskreven 1 Mai 1904.*<sup>290</sup> Til opplysning ble Karl *Optaget i Anstalten 4 Mai 1900*. Når guttene var endelig utskrevet fulgte Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt med guttene i en periode på over fem år. Årlig undersøkte

---

<sup>287</sup> BBA II Ep. 19/202

<sup>288</sup> BBA II Ep. 262/27

<sup>289</sup> (Goffman 1967:44)

<sup>290</sup> BBA II Ep. 7/208

bestyreren om hvilke forhold gutten levde under og om han skikket seg vel. Nederst i hver elevprotokoll er det viet flere setninger om hvordan det går etter utskrivningen.

For Johan kan vi lese at han:

*Efter udskrivningen..kom i Smedlære i Bergen, men forlot straks sin Plas og har siden gaaet ledig. For øvrig har han opført sig godt. 31/12 1902*

*Har for det meste gaaet, med vides ikke at have gjort sig skyldig i noget Lovbrud 31/12 03.*

*Straffet for tyveri 14/11 1904. Gaar fremdeles for det meste ledig. Slet Forhold 22/5 1905.*

*Inbragt paa Lungegaardens Sygehus som Tæringspatient 21/4 1906. Gaar mest sammen med "Splinter". Slet Forhold 11/2 1907.<sup>291</sup>*

Johan har ikke skikket seg vel i bestyrerens øyne. Siste gang vi får vite noe om Johan er han en og tjue år.

Når guttene ble plassert tilbake til samfunnet igjen var anstalten behjelpelige med å finne en læreplass for guttene. For å vite om tidligere gutter hadde gjort seg skyldig i straffbare forhold var *Polititidende* til hjelp. Her kun man lete opp etter navn, og se om tidligere gutter av anstalten ble nevnt.

Det var ganske vanlig at unge gutter dro til sjøs på den tiden jeg skriver om. Mange av guttene fra Ulvsnesøy fikk hyre på båt etter oppholdet.

Om Anders kan vi lese at:

*Efter udskrivningen: Har siden voret Dreng hos en Bonde i Luster. Om hans Forhold vides intet ufordelaktig. 21.04 06.*

<i>Tilsjøs</i>	<i>Meget godt Forhold</i>	<i>11/2 07</i>
<i>DO<sup>292</sup></i>	<i>DO</i>	<i>1/ 2 08</i>
<i>DO</i>	<i>DO</i>	<i>21/1 09</i>
<i>DO</i>	<i>DO</i>	<i>5/8 10</i>

*Iflg avisene (sirlig tegnet kors) først i Juni 1923.*

Anders var elleve år da han ble *optaget i Anstalten 19 Januar 1901*. Bestyreren har fulgt mange av guttene fra de ankom som barn til de ble utskrevet som unge voksne. At bestyreren har brydd seg om guttene er tydelig. I følge vedtektene skulle bestyreren følge opp guttene *efter bedste Evne søger dem anbragte hos skikkelige Folk og jevnlig*

---

<sup>291</sup> BBA II Ep. 25/212

<sup>292</sup> DO er en forkortelse for Ditto

*lader forhøre om deres Opførsel hos dem.*<sup>293</sup> Det at bestyreren så mange år etter en utskrivning skriver ned når Anders døde, viser at de ikke var glemt etter de fem årene guttene ble fulgt opp. I 1923 har bestyreren hentet frem en eldre protokoll og notert ned at han var død, noe som ikke var en pålagt oppgave.

Guttene var blitt formet til skikkelige gutter når de forlot øyen, i alle fall såpass at de kunne slippe ut for å møte samfunnet igjen. De hadde lært å arbeide og å oppføre seg under ganske strenge vilkår fra personalet ved oppdragelsesanstalten. Hvordan guttene formet hverandre skal jeg se på i neste kapittel.

---

<sup>293</sup> Vedlegg 1 § 13

## Kapittel 4

### Guttenes handlinger

I dette kapitlet vil jeg prøve å spore etter guttenes aktiviteter, og lete etter spor fra hva de gjorde og fikk til, på tross av de strukturelle betingelsene institusjonen skapte. Goffmann skriver om det etiske ansvar om å bevare den annens ansikt i et møte. Det å ha tillit og ha tro på den andre, gjør at det blir trygt å innlate seg på en samhandling. Jeg vil se på guttenes handlinger ved hjelp av Goffman. Hans undersøkelser og beskrivelser om hva mennesker gjør under interaksjon med andre mennesker er interessant i forhold til guttene på Ulvsnesøy. Å tape ansikt og holde ansikt kan være en utfordring for guttene. Samhandling er en etisk orden som også handler om tillit, der man som deltaker har ansvar for hverandre. En av Goffmans viktige poeng var at vi deltar i ulike sosiale situasjoner og samhandlinger av ulike grunner. Jeg vil i dette kapitlet legge vekt på hva guttene gjorde i forhold til hverandre og det de konkrete individene gjør i et nedfra og opp perspektiv.

### Holde masken – holde ut

I Goffmans essay *Om ansigtsarbejde*<sup>294</sup> foretar han en analyse av samhandlingens rituelle elementer. Vi som mennesker lever i en verden av sosiale møter, hvor vi enten møter med ansikt til ansikt kontakt eller mediert kontakt med andre deltakere. Ved hver av disse kontakter er mennesket tilgjengelig til å praktisere det som Goffman kaller en *linje* det vil si et mønster av verbale og non verbale handlinger som uttrykker menneskets oppfattelse av situasjonen. Blant annet vurdering av situasjonen og deltakerne, og ikke minst av en selv. Når Goffman skriver om møte med ansikt, så skal ikke det tolkes bokstavelig forstand, men derimot som den positive sosiale og symbolske verdi som en person knytter til seg selv og som andre knytter til ham. Gjennom essayet beskriver Goffman hvordan vi som mennesker i forskjellige samhandlingssituasjoner forsøker å beskytte oss selv og deres linjer mot forlegenhet, pinlige situasjoner, konflikter og mot å ”tape ansikt”. I essayet illustrerer han at mennesket er villig til å strekke seg langt for å opprettholde en relativ uproblematisk sosial samhandling og ”ekspressiv orden”.<sup>295</sup> Med Goffmans tanker om følelsesverden

---

<sup>294</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:39)

<sup>295</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:21)

og analyser på hvordan vi som mennesker samhandler vil sporene etter guttene få en annen betydning enn skriblerier og fanteri. Guttene spor etter handlinger handler også om hvordan de beskyttet seg selv og hvordan de prøvde å opprettholde et ansikt i en ny verden, eller et nytt møte med nye deltagere på øyen. Denne kunnskapen måtte guttene tilegne seg i en alder fra ti år.

*Det er gruppens regler og definitionen af situationen der afgør hvor mange følelser man skal være for ansigtet, og hvordan disse følelser skal fordeles mellem de involverede ansigter.<sup>296</sup>*

I møte med den nye verden måtte guttene gi avkall på hvordan de egentlig ville ha det, for å passe inn i et nye miljøet. En tidligere bastøygutt, Ingar forteller;

*Det var bare å gjøre akkurat hva de eldre sa, både seksuelle overgrep og alt annet. Vi måtte gjøre alt det de ikke ville gjøre selv. Dette visste meget godt alle betjentene om. Det var fæle greier, det var juling og nøkleknipper som ble stukket i nyrene på deg. Det kunne skje mange ganger om dagen, det. Det er ingen overdrivelse. Det er bare sånn det var der. Jeg var stadig redd, det var stadig voksne folk som var på deg, dyttet på deg, dersom du ikke gjorde de rette tingene. Jeg hadde bare lyst til å hoppe og danse og gjøre små rønnerstreker. Etter hvert skjønte jeg at livet besto i annet enn det her ute.<sup>297</sup>*

For guttene ble det en ny omstilling og nye koder å forholde seg til. Det å holde på ansiktet og være en av de tøffe ble et nytt ideal. Trolig var det et flytende og mangesidig forhold mellom guttene. Guttene kunne være konkurrenter til hverandre. Det kan ha utviklet seg en hakkeorden der de yngre guttene fikk gjennomgå. Forholdet mellom guttene kan ha vært basert på et hierarki der alder og tidligere meritter kan ha vært en utgjørende faktor. Det å vise seg sårbar passet ikke inn i dette miljøet, som Nina Jon<sup>298</sup> har påpekt i sitt arbeide; å være noe til kar. Det er kanskje det Ingar forteller om, de nye møtene og kampen for å holde på sitt ansikt. Det å tape ansikt var ikke noe ønsket alternativ for gutter som bodde på anstalter. Da kunne guttene lett bli hakkekyllinger, og andre gutter kunne hevde å opprettholde sine ansikter ved å plage andre gutter. Dette er i tråd med Freires syn på hvordan undertrykkerens sinn kommer til uttrykk i forhold til kameratene i samme utgruppe. *Fordi undertrykkerne finnes i deres undertrykte kameraters sinn, vil de indirekte angripe undertrykkerne når de angriper disse*

---

<sup>296</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:40)

<sup>297</sup> (Bugge 2001:232)

<sup>298</sup> (Jon 2007)

*kameratene*.<sup>299</sup> Videre skriver Freire at undertrykkerne eller guttene vil ha en uimotståelig tiltrekning mot undertrykkerens eller bestyrerens måte å gjøre tingene på.<sup>300</sup>

I sin siste tale, en formannstale til den amerikanske sosiologiforeningen talte Goffman om samhandlingsordenen<sup>301</sup>, som utkom like etter hans død i 1982. Der tar han opp og oppsummerer mye av hans arbeid innenfor mikrososiologien som var hans interessefelt. I denne talen, senere artikkel, begrunner han samhandlingsordenen som sosial orden. Denne daglige ansikt til ansikt interaksjonen som han beskriver vil være et nyttig verktøy i å forsøke og beskrive hvorfor guttene handlet og gjorde som de gjorde.

Ingenting er bare det vi ser når jeg går igjennom materialet. Sporene etter guttene, som regnes for skriblerier kan handle om så mye mer. Når samhandlingsordenen fungerer er vi avhengige av at alle gir noe av fellesskapet for å få noe igjen.<sup>302</sup> Guttene som gruppe har gjerne hatt en sosial enighet. Samhandlingen i et nettverk ligger det også mye uformell sosial kontroll.<sup>303</sup> Ut i fra protokoller og spor kan jeg se hva guttene gjør, men ikke hvorfor. Samhandlingen guttene gjorde seg i mellom handlet også om tillit, og samhandlingen kan også ha en skjult agenda.<sup>304</sup> De yngre guttene kan ha følt tillit til eldre gutter, som er naturlig. Likevel kan det samhandlingen ha handlet om helt andre ting.

Samspill kan også være mobbing slik guttene på Lindøy husker det.

Gjersetth har intervjuet gutter som bodde på det tilsvarende skolehjemmet til Ulvsnesøy, Lindøy. Han forteller at *mobbing var vanlig. Det var ikke noe tett, lojalt samhold mellom guttene på øya. Mange forteller i alle fall historier som tyder på det.*<sup>305</sup>

Det finnes flere typer for samhandling og de er styrt av mennesker. Samhandling er hverdagslige ting som vi lett glemmer. Alt rundt guttene er av betydning. Ved å løfte de individuelle handlingene opp i perspektiv av samfunnsarbeid, kan ny kunnskap erhverves. Den nye kunnskapen kan fortelle om guttenes fellesskap og handlingsrom. Guttene sender og avgir tegn og de skal fange opp og handle ut fra dette. Følelser som pinlighet, frustrasjon, skam, sinne, aggresjon, lyst og begjær regulerer hierarki og

---

<sup>299</sup> (Freire and Nordland 1999:45)

<sup>300</sup> (Freire and Nordland 1999:46)

<sup>301</sup> (Goffman 1983)

<sup>302</sup> (Goffman 1983)

<sup>303</sup> (Martinussen 2008:179)

<sup>304</sup> (Goffman 1983)

<sup>305</sup> (Gjersetth and Stavanger aftenblad 2005:103)



samhandlingsorden.<sup>306</sup> Protokollene kan leses slik at mange av hendelsene guttene har gjort handler om akkurat dette. Er samholdet basert på så korte tidshull at det handler om å finne på noe trøbbel?

Goffman skriver at *ved at træde ind i en situation hvor man får et ansig at opretholde, påtager man sig ansvaret for at vogte på de begivenheder der udspiller sig omkring en.*<sup>307</sup>

Dette gir meg tanker om at mye av handlingene som ble gjort på Ulvsnesøy ikke nødvendigvis handler om kameratskap, men også taktikk for å holde masken i et tøft miljø. Det finnes egne normer på øyen som ikke kan sammenlignes med andre miljø utenfor. Når fire gutter stjeler kålrot den 15.07 1901<sup>308</sup> på Ulvsnesøy handler det kanskje ikke om sult eller om kamerater som skal gjøre noe ugagn sammen, slik det kan tenkes om guttestreker utenfor en lukket arena. Det kan vel så mye handle om å ikke tape ansikt innad i gruppen av gutter på øyen.

Goffman skriver at: *Alle mennesker, subkulturer og samfund har tilsyneladende hver deres eget karakteristiske repertoire af ansigtsbevarende foranstaltninger.*<sup>309</sup>

Guttene har hatt egne normer for ansiktsarbeide, enn det bestyrelsen har forventet av guttene. Guttene i gruppen ville ikke tape ansikt. Meningen med oppholdet var å forme dem til snille gutter. Innad i gruppen av gutter har det repertoaret av foranstaltninger fremdeles vært gjeldene. For de guttene som kom med andre foranstaltninger har de måtte lære seg nye normer og forholde seg til. Dette arbeidet krever i følge Goffman en god oppfattelsesevne. For mange av guttene har det ikke vært andre alternativer enn å følge guttenes egne uskrevne regler. I materialet er det hendelser som viser at guttene ikke alltid var fornøyd med hverandre. I Sverres tilfelle fikk han ris for å ha slått en yngre gutt. Sverre var på denne tiden en trettenårig gutt.

*14/2 02 3 slag ris for at have skamslaaet en mindre Gut*<sup>310</sup>

Hvor gammel den mindre gutten var, nevnes ikke i protokollen. Å bli skamslått tyder på at det var rått parti sett fra bestyreren sin side. Tre slag ris for denne hendelsen er ikke mye sammenlignet med andre hendelser, sett med mine øyne. Den mindre gutten kan ha

---

<sup>306</sup> (Goffman 1983)

<sup>307</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:43)

<sup>308</sup> BBA II Ep 233/23, 31/206, 28/222 og 38/224

<sup>309</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:46)

<sup>310</sup> BBA II Ep.Folio 3/225

blitt korrigert av Sverre, til å innordne seg etter de eldre gutters regler. Det å skamslå en yngre gutt kan også være ett ledd, for Sverre sin del å gjenvinne sitt tapte ansikt, og posisjonere seg i forhold til de andre guttene. De eldre guttene kan overta undertrykker funksjonen fra bestyreren og undertrykker yngre gutter som vil oppover i hierakiet i et fellesskap.

Arnt en fjorten år gammel gutt fikk *3 slag ris for at have slaaet et Par mindre Gutter*<sup>311</sup> Heller ikke her er det notert hvem eller hvor gammel de yngre guttene var. Det forekommer fra datamaterialet i hele perioden at yngre gutter har fått gjennomgå av eldre gutter. Videre i protokollen står det at Arnt *kom let i Krangel med Kameratene*. Bestyreren har sett på gruppen av gutter som kamerater, men for Arnt handlet det kanskje om å opprettholde sitt eget ansikt. Goffman skriver om hvordan man blir sortert inn i en institusjon kan noe å si for de atferdsregler guttene benytter seg av.

*Denne sortering betyder imidlertid meget ofte at individer der er håbløst udisciplinerede med hensyn til nogle former for adfærd, bliver placeret i nært samvær med nogle der er håbløst udisciplinerede andre områder*<sup>312</sup>

Bestyreren ser at Arnt kommer lett i krangel med kameratene. Jeg tolker at bestyreren ser på gruppen med gutter som kamerater, en felles gruppe. Om Ole skriver bestyreren at han var *af hisigt Gemyt og ofte paa Kant med Kameraterne*.<sup>313</sup> For guttene som bodde på øyen handlet det kanskje ikke om kameratskap. Det guttene hadde til felles var at de var plassert på øyen sammen, og gjorde det de kunne for å klare å være og leve de årene de måtte bo fra sitt vante miljø. Guttene var i forskjellig alder og hadde forskjellige behov for oppfølging, tenker jeg etter å ha lest i gjennom kildene. Guttene har vært i forskjellige faser av barne- og ungdomstid. Jeg har ikke funnet noen steder i materialet at det har vært tatt hensyn til alder når det gjelder guttene, utenom at det ble gitt ris for å ha slått eller plaget yngre gutter. Når bestyreren beskriver at de enkelte guttene er på kant og ofte i krangel med kameratene, er det hans inntrykk på at de kanskje har gjort tilsynelatende hyggelige ting sammen også. At han har sett at guttene også har knyttet vennskapsbånd. Det kan ligge noen forventninger i ordet kamerater som bestyreren bruker. Kamerater er med på å kategorisere en gruppe. Kamerater kan vise til et

---

<sup>311</sup> BBA II Ep.Folio 22/210

<sup>312</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:116)

<sup>313</sup> BBA II Ep.Folio 31/206

fellesskap som klassekamerater innenfor den samme strukturelle orden, uten at det handler om vennskap. Kamerater i bestyrerens ordbruk kan likedan handle om jevnaldring.

Når bestyreren ser guttenes fellesskap ser han med Goffmans begrep *Frontstage* av hva som skjer på scenen. Goffman bruker en del teaterbegreper og synsvinkler når han skal vise hvordan vi får ny innsikt i oss selv i omgang med andre. Rollespill og selvpresentasjon og inntrykksmanipulering er ikke bare overflatefenomener, men et grunnleggende trekk som bidrar til å skape et samfunn.<sup>314</sup> Et backstage eller ”bak kulissene” kan defineres som et sted i forhold til en bestemt opptreden, der det inntrykket man søker å gi med opptreden blir åpent motsagt,<sup>315</sup> i følge Goffman. Det som skjer bak kulissene holder guttene hardt hemmelig for de som ikke er innlemmet i fellesskapet. I guttenes handlingsrom er ikke bestyreren en del av fellesskapet og regnes i teaterterminologi som en publikummer. Bak kulissene vil inntrykk og falske forestillinger åpent bygges opp.<sup>316</sup> Denne samhandlingen guttene gjør seg i mellom er et samarbeid som er knyttet til forventninger. Både Freire og Goffman diskuterer hva forventninger kan handle om i en samhandlingssituasjon. Freire skriver at undertrykkerne deponerer myter som er absolutt nødvendige for å opprettholde status quo.<sup>317</sup> For å få uartige gutter til å oppføre seg, bør de bli plassert på en øy under streng disiplin. Å holde opp til forventningene på den ene eller andre måten er et samspill og samarbeid innad i gruppen med gutter på øyen. I *asylums*<sup>318</sup> beskriver Goffman hvordan de innsatte på en total institusjon utvikler sin egen ”underverden”. Det er et samfunn i et samfunn. Stigmatisering som uartige gutter og ufrivillig plassering, kan de innsatte utvise ytterligere symptomer på hvorfor de ble plassert på øyen som en reaksjon. Når guttene fortsetter å gjøre uartige handlinger for å vise sin fiendtlighet mot oppdragelsesanstalten vil bestyrelsen få bekreftet sine forventninger at innsettelsen er en nødvendighet. Fra guttenes side regnes det som en protest. En ond sirkel er i gang.<sup>319</sup>

---

<sup>314</sup> (Goffman 1992)

<sup>315</sup> (Goffman 1992:96)

<sup>316</sup> (Goffman 1992:97)

<sup>317</sup> (Freire and Nordland 1999:127)

<sup>318</sup> (Goffman 1961)

<sup>319</sup> (Goffman 1961:307)

### 02.02.02 – en magisk dato?

Ofte velger folk å inngå forlovelse og gifte seg på slike datoer, der en tallkombinasjon kan gjentas tre ganger. En slik dato kan for noen bety lykke og er forbundet med noe som er magisk. Mennesker har gjennom tidene vært opptatt av tall og merkedager. I forskjellige kulturer er og har tall hatt viktige betydninger. I mange kulturer er sju et lykketall, som knytter seg til oldtidens opprinnelige oppfatning at det fantes kun sju planeter. Da det ble oppdaget at det fantes flere en de hittil oppdagede planetene var sjutallet allerede blitt innlemmet på mange områder som religion, myter, ritualer og feiringer.<sup>320</sup> Kristendommens hellige treenighet viser at tallet 3 er viktig. 02 forekommer tre ganger. Den trettende raden finnes heller ikke på de fleste passasjerflyene, så også i dag er det forbundet myter rundt tall.

Søndag 02 februar 1902. Temperaturen i Bergen lå på – 5,4 grader, med lite skydekke over himmelen.<sup>321</sup> Det har nok vært en klar og kald vinterdag da guttene på Ulvsnesøy ville prøve å gå utover den islagte fjorden.

Guttene hadde fått beskjed om at det ikke var lov å gå på den svake isen, men likevel bestemte 28 gutter at dette ville de gjøre. Er denne datoen valgt med vilje? 02.02.02 er en spennende kombinasjon med tall, som forekommer kun engang i løpet av året der tallene 02 forekommer tre ganger. Jeg har undersøkt hva selve datoen andre februar har av betydning for norsk skikk og som merkedag. Kyndelmesse, ble betraktet som første vårdag enkelte steder i sør i landet. I enkelte bygder vestpå regnet man kyndelmesse som slutten på julen; da ble restene av julematen spist opp. Det het seg også at barna skulle ”trampe julen ut” ved å trampe kraftig i gulvet. I Norge ble kyndelmesse opphevet som helligdag fra og med 1771.<sup>322</sup> Kan det være at guttene trampet julen ut på isen? Å få noen entydige svar på hvorfor guttene valgte denne datoen får jeg ikke, men at den er bevisst valgt, er jeg overbevist om.

Guttene har uansett valgt en spennende dato når de skal gjøre tiårets sprell. Verken før eller etter denne datoen er så mange gutter involvert i en og samme handling. Det jeg vet med sikkerhet er at i følge elevprotokollene gikk pennen til bestyreren varm etter at han måtte skrive ned hver og enkelt gutts straff i protokollen. Det bodde tretti gutter på

---

<sup>320</sup> (Jones and Flaxman)

<sup>321</sup> Vedlegg 6 Meteorologisk institutt

<sup>322</sup> (Holck 1993:25)

øyen, det var det antallet anstalten hadde belegg for<sup>323</sup>, så jeg forholder meg til det. Det var kun to gutter som ikke deltok i denne hendelsen. Hva disse kan ha gjort kommer jeg tilbake til senere.

Selv om det var mange gutter som var involvert ble det ikke mindre straff av den grunn. Bestyreren fordelte straff etter skjønn og etter hvem han mente som stod bak ugjerningen. For at noen gutter var mer skyldige enn andre kommer tydelig frem i elevprotokollene.

Ole var den gutten som fikk flest antall slag med ris for denne ugjerningen. Kan bestyreren ha sett på ham som en leder av gjengen? I protokollene blir han beskrevet at han *gav Indtryk af at være mindre karaktersterk*, men likevel en god nok karakter til å lede gjengen på et eventyr på isen. Ole kan ha fått strengere straff fordi han var på sitt syttende år og burde vist bedre. I protokollen kan vi lese:

*3 slag ris Gaaet udover den svage Is paa Fjorden mod Forbud Søndag 2/2  
1902<sup>324</sup>*

Fem andre gutter fikk to slag ris som straff, der to av guttene var i sitt sekstende år og tre av dem i sitt femtende år. Her har bestyreren tydeligvis tatt alderen i betraktning. Atten gutter har fått straffen *indesidning*. Det har vel vært slik at de må sitte inne under den fritiden de hadde til rådighet om søndag ettermiddag. Kun fire gutter fikk straffen med å sitte ute. Dette var de aller yngste guttene mellom tolv og tretten år. Om det er fra bestyreren side et mønster i straffen vites ikke. Hvorfor det bare er fire som sitter ute i forhold til inne sier ikke protokollene noen ting om. Det kan tenkes at det var større straff for guttene å sitte ute, siden det var svært kaldt denne dagen, og klær og sko var ikke laget for vinterbruk. Kanskje var det slik at de yngste guttene var kommet lengst ut på isen og fikk en strengere straff?

28 av 30 gutter er en stor mobilisering. Guttene har samarbeidet. Jeg ser også fra protokollene at det var en gutt til som var involvert i denne magiske datoen. Emil hadde *2/2 02 Overfaldt en liden Gut og opsed sig mod sløidlæreren: 6 Slag Ris.*<sup>325</sup> Hadde den mindre gutten vært så syndig å sladre? Hvorfor Emil hadde overfalt en mindre gutt, vet jeg ikke grunnen til, men at han gjorde det denne dagen er noe vi vet.

---

<sup>323</sup> Vedlegg 1

<sup>324</sup> BBA II Ep 23/211

<sup>325</sup> BBA II Ep. 31/206

Hva handler det om når en gruppe gutter klarer å mobilisere så å si hele gruppen av gutter som bodde på øyen 02.02.02? Kan det være noe annet i tillegg til den magiske datoen? Helt tydelig kan jeg se at bestyreren har hatt en formening om hva som har skjedd siden det er den eldste gutten som ble straffet med flest slag ris. Det er også skrevet i protokollene på de fleste av guttene at de har *gaaet utover den svage is trods Forbud*. Bestyreren formidler at det har vært gitt beskjed om dette på forhånd, men likevel velger 28 barn å gå på isen. Eller var det et frivillig valg? Kan hendelsen betegnes som en revolusjon blant guttene som opposisjon mot undertrykkerne?<sup>326</sup> Tross beskjed tok de makten og hadde den en stund, og det medførte et fellesskap som var basert på en handling. Guttene kan ha deltatt på denne ferden av ulike grunner. Slik Goffman viser med sine arbeider om sosial samhandling. Det å gjøre noe i fellesskap er ikke ensbetydende med vennskap. Noen av guttene deltar gjerne fordi det virker spennende og gøy. Det kan også handle om å oppnå en identitet som jeg utdyper nærmere i avsnittet om guttenes muligheter for handling og danne fellesskap. Det hadde kanskje vært mye verre for den gutten som ikke deltok i hendelsen. Kanskje det var derfor den lille gutten ble overfalt fordi han ikke turde å bli med på ugjerningen. Å ta straffen fra bestyreren kan sikkert i mange tilfeller være bedre enn å få straff fra innad i guttegruppen. Dette er den eneste hendelsen i mitt materialet som involverte nesten alle guttene som bodde på øyen. Enten om datoen var magisk eller ikke, gikk guttene utover isen, og det ble en tydelig merkedag når protokollene leses. En slik mobilisering der 28 av 30 gutter er involvert krever initiativ og koordinasjon. Guttene var underlagt streng kontroll og struktur for å hindre slike sprell. Likevel klarte guttene å bli enige om hva som skulle gjøres. Dette viser at uavhengig av de overindividuelle strukturene rundt oppdragelsesanstalten klarer guttene å mobilisere et fellesskap.

### Vennskap eller fiendskap

Jeg har gått igjennom datamaterialet mange ganger og systematisert etter forskjellige faktorer som handling og dato. Hvilke ugjerninger kan ha vært gjort i fellesskap, og hvilke ugjerninger er gjort av gutten alene? Ved å bruke protokoller som er individfokusert, har samfunnsarbeidsperspektivet gitt nye muligheter til å tolke

---

<sup>326</sup> (Freire and Nordland 1999:113)

elevprotokollene. Ved å ha fokus på fellesskap og handlingsrom åpenbarer det seg tolkninger som jeg ikke hadde oppdaget hvis jeg ikke bevisst så etter felles handlinger. Eksempelet under er en handling jeg først antok var individuell. Før jeg oppdaget noe annet etter en nærmere analyse av hendelsene.

*Bærer ei ud sine vaade sengeklæder: 3 slag ris*<sup>327</sup>

Det å nekte og bære ut sine våte sengeklær var en hendelse som jeg trodde var individuelle handlinger, helt til jeg systematiserte og fant ut at fem gutter fikk tre slag ris for å nekte å bære ut sengetøyet den 10.02.1902.<sup>328</sup> I protokollene er ikke de andre guttene nevnt, så etter systematiseringen kom det tydelig frem at guttene hadde deltatt i et fellesskap. Kan en dette sees som en kollektiv, sågar en solidarisk handling? Funnet gjorde at jeg ble interessert i sengevæting som mulighetsbetingelser for et fellesskap. Fra første til siste datonotering i mitt kildemateriale er det omtrentlig 3320 dager. Tar jeg antall dager og multipliserer med 30 gutter som anstalten hadde belegg for vil antall sovedøgn bli 99 600. Grunnen til denne utregningen er å vise at det er kun åtte handlinger i samme materialet som er knyttet opp mot sengevæting og fem av dem skjedde på samme dato.

Hilmar er den eneste gutten i materialet som nekter å bære ut sine våte sengeklær alene og det skjer den 24.01. 1901 og 06.03.1902, og han får henholdsvis tre og fem slag for dette,<sup>329</sup> og Hilmar var også en av de fem guttene den 10.02.1902. Bestyreren skriver at Hilmar er *noget holdningsløs, i grunden en snil Gut, men man kan aldrig rigtig stole paa ham*.<sup>330</sup> Bestyreren beskriver ham som holdningsløs og at han ikke er til å stole på. Det å være holdningsløs kan knyttes til sengevæting i form av mangel på kroppslig disiplin slik Ekenstam beskriver det. De eneste handlingene som er skrevet ned i protokollen er at han har tisset i sengen tre ganger og i tillegg var han en av guttene på isen. Handling som sengevæting var gjenstand for disiplinære foranstaltninger. Hilmar og de andre guttene ble straffet for å ha tisset i sengen. I dag kan vi tenke oss årsakene til sengevætingen, men i protokollene er det ikke årsak som opptar bestyreren på Ulvsnesøy.

---

<sup>327</sup> BBA II Ep. 38/224

<sup>328</sup> BBA II Ep. 240/12, 238/9, 235/35, 38/224 og 27/204

<sup>329</sup> BBA II Ep. 27/204

<sup>330</sup> BBA II Ep. 27/204

George Orwell<sup>331</sup> forteller hvordan man i hans kostskole anså sengevæting som et tegn på manglende ”renslighetssans” og uartighet. Dette samsvarer også med det Goffman skriver som tegn på avvik av den fysiske karakteren<sup>332</sup> en gutt skal inneha. Dette igjen bekrefter at den tydelige koblingen det er mellom karakterdanning og disiplinering.<sup>333</sup>

Senere i materialet finner jeg også to gutter som får fire slag ris 08.01.1904<sup>334</sup> for å ha nektet å bære ut sengetøyet, og det var ikke noen av de samme guttene som fikk ris 10.02.1902. Jeg kan ikke legge noe til, uten det som er nedskrevet, men det gir meg assosiasjoner til kameratskap og solidaritet. Kanskje dette var en måte å vise at det var *oss mot de andre*. En annen side av kameratskap og solidaritet kan være at guttene gjorde sengevætingen til en felles hendelse fordi guttene kan skape et avhengighetsforhold til hverandre. Hvordan guttene håndterte sengevætingen på kan også handle om et overtak, som gjør det farlig i den grad at han blir avhengig av andre gutters samarbeidsvilje og overbærenhet.<sup>335</sup> Selv om materialet kan tyde på at solidaritet ble fremmet, mener Goffman at dette er likevel svært begrenset innenfor tvingende omstendigheter. Det er ikke nødvendigvis en høy gruppemoral eller solidaritet blant guttene. Goffman sammenligner dette ved at det i visse konsentrasjonsleire og krigsfangeleire ikke var mulig å stole på sine innsatte kamerater, som stjeler, overfaller og sladrer om ham. Dette fører til *anomi* – et sosialt tomrom uten sosiale normer.<sup>336</sup> Dette er også i tråd med hva Freire skriver om at undertrykkeren tar plass i kroppen og at den undertrykte selv blir en undertrykker.<sup>337</sup> Når bestyreren bruker betegnelsen *kamerat* har han gjerne noen forventninger til gruppen av gutter enn det som er reelt. For bestyreren virker det rettferdig og rasjonelt, men for guttene kan det oppleves motsatt.

### Arrene etter oppdragelsesanstalten som fremdeles kan spores

Hvordan satte guttene spor etter seg? Jeg har vært på Ulvsnesøy og sett etter spor fra guttenes opphold for 100 år siden. I trær og på vegger har jeg funnet navn, initialer og årstall etter guttene. I elevprotokollene har jeg funnet hendelser som er knyttet opp mot

---

<sup>331</sup> (Orwell i Goffman 1961:86)

<sup>332</sup> (Goffman 1972:86)

<sup>333</sup> (Ekenstam 1993:12)

<sup>334</sup> BBA II Ep. 231/18 og 255/16

<sup>335</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:59)

<sup>336</sup> (Goffman 1961:60)

<sup>337</sup> (Freire and Nordland 1999)



det å lage spor etter seg. Inskripsjonene kan tolkes som en form for å lage et betydningsfylt sted. Et tre er ikke bare et hvilket som helst tre. Det kan være et tre med en spesiell mening. Sporene blir da et tegn jeg kan tolke som uttrykk for et handlingsrom som guttene skapte. Arrene på loftet har en mening som guttene skaper. Det kan være et sted å tøffe seg, eller bygge en plass i et hieraki. Personalet ser på inskripsjonene annerledes, som rampestreker. To steder skapes samtidig.

### Arrene på loftet

På loftet i hovedbygningen gjorde jeg flest oppdagelser av spor etter guttene. Loftets bærere, vegger og tak var fylt med skriblerier og innskjæringer av navn, nummer og årstall. Hvorfor dette rommet inneholdt så mange inskripsjoner kan jeg bare undre over. Ble det brukt som straff som for eksempel innesitting? Har noen av guttene sovet på loftet? Rommet kan også ha vært brukt som et fristed, der guttene kunne være uten voksen kontroll. Tid må i alle fall noen av guttene hatt for å lage inskripsjoner som bildene på neste side viser. Kanskje guttene holdt vakt for hverandre, mens arbeidet ble utført. Hvilken betydning har det for guttene å risse inn navnet sitt? Handler det om å tørre? Det er sju gutter som har skrevet navn og nummer tydelig på vegger og tak. Jeg har vært å sjekket opp mot protokoll III, om noen av guttene fikk straff for dette. Ingen av guttene med tydelig navn har fått dette nedtegnet. Kan det da handle om at ingen av personalet har fått dette med seg, eller så har ikke skriblerier fått like mye sanksjoner som tidligere. Det var protokoll II, som jeg har gått i dybden på, som beskrev hendelsene tydeligst. I siste protokoll er det skrevet lite om guttens hverdag i forhold til protokoll II.

Å skrive inn navnetrekket sitt i sammen med andre innsatte kan sees som et av mange fellesskap guttene var med i. Fellesskap er gjerne noe vi forbinder med noe positivt. På øyen trenger ikke dette fellesskapet handle om vennskapsbånd.



På bildet til venstre: Her er det risset og skrevet i to bærebjelker på loftet i hovedbygningen som kan sees på oppgavens forside. Det er risset inn *HJ*, under står det skrevet *HH*, under der igjen er det skrevet med blyant *LT*. Årstallet 1930 er skrevet inn med blyant. Øverst på stolpen står det skrevet *FHXII* og året *1914*.

På bildet til høyre: Her er det også risset inn initialer og nummer. Tydelig nederst kan det sees *JJ* og nummeret gutten hadde. *N 5*. Det kan også leses to årstall på stolpen som er 1907, som er skrevet på begge sider av den blå ledningen i midten.



Bildet overfor viser en inskripsjon i fra 1905, som også er en del av den perioden jeg har samlet datamaterialet fra. Initialene på bæreren passer til navn som er i elevprotokollene jeg har undersøkt. Øverst på stolpen kan det leses *H J*. Under kan man lese *B M T* og årstallet *1905*. Under Årstallet kan en se at det er risset inn *A T*. Det å risse inn navnet sitt har vært gjort av mange gutter, og sjansen for å bli tatt kan ha vært stor. Det har vært gitt streng straff for de som ble oppdaget.

Den 21.10.1905 var det tre gutter som fikk 5 slag ris hver, for å ha skåret navnet sitt inn i noe. Det står ikke spesifikt hvor og hva de har skåret inn.



Knut Andersen har skrevet hele sitt navn og nummer på veggen, med størst skrift. Åtte gutter har under Knut skrevet sine initialer og nummer. Under og ovenfor inskripsjonene som er skrevet i sort blekk eller tjære, er det kommet til initialer og navn skrevet med blyant. Selv om risikoen for å bli tatt og den skyldige straffet, har guttene likevel skrevet dette på veggen. Hva kan dette handle om? Er det en form for å være blodsbrødre at de som har skrevet navnet sitt er med i en orden blant guttene som kan vise at de er tøffe som tør? At anstalten ikke kan bestemme over deres handlinger selv om de får straff? Guttene har utfordret en grense i et fellesskap som kan gi dem en tilhørighet. Det å ha gjort noe ulovlig, å vente i fellesskap til det blir oppdaget kan knytte noen bånd blant guttene. Er det som Lupton<sup>338</sup> skriver at det er forventet at denne gruppen gjør det som forventes av dem? De er allerede kategorisert som en utgruppe som ikke passer inn, en *risk* gruppe. Er denne formen for risikotaking med på å forme noen bånd mellom guttene?

Et annet aspekt er å se på Knut som en lederskikkelse blant disse guttene. Er Knut på toppen av hierakiet og de andre guttene har skrevet inn sitt navn i lojalitet eller kanskje i

---

<sup>338</sup> (Lupton 1999)

frykt? I følge Nina Jons<sup>339</sup> undersøkelser på Foldin verneskole handlet det om å tørre, å vise at man hadde guts. Dette er en form for å utøve maskulinitet, slik også Haavind viser i sin undersøkelse om trettenårige gutter som viser sin maskulinitet gjennom å bryte regler.<sup>340</sup> *You have to prove yourself to be included in this circle* sier trettenårige Steve i Haavinds undersøkelser. Hva kan fellesskap bety for de uartige guttene på Ulvsnesøy? De tilhører en kategori, og på bakgrunn av det, har de felles erfaringer. Det handler også om å høre til en gruppe, som man identifiserer seg med. Det vil være noen bånd knyttet mellom guttene som kan handle om forpliktelser. Goffman skriver at den enes forpliktelser vil ofte være den andres forventninger.<sup>341</sup> For å danne et fellesskap må det være en felles forståelse av hva de enkelte guttene forplikter seg til, for å være medlem i fellesskapet. Den følelsesmessige tryggheten i å tilhøre et fellesskap, vil være annerledes på innsiden i forhold til utsiden. Mange av de ulike fellesskapene guttene var deltager av, handler om ulike agendaer. Guttene deltar av forskjellige motiver. Hvorfor guttene deltar i et fellesskap som 02.02.02 hendelsen var, er ikke godt å vite. For at noe slikt skulle skje måtte guttene snakke sammen og dele sine kunnskaper. De har også måtte koordinert for å skape en så stor mobilisering.

Ife og Tesoriero<sup>342</sup> foreslår fem karakteristikker på hva som kjennetegner et *community* som er underforstått som en sosial organisasjon. Guttene fellesskap kan knyttes opp mot det første punktet som handler om størrelsen på fellesskapet. Det finnes ingen fasit på hvor mange deltagere det må være for å identifisere et *community*.<sup>343</sup> Det kan være fra store grupper på flere tusen, til små grupper, slik noen av hendelsene som var gjort felles viser. Det andre punktet er identitet og tilhørighet. Det å tilhøre en gruppe eller kategori slik det var for guttene handler om å bli akseptert av andre. Å tilhøre en gruppe gir følelsen av identitet.<sup>344</sup> Det tredje punktet er forpliktelser. Det fører med seg forpliktelser og forventninger når man tilhører en gruppe. Medlemmene i fellesskapet må gi noe av seg selv for å delta, slik også Goffman viser til. Å være medlem av et fellesskap er ikke passivt, men det forventes en aktiv deltakelse.<sup>345</sup> Det fjerde punktet er *gemeinschaft* og henviser til Tönnies distinksjon mellom *Geimeinnschaft und*

---

<sup>339</sup> (Jon 2007)

<sup>340</sup> (Haavind 2003)

<sup>341</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:78)

<sup>342</sup> (Ife and Tesoriero 2006)

<sup>343</sup> (Ife and Tesoriero 2006:96)

<sup>344</sup> (Ife and Tesoriero 2006:97)

<sup>345</sup> (Ife and Tesoriero 2006:97)

*Gesellschaft*. Det er de nære og følelsesmessige båndene mellom mennesker som knytter forhold sammen som er implisert i fellesskapet. Menneskelig kontakt og personlig vekst gjør at enkeltindivider som tilhører et fellesskap kan bidra med et bredere spekter av talenter og evner til fordel for de andre i fellesskapet.<sup>346</sup> Det siste og femte punktet er kultur. Mulighetene til å verdsette de unike karakteristikkene til medlemmene av et fellesskap kan være en motgift til de etablerte massekulturene som finnes i samfunnet. De fire punktene kan sees som en basis på hvordan et fellesskap dannes og forstås når jeg ser på hvordan de konkrete sporene kan fortelle om fellesskap og handlingsrom.

### Arrene på kroppen som sosial identitet

Goffman beskriver tre typer av *stigma* som fysiske misdannelser, karaktermessige feil og slektsbetingede stigma. Det disse tre formene av stigma har til felles er at de individer som innehar noen av disse kan ikke unngå å tiltrekke seg oppmerksomhet, fra det *normale*. Arrene etter piskeslagene har satt spor på kroppen. Hvordan skal den stigmatiserte møte seg selv og samfunnets stereotype krav og forventninger med arr på kroppen? Her kan han vedgå sitt stigma og kanskje risikere å bli utstøtt i fra samfunnet, eller skal han gjøre alt han kan for å skjule stigmaet å få innpass i det *normale* samfunnet. Sett ut i fra et samfunnsarbeidsperspektiv er det samfunnet som definerer normaliteten og også hvem som avviker fra dette, og er i faresonen for å bli stigmatisert.<sup>347</sup> For å få aksept i en gruppe, søker den stigmatiserte likesinnede for å få bekreftet sitt positive selvbilde, og sin verdi som menneske. Faren med slike avvikergrupper er at individet endrer sine normer betraktelig i forhold til samfunnet og fremstår som enda mer avvikende og stigmatiseringen blir en selvforsterkende faktor. Hvilken status kan arrene på kroppen ha hatt for guttene? Goffman skriver at ”prestisje symboler” er motsatsen til *stigmatysymboler*.<sup>348</sup> Arrene på kroppen kan være et symbol på at guttene har taklet piskeslagene og viser med at han er noe til kar, innad i gruppen.

Hvilken sosial identitet har Knut som skrev hele sitt navn på veggen, overfor de andre guttene? Goffman mener at det ligger forventninger til hvordan et individ skal oppføre

---

<sup>346</sup> (Ife and Tesoriero 2006:97)

<sup>347</sup> (Goffman 1972:25-29)

<sup>348</sup> (Goffman 1972:52)



seg, det er dette som er den *faktiske* sosiale identiteten. Knut er en av mange på øyen som utfordrer grensene. Han er gjerne farget av den sosiale identiteten han kom ut på øyen med, og opprettholder sin status blant guttene for å være den som tør. Knut kom til øyen for å bli oppdratt og kom med sine stigmasymboler som uartig gutt. På øyen kan disse stigmasymbolene snus til statussymboler innad i gjengen.

Den sosiale identiteten forsterkes da med å tørre og være uartig, som Goffman skriver blir stigmaet en steriotypi<sup>349</sup>, som forsterkes gjennom å gjøre handlinger som navneskjæring. Guttene kom på øyen som vanskelige og opprettholder samme status blant guttene og vil fremdeles være vanskelige. I Goffman sine bøker behandles makt i form av hierarki og autoriteter. I hans analyser av sosial organisasjon er makten integrert i at aktørene er fremmedgjorte eller i solidaritet med hverandre.<sup>350</sup> Kan de andre guttene ha skrevet navnet sitt i solidaritet eller i frykt for at det blir vanskeligere å andre straffer å forholde seg til enn å la være? Straffen ble gjerne hardere for guttene innad i fellesskapet ved å la være, enn å ta de slagene med ris en slik hendelse ga.

### Arrene i hagen

En annen gutt har fått ris for å ha skrevet navnet sitt i et tre. Ulvsnesøy hadde en del store trær som ble plantet under opprettelsen av anstalten. Det er store og gamle trær som forteller sin historie. Etter å ha oppdaget at det var inskripsjoner i trærne, var det bare å klatre for å finne flere spor. Nederst i treet er det inskripsjoner fra vår tid, så jeg måtte et godt stykke opp i treet for å finne flere inskripsjoner og oppdaget at treet hadde en god del innrissinger videre oppover.

*25/3 04 6 slag ris for indkjæring av Navn i Træer.*<sup>351</sup>

---

<sup>349</sup> (Goffman 1972:13)

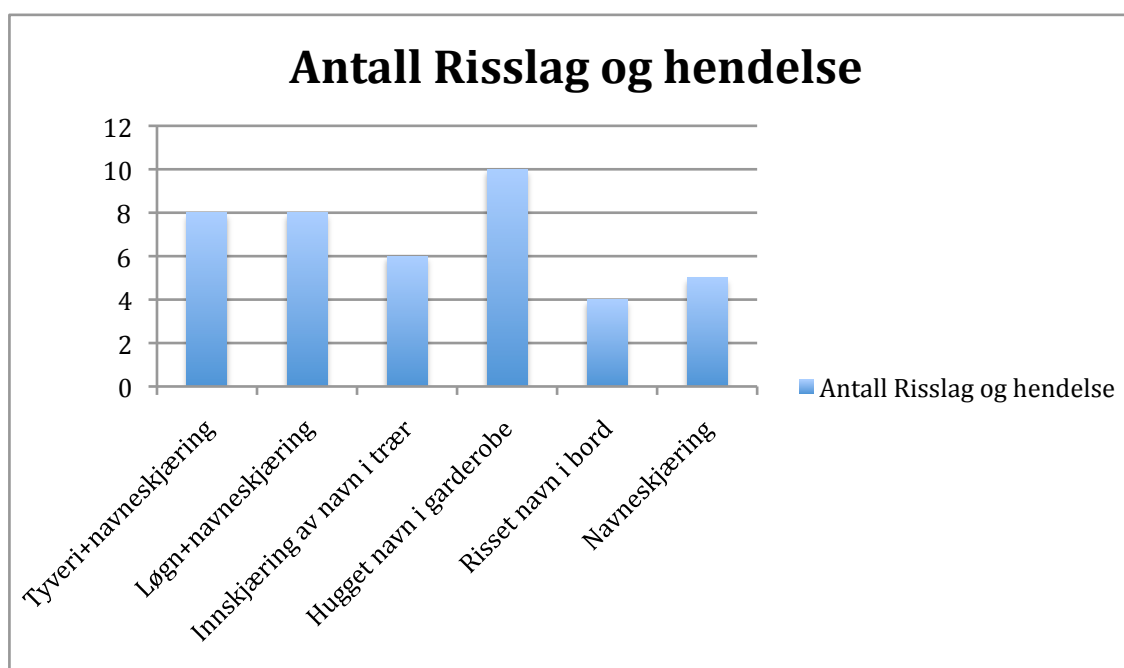
<sup>350</sup> (Scheff 2006:24)

<sup>351</sup> BBA II Ep. 236/41



Lengre oppe, omtrentlig fire meter opp i treet fant jeg spennende inskripsjoner av initialer og nummer. Selv om treet har vokst og barken har forandret seg er det likevel ikke vanskelig å tyde bokstaver og tall.





Diagrammet overfor viser antall straff for å ha skrevet eller risset inn sitt navn på forskjellige steder. Jeg har her brukt protokoll II som inneholder notater fra 100 gutter. Dette er inskripsjoner som ble oppdaget og gitt straff for. Det forekommer i protokollen

hendelser som kan handle om inskripsjoner, da de har fått straff for forskjellig ugagn og ødeleggelser. Jeg har kun tatt med hendelser som er skrevet ned som innskjæring. Det var knyttet forholdsvis strenge straffer for å sette spor etter seg. Til sammenligning ble det gjerne gitt to slag ris for å ha stjålet epler og tegn på dovenskap. Ved innbrudd i fjøset har guttene fått fire slag ris. Tobakkstyveri ble gitt fem slag ris. Så ut i fra protokollene kan jeg slå fast at innskrivning av navn medførte en ganske stor risiko for å bli tatt og utsette seg for mye ris.

Jeg har hittil sett på guttenes handlinger i et nedenfra og opp perspektiv i dette kapitlet. Guttene klarer til tross for svært faste strukturer å mobilisere til handling. Det er kanskje nettopp fordi strukturene er så tydelige at guttene finner smutthull til å reagere og manøvrerer seg smidig gjennom det som ikke er lov. Med nesten 100 000 døgn er det få hendelser som er knyttet til straff. Ble det oversett i fra bestyrelsen side eller klarte guttene å holde enkelte handlinger hemmelig? Mennesker trenger strukturer for å handle, og handlingene er basert på muligheter. Blir fastere og tydeligere strukturer slik jeg beskrev i hvordan en oppdragelsesanstalt skapes, en invitasjon til å gjøre mer sprell? Guttene kan ha utfordret systemet med de handlingene de gjorde. I samfunnsarbeidsperspektiv møtes menneskene som kompetente, kreative og aktive, selv om ikke alle handlingene er like populære.

### **Guttene muligheter for handling og danne felleskap**

Fellesskap er interessant i lys av samfunnsarbeid. I disse fellesskapene har guttene muligheter til å delta aktivt i sitt eget liv gjennom et sosialt nettverk. Gjennom å danne fellesskap har guttene muligheter til å ta grep om eget liv,<sup>352</sup> tross anstaltens tvingende strukturer. Jeg undersøker begrepene kollektiv identitet versus kollektiv handling. Handler det om å gjøre noe samtidig eller å gjøre noe sammen? Guttene stater er også knyttet til mulighetsbetingelsene de hadde for handling og for danning av fellesskap. Bildet på neste side er fra et lite hus bortenfor hovedbygningen på Ulvsnesøy og kan tjene som inngang til dette underkapitlet.

---

<sup>352</sup> (Minkler 2005:34-39)



Bergen Byarkiv. Kat.sign BBA A-0368.© Bergen Byarkiv

Hva snakket disse guttene om? Var de venner? Viste de at de var iaktatt? Fremdeles står huset og holder hemmelig hva det engang ble snakket om. Er det handlingen som skaper identiteten eller identiteten som bunner ut i en handling? Er det mindre smertefullt å få tre slag ris på grunn av en handling som er gjort i fellesskap enn i forhold til en individuell handling? Felles mening skapes i samhandling. Det er vanlig å anta at enighet, eller viljen til og muligheten for enigheten er det viktigste felles grunnlaget for fellesskapets medlemmer.<sup>353</sup> Martinussen skriver at; tingenes mening vokser ut av den sosiale interaksjonen. Mening er et sosialt produkt.<sup>354</sup> Når guttene gjør en handling sammen kan det kalles en kollektiv handling, men om guttene har en kollektiv identitet på bakgrunn av handlingene er ikke sikkert. Kollektiver er skapte sosiale fellesskap. I artikkelen til Polletta og Jasper, *Collective Identity and Social Movements*<sup>355</sup> diskuteres hva som kan regnes som en kollektiv identitet, og hva som ikke er det. En kollektiv identitet beskriver imaginære eller konkrete grupper. Det er knyttet en del bånd i innad i gruppen og gir en meningsforståelse av den sosiale

---

<sup>353</sup> (Bauman and May 2004:59)

<sup>354</sup> (Martinussen 2008:81)

<sup>355</sup> (Polletta and Jasper 2001)

verden.<sup>356</sup> Det samsvarer med Gadammers syn på hvordan lek kan være et fellesskap. Steinsholt skriver at han personlig mener at Gadammers diskusjon av leken fremstår som et av høydepunktene i hermeneutikkens historie.<sup>357</sup> Fellesskapet i leken blant guttene handler om aksjonsmåter ut fra muligheter og individuelle kvaliteter. Guttene kan delta av forskjellige årsaker uten at de identifiserer seg med resten av gruppen.<sup>358</sup> Hvis en ser tilbake på hendelsen som skjedde på isen, der 28 gutter var innblandet, vil guttene kanskje ha deltatt av ulike årsaker. Det er også lite trolig at Ole som var på sitt syttende år identifiserer seg med de yngste guttene som var med ut på isen. Snur vi det motsatt kan Leif på tolv år ha identifisert seg med Ole. Alder er en faktor som spiller inn, kanskje var de yngre guttene blendet av å føle ”oss” at det var derfor de sluttet seg til den sosiale bevegelsen? Å være innehaver av en bestemt sosial status gir føringer for handlinger som gjøres. I samfunnsarbeid ser vi at handlende aktører kan utvikle sine sosiale fellesskap gjennom felles innsats.<sup>359</sup> Denne felles innsatsen kan være lek tuftet på engasjement og moro. Guttene har selv tatt initiativ og inviterer andre gutter til felles handling. Et samarbeid er et karakteristisk trekk ved handling basert på dialog.<sup>360</sup> Sosialantropolog Thomas Hylland Eriksen skriver at en *..sosial status er et gjenkjennelig, sosialt definert trekk ved en person som gir henne visse plikter og rettigheter*.<sup>361</sup> Videre skriver Eriksen at en og samme person kan ha flere statuser, og at det er dette som bygger den sosiale personen. Det er knyttet en del forventninger til å inneha en status. En status kan man bli tildelt enten man vil eller ikke. Rolle er beslektet med status og brukes ofte som synonymmer.<sup>362</sup> Det er tusenvis av måter å utføre rollen som uartig gutt, men statusen er den samme. Ved å bruke et tredelingsgrep rundt guttenes status kan det ses på flere måter. Å dele opp status som *tilranet*, *oppnådd* og *tilskrevet* kan vi se at guttene opererer med forskjellige statuser som igjen kan være en kilde til endring og empowerment. En *tilranet* status er når guttene ble plassert på Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. Fra å være en klassekamerat eller en hvilken som helst gutt i gaten som utfordret systemet ble han tilranet sin egentlige status. Til en status som er forbundet med et problem.

---

<sup>356</sup> (Polletta and Jasper 2001:298)

<sup>357</sup> (Steinsholt 1999:101)

<sup>358</sup> (Polletta and Jasper 2001:298)

<sup>359</sup> (Sudmann 2009)

<sup>360</sup> (Freire and Nordland 1999:158)

<sup>361</sup> (Eriksen and Eraker:56)

<sup>362</sup> (Eriksen and Eraker:57)

En *oppnådd* status er basert på det guttene oppnår ved å tørre og handle. Guttene må gjøre noe for å få en oppnådd status. Det kan være handlinger som å rømme eller etterlate seg spor i form av inskripsjoner. Når en ser tilbake på bildet der Knut Andersen hadde skrevet hele navnet sitt kan det ha handlet om en oppnådd sosial status. Det er ikke nødvendigvis at dette er en kollektiv handling, men et ledd i å oppnå ønsket status. Guttene kan ha ulike agendaer for å delta.

En *tilskrevet* status blir som å sette en merkelapp på guttene som uartige gutter. Blikket som institusjonen bruker når de ser guttene er en form av tilskrevne statuser. Guttene om de vil eller ikke har fått en tilskreven status, og det viser seg at den tilskrevne statusen er vanskelig å bli kvitt. Det er gjerne derfor enkelte tidligere bastøygutter ikke hadde fortalt om oppholdet til sine nærmeste, over sytti år etter. En slik status kan også være et stigma for guttene. Det kan være vanskelig å komme tilbake til samfunnet igjen etter et opphold på *Ulfsnesøen Oppdragelsesanstalt for vanartede og forvillede gutter*. Det er alltid noen som vet. I verste fall kan det være en ny karriere for guttene; å representere sin kategori.<sup>363</sup>

Guttene på Ulvsnesøy er kategorisert som uartige gutter – en tilskrevet kategori og status. Kategoriseringen som gjør at guttene tilhører en utgruppe er med på å gi dem en sosial status. Guttene trenger nødvendigvis ikke å ha en kollektiv identitet selv om de gjør kollektive handlinger sammen. De er uartige gutter som samfunnet må vernes fra og deler en felles status og relasjon. De er ellers forskjellig fra den personlige identiteten, tilhørende den enkelte gutt. Den kollektive identiteten kan uttrykkes gjennom opposisjon til bestyrelsen som igjen resulterer i straff. Den kollektive identiteten er i samhandling med de personlige identitetene, og guttene inngår i en kategori som uartige gutter.<sup>364</sup> Mye samhandling og handling er kollektiv handling. Mennesker er i ulike posisjoner når de samhandler og disse posisjonene griper inn i hverandre og skaper fellehandling.<sup>365</sup> Hva som kjennetegner slike fellehandling er interessant. Guttene på Ulvsnesøy er med i flere fellesskap. Oppfatninger og normer i ett av dem kan kollidere med dem som gjelder i de andre. Handlinger som ikke passer inn i fellesskapet kalles for avvik. For bestyreren på øyen ble handlinger som guttene

---

<sup>363</sup>(Goffman 1972:35)

<sup>364</sup> (Polletta and Jasper 2001)

<sup>365</sup> (Martinussen 2008:81)

gjorde sett på som avvik, mens for guttene selv var det en del av fellesforståelsen av måten å samhandle på.

I artikkelen til Poletta og Jasper<sup>366</sup> blir spørsmålet om i hvilken grad kollektive identiteter blir konstruert, eller om det er den kollektive handlingen som gjør identiteten. Kollektiv identitet kan forklare de ressursene og mobiliseringene som guttene trengte for å foreta straffbare handlinger ved Ulvsnesøy. Goffman skriver også at mennesker deltar i ulike sosiale situasjoner på bakgrunn av forskjellige motiv. Et eksempel er hendelsen 02.02.02. Hva fellesskapene består i, varierer med tid, sted og rom. De kan være avgrenset i forhold til en konkret sak eller et konkret problem, en felles interesse, geografisk eller institusjonelt.<sup>367</sup> Guttene visste at mulighetene for å bli tatt kunne gi dem sanksjoner i form av tap av mat, slag med riset, lengre opphold og i verste fall bli sendt til et strengere skolehjem. Likevel vil jeg påstå med bakgrunn i datamaterialet at dette ikke var til hinder. Hvorfor utsette seg for smertefulle risslag i stedet for å innordne seg etter skolens reglement? Hvilke mekanismer er det som driver disse guttene? Kan det være et spenningsmoment i det å tørre? Eller er det å ta sjanser en del av guttenes sosiale status? I følge Lupton er det viktig i forhold til menneskets selvidentitet som en del av en sosial gruppe.<sup>368</sup> Er det slik guttene får hevde seg og klatre oppover i hierarkiet som Jon<sup>369</sup> beskriver i sin doktoravhandling? Eller for å bevise sin maskulinitet, slik Haavind<sup>370</sup> viser i sine undersøkelser?

Noe av det som diskuteres i artikkelen til Poletta og Jasper som ikke gir et entydig svar, er om det er den kollektive identiteten eller den kollektive handlingen som gjør at gruppen enes til å utføre en handling. Noe av det som jeg tenker på er om det kan være lettere å ta i mot en straff når det er flere som har gjort noe sammen enn når man gjør noe alene. Flesteparten av hendelsene i mitt materiale var gjort i fellesskap med andre gutter, og når jeg går inn i enkelte hendelser som er gjort av gutten alene kan også disse vise til betydningen av å tilhøre et fellesskap. Handling som å vise slett oppførsel mot læreren kan også leses som at en gutt tør, med resten av guttene som publikum. Hva betyr publikum for hvordan det som skjer blir tolket av guttene og de ansatte? I følge

---

<sup>366</sup> (Polletta and Jasper 2001)

<sup>367</sup> (Sudmann 2009)

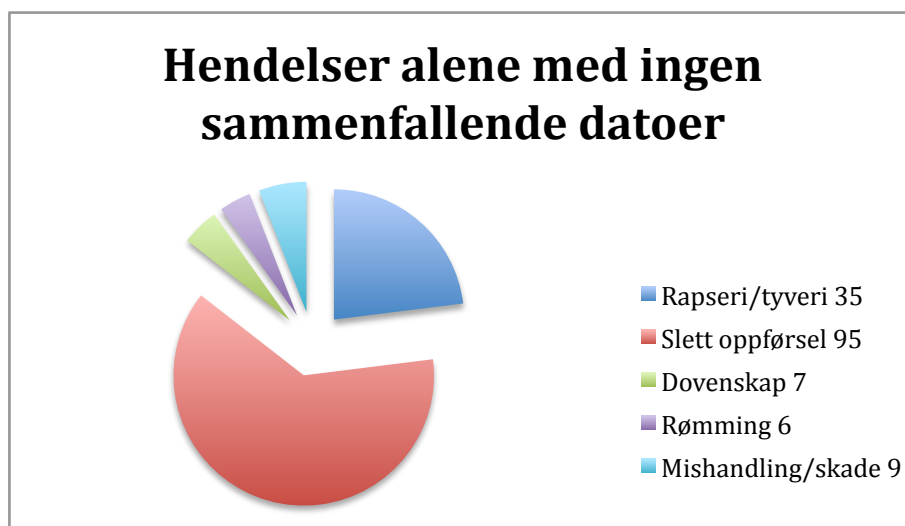
<sup>368</sup> (Lupton 1999:112)

<sup>369</sup> (Jon 2007)

<sup>370</sup> (Haavind 2003)

Goffman så er den *rollen en person spiller, er tilpasset de roller som spilles av de andre tilstedeværende., samtidig som disse andre også er publikum.*<sup>371</sup> Noen av forestillingene guttene har gitt kan ha vært myntet på hverandre. Goffman viser til en *hemmelig forståelse*<sup>372</sup> blant rolleinnhavere og publikum. Guttene kan formidle en hel del gjennom interaksjon som ikke bestyrelsen oppfatter. Dermed kan guttene ha hemmelig kommunikasjon med hverandre og kommer i ledtog med hverandre. Slett oppførsel er den kategorien det forekommer flest handlinger som er gjort alene. Mulighetene for at opptredene blir oppdaget er stor. Erling fikk i april 1903 *4 slag ris for Slet Oppførsel ved spisebordet.*<sup>373</sup> En annen gutt Oliver fikk i november 1902 *2 slag ris for Fantestykker i Lekselesningen*<sup>374</sup> Erling og Oliver har hatt publikum tilstede når de fant på disse sprellene. Bestyrelsen har gjennomskuet opptreden og straffet guttene. Fra guttenes side kan opptredene handlet om lek, som jeg kommer nærmere inn på i neste avsnitt som handler om lekens betydning.

Når jeg går gjennom materialet og kun ser på enkelttilfellene, ser jeg at mye kan handle om dette. Av 448 hendelser er 152 gjort alene. Nedenfor har jeg laget kategorier av hendelser som kan sees i lys av et publikum for guttene. Publikum er viktig for guttenes handlinger om de er konkret tilstede eller skjult bak en ”panoptisk vegg”. I protokollene står det skrevet forskjellige årsaker til straffen.



---

<sup>371</sup> (Goffman 1992:9)

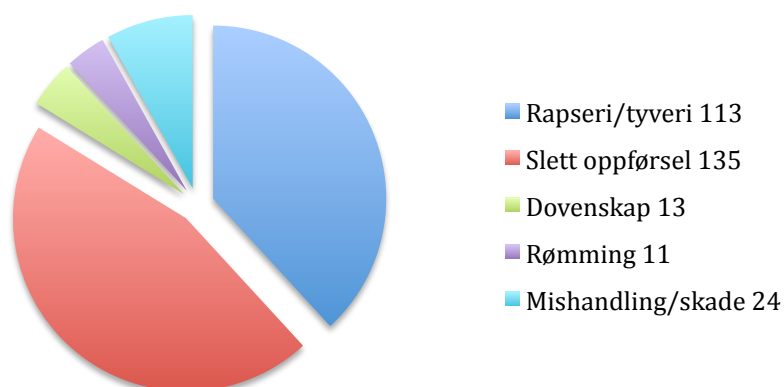
<sup>372</sup> (Goffman 1992:148)

<sup>373</sup> BBA II Ep.Folio 222/16

<sup>374</sup> BBA II Ep.Folio 244/43



## Hendelser med sammenfallende datoer



### Den som vil være med på leken, må smake steken

Leken er nødvendig i et menneskes liv, sa filosofen og teologen Thomas Aquinas allerede i det trettende århundre. Barn leker, og guttene på Nordnes i Bergen lekte på samme tid som guttene satt på Ulvsnesøy.

27.11.1901 er det fem gutter som gjør innbrudd.<sup>375</sup> Fire av guttene gjør innbrudd i fjøset, mens den femte bryter seg inn i vognhuset på øyen. Alle guttene får lik straff for hendelsen. 4 slag ris. Er det så enkelt å tro at dette handler om fire kamerater som skal gjøre noe sprell? Ut i fra straffen som guttene fikk har bestyreren sett at skylden må fordeles likt. Guttene kan ha trengt rekvisitter til leken og ble tatt. Intensjonen var ikke innbrudd. Bestyrelsen så det ikke slik, og guttene fikk sin straff. Har bestyreren og personalet vært oppmerksomme på at guttene har hatt sin egen verden av normer og regler som de har styrt etter? Kan noen av hendelsene karakteriseres som lek?

Gadamer mener nettopp at leken ikke er irrasjonell og at det er gjennom det lekende i tilværelsen at vi forstår noe. Leken er som en dramatisk og eventyrlig utfordring for de som lar seg friste av lekens forvandlende egenskaper.<sup>376</sup> Det er lett å rive seg med i et eventyr.

---

<sup>375</sup> BBA II Ep. 5/218,29/205, 26/221, 38/224 og 228/15

<sup>376</sup> (Steinsholt 1999:101)



20.04 1902 er det fire gutter som bader uten lov.<sup>377</sup> De fire guttene er jevnaldringer og er rundt fjorten år. Kan de ha gitt seg hen til leken uten å tenke på konsekvensene? Leken er spontan, formålsløs, vill, irrasjonell, farlig og kreativ.<sup>378</sup> Det hadde vært en kald vår, og tjuende april 1902 var den første vårdagen med lufttemperatur på 16°C klokken ett på formiddagen.<sup>379</sup> Dette viser nærmere undersøkelser av vær og temperaturforhold den dagen guttene ga seg hen til bading. Vårfølelsen og den varme temperaturen kan ha kriblet i guttekroppene slik at det ble for fristende å la være. Guttene ble straffet for at de hadde badet uten lov, og straffen kan ha vært opplevd som urettferdig da intensjonen ikke samsvarer med det bestyrelsen trodde. Bestyrelsen er opptatt av at guttene skal være disiplinerte og adlyde beskjed. Når guttene leker er det lett å gi seg hen og glemme tid, rom og sted.

Et annet aspekt i forhold til kildematerialet og lek er guttenes alder. Når guttene blir eldre og har vært flere år på øyen er det lenger tid mellom hver ”rampestrek”. Er det barnet som begynner å bli voksen at det ikke lenger er rom for lek på samme måte som tidligere? Det passet seg kanskje ikke å være fantete og snart konfirmant. Eller kan det sees som en strategi fra guttenes side at de kunne få reise etter endt konfirmasjon og at guttene har samarbeidet om å holde masken og fasaden for å komme seg fra øyen.

Noen av handlingene guttene gjorde kan sees som et ønske om forandring eller en protest på plasseringen. Det kan også ha vært trakassering av de ansatte fra guttenes side.

To gutter kan ha vist sin protest mot stedet, eller de ansatte da de fant ut at de skulle urinere i ovnen og på håndklær som lå på sovesalen. I protokollen kan vi lese:

*29/1 04 5 Slag ris for at have vandet i Ovn og haandkleder paa Sovesalen*<sup>380</sup>

Hvorfor guttene har tisset i ovnen og på håndklær i sovesalen kan handle om en protest i forhold til rutiner som var knyttet til kveldsstellet. Uten å gjøre for store antakelser skal jeg kunne tro at toalettbesøk var noe guttene måtte gjøre unna før tiden for kveldsro på

---

<sup>377</sup> BBA II Ep. 240/12, 7/208, 3/225, 231/18

<sup>378</sup> (Steinsholt 1999:103)

<sup>379</sup> Vedlegg 7 Meteorologisk institutt

<sup>380</sup> BBA II Ep.Folio 263/5,

sovesalen startet. Det er lite trolig at guttene fikk vandre og gå på toalettet når de selv ville eller hadde behov for det. Kan urineringen vært en protest mot reglene på øyen?

Nedenfor kan vi lese at det har vært stjålet frukt. En av arbeidsoppgavene på øyen har vært bærplukking. Om guttene har stjålet under arbeid eller fra forrådet forteller ikke protokollene noe om.

*25/8 1901 stjaalet æbler, hvorfor 1 Uges ophold paa Gaardspladsen.*<sup>381</sup>

*13/7 1902 3 Slag Ris for Bærtyveri*<sup>382</sup>

Kan tyveriene ha handlet om spenning eller sult? Guttene fikk mat til faste tider, og det var nok ikke rom for småspising utenom måltidene. Bærbuskene og frukttrær som var på øyen har nok vært fristende for guttene.

Guttene på Ulvsnesøy var deltager i en annen verden, og kan noe av de beskrivelsene Goffman erfarte overføres til guttene på øyen? Kan guttene gjøre seg ekstra uartig for å bekrefte menneskeverdet, slik mentalpasientene i Goffmans undersøkelser gjorde?

Når jeg går igjennom kildematerialet ser jeg at ved en hendelse er det fire gutter som går sammen og stjeler kålrabi.

*Stjaalet Kaalrabi hvorfor ophold paa Gaardspladsen 15/7-20/7 1901*<sup>383</sup>

Når eplene var modne på øyen i august var det flere gutter som falt for fristelsen å forsyne seg av epler uten lov.

*8/8 1901 Tagit Æbler i Havnen, hvorfor Ophold paa Gaardspladsen i Fritidene en Uge.*<sup>384</sup>

Fjorten dager etterpå, en uke etter oppholdet på gårdsplassen, faller den ene av gutten for fristelsen igjen. Denne gangen blir han straffet med tre slag ris. En måned etter denne hendelsen får den samme gutten fire nye slag ris for blant annet *Dovenskab* og *Gulerodstyveri*<sup>385</sup>

---

<sup>381</sup> BBA II Ep.Folio 29/205

<sup>382</sup> BBA II Ep.Folio 3/225

<sup>383</sup> BBA II Ep.Folio 233/36, 31/206, 28/222, 38/224

<sup>384</sup> BBA II Ep.Folio 230/14

<sup>385</sup> BBA II Ep.Folio 230/14

Denne gutten har fått til sammen 103 slag ris og minst femten dager opphold på gårdsplassen i løpet av sitt opphold på Ulvsnesøy fra 19. april 1901 til utskrivelsen av anstalten 16 mai 1904. Straffene som gutten fikk øker i størrelse. Ved siste registrerte straff får han *8 Slag Ris for Æggetyveri*<sup>386</sup>

Har da stedet som en øy, en større betydning for at guttene opponerer mot stedet? Det var svært vanskelig å komme seg fra øyen. Selv om det var flere rømningsforsøk blant guttene, ble de tilslutt innhentet og i verste fall sendt til Bastø.

Den 30.09 1901 var det et rømningsforsøk på øyen. Tre gutter var med på rømmingen, to av dem ble straffet med å bli sendt til Bastøy, den tredje fikk 10 slag ris. I protokollen har bestyreren skrevet om Anton som var den ene gutten som ble sendt til Bastøy;

*Paa hans Forhold har det ikke voret klage. Han arbeider flittig og opførte sig godt. Men det hele var forstilt. Han pønskede paa at rømme og han holdt paa at lokke Gutter med sig. Nat til 30 sept. Rømte han sammen med Olaf og Harald, hvorfor han besluttedes overflyttet til Bastø*<sup>387</sup>

Her er forklaringen på hvorfor han hadde oppført seg så bra, det hele var kalkulert med god oppførsel. Bestyreren ser også på gutten som en ledertype, siden han skriver at gutten forleder andre gutter med seg i ugjerningene. Dette er i samsvar med det Goffman kalte *passing*. Anton har tilsynelatende gitt en form av sosial informasjon til bestyreren. Anton har hatt kontroll over hvilken informasjon han ville dele, og han ble senere miskreditert etter det ble oppdaget hva han hadde pønsket på. Ved å bruke Goffmans analyser rundt *passing*,<sup>388</sup> viser Antons reaksjonsmønster hvordan sammenhengen mellom samhandlingens normer i en konflikt og kampsituasjon guttene tvinges inn i.<sup>389</sup>

Om den andre gutten som ble sendt til Bastøy har bestyreren skrevet at han *har gjort betydelige Fremskridt paa Skolen. Men er af en slu og indesluttet karakter.*<sup>390</sup>

Den tredje gutten som fikk 10 slag ris istedenfor å bli overført til Bastøy skriver bestyreren:

---

<sup>386</sup> BBA II Ep.Folio 230/14

<sup>387</sup> BBA II Ep 235/40

<sup>388</sup> (Goffman 1972:50-112)

<sup>389</sup> (Goffman 1972:50-62)

<sup>390</sup> BBA II Ep 2/217

*Han var en vilstyring, uordentlig og sjelden ferdig. Gikk lige glad med paa hva som helst. Efter rømningshistorien var han mer forsiktig, der det sidste Aar intet vesentlig var at udsette paa hans Forhold.*<sup>391</sup>

Jeg ser også i protokollen at det var en fjerde gutt som indirekte var involvert i rømningshistorien. Oskar får fire dager etter *6 slag ris for slet oppførsel mod... i rømningen.*<sup>392</sup>

Oskar har vist slett oppførsel i forhold til rømningen. Hva han har gjort vites ikke. Det kan være han har løyet for å holde noe hemmelig i forhold til de guttene som rømte. Han har i allefall ikke fortalt noe, som kanskje bestyreren mente han burde. Senere i protokollen står det at Oskar *I Begyndelsen var han usedvanlig voldsom og uordentlig, stadig Krangel og Slagsmaal med de andre Gutter. Han kom sig dog efter lidt og blev til sist en meget snil Gut.*<sup>393</sup>

Hvorfor Oskar stadig var i krangel og slåss med de andre guttene kan handle om det å holde sitt ansikt, slik Goffman skriver om. Oskar var tolv år når han kom på Ulvsnesøy og måtte holde sin posisjon innad i den nye gruppen. Hvorfor han ble så snill på slutten av oppholdet kan ha flere årsaker. De fleste av guttene som jeg har gått igjennom har vært vanskelige når de kom, hatt sine eskapader på øyen før de har skikket seg vel. Har guttene gitt opp og funnet ut selv at det var eneste mulighet for å komme derifra? Eller er det slik at guttene har fått sine posisjoner og navn på hva de er gode for, og da kan roe seg? Goffman skriver at hvilken som helst medlem av en gruppe besitter selvrespekt.<sup>394</sup> Selvrespekt er det guttene har, som de kjemper for å beholde selv om bestyreren og reglene vil noe annet. I sosiale møter handler samhandlingen om at den man møter, oppfører seg slik at eget ansikt og deltagerens ansikt blir opprettholdt. I situasjoner der guttene må velge er det naturlig å velge sitt eget ansikt fremfor andres når det handler om å overleve inne i anstalten.

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan guttenes handlinger kan være et utgangspunkt for å danne fellesskap. Jeg har sett at guttene hadde ulike agenda for å delta i forskjellige fellesskap. Noe av deltakelsen kan ha handlet om lek og moro, mens andre fellesskap

---

<sup>391</sup> BBA II Ep 7/208

<sup>392</sup> BBA II Ep 19/202

<sup>393</sup> BBA II Ep 19/202

<sup>394</sup> (Goffman, Hviid Jacobsen, and Kristiansen 2004:43)

har deltakelsen handlet om å holde på masken. Jeg har sett at guttene var kreative og handlende tross de tydelige strukturene som gjaldt på *Ufsnesøens oppdragelsesanstalt for vanartede og forvilledde gutter*.

## Kapittel 5

### Å finne og følge gamle spor

I dette siste og avsluttende kapitlet skal jeg prøve å trekke sammen trådene fra de foregående kapitlene. Jeg vil drøfte om hva guttenes handlingsrom og muligheter til å danne fellesskap på Ulvsnesøy kan fortelle om hvordan barn danner fellesskap i skolen i dag. Hvordan kan det jeg har sett av fellesskap, knyttes opp mot barn i skolen i dag?

#### Institusjonalisering for 100 år siden- hva viser det oss i dag?

Skal vi forstå nåtiden, må vi vite hvordan den er blitt til, skriver Kjeldstadli.<sup>395</sup> Det ligger mye kunnskap i historien vår. Å søke etter spor i historien viser oss en stor variasjon i hvordan mennesker har levd sine liv. Hvilke strategier de har hatt for å overleve og ikke minst de forskjellige oppfatningene av rett eller galt. Å bruke historiske kilder for å se på guttenes handlingsrom og hvilke fellesskap de hadde på oppdragelsesanstalten på Ulvsnesøy, kan sees som å bruke historien som en katalog eller et arkiv på forskjellige måter en kan gjøre ting på.<sup>396</sup> Både når det gjelder hvordan institusjonalisering foregikk, men også hvordan det konkrete hverdagslivet utartet seg for de guttene som bodde noen år av sin oppvekst på øyen. Jeg har sett på hvilke mulighetsbetingelser guttene hadde for å danne fellesskap under de tvingende omstendigheter som institusjonen representerte.

Etter allmueskolens inntog skulle alle barn plasseres etter alder i samme klasse med loven i hånd. Dette kan sees som starten på den institusjonaliseringen vi kjenner til i dag. Etter at skolen ble obligatorisk var forsømmelse et stort problem. Foreldrene trengte barna hjemme til arbeid, mens skolens holdninger til barn som ikke dukket opp i skolen ble sett på som skulking og forsømmelse. Mange av guttene som kom ut på Ulvsnesøy hadde forsømt og skulket skolen uten at kildematerialet mitt forteller meg hvorfor de ikke gikk på skolen.

Betegnelsen på den type gutter som ble sendt til Ulvsnesøy har skiftet gjennom historien i takt med nye reformer og ideér. Likevel har det vært en øy for gutter med et behov for særlig oppdragelse. Det har vært gutter som ikke innfridde de sosiale

---

<sup>395</sup> (Kjeldstadli 1999:21)

<sup>396</sup> (Kjeldstadli 1999:20)

forventningene til læring og/eller oppførsel. Har institusjonaliseringen i form av utdanning vært med på å tydeliggjøre forskjeller og bidratt til å kategorisere barn etter evner, og tilskrevet disse barna en status? Det å sende gutter til Ulvsnesøy for å bli oppdratt og skikkelig, kan være med på å gjøre dem mer uskikkelige i folks øyne? Det er ikke noe enkelt svar på dette spørsmålet, og det vil være ulike svar i forhold til hvilke perspektiver vi har når en skal svare på spørsmålet. Med samfunnsarbeid perspektiv har plassering av barn vært med på å sortere og kategorisere barn, fremfor å finne ut hvordan vi kan hjelpe barna i det fellesskapet de allerede befinner seg i. Kategorisering er en grunnleggende aktivitet hos mennesker, som vi ikke kan klare oss uten. Konseptet med å ramme inn individer og gi dem navn er et nøkkelkonsept når man studerer samhandling mellom mennesker. Goffman viser hvordan mennesker individuelt og i grupper lokaliserer, rammer inn og identifiserer begivenheter og hendelser. På den måten blir det et kontrollmiddel fra myndighetenes side til hvordan samhandlingsorden skal fungere, særlig på offentlige steder.<sup>397</sup> Når noen gutter blir sendt ut på Ulvsnesøy, vil merkelappen bli overført og gjøres tydeligere for folk at det må være ”noe i veien” med disse guttene siden de blir sendt ut dit. Hvordan livet på en utdanningsinstitusjon arter seg er like viktig i dag, selv om det ikke er avgrenset til en øy.

Susie Scott viser at Goffmans idéer er høyst aktuelle, også i dag. Det har vært en vekst i nyoppfunne institusjoner i det tjuende århundre,<sup>398</sup> skriver Scott. Hun mener at en av de største forandringene når en ser på totale institusjoner i dag, er at maktstrukturene er selvpålagte. Eksempler på dette er tv-programmer som Farmen eller helseklinikker med meget strenge regler for livsførsel i form, mat og aktivitet. Dette er en form av nyoppfunne institusjoner, der maktrelasjoner blir skapt gjennom organisatoriske rammer. Det er ikke lenger en øy som skiller innsiden fra utsiden, men likevel er det noen disiplinære mekanismer som gjør dem like mektige. Foucault kaller det institusjoner uten murer.<sup>399</sup> Folk er fri til å dra, men velger å ikke gjøre det.

Har noen allerede pekt ut noen elever i en klasse som vanskelige kan det bli en selvoppfyllende oppgave å oppføre seg vanskelig. Goffman kaller det å overspille sin rolle, eller å opprettholde sin rolle. Gjennom de samme ”brillene” kan jeg også se intensjonene Getz og Irgens hadde for å hjelpe de uartige guttene. Ved innføringen av

---

<sup>397</sup> (Goffman 1983)

<sup>398</sup> (Scott 2010:218)

<sup>399</sup> (Foucault i Scott 2010:219)

folkeskoleloven av 1889 ble det lansert et nytt begrep ”folkeskole”, som uttrykte nasjonens barn – i en og samme folkeskole.<sup>400</sup> Et nytt handlingsrom og en ny arena for barn å danne fellesskap.

Fra Vergerådsloven i 1900 til dagens lovverk går det en utviklingslinje som spenner fra de moralske og disiplinerende metoder til psykologiske og psykiatribaserte vurderinger av barn.<sup>401</sup> Er dagens barn mindre moralske eller disiplinerende, eller er det nye ord på gamle begreper? Hvilke bekymringer har skolen i dag i forhold til tidligere? Ved å bruke det institusjonelle blikket på skolen i dag kan jeg se mange likheter. I skrivende stund er det beskrivelser av dårlige klassemiljø som preger nyhetsbildet.<sup>402</sup> Et raskt søk på lokalavisens artikkelarkiv viser at mobbing og dårlige klassemiljø er et problem, før som nå. Urolige klassemiljø der jevnaldringer finner på ugagn er ikke noe nytt fenomen, slik jeg ser det etter å ha undersøkt det historiske kildematerialet. Når en gruppe barn blir plassert i en klasse tillegger de voksne noen forventninger på hvordan elevene seg i mellom skal samhandle. Goffmans teorier om hva som skjer frontstage og backstage er høyst aktuelle for hvordan en lærer møter en klasse med barn. Goffman sier at sosialt liv bare er en glasur, at under denne er det rene ormebol. Når glasuren sprekker er det mulig å titte ned i. Det er slike sprekker protokollene har gitt meg. De vanskelige situasjonene som oppstår i dagens skole, kan også være det samme. Det yrer og ulmer uten at lærere og andre voksne ved en skole får dette med seg. Det dannes fellesskap der elevene er med på bakgrunn av forskjellige agenda. Noen har kanskje en plan og noen er med fordi det er artig. Det som jeg opplever som paradoksalt er at det i lærerutdanningen og i skolen ikke blir fokusert på hva som kan ligge i de ulike fellesskapene. Alle skoler har et mobbeprogram eller en handlingsplan når det gjelder å bekjempe mobbeproblemer eller dårlige klassemiljø. Jeg tror noe av dette kunne vært avverget, hadde man fokusert annerledes. I tillegg til pedagoger som underviser burde det vært pedagoger som legger vekt på det sosiale samspillet med andre og under samfunnsmessig påvirkning. Samspillet kan sees som en byggekloss i en grunnmur som må stå støtt for videre utvikling og læring. Det er ikke alle barn som kjenner de ulike spillereglene og voksne har forventninger til at dette er noe som barna skal kunne. I Norge, er det i dag bare barnevernspedagogutdanningen som kan sies å være en

---

<sup>400</sup> (Thuen 2008:269)

<sup>401</sup> (Thuen 2008:255)

<sup>402</sup> Vedlegg 8: Faksimile fra Bergens Tidende 6 mai 2011



sosialpedagogisk utdanning.<sup>403</sup> Mer fokus på sosialpedagogisk tenkning i lærerutdanningen kan ha en forebyggende funksjon.

I hver epoke vil det å gjøre det rette, eller det beste for de barna som ikke passer inn være historisk og kulturelt betinget. Dermed vil også mine tanker om hva som kunne vært bedre for barn i dag, et resultat av en kultur, historien og de kunnskapene som var. Hva som er det beste å gjøre lar seg heller ikke bestemme engang for alle, slik Rousseau tenkte seg det. Å bruke en hermeneutisk tilnærming på gamle elevprotokoller og kilder, vil en oppdage denne epokens kulturelle mening. Med mine briller som pedagog og samfunnsarbeider kan jeg se kontrastene de nye meningene gir. Jeg ser at institusjones måte og temme guttene med regler og sanksjoner ikke er ulik hvordan vi temmer dagens barn. I dag er det kjøreregler for hvordan ungene skal oppføre seg, hvor de har lov til å løpe og hvor de kan gå. Hvor stemmen kan gjennom lek og entusiasme bli høyere og hvor det ikke er lov. Regler før som nå. Det er spor etter overvåking og kontroll i dagens skole også. Skoleplassen er plassert strategisk, slik at fra lærerens pauserom er det oversiktlig og kontrollerbart. Lærere går inspeksjoner for å opprettholde kontroll for å se at alt går riktig for seg. Panoptiske metoder er ikke noe som tilhører fordums tid. Vi tenker gjerne ikke over det, da vi er vant med at det skal være sånn. Barna på dagens skoler lager like mange fellesskap slik guttene på Ulvsnesøy gjorde for over 100 år siden.

### Skolen et handlingsrom

I dette avsnittet vil jeg se på hvordan skolen som institusjon legger til rette for gode handlingsrom. Skolen er en arena der barn oppholder seg i store deler av sin barne- og ungdomstid. Det finnes ytre tvingende omstendigheter i dagens skole, som styrer elevene. Skolen er preget av regler og planer for å stimulere til læring, fellesskap og trivsel. Forskjellige skoler velger forskjellige planer for å nå disse målene. PALS er *en skoleomfattende modell for å styrke barns skolefaglige og sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer i skolen.*<sup>404</sup> Når jeg sammenligner mine kilder og ser på hvordan dagens skole møter utfordringene med barn med atferdsproblemer ser jeg at det finnes likheter. Det er de samme bekymringene. Før som nå ønsker skolen å

---

<sup>403</sup> (Madsen, Kvaran, and Sivertsen 2006:26)

<sup>404</sup> (Atferdssenteret 2007)

lage gode oppvekstvilkår for elevene. I dag er det andre navn og nye metoder. Likevel vil jeg hevde på bakgrunn av kildene jeg har undersøkt at målene er de samme.

Uklare strukturer gir uklare forventninger og det igjen fører til brudd i samhandling. Manglende struktur gjør mennesker handlingslammet i betydningen *agency*, men handler likevel og det blir trøbbel og uro. Det er mange barn som ikke finner seg til rette i dagens skole, og før som nå er flertallet gutter. Solvang<sup>405</sup> påpeker at det er påfallende mye AD/HD diagnoser i skolen, spesielt blant gutter.<sup>406</sup> Er det slik at gutter gjør noe kvalitativt annet enn jenter, eller er det slik at det gutter og jenter gjør tolkes forskjellig? Kjønn som sosial institusjon er en viktig dimensjon i det vi ser, tenker og gjør. Solvang stiller spørsmålet om skolen er bedre tilpasset jenters atferd, og at det er i denne sosiale settingen som gjør det lettere for jenter å tilpasse seg og gjøre bedre nytte av skolens handlingsrom. Jenters problematferd går stillere for seg enn gutters problematferd. Det var jenters *uteflyting* og *usedelighet* som var grunnen til bortplassering i Ericssons studier.<sup>407</sup> For guttene stilte det seg annerledes, de var umulige på en annen måte. De var tyvaktige, uartige og slemme. Vi bruker de kategorier vi har til rådighet. AD/HD er en slik kategori. Det kan være at flere gutter enn jenter oppfører seg slik denne kategorien beskriver. Da trenger det nødvendigvis ikke å bety at skolen er bedre tilpasset jenter, men at skolens blikk bare virker gjennom faste stereotyper slik AD/HD er. Skolen som institusjon er med på å kategorisere barn. Har barna fått bedre mulighetsbetingelser for å foreta valg slik at de kan velge hvilke fellesskap de vil delta i? Heggen, Jørgensen og Paulgaard skriver at: *Dagens ungdom vokser ikke inn i etablerte rollemønstre. De velger.*<sup>408</sup> Å ha mange valg er ikke nødvendigvis bare positivt. Det kan handle om styrte valg. Er man ute av de etablerte fellesskapene kan man få en *at risk* merkelapp i følge Lupton. Denne merkelappen dreier mot å kategorisere medlemmene av denne sosiale gruppen som sårbare, passive, maktesløse og svake. Også som delvis farlig for seg selv eller for andre.<sup>409</sup> Guttene på Ulvsnesøy var ute av de etablerte fellesskapene i sin tid selv uten mye valgfrihet. I dag er det lignende grupper med barn og ungdom som blir kategorisert selv med større valgfrihet.

---

<sup>405</sup> (Solvang 2002)

<sup>406</sup> (Solvang 2002:121)

<sup>407</sup> (Ericsson 1997:84)

<sup>408</sup> (Heggen, Jørgensen, and Paulgaard 2003:21)

<sup>409</sup> (Lupton 1999:114)

Forhindres risiko ved å ha så stramme strukturer rundt en skolehverdag? Flere valg betyr ikke bare mer frihet, men også større usikkerhet og risiko for å mislykkes. Det kan være at ungdommen gjøre feilaktige valg som fører dem ut og ikke inn i de etablerte fellesskapene.<sup>410</sup>

Ser jeg på lærerplanene som har vært arbeidsdokument i mitt virke som pedagog har elevene fått mer valgfrihet enn det jeg hadde da jeg gikk på skolen. Hvis jeg ser tilbake på Hernes sitt arbeid med L97 og Kunnskapsløftet har det vært to læreplaner der elevmedvirkning var klart uttrykt i forhold til fellesskapet. Kunnskapsløftet med Clemet i spissen skulle lærerne få større valgfrihet. Målene var gitt, og det gjaldt å nå det med best mulig resultater.<sup>411</sup> Hvordan har dette gagnet de elevene som sliter for å nå skolens mål? For å vite hvordan skolene når sine mål, må elevene prestere på nasjonale prøver og OECD-PISA undersøkelser. Thuen skriver at etter *kunnskapsløftets innføring lå Norge under gjennomsnittet for OECD-landene, og vi kom dårligst ut blant de nordiske landene. Her var ingen fremgang å spore blant norske elever, tvert i mot var enkelte av resultatene dårligere enn i 2000.*<sup>412</sup> Det er tilsynelatende mer valgfrihet, men likevel er det overvåking og kontroll, slik Foucault så det. Det er testing og måling av barn. Å være *at risk* slik Lupton skriver innebærer at man blir plassert i en offerrolle, truet av risiko pålagt av andre aktører. Snarere enn å bli sett på som å bringe risikoen på seg selv gjennom ens egne handlinger.<sup>413</sup> Å plassere skyld er ikke det som blir viktig i forhold til barn som ikke passer inn i samfunnet vårt. Det er å stille seg spørsmålet på hvorfor de ikke passer inn som kan være en løsning. Bestyrelsen på Ulvsnesøy var ikke opptatt av hvorfor guttene handlet slik de gjorde, er vi det i dag?

Det er kommet nye retningslinjer siden L97, men den generelle delen er fortsatt gjeldene. I den generelle delen av L97 kan vi lese om det samarbeidende menneske. *En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre- mennesket formes av sine egne omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.*<sup>414</sup> Videre står det at: *Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg.* Det ligger

---

<sup>410</sup> (Heggen, Jørgensen, and Paulgaard 2003:21)

<sup>411</sup> (Thuen 2008:244)

<sup>412</sup> (Thuen 2008:246)

<sup>413</sup> (Lupton 1999:47)

<sup>414</sup> (Veiteberg, Nasjonalt læremiddelsenter, and Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet 1996:40)

noen forventninger til barna i teksten. Slik jeg leser det er det knyttet noe positivt å delta i et sosialt fellesskap. Det er positivt så lenge det fungerer. Protokollene viser at tilsynelatende individuelle handlinger gjort av gutter, viser seg etter analyse, er handlinger som kan sees som at guttene tilhørte forskjellige fellesskap. Guttene deltar av ulike grunner. Betydningen av disse fellesskapene avhenger av hvilke ståsted man har. Jeg tolker i lys av samfunnsarbeid og ser på barna som sosiale aktører som er med på å bygge relasjoner.<sup>415</sup>

Slik jeg har sett på spor etter fellesskap og handlingsrom ligger det så mye mer under enn bare forventningene til hva et fellesskap inneholder.

### Fellesskap i skolen

Guttene på Ulvsnesøy tilhørte en epoke i barndommen som Thuen beskriver som *Det beskyttede barnet* der man i utgangspunktet skulle hegne om barnets egenverd og rett til egen barndom.<sup>416</sup> Etter innføringen av folkeskolen, skulle barnet finne sin identitet i nasjonens fellesskap. Statens institusjoner la rammer rundt barndommen og begrenset den ideelle frihet barnet var tilskrevet.<sup>417</sup> Dagens barn tilhører en annen kontekst og epoke enn guttene på Ulvsnesøy. Thuen bruker betegnelsen det *medvirkende barnet*. Barnets plass i samfunnet har forandret seg siden den tiden guttene var på Ulvsnesøy. I dag kan barn i større grad velge hvilke fellesskap de ønsker å være deltager i. Det er også et større tilbud av fellesskap. Likevel ser jeg likheter. Nå prøver vi å løse problemet med ulike programmer der enten alle elevene deltar eller enkelte blir tatt ut av klassen. En skoleklasse er et konstruert fellesskap, skapt av tilfeldigheter og av praktiske årsaker.<sup>418</sup> Det er ulike syn på hvordan man løser dette med skapte fellesskap. Er det riktig at noen barn trekkes ut av sine valgte fellesskap og blir motvillig med i nye konstruerte fellesskap for å være gode rollemodeller for de som er umulige? Det er de voksnes ansvar å få gode fellesskap til å fungere. Når barn motvillig må være en god rollemodell for å få ro i klassemiljø, vil den voksne utøve makt i form av sin rolle som lærer. Samfunnsarbeid er en metode på gruppenivå, der man lærer i sammen med andre mennesker. Skolen var som i dag et tilbud til alle barn, og dette medførte en del utfordringer. I dag er det ingen øy som tar i mot de barna som ikke passer inn i skolen, men likevel er det barn som blir tatt bort fra et fellesskap til et nytt. Problemene flyttes

---

<sup>415</sup> (Freire and Nordland 1999)

<sup>416</sup> (Thuen 2008:154)

<sup>417</sup> (Thuen 2008:154)

<sup>418</sup> (Ife and Tesoriero 2006:97)

videre. I dag tilbys alternative skoler og sosialpedagogiske tiltak gjennom kommunen. I dag er det foreldrene som frivillig søker inn sine barn, ofte i samarbeid med hjemmeskolen og det kommunale barnevernet med sakkyndig vurdering i fra PP-tjenesten.<sup>419</sup> Alrekstad er en alternativ skole med botilbud for ungdom i 13-16 års alder med store sosiale/emosjonelle vansker.<sup>420</sup> Fjorten gutter og fire jenter var tilknyttet skolen i skoleåret 2007/2008. Undervisningsenheten har en kapasitet for atten elever. Det var fullt belegg på Ulvsnesøy og det er også fullt belegg på Alrekstad skole, i følge Bergen Kommune. Å lese vurderinger og evalueringer fra Byrådet om Alrekstad skole overbeviser meg at vi ikke vet helt hva som bør gjøres med de barna som ikke passer inn i normalskolen. I byrådssak 507/10 kan vi lese resultatet av en evaluering av tilbudet på Alrekstad skole: *Et overnattingstilbud kuttes fra høsten 2011, og avikles fra høsten 2011. Tilbudet skal erstattes med et sosialpedagogisk tilbud om ettermiddagen.*<sup>421</sup> Det skal utarbeides retningslinjer for dette tilbudet. Det er interessant å spørre seg hva ungdommen som skal benytte seg av dette tilbudet tenker. Det er egentlig den samme runddansen som var for over hundre år siden, den gang Irgens la frem sine bekymringer om forfallet hos dagens ungdom. I dag brukes det nye og andre ord, men er det de samme ungdommene?<sup>422</sup> Hvorfor det ikke finnes sosialpedagoger i den vanlige skolen er noe jeg undrer meg over når jeg ser dagens bekymringer for barn og unge som ikke passer inn. Det å lære seg koder for å passe inn i et fellesskap er noe som tilegnes. De som har problemer med å adaptere koder trenger hjelp og veiledning. Dette tar tid, men å benytte seg av en sosialpedagog som kan være opptatt av miljø og samspill i klasserommet sammen med undervisningspedagogen, tror jeg mye av de utfordringer elever og lærere på en skole møter, kan være lettere å håndtere. Det sosialpedagogiske tilbudet bør komme alle barn til gode. Skolens arena skal være et positivt handlingsrom for barn der de kan vokse og gro, for så å danne positive fellesskap som kan gi dem nyttig og riktig ballast til livet som gode samfunnsborgere. Lærere og foreldre ønsker at barna våre skal delta og være medlem av fruktbare fellesskap som kommer barna til gode.

---

<sup>419</sup> Forkortelsen betyr Pedagogisk-Psykologisk

<sup>420</sup> (Kommune 2010)

<sup>421</sup> (Kommune 2010)

<sup>422</sup> (Douglas i Lupton 1999:46)

## Forslag til videre forskning

Jeg har brukt gamle protokoller og kilder for å undersøke hvordan guttene på Ulvsnesøy hadde mulighet til å danne fellesskap og hvilke handlingsrom de hadde på tross av de strenge og faste strukturene som fantes på øyen. Å bruke de samme perspektiver og analytiske blikk på dagens skole hadde vært en spennende innfallsvinkel. Det hadde vært interessant og hatt intervjuer med gutter i samme aldersgruppe, og spurt dem hvilke fellesskap de er deltakere av. Fokus på ulike fellesskap og handlingsrom i dagens skole, der forventningene og krav til å ha større sosial omgang enn tidligere hadde vært et spennende sammenligningsgrunnlag.

Å lete etter nye spor og spørsettere i dagens skole hadde vært interessant. Hvordan setter barna spor etter seg i dag?

## Epilog

Jeg har var så heldig å få fatt på billetter til en forestiling som het *La deg fengsle* et teaterstykke som var satt opp i regi av Festspillene i Bergen i slutten av mai 2011. Forestillingen var plassert i det gamle kretsfengslet i Bergen, en bygning fra 1867 som var i drift til 1991. Jeg var med på en reise inn i kunstneren Kurt Johannessens univers.

Hans formspråk satte preg på på fengselsoppholdet med en serie av opplevelser i det tolv timers lange programmet. Muligheten til å overnatte på et historisk sted var en fantastisk opplevelse. Etter performance gikk jeg til min celle for natten. Cellen bar preg av tiden som har vært. Det var mugg på veggene og det drysset murpuss fra taket. Seks lag med maling og mur fortalte hvilken farge celleveggene har hatt gjennom tidene. Fra rød murstein til gulmalte murvegger. Gitter foran vinduene fra da fengslet var nytt gjorde opplevelsen spesiell. Når stillheten og mørket kom kunne jeg høre lyden av ukjente mennesker som snakket. Lyder jeg ikke klarte å plassere opprinnelsen til. Det var vanskelig å sove. Tankene streifet meg om noen av de guttene jeg har blitt kjent med sonet på samme sted som jeg sov. Akkurat i det jeg slumret og holdt på å sovne kom jeg på hvor avhengig jeg er av andre mennesker. Når jeg sover er jeg ubeskyttet. Har jeg kjent på noen av de følelsene som mine gutter engang har kjent på?

## Litteratur

- Aakvaag, Gunnar C. 2008. *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.
- Aasen, Petter, and Alfred Oftedal Telhaug. 1992. *Takten, takten, pass på takten : studier i den offentlige oppdragelsens historie*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Almuevennen. 1890. *Almuevennens Føljetong 1890*. Kristiania: Almuevennen.
- Andersen, Arvid Evjen. 2005. *Problembarn 1741-1771 : en undersøkelse av de ulydige barna på Christiania tukthus og forholdet mellom stat og hushold i relasjon til hustukten*. Oslo: A.E. Andersen.
- Andresen, Astri. 2006. *Hender små : bortsetting av barn i Norge 1900-1950*. Bergen: Fagbokforl.
- Arkivverket. *Lovverket på 1800-talet* 2005. Available from <http://www.arkivverket.no/webfelles/sab/fattig/1845.htm>.
- Atferdssenteret. 2007. PALS-positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. *Brosjyre fra Atferdssenteret*.
- Baer, LD, and B Ravneberg. 2008. The outside and inside in Norwegian and English prisons. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 90 (2):205-216.
- Bauman, Zygmunt, and Tim May. 2004. *Å tenke sosiologisk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Befring, Edvard. 1963. *Frå tukth- og barnehus til skoleheimsinstitusjonen : eit oversyn over arbeidet for born og ungdom med åtferdsvanskar i vårt land fram til slutten av det 19. århundret, med særleg vekt på verksemda ved "Toftes gave"*. Oslo: UiO/UPed.
- Bracht, Neil F. 1999. *Health promotion at the community level new advances*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Bugge, Svein. 2001. *Bastøy paradis eller helvete?* 2. utg. ed. [Tønsberg]: Færder forl.
- Crow, Graham. 2005. *The art of sociological argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Digitalarkivet. *1900-telling for 1251 Brudviks* [cited 03.01 2011 kl 22:58. Available from <Http://digitalarkivet.no/cgi-win/WebCens.exe?slag=visbase&sidnr=15&filnamn=f01251&medbilette=&sokpostnr=1#a0>.
- . *Folketelling 1910 for Bruvik herred*. Arkivverket. Available from [http://da.digitalarkivet.no/ft/sok/1910?fornavn=&etternavn=&kjonn=&familiestilling=&sivilstand=&yrke=&fodselsaar=&fodested=&alder=&bostatus=&ny\\_husholdning=&sedvanlig\\_bosted=&antatt\\_oppholdssted=&trossamfunn=&bygning\\_for\\_natteopphold=&arbeidsledig=&etnisitet=&spraak=&merknader=&utflyttingsaar=&tilbakeflyttingsaar=&bosted\\_i\\_norge=&bosted\\_i\\_amerika=&stilling\\_i\\_amerika=&merknader\\_amerika=&sok=person&bosted=Ulfnesøen](http://da.digitalarkivet.no/ft/sok/1910?fornavn=&etternavn=&kjonn=&familiestilling=&sivilstand=&yrke=&fodselsaar=&fodested=&alder=&bostatus=&ny_husholdning=&sedvanlig_bosted=&antatt_oppholdssted=&trossamfunn=&bygning_for_natteopphold=&arbeidsledig=&etnisitet=&spraak=&merknader=&utflyttingsaar=&tilbakeflyttingsaar=&bosted_i_norge=&bosted_i_amerika=&stilling_i_amerika=&merknader_amerika=&sok=person&bosted=Ulfnesøen).
- Eikeland, Thorleif. 2007. *Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus en undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelser av langvarige sykehusopphold - og et forsøk på forklaring elektronisk ressurs*. [Bergen]: Universitetet i Bergen.
- Ekenstam, Claes. 1993. *Kroppens idéhistoria : disciplinering och karaktärsdaning i Sverige 1700-1950*. Hedemora: Gidlunds bokförlag.
- Ericsson, Kjersti. 1997. *Drift og dyd : kontrollen av jenter på femtitallet, En Pax-bok*. Oslo: Pax.
- . 2009. Institusjoner for "samfunnets stebarn". *Materialisten* 1/2-09.
- . 2009. *Samfunnets stebarn*. Oslo: Universitetsforl.

- Eriksen, Thomas Hylland, and Rune Eraker. *Små steder - store spørsmål : innføring i sosialantropologi*. 3. utg. ed. Oslo: Universitetsforl.
- Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad, and Tor Halfdan Aase. 1997. *Metodisk feltarbeid produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl.
- Foucault, Michel. 1999. *Overvåkning og straff det moderne fengsels historie*. 3. utg. ed, *Fakkell*. [Oslo]: Gyldendal.
- Foucault, Michel, and Iver B. Neumann. 2002. *Forelesninger om regjering og styringskunst, Cappelens upopulære skrifter Ny rekke 42*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Freire, Paulo, and Eva Nordland. 1999. *De undertryktes pedagogikk*. 2. utg. ed, *Basis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fuchs, S. 2001. Beyond agency. *Sociological Theory* 19 (1):24-40.
- Gadamer, H.G., and J. Grondin. 2006. Looking Back with Gadamer Over his Writings and their Effective History. *Theory, Culture & Society* 23 (1):85.
- Garsjø, Olav. 2008. *Institusjonssosiologi perspektiver på helse- og omsorgsinstitusjoner*. 2. utg. ed. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gieryn, Thomas F. 2000. A space for place in sociology. *Annual Reviews* 26:463-96.
- Gilje, Nils, and Harald Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* 12.opplag 2007 ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerset, Kjell, and Stavanger aftenblad. 2005. *Hvis du ikke er snill historier om Lindøy*. [Stavanger]: Stavanger aftenblad.
- Goffman, Erving. 1961. *Asylums essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday.
- . 1967. *Anstalt og menneske den totale institution socialt set, Paludans fiolbibliotek*. [København]: Paludan.
- . 1972. *Stigma : den avvikandes roll och identitet*. 2. omarbetade uppl. ed. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- . 1983. The interaction order. *American sociological Review* 48 (1):1-17.
- . 1992. *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatik*. Ny utg. ed. Oslo: Pax.
- Goffman, Erving, Michael Hviid Jacobsen, and Søren Kristiansen. 2004. *Social samhandling og mikrosociologi : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Haande, Olaf. 1952. *Jeg var en Bastøygutt*. Oslo: Falken.
- Haavind, H. 2003. Masculinity by rule-breaking: Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 11 (2):89-100.
- Hagen, Gerd. 2001. *Barnevernets historie : om makt og avmakt i det 20. århundret*. [Oslo]: Akribe.
- Handal, Karl. 1983. *Legemlig straff i skolen : bruk av prylestreffen ved fire folkeskoler i Bergen*. Omhandler perioden 1900-1936 ,.
- Heede, Dag. 1992. *Det tomme menneske introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Heggen, Kåre, Gunnar Jørgensen, and Gry Paulgaard. 2003. *De andre ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforl.
- Holck, Per. 1993. *Merkedager og gamle skikker, Cappelen fakta*. [Oslo]: Cappelen.
- Hoprekstad, Olav, and Bergen lærerlag. 1951. *Fatigskule, ålmugeskule og lærarstand i Bergen fram til 1889*. [Bergen ]: Eide.



- Ife, Jim, and Frank Tesoriero. 2006. *Community development : community-based alternatives in an age of globalisation*. 3. utg. ed. Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Irgens, Ole. 1882. Beretning om Ulfsnesøen oppdragsanstalt.
- Jenkins, Richard. 2008. Erving Goffman: A major theorist of power? *Journal of Power* Vol 1 (No 2):157-168.
- Jon, Nina. 2007. *En skikkelig gutt : arbeidet med å forme en passende maskulinitet på Foldin verneskole 1953-1970, Perspektiv 17 x 24*. [Oslo]: Unipub.
- Jones, Marie D., and Larry Flaxman. *Tallenes magiske tale : om meningen bak mystiske tallrekker, synkroniteter og tidsfenomenet 11.11*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Kjeldstadli, Knut. 1999. *Fortida er ikke hva den en gang var en innføring i historiefaget*. 2. utg. ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kommune, Bergen. 2010. Vurdering og evaluering av internatet ved Alrekstad skole. *Byrådssak 507/10*.
- Korneliussen, Frode H. 2009. Fil:Olsnsøya.jpg. *Wikipedia*.
- Kriminalomsorgen. 2010. *Presentasjon av avdelingene i fengselet*, 11.11.2010 kl 12:00 1999-2010 [cited 10.11. kl 11:56 2010]. Available from <http://www.bergenfengsel.no/avdelingene.html>.
- Krogh, Thomas. 2009. *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kundera, Milan. 1991. *Immortality*. London: Faber and Faber.
- Lupton, Deborah. 1999. *Risk, Key ideas*. London: Routledge.
- Lysne, Edvard. 1983. *Fra oppdragsanstalt til offentlig skole Ulvsnesøy skole 100 år*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Madsen, Bent, Inge Kvaran, and Kirsten Jæger Sivertsen. 2006. *Sosialpedagogikk integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforl.
- Martin, Patricia Yancey. 2004. Gender as social institution. *Social Forces* 82(4):1249-1273.
- Martinussen, Willy. 2008. *Samfunnsliv : innføring i sosiologiske tenkemåter*. [2. utg.] ed. Oslo: Universitetsforl.
- Midré, Georges. 1990. *Bot, bedring eller brød? om bedømming og behandling av sosial nød fra reformasjonen til folketrygden, Studier i jus og samfunnsvitenskap 3*. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning.
- Minkler, Meredith. 2005. *Community organizing and community building for health*. 2. utg. ed. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Myhre, Reidar. 1996. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2. utg. ed. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- NL. *Lov ang. Fattigvæsenet i Kjøbstæderne av 20 Sept. 1845*. Historisk fakultet Universitetet i Bergen 1845. Available from <http://www.hist.uib.no/krim/fattig/>.
- . *Lov om Behandlingen af Forsømte Børn*. [www.propp.no](http://www.propp.no) 1896. Available from [http://www.propp.no/Webdesk/documents/premiere\\_ProsjektOppreisning/Bannere/Vergeraadsloven\\_Lov\\_om\\_behandlingen\\_af\\_forsomte\\_born.pdf.pdf](http://www.propp.no/Webdesk/documents/premiere_ProsjektOppreisning/Bannere/Vergeraadsloven_Lov_om_behandlingen_af_forsomte_born.pdf.pdf).

- Norby, Skoleinspektør. 1903. Bergens Folkeskole Skolestyrets aarsberetning for 1902.74.
- NOU. *Barnehjem og spesialskoler under lupen*, 27.10.2009 18:24 2004. Available from <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20042004/023/PDFS/NOU200420040023000DDDPDFS.pdf>.
- . 2009:8. Kompetanseutvikling i barnevernet. edited by l.-o. i. Barne-. Oslo: Departementets servicesenter Informasjonsforvaltningen.
- NRK. 2010. Bastøgutter-dømt til oppdragelse.
- Polletta, F, and JM Jasper. 2001. Collective identity and social movements. *Annual Review of Sociology* 27:283-305.
- Rapley, Tim. 2007. *Doing conversation, discourse and document analysis*.
- Roedder, Karsten. 1982. *Knus ikke en elendig i porten roman*. Aurdal: Paul T. Dreyers forl.
- Sagberg, Sturla, and Kjetil Steinsholt. 2003. *Barnet konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforl.
- Schaanning, Espen. 1997. *Vitenskap som skapt viten Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forl.
- Scheff, T.J. Social-emotional world: Mapping a continent. *Current sociology* 59 (3):347.
- Scheff, Thomas J. 2011. Social-emotional world: Mapping a continent. *Current sociology* 59:347-361.
- Scheff, Thomas J. 2006. *Goffman unbound! : a new paradigm for social science*. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Scott, S. 2010. Revisiting the Total Institution: Performative Regulation in the Reinventive Institution. *Sociology* 44 (2):213.
- Shilling, Chris. 2003. *The body and social theory*. 2nd ed, *Theory, culture & society*. London: Sage.
- Solvang, Per. 2002. *Annerledes uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Steen, Sverre. 1974. *Guttene i gaten*. Oslo: Gyldendal.
- Steinsholt, K. 1999. Lett som en lek. *Ulike veivalg inn i leken og representasjonens verden 2*.
- Stolpe, Mikael. 1907. *Under loven*. Kristiania: Olaf Norli.
- Sudmann, T. and K. Henriksbø. 2009. Hva kan samfunnsarbeid være i 2009. In *Fremtidens utdanninger i sosialt arbeid i Norden 23. konferanse*. Nordiske sosialhøgskole komités 23. konferanse, Bodø.
- Sudmann, T.T. 2009. (En) gendering body politics. Physiotherapy as a window on health and illness.
- Sudmann, Tobba. 2009. Body politics og agency i det fysioterapeutiske behandlingsrommet. En analyse av begrepenes forklaringskraft.
- Tandstad, Marit. 1998. *"Fantøya" : Ulfsnesøy oppsedingsanstalt og skuleheim 1881-1910*. Bergen: [M. Tandstad].
- Thuen, Harald. 2002. *I foreldrenes sted : barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820-1900 : eksempelet Toftes Gave, En Pax-bok*. Oslo: Pax.
- . 2008. *Om barnet : oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Twelvetrees, Alan. 2002. *Community work*. 3. utg. ed, *Practical social work*. London: Palgrave.

- Veiteberg, Jorunn, Nasjonalt læremiddelsenter, and Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Wangensteen, Boye, Jakob Sverdrup, Marius Sandvei, and Norsk språkråd. 1996. *Tanums store rettskrivningsordbok*. Bokmål[utg.], 8. utg. ed. Oslo: Kunnskapsforl.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Plan for Ulfsnæsøens Skolehjem for forsømte gutter



indviede Borne Bekæftning, ligesom Bergens Medlemmer har Thyen med Skolestyretsmyere. Anstalten Aalmyrhus var bygget af en Bestyrelse af 5 Medlemmer, hvoraf Skolekommissionen og Fængelseskommissionen hver valgte 1 Medlem af sin Klasse og begge Kommissioner 1 Præsident af disse Medlemmer, eller ender disse Klasse.

Fængelseskommissionen og Skolekommissionen vælger herved i Forbunds 2 Mænd til at revidere Anstaltens Regnskaber, lige som de i Parlamentet besluttes disse.

#### § 9.

Bestyrelsen Medlemmer fastgives i 3 Aar, men hveres egen valgtes, som de som vilige til at modtage Valg. Men fra Juli 1862 strækker 1 af Bestyrelsen Medlemmer eller Ledelse; ligesom den 1ste Juli 1863 1 af de tilhørende alle Medlemmer eller Ledelse. Bestyrelsen vælger selv sin Præsident.

#### § 10.

Bestyrelsen har sit Sæde i Bergen og består af de af den selv bestemte Tyder eller som alle, som Kommissionen finder for nødvendigt. Bestyrelsen har særlig ved Bærgen som Anstalten af sine Kontrol med dens Virksomhed og Forretning i det Hilsen samt at afgive de i sin Hensende fornøden Indberetninger og derhos, som hvilke Protokoller og Bøger, der til enhver Tid skal føres ved Anstalten.

Ved hvert Regnskabsårs Udslut har den at tilstille Bergets Fængelseskommission, Skolekommission, Kommunebestyrelse og Stiftsamtens samt Grundlovsparlamentet og Kredsparlamentet en Beretning om Anstaltens Virksomhed tilføjet Uddrag af dens Regnskab og Status.

#### § 11.

Det væsentligste Thyen med Anstalten og sinnes Ledelse føres af en Komité med Bestand af en Lærer og de andre ved Anstalten særlige Bestyrelse. Deres opgave er at Lære, hvem det pålægges at have Indsættelse med Stenlovsplakaten indes Anstalten.

#### § 12.

Forstanderen og Læreren vælges af Bestyrelsen, dog med Approbation af Bergets Skolekommission. De øvrige Bestyrelse vælges af Forstanderen eller Bestyrelsen eller deres sammensatte Bestemelse. Bestyrelsen fastsætter Lønningerne for de ved Anstalten særlige Fængelses, herunder de alle ene overtagne af Bergets Kommission.

#### § 13.

Forstanderen har at bøde Anstalten eller den for sinnes egne omkomne Plan og den kann meddelte Indtægter samt iøvrigt eller Bestyrelsen sammensatte Bestemelse. Særlig har han ansvarlig at afgive den overtagne i § 10 omhandlede Beretning tilføjet med Uddrag af Aarsregnskabet og Status, ligesom han ved Anstaltens Udgang af Anstalten eller Læses Bøger og deris anbringelse hos alskellige Folk og jævnlig leder forskere om deres Opgaver hos dem.

#### § 14.

Det fornøden Reglement angørende Indretning, Arbejde, Beskjæftning, Bekledning, Hverdags og Begjærdning m. m. afgives af Bestyrelsen og undergives Forretningens Approbation. Indsættelse for Anstaltens særlige Fængelses og udlærte af Bestyrelsen.

#### § 15.

Forskrifterne eller Tilleg i denne Plan som undergives Approbation af Bergets Kommissionsbestyrelse og meddeles af Kæmper.

—————



# Morgenbladet.

Udgivende Aargang.

No. 276.

Søndagen den 3<sup>de</sup> Oktober.

1841.

### Bilag

Indhold: I. Hver Dagens Arbejde (Søndag); 2. Hverdags (København) ...

J. Hvidt og Hvidt er der i den Tid nu gjort muligt for den almindelige Læser at kunne modtage Underretning fra det Land af det Læse Værk, eller til Konfirmationens, og for Dens...

Det, naar en hvidtens Hændelse udfaldte, en stor Døds af den offentlige Læser for Englands og Hvidt eller Jule...

Uden sig læse med det Brev, at der af dem, jeg i Hvidt...

Naar Hvidtens og Hvidtens almindelige almindelige almindelige...

En stor Døds er der i den Tid nu gjort muligt for den almindelige Læser...

Det, naar en hvidtens Hændelse udfaldte, en stor Døds af den offentlige Læser...

Uden sig læse med det Brev, at der af dem, jeg i Hvidt...

Naar Hvidtens og Hvidtens almindelige almindelige almindelige...

Uden sig læse med det Brev, at der af dem, jeg i Hvidt...

Naar Hvidtens og Hvidtens almindelige almindelige almindelige...



### Vedlegg 3: Diskresjonserklæring og taushetserklæring

#### DISKRESJONSERKLÆRING

Jeg har av byarkivaren fått adgang til:

i forbindelse med:

Jeg forplikter meg til å ikke bruke opplysninger, eller bringe opplysninger fra dette materialet videre på en slik måte at det kan skade, krenke eller såre en identifiserbar person. Jeg forplikter meg til å vise diskresjon også i forbindelse med personopplysninger som er eldre enn hhv 60/100 år, selv om det faller utenfor forvaltningslovens bestemmelser.

Kopiert eller digitalisert materiale som er i min besittelse etter at arbeidet er avsluttet, og som kan inneholde sensitive opplysninger skal ikke videreformidles.

Dato 24.08.10  
Navn Nina Annemieke Nys  
Adresse Haukebergget 6 Postnummer/-sted 5119 Ulset  
Signatur Nina Nys

Tillegg for forskere

#### TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med Forvaltningslovens § 13d om taushetsplikt (lovens § er tatt inn på side 2), og vet at brudd på lovens bestemmelser kan medføre straff etter straffelovens § 121.

Dato 24.08.10  
Navn Nina Annemieke Nys  
Adresse Haukebergget 6 Postnummer/-sted 5119 Ulset  
Signatur Nina Nys



## Forvaltningslovens § 13d

### § 13d. (opplysninger til bruk for forskning).

Når det finnes rimelig og ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser, kan departementet bestemme at et forvaltningsorgan kan eller skal gi opplysninger til bruk for forskning, og at dette skal skje uten hinder av organets taushetsplikt etter § 13.

Til vedtak som nevnt i første ledd kan det knyttes vilkår. Disse kan bl.a. gi bestemmelser om hvem som skal ha ansvar for opplysningene og hvem som skal ha adgang til dem, om oppbevaring og tilbakelevering av utlånt materiale, om tilintetgjøring av avskrifter, om hvorvidt forskerne skal ha adgang til å henvende seg til eller innhente nærmere opplysninger om dem det er gitt opplysninger om, og om bruken av opplysningene for øvrig.

Kongen kan gi nærmere forskrifter om vedtak etter denne paragraf.

Tilføyd ved lov 27 mai 1977 nr. 40.

## Vedlegg 4: Kontrakt om bildebruk

Saksnr: 201007574-7  
Saksbehandler: KNSA  
Delarkiv: BBA-0619

### KONTRAKT FOR UMLEIE AV FOTOGRAFIER FRA BERGEN BYARKIV

Materiale: A-0368 Ulvsnesøy, 10 eldre foto fra skolen.

Utleieformål: Materoppgave i samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen. Skal ikke brukes til andre formål som f. eks. Internett eller annen publisering.

Spesielle vilkår: Fritatt arkivavgift.

BK. Saknr: 201007574

For øvrig gjelder disse vilkårene:

1. Fotografiet kan ikke brukes til annet enn det avtalte formålet. Leien gjelder kun en gangs bruk.
2. Blir fotografiet behandlet digitalt, skal det elektroniske bildet slettes etter avtalt bruk. Digitaliserte bilder må ikke distribueres via internett, CD eller på andre måter uten at særskilt skriftlig avtale er inngått.
3. Ved publisering/utstilling av fotografiet skal følgende opplysninger bekjentgjøres: Fotografens navn (om det er kjent), arkivskapers navn, katalogsignatur, og at Bergen Byarkiv har kopirett.  
*Eksempel: Foto: Knud Knudsen. Arkivet etter Bergen havnekontor, Bergen Byarkiv. Kat. sign: BBA-0742, Va:1. Copyright: Bergen Byarkiv.*
4. Det skal vises aktsomhet ved bruk av fotografiet, slik at bruk ikke er til skade for, eller krenker avbildete personer, jfr. Åndsverkslovens § 45c. Den tekniske gjengivelsen skal være av en slik karakter at den ikke skader fotografens ry.
5. Hensynet til fotografens verk tilsier at utsnitt bare brukes der det er tvingende nødvendig. Dersom utsnitt likevel brukes skal dette opplyses. Det skal heller ikke trykkes tekst eller andre figurer over fotografiet uten at det er tatt med i punkt 1, som spesifiserer bruk.
6. Bergen Byarkiv skal vederlagsfritt og uoppfordret ha tilsendt dokumentasjon av bruk. For utstillinger: Katalog, dokumentasjonsfoto eller annet som viser bruk av fotografiet. For publikasjoner: Et eksemplar av publikasjonen.
8. Kontrakten utfylles i 2-to- eksemplarer. Det ene eksemplaret returneres Bergen Byarkiv i undertegnet stand. Det andre eksemplaret beholdes av leietaker. Leieren er ansvarlig for at vilkårene overholdes. Fotografene er ikke fritatt for bruk før kontrakten er undertegnet.

**Leietaker:** Nina Nijs  
**Adresse:** Haukeberget 6, 5119 Ulset  
**Telefon:** 40 22 36 60/55 18 40 07  
**Telefax:**

---

**E-post:**

---

**Utleier:** Bergen Byarkiv  
**Adresse:** Postboks 7700, 5020 Bergen  
**Telefon:** 55 56 62 83  
**Telefax:** 55 56 62 82  
**E-post:** post.byarkivet@bergen.kommune.no

Sted og dato: Bergen... 08.09 2010 Nina Nijs

## Vedlegg 5: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovdebygget gate 28  
4-5017 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 92  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.no: NSD 521 884

Tobba Therkildsen Sudmann  
Avdeling for helse- og sosialfag  
Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 26.08.2010

Vår ref: 24743 / 1 / 17

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24743	<i>Howdas gutten på Ullensaker oppbyggelsesanstalt samhandlet og i mellom og på hvilke måter de dannet og fellesskap</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tobba Therkildsen Sudmann</i>
Instans	<i>Nina Annemieke Nijt</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/foerk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/foerk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Heinrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Nina Annemieke Nijt, Haukeberget 6, 5119 ULSET

Ansvarligkontor (Data Office)

OSD: NSD Universitet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@osd.uio.no](mailto:nsd@osd.uio.no)  
INSDHIM: NSD - Bergen- og helsevitenskapelige universitet, 7400 Torshovstun. Tel: +47 73 55 19 07. [nsd@helse.uib.no](mailto:nsd@helse.uib.no)  
INSDHIM: NSD - UVA, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 42 26. [nsd@uvt.uib.no](mailto:nsd@uvt.uib.no)



Det foreliggende prosjektet er en melding om tilgang til arkivmateriale fra Ulvnesøy oppdragsbesetning. Utvalget omfatter gutter som var der i perioden 1877-1910. Arkivmaterialet hentes fra Bergen byarkiv, evt. statsarkivet.

Alle personer arkivmaterialet måtte omfatte er i dag døde og i følge student Nina Nijis vil datamaterialet ikke kunne si noe om gjenlevende slektninger.

Personvernombudet vurderer innsamlingen av opplysninger som ikke meldepliktig da alle personer i utvalget er døde, jf. forarbeidene til personopplysningsloven hvor det går frem at avdøde personer bare faller innenfor lovens definisjon såfremt opplysningen også kan knyttes til en levende person.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.

Personvernombudet legger forøvrig til grunn at det er innhentet nødvendige godkjenninger/tillatelser fra Bergen byarkiv evt. statsarkivet for tilgang til opplysninger.

## Vedlegg 6: Værdata fra Meteorologisk institutt

### Lufttemperatur, skydekke og nedbør



#### Stasjoner

Stnr	Navn	I drift fra	I drift til	Hoh	Kommune	Fylke	Region
50550	BERGEN - PLEIESTIFTELSEN	nov 1895	nov 1940	22	BERGEN	HORDALAND	VESTLANDET

#### Elementer

Kode	Navn	Enhet
NN	Skydekke	Øttedeler
RR_12	Nedbør (12 timer)	mm
TA	Lufttemperatur	°C
TAM	Middeltemperatur	°C
TAN	Minimumtemperatur	°C
TAX	Maksimumtemperatur	°C

Tallverdi etter elementnavn(eks. TA 07) er observasjonstidspunktet i norsk normaltid(NMT).

#### \*\*\* HELDING \*\*\*

Dataverdi merket x betyr manglende tilgang eller at kvaliteten er 'Svært usikker, modelldata' (Nivå 6 eller mer). Mer om kvalitetsinformasjon.

#### 50550 BERGEN - PLEIESTIFTELSEN Februar 1902

Dag	TA 01	TA 07	TA 13	TA 19	TAM	TAX	TAN	NN 01	NN 07	NN 13	NN 19	RR 01	RR 07	RR 13	RR 19	RR
1		-1,2	0,0	-3,4	-1,7		-4,6		3	2	0					0,0
2		-5,4	-1,0	-4,0	-3,6		-5,4		3	0	3					0,0
3		1,6	-4,4	-1,0	1,4		-5,4		0	0	0					0,0
4		2,4	3,2	-0,8	1,3		-1,6		8	0	0					9,6
5		-5,2	0,0	-0,4	-2,1		-5,2		0	8	8					3,8
6		2,6	1,6	0,8	1,4		-5,2		8	8	8					17,4
7		-3,0	-2,8	-5,4	-3,8		-3,0		4	5	0					0,0
8		-2,6	-0,8	-1,8	-2,0		-6,6		8	6	8					1,4
9		-3,4	-1,4	-4,0	-3,2		-5,8		8	8	0					2,8
10		-10,0	-6,0	-7,8	-8,1		-		0	0	0					0,0
11		-4,0	-1,8	-3,6	-3,4		-		8	8	8					10,4

12	0,2	0,0	-1,0	-0,6	-5,0	8	8	8			8,0
13	-4,8	-2,4	-6,0	-4,5	-4,8	8	8	2			3,0
14	-4,0	0,2	-0,4	-1,6	-6,0	2	6	8			12,0
15	1,4	3,6	3,4	2,5	-4,2	8	8	8			30,9
16	3,4	4,0	3,8	3,6	1,0	8	8	8			0,4
17	2,8	5,0	-0,8	2,1	2,8	2	2	0			0,0
18	-5,0	2,4	-2,0	-2,1	-5,2	1	0	0			0,0
19	-2,4	2,4	-0,8	-0,5	-5,0	7	5	0			0,0
20	-2,6	2,8	-2,0	-0,8	-3,6	8	8	5			0,0
21	0,6	1,2	2,2	1,3	-2,6	8	8	8			0,0
22	2,8	3,8	4,4	3,6	0,6	8	8	8			0,0
23	2,0	5,0	4,4	3,7	2,0	7	7	6			0,0
24	4,2	5,0	3,4	4,0	1,8	8	8	8			0,0
25	-0,4	4,6	0,2	1,4	-0,6	4	0	0			0,0
26	0,6	1,6	0,6	0,7	-0,6	8	8	4			0,0
27	-3,0	3,6	0,0	0,0	-3,3	5	0	0			0,0
28	-4,0	0,8	-1,8	-1,8	-4,0	5	8	0			0,0
Antall	28	28	28	28	28	28	28	28			28
Laveste	-10,0	-6,0	-7,8	-8,1	-	0	0	0			0,0
Dato	10	10	10	10	10	3	2	1			1
Høyeste	4,2	5,0	4,4	4,0	2,8	8	8	8			30,9
Dato	24	17	22	24	17	4	5	5			15
Sum											99,7
Middel				-0,5	-3,6						
Normal											
Avvik											
%											

Data er gyldig per 07.12.2010  
 eKlima@met.no © met.no



## Vedlegg 7: Værdata fra Meteorologisk institutt

### Lufttemperatur, skydekke og nedbør



#### Stasjoner

Stnr	Navn	I drift fra	I drift til	Hoh	Kommune	Fylke	Region
50550	BERGEN - PLEIESTIFTELSEN	nov 1895	nov 1940	22	BERGEN	HORDALAND	VESTLANDET

#### Elementer

Kode	Navn	Enhet
NN	Skydekke	Åttedeler
RR_12	Nedbør (12 timer)	mm
TA	Lufttemperatur	°C
TAM	Middeltemperatur	°C
TAN	Minimumtemperatur	°C
TAX	Maksimumtemperatur	°C

Tallverdi etter elementnavn (eks. TA 07) er observasjonstidspunktet i norsk normaltid (NMT).

#### \*\*\* MELDING \*\*\*

Delverdi merket x betyr manglende tilgang eller at kvaliteten er 'Svært usikker, modelldata' (Nivå 6 eller mer). Mer om kvalitetsinformasjon.

#### 50550 BERGEN - PLEIESTIFTELSEN April 1902

Dag	TA 01	TA 07	TA 13	TA 19	TAM	TAX	TAN	NN 01	NN 07	NN 13	NN 19	RR 01	RR 07	RR 13	RR 19	RR
1		3,6	4,4	2,6	3,2	1,6			6	8	8					0,0
2		2,6	5,2	2,6	3,2	1,6			4	5	0					0,0
3		2,8	6,6	5,2	4,5	1,8			8	8	4					0,0
4		4,6	6,8	4,2	4,6	1,6			5	7	8					0,0
5		1,0	7,2	3,8	3,5	0,3			4	4	0					0,0
6		1,6	5,2	3,6	3,2	0,6			0	8	0					0,0
7		2,4	5,4	3,0	3,1	1,6			8	4	7					0,0
8		-0,4	6,4	4,4	2,8	-1,4			0	5	2					0,0
9		-0,6	6,2	3,2	2,3	-1,6			0	1	2					0,0
10		1,4	3,2	3,2	2,3	-0,6			8	8	8					2,2
11		4,6	7,8	4,2	4,9	1,4			8	1	0					0,0
12		1,6	8,4	6,8	5,0	0,6			0	3	1					0,0



13	6,8	11,0	8,2	7,8	1,6	8	8	8					0,0
14	6,8	9,8	7,2	7,4	3,0	8	7	8					0,0
15	9,8	13,0	10,6	10,4	6,1	8	8	2					0,0
16	11,2	11,8	10,4	10,4	6,3	8	8	8					0,0
17	9,2	8,6	5,4	7,4	6,2	8	8	8					1,5
18	4,4	7,2	5,8	5,6	4,4	8	8	8					0,0
19	5,2	13,2	10,6	9,0	4,2	5	1	7					0,0
20	12,2	16,0	14,4	13,3	5,2	1	0	2					0,0
21	11,0	10,2	9,2	10,0	10,5	8	8	8					14,5
22	10,8	14,0	11,2	11,5	7,8	0	7	1					0,0
23	12,4	14,4	10,8	11,9	8,9	7	6	3					0,0
24	8,0	8,8	7,0	7,5	7,5	8	8	4					0,0
25	6,6	11,4	8,0	7,8	3,1	6	8	6					0,0
26	4,2	10,2	7,0	6,3	1,7	0	2	0					0,0
27	6,4	8,4	5,8	6,2	1,6	0	8	8					0,0
28	4,8	9,6	7,6	6,8	2,8	7	6	4					1,2
29	5,6	6,2	6,4	5,9	4,1	8	8	8					14,7
30	6,6	7,0	6,0	6,2	5,6	8	7	6					0,0
Antall	30	30	30	30	30	30	30	30					30
Laveste	-0,6	3,2	2,6	2,3	-1,6	0	0	0					0,0
Dato	9	10	1	9	9	6	20	2					1
Høyeste	12,4	16,0	14,4	13,3	10,5	8	8	8					14,7
Dato	23	20	20	20	21	1	1	1					29
Sum													34,1
Middel				6,5	3,3								
Normal													
Avvik													
%													

Data er gyldig per 04.05.2011  
 eKlima@met.no © met.no



LANGVARIGE PROBLEMER: En klasse på et av de lavere trinnene ved Ulveset skule på Sotra har slitt med vold og sjikanevende språkbruk. Flere elever skal være redde for å gå på skolen.

# Vold og sjikane ved barneskole

Barn ved Ulveset skule skal ha opplevd daglige voldsepisoder. Foreldrene krever strakstiltak.

► **Mobbing i skolen**  
KENT-AMAR ERIKSEN  
ERIN EISETHOED  
kent.amar.eriksen@tdt.no

Et klassemiljø preget av vold og ekstrem språkbruk har fått foreldrene til de berørte barna ved Ulveset skule på Sotra til å reagere. I et brev adressert skolen og kommune kritiserer foreldrene skolen for manglende tiltak i en klasse på et av de lavere klassetrinnene.

## Bundet fast

Avisen VestNytt omtalte foreldrenes bekymringsbrev i går. I brevet truer foreldrene blant annet med å be fylkesmannen åpne tilsynssak mot skolen hvis Fjell kommune og skolen ikke setter i gang strakstiltak for å bedre situasjonen.

Barn på det aktuelle klassetrinnet skal være redde for å gå på skolen. Ifølge lokalavisen beskriver brevet blant annet at flere jenter skal ha blitt slått og sparket. Elevene skal ha blitt utsatt for en rekke voldsepisoder.

- Elever er blitt bundet fast til trær.
  - De er blitt slått i hodet med bøker.
  - Andre har hoppet på ryggen på elever mens de lå nede.
  - Utsagn som «fucking bitch» og «du er så jævlig feit» skal ha forekommet i klasserommet.
- Ulveset skule er en barneskole med første til syvende trinn. Skolen har om lag 230 elever, og denne saken skal omfatte barn på et av de lavere klassetrinnene.



ØNSKELIG JOBB: Inspektør Terje Jensen ved Ulveset skule jobber for å løse problemene. — Ni må vi få ro til å se om hvordan det går, sier han.

— Vi synes det er bra at denne saken har kommet frem i lyset, forteller Hege Verpe Norvik. Hun er leder i samarbeidsutvalget og medlem av foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) ved skolen.

— Denne konkrete situasjonen har vært ukjent for oss, men vi vet at skolen har hatt utfordringer med miljøet over lengre tid, fortsetter hun.

Verpe Norvik etterlyser mer arbeid for et bedre miljø på skolen og forteller at FAU også gjør sitt for å bedre miljøet.

— Vi tenker at det er kjempeviktig at skolen har satt opp tiltak for å ta hånd om problemene, men det trengs mer.

## Frustrasjon

Mandag denne uken møttes skoleledelsen, skolesjef i Fjell kommune og foreldre til foreldremøte. Skoleinspektør Terje Jensen kan bekrefte at det har vært jobbet med den berørte klassen i lengre tid. Skolen har vært oppmerksom på hendelsene på klassetrinnet siden i fjor høst, og betyr at det har vært arbeidet med å bedre forholdene. Han ønsker likevel å være forsiktig med detaljene rundt saken. Det gjør han fordi han vil beskytte de barna i det lille lokalmiljøet.

— Siden påske har vi på nytt trappet opp tiltakene på trinnet. Nå må vi få ro til å se om hvordan det går, sier Jensen.

Skolen har ansatt ytterligere

to personer som å bedre miljøet. Dette er i tillegg til de omfordelingene av personell skolen allerede har foretatt.

— Hvorfor har ikke foreldrene blitt orientert, hvis dere har vært kjent med saken så lenge?

— Det er feil. Vi har jobbet knallhardt og hatt flere foreldremøter med klar tale. Jeg tror ikke det er for dårlig informasjon det handler om. Jeg tror brevet er uttrykk for en frustrasjon fra foreldrene, siden disse hendelsene har pågått så lenge uten at det har blitt bedre, mener inspektør Jensen.

## Tilfeldigheter

— Jeg er veldig glad for at foreldrene velger å være optimistiske for fremtiden. Nå velger vi å se fremover, forteller skolesjef Ellen Hansen i Fjell kommune.

Også hun påpeker at både skolen og kommunen har vært oppmerksomme på hverdagen på den lille skolen.

## Vi har jobbet med denne klassen i lengre tid

ELLEN HANSEN, SKOLESJEF I FJELL KOMMUNE

Det var ikke brevet fra foreldrene som gjorde oss oppmerksomme på denne saken. Vi har jobbet med denne klassen i lengre tid. Jeg har personlig vært i tett dialog med skolen hele veien, forteller Hansen.

Hvorfor har disse handlingene fått lov til å pågå så lenge?

— Vår utfordring har vært å få inn riktige eksperter innen atferd- og klassemiljø. De er nå på plass, sier skolesjefen.

— Det viser seg at flere av barna i klassen har atferdsproblemer. Her er det et tilfeldigvis som det ikke er lett å styre og forutse, mener Hansen.

Hun kjenner seg igjen ikke igjen i oppfatningen om at skolen er kjent for å ha et dårlig miljø.

## — Risikerer traumer

Episodene er så alvorlige at elevene risikerer alvorlige traumer, angst og skoleplager, ifølge psykolog Atle Dyregrov.

— Det som beskrives er på grensen til det et barn kan oppleve som livstruende. Opplevelser av livsfare er så alvorlig at det kan gi særdeles alvorlige traumevirkninger, sier Atle Dyregrov, psykolog og spesialist på feltet barn og traumer.

Ifølge Dyregrov er voldshandlinger, spesielt dersom de foregår over tid, forbundet med sterke langtidsvirkninger.

— Engangshandlinger setter

ikke like sterke spor, men gjentatt vold vil ha klar innvirkning på skoleprestasjoner og skape angst og frykt. Voldsvirkninger er veldig dramatiske, og gir ofte langvarige plager, sier han.

Ifølge Dyregrov er det helt avgjørende at skolen setter en stopper for voldsbruken så raskt som mulig.

— Skolen må ta dette alvorlig, og barna må slippe å fortsette å oppleve at de kan bli truet. Med støtte fra foreldre, faglig hjelp og bistand fra skolepsykolog eller psykiatri er det mulig å redusere traumevirkningene, sier psykologen.

