

Masteroppgave i barnevern, vår 2018

Det psykologiske fakultetet / Hemil- senteret / Universitet i Bergen



Eirik Hagebø

Nødvendige surrogater; Fra oppdragelsesanstalt til skolehjem: *En forståelse av to bestyrere sine perspektiv å utviklingen og behandlingen av «slemme gutter» på Ulvsnesøy - belyst med årsberetninger, samt elevprotokoller fra 1891 og 1911.*



Bilde 1: Fra Beretning om Ulfnesøens skolehjem for budgetåret 1. juli 1911 til 30. juni 1912 av M. Rimmereid, 1912, Bergen: J. W. Eides boktrykkeri a/s.

Forord

Da var jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i barnevern. Det har vært to utfordrende, frustrerende, givende og ikke minst lærerike år på Universitet i Bergen. Det siste året med dypdykk i barnevernhistorisk material har gitt mersmak. Jeg vil takke veilederne mine fra HEMIL- senteret (Ragnhild Hollekim og Andrea Margarita Baldomir) for tett oppfølging og gode diskusjoner. Til slutt vil jeg også takke Grethe for hjelpen med å tolke håndskriften i flere av elevprotokollene - fire øyne ser bedre enn to.

Eirik Hagebø, Bergen 20. mai 2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Introduksjon	2
Om Ulvsnesøy og bestyrerne	3
Problemstilling.....	4
Tidligere studier og forskning	4
Kapittel 1: Teoretisk perspektiv.....	6
Tabula rasa	6
Kapittel 2: Barndom- og barnevernshistorisk kontekst	8
Opplysningstidens entré.....	8
En sunn sjel i et sunt legeme.....	10
Alt er godt	10
Skole som redskap.....	12
Kapittel 3: Bakgrunn for opprettelsen av <i>Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt for vanartede og forvildede gutter</i>	14
Filantropisk barneredning i Europa.....	14
Redningsbevegelsen i Norge	17
Fra redning til vern	18
Vergerådsloven	20
En anstalt blir til.....	22
Kapittel 4: Metode og analyse	24
Metodisk tilnærming og vitenskapelige refleksjoner	24
Hermeneutikk	25
Analysering av dokumenter	26
Analysetilnærming	28
Kvalitet i kvalitativ forskning.....	29
Forskningsetikk	30
Refleksivitet.....	31
Datautvalg og inkluderings- og ekskluderingskriterier	32
Problemstilling.....	33
Analyse	33
Tematisk analyse	34
Kapittel 5: Drøfting av analytiske funn.....	37
Tematisk tabell for før oppholdet	38
Omsorgsbehov og atferdsproblem.....	40
Hva slags behov hadde guttene?	46

Tematisk tabell for under oppholdet	49
Skole, arbeid og fritid	50
Moralsk forbedring	53
Om anstaltens disiplin	57
Om anstaltens kjærighet	61
Hjelp til selvhjelp	63
Kapittel 6: Avslutning og oppsummering	67
Hvordan gikk det med guttene?	71
Oppsummering	72
Vedlegg	74
Litteratur	79

Sammendrag

Dette prosjektet er et kvalitativt studie på bestyrernes perspektiv og syn på guttene som ble plassert på Ulvsnesøy på slutten av 1800- tallet og inn i det 20. århundre. Betrakningsmåtene eller synsvinklene til de to første bestyrerne på Ulvsnesøy er kildemateriale, for å skape en forestilling om verdenen på den tiden. Vi befinner oss i *et Norge* der kraftig irettesettelse og fysisk avstraffelse av barn skulle ha en oppdragende effekt, så vel som hjemme og i skolen. For oppdragelsesanstalter som Ulvsnesøy var siktemålet at de skulle fungere som en erstatning for hjem og skole for de mest vanartede guttene. Oppgavens problemstilling ser på hva slags behandling guttene fikk på Ulvsnesøy og hvorfor det var nødvendig å behandle de.

Oppgaven har en induktiv tilnærming og bruker en tematisk analyse av beretninger og protokoller skrevet av bestyrerne ved Ulvsnesøy. Datautvalget består av 38 elevprotokoller fra årene 1891 og 1911, samt årsberetningene fra oppstarten i 1881 frem til 1911. Protokollene i utvalget er todelt for å kunne fange to bestyreres perspektiver.

Gjennom å gå tematisk til verks har besvarelsen konstruert to sentrale temaer gjennom fortolkningen; behovet for en *kristen oppdragelse*, og gjennom en slik oppdragelse skulle guttene bli *samfunnsdugende individer*. En stor nødvendighet for at guttene skulle oppdras *kristelig*, var at de ikke skulle fortsette den kriminelle løpebanen inn i voksenlivet. Det kunne ende med store kostnader for samfunnet - det var viktig at guttene *dugde* til noe.

Introduksjon

I dette prosjektet skal jeg undersøke nærmere bestyrernes perspektiver og meninger rundt plassering og behandling av guttene på Ulvsnesøy. En stor del av grunnen til jeg valgte et slikt prosjekt er min lidenskap for historie, og min (forholdsvis) nyervervete interesse for ungdom med ulike utfordringer og problemer. De siste tre årene har jeg jobbet parallelt (i to av de) med masterstudiet som vikar på statlige atferd-, rus-, og omsorgsinstitusjoner. Ved å ha variert praktisk erfaring både før og under dette prosjektet har jeg opplevd som kjærkommet, ikke minst har det bedret min forforståelse for barnevernsarbeidet *på gulvet*.

Hvorfor synes jeg det er aktuelt å grave i over hundre år gammelt barnevernsmateriale? Bare i løpet av tiden denne oppgaven er skrevet har flere aviser, først og fremst med Dagbladet i spissen nøstet opp i flere alvorlige saker knyttet mot statlige atferdsinstitusjoner i Bergen. I løpet av denne perioden har begge Bufetats atferdsinstitusjoner stoppet driften av ulike grunner. Om dette kun er starten eller toppen av isfjellet vet ikke jeg, men hva skjer med barnevernet slik vi kjenner det i dag om det avdekkes mer? Er fremtiden kanskje *fortiden*? Dette ville jeg undersøke nærmere, og hvem kunne være bedre informanter enn de som var med i startfasen til barnevernet slik vi kjenner det i dag. Ved å undersøke bestyrernes betraktninger, anskuelser, språk og meninger håpet jeg å kunne få en bedre forståelse for hvorfor anstalter som den på Ulvsnesøy var sett på som *tidsviktig*. Prosjektet går ikke inn diskusjoner og drøftinger knyttet opp mot dagens barnevern – det overlater jeg til noen andre. Besvarelsen begrenser seg til hvordan datidens bestyrere så på guttene som kom til øyen, og hvordan de kunne hjelpe de til å bli fungerende voksne menn. Her kommer *mine* briller som forsker til rette; min trosoppfatning er at jeg oppriktig tror at bestyrerne ville hjelpe guttene, og ikke straffe dem. Dette kommer oppgaven tilbake til i kapittel 5.

«Anstaltens Formaal er at virke som Opdragelsesanstalt for vanartede og forvildede Gutter. Dette Formaa søges naaet ved passende Undervisning og Arbeide og i det Hele ved en i christelig Aand ledet Opdragelse.»¹

¹ «Plan for Ulfsnæsøens Opdragelsesanstalt» (Flugum, 1898, s. 8).

Om Ulvsnesøy og bestyrerne

Ulvsnesøy er en liten øy i Sørfjorden i Osterøy kommune, noen mil nordøst for Bergen. I Bergen, som i mange andre byer utover på 1800-tallet var det mange barn som på grunn av dårlig oppførsel eller lastefulle foreldre, ble plassert til familier i landlige strøk for omsorg og oppdragelse. I forbindelse med allmueskoleloven fra 1860 kunne skolekommisjonen bøtelegge foreldre til barn som av ulike grunner ikke gikk på skolen. Hoprekstad (1951, s. 103) nevner at i årene frem mot 1870 ble det utstedt nærmere 300 forelegg til foreldre i Bergen, og mange gutter ble sendt til «gode folk» i bygdene. Men etter hvert tok byguttene med seg den dårlige oppførselen inn i skolen på bygden og skapte uro og vansker i klassen. Det resulterte i en alminnelig motvilje til å ta til seg guttene blant bygdefolket, samt mange klager fra lærerne. Tilslutt våget ikke skolekommisjonen i Bergen å sende de mest «moralsk fordærvede»² ut på bygdene. Parallelt med fosterhjemordningen ble det også prøvd ut hjelpeklasser ved byskolene, men det fungerte ikke slik en hadde håpet på. Behovet for å få bukt med «de vanartede og forvildede guttene» ble for alvor en utfordring i bergensområdet.

Det var på tide å opprette en oppdragelsesanstalt i Bergen. Det hadde gått over et kvart århundre siden opprettelsen av Toftes Gave i Kristiania. Lysne (1983, s. 16) poengterer at stedet måtte ligge i god avstand fra byen, slik at det ikke var lett å rømme hjem. En øy ville sette naturlige begrensinger for vagabondering og flukt, men samtidig gi anledning for friere utfoldelse enn en lukket anstalt i øyeblikkelig nærhet av Bergen. For å ikke påføre kommunen økonomiske utlegg, ble det bestemt å satse på private bidrag. Dette sinket prosjektet veldig, og først i 1876 ble Ulvsnesøy kjøpt opp, der Bergen Sparebank dekket størstedelen av kostnadene gjennom et rentefritt lån. Overskuddet fra Bergen Brennevinssamlag de neste årene gikk til å sette eiendommen i stand (Befring 1963, s. 189).

I løpet av Ulvsnesøy sine 45 første år hadde anstalten to bestyrere: Ole Flugum (1881-1899) og Martinus Rimmereid (1899-1926). Flugum var bestyrer under Ulvsnesøy sin første tid som *oppdragelsesanstalt*, mens Rimmereid tok over ledelsen ved overgangen til *skolehjem*. Flugum hadde lærerskoleutdannelse og ble etter hvert anerkjent som en flink leder innenfor denne sorten barneomsorg. Han ble etter hvert håndplukket som første bestyrer ved opprettelsen av det strengere, statlige skolehjemmet på Bastøy. Rimmereid var teolog og var bestyrer frem til han var 71 år. Han ble seinere tildelt Kongens fortjenestemedalje i gull for sitt virke. Det er ut i fra disse to bestyrerne sine perspektiver og fortellinger, som blir

² Kriminelle, tyvaktige, vanartet, kan henge sammen med sedelighetsforbrytelser – dårlige tilbøyeligheter.

formidlet gjennom årsberetninger og elevprotokoller, denne oppgaven hovedsakelig fortolkes utfra.

«Forstanderen har at styre Anstalten overenstemmende med den samme vedtagne Plan, at iværksætte de Beslutninger, som Bestyrelsen fatter med Hensyn saavel til Børnenes Opdragelse som til Anstaltens Økonomi, og at vaage over, at Anstaltens øvrige Funktionærer gjøre deres Pligt.»³

Problemstilling

Problemstillingen til denne oppgaven var aldri ment til å være vinklet mot å se på guttene som *problembarn*, eller bestyrerne som *tyranner* ved anstalten. Oppgavens innfallsvinkel kan gjerne presenteres som et perspektiv på datidens pedagogiske tilnærming på Ulvsnesøy, fortolket gjennom årsberetninger og elevprotokoller. Problemstillingen i denne oppgaven har jeg valgt å gjøre todelt – med en hoved- og underproblemstilling. Grunnen til det er hvordan kildematerialet nærmest eksisterer som en kronologisk fortelling. For å få en bedre forståelse av *hvilken* behandlingen guttene fikk ved anstalten, og *hvordan* bestyrerne så på guttenes utvikling gjennom oppholdet, er det viktig å kunne forstå noe om *hva* slags gutter som kom til øyen, og *hvorfor* de ble plassert der. For å kunne svare på hva og hvorfor har oppgaven valgt underproblemstillingen: **Hva slags behov hadde guttene som ble sendt til Ulvsnesøy?** En slik underproblemstilling legger også føring for en tidsaktuell og særlig problemstilling:

Hvilken behandling fikk guttene på Ulvsnesøy og hva var målet med oppholdet?

Oppgaven vil komme tilbake til problemstillingen i Kapittel 4.

Tidligere studier og forskning

Når det gjelder tidligere forskning og studier er det for denne besvarelsen noen aktuelle og relevante felt; (norsk) barnevernshistorie og institusjonsetablering. Innen norsk forskning på barnevernshistorie, og da spesielt rettet mot oppdragsanstalter, er det verdt å trekke fram Befring (1963) og Dahl (1978). Befring (1963) sin magistergrad kan sees på som et pionerverk innen norsk barnevernshistorie. Avhandlingen ser på arbeidet for barn med atferdsvansker fram mot slutten av 1800- tallet, og vektlegger særlig virksomheten ved Toftes Gave. Avhandlingen til Dahl (1978) har som siktemål å gi en helhetlig analyse av barnevernet som et rettslig tiltak. Mot slutten konkluder hun med at barnevernet egentlig var ment som et

³ «Instrux for Forstanderen ved Ulfsnæsøens Opdragelsesanstalt» (Flugum, 1898, s. 12).

samfunnsvern. Thuen (1983) tar for seg institusjonsetablering, og er et historisk- politisk studie av barneasyler og forbedringsanstalter. Blant annet ser Thuen på motivene bak etableringene av institusjonene, samt den innholdsmessige utformingen av dem. Både Thuen (2002) og (2008) er akademiske bøker som viderefører mye av innholdet og tankene som Thuen introduserte i 1983.

Lysne (1983) forteller historien til Ulvsnesøy, fra før oppstarten i 1881 og frem nedleggelsen av skolen i 1981, og etableringen av en avdeling knyttet til Bergen fengsel. Det er historien om bestyrere, lærere og andre tilsette ved skolehjemmet, mens guttenes fortelling ligger for det meste skjult i taushetsplikstens arkiver eller i glemselens slør. Lysne mener at historien om institusjonen på Ulvsnesøy gir et speilbilde av samfunnsutviklingen de hundre årene den eksisterte, om tanker og ideer i den sosialpedagogiske utviklingen. Mot slutten av boken understreker Lysne at anstalten av 1881 var, ved siden av et vern for barn i håpløse livssituasjoner, også et alternativ til fengsel. Ved overgangen til skolehjem i år 1900 og frem mot slutten i 1981 skulle Ulvsnesøy i prinsippet være en skoleinstitusjon, et mildere alternativ til det strengere skolehjemmet Bastøy skolehjem (seinere Foldin verneskole).

Tandstad (1998) sin mastergradsoppgave går nærmere inn på plassering av vanskelige barn i Bergen mellom 1881 og 1910, og utgangspunktet er Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. I oppgaven ser Tandstad blant annet på om guttene "fortsatte" sin påbegynte kriminelle løpebane etter oppholdet på øyen. Materialet tilsier ikke at tallet på straffede med fengsel etter oppholdet økte gjennom 30- årsperioden, det holdt seg stabilt mellom 15- 20 %. Det må også tas med i betraktningen at etter opprettelsen av Bastøy i 1900, ble ca. 20 % sendt fra Ulvsnesøy til Bastøy i løpet av oppholdet. Mot slutten av oppgaven påpeker Tandstad at et opphold på Ulvsnesøy ikke var en garanti for et lovlydig liv. Samtidig er det også vanskelig å vite hvordan det hadde gått med alle guttene om de *ikke* hadde vært sendt til øyen.

Til slutt vil jeg nevne Gjæren (2017) sin mastergradsoppgave *Registrering og håndtering av uønsket atferd hos barn og unge i Bergen*. Det er et kvantitativt studie på uønsket atferd blant barn og unge i perioden 1900 til 1936 (året prylestreffen ble avskaffet) i Bergen, hvordan atferden ble håndtert og hvilke konsekvenser det fikk for dem det gjaldt. Kildematerialet består av protokoller fra flere skoler i Bergen, samt Ulvsnesøy skolehjem. I de fleste protokollene var det skolen, ved de impliserte lærerne som tok seg av selve avstraffelsen, med en annen lærer tilstede under avstraffelsen. Mange skoler hadde også egne rom der barna ble straffet. Konsekvensene for den uønskete atferden var i hovedsak korporlig straff med ris eller rør.

Kapittel 1: Teoretisk perspektiv

Teoretiske perspektiver i en oppgave velges i forbindelse med forskningsspørsmålet som besvarelsen har valgt. Et teoretisk perspektiv kan sees på som en ramme til problemstillingen eller noe problemstillingen blir filtrert gjennom for å analyseres. Et historisk perspektiv er i en slik besvarelse som dette et grunnlag for forståelsen av forskningsspørsmålene, og en ramme for fortolkning av data. Det er derfor viktig å ha med i tankene at historien ofte er skrevet av «seierherrene»⁴. Dette handler blant annet om sosial konstruktivisme, en verden som skal tolkes er blant annet konstruert gjennom samhandling og samhörighet mellom partene. Denne oppgaven er skrevet i 2018, i et Norge der vitenskapelig kunnskap blir sett på som en nødvendighet for kompetanse og kvalitet i barnevernet. Derimot er det slett ikke sikkert at bestyrerne ved anstalten på Ulvsnesøy hadde vitenskapelige tilnæringer og teoretiske perspektiv⁵ de arbeidet med barna ut i fra.

Sentralt i denne besvarelsen står pedagogiske begrep som oppvekst, læring og oppdragelse i et historisk perspektiv, og i den forbindelse har oppgaven valgt å rette blikket mot Lockes «teori(er)»⁶ om oppdragelse. Lockes teori vil nå bli formulert i korte trekk, før den vil bli presentert i en større sammenheng i det neste kapittelet.

Tabula rasa

I *Om menneskets erkjennelse (1689)* introduserer Locke tabula rasa- teorien. Essensen i teorien var at fornuften til et hvert menneske kom etter at sansene hadde bearbeidet materialet. Et barn blir født som et ubeskrevet blad, og er klar til å tilegne seg fornuft fra de voksne fra tidlig av.⁷ Thuen (2008, s. 57, 58) nevner at Locke verken oppfattet barnet godt eller ondt fra fødselen av, og arbeidet hans var dermed ikke særlig egnet for det *førromantiske felttoget* som stod opp mot arvesyndslæren. Uansett, om barnet verken var ondt eller godt så bar det med

⁴ I denne besvarelsen er bestyrerne formidlerne av kun en side av saken. Som Lysne (1983) påpekte: «guttene fortelling ligger for det meste skjult i taushetspliktens arkiver eller i glemselens slør.

⁵ Det er heller ikke nevnt i noen av årsberetningene eller elevprotokollene i denne oppgavens datautvalg.

⁶ Jeg velger å bruke gåseøyne rundt teoribegrepet da Locke selv understreker i *Tanker om oppdragelsen (1693)* at det er ikke er en metodisk avhandling, men sprette overveielser. Lockes teorier om oppdragelse kan gjerne forstås som *morallære*.

⁷ Dette understreker blant annet Locke (2016) i § 81. og § 54. I § 81. tar han opp resonnering med barn: «De forstår det lige så tidlig, som de forstår språk, og hvis jeg ikke tager fejl, elsker de at blive behandlet som rationelle væsener, tidligere end man tror ... Når jeg taler om at ræsonnere, så sigter jeg til kun det, der svarer til barnets kapacitet og oppfattelsesevne». I § 54. som tar for seg belønning og straff sier Locke: «Jeg medgiver, at godt og ondt, *belønning* og *straf*, er de eneste motiver for et fornuftsvesen ... derfor skal de også brukes over for børn. For jeg må råde børns foreldre, lærere og opdragere til altid at være bevidste om, at de skal behandles som fornuftsvesener».

seg en mulighet som det var opp til de voksne å gripe. Lockes bud til oppdrageren var å gi moralen prioritet og hans oppdragelseslære var fundert i fire *moralkvaliteter*⁸ i rangert rekkefølge, *dyd, visdom, sosial dannelse og lærdom* (Locke 2016, s. 142).

Dyden kom først og innebar at en handlet i samsvar med fornuftens prinsipper, og ikke ga etter for fristelsene. Barnesinnet burde tidlig innprentes med en forståelse for Gud som det suverent høyeste vesen. I § 136 som tar for seg nødvendigheten av dyd skriver Locke (2016, s. 143): «... kjærlighet til og agtelse for dette høyeste vesen ... Jeg er derfor tilbøielig til at mene, at hvad angår religion, viten og dyd, er det langt nyttigere at sette børn til hver morgen og aften til at bede til Gud som deres skaber, beskytter og velgører i form af en enkel og kort bønn ...» Dernest kom visdommen, som Locke definerte i kontrast til listighet. Listighetens løsning hjalp bare en gang mens klokskapen er evigvarende. Barnet skulle venns til å fortelle sannheten, for alle «nærer mistillid til udspekulerede folk»⁹. Gjennom klokskapen skulle fornuften råde, og barn skulle lære seg å reflektere over sine handlinger. Dannelse¹⁰ er den tredje egenskapen og for barnet gjaldt det å lære seg god stil og oppførsel. En balansegang mellom forlegenhet og innbilskhets var den rette middelvei.¹¹ Locke presiserte at i dypere forstand gikk det ut på å oppdra barn til aktelse for seg selv og andre. Sosial dannelse var grunnlaget for sosial tilhørighet og det å kunne oppnå tilhørighet til en bestemt kultur, hadde i seg selv en *sterkere* oppdragende virkning enn det oppdrageren kunne oppnå aleine med sin veiledning.¹² Nederst på listen av moralkvalitetene stod lærdom. Locke avviste ikke boklig dannelse, men det skulle bare være et middel i oppdragelsen, og aldri som mål. Locke (2016, s. 156- 160) sier selv at «når han kan tale, er det tid til, at han skal lære at læse». Når det gjelder det å lære å lese slår Locke takten for «en let fornøielig bog», og ikke typiske skolebøker. Det å lære å lese bør være en lek for barnet – «*indlæring* kan gøres til leg og fornøjelse for børn». I Lockes syn var den rette lærer en som kunne stå for en helhetlig etisk fostring av barnet. I korte trekk gikk Lockes morallære ut på at barnet enkelt kunne bli formet av oppdrageren, og målet med oppdragelsen var selvbeherskelse hos barnet.

For å få en bedre forståelse av hvorfor denne oppgaven har valgt et teoretisk perspektiv ut i fra Lockes teori(er) må det sees i en større sammenheng - all tekst skrives i en kontekst, i denne oppgavens tilfelle, i en historisk kontekst. Oppgaven vil i neste kapittel se på

⁸ Har valgt å nytte begrepet «moralkvaliteter». Locke bruker ofte «egenskaper».

⁹ § 140. (Locke, 2016).

¹⁰ Locke (2016, s. 148) brukte også *veloppdragenhet*. Ikke forakt deg selv – ikke forakt andre.

¹¹ § 142. (Locke, 2016).

¹² § 146. (Locke, 2016).

barndom- og barnevernshistorie, for å forstå hvorfor slike anstalter Ulvsnesøy ble opprettet for å ta seg av *slemme gutter*.

Kapittel 2: Barndom- og barnevernshistorisk kontekst

Barns rolle i det vestlige samfunnet har forandret seg gjennom tidene, gjerne parallelt og i samsvar med overganger til nye samfunnsepoker. Barnet i middelalderen var i stor grad underlegen de voksne, det var ingen til lite skolegang, og fysisk arbeid preget hverdagen til barna. I sein renessansetid og med opplysningstiden inntog kom det et nytt syn på barnet. Utover på 1800- tallet sank barnedødeligheten drastisk og det førte til at flere barn vokste opp. Den betydelige økningen av barn og unge førte til en del utfordringer og problemer, da hovedsakelig i byene. Filantroper og andre private tok ansvar for å ordne opp i bybildene rundt om i Europa (Thuen, 2002, 2008). I stedet for å straffe barna skulle framgangsmåten være humanistisk, en skulle oppdra og ta seg av barna for å få de vekk fra det bedrøvelige gatelivet og gjøre de klare for voksenlivet.

Opplysningstidens entré

Barnehjemmet som institusjon bygger på en lang europeisk tradisjon. Allerede på 1100- tallet begynte man å bekymre seg for «barnet i gaten», og i Frankrike skal den første institusjonen for omsorgstrengende barn blitt etablert i 1180 (Thuen 2008, s. 33). I Norge fantes det inntil midten av 1700- tallet kun tvangsarbeidshusene, eller «tukthus», som anstalter¹³ for vanskeligstilte barn. Thuen (2008, s. 34) poengterer at disse anstaltene vokste fram under «merkantilismens behov for strengere arbeidsdisiplin på 1600- og 1700- tallet.» Institusjonenes siktemål skulle ikke ligge på å straffe, men på å forbedre og rehabilitere. Dette skulle skje gjennom å skolere barna med dyder og moralisme.

Renessanseepoken mot slutten av middelalderen skapte med sitt humanistiske drag en større interesse for individet. Oppdragelsesspørsmålet lå i tiden og hadde blitt erklært hovedanliggende for renessansens humanister, der blant annet menneskets dannelse var satt som mål (Locke, 2016, s. 11). Barna var nødvendige for staten sin fremtidige eksistens, og det var avgjørende for fremtiden at de fikk en ordentlig og riktig oppvekst. Tankene fra den

¹³ Begrepene «anstalt», «institusjon» og «skolehjem» blir gjerne brukt om hverandre i oppgaven, og med mindre noe annet blir nevnt, har de samme *betydning*.

italienske humanismen var blitt kjent nord i Europa på starten av 1500- tallet. Erasmus fra Rotterdam skrev en rekke bøker og mindre skrifter om sin livslange interesse for barneoppdragelse. Han vektla den tidlige barneoppdragelsen og gikk til angrep på dem som lar barna «forkjæles av sine mødre og skjemmes bort av barnepiker». Barnet vil vokse opp til å bli et «uproduktivt villdyr», om han ikke underkastes en vedvarende og hengivende opplæring og øvelse. Erasmus kan betraktes som humanismens mest fremtreende røst, men det er i en humanisme som ikke lar seg skille fra kristendommen (Cunningham, Thuen, & Thorbjørnsen, 1996, s. 69).

I følge Cunningham et al. (1996, s. 83) er det først ved starten av opplysningstiden¹⁴ at den største omformingen av tankene omkring barndommen skjer. Barndommen ble ikke lenger sett på som en forberedelse til voksenlivet, men som et stadium i livet med egenverdi. Cunningham et al. trekker også frem den «langsiktige sekulariseringen i holdningene til barn og barndom». Folk sluttet ikke brått å følge den kristne tro, men den ble ikke lenger sett på som forklaring på alle fenomener og som direktiv for handlinger. Sigmund (1916, s. 5) markerer at opplysningstiden er fornuftens tidsalder og hele dens karakter er bestemt av den «ubegrensede tillitt som den menneskelige fornuft nød». Østerberg (1999, s. 11) tilskriver opplysningstidens modernitet tre begreper: det frie individet, fornuften og fremskrittet. Det frie individet vil ikke lenger være del av en større gruppering, men heller fremtre og oppfatte seg selv i kraft av en selvstendig individualitet. Fornuften blir motstykke til det guddommelige, og man får fornufts begrunnede regler i samfunnet. Menneskelige fremskritt skulle være kjennetegnet ved den moderne kultur. Fremskrittet er naturligvis forbundet med vitenskapens nye innsikter som søker å frigjøre mennesket fra overmakt og overtro, samt være mer humane og mindre brutale mot hverandre. Thuen (2008, s. 53) poengterer at med tiden kom det en økende interesse for å diskutere barndommen og ungdomsårene, og etter hvert reiste det seg et repertoar av pedagogiske spørsmål. Med mer skulle arvesyndslæren bort, men *opplysningsprosjektet* ga ingen entydige svar på hva den rette oppdragelsen og opplæring skulle bestå av. Det var heller et stridens tema i spenningsfeltet mellom ideologier som bygget på rasjonalisme versus romantikk, men også som et alternativ til religiøs tro.

Motsetninger til tross, under opplysningstiden- og romantikkens kontekst formes en ny forståelse av barn og barndom, anført av John Locke (1632- 1704) og Jean- Jacques Rousseau (1712 – 1778). Locke var nytteperspektivets og fornuftsrasjonalismens talsmann, mens

¹⁴ Det finnes rikelig med eksempler om hvordan «opplysningstiden» defineres. Immanuel Kant tolket det slik; «Å være opplyst betyr for mennesket å tenke selv, våge å vite, gjøre slutt på ethvert formynderskap og bli myndig.» (Østerberg 1999, s. 34).

Rousseau stod for naturidealismen og så barnet i seg selv som en naturens skapning (Thuen 2008, s. 55). Opplysningstiden ble dermed en åndsretning som også skulle inkludere barnet.

En sunn sjel i et sunt legeme

Locke var en empirist og hans skrift *Tanker om oppdragelse* fra 1693 medvirket sterkt til å utløse den nye barndomsforståelsen utover på 1700- tallet. Med boken reiste Locke en opposisjon mot geistlighetens hegemoni i oppdragelseslæren. I boken markerte Locke et sentralt poeng; behovet for oppdragelse, og Lockes ærend var ikke til å misforstå: «Jeg tror jeg kan si, at av alle mennesker vi møter, er ni av ti som de er, gode eller onde, nyttige eller unyttige, på grunn av sin oppdragelse.» (Locke 2016, s. 31). Her lå foreldrene og lærernes utfordring; barna kunne formes både moralsk og intellektuelt etter deres ønsker. Thuen (2008, s. 56) utdyper at kjernen i Lockes lære var kort sagt dette: Barnet lot seg forme ved forestillingens påvirkning og ved begjærets eller fristelsens underkastelse. For den intellektuelle siden av barnas utvikling gjaldt *tabula rasa*- teorien¹⁵, for den moralske gjaldt begjærets underkastelse. Barnets fristelser måtte styres eller underlegges den voksnes fornuft; siden i livet skulle man så være rede til å veie begjæret mot fornuften ved egen hjelp. Denne moral kan gjerne forstås som en løpebane frem mot dannelsen av det voksne, selvdisiplinerte mennesket, som ikke lot seg friste av moralsk forkastelige begjær en møter i livets løp. Thuen (2002, s. 120) hevder at Locke tydelig tar avstand fra at menneskets forestillingsverden er noe apriorisk, og heller at erkjennelse og kunnskap har sitt utspring gjennom erfaring.

Alt er godt

Thuen (2008, s. 58) gjør oppmerksom på at Locke gjerne tilkjennes æren som opplysningstidens døråpner i oppdragelseslære og barndomsforståelse, men epokens hovedskikkelse er Rousseau. Sigmund (1916, s. 14) viser til at der målet for oppdragelsen hos Locke var oppdragelse til å bli «en gentleman»¹⁶, satte Rousseau målet for oppdragelsen til «et menneske». Sogner og Hodne (1985, s. 41) markerer at Rousseau mente at alle er barn

¹⁵ Med *tabula rasa* menes at et hvert barn er født som et ubeskrevet blad, der erfaringen en tilegner seg gjennom sansene blir sett på som kilde til kunnskap. Locke tok avstand fra at noe var medfødt eller apriorisk – viten og erkjennelse hadde sitt utspring i erfaringen.

¹⁶ Locke (2016, s. 33) skriver utelukkende *han* om barnet, og understreker at det primære forholdet med hans redegjørelse er hvordan *den lille gentleman* bør oppdras, og at ikke alle forholdene som blir nevnt egner seg for jenter. Locke påpeker selv at det ikke er vanskelig å skille hvor forskjellen i kjønn vil kreve annen behandling av oppdragelsen av barna.

født gode, og gjennom en friere oppvekst i nær tilknytning til naturen ville de vokse opp til å bli gode samfunnsborgere. Med tesen om barnets uskyld gikk han til kamp mot arvesyndslæren. Han ønsket å begrunne barnets natur og egenart og hovedverket hans i denne sammenheng var *Émile – eller om oppdragelsen* (1762). Boken var en roman, og samtidig en oppdragelsesfilosofisk utlegning om guttebarnet Émiles oppvekst fra det tidligste barneår, fram til en ung voksen mann i møte med sin kjæreste Sophie.

Gjennom fortellingen om Émile ble det formidlet et sett av oppdragelsesimperativer som senere kan etterspores i mye av oppdragelseslitteraturen i Norge utover på 1800- tallet. Thuen (2008, s. 60) viser til en bakgrunn i norske kilder og utleder fire karakteristiske imperativ: *barnet er ikke lastefullt, la barnet få utfolde sin virkelyst, la naturen herde ditt barn og hold barnet unna bøkene!* Det første imperativet tar opp kampen mot arvesynden. Ved å tilskrive barnet en uskyld er det ikke født ondt og det eksisterer ingen arvesynd, eller som Rousseau selv sier; «en medfødt fordærvelse i det menneskelige hjertet»¹⁷. Det andre imperativs læresetning retter brodden mot tradisjonsbundne oppfatninger om at barnet er en tøylessløs skapning. Rådet til foreldrene var at de ikke burde begrense barnas bevegelsesfrihet. Heller burde de observere og fange opp om barnets virksomhetstrang var begrenset, for dette kunne være et tegn på medfødte defekter. Imperativet som fulgte var tuftet på forestillingen om det sunne bondebarnet, den sterke kroppen som kunne leke i all slags vær og vind. Barna burde kort og greit herdes fysisk mot naturens påkjenninger. Det siste imperativet er forenlig med Lockes syn på lærdom gjennom boklig dannelse. Likevel hadde Rousseau et enda mer radikalt synspunkt, han ville ikke ha boklærdom i det hele tatt. Han uttrykte dette klokkeklart i *Émile*: «Jeg hader bøgerne; de lærer os kun at tale om det man ikke ved noget om.»¹⁸ Trolig var dette Rousseaus mest kontroversielle oppdragelsesråd, og at det derfor gjerne er vanskelig å finne spor av dette i norsk oppdragelseslitteratur.

¹⁷(Rousseau (1762) 1962, bd. I:88f, ref. i Thuen 2008, s. 60)

¹⁸ (Rousseau (1762) 1962, bd. II:33, ref. i Thuen 2008, s. 60).

Arvesyndslæren	• Barnet født som ondt av natur
Locke	• Barnet født som ubeskrevet blad
Rousseau	• Barnet født som godt av natur

Skole som redskap

Opplysningstiden førte på sikt at det skjedde et grunnleggende vendepunkt i utdanningstenkningen. En startet å betrakte skolen som et viktig middel i utviklingen av en nasjonal identitet i folket (Cunningham et al. 1996, s. 141). Dokka (1967, s. 94) presiserer at hos de klassene som stod øverst på samfunnsstigen i Norge, ble det sjelden gitt uttrykk for noen fare forbundet med «å opplyse allmuen»¹⁹ - tvert om følte de et samfunnsansvar. Thuen (2008, s. 66) trekker frem at utdanningen ble også ansett å være et virkemiddel i kampen mot kriminalitet og lovløshet, gjennom utdanningens moralske kraft ble folket påvirket i positiv retning. Dette understreker også Cunningham et al. (1996, s. 137) gjennom at skolene ble sett på som et middel «til å opprettholde orden og disiplin i befolkningen og gi de nyttig arbeidsopplæring».

I Norge skulle det likevel ta tid for opplysningsideene nedfelte seg i konkrete reformer. Pietismen dannet en solid skanse mot opplysningsprosjektet, og først et godt stykke inn på 1800- tallet ble pietismen drevet på flukt. Sentralt i pietismen stod skolespørsmålet og det fikk særlig betydning i Danmark- Norge på grunn av at kongen gikk inn for å reformere religionspolitikken i pietistisk retning. Hoprekstad (1951, s. 18) trekker frem at prester og biskoper skulle ha kontroll på kristendomskunnskapen til barna og de unge skulle lære seg å lese bibelfortellinger og katekismetekster. Den kristne reformasjonen fordret at barna ble oppdratt og opplært til å tjene Gud og samfunnet, for de tilhørte i større grad Gud og

¹⁹ Allmuen betyr opprinnelig «folket som helhet», men er et begrep som har skiftet gjennom tidene. Eilert Sundt brukte begrepet som noen som «henhører til den lavere Klasse, eller Almue» i en undersøkelse i 1850-årene om forholdene ved allmueskolene i Kristiania (Dokka 1967, s. 30). På 1800- tallet i Norge var største delen av befolkningen av lavere klasse, så begrepet er passende sin tid.

samfunnet, enn sine egne foreldre. Siktemålet lå dermed ikke i kristendommen som lære, men i det kristne liv.

Da den første allmueskolen ble opprettet i Norge i 1739 var den sterkt preget av pietismens lære. Dokka (1988, s. 12) oppgir i den sammenheng at tvungen konfirmasjon hadde blitt innført i Norge tre år tidligere, med en forutgående kunngjøring om kirkelig undervisningsplikt for barna. Ingen kunne bli konfirmert før de hadde fullført obligatorisk skolegang og tilegnet seg elementær kunnskaper om Bibelen og katekismeforklaringer. I følge Hoprekstad (1951, s. 19) var det viktig at konfirmeringen av barn var «almindelig plikt» for å unngå å «gjøre nogen splid i menigheden». Dokka (1967, s. 128) viser til at i noen tilfeller hadde man «ført Folk på Tugthuset for at faa dem konfirmeret». Dette understreker bare hvor sterkt påvirket allmueskolen var påvirket av pietismen, og derfor kan betegnes som en *kirkeskole*.

Dokka (1967, s. 13) fremhever at allmueskolen skulle «samle alle barn uten hensyn til foreldrenes stand og stilling». Katedralskolene som allerede hadde eksistert i flere hundre år tok også lite hensyn til sosioøkonomiske forhold, men latinskoleguttene var pålagt kirkelige plikter. Til gjengjeld fikk de både mat og klær på skolen og det ble nærmest sett på som et levebrød å være latinskolegutt. Likevel ble det fremover på 1700- tallet en større sosial forskjell mellom allmueskolenes og latinskolenes elever. Latinskolene ville ikke lenger ha «uskikkelige fattige gutter», og det ble stilt krav om forkunnskaper før en ble tatt opp i skolen. Kun de mest begavede guttene fikk alt de trengte av skolen. Tidlig på 1800- tallet ble latinskolene betalingskole, lik andre borgerlige skoler som ble opprettet på slutten av 1700- tallet.

Ved overgangen til 1800- tallet begynte sekulariseringsprosessen i de vestlige lands skolesystemer å bli gjeldene, og sakte, men sikkert ble kirkens skolehegemoni nedkjempet. Lærerne ble ikke lenger definert som geistlige personer. I følge Thuen (2008, s. 71) kan de tidligste moderniseringstegn i Norge spores tilbake til 1830- årene. Et sentralt begrep for skolereformene i tiårene rundt midten av 1850- tallet skulle bli *allmenndannelse*. I lovsammenheng ble begrepet tatt med for første gang ved Allmueskoleloven av 1860. Men allerede 1850- årene ble det fra enkelte hold snakket om en folkeskole, og den ble en realitet med Folkeskolelovene av 1889²⁰, som syvårig skole for barn mellom 7 og 14 år. I 1890 i Norge gikk over 97% av alle barn i skolepliktig alder på skolen. Den offentlige skolen var ikke lenger tilsiktet *fattigfolket*. Med loven ble også forbindelsen mellom skolen og

²⁰ Allmueskolen ble løftet til en folkestyrt, allmenndannende skole (Thuen 2002, s. 115).

konfirmasjonen brutt (Dokka 1967, s. 278, 367). Den nye offentlige skolen skulle være for alle barn på tvers av samfunnslagene. Det skulle være en skole for folket, ikke som kirkens allmueskole, der skolegangen egentlig var et middel mot konfirmasjonen og det kristne liv.

Kapittel 3: Bakgrunn for opprettelsen av *Ulvnesøy oppdragelsesanstalt for vanartede og forvildede gutter.*

Barn hadde en fremtredende plass for de filantropiske bevegelsene i Europa på 1800- tallet. I følge Cunningham et al. (1996, s. 156) ble barna ansett som ennå så lite formet at de ennå kunne berges fra undergang. De representerte fremtiden og det var relativt lett «å tømme offentlighetens lommer med sentimentale appeller på barns vegne».

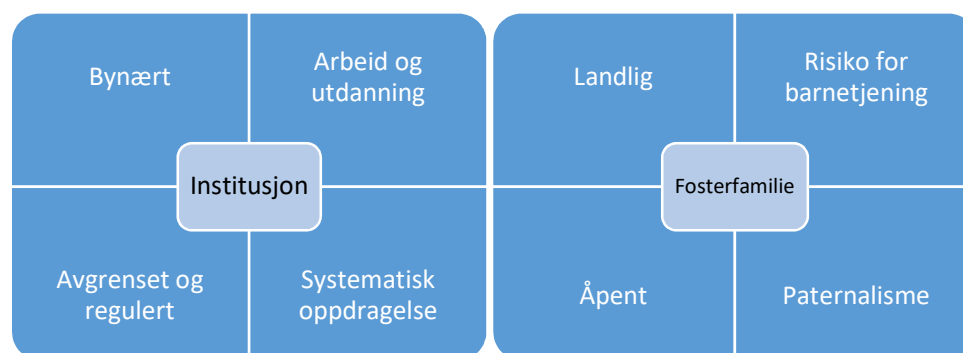
Filantropisk barneredning i Europa

Det mest kjente filantropiske barneredningselskapet ved starten av den industrielle revolusjon i Europa var «The Philanthropic Society», stiftet i 1788 av Robert Young i London. Dette var en forbedringsanstalt med to avdelinger; «the reform» som tok til seg forbryterske og småkriminelle gutter i et atskilt hus. Ved bedring ble de overført til den andre avdelingen, «the manufactory», der de ble opplært i håndverksyrker (Thuen, 1983, s. 16). Den filantropiske bevegelsen i England fikk raskt en stor medlemsmasse. Joanna Innes (ref. i Thuen 2008, s. 77) mener at det var to hovedgrunner til det; England hadde en tidlig industrialisering samt en tradisjon for å støtte samfunnets svakeste. Det var blitt organisert private innsamlingsaksjoner i omsorgen for nødlidende mennesker siden slutten av 1600-tallet. Men altruismen kunne ikke utelukkende ha all æren for den økte medlemsmassen og Innes har funnet tre grunnleggende motiver i tillegg; Å finne progressive alternativer til den lovbestemte fattigskatten, i kriseperioder virket det mot sin hensikt fordi skattetrykket selv skapte mer fattigdom. Det frivillige fondet til det filantropiske selskapet kunne fungere som en redningspakke, ved at de bedrestilte i samfunnet kunne ta toppen av økonomiske kriser. Deretter ønsket filantropene å hindre at de fattige mistet selvrespekten. De mente at ved å gi økonomisk støtte ville utsatte grupper opprettholde troen på seg selv og evnene til å brødfø familien sin. Til slutt ble de filantropiske barnetiltakene begrunnet som et mottiltak mot fattigondet. Locke hadde adressert fattigdomsproblemer i *Report of the Reform of the Poor* (1697), og det ble bragt frem i lyset igjen. Essensen i doktrinen til Locke var at de fattige

hadde seg selv å takke. De hadde sunket ned i fattigdom, og grunnen for det lå i deres egen dovenskap, ikke i det økonomiske systemet. Befolkningen måtte tvinges til arbeid ved å nekte dem fattighjelp, eller skremmes med alternativet som var innsettelse i arbeidshus eller tukthus. Dahl (1978, s. 23) påpeker at barna det gjaldt var «vagabonderende, kriminelle, forsømte og foreldreløse barn».

I lys av dette reiste det seg en lang debatt om hva som var best for fattigbarna: arbeid eller skolegang? Skolemotstanderne fryktet at ved å gi skolegang til fattigbarna ville det spre en «sosial smitte» blant barna, og i verste fall danne grobunn for kriminelle barnegjenger. Derimot hadde filantropene et ønske om å gi barna utdanning, og hadde sterk tro på barneanstaltens løsninger. Man skulle ikke kun yte omsorg, men også *schooling*²¹ (Thuen 2008, s. 78). Thuen forklarer videre at motivasjonen lå i å finne en løsning som var vedvarende på de fattiges sørgelige stilling, og ved å la de fattige utdanne seg ville de på sikt bli i stand til å klare seg på egenhånd. Målsetningen var definert i tre punkter: skape en nyttig arbeidsgruppe ved å kombinere arbeid med moral i opplæring av barna - industri og religion skulle gå hånd i hånd på institusjonen. Deretter skulle man følge opp sitt formynderskap etter at barna hadde forlatt institusjonen. Til slutt var det endelige målet å ha et virke utover institusjonen selv – det skulle være et eksempel til etterfølge.

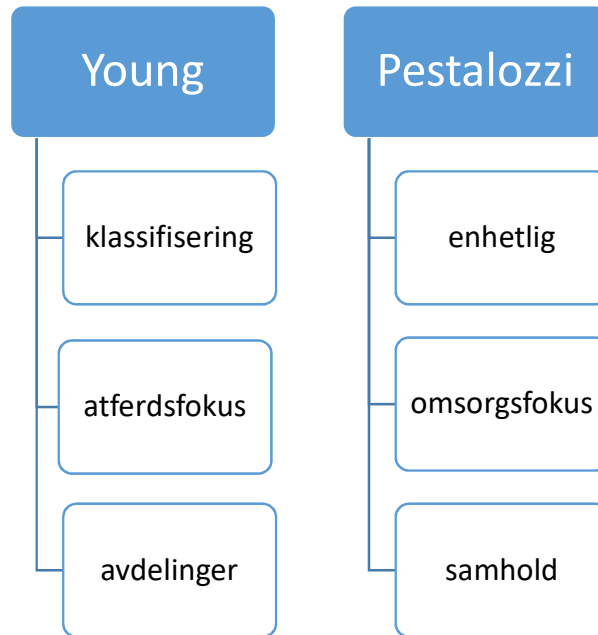
Utover på 1800- tallet eksisterte det i hovedsak to løsningsstrategier angående gatebarnproblemet i Europa; institusjonstanken og plassering i fosterfamilie:



Felles for ordningene var at de i utgangspunktet ble legitimerte som familieerstatninger. Men Thuen (2008, s. 79) hevder at i praksis kom de til å utfylle hverandre; barna ble sendt fra institusjon til fosterhjem eller omvendt. Og like fullt representerte de en omsorgsideologisk

²¹ Forholdsvis vidt begrep som omfavner generelle pedagogiske begreper som oppdragelse, opplæring og dannelse.

motsetning som utløste en langstrakt debatt om fordeler og ulemper ved de ulike alternativene. Anstaltene som var operative i Europa fulgte hovedsakelig to idealtyper; Den ene kunne tilbakeføres til Youngs filantropiselskap i England og den andre til sveitseren Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) i Sveits.



Modellene hadde sine bakgrunner i ulike idestrømninger. Young var sterkt inspirert av utilitarismens nyttetenkning. Derimot var Pestalozzi søkende mot Rousseau og romantikkens naturperspektiv. Nytte stod mot natur – det rasjonelle mot det uttrykksfulle. Thuen (2002, s. 86) poengterer at både hos Young og Pestalozzi var det overordnet at tiltakene skulle tjene som en form for selvhjelp blant fattigfamiliene. Pestalozzi var en pedagog og ville oppdra folket og forbedre hele det sveitsiske samfunnet, gjennom å høyne den enkeltes moral og ferdigheter. Østerberg (1999, s. 71) viser til at Pestalozzi tar utgangspunkt i de umiddelbare erfaringer barna har med sine nærmeste omgivelser, og det blir pedagogen sitt virke å tydeliggjøre disse erfaringene for barnet. Grunnundervisningen dreier seg om å lære å lese, å regne, å tegne og å bruke kroppen. Religionsundervisningen var også viktig for Pestalozzi, men måtte bygge på «ethvert menneskes erfaring av kjærlighetene mellom mor og barn, som videreutvikles naturlig til kjærlighet til Gud».

Redningsbevegelsen i Norge

Gjennom siste halvdel av 1800- tallet skjedde det en kraftig vekst i frittstående, private barneasyl og anstalter i Norge, nesten utelukkende med tilhørighet til et kristen miljø. Fellesbetegnelsen var at de var ment å være rene filantropiske²² tiltak, som skulle være fristilt og uavhengig offentlige midler. Dahl (1978, s. 23) poengterer at barneredningen ble en sentral agenda i liberalismens veldedighetsarbeid, og ble med mer et «korstog mot moralsk forfall, og for et samfunn bygd på orden og sunnhet.». Liberalismens prinsipp om statlig tilbakeholdenhet dannet grunnlaget for barneredningen. Hensiktene til de filantropiske barnetiltakene kunne være flere. Noen var rene omsorgstiltak mens andre kunne ha et mer omfattende formål, som å gripe inn med oppdragelsestiltak, eller omsorgsovertakelse av barnet som siste utvei. Over alt annet skulle arbeidet rettes inn mot den sviktende familien (Thuen, 2008, s. 76). Dahl (1978, s. 32) trekker frem at på tross av ideologien om «anstalter som familiesurrogater», var fellesanstalter for gutter og jenter en sjeldenhet. Og på de få fellesanstaltene som eksisterte, var kjønnes liv i stor grad atskilt.

De Nødlidenes Venner hadde sitt første stiftelsesmøte i Trondheim 8. november 1827, og regnes som redningsbevegelsens fødsel i Norge. På tiårsdagen for selskapets stiftelse oppretter selskapet landet første redningsinstitusjon, et barneasyl for barn mellom 3 og 7 år. Kort tid etter blir det opprettet flere barneasyl i rundt om i de største byene byene (Thuen, 2002, s. 78). Barneasylene skulle gjøre det mulig for foreldrene til å kunne gå på arbeid, og på asylet skulle de «bevisligen fattigste og meest pljaltede Børn» få mat og klær (Thuen, 1983, s. 27). Dokka (1967, s. 95) forklarer at barneasylene fungerte som daginstitusjoner der barna ble tatt hånd om mens mødrene jobbet. Barneasylene var først og fremst et sosialt hjelpearbeid, og driften ble finansiert for det meste gjennom gaver og almisser. I dag kan de regnes som en grein av den norske førskolehistorien.

Det ble også opprettet redningsanstalter som danner et bakteppe for de første barnevernsinstitusjonene i Norge. Befring (1963, s. 87) understreker at redningsanstaltene skulle opprettes som selvstendige institusjoner under fattigvesenet. Dette for å unngå sammenblanding mellom barn og voksne, noe som hadde skapt mange problemer i tidligere tukthusinstitusjoner. *Redningsanstalten på Grønland* ble opprettet i 1841 og ble den første av den nye institusjonstypen. Noen år seinere byttet den navn til *Toftes Gave*. Etter hvert ble anstalten flyttet ut av Oslo og til mer landlige omgivelser, før den til slutte endte opp på Helgøya i Mjøsa.

²² Kommer fra det greske uttrykket *filantropos* som betyr «venn av mennesket». I dagligtale gjerne forstått som et finere ord for barmhjertighet eller godhet.

Det tok flere tiår før det ble opprettet lignende institusjoner i Norge. Den første var Ulfsnæsøy (1881), etterfulgt av Lindøy (1888) i Stavanger og Falstad (1895) ved Levanger. Befring (1963, s. 90) utpeker utformingene av noen av forskriftene i fattigloven(e)²³ som en hovedårsak blant annet i synet på forbindelsen «atferdsavvik/ barnekriminalitet – straff», som eksplisitt kom til uttrykk i fattigloven. Ved siden av dette satt kriminalloven av 1842 en hindring for «redningsanstaltideen», noe som kunne gjenspeiles i blant annet den kriminelle lavalder på 10 år. Benneche (1983, s. 10) påpeker også at straffeansvaret for barn under 15 år var begrenset, og den eneste særreaksjonen for barn var ris. Redningsanstaltene skulle ha et *forbedrende* virke og skulle ikke være straffeanstalter, men framstå som et supplement for barnehjemmene, gjennom å rette seg mot barn med atferd- og tilpasningsvansker - i tillegg til forsømte og foreldreløse barn (Thuen 2008, s. 81). Felles for redningsanstaltene, utenom Falstad, var at de ble lagt til øyer. Mye av grunnen til dette var å ha kontrollerte rammer og å begrense rømmningsfaren. Likevel valgte initiativtakerne ved Falstad fastlandet da man fryktet at øytilværelsen for barna ville føre til en sosial stemping av barna (Thuen 2008, s. 82).

I Norge førte skillet mellom Young og Pestalozzi til valget mellom to institusjonsmodeller; kasernemodellen eller familiemodellen. I kasernemodellen kunne barna bli tiltalt med nummer og måtte hilse på en militær måte. En streng disiplin var rådende med tilhørende straffe- og belønningssystem. Familiemodellen var, som navnet tilsier, en modell som skulle være så likt som mulig familielivet på gård. Her rådet patriarkalismen og bestyreren hadde en lignende rolle som en husfar i storfamilien. Når barnet hadde blitt overlatt bestyrerens hender, hadde han all makt over barnet. Thuen (2008, s. 82) forklarer at karakteristisk sett startet de norske oppdragelsesanstaltene med et utgangspunkt i familiemodellen, men etter hvert begynte de å tippe mer over mot kasernemodellen.

Fra redning til vern

Høigård og Ruge (1947, s. 218, 219) påpeker at bestemmelsene i kriminalloven fra 1874 utbroderer seg i forhold til loven av 1842 at det kunne tenkes andre virkemidler mot barn som forbrøt seg enn å gi de risstraff, og påkommende sette de i fengsel. Det ble opp til dommeren i enkeltsaker å vurdere skjønn for barn over 10 år; skulle de bli sendt i fengsel eller anbragt i oppdragelsesanstalt? Dommeren kunne selv velge om han ville være jurist eller pedagog i hver enkelt sak. Benneche (1983, s. 10) understreker at det å anbringe barn i

²³ 1848 og 1860.

oppdragelsesanstalt sjelden ble brukt i starten, i all hovedsak fordi det ikke fantes et dekkende tilbud. Når det kom til de barna som ble plassert på oppdragelsesanstalt på bakgrunn av omsorgssvikt, tok det lokale fattigvesenet med loven i hånd ansvaret. Tandstad (1997, s. 17) viser til fattigloven av 1845s fjerde kapittel om forsørgermåten:

"De til anden Classe henhørende Børn besørages, forsaauidt Alder, Helbredstilstand og Omstendighederne forøvrigt tillade det, bortfæestede enten i Haandverkslære eller i andre Tjeneste til skikkelig Huusbonder. Hvor saadan Forsørgelse ikke kan anvendes, udsættes de til Opfostring og Opdragelse paa den Maade, som Fattigcommissionen anseer hensigtsmæssig og betryggende ..."

Det taler for seg selv at fattigkommisjonen hadde betydelig makt. De kunne gripe inn i fattige familier og sette bort barn, om de fant det hensiktsmessig. Tandstad trekker også frem en aldersbetinging: De yngste barna ble plassert i en god familie som skulle gi de en god oppdragelse, de eldste barna ble plassert i lære. Om ikke barnet passet til noen av alternativene var det siste alternativet arbeidsanstalt, og etter hvert oppdragelsesanstaltene da de ble opprettet.

En mulig forklaring på å kalle institusjonene for «oppdragelsesanstalter» kan ha vært et ønske om å signalisere avstand til pietismen. Bruken av de forskjellige betegnelsene «redning» og «oppdragelse» ikke ble spesifikt begrunnet, og til dels synes de å ha blitt brukt synonymt fram til midten av 1800- tallet (Thuen, 2008, s. 87). Dahl (1978, s. 85) mener derimot at overgangen fra *redning* til *oppdragelse* skjedde ved statens intervensjon. Institusjonene fikk økonomiske tilskudd fra staten og til gjengjeld kunne barn dømmes til oppdragelse i anstalt.²⁴ I henhold til loven skulle institusjonene bytte navn til skolehjem, og kun ta imot gutter²⁵. Dahl (1978, s. 93) utdyper videre at nytt med loven var at barn som ennå ikke hadde kommet i «Kollission med Landets Lover» skulle kunne tas opp i det samme systemet. Dette var gjerne barn som måtte beskyttes mot «Foreldrenes Laster eller mere eller mindre uforskyldt Elendighed». Alle var de deler av «det hele Emne»²⁶.

Thuen (2008, s. 82) slår fast at man kan se på barneredningen som barnevernets tidligste fase. Han begrunner det i at ved Vergerådsloven tilkomst i 1900 ble barnevernet lagt under statlig kontroll. Alle anstaltene som hadde vært driftet privat fortsatte i all hovedsak

²⁴ Hadde blitt vedtatt i kriminalloven av 1874

²⁵ Befring (1963, s. 102) nevner at Toftes Gave hadde fra starten i 1841 hatt både gutter og jenter av høyst ulik alder i anstalten. Dette skulle ikke lenger være måten å drive redningsanstalter på i henhold til kriminalloven.

²⁶ Dette er noe Getz (1892, s. 2) tar opp i utkastet om vergerådsloven fra 1892.

som før, men de måtte nå forholde seg til pålegginger og oppsyn fra statlig hold. En kan gjerne si at barnevernet ble satt i et system.

Vergerådsloven

Vergerådsloven²⁷ bygget på motivene redningsbevegelsene hadde utviklet. Vergerådet ble påberopt retten til å oppmuntre, formane og domfelle både foreldre og barn, med *oppdragelse* som det overordnede mål (Dahl 1978, s. 92). Ved lovens introduksjon gikk man vekk fra redningsbegrepet og over mot *vern*. Overgangen fra private oppdragelsesanstalter til offentlig barnevernsinstitusjoner, falt sammen med overgangen fra en rettsstatlig til en sosialstatlig begrunnelse for statens virke (Thuen 2008, s. 83). Sogner og Hodne (1985, s. 123) poengterer at et viktig motiv for å utvide samfunnsansvaret var å skape en større likhet mellom barn fra alle samfunnslag.

Befring (1963, s. 206) bruker begrepet «reform» knyttet mot Vergerådsloven, og rettferdigjør det i at den kriminelle lavalder ble hevet fra 10 til 14 år. Opphavet til *Lov om behandling av forsømte Børn* (Vergerådsloven) finner en i *Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrkede Børns Behandling med Motiver*, utarbeidet av riksadvokat dr. Bernhard Getz, offisielt fremlagt i 1892. Getz (1892, s. 54) dokumenterte at det hadde vært en økning i kriminalitet i aldersgruppen under 18 år på nærmere 200% i tidsperioden 1867- 89²⁸. Oppdragelsesanstaltene var fullt opp og gikk stort sett på overbelegg. Getz innså at den private vei ikke var den eneste løsningen; det tok for lang tid – «Kuen dør, mens Græsset gror». Staten måtte derfor ikke «nøle med at tage Sagen i sin egen Haand».²⁹ Getz var en sterk tilhenger av oppdragelse³⁰ og ikke straff i form av fengsel, men beskyttelse og opplæring av barna. Han antydte også utfordringer med å bortsette barn til familier på landet:

«Der maa skaffes Garanti for, at ikke den Myndighed, som anbringer, bortliciterer Børnene til den lavest bydende; der maa skabes en Organisation, hvorved der sørges for, at alle Vedkommende faar Kundskab om de Familier, i hvilke Anbringelser tryggest kan ske, og der maa sørges for en effektiv Kontroll med de anbragte Børn og deres Behandling, hvad vanskeligst kan ske uden ved Hjælp af Personer, der bor i Nærheden av Anbringelsesstedet.» (Getz 1892, s. 16).

²⁷ Vedtatt i 1896, tredde i kraft 1. januar 1900 (Theiste, 1925).

²⁸ I det samme tidsrommet hadde bybefolkningen vokst med rundt 60 prosent. Sogner (1990, s. 62-63) viser til at ikke bare gikk spedbarnsdødeligheten kraftig ned utover på 1800- tallet (koppervaksine mm.), men også at flere barn overlevde ungdomsårene.

²⁹ (Getz, 1892, s. 5).

³⁰ Getz (1892, s. 5) var oppmerksom på at oppdragelsesanstaltene ikke var den perfekte løsningen, og alt «afhænger her af, at de er indrettede paa rette Maade og, fremfor alt, staar under de rette Mænds Ledelse.»

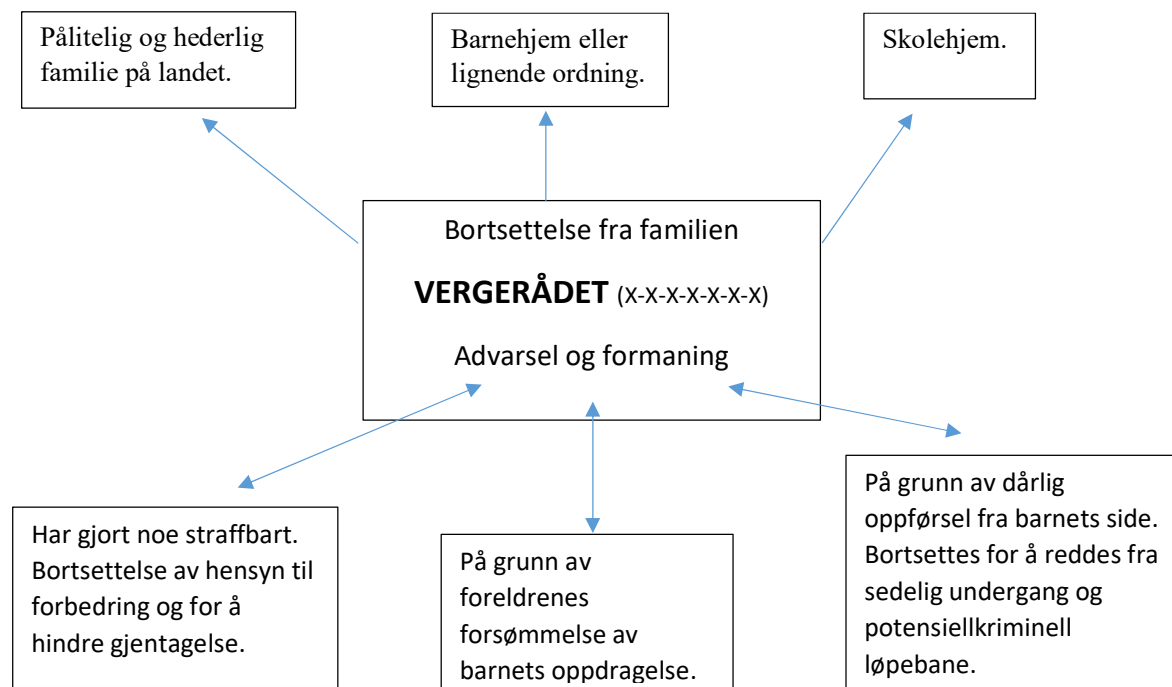
Getz så verdien i å samle *barnevernsrelaterte* utfordringer i et felles organ. Han foreslo at den prosessuelle framgangsmåten skulle ligge under «et Vergeråd», som en særskilt institusjon. Vergerådet skulle ha fullmakt om avgjørelser rundt behandling av barn under 16 år.³¹ Rådet skulle bestå av syv medlemmer fra kommunen; Blant annet presten, en lege og minimum en kvinne, skulle være selvkrevne medlemmer av rådet. Det burde skaffes til veie to anstaltstyper; en strengere og en mildere, og det skulle skapes et samvirke mellom disse forskjellige arter institusjoner³² (Getz 1892, s. 19). Anstaltene som eksisterte før 1892 (samt Falstad som var i en startprosess) skulle fortsette som «milde skolehjem». I tillegg skulle det opprettes strengere skolehjem for de mest *fordervede* barna (Bastø i år 1900). Dette for å skille de eldre kriminelle fra de yngste, og slik Getz (s. 18) poengterer; det vil føre til «snarere til Ødelæggelse end til Gavn» for de yngste, og minst fordervede barna om det fortsetter som før.

Høigård og Ruge (1947) påpeker at oppdragelsesmidlene som stod til rådighet for vergerådet var for det første alvorlig advarsel og formaning, deretter bortsettelse til «behandling». Behandlingsformene skulle være innsetting i skolehjem³³, i barnehjem eller jf. § 1. «bortsette i en pålitelig og hederlig familie» (Theiste, 1925). I følge Høigård og Ruge (1947, s. 221) holdt med advarsel og formaning i ca. 70 % av sakene. Ut fra Vergerådslovens §1 kan den illustreres slik:

³¹ § 1 (Getz 1892).

³² Det burde også opprettes en strengere anstaltstype for «De unge Piger, som falder som Offer til fordervelsen» (Getz 1892, s. 5). Sletner skolehjem ble opprettet i år 1900.

³³ Ved Vergerådslovens ikrafttredelse byttet oppdragelsesanstaltene navn til skolehjem.



Vergerådet fikk fullmakt til å fradømme en eller begge foreldrene råderetten over barnet.

Befring (1963, s. 215) påpeker at barn som *ikke* bar preg av å være «sedelig forkomne» helst skulle plasseres i fosterhjem på landet eller i barnehjem. Men barn som «var funne så sedelig forkomne» at de ville i en vanlig skole utsette andre barn for skadelig påvirkning, skulle plasseres i skolehjem. En slik løsning la til rette for at fosterfamilier på landet ville ta til seg forsømte bygutter igjen. Skolehjem skulle kun nyttes om barnet var fylt ni år. Høigård og Ruge (1947, s. 222) betegner Vergerådsloven som banebrytende i norsk pedagogisk historie. For første gang blir et område som helt og holdent har tilhørt rettsvesenet, påvirket og endret av et pedagogisk rammeverk.

En anstalt blir til

Utover på midten av 1800- tallet var tiden inne for at det ble opprettet en redningsanstalt på Vestlandet. Befring (1963, s. 188) nevner at i Bergen hadde det vært siden 1842 en samskipnad som het *Foreningen til Moralsk fordærvede Børns og unge Menneskers Redning*. Men det hadde ikke vært satt i verk noe institusjonstiltak; foreningen fungerte som «hjelporganisasjon» som utstedte barn til private personer, først og fremst gårder på landsbygden. Befring trekker frem et møte mellom fattigkommisjonen og skolekommisjonen i

Bergen i 1864 som foranledningen av opprettelsen av Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt. Skoleinspektør Ole Irgens ble tildelt midler fra kommisjonene som resulterte i et reisestipend for et nærmere studie av oppdragelsesinstitusjoner i Danmark, Sverige og Tyskland. Irgens (1866, s. 25, 26) beretter om møtene med kostskolen *Opfostringshuset* og en annen skole av fattigvesenet i København. Oppfostringshuset var driftet på egne midler og tok opp fattige gutter etter søknader. Irgens snakket varmt om kostskolen og berettet: «Helbredstilstanden var udmærket god, og der sørges daglig for Børnenes legemlige vel ved Gymnastik og Leg i Gaardspladsen.». Undervisningen ved skolen var tilsvarende lik allmueskolen, men de flinkeste elevene fikk også privat undervisning, for eksempel i fremmedspråk. Også guttenes gode kosthold og hygiene trakk Irgens frem. Ved fattigvesenet skole var barnas bekledning simpel, men anstendig. En gang i året fikk barna nye klær og sko, samt et brød ukentlig å ta med seg til familien. Til gjengjeld forpliktet foreldrene seg til at etter barnas konfirmasjon, skulle de plasseres i arbeidslære gjennom fattigvesenet. Når det gjaldt skoleundervisningen var den slik som kostskolens. Barna som skulket skolen gjentatte ganger ble sendt til oppdragelsesanstalter på landet, noe det var tre av i Danmark i 1866. Irgens konkluderte med at en opprettelse av en anstalt for vanartede barn i Bergen burde prøves ut, og etter hans oppfatning burde det være en kombinert allmue- og arbeidsskole.

I desember 1880 ble anstalten formelt presentert for kommisjonene. Fattigkommisjonen ga tilsagn om at den ville plassere gutter som kom under deres tilsyn og ansvar på Ulvsnesøy (Lysne 1983, s. 20). Ulvsnesøy sin første årsberetning fra 1882 understreker i § 1. at formålet er «å virke som Opdragelsesanstalt for vanartede og forvildede Gutter» (Flugum, 1883, s. 21). Anstalten hadde plass til 30 gutter, der halvparten av plassene var reservert til gutter som ble dømt til opphold i henhold til kriminalloven. Den siste halvparten var reservert til gutter under fattigkommisjonens omsorg. Aldersgrensen skulle helst være gutter mellom 10- 15 år, og i regelen skulle ingen være elev ved anstalten etter fylte 18 år. Åpningen skjedde i oktober 1881 og seks gutter i alderen 10- 14 år kom til øyen.

Lysne (1983, s. 27) viser til bestyrers beskrivelser av de første guttene før de kom til øyen; tyvaktige, små evner, lite kunnskap, dovenskap, løgnaktige, uteliggende, slette kamerater og tilbøyelighet til tobakk og drikking. Dette er skildringer som går igjen hos flere av guttene. Felles for de alle var at de forsømte skolen i ulik grad. I Befring (1963, s. 103) sitt studie av Toftes Gave utpeker han «mangelfulle kunnskaper» som et gjennomgående trekk hos alle barna som ble tatt opp ved anstalten. Gjennom skoleskulking hadde de en dårlig pedagogisk bakgrunn, svake evner og liten forståelse for grunnleggende skoledisipliner.

Kapittel 4: Metode og analyse

Metode er læren om hvilke verktøy en kan ta i bruk for å samle inn informasjon. Metoder er dog noe mer enn undersøkelsesteknikker fordi de omhandler læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke på en systematisk måte som muliggjør etterprøvnbarhet (Halvorsen, 2008). Metoder angir hvordan vi skal framskaffe kunnskapen og utvikle teoriene, og hvordan vi skal sikre at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans på det aktuelle fagområdet. Generelt sett er metode en gjennomtenkt fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Grønmo, 2011, s. 27).

Ved at enhver forskningsmetode innehar egne vitenskapsteoretiske perspektiver, forståelse av verden og kunnskapsutvikling, vil det føre til at man som forsker fanger opp forskjellig type kunnskap ved bruk av ulike forskningsmetoder. Med utgangspunkt i dette forskningsprosjektet vil en kvalitativ tilnærming være det beste verktøyet. I den sammenheng bemerker Grønmo (2011, s. 29) hvordan en vil uttrykke dataene; skal de uttrykkes i form av tekst eller tall? I dette forskningsprosjektet står analysering og tolkning av historiske dokumenter helt sentralt. Derfor vil de vitenskapelige perspektivene sosialkonstruktivisme og hermeneutikk være gode verktøy i dette forskningsprosjektet.

Metodisk tilnærming og vitenskapelige refleksjoner

Som forsker er det viktig å kunne reflektere over hvordan en behandler informasjon og kilder, og viser dette eksplisitt for den som skal lese avhandlingen. Kilder kan ha et normativt eller deskriptivt siktemål. Repstad (1993, s. 88) henviser til at om man skal finne ut noe om hvordan forholdene *var*, bør en lete i deskriptive kilder. Er man derimot opptatt av aktørenes holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer, vil de normative kildene gi det beste bildet. I dette forskningsprosjektet er datamaterialet for det meste deskriptivt, men viser også tegn til å være normative³⁴, da bestyrers vurdering gjentatte ganger er innbakt i teksten.

Hatch (2002, s. 11) tydeliggjør viktigheten av å klargjøre ens ontologiske (læren om verden og hvordan den er konstruert) og epistemologiske (kunnskapslære) ståsted. Først når en har gjort et forsøk på å forstå sin ontologiske og epistemologiske posisjon, kan en finne sin plass blant de kvalitative paradigmene, og feltet med metodologiske snevres inn. Det konstruktivistiske paradigmat med et sosialkonstruktivistisk perspektiv er en aktuell tilnærming for dette forskningsprosjektet. Et paradigme er et allment anerkjent vitenskapelig

³⁴ Førstehåndskilder i en berettende form.

resultat som for en tid gir en gruppe forskere klart definerte problemer og legitime problemløsninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 86).

Sosialkonstruktivisme fokuserer på virkeligheten av å se kritisk på egen forståelse av verden og oss selv. I det konstruktivistiske paradigmet er ontologiens ståsted universell, absolutt kunnskap er ukjennelig og objektene for henvendelse er individuelle perspektiver eller konstruksjoner av virkeligheten. Påstanden er at kunnskap er symbolsk konstruert og ikke objektiv; forståelsen av verden er basert på overenskomster: at sannhet er, det man faktisk blir enige om (Hatch 1985, s. 161, ref. i Hatch 2002, s. 15). I den sammenheng slår forsker og deltaker i studiet seg sammen i den konstruktivistiske prosessen. Fra dette perspektivet blir det umulig for forskeren å være tilbaketrukket og objektiv, og det er gjennom gjensidig deltakelse at forskeren og deltakerne konstruerer den subjektive virkeligheten som er under etterforskning. Dokumentene denne oppgaven bruker er en konstruksjon som har utgangspunkt i bestyrernes fortellinger, og det er opp til meg som forsker å skissere et bilde av virkeligheten på den tiden gjennom fortolkning av dokumentene. Creswell (2007) poengterer også at målet med sosial konstruktivistisk forskning er å stole så mye som mulig på deltakernes syn på situasjonen. I tillegg blir hermeneutiske prinsipper brukt for å guide forskeren gjennom tolkning av konstruksjonene.

Hermeneutikk

En viktig målsetning med kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, fortolkning har derfor en særlig betydning i kvalitativ forskning. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2009, s. 11, 39). Fortolkning av meningsfulle fenomener er noe vi som sosiale aktører bedriver hele tiden. Det er noe vi må gjøre, for å kunne samhandle med andre sosiale aktører.

I dette forskningsprosjektet skal eldre beretninger og protokoller analyseres. To av de største utfordringene med datamaterialet som skal brukes, er at det skrevet i en annen tidsepoke, og delvis på et annet språk. Dette fører til en kontekst som er ganske ulik dagens. Gilje og Grimen (1993, s. 142) nevner at hvis vi mangler kunnskap til epoken, kan teksten være vanskelig å fortolke. For eksempel vil gjerne ordenes betydning forandre seg, blant annet gjennom årenes løp og ved sosiale og kulturelle endringer i et samfunn.³⁵

³⁵ Et eksempel på dette er begrepet «idiot». I oldtiden i Hellas ble ordet brukt om personer som ikke brydde seg om politikk. Begrepet er også nevnt i noen av protokollene og beretningene fra Ulvsnesøy, men da er begrepet

Geertz (1973, ref. i Thagaard 2009, s. 21) viser til en hermeneutisk tilnærming på studier av kultur. Han fremhever at et mål for forskeren må være å presentere en «tykk beskrivelse». Der en «tynn beskrivelse» bare gjengir som blir observert, går en tykk beskrivelse i dybden og gjengir utsagn om hva personene en studerer kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. En tykk beskrivelse innehar altså et meningsaspekt. I dette prosjektet er det å presentere tykke beskrivelser nødvendig.

Tilgang til førstehåndskilder gjennom beretninger og protokoller, gir en unik mulighet for innsyn i bestyrers fortelling om guttenes opphold på Ulvsnesøy. I analyseringen av datamaterialet analysers materiale som allerede er tolke og forstått fra bestyrer selv, og det skaper en god anledning for å presentere tykke beskrivelser. Gilje og Grimen (1993, s. 146) poengterer at på den ene siden forholder man seg som forsker til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. På den andre siden skal en drive forskning, og man må rekonstruere tolkningene til de medvirkende sosiale aktørene innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper. Dette kaller Giddens (1976) for dobbel hermeneutikk. I dette studie er det fortolkning av bestyrers språk i beretninger og protokoller som står sentralt. Dobbelt hermeneutikk³⁶ er en svært tilfredsstillende måte for å skape en forståelse av blant annet aktuelle tema og diskurser i den gitte konteksten; En kan ikke se bort ifra bestyrerens egne beskrivelser, de er en stor del av datamaterialet. Samtidig er det nødvendig å fortolke bestyrerens meninger på et språk som er aktuelt i dag. I den sammenheng påpeker Gilje og Grimen (1993, s. 152, 153) at meningsfulle fenomener bare er forståelige i den konteksten de forekommer i.

Analysering av dokumenter

Dokumentanalyse er en metode der en gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen (Repstad, 2007, s. 86). Å analysere data ut i fra historiske dokumenter, er systematiske søk etter meninger. Det betyr å organisere og granske data slik at forskere kan se mønstre, identifisere tema, finne relasjoner, utvikle forklaringer, skape tolkninger, fremstille kritikk og utvikle teorier (Hatch 2002, s. 148). Dokumentanalyse krever at dataene blir

gjerne brukt om guttene som hadde svært dårlige skolekunnskaper og ikke klarte å ta mot beskjeder. I dag er begrepet noe vannet ut og brukes i flere og varierte settinger.

³⁶ Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forforståelsen en har samt sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i.

undersøkt og tolket for å fremkalle mening, for å skape en forståelse, og for å utvikle empirisk kunnskap (Bowen, 2009, s. 27). Ved Ulvsnesøy sitt tilfelle «slipper» man en potensiell stor del av arbeidet som organisering er, ved at dokumentene er grundig ivarettatte. Dokumentene er tilgjengelige og kronologisk organiserte, noe som er tidsbesparende.

Å vurdere dokumenter som pålitelige gjøres ikke gjennom drøfting, men ved å antyde kort noen spørsmål og kriterier en må ta stilling til, når man skal vurdere kildenes troverdighet som forsker (Repstad, 1993, s. 87). Noe som også er viktig å huske på er at alle dokumenter er skrevet og myntet på et *publikum*. Dette vil nødvendigvis være med å forme dokumentenes art; Gjennom hva som er relevant, hva som kan ansees som bakgrunnskunnskap, hva som ikke kan eller ikke skal sies, og hva som må sies selv om det ikke stemmer overens med virkeligheten (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 223). Denne oppgavens datautvalg er skrevet av bestyrer selv, men er det nødvendigvis fullt ut pålitelig og troverdig? Magnussen (2017) markerer et skille mellom pålitelighet og troverdighet. Han mener det ikke finnes «pålitelige vitner» - vi kan verken stole helt på oss selv eller andre. Troverdighet forstås som oppriktighet og ærlighet – at man ikke bevisst lyger. Under Flugum sin tid hadde oppdragelsesanstalten rapportering til *bestyrelsen* – et styre sammensatt av Bergen skolestyre og Bergen fattigkommisjon, med skoleinspektør Ole Irgens som styreleder. Under Rimmereids tid var det Vergerådet som hadde dette ansvaret. Skoleinspektøren hadde fortsatt tilsynsansvaret på skolen (Lysne, 1983). Kan bestyrerne har unnlatt å fortelle, vridt på sannheten, eller i verste fall ikke snakket sant? Kan de ha underrapportert bruken av korporlig straff ved anstalten, eller vridt på andre realiteter for å få mer midler? Dette er vanskelige spørsmål å tolke ut i fra dokumentene som denne oppgaven bruker. Når det gjelder den økonomiske driften av anstalten kan det nevnes at den utelukkende «går i null» hvert år det blir nevnt i årsberetningene. Det kan tale for at økonomien ikke var et stort problem.

En dokumentanalyse involverer flere gjennomlesninger av datamaterialet, først overfladisk, så grundig, for å tolke datamaterialet på best måte. Bowen (2009, s. 32) poengterer at denne repeterende (iterative) prosessen kombinerer elementer fra innholdsanalyse og tematisk analyse. I kvalitativ innholdsanalyse organiserer man informasjonen i kategorier som er relevant til forskningsspørsmålene (Krippendorff, 2004, s. 18). Tematisk analyse er en måte å gjenkjenne mønstre innenfor dataene, med fremvoksende tema som blir kategoriene for analysen (Braun og Clarke, 2006). Dette prosjektet med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er tematisk analysetilnærming en god metode for tolkning av beretninger og protokoller fra Ulvsnesøy.

Analysetilnærming

Jeg gikk inn i prosessen med å samle inn data uten noe konkret teoretisk forankring eller et bestemt forskningsspørsmål. En slik induktiv fremgangsmåte passer til en tematisk analyse av et datamateriale, som fordrer at en går i dybden for å skape en nærhet til fenomenet man undersøker. Det eneste jeg visste på dette tidspunktet var at jeg ville undersøke noe som var relatert til *språk* og *mening* i dokumentene.

I den forbindelse skaper tematisk analyse tilgjengelige og systematiske prosedyrer for generering av koder og temaer fra kvalitativ data. Koder er de minste enhetene av analysen som fanger interessante deler av datamaterialet, som kan være relevant til å formulere forskningsspørsmål. Kodene er byggesteinene for temaer, som igjen kan sees på som *mønstre av meninger* (Clarke & Braun, 2017, s. 297). Målet med en tematisk analyse er ikke å kategorisere og oppsummere, som i en innholdsanalyse, men å identifisere og tolke nøkkelfaktorer i datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 78) presenterer tematisk analyse som en grunnleggende metode for kvalitative analyser, og argumenterer samtidig for at tematisk analyse burde bli vurdert som en metode i seg selv. Clarke og Braun presiserer videre at i en tematisk analyse er ikke problemstillingen avgjort ved starten av prosjektet. Den vil utvikle seg gjennom funn av koder og temaene som gjør seg til kjenne gjennom analyseprosessen. I denne oppgaven tok det en stund før problemstillingen ble utformet. Etter gjentatte gjennomlesninger og koding av de empiriske dataene, ble det klarere for meg at *problemområde* jeg ville undersøke var hvordan bestyrerne så på behandlingen av guttene, og hva som måtte til for at de skulle *fungere* i samfunnet som voksne individer. Men for å forstå hvorfor behandlingen var som den var, måtte jeg ha en forståelse for hva som gjorde at guttene kom til Ulvsnesøy, og hvilke behov de hadde. Derfor ble en todelt, *kronologisk problemstilling* valgt, for at det skaper en mer naturlig forståelse for datamateriale. Oppgaven kommer nærmere tilbake til problemstillingen(e).

Fleksibilitet er en stor fordel i en tematisk analysetilnærming, som gjør at den kan bli brukt over et bredt område av teoretiske og epistemologiske tilnærminger. Siden tematisk analyse ikke er viet noe teoretisk rammeverk, legger det føringer for å bli brukt innenfor atskillige teoretiske rammeverk. Tematisk analyse kan være en konstruktivistisk metode, som undersøker effekten av en rekke diskurser innenfor et samfunn. Clarke og Braun (2006, s. 81) påpeker viktigheten av at alle teoretiske rammeverk er bærere av antagelser rundt «opprinnelsen av dataene», hva de representerer i form av virkeligheten og verden. En god tematisk analyse vil bidra til å gjøre dette mer synlig.

Det å gjenkjenne tema/ mønstre i dokumenter er som nevnt noe som står sentralt for å kunne utføre en tematisk analyse. I følge Braun og Clarke (2006, s. 82) er et tema noe som fanger opp noe viktig, som står i relasjon til forskningsspørsmålet. Det trenger ikke å være det som er mest eksplisitt uttrykt i teksten, men det må fange et viktig element som er knyttet opp mot problemstillingen. Det skilles mellom *semantiske*- og *latente* tema, og det vises til at tematisk analyse vanligvis fokuserer på kun en av tilnærmingene. Derimot vil jeg argumentere for å bruke begge tilnærmingene i denne masteroppgaven, og rettferdiggjør det i fleksibiliteten til tematisk analyse, og som metode slik Braun og Clarke foreskriver. Denne besvarelsens datamateriale bør både bli sett på som eksplisitt (semantisk) samt fortolkende (latent). Braun og Clarke gir uttrykk for at i semantiske tema ser en ikke bortfor hva deltakeren har sagt eller skrevet, og ideelt involverer en direkte progresjon fra beskrivelse til kategorisering, før tolkningsprosessen. Et eksempel på dette er hvordan bestyrerne eksplisitt uttrykker behovet for disiplin ved anstalten. Latente tema utforsker de underliggende ideene, antagelsene og ideologiene som er teoretisert som å forme eller informere de eksplisitte uttrykkene i datamaterialet. Eksempel på dette er at bestyrerne ikke gir noe konkret uttrykk for at anstaltens arbeidsmåte er inspirert av opplysningstidens filosofer, tvert om får man inntrykk om at hele behandlingsmåten baserer seg på *sunn fornuft* og tydelig lederskap.

Kvalitet i kvalitativ forskning

Krumsvik (2013) fremstiller validitetsbegrepet i kvalitativ forskning som om en har undersøkt den en hadde som formål å undersøke. Validitetsbegrepet kan deles inn i indre og ytre validitet. Den indre validiteten i forskningen ser på om funnene samsvarer med virkeligheten. Den ytre validiteten ser på om funnene fra et studie kan overføres til andre situasjoner i samfunnet, eller med andre ord hvor generaliserbare funnene er. I dette forskningsprosjektet er for eksempel å transkribere datamaterialet en viktig måte for å øke studiets indre validitet. Det håndskrevne originalmaterialet er skrevet på dansk og krever at en er nøyaktig gjennom hele tolkningsprosessen³⁷. Man skal presentere pålitelige funn slik at leseren ikke blir lurt til å tro noe annet enn hva førstehåndskildene faktisk forteller. Silverman (2013, s. 286) presiserer at en utfordring med å sikre validitet i kvalitativ forskning er å overbevise leseren om at funnene en har gjort er basert på et dybdedykk i datamateriale, og ikke basert på selektive utvelgelser.

³⁷ I den forbindelse fikk jeg hjelp av Grethe Solberg Mjelstad som over tid har drevet med slektsforskning på Osterøy, og i den forbindelse vant til å behandle lignende materiale.

Pålitelighet omfatter etterprøvbarehet av forskningen en har gjennomført, noe som vanskelig lar seg gjøre i kvalitativ forskning. Likevel, pålitelighet har med troverdigheten til forskeren og forskningsresultatet som blir presentert å gjøre. Krumsvik (2013) poengterer at troverdigheten sees i forbindelse med for eksempel om en som forsker viser pålitelighet i transkripsjonen og i analysen. Ved at jeg hadde brukt andre enn meg selv til å transkribere, eller å kode de kvalitative dataene i oppgaven, ville det med stor sannsynlighet blitt ulike fortolkninger av materiale.

Triangulering i samfunnsvitenskapen betyr at bestemte fenomener undersøkes fra forskjellige synsvinkler og synspunkter, og metodetriangulering går ut på å forklare samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder (Grønmo, 2011, s. 55). Ved å bruke triangulering i denne oppgaven, fører det til at jeg som forsker får flere tilnæringsmåter i søken etter meninger. Her blir to bestyreres meninger i to tidsrom analysert og fortolket, og kontraster og sammenlikninger mellom de to har som mål å danne en gyldig fortolkning. Det er også blitt brukt triangulering av rammeverk da det er brukt historiske- og teoretiske rammer, for å danne grunnlaget for analysen.

Forskningsetikk

Forskningsetikk omfatter et sett av normer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er moralsk forsvarlig. Forskningen skal innebære en originalitet som gir ny kunnskap og forståelse av forskningsfeltet, for å unngå plagiering. Å inneha ydmykhet i forskningsprosjektet er viktig for å klargjøre sine egne begrensninger knyttet opp mot den faglige kompetansen. Redelighet som et moralsk krav for å sikre integritet og å formidle sannheten bør også trekkes frem for å sikre god forskningsetikk (Grønmo, 2011, s. 19)

Grønmo (2011, s. 20) fokuserer på utformingen av forskningsetiske normer som er tilknyttet forskningsobjekter og datakilder, og viser i den sammenhengen til fire «hovednormer» når det kommer til innsamling av data fra menneskelige kilder; deltakerne skal informeres om undersøkelsens formål, de kan selv velge å delta, og eventuelt avbryte underveis, deltakerne skal ikke utsettes for fysiske og psykiske skadevirkninger, og til slutt at informasjonen om enkeltindivider skal behandles konfidensielt. I denne masteroppgaven som er en kvalitativ dokumentanalyse av barnevernskilder som er åpen for offentligheten, er ikke de første tre punktene særlig relevante. Det siste punktet derimot kan sees på som relevant, selv om materialet er åpen for offentligheten. Likevel, Thagaard (2013, s. 28) betegner konfidensialitet som et prinsipp som innebærer at deltakerne skal anonymiseres når

resultatene presenteres. Jeg signerte også en diskresjonserklæring (vedlegg 1) hos Bergen byarkiv, der jeg forpliktet meg til å vise tilbakeholdenhet i forbindelse med personopplysninger, selv om de er åpen for offentligheten. Jeg kontaktet også Norske senter for forskningsdata (NSD) for en prosjektvurdering, og prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig. Uansett har jeg valgt å ikke bruke fullt navn på guttene som blir brukt som eksempler seinere i oppgaven, for å ikke røpe slektsnavn.³⁸

Tatt i betraktning er datamateriale i denne oppgaven skrevet av *seierherrene* som nevnt tidligere, og det kan være et etisk dilemma som fører til begrensning av studiets validitet – fortolkningen er gjort *uten* barnas egne meninger og merknader. Dette er ikke uvanlig når en bruker historiske dokumenter som kildegrunnlag for forskningen, og det er noe jeg som forsker er nødt til å akseptere. Det fører til at *versjonen av virkeligheten* som konstrueres er dannet gjennom interaksjonen mellom meg som forsker, bestyrerne (beretningene og protokollene) og de valgte teoretiske rammene.

Refleksivitet

Gjennom beretningene og protokollene tolker bestyrerne virkeligheten gjennom deres egeninteresse og kontekstuelle filtre. Som forsker bygger jeg min egen fortolkning av dokumentene gjennom valg av koder, temaer og diskusjonssynspunkter. Tolkningen av dokumenter lar seg vanskelig gjøre om man som forsker ikke har aktuelle historiske og teoretiske rammer med i betraktningen. Willig (2008) viser til at det finnes to typer refleksivitet; epistemologisk og personlig. Epistemologisk refleksivitet går ut på at en ser på muligheten for at problemstillingen kan ha vært for presiserende ut i fra resultatene som kan frembringes fra datamateriale. Personlig refleksivitet betyr at en selv som forsker reflekterer over egenskaper som vi besitter gjennom egne erfaringer, verdier, sympatier og lignende. Med tanke på at problemstillingen i denne oppgaven har vært *flytende* fra starten av prosjektet, og først har blitt dannet gjennom en induktiv fremgangsmåte, har ikke epistemologisk refleksivitet vært den største utfordringen. Derimot kan det være fallgruver i en induktiv fremgangsmåte med et eksplorerende design. Det å unngå å snevre inn oppgaven for tidlig er viktig for å unngå tunnelsyn, som fører til at en overser viktige og relevante tema. Det å tillære seg best mulig forståelse for konteksten var kanskje det viktigste for meg personlig. Om en *angriper* et slikt historisk område for følelsesstyrt og uten kontekstuell forståelse, kan

³⁸ De fleste guttene fra 1911- 1912 elevprotokollene ble fulgt opp frem til 1930 i form av en liten notis i protokollen, som sa om de var fengslet eller hadde begått kriminalitet i voksen alder.

det skape store utfordringer. I et samfunn og i en tid der blant annet fysisk avstraffelse av barn var sett på som normalt, bør man som forsker akseptere datidens syn på verden når man fortolker.

Datautvalg og inkluderings- og ekskluderingskriterier

Etter å ha lest Edvard Lysne (1983) bok om Ulvsnesøy sin historie, fikk jeg en bedre forståelse på hva slags datautvalg som ville gi den beste skildringen av livet på anstalten. I utvelgelsen av datamaterialet var det å innta en pragmatisk holdning rettet mot et barnevernsfaglig felt en betingelse. Min forforståelse for barnevernshistorie var medioker, men jeg bestemte meg for å gå inn i prosessen med et utgangspunkt i Stortingets vedtak av Vergerådsloven i 1896. I den forbindelse kunne et datamateriale som kunne skille tiden før og etter dens ikrafttredelse i 1900 være aktuelt. Jeg visste at Bergen skolemuseum hadde hatt en historisk visning for en del år tilbake om Ulvsnesøy skolehjem. Jeg kom i kontakt med dem, og ble tipset av dem om å kontakte Bergen byarkiv - de hadde skulle ha tilgjengelig datamateriale helt tilbake til åpningen i 1881. Bergen byarkiv oversendte meg objektlisten til arkivet, og utvalget ble elevprotokoller og årsberetninger. Datamateriale i dette forskningsprosjektet består av 38³⁹ elevprotokoller fra Ulvsnesøy oppdragsanstalt/ skolehjem, samt årsberetningene⁴⁰ fra oppstarten i 1881 frem til 1911. Grunnen til dette utvalget er todelt: jeg ville ha et datamateriale som på en best mulig måte fanget overgangen fra oppdragsanstalt til skolehjem, og samtidig få med to forskjellige bestyreres⁴¹ tolkinger i beretningene og protokollene. I 1891 hadde Flugum styrt i ca. 10 år, i 1911 hadde Rimmereid styrt i ca. 10 år, samt det var ca. ti år før og etter Vergerådsloven ikrafttredelse. Først var tanken å kun bruke årsberetningene fra 1891, 1901 og 1911. Men da jeg fikk årsberetningene foran meg, så jeg raskt at årsberetningene var av et slikt omfang at det å kun ha tre ble for lite material. Etter litt frem og tilbake besluttet jeg å bruke alle beretningene fra oppstarten i 1881 og frem til 1911.

³⁹ 15 fra 1891 og 23 fra 1911-12. Elevprotokollene er håndskrevet og befinner seg hos Bergen byarkiv. De ble kopiert og senere transkribert.

⁴⁰ Årsberetningene er i A5-format og har et spenn på mellom 10 og 20 sider. De ble lest og transkribert ved Bergen Offentlige Bibliotek og er i trykt form.

⁴¹ Ved å ha lest Lysnes bok hadde jeg allerede en forforståelse om hvem bestyrerne var.

Problemstilling

Spørsmål i vitenskapelige undersøkelser kalles problemstilling, og vil alltid fremkalle et eller flere spørsmål. Dette markeres ofte ved at problemstillingen rent språklig er formulert som spørsmål. Problemstillingen bør først og fremst avklare hvilke aktører studien skal omfatte, og hvilke egenskaper som skal studeres. Ved induktiv utvikling av problemstillingen vil arbeidet med formuleringen av *problemet* være mer integrert i analysen av de empiriske data, og vil derfor kunne finne sted gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig å ta utgangspunkt i et så klart identifisert og saklig problemområde som mulig, selv om problemstillingen kan bli både revidert og presisert under den empiriske analysen (Grønmo, 2004). Induktive studier går fra empiri til teori som et eksplorerende design. I denne oppgaven som hadde en uklar problemstilling fra starten av prosjektet, i stor grad *ustrukturerte observasjoner* og der generalisering ikke er mulig, gir et eksplorerende design en økt innsikt og oppfatning av det som undersøkes. Som nevnt i starten har oppgaven en under- og hovedproblemstilling: **Hva slags behov hadde guttene som ble sendt til Ulvsnesøy?** En slik underproblemstilling legger også føring for en tidsaktuell og særlig problemstilling: **Hvilken behandling fikk guttene på Ulvsnesøy og hva var målet med oppholdet?** Aktuelle spørsmål som blir brakt frem i lyset ved en slik problemstilling er: Hvilke midler ble brukt, hva ble sett på som vellykket behandling og hvordan gikk det med guttene etter oppholdet? Bestyrernes med sine egenoppfatninger og perspektiver er sentrale *informanter* i fortolkningen.

Analyse

Formålet med kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av særlige forhold eller å produsere teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger. Analyseringen i kvalitative studier skjer som vanligvis etter hvert som data blir samlet inn. Slik foregår analysen hele tiden parallelt med datainnsamlingen, men etter hvert som studien utvikles, blir analysearbeidet en mer dominant del av prosjektet. Med andre ord kan man ikke skille ut analysen som en fastlagt plan i studien. Gjennom å analysere dataene vil en avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet. Ved en slik inspeksjon av datamaterialet oppdages tendenser og sammenhenger, som kombineres med forskerens erfaringer og inntrykk fra datainnsamlingen. Til sammen vil dette bearbeides i forskerens bevissthet (Grønmo, 2004, s. 245, 246). Som nevnt har oppgaven valgt å nytte seg av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analysetilnærming.

Tematisk analyse

En tematisk analytisk fremgangsmåte er valgt for å få en bedre forståelse av datamateriale. Det foreskriver at man hele tiden må hoppe frem og tilbake i materiale som blir undersøkt for å få et helhetlig syn på materiale.⁴² Elevprotokollene i datautvalget systematiserer guttenes opphold på Ulvsnesøy gjennom *før,- under,- og etter oppholdet*- klassifiseringer, og forandrer seg ikke nevneverdig fra 1891 frem til 1911. Denne organiseringen av guttenes opphold vil besvarelsen også bruke som et middel under analyseringen av beretningene og protokollene. Braun og Clarke (2006, s. 86) illustrerer seks tydelige faser i en tematisk analyse:

1. Gjøre seg kjent med datamaterialet
2. Generere de første kodene
3. Lete etter relevante tema
4. Gjennomgang av tema
5. Navngi og definere tema
6. Produsere sluttrapporten

I første fase gjorde jeg meg kjent med materiale ved å sitte flere dager på Bergen byarkiv og Bergen Offentlige Bibliotek, der jeg i all hovedsak leste, kopierte og transkriberte beretningene og protokollene. Dette var en tidkrevende prosess da elevprotokollene er håndskrevet på dansk og skriften var til dels svært utydelig, da fortrinnsvis protokollene fra 1891.⁴³ Dette førte til et hinder i forskningsprosessen da jeg hadde planlagt å transkribere alt på egenhånd ved byarkivet. Heldigvis var byarkivet behjelpelig med kopiering av protokollene, og som nevnt fikk jeg hjelp til å tolke håndskriften i elevprotokollene.

Byarkivet hadde ikke så mange av de aktuelle årsberetningene, men Bergen Offentlige Bibliotek hadde de⁴⁴ tilgjengelig. Braun og Clarke (2006, s. 87) illustrerer betydningen av at en «drukner seg i datamaterialet», slik at en gjør seg fullstendig kjent med innholdets mengde og omfang. Her kan det være hjelpsomt å ta notater underveis i lesningen, så en kan se tilbake på notatene seinere i arbeidsprosessen. Jeg så tidlig aktuelle tematiske konstruksjoner i protokollene og beretningene koblet mot oppdragelsesdiskursen. Noe som er interessant å

⁴² Det er ikke en *lineær* prosess, men er mer som en *gjentagende* prosess (Braun og Clarke, 2006, s. 86).

⁴³ I ettertid har jeg sett at dette utvilsomt var svært lærerikt og nyttig for å få en bedre forståelse. Spesielt var håndskriften i elevprotokollene fra 1891 vanskelig å tolke.

⁴⁴ Beretningen for 1900 var ikke å oppdrive.

trekke frem er at begrepet «oppdragelse» svært sjelden blir uttrykt, verken i elevprotokollene eller i årsberetningene. Begrepet har en underforstått betydning i tekstene.

I neste fase skal man i gang med å generere koder. Prosessen med å kode datamaterialet er en del av analysen der man starter med å systematisere data inn i meningsfulle grupper (Braun og Clarke, 2006, s. 88). Her fikk jeg bruk for notatene jeg tok under gjennomlesningene av beretningene og protokollene. Jeg så med en gang en organisering av elevprotokollene foretatt av bestyrer. Elevprotokollene var klassifisert i *før-, under- og etter oppholdet*, noe som gjorde det lettere å finne koder knyttet opp mot klassifiseringen. Samtidig, det å ha datamateriale som fra forskjellige tiår hjelper en å se helheten. For eksempel så er elevprotokollenes *før oppholdet* fra 1911- 1912 atskillig mer detaljert enn protokollene fra 1891. Kategorier under *før oppholdet*, som blant annet «skolekunnskaper», «drikkfeldig» og om «innsettelsen skjedde med foreldrenes samtykke» eksisterte ikke i elevprotokollene fra 1891. 1911- protokollene er standardiserte inntaksskjema, og fremstår som noe bestyrer fylte ut dagen opptakelsen av ny gutt på anstalten skjedde.

I den tredje fasen skal en lete etter tema. Det involverer å sortere kodene en fant i forrige fase, slik at konstruere potensielle temaer i datamaterialet. Ved samtidig å analysere kodene og å ta i betraktning hvordan forskjellige koder kan kombineres for å danne temaer, hjelper dette på å bringe aktuelle og større tema frem i lyset (Braun og Clarke, 2006, s. 89). Her brukte jeg tabeller og tankekart som hjelpemiddel. Det var for eksempel interessant å se at etter hvert med årenes løp, forekommer det en bevisstgjøring hos bestyrerne rundt hvorfor guttenes oppførsel fremstår som den gjør. Dette kommer også frem i språket ved flere anledninger:

De nyankomne guttene bærer ofte preg av å mangle forstand eller ikke ha vilje til å behandle ting med varsomhet. Flugum understreker at en må være forberedt på dette og viser til eksempler på at de nye guttene løper på bordene, knuser vinduer, knekker dørhåndtak og tilsmusser og river i stykker klær. Lignende slurv og uforsiktighet vises også på guttenes personligheter og karakteristikk. «Deres gang, holdning, tale, språk, og manerer bærer tilstrekkelige vitnesbyrd på dette.» (Flugum, 1886, s. 6).

«Ved oppdragelsen av barnene har man stedse bestræbt sig for at behandle dem som sine egne. Dog vil der jo altid maatte anvendes langt mere taalmodighet og overbærenhet. Man vilde ikke taale av sine egne, hva man omtrent daglig maa taale av saadanne børn.» (Rimmereid, 1910, s. 6).

Bestyrerne uttrykker en forståelse for at guttene ikke er mors beste barn, og at det er en krevende jobb å behandle slike gutter. Slike skildringer sees ofte rundt hvorfor bestyrerne mener disiplin og kjærlighet har sin plass på anstalten.

Fjerde fase er en systematisk gjennomgang av temaene. En grundig gjennomgang av tekst knyttet til hvert enkelt tema er nødvendig for å sikre solide sammenhenger av tema. Her så jeg store muligheter for å snevre inn på hvor fokuset skulle ligge. Som eksempel kan jeg vise til «kriminalitet» som et svært sentralt emne i klassifiseringen *før oppholdet*, eller *hvorfor* guttene ble plassert på Ulvsnesøy.⁴⁵ «Tyveri» og «slett oppførsel» er fellesnevnerer for hvorfor guttene ble sendt til øyen, og de blir også mønstre som går over i de andre klassifiseringene; der prioriteten under oppholdet var *hvordan* å forbedre den dårlige oppførselen og moralen, var tilbakemeldinger⁴⁶ fra lokalsamfunnet til guttene viktige bemerkninger om hvordan det gikk med guttene etter endt opphold. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at elevprotokollenes *før oppholdet* fra 1891 og 1911 er forskjellige. Der 1891-protokollene enten er kortfattede epikriser⁴⁷, som oftest skrevet av læreren, sognepresten eller fattigforstanderen, eller som en domsavsigelse⁴⁸, fremstår elevprotokollene fra 1911 som standardiserte inntaksskjema⁴⁹.

Femte fase er å navngi og definere tema, og denne fasen henger tett sammen med de to foregående fasene. Braun og Clarke (2006, s. 92) påpeker at en i denne fasen er ute etter å identifisere «essensen» i hvert enkelt tema, men også temaene som helhet. Å finne *genesisen* til oppdragelsestemaet fremstår som en *kritisk* tematisk analyse, og det er ikke den oppgavens formål. Et helhetlig perspektiv er foreliggende, og i datamateriale finnes det solide emner tilknyttet oppdragelse, som skolegang, arbeid, fritid og konfirmasjon. Slikt er anliggende for datidens oppdragelsesdiskurs på Ulvsnesøy

I den siste fasen av tematisk analyse gjelder det å produsere sluttrapporten. Braun og Clarke (2006, s. 93) understreker at denne fasen begynner når en har utarbeidet temaene. Jobben blir nå å fortelle dataens «kompliserte historie» på en måte slik at leseren blir overbevist at analysen har gyldighet. Det er viktig å demonstrere utbredelsen av temaene og å

⁴⁵ «Under oppholdet», og de andre klassifiseringene er egentlig *overordnede tema*. Denne klassifiseringen går utelukkende igjen i alle elevprotokollene og i de fleste årsberetningene.

⁴⁶ Tilbakemeldingene kom som oftest fra en prest eller fra guttenes fedre.

⁴⁷ Gutt nr. 8/ 96: «Før opptagelse: Han er i høy grad likegyldig og forsømmelig så vel med sine lekser, som i sær i sin skolesøken, liksom hans forhold utenfor skolen er mindre godt. Alle midler der står til skolens rådighet har vært anvendt lige overfor han. Men uten nytte. Epkr lærer Samdal». Se også Bilde 2 i vedlegg.

⁴⁸ (Elevprotokoller Ulvsnesøens Oppdragelsesanstalt, 1881-1899) Ep: 28/ 107: «Inndømt for forbrytelse mot straffeloven kapitell 19 § 6. Han har engang forhend været straffet for tyveri, med 12 slag ris i henhold til Bergen forhørsrett dom av 8 august 1891.»

⁴⁹ Bilde 3 i vedlegg.

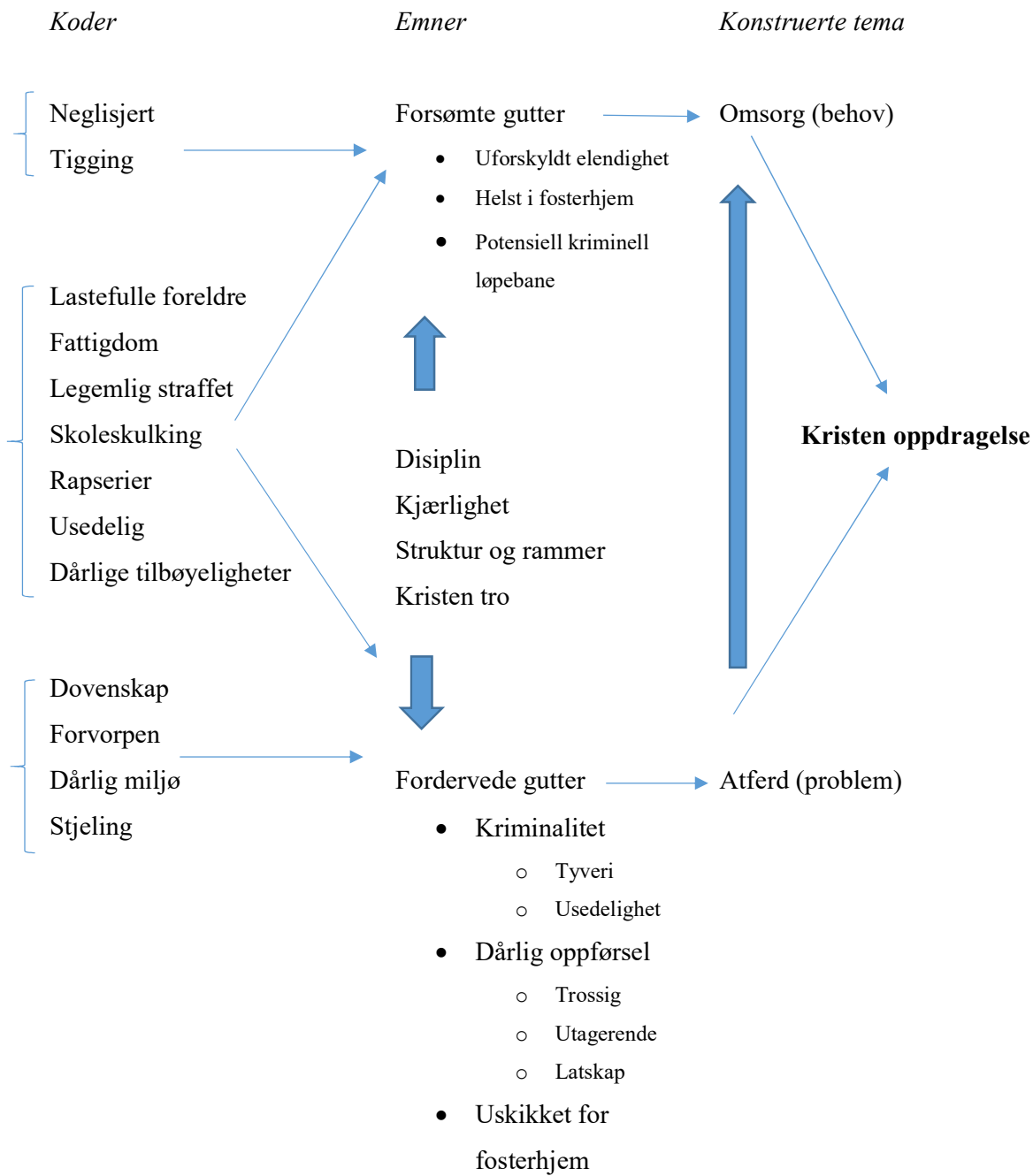
bruke levende eksempler for å være lett å identifisere i teksten. Til slutt må dataene diskuteres i en forbindelse med oppgavens forskningsspørsmål.

Kapittel 5: Drøfting av analytiske funn

Gjennom en induktiv fremgangsmåte kan oppgavens problemstilling(er) studeres nærmere i oppgavens empiriske utvalg beretningene og protokollene, for å så kunne utvikle teori(er) om det som undersøkes. De empiriske dataene i denne oppgaven er rik på aktørenes egen oppfatning av situasjoner og fenomener, og formidles til leseren på en fyndig måte som *simplifiserer*, og dermed rettferdiggjør valget av tematisk analyse. I den forbindelse har jeg valgt å presentere fortolkningen av oppgavens problemstilling(er) i tematiske tabeller. Det gjør at en som leser skal få en bedre forståelse for hva som drøftes, og hvorfor det som drøftes er relevant for problemstillingen. Oppgavens analytiske funn og drøfting vil bli presentert i et sammenhengende kapittel, der funn og drøfting av funn i stor grad vil diskuteres på kryss og tvers av hverandre. *Funnene* i denne oppgavene presenteres hovedsakelig som direkte sitat fra bestyrerne og diskuteres stort sett fortløpende. Dette kapittelet er skrevet med et utgangspunkt i å *forklare* de tematiske tabellene som fremstilles. Det er konstruert to tematiske tabeller; En for ideer som var bestemmende for at guttene skulle bli sendt til øyen, og hvordan den første tiden på anstalten var for dem. En annen for betydelige tema under oppholdet, og for tiden etter oppholdet. Grunnen til denne konstruksjonen bygger på hvordan bestyrerne har konstruert elevprotokollene. Som nevnt var elevprotokollene klassifisert i før-, under-, og etter oppholdet. I de fleste av elevprotokollene er under oppholdet- klassifiseringen fortalt av bestyrer som *den første tiden* og *etter hvert*. Dette har besvarelsen valgt å følge videre.

Kapitelet er organisert slik at funn relatert til underproblemstillingen (før oppholdet) drøftes først, deretter presenteres og drøftes den tematiske tabellen relatert til hovedproblemstillingen (under oppholdet). Elevprotokollene fra 1891 og 1911 vil bli i større grad bli brukt angående *før oppholdet*, da de er mer betydningsfulle for forståelsen i den delen av fortolkningen.

Tematisk tabell for før oppholdet



Viktigheten av en «kristen oppdragelse»⁵⁰ på Ulvsnesøy avspeiles i Locke (2016, s. 31, 143) sine argumenter om at de aller fleste er som de er på grunn av sin oppdragelse. De aller fleste guttene som kom til Ulvsnesøy hadde opplevd forsømt oppdragelse fra foreldrene, eller forsømt sine plikter selv. Da skulle anstalten stå klar til å forme guttene inn mot voksenlivet. Fra starten av var halvparten av guttene plassert på øyen i regi av fattigvesenet i Bergen, resten via en juridisk dom som dømte dem til *oppdragelse* og ikke fengsel. Etter at staten overtok ansvaret for anstalten i 1900, ble alle dømt til plassering på skolehjemmet i vergerådet, og det tenderer mot at guttene med atferdsproblemer havnet først i køen.⁵¹ Hva gjorde dette med bestyrers syn på guttene, og hvordan skulle de behandles for å kunne passe inn i samfunnet på utsiden av øyen? Gjennom en fortolkning av datamaterialet er behovet for en kristen oppdragelse av de vanartede og forsømte guttene konstruert som tema, og generalisert både for oppdragelsesanstaltperioden og skolehjemsepoken.

«Det har i en Række af Aar inden Bergens By været et betydeligt Antal Børn, som paa Grund af deres Vanart og forsømte Opdragelse i Forbindelse med deres Forældres Mangel paa Evne til at føre dem paa Forbedringens vei ved Skolekommissionens og Fattigkommissionens Foranstaltning har været sat til Forsørgelse udenfor deres Hjem, og det har stadig været forbundet med Vanskelighed at faa deslige Børn anbragte saaledes, at man kunde have Haab om deres Forbedring. Allerede i 1864 kom Bergens Fattigkommission og Skolekommission under Drøftelsen af dette Anliggende til det Resultat, at det bedste Middel, hvormed man kunde møde dette Onde, vilde være Oprettelse af Redningsanstalter, hvori aifald de værste Børn kunde anbringes og holdes borte fra deres vante Omgivelser og Forhold og derhos bringes ind under en streng Disciplins samt kjærlig Omgangs og kristelig Undervisnings Paavirkning.» (Flugum, 1883, s. 3).

Slik blir Ulvsnesøy oppdragelsesanstalt introdusert av Flugum i den første årsberetningen. Helt fra starten av påpeker han at det er foreldrenes «Mangel paa Evne» som har ført til at guttene har falt utenfor. Locke (2016, s. 53) mynter også barnas forsømmeligheter på foreldrene og Locke vil gjerne vite «om der findes nogen last, hvor det ikke er foreldrene og andre⁵² omkring børnene, der har fremdryket den hos dem». Det å møte «dette Onde» var å plassere *de verste* guttene på anstalter så de kunne behandles og oppdras gjennom skolegang, kristendoms lære, arbeid, disiplin og kjærlighet under kontrollerte rammer. Når det gjaldt

⁵⁰ Locke uttrykker blant annet at barnets sinn må tidlig innprentes med et begrep om at Gud er det suverent høyeste vesen, og er et grunnlag for egenskapen Locke setter høyest hos mennesker: dyden (§ 136.). En oppdragelse tuftet på disiplin, kjærlighet og kristen tro som skulle *ta roten til det onde*.

⁵¹ Ved slutten av 1906 bodde det 66 gutter på skolehjemmet. Bare to av guttene var innskrevet med en hovedgrunn i *lastefulle hjem*, der foreldrene hadde mistet råderetten over barnet i vergerådet. Resten var på øyen på grunn av dårlig oppførsel eller straffbare handlinger. (Rimmereid, 1907, s. 4).

⁵² Med andre mener trolig Locke tutorer og tjenestefolk som daglig er omkring de *små herrer*.

foreldre som hadde ufordelaktig innflytelse på guttene, og «vilde komme til at saare flere af vore bedste Gutter», unngikk anstalten å legge til rette for kontakt mellom partene. Samtidig så Flugum også verdien av å opprettholde kontakten til familiene der «Hjemmets Forholde ikke ere mislige»:

«Ved den herværende Anstalt har man fra først af fundet Grund til at vedligeholde Forbindelsen med Hjemmet, og man har derfor indrømmet Gutternes nærmeste Slægtnings Tilladelse til at besøge Anstalten, rigtignok med den Indskrænkning, at de paa Forhaand have maattet erholde Adgangstegnet til Anstalten. Ligesaa har Gutterne flittig korrespondert med Hjemmet under den Kontrol, som Brevernes Gjennomsyn har medført. Det vil let indsees, at naar Hjemmets Forholde ikke ere mislige, kan denne Forbindelse kun virke velgjørende paa Gutterne.» (Flugum, 1883, s. 3).

Flugum (1883, s. 4) understreker at det ikke bare er bra at guttene korresponderer med familien. Han nevner at det har vært tilfeller der foreldre skriver fæle ting om anstalten som ikke har rot i virkeligheten, og han rettferdiggjør dermed gjennomsyn av brevene slik at han kan bestemme om guttene får lese dem. Det kan ha vært ulike grunner til at bestyrerne inspiserer brevene: For det første kan det ha vært et makt- og kontrollbehov fra bestyrers side. Ved å gjennomlese guttenes brev hjem, kunne bestyrer *sortere vekk* informasjonen han ikke ville skulle komme ut til den vanlige mannen i gaten, som handlet om guttenes liv på anstalten. For det andre kunne bestyrer kontrollere hva slags informasjon han ville at guttene skulle få vite om hjemmefra, og et eksempel på dette kan sees hos skolehjemgutten «Herman»⁵³: Han hadde nylig blitt foreldreløs og bodde hos tanten sin, før han ble plassert av Vergerådet på Ulvsnesøy på grunn av et underslag. Rimmereid karakteriserte han under oppholdet som en «snil, noget svagelig gut, paa hvis forhold der aldri førtes klage». Med slike «svage» gutter kunne det være at bestyrer ville skjerme guttene for negative påvirkninger utenfra.

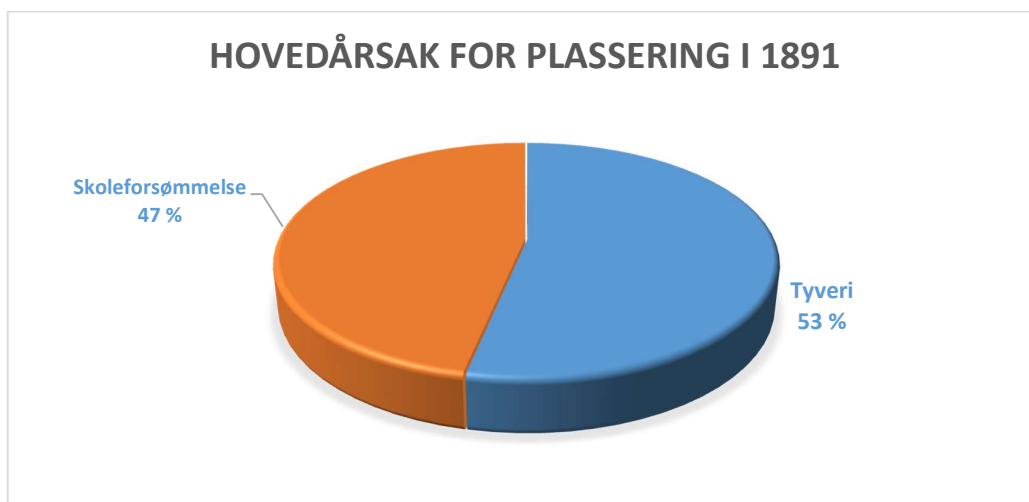
Omsorgsbehov og atferdsproblem

Av de 15 guttene som ble innskrevet på anstalten i 1891 var 10 plassert av fattigkommisjonen i Bergen, mens de siste fem var plassert ut fra dom av delikventfondet⁵⁴. Alle de fem guttene som var dømt til plassering hadde begått tyveri(er), samt tre av de ti som var plassert på anstalten av fattigkommisjonen. Hos alle guttene som var plassert av fattigkommisjonen var

⁵³ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) Ep 1911: 451/18.

⁵⁴ Myndighet til å plassere guttene på anstalt i stedet for fengsel.

skoleforsømmelse⁵⁵ en gjenganger. Beskrivelse av disse guttene var gjerne at de var trassig, likegyldig og hadde vært uten tilsyn.⁵⁶ Alle guttene bodde i Bergen.



«Alfred»⁵⁷ og «Oscar»⁵⁸ er eksempler som på to gutter som tilhørte hver sin plasseringskategori. Alfred var født i Hosanger på Osterøy, men familien hadde flyttet til Sydnes i Bergen. Han var akkurat fylt 14 år da han kom til oppdragelsesanstalten, besluttet av fattigkommisjonen. Før han kom til øyen hadde han blitt prøvd plassert i en *hederlig* familie på landet⁵⁹, men oppholdet varte bare i fem dager. Fosterfaren sa at gutten gråt både natt og dag av lengsel, og at de slutt måtte la han reise. Fattigforstanderen meddeler i epikrisen:

«Nu gaar denne Gut uden Hjem og uden Tilsyn, slentrende ledig fra Morgen til Aften. Han har ikke gaaet paa luthers Skole i de siste 2 Aar, men søkte til den katholske Skole, hvor Moren fik ham ind, da hun selv gik over til Katholismen. Moren er for tiden i Sygehuset med sit yngste Barn, og faderen tager seg ikke av Gutten.»

Det blir ikke fortalt om kriminalitet eller dårlig oppførsel hos Alfred. Trolig ble han plassert ut på landet fordi moren ventet barn, og faren sannsynligvis enten var fordrukken eller vekke i arbeid.⁶⁰ At Alfred gikk «uden Hjem» kan tyde mer på at faren var dranker og familien ikke hadde fast bopel. Alfreds opphold på Ulvsnesøy er kort gjengitt av Flugum. Hans *forbedring*

⁵⁵ Skoleforsømmelse blir ikke nevnt hos de fem domfelte guttene. Det er nok rimelig å tro at alle disse forsømte skolen i en eller annen form, men at det ikke ble nevnt grunnet alvorligere saker som straffbare handlinger.

⁵⁶ En av elevprotokollene beretter kort om en fraværende far.

⁵⁷ (Elevprotokoller Ulvsnesøens Oppdragelsesanstalt, 1881-1899) Ep 1891: 12/ 98.

⁵⁸ (Elevprotokoller Ulvsnesøens Oppdragelsesanstalt, 1881-1899) Ep 1891: 16/ 101.

⁵⁹ Fattigkommisjonen plasserte en stor andel gutter til fosterhjem i Nordhordland.

⁶⁰ Det fremstår som at mødrene ofte måtte klare seg aleine i oppdragelsen. Fedrene var enten i arbeid langt vekke (til sjøs), eller var drikkfeldige og ranglet.

gikk noenlunde jevnt fremover, og unntatt noen få «tobakkshistorier»⁶¹ var det ikke noen grunn på å klage på hans oppførsel. Det er ikke dokumentert noen korporlig straff verken før eller under oppholdet hans.

Oscar fremstilles i elevprotokollen av Flugum som en gutt med store atferdsvansker. Han var elleve og et halvt år da han kom til øyen, og ble av politimester Magelsen i Bergen beskrevet som «en af de mest vanartede gadegutter for tiden kjendes, og har verken Respekt for øvrigheden eller Foreldrene.» Fosterhjem hadde vært prøvd ut for Oscar, men han rømte gjentatte ganger tilbake til byen. Til slutt ble gutten dømt for tredje gang på under et år for tyveri. Første gang ble han tildelt en alvorlig advarsel og formaning i retten, andre gang ble han idømt 14 slag ris. Politimesteren understrekte at «Den eneste Redning synes at være tilstrømmelse i Ulfsnesøæns Opdragelsesanstalt». Politimesteren antydte det som i formodningen skulle være rettesnoren da det gjaldt plassering av gutter på anstalten: det skulle være den siste *barmhjertige* utvei. I praksis fungerte det ikke slik, noe som bevitnes i Alfreds plassering – gutter med omsorgsbehov og atferdsproblemer gikk hånd i hånd på anstalten. Under oppholdet på anstalten oppførte Oscar seg gjennomgående svært dårlig, og Flugum beskriver han i elevprotokollen som upålitelig, løgnaktig og tyvaktig. Oscar er og en av få gutter som ikke ble konfirmert under oppholdet:

«Innskriveres til Konfirmationsforberedelse høsten 1894, men maatte snart bortvises fra denne grunnet Tyveri. Da han halvaaret senere forværres, udskrives han med Bestyrers Samtykke uden Konfirmation og uden det til denne bestemte Utstyr.»

Antakeligvis hadde han stjålet kirkekollekten⁶², og ved å bli bortvist fra konfirmasjonsforberedelsene førte det til at han ikke fikk gå fra *korte til lange bukser*. Det å ikke bli *sluppet fram* for presten var nok et stort nederlag for guttene, og det «å bli attvist» kunne få store konsekvenser for unge som ikke ble konfirmerte.⁶³ En del av guttene var allerede år etter den alminnelige konfirmasjonsalderen, og oppholdet på Ulvsnesøy utsatte det ofte lenger. Antageligvis var det bestyrer som tok den endelige avgjørelsen om når guttene var

⁶¹ Hva Flugum mener med tobakkshistorie er usikkert. Den andre gangen begrepet «tobakkshistorie» blir brukt, er av Rimmereid flere år seinere. I 1906 ble fire gutter overført til Bastø som et resultat av lang tids dårlig oppførsel, som til slutt endte med at de stjal tobakk. Etter at de ble flyttet forekom det ikke noen «Tobakshistorie» resten av året (Rimmereid, 1906, s. 6).

⁶² Andre gutter som seinere ble tatt for tyveri av kirkekollekt ble sendt til Bastø.

⁶³ Mest prekært for de unge som ikke ble konfirmert var de ikke ble betraktet som voksne, og fikk derfor sjelden ordnede forhold til arbeidsgivere. «Attvisning» ble gjerne praktisert frem til starten på 1900-tallet (Johnsen, 1985).

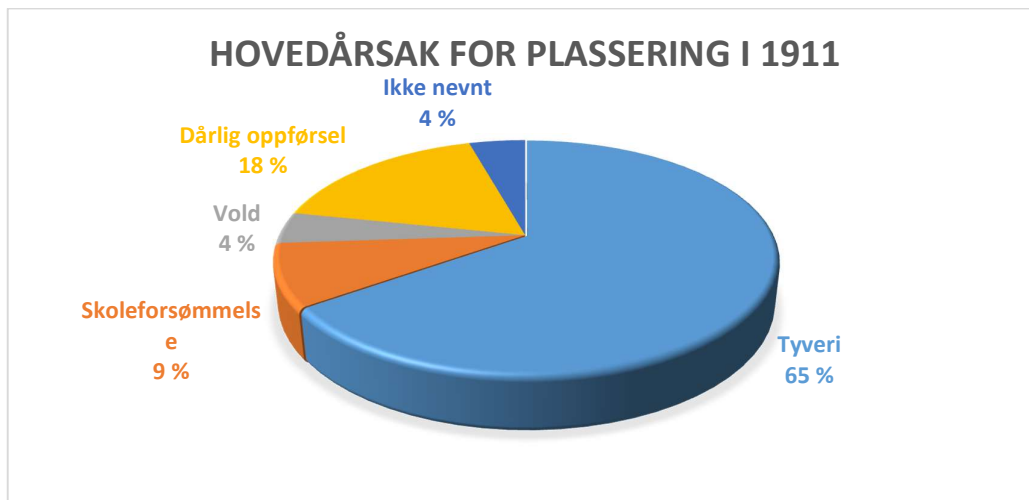
klare for å bli konfirmerte, og guttenes konfirmasjonsalder dem imellom varierte med flere år.⁶⁴ En forklaring på det kan være at potensielle konfirmanter *burde* kunne *Pontoppidans katekismeforklaring*.⁶⁵ Johnsen (1985, s. 36) forteller at det var vanlig i Norge at man forberedte de potensielle konfirmantene gjennom «utenatføring og mekanisk innøving» av spørsmål og svar. Flere av guttene på Ulvsnesøy kunne knapt lese og skrive. Det må ha vært en stor utfordring for anstalten å klargjøre alle guttene for konfirmasjonen. *Heldigvis* for guttene var det ikke uvanlig at prestene så på mer enn bare ungdommens kristendomskunnskaper. Dahl (2017, s. 83) markerer at prestene helt tilbake på slutten av 1700- tallet i Norge ikke bare dokumenterte kristendomskunnskapene til konfirmanten, men også konfirmantens karakter. Det var like viktig å få frem om konfirmanten var «Skikkelig i Seder» eller «i Oppførsel». Ungdommens sinnelag og kunnskap var ofte to sider av samme sak – en sterk karakter kunne veie opp for svake kristendomskunnskaper blant guttene på øyen.⁶⁶

Som i 1891 var tyveri var hovedgrunnen for guttenes innsettelse. I 1911 hadde det økt til to av tre gutter, mot litt over halvparten i 1891. Ingen av guttene som ble plassert på øyen det året hadde lastefulle foreldre som hovedbegrunnelse for plassering. Hos guttene med dårlig- og voldelig oppførsel var skoleforsømmelse også et problem. Det kan tale for at vergerådene prioriterte bortsettelse av guttene i skolehjem i prioritert rekkefølge: Kriminalitet → Dårlig oppførsel → Skoleforsømmelse → Lastefulle foreldre. Som regel hang to eller flere av disse karakteristikkene sammen.

⁶⁴ I elevprotokollene er det ofte flere gutter fra anstalten som blir konfirmerte samme dag. Spesielt gjeldene er det de første 15 årene da guttene ble konfirmerte i Mariakirken i Bergen, før konfirmasjonen ble flyttet til Bruvik kirke. Etter hvert som årene gikk var guttene tett opptil 18- årsalderen før de ble konfirmerte.

⁶⁵ Boken «Sandhed til Gudfryktighed» var den viktigste læreboken og hadde over 750 spørsmål og svar.

⁶⁶ I tidligere tider i Norge lå konfirmasjonen til grunn for samfunnsrettigheter som ekteskap, militærtjeneste og det å kunne vitne i retten (Dahl, 2017, s. 91).



Dårlig oppførsel er en vag beskrivelse av Rimmereid angående plasseringsgrunnlaget. Guttene som ble plassert på det grunnlaget står det lite om i elevprotokollene, men den dårlige oppførselen hos dem henger sammen med forsømt oppdragelse. Det er også trolig at Flugums fortellinger om guttenes forhold etter utskrivning fra anstalten, også kan sees igjen i Rimmereids språk og meninger: Flugum viser til 1888, og blant de 48 guttene som hadde blitt utskrevet siden oppstarten i 1881, hadde 39 fått seg stabilt arbeid, de seks som utvandret til Amerika vites det lite om og de siste tre vært uten fast beskjeftigelse. Angående deres oppførsel etter utskrivningen har 32 skikket seg bra, 8 middelmådig, 3 er blitt straffedømt og 5 mangler det pålitelig informasjon om da de oppholder seg utenfor landets grenser. Av de som Flugum karakteriserer som «middelmådig» er det noen gutter som har forlatt sitt arbeid uten grunn, og andre har vist seg å være «kjepphøye, hovne og drikkfeldige». Grunnen til bestyrer kategoriserer dem som middelmådige er at de har vist dårlig oppførsel, men *ikke* havnet under juridisk tiltale (Flugum, 1889, s. 6). Felles for alle guttene som ble plassert på skolehjemmet på grunn av dårlig oppførsel er at de forsømmer skolen og er i «slet selskab», men de har ennå ikke har gjort noe straffbart. Foreldrene til disse guttene samtykker også til plasseringen i skolehjem. Det kan virke som om disse guttene ble *preventivt plassert* på Ulvsnesøy, for å få de vekk fra omgangskretsen som hadde en negativ påvirkning på deres oppførsel og tilbøyeligheter.

Et eksempel på en preventivt plassert skolehjemgutt er «Halfdan»⁶⁷. Halfdan var enebarn, født i Kristiania⁶⁸ og ble plassert i skolehjemmet rett før 15-årsdagen. Han hadde aldri vært straffet, men var ifølge dommen av Vergerådet «med dårlig selskap», hadde «slette Tilbøieligheter»⁶⁹ og «forsømt oppdragelse». Halfdan var en av få gutter ved skolehjemmet som hadde legemsfeil⁷⁰. Ellers var hans «almindelige evner» gode, mens skolekunnskapene var små.⁷¹ Faren til Halfdan var «periodisk drikkfeldig og usedelig», og hadde vært straffet flere ganger for tyveri. Rimmereid gir inntrykk av en forståelse rundt Halfdan sin situasjon i elevprotokollen:

«Halfdan har gode Evner, men var ikke flittig paa Skolen. Da han havde en daarlig Fod, saa han haltede meget (maatte i Begyndelsen bruge Stok), kunde han ikke settes til Utearbeide, men anbragtes i Skomakerverkstedet, hvor han arbeidet flittig og blev ganske flink. Han bar paa en daarlig Arv fra Lastefulle Foreldre. Hans Oppførsel var særlig i den første Tid, utilfredsstillende; han var oppfarende, men viste sig aldrig tyvagtig.»

Utilfredsstillende oppførsel er et uttrykk Rimmereid bruker i elevprotokollene på flere av guttene, men det fremstår som altslukende om all negativ oppførsel. Som hos Flugum var Rimmereid opptatt av om guttene viste seg upålitelige, løgnaktige og tyvaktige. I Halvdans tilfelle uttrykte Rimmereid at gutten viste seg arbeidsom og pålitelig i skomakerverkstedet, og ikke viste seg tyvaktig. Det bestyrerne hadde som førsteprioritet var om guttene viste tegn å være *tyvaktige*, og det er spesielt to grunner til dette; For det første var det om den kristne oppdragelsen hadde fått rotfeste i guttene. Om guttene var tyvaktige på anstalten ville ikke de bli sluppet frem for presten av bestyrer, og presten ville nok heller aldri konfirmert en gutt som bryter med de ti bud. For det andre, hva bestyrer trengte å formidle til de som skulle lese beretningene og protokollene. Med tanke på at de fleste *kriminelle* guttene som ble plassert på øyen hadde begått et eller flere tyverier, var det nok viktig å dokumentere om denne *fordervelsen* fortsatte inne på anstalten. En slik dokumentasjon ser en igjen i de fleste årsberetningene, så det å få formidlet denne informasjonen var viktig for fortelle om hva anstalten *slapp ut* igjen i samfunnet.

⁶⁷ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) EP 1911: 448/32.

⁶⁸ Født ved fødselsstiftelsen i Kristiania. Stort sett var klientellet ugifte ved fødselsstiftelsen, fattige kvinner som skulle føde barn utenfor ekteskap (Kyllingstad, 2013).

⁶⁹ Tobakksbruk, drikkfeldig, rangler, lett for å synde, gjerne brukt om guttene *før* de blir fordærvede

⁷⁰ «Har sjev fod»

⁷¹ Rimmereid beskriver de fleste guttene fra 1911- kullet med alminnelige evner og små skolekunnskaper.

I forbindelse med at færre gutter med hovedårsak i lastefulle foreldre, ble plassert på Ulvsnesøy i skolehjemsepoken enn i oppdragelsesanstaltperioden, kan skyldes at vergerådene fant fosterhjem til disse guttene.⁷² Det var nå gått over tretti år siden oppstarten på Ulvsnesøy, og anstalten tok seg av de mest «moralsk fordærvede guttene». Det var gjerne denne *typen* gutter skolekommisjonen hadde vegret seg for å sende ut på bygden til gode familier på 1870-tallet. Som nevnt var halvparten av de 30 plassene i oppdragelsesanstaltperioden reservert gutter under fattigvesenets omsorg, men denne ordningen forsvant ved overgangen til skolehjem.

I protokollene til «1911- kullet» blir forsømt oppdragelse og skoleforsømmelse nevnt som en *mindre* årsak hos en av tre gutter (Rimmereid, 1912, s. 4). Noe av dette, og da for det meste skoleforsømmelsene kan skyldes på at mange barn i fattige familier var i arbeid ved siden av skolen.⁷³ Gjæen (2017, s. 40) påpeker at både gutter og jenter arbeidet i «kondisjon», de arbeidet utenfor skoletid for å spe på familiens økonomi. Dette var ofte tidkrevende og fysisk tungt, som for eksempel å være løpergutt i byen eller å arbeide på reperbane. Antakelig kan dette være en mulig forklaring på flere av guttenes skoleforsømmelser. Det er ikke vanskelig å begripe at å kombinere skolegang og arbeid, gjerne før tenårene førte til at elevene møtte opp uopplagte og uforberedte på skolen. Også barnas dårlige boforhold trekkes frem. Mange elever kom fra arbeiderfamilier med mange barn, og det var ikke uvanlig at familiene bodde i 1 og 2- værelses leiligheter. Gjæen poengterer at lærerne ikke tok hensyn eller hadde noen forståelse for dette, og en god del elever ble straffet på folkeskolene i Bergen for skoleforsømmelsene. Forseelsene elevene gjerne ble straffet for var «dovenskap» og «skulk», og straffen ble stort sett utøvd med bjørkeris eller spanskrør av lærerne selv.

Hva slags behov hadde guttene?

Alfred, Halfdan og Oscar er tre gutter med nokså annerledes oppvekst før de ble plassert på Ulvsnesøy. Alfred fremstår som en gutt som måtte klare seg en del på egenhånd, og hadde i den grad mye *uforskyldt elendighet* som resulterte i at han ble plassert i en oppdragelsesanstalt.⁷⁴ Med tanke på at han ikke hadde vist noen tegn til å være av forvorpen

⁷² Eller slik som Befring (1963) påpekte: barn som ikke bar preg av å være «sedelig forkomne».

⁷³ Kondisjonsarbeid er også relevant for guttenes skoleforsømmelser i 1891.

⁷⁴ I elevprotokollene fra 1891 står det generelt svært lite om foreldrene til guttene. Det eneste som blir nevnt om Alfreds foreldre er at mor er på sykehuset med et nyfødt barn, og at far jobber som baker og ikke tar seg av sønnen. Det er for eksempel ikke nevnt hvor mange søsken Alfred hadde og hvordan deres situasjon var. Dette er ting som blir nevnt i alle protokollene fra 1911.

karakter og ei heller uoppdragen før han ble sendt til øyen, er det merkverdig at Flugum formidler at hans «forbedring gikk noenlunde jevnt fremover». Flugum adresserer ikke hvilke områder han forbedret seg, men relatert til andre *lignende* elevprotokoller er det er trolig myntet på guttens skole- og kristendomskunnskaper.

Halfdan fremstilles som en gutt som har en fot i hver leir. Gutten manglet omsorgspersoner og hadde allerede i ung alder havnet i elendig selskap og utviklet dårlige tilbøyeligheter. Locke (2016, s. 156) understreker viktigheten av å få «korrigert og udryddet de slette tilbøyeligheter og opbyget gode vaner hos ham». Halfdan viste seg aldri tyvaktig på anstalten, men han viste seg som en hissig gutt.

Oscar hadde allerede før tenårene forbrutt seg flere ganger. Heller ikke i hans tilfelle blir det formidlet informasjon om foreldrene, kun en notis om at Oscar ikke viser de respekt. Noe som er verdt å merke seg hos slike gutter som Oscar, er at skoleforholdene deres under oppholdet på Ulvsnesøy svært sjelden blir oppgitt av Flugum i elevprotokollene. Det kan tyde på at forbedring av moral og atferd var satt i høysete på anstalten, og skolelærdom kom etter, slik Locke⁷⁵ foreskrev sin oppdragelsesteori. Like fullt var guttene plassert på Ulvsnesøy som et resultat av «å bli forsømt og/ eller være fordervet», og anstalten skulle stå klar for å ta imot *alle* typer gutter, og gi oppdragelsen de trengte før voksenlivet. Samtidig ble også samfunnet *spart* med å få guttene langt vekk fra bylivet.

Guttene som ble plassert på anstalten hadde alle som en det samme behovet – en oppdragelse der ikke bare den kristne *tro* skulle få rotfeste i guttene, men også ikke minst at de skulle *leve* det kristne liv. Det var en tid der det var en selvfølge at alle nordmenn var lutherske kristne. Den kristne oppdragelse var tuftet på disiplin, respekt, struktur, rammer, erkjennelse og ikke minst kjærligheten. Slik som bestyrerne (mest Flugum) bruker begrepet kjærlighet, vil oppgaven argumentere for at kjærligheten ved anstalten er summen av den totale oppdragelsen, eller sagt på en annen måte – kjærligheten *er* den kristne oppdragelse. Bestyrerne gir uttrykk flere ganger i tekstene at det er kjærlighetene guttene først og fremst trenger, Flugum *forkynner* dette:

«Hvad Gutternes Behandling angaar, da har Kjærligheden været dens ledende Princip.» (Flugum, 1883, s. 17).

Oppgaven har tatt for seg bakgrunnen for hvorfor guttene ble plasserte på Ulvsnesøy og argumenterer for at guttene, uansett plasseringsgrunnlag hadde behov for kjærligheten. I neste

⁷⁵ § 134. (Locke, 2016)

del presenteres en tematisk tabell av fortolkete emner og tema for å kunne svare på oppgavens hovedproblemstilling.

Tematisk tabell for under oppholdet

<i>Koder</i>	<i>Behandlingsemner</i>	<i>Tema (anstaltens mål)</i>
<p>Svak karakteristikk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sløvhet • Likegyldighet • Uforsiktighet • Upålitelighet • Hovmod 	<p>«Hjemmets karakter»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjærlighet • Fritid og lek 	<p>Samfunnsdugende individer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selvhjulpne • Disiplinerte • Moralsk forbedring
<p>Dårlig oppførsel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Løgnaktighet • Trossig • Stjeling • Rømning 	<p>Oppdragelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjærlig påminnelse <ul style="list-style-type: none"> ○ Irettesettelse • Korporlig straff <ul style="list-style-type: none"> ○ Ris og rør ○ Bastø om ikke forbedring <p>(1911)</p>	<p>Lovlydige</p>
<p>Struktur</p> <p>Rutiner</p> <p>Ansvarliggjøring</p> <p>Tro</p> <p>Fysisk form</p> <p>Rømninger</p>	<p>Skole</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forenklet • Vekke interesse • Kristendom <ul style="list-style-type: none"> ○ Guds frykt ○ Konfirmasjon ○ Aktelse <p>Arbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nevenyttig • Kroppslig • Driftighet 	

En tematisk tabell er blitt konstruert ut ifra analysering og fortolkning med en induktiv tilnærming for å svare på problemstillingen: **Hvilken behandling fikk guttene på Ulvsnesøy og hva var målet med oppholdet?** Ut av en tematisk analyse av datamateriale er en teori om at guttene skulle behandles til å bli *samfunnsdugende individer* fortolket. Denne ideen baserer seg på tilnæringsmåten anstalten hadde – det er vanskelig å se at anstalten arbeidet ut fra en bestemt metode. Som tilnærming kan *sunn fornuft i tiden*, tuftet på Lockes- og Rousseaus oppdragelsesteorier være en passende beskrivelse av behandlingsmåten anstalten brukte; En sunn fornuft med kilde i kristendommen og det kristne liv - *kjærligheten*. Fortolkede emner og tema som støtter oppunder oppgavens argumentasjon, vil presenteres hver for i underoverskrifter. Det er også tilfeller der emner og tema drøftes på kryss og tvers av hverandre. Besvarelsen vil nå diskutere hvorfor, og hvordan denne tolkningen ble konstruert.

Skole, arbeid og fritid

«Dens første Maal var at faa Gutterne disciplinere. Dette Maal naaedes forholdsvis snart, om end Arbeidet dermed just ikke altid hørte til det letteste. Dens andet Maal var Vækkelse av Gutternes Evner og Interesser. Til Opnaaelse heraf medtoges i Begyndelsen kun de letteste Fag, hvori da Undervisningen maate anlægges mere som en fri Samtale, indflettet med letfattede Fortællinger af de mest forskjellige Slags, end som en efter methodiske Regler ordnet planmæssig Undervisning. Meddelelse af de fornødne Kundskaper og Færdigheder søgtes naaet, idet Fagkredsen fra Aarets Begyndelse udvides til de almindelige Skolefag ... Det var en Selvfølge, at en til dette tredje Maal sigtende Undervisning maate tillægges Religionsundervisningen⁷⁶ en fremtrædende Plads, og at den hele Skolegjerning maate komme til at stille større Krav til Elevernes Selvvirksomhed.»
(Flugum, 1883, s. 8, 9).

Om det andre målet tilføyer Flugum at «det var en haard Nød at knække, at vinde Bugt med Gutternes Sløvhed og Interesseløshed». De fleste av guttenes liv hadde frem til de ble plassert på øyen vært befattet med mye skulking og dagdriveri. Deres skoleferdigheter og interesse til skolearbeid stod deretter.

Skolens tredje mål var kunnskapsoppnåelse og undervisningen skulle følge den samme praksisen som skolene i Bergen. Det viste seg at det å oppta nye gutter når som helst i løpet av året la hindringer for skoleundervisningens jevne fremskritt. Til gjengjeld var det en fordel at skolen hadde litt lengre undervisningstid enn allmueskolen. Det gjorde at anstalten kunne ha

⁷⁶ Befring (1963, s. 105) understreker at kristendomsfaget preget skolearbeidet på Toftes Gave. Sett i lys av siktepunktet til anstalten som var «å presumtivist føre elevene fram til konfirmasjonen». Ved å velge bestyrere som var utdannet teologer til å drive oppdragelsesanstaltene, fikk man en garanti for at kristendomsopplæringen ble kvalitetssikret.

bedre kontroll på guttenes leksearbeid, og dessuten kunne gi ekstraundervisning til etternølerne. Dette beskriver også Rimmereid (1904, s. 7), og han presiserer også at det må tas mer hensyn til guttenes *moralske forbedring* enn til forbedring av skolekunnskaper. I Lockes⁷⁷ oppdragelsesteori ble lærdommen satt til sist, noe han selv påpekte kunne fremstå besynderlig at kom fra «munden på en boglærd mand». Argumentet til Locke ble lagt deretter: hvorfor bruke flere år på å prøve å lære barn kompliserte språk⁷⁸ og fag, når en kunne oppnå en like god læring nesten utelukkende gjennom lek, og over en mye kortere tidsperiode? Locke⁷⁹ uttrykker også at han gjerne ser barna lære seg minimum et håndverksfag, selv om de ikke nødvendigvis retter seg mot «en gentlemans kald».

«De er overmaade livlige, maa altid være i Virksomhed. Selvom de hele Dagen har gaaet i tungt Arbeide, er de straks i fuld Leg, saasnt de faar fri. For øvrig bruger de sine Fristunder og Vinteren mest til Løvsagarbeide⁸⁰ og om Sommeren til Arbeide i sine smaa Havesenge⁸¹. Biblioteket benyttes også flittig.» (Rimmereid, 1904, s. 7).

På anstalten hadde guttene i ukedagene om lag to og en halv time fritid. Tiden gikk ofte med til skole- og arbeidsrelaterte sysler: Begge bestyrerne forteller om gutter som er svært ivrige til å leke, og «den private offervilje» ga anstalten midler slik at det ble anskaffet spill og apparater. Guttene leker ofte ute i friluft og setter opp små barneskuespill – «de er meget livlige og med skarpt øie for det komiske og humoristiske». Biblioteket blir benyttet flittig, særlig i vinterhalvåret. Med tanke på at Flugum (1888) understreker at mange av guttene som kommer til øyen knapt kunne lese, er dette bemerkelsesverdig. Samtidig blir denne utfordringen sjeldnere adressert av Rimmereid. Hvorfor er vanskelig å gjengi. Selv før folkeskolens opprettelse i 1889 gikk 95 % av alle barn på skolen. Samtidig fremstår det i beretningene skrevet av Rimmereid som at han var mer opptatt av å formidle om guttene viste *moralsk fremgang* enn skoleferdigheter.

Alle guttene har også ansvar for hvert sitt blomsterbed, noe som fører til en forpliktelse for guttene. Rimmereid tilføyer at de steller bedene med omhu i sommermånedene. De fleste barna som kommer til øyen kan ikke svømme, men det tar ikke lang tid før de lærer seg det. Locke (2016, s. 37) understreker viktigheten av at barn lærer seg å svømme. Han viser til at romerne verdsatte det å kunne svømme på lik linje som det å kunne

⁷⁷ § 147. (Locke, 2016).

⁷⁸ Locke snakker hovedsakelig om gresk og latin.

⁷⁹ § 201. (Locke, 2016).

⁸⁰ Snekkerarbeid.

⁸¹ Guttene hadde vært sitt blomsterbed de stelte

lese. En utbredt frase i Romerriket om en udannet og slapp person var: «*nec literas didicit nec natare* – verken har lært å lese eller svømme». Av og til, og uansett vær og vind tar skolehjemmet fridager og reiser til fjells på seteren. Da er humøret alltid på topp og de drar av sted med hornmusikk⁸² i spissen. Ved juletider får guttene to ukers ferie og det er den travleste tiden for de som arbeider på anstalten. Da skal guttene underholdes med juletreffester, juleleker, lysbilder osv. 17 mai blir tilbragt sammen med bygdens ungdom i Bruvik, og skolehjemmets musikkorps spiller. «Ved kaplekene drar gjerne *vore gutter* av sted med brorparten av præmierne, raske og smidige som de er.» (Rimmereid, 1912, s. 7, 8). Disse utdragene fra årsberetningen meddeles på en *romantiserende* måte av Rimmereid – nærmest som om Rousseau skulle skrevet det selv. På dette området viser Rimmereid seg som mer en *naturens* mann enn Flugum i mange av beretningene. Der Flugum ofte er kort og konsis i beskrivelser av hendelser, velger Rimmereid ofte en mer *illustrerende* stil. Hvorfor det var slik er vanskelig å utdype. Det kan være at Vergerådet krevde mer formulerende tilbakemeldinger fra skolehjemmet, enn hva styret gjorde da Flugum var bestyrer. Ved at Rimmereid forteller om alle disse *aktivitetene* legger han blant til rette for diskusjoner rundt anstaltens økonomi, for eksempel når det gjelder innkjøp av instrumenter til guttene.

Bestyrerne påpeker at de fleste guttene er i fin fysisk form⁸³, og når det gjaldt guttenes helse hadde de oppfølging av lege. Locke (2016, s. 50) var opptatt av «kroppen og helbredet», og ga det en viktig plass i oppdragelsen. Det skulle være rikelig med frisk luft, søvn, mosjon og en enkel kost for den lille herre. Dette er det tydelige spor etter i dagsinndelingen⁸⁴ og spisereglementet⁸⁵ på Ulvsnesøy. Anstaltens lege siden oppstarten i 1881, A. Paasche uttaler seg noen ganger i årsberetningene om guttenes helsetilstand:

«Det stadige Friluftsliv, som her leves ved Anstalten, synes at hårde Gutterne, saa Sygdomme af alvorlige Natur ikke bidrar paa dem, eller og er Klimaet her paa Øen saadan at Sygdomsspirer ikke trives.» (Rimmereid, 1904, s. 7).

«Angående sundhetstilstanden ved skolehjemmet for terminen ^{1/7} 1911 – ^{30/6} 1912 har jeg kun at gjenta hvad jeg hvert aar har kunnet attestere, at denne i det forløpne aar har været like *utmerket* som i tidligere aar. En gut blev behandlet paa sykehuset i Bergen for en lungeaffektion og ble som helbredet utskrevet derfra efter nogen ukers

⁸² Rimmereid (1912) nevner kort at guttene har fått opplæring i noen få horninstrumenter.

⁸³ Elevprotokollene forteller ikke om overvektige eller for tynne gutter. Hos tre av datautvalgets 38 gutter blir det nevnt at de er *store og sterke gutter*.

⁸⁴ Bilde 4 i vedlegg.

⁸⁵ Bilde 5 i vedlegg.

ophold. Ingen smitsom sykdom er forekommet, heller ikke noget alvorlig ulukkestilfælde. – I de 30 aar jeg nu har været hjemmets lege, har sundhetstilstanden været sjelden god, rent *enestaaende* kan man vel sige, med et saa stort belæg av gutter fra forskjellige dele av Vestlandet og kysten.» (Rimmereid, 1912, s. 8).

Det at anstalten sjelden hadde andre epidemier enn influensa de 30 første årene, i en tid hvor smittsomme sykdommer som tuberkulose og difteri herjet er unikt, spesielt når en tar med anstaltens skiftende belegg av gutter i betraktningen. Det regelmessige og *sunne* bondekostholdet hadde nok en velgjørende effekt på guttenes helbred også. Flugum (1885) nevner også en gang i beretningene at guttene skrubber og dusjer seg hver dag, og at det var en viktig del av morgenrutinene på øyen.

I dag vet vi at fysisk aktivitet er bra for helsen, og det er merkelig at verdien av bevegelse og fysisk arbeid stod høyt ved anstalten. Guttene hadde de første årene 30 minutter gymnastikk et par dager i uken, men ble raskt utvidet til hver ukedag. Locke (2016, s. 37, 38) fremhever verdien i at barn må være «mest mulig ute i *fri luft* og minst mulig inde ved ovnen, også om vinteren». Og foruten å oppnå en ferdighet ved å lære seg å svømme, vil også bading i kaldt vann om sommeren gjøre godt for helbredet til barna. For etter hvert med årene og barnets frihet blir større, må det festes tillitt til barnets evne til å ta sunne og fornuftige valg, som «I selv har indarbejdet i hans sind».

Moralsk forbedring

Av bestyrerne er det Rimmereid (1910, s. 5) som presenterer tanken om at guttenes moralske forbedring er viktigere enn skolekunnskaper⁸⁶ - det var viktigst at guttene ble oppdratt til å bli oppriktige samfunnsborgere, med en aktelse for Gud. Kunnskapen, eller visdommen guttene tillærte seg ved anstalten skulle kunne overføres til samfunnet på utsiden. Visdom, slik Locke⁸⁷ foreskriver begrepet, er kunnskap basert på egenerfaring, og ligger utenfor små barns rekkevidde. De har ikke nok livserfaring til å handle rasjonelt, og er avhengige av at voksne tillærer de fornuften – *tabula rasa*. Her lå en utfordring for de voksne på Ulvsnesøy: guttene Locke tilskriver sin lære er *små herrer* født inn i overklassefamilier, der foreldrene og tutorer kan påvirke barnets sinn og sømmelighet fra småbarnsalder. Slik var ikke oppdragergrunnlaget for forsørgerne på Ulvsnesøy. De aller fleste av guttenes foreldre hadde i forskjellig grad forsømt barnas oppdragelse, og det kunne vises på guttenes karakter.

⁸⁶ Locke understrekte at boklig lærdom var nødvendig, men at *lærdhet* måtte til først i andre rekke og underordnet de mere edle egenskaper (Locke, 2016, s. 156).

⁸⁷ § 140. (Locke, 2016).

Guttene var rundt tenårene da de kom til anstalten og ble ofte ansett av bestyrerne som *moralsk fordervede*⁸⁸. Dette førte til, antakelig en av de største utfordringene ved anstalten: Først måtte guttenes tillærte, svake moral som de hadde med seg fra hjemmet og miljøet de vanket i ryddes unna, for å så bli erstattet med gode moralkvaliteter. Først da en slik selverkjennelse hadde fått rotfeste i guttene kunne det målrettete arbeidet mot konfirmasjonen, og tilbakeføring til samfunnet starte. Locke (2016, s. 76) presiserer at hvis dyden først er «gået tabt hos en ung mand, vil den sjelden kunne genetableres». En slik utfordring belyses av begge bestyrerne i flere av årsberetningene og elevprotokollene, og her er et par skildringer:

«De nyoptagne Gutters Tyvagtighed, Løgnagtighed, Dovenskab, Usædelighed, Sløvhed, Mangel paa Selverkjendelse og god Villie har lagt mange Hindringer i Veien for Opdragergjerningens Trivsel og Fremgang. Med Guds Hjælp har dog disse Hindringer skridtvis maattet vige for vedkommende Gutters mærkbare fremadskridende moralske Forbedring.» (Flugum, 1892, s. 3).

«Ved opdragelsen av børnene har man stedse bestræbt sig for at behandle dem som sine egne. Dog vil der jo altid maatte anvendes langt mere taalmodighet og overbærenhet. Man vilde ikke taale av sine egne, hva man omtrent daglig maa taale av saadanne børn.» (Rimmereid, 1910, s. 6).

Å oppdra guttene som sine egne ved anstalten ble sett på som en nødvendighet for å kunne skape gode relasjoner mellom de voksne og barna. I den sammenheng understreker Flugum (1884, s. 8) at tillitten de voksne gir guttene er en pedagogisk grunnsetning som er gjennomgående innen anstalten. Men praktiseringen av tillit var vanskelig, da man ifølge bestyrer møter to betydningsfulle hindringer hos guttene: *Hovmod* og *upålitelighet*. Arbeidet guttene utførte måtte gjerne gjøres om igjen flere ganger før det ble godkjent, selv om guttenes stolthet ble krenket. På den andre siden vil guttene komme til en erkjennelse av at upålitelighet og slurveri ikke lenger kan hjelpe dem «til at unddrage sig deres Pligters Opfyldelse». Etter hvert som disse «Bestræbelser lykkes kan Tilliden finde sin Anvendelse». I likhet med bestyrer understreker Locke nødvendigheten i å hindre barn å utvikle «*snuhed*, hvilket ganske vist efteraber *visdom*, men ligger så fjernt herfra, som tenkes kan.»⁸⁹ Han fremhever også fornødenheten av at barna er nødt til og irttesettes «hvis *hovmod* eller

⁸⁸ Upålitelige, løgnaktige, tyvaktige og med tilbøyeligheter til tobakk er fremstillinger av guttenes karaktertrekk den første tiden ved anstalten. Slike fremstillinger endrer seg ikke nevneverdig fra elevprotokollene i 1891 og frem til 1911.

⁸⁹ § 140. (Locke, 2016).

ondsindethed viser sig i hans holdning». Barnet skal da tales fra det, eller gjøres til skamme for holdningen som ble vist (Locke 2016, s. 153).

Flugum er den av bestyrerne som viser til konkrete eksempler på tillitten de voksne gir guttene: Samtlige gutter har vært på ærender utenfor øyen de første årene, båtene ligger ulåste ved Bryggen og guttene har adgang til de fleste av anstaltens værelser. Bestyrer forteller at han sjelden låser sitt kontor, da daglige gjøremål ofte krever at guttene trenger tilgang til kontoret. Med denne behandlingsmåten poengterer Flugum at fallhøyden ikke er så stor om guttene misbruker tilliten, men gevinsten er til sammenligning stor om guttene består prøven (Flugum 1884, s. 9). Selv etter anstaltens første rømning det tredje året⁹⁰, lot Flugum båtene ligge ulåste. Han mente at «en saadan daglig Prøve er et meget vigtigt Moment i deres Opdragelse», og at en viktig del av anstaltens oppgave er å knytte sterke bånd til guttene, men ikke gjennom «Laas og Lukke formaar at istandbringe.» (Flugum, 1885, s. 6). Det var også et belønningssystem på anstalten, der «De paalideligste Gutter fik en Del Tillidshverv». Noen ganger ble en av guttene fritatt fra arbeidet for sin gode innsatts og oppførsel. Han fikk da *tilsynsansvaret* over de andre guttenes arbeid. Flugum understreker betydningen av at utstrekningen av belønningene ikke skapte misunnelse på den ene siden, og hovmod på den andre siden (Flugum, 1883, s. 19). I beretningen blir det nevnt at guttene også fikk penger for god oppførsel over tid, som ble oppbevart av bestyrer fram til de ble utskrevet fra anstalten. Det økonomiske belønningssystemet ser ut til å ha blitt avviklet etter hvert, når og hvorfor er vanskelig å gjengi. Rimmereid nevner i beretningen for 1904 at belønninger for god oppførsel ikke brukes. En forklaring kan være at det falt vekk med overgangen til skolehjem, og at Vergerådet dermed ikke ga anstalten midler til at en slik ordning skulle fortsette.

Et av anstaltens mål fremstilles tidlig som en forbeholden prosess for å bedre guttenes skolekunnskaper. Da antallet gutter etter hvert økte på anstalten, ble guttene delt inn i øverste- og nederste avdeling på skolen. Det kommer ikke fram i noen av beretningene om guttenes alder hadde noe å si på hvilken avdeling de ble plassert i da de kom til anstalten. Trolig ble skjønn og erfaring brukt av Flugum da guttene ble plassert i en avdeling (guttene skolekunnskaper⁹¹ før oppholdet blir nevnt i elevprotokollene.) Sannsynligvis var øverste avdeling for guttene som var klar for anstaltens mål om kunnskapsoppnåelse. Først ved

⁹⁰ Ved hjelp av en av de ulåste båtene rodde to gutter hele veien til Bergen. Da de ankom sent på kvelden fikk de overnatte hos foreldrene, før de ble sendt med skip tilbake til øyen neste dag. Foreldrene meddelte at guttene ikke hadde noe å klage over på øyen, men de hadde lengsel etter bylivet (Flugum, 1885, s. 6).

⁹¹ «smaa, middels eller god».

overgangen til skolehjem ble det delt inn i første-, andre- og tredje klasse. Å få guttene interessert i skolen ville vanskelig skje før guttene var disiplinerte. Kunnskapsoppnåelse ville ikke skje før guttene viste interesse i skolefagene, og ville undervises. I praksis var det ikke slik at guttene måtte gjennom et *disiplineringsstadium* før de fikk delta i undervisningen, dette skjedde parallelt og i overensstemmelse med hverandre. Andelen av skolegang og praktisk arbeid var sidestilt ved anstalten. Locke (2016, s. 203) konstaterte at om barn skulle sysselsettes måtte det være i arbeid som var nyttig for dem. Ved å kombinere et stillesittende arbeid («som uundgåelig vil optage en stor del af de små herrers tid helt fra vuggen») med fysisk håndverksarbeid, ikke bare ville øke barnets kunnskaper og ferdigheter, men vil også styrke *helbredet*. Da spesielt de håndverksarbeid som praktiseres i fri luft. Ved anstalten var dette snudd på hodet. Guttene gjorde mye håndverksarbeid, men nødvendigheten av å sitte rolig på skolebenken for å lære var også en del av hverdagen. En slik *forening* av teori og praksis blir nevnt hos både Locke og bestyrerne på Ulvsnesøy. For eksempel ble undervisningen i sløyd økt med et par timer i uken i 1891 for «dette Undervisningsfag er bleven omfattet med megen Interesse af Gutterne, hvilket også deres Arbeid utviser.» (Flugum, 1892, s. 6).

Etter hvert som årene gikk og det stadig ble eldre gutter som kom til øyen, kan en se flere sammenkoblinger til Lockes tanke om boklærdom som den minst viktige egenskapen ved anstalten. Fra bestyrers perspektiv virker det forståelig; hvorfor skulle anstaltens satsningsområde ligge på å fremme skolekunnskaper da stort sett alle guttene endte opp med å reise til sjøs, eller fikk arbeid i håndversyrker rett etter oppholdet?⁹² Betydningen av forbedring av moral setter etter hvert skolekunnskapene i skyggen på anstalten.

Rimmereid (1909, s. 8) understreker at det beste for guttene at de reiser til sjøs straks etter oppholdet. Forklaringen ligger nok i at hos en del av guttene hadde de «elendige hjem» som ventet dem, eller dårlige venner som «gjærne danner et komplot, som lægger an paa at forføre vore gutter, naar de kommer ut herfra». Når en gutt ble skrevet ut fra anstalten skulle bestyrer «efter bedste Evne søge det anbragt i Tjeneste, Lære eller Beskjæftigelse» (Flugum, 1898, s. 12). Det skulle «ansees betryggende for Barnets Fremtid» og skjønnsbruk preget antakelig bestyrernes anbringelser av guttene etter oppholdet.

Neste del tar for seg hvordan disiplinen forelå på anstalten, og betydningen av disiplin for den moralske reparasjonen guttene behøvde for å bli samfunnsdugende individer.

⁹² Litt over halvparten av guttene i elevprotokollen fra 1891 reiste til sjøs kort tid etter oppholdet på anstalten (EP, 1891). I skolehjemsepoken (EP, 1911-12) reiste fortsatt en andel (6/24) til sjøs rett etter oppholdet. Av de (8) som begikk lovbrudd den første tiden etter oppholdet reiste tre til sjøs kort tid etter.

Om anstaltens disiplin

Disiplin er i denne oppgaven konstruert som en betydningsfull del av behandlingen ved anstalten i forholdet mellom de voksne og guttene, og var et helt sentralt element for å bedre guttenes karakter. Disiplinering er en distinkt og markert del av oppdragelsesdiskursen i Norge på slutten av 1800- tallet og starten av 1900- tallet. Det er noe som endrer seg svært lite fra oppdragelsesanstaltperioden til Flugum over til Rimmereids skolehjemsepoke, og denne i denne delen går diskusjonen mye på tvers av periodene.

I forbindelse med anstaltens første mål om disiplinering av guttene var det et bestemt reglement for bruk av refselsesmidler bestyrer kunne ty til. Flugum (1883, s. 18) understreker at kjærligheten som gis til guttene overhodet ikke ser mellom fingrene ved forseelser. Om guttene hadde gjort overtredelser ble det først brukt påminnelse og irettesettelse, og om oppførselen ikke ble forbedret ble det foretatt straffemidler. Eksempelvis ble sløyfing av enkeltmåltider brukt om guttene hadde brutt bordskikken eller andre mindre forseelser. Hvis guttene hadde vært doven under arbeidet måtte de arbeide i fritimene. I følge beretninger av begge bestyrerne ble korporlig straff i all hovedsak brukt hvis guttene trosset de voksne eller begikk tyveri. Flugum formidler at legemlige avstraffelser var en sjeldenhet, men når de først måtte gjøres hadde det «en velgjørende Virkning saavel paa angjældende Gut selv som paa den hele Flok.».⁹³ Til sammenligning viser Gjøen (2017) til at i Bergensskolene var det vanlig at mindre forseelser ble straffet med 2-4 slag ris eller rør, mens grovere forseelser som tyveri, løgn og gjentatte forseelser ble straffet med 6-8 slag.

I de alvorligste tilfellen på Ulvsnesøy kunne guttene bli sperret inne i en celle over et par dager. Hva guttene måtte gjøre for at bestyrer skulle legitimere celleplassering er ikke eksplisitt uttrykt i beretningene eller i protokollene. I forhold til andre lignende situasjoner og straffemetoder som ble brukt kan en forklaring være at ved urovekkende rømninger, der gjerne flere av guttene rømte, kunne *hjernen* bak rømningen få cellestraff. Bestyrerne så svært alvorlig på slike rømninger, og i verste fall kunne guttene bli utvist fra anstalten. Rimmereid (1900, s. 5) beretter om at ved starten av beretningsåret ble to gutter utvist på grunn av gjentatte rømningsforsøk, som skjedde året før. En av guttene ble straffet to ganger for tyveri i ettertid, mens den andre «arbeider sammen med sin Fader, er stadig under hans Tilsyn og har

⁹³ Befring (1963, s. 160) viser til et lignende reglement for disiplinærmidler ved Toftes Gave. Den gjennomgående disiplinærreaksjonen på Toftes Gave var refsing i form av alvorlige «formaninger og åtværinger». Refsingen skulle framstilles som en naturlig følge av forseelsen. Om en «måtte» ty til korporlig straff var det hovedsakelig riset som ble brukt. For de groveste ugjerningene ble barna for en kortere tid sperret inne i et mørkt rom.

opført sig godt». Etter overgangen til skolehjem virker det som at gjentatte rømningsforsøk resulterte at guttene ble sendt til Bastø.

Locke var ingen tilhenger av slik *slaveagtig disiplinering* som piskan og risen kunne være. Han mente at å tukte med pisk og ris kan føre til skader, både på den som tukter og den som blir tuktet. Alle former for slaveliknende avstraffelser er uegnet som disiplineringmiddel i oppdragelsen av barn, og bør derfor kun brukes i ekstreme situasjoner. Situasjoner som Locke siktet til var om barnet var trassig eller ualminnelig sta. Da måtte barnet «betvinges med magt og prygl, for der findes intet andet middel.» (Locke 2016, s. 62). Skildringer av slike hendelser finnes det få av i årsberetningene og elevprotokollene fra Flugum sin tid som bestyrer. I fra skolehjemsepoken til Rimmereid finnes det en håndfull merknader i årsberetningene. Et rikere utvalg av andelen korporlig straff som ble foretatt, og hvorfor den ble foretatt finnes derimot i elevprotokollene fra skolehjemtiden. Grunnet til det kan være at overgangen til statlig barnevern krevde bedre dokumentasjon fra anstaltens side:

«12 mai 1911: 6 slag ris for slet oppførsel⁹⁴ paa sovesalen mod læreren. 22 mai 1911: 5 slag ris for at ha spendt op fjøsdøren gjentatte ganger. Får med andre gutter på slet oppførsel.»⁹⁵

«18 januar 1912: 5 slag ris for å ha røgt på sovesalen. 3 februar 1912: 6 slag ris for slet oppførsel mot læreren.»⁹⁶

«1 februar 1912: 4 slag ris for slet oppførsel mot annen gut. 27 februar 1912: 4 slag ris for uro.»⁹⁷

Disse elevprotokollene inneholder betegnende skildringer av situasjoner som førte til at guttene fikk *smake riset*. Etymologisk er det vanskelig å trekke slutninger om hva som menes med «slet oppførsel» i de ulike tilfellene, og beskrivelsen framstår nokså flyktig. Korporlig straff og innesperring blir i korte utdrag nevnt i like merknader i beretningene til Flugum fra 1893- 1896: «De disiplinære Forseelser og de korporlige Avstraffelser har været meget sjeldne. Arresten har ikke været benyttet, og intet Rømningsforsøg har indtruffet.» (Flugum, 1895, s. 4). Hvor mye innesperring i celle og korporlig straff ble brukt ved anstalten ble først bragt fram i lyset i beretningen fra 1909/ 10:

«Cellestraf har likesaalitt nu som før været anvendt; her haves ingen celle. Risstraf har i de halvandet aar, beretningen omfatter, været brukt 12 gange.» (Rimmereid, 1910, s. 6).

⁹⁴ Dårlig oppførsel, ofte knyttet til skoleskulking, ulydighet, trassighet, hovmod og uforskammethet.

⁹⁵ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) Ep 1911: 449/ 34.

⁹⁶ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) Ep 1911: 457/ 8.

⁹⁷ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) Ep 1911: 459/ 34.

For beretningsåret 1911/ 12 er det registrert 115 slag med ris på guttene som ble plassert på øyen. 1911- kullet fremstår som en utfordrende flokk på papiret – to av guttene fikk over 20 slag ris hver, det er registrert 14 rømninger blant guttene og fire ble sendt til Bastø på grunn av gjentatte rømningsforsøk og/ eller dårlig oppførsel over tid. Gjøen (2017, s. 89) viser til at i 1909 ble en gutt plassert i arrest i fjorten dager på Ulvsnesøy. Om *arrest* og *celle* er av samme betydning presenterer ikke Rimmereid virkeligheten. Til Rimmereids forsvar kan det være *husarrest* det er snakk om og ikke kasjott. Trolig skulle bruk av celle fases vekk ved de mildere skolehjemmene, og det er sannsynlig at Rimmereid praktiserte en *mildere* straff som husarrest skulle være. Gutten Gjøen (2017) trekker frem var et ganske ekstremt eksempel med flerfoldige rømninger over et kort tidsrom.

Det er ser ut som at bestyrerne ikke nevneverdig brukte tid på å registrere rømningsforsøk i elevprotokollene, men rømninger der guttene kom seg vekk fra øyen og *ut av syne* ble dokumentert. Bare i 1911 var det flere episoder, og en skiller seg ut: 5. juni prøvde 27 av guttene (over halvparten) å rømme. De hadde gjemt seg ute om natten, og da tilsynshavende om natten låste opp naustet, tok guttene årene og stakk av med robåtene:

«... No. 27 stod gjen på stranden og bad om at bli hentet tilbake. Der sendtes straks folk etter, der dem oppe i utmarken hentet tilbake No. 14-23, No. 24- 26 kom tilbake av seg selv ... De første 13 hadde stjelt kirkekollekten og taget en baad og roet indover fjorden. Dette fik man vite så sent, at det var håpløst at innhente med båt, hvorpå lendsmanden blev varslet. Han fikk fat i en motorbåt og innhetet dem i Osterfjorden. Da var de i to båter, og medens han under voldsom motstand (de brukte stokker) tok dem i den ene båten, rodde de på den andre tillands, hvorpå de antastet motorbåten med steinkast. Han varslet lendsmanden i Hosanger og reiste dit med de 6 (No. 8-13) han hadde taget. De øvrige 7 (No. 1-7) blev tagne i neste Morgen (6.6) og førtes til Bergen Hus, hvor de ankom 7.6. No. 1 var føreren og oppførte seg straks så frekt og brutalt at han sendest neste morgen til Bergen for derfra og sendes til Bastø. No. 2-5 fikk neste dag opptøier i stand og sendtes derfor om kvelden til Bergen i samme hensigt. No. 14-27 var nok omtrent alle tvungen til at vere med og fikk derfor ingen straff. De som sentes til Bergen tildeles heller ingen straff. No. 6-13 fikk risstraff.»⁹⁸

Rimmereid bruker nummer og ikke navn på guttene, men det er trolig av praktiske grunner i dette tilfelle. De 27 guttenes navn blir formidlet i starten av protokollen, men oppgaven har valgt å utelate det.⁹⁹ Rimmereid beretter at guttene som ble fraktet til Bergen ikke ble straffet. Trolig er det korporlig straff Rimmereid sikter til, da fem av guttene ble sendt til det strengere skolehjemmet på Bastø, noe som er nevnt tidligere som å være den siste løsningen med

⁹⁸ (Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, 1905-1915) Ep 1911: 452/ 8.

⁹⁹ «No. 1 Ola Nordmann, No. 2 ...»

guttene som rømte gjentatte ganger, eller oppildnet de andre guttene til ugagn. Guttene som brukte stokker mot lensmannen fikk selvskreven risstraff da de var trossig og utagerende. To av de syv guttene som ble fraktet til Bergenhus, men som ikke var delaktig i opptøyene og dermed ikke ble sendt til Bastø, fikk også risstraff. Det er verdt å legge merke til at de 14 guttene som var delaktig i rømningsforsøket, men ga seg mens leken var god ikke fikk noe (dokumenterte) represalier. Bestyrer poengterer at de nok *tvungen* til å være med av de andre guttene. Det kan forstås slik at Rimmereid mente at disse guttenes karakter var lett påvirkelig, men at de skjønnte når de hadde gått over streken. Ved at de overga seg selv etter kort tid slapp de unna riset, men ble gjerne kraftig irettesatt. Det kan også avspeiles i hvilke refselsesmidler anstalten benyttet som var relatert til hendelsenes alvorlighetsgrad. Disse guttenes oppførsel *kvalifiserte* ikke til korporlig straff eller innesperring, da de ikke var ulydig eller trosset de voksne. Likevel er det sannsynlig at guttene fikk sanksjoner for episoden, men dette blir ikke formulert i beretningene eller protokollene. Dermed blir dette vanskelig å gjengi.

To av guttene som ble fraktet til Bergenhus og sendt til Bastø kort tid etter rømningen, hadde ankommet anstalten kun ti dager i forveien. Ut fra hvor de er fra og alderen deres er det sannsynlig at de kjente hverandre fra før. Denne *utfordringen* tar Rimmereid til orde for:

«De aller fleste av skolehjemmets elever er fra Bergen ... Det er derfor almindelig, at de kjender hverandre, før de kommer hit. Dette medfører ikke, som mange tror, nogen væsentlig ulempe, saalenge de er her. Vistnok holder de slettere elementer sammen; men det gjør de like meget, om de ikke er bekjendte fra før, og paa den andre side kontrolleres de af de bedre gutter, der heldigvis øver en meget sterkere indflytelse end de slette. Men naar de efter utskrivningen kommer ind til Bergen, slutter gjerne de daarligste sig sammen, og hvis de har et elendig hjem, hvor de ikke er under nævneverdig tilsyn, hvad der kun altfor ofte er tilfælde, skeier de let ut. De danner gjerne et komplot, som lægger an paa at forføre vore gutter, naar de kommer ut herfra...» (Rimmereid, 1909, s. 7).

Det er forståelig at bestyrerne ønsket at guttene skulle reise rett til sjøs etter oppholdet, ikke minst for å klare å holde på de gode rutinene og arbeidsviljen. Inne på anstalten var de *dårligere* guttene kontrollert av klokken, de bedre¹⁰⁰ guttene og de voksne. Da de etter hvert skulle bli utskrevet på prøvde var det nødvendig at kjærligheten (og Lockes moralkvaliteter) hadde fått rotfeste i guttene. Da kunne guttene stå sterkere imot dårlige tilbøyeligheter, i møte med samfunnet igjen. Rimmereid tar også mer og mer avstand fra å bruke beskrivelser som

¹⁰⁰ De bedre guttene var gutter som hadde vist seg pålitelige over lengre tid og hadde fått ansvarsområder av bestyrer. Fjøsuggutt var en *stilling* guttene satt høyt ifølge bestyrer.

fordærvede og *vanartede* om guttene etter hvert som årene går; skolehjemguttene er *forsømte* barn, noe som tyder på at Rimmereid mente at ansvaret for guttenes elendighet lå hos foreldrene. I den forbindelsen var det viktig at anstalten også kunne være et *kjærlig* sted slik som hjemmet skulle være. Neste del av tar for seg behovet for kjærligheten inne på anstalten, et tema som tidligere i besvarelsen er blitt konstruert som summen av oppdragelsen.

Om anstaltens kjærlighet

Inne på anstalten har disiplinen en vesentlig betydning, men den må ikke overskrive *hjemmets karakter* som anstalten også skal være. Med dette tatt med i betraktningen setter Flugum (1886, s. 6, 7) fingeren på tre viktige elementer i oppdragelsen av guttene på øyen: for det første stilles det små fordringer til guttene ved starten av oppholdet. Etter hvert som «Oppdragelsen skrider frem», økes utfordringene og kravene til guttene. Under alminnelige omstendeligheter vil guttenes «sunde Sands» skjerpes, og deres moralske tilstand gradvis forbedres. På denne måte venns guttene lett til økte utfordringer og krav over tid. Locke understreket viktigheten av at barna lærte seg å beherske sine tilbøyeligheter, og det beste middelet for det er ros og anerkjennelse fra oppdragerens side (Locke, 2016, s. 203).

For det andre slås det ikke hardt ned på små overtredelser. Flugum påpeker at fra erfaring av så har det onde i guttene «Surdeigens Art». Men disse små overtredelsene må også påtales guttene fra starten av, da de ikke må få lov til å spire. Locke (2016, s. 146) understreker også behovet for å lære barna å fortelle den fulle sannheten: «La ham forstå, at tjue forseelser lettere vil bli tilgitt enn å snu på sannheten for å dekke over et gitt feiltrinn med en dårlig unnskyldning.» Her kommer disiplinen til sin rett og pålegger oppdrageren et tålmodighetsarbeid og Flugum spør:

«Men lider da ikke Kjærligheden derved, at man atter og atter er nødt til at paatale Smaating? – Den søger at vinde, hvad den her synes at tabe, ved ikke at give unødvendige Forbud, og ved at give Frihed der, hvor Opdragelsens Grundsætninger ikke krænkes.»

Dette gjenspeiles også i beskrivelsen av guttenes fritid på øyen; de har lov til å traske rundt på øyen under «Munterhed og Liv», finne på morsomheter så vel som avkobling. I fritiden trenger ikke guttene å føle seg trykket «af det Aag¹⁰¹, som Disciplinen paalægger.». Vanligvis er guttene sitt eget *politi* ved anstalten: når en har gjort noe som er galt, tvinges han ofte av de

¹⁰¹ Lydighet eller hardt arbeid.

andre guttene til å melde seg (Rimmereid, 1910, s. 6). Dette belyser også Flugum kort; De nyankomne guttenes forhold påvirker i stor grad de andre guttene. Flere treffer igjen sine gamle kamerater som var i felles «tyvebande» i byen. Som Rimmereid, påpeker også Flugum at der guttene ofte dekket over hverandres dårlige tilbøyeligheter i byen, tyster ofte de eldre, *erfarne* anstaltsguttene på de nye guttene om de finner på noe tull og tøys. Bestyrer går ikke dypere inn i hvorfor guttene gjør det, men en mulig forklaring kan være at guttene fryktet kollektiv straff om ingen *tok støytten*.

Til sist tas det nøye hensyn til valget av straffemetode i hensyn til forseelsens art. Bestyrer illustrerer dette med et par eksempler: Om toppluene blir slengt bort, noe de nyankomne guttene ofte gjør, pleier bestyrer til de mer erfarne anstaltsguttenes glede, la vedkommende få et tørkle på hodet inntil han finner igjen toppluen sin. Guttene som «slaa Dørene» må i fritiden stå på post ved siden av en dør, for å se til at ingen andre slår med døren. Den som løper på bordet og benkene får seg sitteplass en tid på gulvet, så vel ved måltidet som i fritiden - «Det varede i Regelen ikke længe, før de nyankomne Gutter førtes ind under den Disciplin, som de ældre tidligere havde lært at underkaste sig.» (Flugum, 1883, s. 15). Det fantes også en bok¹⁰² der guttenes navn blir skrevet om de viste stor grad av slurveri på skolen og i arbeidet – til dels for skammens skyld og dels fordi det medfører forpliktelse til å gjøre det ordentlig neste gang. Flugum fremhever at slike straffemidler i stor grad pleier å være virkningsfulle, og vil også tjene for å gjøre den korporlige refselse mer virksom, når det innimellom er behov for *riset bak speilet*. Sett i relasjon til straffemåtene som blir brukt på anstalten understreker Locke (2016, s. 66) viktigheten av at om moderen eller faderen ser strengt på barnet, skal alle andre utvise «den samme kulde over for ham». Ingen skal heller vise gode miner til barnet før han har bedt om forlatelse for feilen han har gjort. Locke argumenterer for at om dette «konstant blev overholdt, så tror jeg, der kun ville være ringe behov for prygl eller irettesættelse.»

I forbindelse med guttenes oppførsel før de kom til anstalten undrer Rimmereid (1906, s. 6) seg over at deres oppførsel er så god som den er på skolehjemmet. Samtidig fremhever han nødvendigheten av rutiner og struktur i hverdagen for at guttene skal forbedre seg:

«De har som Regel ført et tøilesløst Liv i ubunden Frihed med Lediggang, Tyveri og andre Udskeielser, og her maa alt gaa efter Klokken: Skole, Arbeid, Maaltider, Leg og Hvile, alt til bestemt fastsatte tider.»

¹⁰² Med det lite tiltalende navnet «slurveboken».

En misforstått oppfatning ifølge Rimmereid har vært at de guttene med de verste atferdsproblemene, er de guttene som lager mest støy og problemer i starten. Men de er ofte utspekulerte og oppfører seg meget bra i starten, inntil de blir lei og «den gamle Adam¹⁰³ bryder løs for Alvor». Rimmereid konstaterer at mest fremtredende karaktertrekkene hos disse guttene er upålitelighet, uorden, tilbøyelighet til tyveri og fremfor alt bruken av *tobakk*. Av de 63 guttene som er på øyen ved beretningsårets slutt i 1905 har 57 gutter brukt tobakk, deriblant alle de 49 som kommer fra byer. De fleste begynte fra seks- til åtteårsalderen, noen helt ned i fireårsalderen. I følge Rimmereid erklærer samtlige av disse 57 at tobakksbruken er skyld i at de kom inn på forbryterbanen. For å skaffe seg tobakk begynte de å stjele, i starten tomflasker, seinere mer betydelige ting av verdi. I den forbindelse uttrykker Rimmereid at det er sterkt påkrevd at barns bruk av tobakk bør innskrenkes snarlig:¹⁰⁴ «Det synes saaledes sterkt paakrevet at der skrives energisk ind mod denne overhaandtagende Tobaksbrug blant Børn.». I løpet av beretningsåret ble fire gutter overført til Bastø strengere skolehjem etter lang tids utilfredsstillende oppførsel, som til slutt endte med at de stjal penger for å skaffe seg tobakk. De hadde dårlig innflytelse på de andre guttene noe som tilslutt betød kroken på døren for dem. Etter guttene ble flyttet til Bastø forekom det ikke noen «Tobakshistorie» det året (Rimmereid, 1906, s. 7).

En kan forestille seg utfordringene de voksne hadde med å oppdra og behandle et koppel med nikotinavhengige gutter i sen skole- og tidlig tenåringsalder, på en liten øy uten nær tilgang til tobakk. I dag vet vi at blant annet irritabilitet, urolighet, manglende konsentrasjonsevne og røykesug er gjennomgripende bortfallssymptomer ved røykestopp. Å få guttene disiplinerte var som nevnt anstaltens første mål. Det å få guttene til å sitte behersket og konsentrert i et klasserom, da gjerne med abstinenser den første tiden krevde en «kjærlig tålmodighet» fra de voksne på anstalten.

Hjelp til selvhjelp

«Gutternes Behandling» er et begrep Flugum bruker flittig i forbindelse med guttenes anbringelse i anstalten. Flugum uttrykker sin mening om hvorfor guttene trenger behandlingen på anstalten, og kommer samtidig med krass kritikk til hjemmene som har malt et dystert bilde av anstalten:

¹⁰³ Den fordervede natur eller onde tilbøyeligheter som er «umulig å utrydde».

¹⁰⁴ Lov om beskyttelse av barn mot bruk av tobakk av 19. april 1899 *kunne* forby salg av tobakk til barn under 18 år (Elden, 2017).

«Denne Uvillie, der under deres Omflakken i Byen saa ofte kom tilsyne, fik ved deres Anbringelse her en fornyet Styrke, idet den samlede sig om en enkelt bestemt Gjenstand: *Anstalten*, der nu stod i Begrep med at lænkebinde dem for længere tid. At denne Uvillie tildels havde faaet Næring ved de mange urimelig Historier, med hvilke man i Hjemmet havde sat Anstalten op som et Skræmmebilde for om muligt derved at opnaa Forbedring, er kun altfor vist. Det var i saa Henseende betegnende, at flere Gutter kom her med den Forestilling, at de skulde faa Mad 2 Gange og Prygle 4 Gange daglig. Man kan saaledes ikke undres over, at Gutterne traadte ind ad Anstaltens Døre med ublide Følelser. Disse Følelser kunde ikke trues eller bankes ud. Der blev hellerikke gjort Forsøg derpaa. Vi talte derimod venligt til dem, talte saa lidet som muligt om deres tidligere Udskeielser, underholt os med dem og viste Sympathi... og i Alt søgte at vise, at vi vilde dem vel (Flugum, 1883, s. 17).

Tatt i betraktning kan en forstå foreldrenes bekymring om at barna deres skulle bli plassert på en institusjon lagt til en øy. Tukthusene eksisterte fortsatt, og ved opprettelsen av oppdragelsesanstalter så er det forståelig at foreldre kanskje trodde at disse bare var mer av samme slag. Samtidig kan en bare tenke seg hvordan det første møte med anstalten for guttene var. Fortellingene hjemmefra gav næring til antipatien og ulysten som nærmest var inkarnert i mange av guttene ved ankomst til øyen.¹⁰⁵ Flugum (1888, s. 8) formidler at i forbindelse med at en av guttene hadde blitt bortvist fra konfirmasjonsundervisning på grunn av dårlig oppførsel, skrev faren til gutten et brev til Flugum der han ba om tilgivelse på vegne av sønnen. Da Flugum svarte med at «Gutten var uskikket til at komme ud i Livet», skrev faren et brev til sønnen der han fortalte at anstalten hadde et dårlig rykte i Bergen, og at gutten altfor lenge hadde vært mishandlet på øyen. Faren mente også at bestyreren måtte være et dårlig menneske. Flugum melder at dette ble for mye for gutten, og at han «under sterk Graad forsvarede Anstalten og mig det Bedste, han kunde, og fra den Stund forbedrede sig ganske øiensynlig.» Dette er Flugum sine ord, og det er vanskelig å vite guttens egen skildring. Selv om Flugum ikke gir inntrykk av det, kan det være at gutten ble beordret av bestyrer til å forsvare anstalten. Så lenge guttens egen fortelling ikke eksisterer er det ikke lett å gjengi hva som egentlig skjedde. Det som taler *for* Flugum sin forklaring er at ved flere anledninger forteller både han og Rimmereid om at utskrevde gutter holder kontakt med bestyrer og *kompisene* gjennom brevkorrespondering. Det dokumenteres også at flere gutter besøker anstalten igjen. Det kan tyde på at oppholdet hadde en velgjørende effekt på en del av guttene.

¹⁰⁵ Det å svartmale anstalten for å skremme gutter som ikke oppførte seg hjemme og på skolen med «å bli sendt til Øen» om de ikke skjerpet seg, er en *metode* som ble brukt i mangfoldige år i bergensområdet.

Rimmereid adresser noe lignende 30 år seinere. I beretningen blir det medelt oppgitte grunner fra vergerådene for barnets anbringelse i skolehjemmet.¹⁰⁶ Rimmereid uttrykker blant annet bekymring rundt helsen til barna som blir plasseringsdømt på skolehjemmet:

«Det forholder sig nok ikke saa, som det til dels har været anført, at straks et barn forgaar sig, saa puttes det ind i et skolehjem, Tvert imot faar man, særlig i de sidste aar, et sterkt indtryk av, at der ofte ventes altfor længe, før der foretages et saadant skridt. De fleste har neppe anelse om, hvor dypt sunkne i moralsk elendighet de børn i almindelighet er, som sendes til skolehjem, og naar man lærer de forhold at kjende, hvorunder disse ulykkelige barn er vokset op, maa man mangen gang undre sig over, at de ikke er endnu verre, end de er. Ved en nøiagtig undersøkelse av en fuldt ut sakkyndig vilde det nok komme til at vise sig, at en forutroligende stor del av skolehjemsbarnene er sterkt degenererte, ja i flere henseender abnorme, om ikke netop i den grad, at de skulde være ganske uskikkede for skolehjemsopdragelse. De har selv følelse av sin forvendhet og fører en ikke liten kamp mot sine slette tilbøieligheter, som togtevis gjør sig sterkt gjældende. I saadanne perioder søker mange under sin følelse av sin svakhet stadig at holde sig i nærheten av «de voksne» for ikke at falde i fristelse. Barn med den slags svak karakter kan ofte være meget snilde og tjenstvillige» (Rimmereid, 1912, s. 6).

Rimmereid er den av bestyrerne som tar for første gang til orde om guttenes mentale helse, i årsberetningen av 1911. Han fremstiller flere av guttene som *degenererte*¹⁰⁷ og *abnorme*, som vi gjerne vil se på i dag som utviklingsforstyrrelser¹⁰⁸. Det er på ingen måte gitt at alle guttene som kom til anstalten hadde utviklingsforstyrrelser, men ut ifra bestyrers skildringer er det trolig at en del av guttene hadde det. Samtidig uttrykker bestyrer sin forståelse for hvorfor guttene *er som de er* og sender et stikk til guttenes hjem. Fra starten av hadde Flugum (1884, s. 9) lagt til rette for kontakt mellom guttene og foreldrene der «Hjemmets Forholde ikke ere mislige, kan denne Forbindelsen kun virke velgjørende paa Gutterne». Dette kan ha endret seg da Rimmereid tok over som bestyrer. Han går så langt at han nærmest legger alt ansvaret på foreldrene, ved å legge ut om de dårlige oppvekstkårene til guttene. Locke har lignende tankegang da han argumenterer for «at de forskelle, der findes i folks sæder og evner, snarere skyldes deres *opdragelse* end noget andet, så har vi grund til at konkludere, at der bør lægges stor omhu i at forme børns *sind* og tidligt give dem en omgangsform, der vil præge dem resten

¹⁰⁶ Av skolehjemmets (42) gutter i 1911 var tyveri hovedårsaken til plasseringen hos fire av fem gutter (Rimmereid, 1912, s. 4).

¹⁰⁷ Med tanke på at kun en av guttene i elevprotokollene hadde skavanker er det trolig ikke legemsfeil, men guttenes mentale tilstand Rimmereid mynter begrepet på.

¹⁰⁸ Uten å gå nærmere inn på det kom for eksempel kom den første vitenskapelige forklaringen av ADHD i 1902 av den engelske doktoren George F. Still. Han mente at tilstanden var en slags *moralsk defekt*. Still mente at det ikke nødvendigvis var dårlig oppdragelse fra foreldrene som var problemet, det kunne ha biologiske årsaker (Conners, 2000, s. 176).

av livet.»¹⁰⁹ Resultatet av en dårlig oppdragelse blir gjerne at barna ikke blir guds beste barn og de ender opp på anstalt. Det blir da opptil anstalten å hjelpe de i kampen mot de dårlige tilbøyelighetene.

Rimmereid setter også ord på at det ventes altfor lenge med at barn som er vokst opp under elendige forhold i hjemmet blir tatt bort. En stor hindring for dette var mangelen på plass ved anstalten, og anstaltsplasser ellers i Norge. Allerede i 1894 besøkte Flugum oppdragelsesanstalter rundt om i Europa for å se etter forbedringsmuligheter for anstalten. En av erfaringene han gjorde seg var at han ikke trodde at en utvidelse av anstalten ville hemme oppdragelsen av barna.¹¹⁰ Som et ledd i Vergerådsloven ble anstalten i løpet av sommermånedene i 1898 utvidet for plass til 40 gutter. I den sammenheng måtte anstalten også avslå atskillelige søknader om opptagelse av gutter på grunn av mangel på plass (Flugum, 1899, s. 3).

I de flere av første skolehjemberetningene til Rimmereid (1902, 1903, 1904) ser en noe som kommer til å prege anstalten i årene som kommer: antallet eldre innskrevne gutter¹¹¹ økte betraktelig, det kommer mindre gutter med *lastefulle hjem* som den fremste årsaken til plassering på øyen og anstalten går stort sett med overbelegg hvert år. Med tanke på at Rimmereid adresserer flere ganger at ansvaret for guttenes dårlige oppførsel og dårlige tilbøyeligheter ligger hos foreldrene, går han på en måte *mot* det Vergerådet har ment som plasseringsgrunnlag. Denne diskusjonen tar ikke denne oppgaven videre, men det er tankevekkende at Rimmereid uttrykker seg slik i flere av beretningene.

En må ti år tilbake for å finne sist der alderen på de innskrevne og utskrevne guttene blir nevnt i beretningen. Årsberetningene til Flugum fra 1889- 1897 er kortfattede og veldig lite beskrivende om anstaltens undervisning og guttenes forhold, og er i stor grad repeterende beretninger. Dette kan tyde på at det var en stabil tid ved anstalten, det ble blant annet ikke berettet om rømninger og det var lite utskiftning av lærere og personal på øyen. Allerede ved slutten av 1906 var antallet gutter økt til 66, og kun to av guttene var innskrevet der lastefulle hjem var hovedårsaken for plasseringen (Rimmereid, 1907, s. 4). Samtidig har ikke størrelsen på personalgruppen økt med annet enn at det nå er to lærere på skolehjemmet - totalt er det ni voksne som bor og jobber på øyen.

¹⁰⁹ § 32. (Locke, 2016).

¹¹⁰ Bestyrer tar opp behovet for å utvide anstalten, da trangen for å plassere vanartede gutter på institusjon vokser år for år (Flugum, 1895, s. 5).

¹¹¹ I 1888 var den eldste gutten som ble innskreven på anstalten litt over 14 år. I 1898 var 8 gutter mellom 14 og 15 år da de kom til øyen.

At både antallet gutter, og inntaksalderen deres økte utover i skolehjemsårene blir ikke nevnt som noe problem eller utfordring av Rimmereid, verken i beretningene eller protokollene. Mye av grunnen til det kan være at guttene var blitt selvhjulpne og «klarte seg»¹¹² fortsatt like bra etter oppholdet, noe som blir dokumentert i flere av årsberetningene:

Fra 1. januar 1901 til 31. desember 1907 er 130 gutter blitt utskrevet. 12 er overført til Bastø Skolehjem, og blir ikke medregnet. Litt over 80% av guttene er ikke blitt straffet etter oppholdet. Av de resterende som er blitt straffet har nesten 50% vært straffet det første året, så tilbakefallssannsynligheten synker med årene. Kun 1 av de straffete guttene har begått en så stor straffbar handling som har ført til plassering i landsfengsel (Rimmereid, 1908, s. 4, 5).

I beretningsåret var det stor utskifting av gutter på skolehjemmet. 42 ble utskrevet og 36 ble tatt opp. Ved beretningsterminens utløp 30. juni 1910 hadde ingen av de siste tre års 71 utskrevne gutter vært tiltalt eller straffet (Rimmereid, 1910, s. 5).

En potensiell utfordring med å gå fra 30 til 60 gutter, som ikke bestyrer selv adresserer kan ha vært at guttene som enkeltindivider vanskeligere ble sett av de voksne på anstalten. Det kan være at undervisningen, arbeidet og den generelle oppdragelsen kan ha gått fra å se *enkeltmenneske* til å se *alle som en*. Men så lenge anstalten fortsatte som før med å *levere* fungerende mennesker ut igjen til samfunnet, så er det forståelig at en slik mulig utfordring ikke blir nevnt av bestyrer. Til slutt vil oppgaven presentere en fortolkning av slutten på oppholdet og tilbakeføringen til samfunnet. Her vil bestyrernes syn også være delaktig og blir presentert i korte trekk.

Kapittel 6: Avslutning og oppsummering

I lys av oppgavens fortolkning av bestyrernes perspektiv på guttenes opphold er det noen spørsmål som reiser seg: Hvorfor var det viktig å behandle guttene og hvordan var oppfølgingen av guttene etter oppholdet? Som det ble redegjort for tidligere så skjedde det få praktiske endringer på Ulvsnesøy ved overgangen fra oppdragelsesanstalt til skolehjem – i hvert fall ikke det første tiåret som denne oppgavens datautvalg er hentet fra. I begge perioder var det et viktig satsningsområde å ha et jobbtilbud klart til guttene før de forlot anstalten etter de var konfirmerte. Konfirmasjonen markerte slutten på oppholdet, og ved å la guttene gå

¹¹² Ikke «gjort Brud paa den Offentlige Samfundsorden.» (Flugum, 1898, s. 4) etter oppholdet.

gjennom en slik seremoni mente bestyrerne at guttene var blitt voksne, selvstendige mennesker som skulle klare å tilpasse seg samfunnet på utsiden. Gjennom en behandling tuftet på kjærligheten var de nå klare for å møte verden som samfunnsdugende individer. Det første steget inn i det voksne livet var å komme seg i arbeid, og det bestyreren skulle i henhold til «Instrux for Forstanderen ved Ulsnæsøens Opdragelsesanstalt» tredje punkt prøve etter beste evne å få til

«Naar et Barn som konfirmeret skal forlade Anstalten, bør Forstanderen efter bedste Evne søge det anbragt i Tjeneste, Lære eller Beskjæftigelse, der er stemmende med Barnets Anlæg og Tilbøieligheder og derhos ansees betryggende for Barnets Fremtid.» (Flugum, 1898, s. 12).

At bestyreren skulle etter beste evne finne arbeid til guttene som ble utskrevet er gjennomgående i begge perioder. Tjenestetilbudet guttene fikk var ofte som gårdsarbeidere, læretilbudet var i håndverksfag og guttene reiste ofte til sjøs. I noen av beretningene fra 1890-årene forteller Flugum om vanskelige tider med å bringe guttene i arbeid. Ikke på grunn av at ingen ville *ha* anstaltguttene, men på grunn av dårlige tider. Det skjedde også at noe av guttene måtte bli igjen på anstalten etter konfirmasjonen, på grunn av at de enten ikke fikk virke eller hadde familie som kunne ta hånd om de. I forbindelse med det siste viser Flugum (1892, s. 5,6) til et konkret eksempel: I anledning konfirmasjonen til en foreldreløs gutt, måtte gutten oppholde seg en periode etter utskrivning på anstalten, i påvente av «en eller anden Virksomhed kunde opdrives til ham». I midlertidig fikk anstalten besøk av en gutt som hadde blitt skrevet ut fra anstalten noen år i tidligere. Denne gutten hadde reist til England og skaffet seg arbeid til sjøs. Da han fikk vite om den foreldreløse gutten tilbydde han seg å ta gutten med seg til England, der han også kunne skaffe seg et virke, noe som ble godt mottatt av den foreldreløse gutten.

Det finnes flere eksempler på lignende situasjoner i både beretningene og protokollene. Det at guttene kom tilbake til øyen på besøk fremstår som et naturlig resultat av *kjærligheten* de ble gitt, noe som Flugum selv påpeker:

«De fleste Gutter besøge ofte Øen, især ved de store Høitider, og saadanne Besøg, haaber jeg, er ikke uden Betydning for deres fortsatte Opdragelse. Ligeledes søges Forbindelsen vedligeholdt ved Brevskrivning. Skjønt det koster adskilligt Arbeide at besvare alle de indkommende Guttebreve, tror jeg dog, at det er Arbeide, som lønner sig godt ... De udgaaende Gutter skrive ogsaa til dels til sine Kammerater i Anstalten.» (Flugum, 1888, s. 9, 10).

Det var uvanlig at guttene bestod hele prøvetiden etter at de ble utskrevet fra anstalten. Tre av de fire guttene som ble utskrevet på prøve i 1911 måtte tilbake igjen til øyen på grunn av dårlig oppførsel. Den siste gutten kom tilbake fordi han var uten «eksistensmidler og bøndfaldt om at maatte faa komme tilbake». Relatert til det siste tilfelle forteller Rimmereid (1912, s. 7) at «det forekommer ikke sjelden, at utskrevne gutter vil tilbake igjen, ikke bare paa besøk – *det er jo tilfælde med de aller fleste* -, men for at være i længere tid.» Som oftest skyldtes det dårlige forhold i hjemmet, men også dovenskap. Han trekker frem at guttene som har hatt en mislykket prøveperiode ofte er satt tilbake og gjerne vil «øve slet indflytelse paa de øvrige elever». Innoverende år gikk det bra, og alle fire ble skrevet ut igjen på prøve og fikk seg jobb på hjemstedet sitt, eller reiste til sjøs. I forbindelse med at guttene som hadde blitt skrevet ut fra anstalten holdt kontakten med de gjenværende kompisene, viser Flugum til et brev en utskrevet gutt har sendt til en kamerat:

«En Ting kan jeg side Eder, at jeg har længtet saa svært boritgjen til Øen, at jeg har grædt mange Gange, og jeg har ofte ønsket mig bort paa Øen igjen. I maa ikke længes til Byen, det kan vel være, at I har Lyst til at se Familien, men I skal se, I komme til at længtes til Øen igjen.» (Flugum, 1888).

Denne *romantiseringen* av bestyrer kan være betenkelig. Er det troverdig at en av de utskrevne guttene har formidlet dette *budskapet* til kompisene sine? Eller kan det være Flugums egne ord som blir opplest for å regjere over guttene? Rimmereid har en lik fremtoning ved at han hevder at de *aller fleste* av guttene vil komme tilbake igjen til øyen på besøk. Det kan være to ulike forklaringer: Enten gjengir bestyrerne sannheten; en sannhet som forteller om at guttene opplevde oppholdet på øyen som positivt og velgjørende for kropp og sjel. En ting som taler for det er at guttene nok aldri hadde besøkt anstalten igjen om det var et gruffullt sted å være for dem. Eller dikter bestyrerne opp historier til guttene - og til oss som lesere for å dekke over sannheten? En sannhet der guttene blir kuet og undertrykt en overordnet disiplin? Dette er svært vanskelig å tolke, da bare bestyrers skildring foreligger. Ut ifra hvordan bestyrerne legger ut sine historier om livet på anstalten, kan vi bare konstruere en verden ut i fra deres beretninger og gjennom våre egne *briller*.

En stor del av guttene hadde begått tyverier eller andre straffbare handlinger før de kom til øyen, og det var viktig for samfunnet at de ikke fortsatte sin kriminelle løpebane inn i voksen alder. Etter hvert som bestyrerne erkjente at kunnskapsoppnåelse gjennom skolegang ikke var veien å gå, kan behandlingen på anstalten nærmest sees på som moralisering av barn og ungdom, satt i et system. Dyd skulle lære guttene å sette fornuften først og å ha aktelse for

Gud. Visdom skulle guttene tillære seg gjennom egenerfaring; god struktur, rutine og refleksjon. God dannelse var å respektere seg selv og å være ærbødig overfor andre, noe som trengtes da guttene skulle ut i sosiale arenaer etter oppholdet. Her kom oppdragerrollen i sitt rette element på anstalten. I *Lockes ånd* med moralen som førsteprioritet, skulle guttene behandles og formes slik at de klarte å avstå fra dårlige tilbøyeligheter. Også av sosialøkonomiske grunner var det viktig at guttene *ikke* forbrøt seg igjen. Antallet gutter som ikke forbrøt seg etter oppholdet var om lag *fire av fem*, og det er et tall som holder seg ganske stabilt i begge perioder. I forbindelse med at noen av guttene har vært straffet i etterkant av oppholdet melder:

«Ifølge den hidtil vundne Erfaring har den første Tid efter Udskrivningen været mest kritisk for Gutterne. De fleste Tilbagefald har saaledes fundet Sted i Løbet af det første Aar efter Konfirmationen. Det er heller ikke at undres over, at dette er Tilfældet med en Del Gutter. Ved Tilbagekomsten til Byen vækkes let de gamle Syndevaner igjen til live, og tidligere Kammerater flokker sig forførende rundt omkring dem; men det allerværste er, at det findes Hjem, som virker demoraliserende paa dem.» Flugum (1891, s. 4):

«Den første tid efter Udskrivningen er nemlig i en særegen Grad en Fristelens og Kampens Tid, og Erfaringen har vist, at man sikrest kan bedømme Gutternes moralske Tilstand, naar denne Tid er gjennenkjæmpet.» (Flugum, 1893, s. 5).

Ofte var de slik at de fleste av guttene som forbrøt seg, begikk en straffbar handling innen et år etter utskrivning. Med tanke på at både Flugum og Rimmereid praktiserte prøvetid for guttene det første året etter utskrivning, er tallet for straffbare handlinger enda lavere etter *endte* prøvetid. De fleste av guttene måtte tilbake til anstalten for en stund, om de forbrøt seg under prøvetiden, og prøvetiden var et viktig ledd i bedømmelsen av «Gutternes moralske Tilstand». For å unngå at guttene traff på tidligere kamerater igjen og vekket de gamle *syndevanene*, er det forståelig at bestyrerne ønsket at mange av guttene reiste til sjøs. Trolig ble mye skjønn og erfaring brukt av bestyrerne, for å unngå at letpåvirkelige gutter endte opp med å arbeide i byene. Ikke minst var også demoraliserende hjem noe begge bestyrerne uttrykte gjentatte ganger sin bekymring over. For å belyse dette trekker Flugum frem et eksempel med en gutt som hadde blitt skrevet ut inneværende år. Gutten «havde gjort meget gode Fremskridt» på anstalten, men kort tid etter han var kommet hjem til familien ble han kastet på dør gjentatte ganger av sin drikkfeldige far. Seinere, da gutten hadde skaffet seg fast arbeid, fikk han regelmessig pryl av faren etter at han hadde gått til sengs. Faren ville pantsette guttens klær, noe som ble hindret, men guttens bøker, som han hadde fått på Ulvsnesøy i forbindelse med

konfirmasjonen ble pantsatt. Utfallet ble at gutten sluttet i arbeidet, begynte å rangle og kom under tiltale for tyveri. Flugum (1891, s. 4,5) meddeler:

«Saadanne Forhold er dessverre ikke enestaaende ... Det ligger visselig nær at spørge, hvorfor man lader saadanne Gutter komme tilbake til Hjemmet? Dertil maa svares, at man i Almindelighed ikke har anden Udvei med dem. Anstalten har ikke Midler til at understøtte utskrevne Gutter med, og man kvier sig ved at paakalde den private Offervillighed.»

Flugum stiller spørsmål rundt anstaltens økonomi, noe bestyrerne sjeldent gjør ellers i beretningene. Det er også en bevissthet blant bestyrerne på hvilke hjem som er elendige og virker *demoraliserende* på guttene. Men som Flugum selv understreker, så var siste utveien å flytte hjem igjen om guttene ikke reiste til sjøs, fikk seg lære plass eller ble sysselsatt et sted de også kunne bo etter oppholdet. Flugum sier også implisitt at økonomien skaper hindringer for anstaltens arbeid, og at det ikke er lett å be ekstra midler fra private aktører. Den lille slanten med penger guttene tjente på *god oppførsel* under oppholdet, var ikke nok for at de kunne starte et liv for seg selv. Det ser ikke ut til at det endret seg etter at staten overtok det overordnede ansvaret – snarere tvert imot tyder det på at pengebelønning for god oppførsel over tid forsvant.

Hvordan gikk det med guttene?

Alfred ble utskrevet fra anstalten etter litt under to års opphold. I hans protokoll er det kun to korte bemerkninger fra Flugum; etter litt over et halvt år ute i samfunnet igjen arbeidet Alfred på en reperbane, og «for hans forhold har ikke vært nogen klage.» Tre år seinere er det en notis som sier at han arbeider som baker, og at det ikke er noen klage på hans forhold. I dag ville en gutt som Alfred sannsynligvis blitt plassert på en omsorgsinstitusjon, om ikke et fosterhjem hadde blitt oppdrevet til gutten.

Oscar ble som nevnt bortvist fra konfirmasjonsforberedelsene, og utskrevet med Flugums samtykke *før* han ble confirmert på grunn av dårlig oppførsel. For gutter som Oscar som var på Ulvsnesøy under oppdragelsesanstaltperioden, eksisterte det ikke andre *barneverntilbud* etter oppholdet. Det var først etter overgangen til skolehjem det ble mulig å sende guttene med de verste atferdsproblemene til Bastø. Uten å gå nærmere inn i en diskusjon støtter besvarelsen Dahl (1978) sin argumentasjon om at ved overgangen til et offentlig barnevern, var barnevernet egentlig ment som et samfunnsvern. Ulvsnesøy var i

oppdragelsesanstaltperioden nærmest en *siste skanse* mot et sannsynlig liv i elendighet for mange av guttene. Som Tandstad (1997) understreker så var ikke et opphold på Ulvsnesøy en garanti for et lovlydig liv, men det er også vanskelig å vite hvordan det hadde gått med guttene om de ikke hadde vært sendt til øyen. Oscar er en av flere gutter i protokollene til Flugum som kun har en kort notis om forholdene etter utskrivningen, da som oftest en notis om at de reiser til sjøs. Litt over et og et halvt år etter Oscar ble utskrevet har Flugum fått tilbakemelding på gutten er reist til sjøs.

Skolehjemgutten Halfdan ble konfirmert da han var 17 år og utskrevet på prøve kort tid etterpå, da etter to års opphold på Ulvsnesøy. Han var ikke ønsket hjem igjen av familien. I den første tiden fikk han bopel hos Bergens kommunale arbeiderhjem, hvor han også arbeidet som maler den første tiden. Etter hvert viste han seg til dels ustyrlig og oppførselen hans var ikke tilfredsstillende, men han forbrøt seg ikke de første årene. Etter hvert ble Halfdan dømt for løsgjengeri, og da han var 24 år ble han innsatt i Opstad Tvangsarbeidshus på Jæren som straff. Fra Rimmereids tid finnes det informasjon om de fleste guttene i mange år etter oppholdet på Ulvsnesøy. Den siste notisen til bestyrer¹¹³ om Halfdan er fra nyttårsaften 1929 og sier «Løsgjengeri, ogsaa i 26, 27 og 28.» Da var Halfdan blitt 33 år. Begge bestyrerne var nøye på å følge opp guttene etter utskrivningen, med Rimmereid som den mest pålitelige av dem. Grunnen til det kan være at det *offentlige* krevde bedre tilbakemeldinger enn det *private*. Det var gjerne viktig å vite om anstalten leverte slik den skulle.

Oppsummering

Denne avhandlingen har fortolket bestyrernes perspektiver og meninger gjennom språket i beretninger og protokoller. Oppgaven har sett at Lockes oppdragelsesteori hadde sterk innflytelse på hvordan guttene ble møtt og behandlet på Ulvsnesøy. Tillæring av skolekunnskaper ble etter hvert satt til siden for den skjebnesvangre moralske forbedringen. Besvarelsen vil argumentere for at Lockes oppdragelsessyn hadde fått et så sterkt rotfeste i den kristelige oppdragelsen som preget Norge, at tilnærmingen var blitt *sunnt fornuft* i tiden. En oppdragelse som var tuftet på disiplin, respekt, struktur, rammer og selverkjennelse, der summen av disse emnene var *kjærligheten*.

¹¹³ Det var nå Rimmereids sønn, Olaf (1926- 1960) som var bestyrer på skolehjemmet. Han hadde vært lærer under farens bestyrelse en del år før han overtok som forstander. Til sammen styrte far og sønn Rimmereid Ulvsnesøy i 60 år.

Besvarelsens hovedargument er at behandlingen på anstalten skulle skape samfunnsdugende individer. Med det menes at det var avgjørende at guttene ikke fortsatte den kriminelle løpebanen etter oppholdet på anstalten. Guttene skulle også bli satt i lære eller beskjeftiget med arbeid rett etter oppholdet, for å bidra og ikke å være en utgiftspost for samfunnet. Lediggang er roten til alt vondt kunne like gjerne vært mottoet for anstalten. Kanskje den største utfordringen for å oppnå dette var å få bukt med guttenes svake, tillærte moral de hadde med seg til anstalten. Som en del av behandlingsprosessen skulle det onde gripes i roten, og gode moralkvaliteter skulle tillæres guttene. Med dagens språk vil man kanskje si at guttene skulle lære seg bedre impuls,- emosjonell,- og kognitiv kontroll.

Guttene oppførsel i samfunnet etter oppholdet ble av bestyrerne kategorisert som *slet*, *middelmådig* eller *god*. En middelmådig oppførsel tolkes som *mer enn god nok* for et vellykket opphold på anstalten. Ved en middelmådig oppførsel hadde ikke guttene begått kriminalitet etter oppholdet, de var bare *mindre gode* mennesker. Til slutt er det viktig å trekke frem at for mange av guttene var et opphold på Ulvsnesøy den siste skansen mot et liv i elendighet og i verste fall fengsel. Om en gutt ble bortvist fra anstalten før staten overtok kontrollen, var det ingen sikkerhetsnett som stod klare for å *redde* guttene. Etter at staten kom på banen ble slike gutter sendt til Bastøy.

I løpet av dette siste året har det vært tanker i hodet mitt om hva som kunne vært interessant å forsket videre på. Jeg skal innrømme at den største overraskelsen kom da beretningen om guttenes tobakksbruk ble bladd i. En av mine hypoteser før jeg i det hele tatt startet på prosjektet var at de fleste guttene som begikk tyverier, gjorde det fordi de trengte mat. Det er nok ikke langt i fra sannheten heller, men at en så stor andel av guttene brukte tobakk var uventet. Uten å inneha for mye kunnskap om dette, hvordan ville det sett ut om narkotika var like tilgjengelig i Norge som i dag for over 100 år siden? Om en skal aktualiserer så trenger en ikke å se lenger enn til ruspolitikken i dag. En stor andel av de som sitter fengslet i Norge i dag er det på grunn av narkotikarelatert dom. Bare en løs tanke, men det kunne vært interessant å se nærmere på dette.

3

N^o 4/95 Peder Severin

Søn af

født Aarslev 5 Februar 1877 optaget i Anstalten 7 Mai 1891

ifølge Bestyrelsen af Bergens Fattigkommission

for Regning Bergens Fattigvesen

konfirmeret i Mariakirken i Bergen 1^{ste} April 1894

udskrevet af Anstalten 31^e Marts 1894

Førløb:

1. For Optagelsen. Han stikker meget ofte, lover aldrig Leksen og indenfor Skolen oppfører han sig ^{udm.} slet. (Brev fra Lærer Sanddal 29/1)
2. I Anstalten. Han har meget smaa Evner. I den første Tid vilde han sig i hoi Grad indbyttelig og løgnagtig. Senere gik hans forbedring nogenlunde jævnt fremad, saa et haardt Forhold ikke gav synderlig Grund til Klage i det sidste Aar.
3. Efter Udtrossingen. 3/2 74 Har arbejdet sammen med sin Fader især paa Nord- og Haventide. Godt Forhold.
 3/12 96. Lige saa.
 31/12 98. Lige saa.

Bilde 2: Elevprotokoll Ulvnæsøens Opdragelsesanstalt, 1881-1899.

No. 287/58 *Wang*

Forhold.

87

Er de faldne forældrene? *Nei.*
 Nyder de fattigundersættelse? *Nei.*
 Hvor mange børn har de at forsørge? *3 med henn.*
 Har nogen andre af børnene været straffet? *Nei, men en af dem har været indlagt på psykiatrisk hospital grund af brangt opførsel.*
 Tilhører forældrene statskirken? *Ja.*
 I tilfælde de ikke står i statskirken, til hvilket discenter-samfund tilhører de sig?
 Er forældrene onstreitere? *Nei.*
 Sker indsættelsen i skolehjemmet med eller mod forældrenes ønske? *Mod.*

Hvad anses for den væsentligste grund til hans indlæggelse?
Slet tilværelse, manglende omsorg.
 Har han været straffet for? *Ikke på skolen.*
 Når begynde hans slette opførsel? *Den 1. januar 1912.*
 Har han vist lang til dyrklighet? *Nei.*
 Er han drickelig? *Nei.*
 Er han af aaben eller indelukket karakter? *Aaben.*
 Har han sine gode evner? *Ikke kendt.*
 Er hans satserevskaber i orden? *Ja.*

Indretningen sker ifølge beslutning af vargeraadet i *Bergen* den *19* Kommunestyret af *Bergen* kommune, postadresse

Opdraget i skolehjemmet *3. April 1908.*
 Udskrevet *18. April 1910.*
Indlæst 2. August 1912.

Har han nogen legemsfejl?
 Hvorledes er hans skolekarakter? *Små.*

Forældrenes fulde navn *Wang, [redacted] og [redacted]*
 Alder *47 år*, bopæl *Bergen, Fanne*
 Stilling *Konjunkt*
 Er nogen af forældrene døde? *Ja, hustru.*
 Har han haft stedfæder eller stedmoder? *Stedmor.*
 Har andre end forældrene haft ham til opdragelse? *Nei.*
 Har nogen af forældrene været straffet? *Nei.*

Guttens

høide:	vegt:
2488: 142 cm.	33.6 kg.
1974: 143 "	34.5 "
1911: 144 "	37.4 "
2449: 146 "	39.2 "
1911: 152 "	42.1 "
2410: 156 "	44.6 "

I skolehjemmet:
Har været meget uheldig gut, som det gik højt med på skolen. I tilfælde om han nok kan på hans opførsel om det er det bedste middel muligt at behandle.

Efter udskrivningen:
Var først en bøvlet dreng, har senere arbejdet stadig ved skolekassen med Kristens og opført sig godt. 2/4 1912. Rættensdomstolen i Bergen, er om skuffen kan handle med opførsel eksempelvis, indførelsen, og gift for nogle år siden. Ikke betalt eller straffet. 25/12 1912. I Bergen i Belg., 2/2 1930.

Bilde 3: Elevprotokoller Ulvnesøy skolehjem, 1905-1915.

1897

— 16 —

II. Dagsinddelingen.

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

III. Skoleundervisningen.

Det Maal af Kundskaber, som søges naaet, er det samme, som det, der findes opstillet i den for Bergens Almueskole fastsatte Plan.

Bilde 4: Dagsinddeling.

1897

Spisereglement for Gutterne.

	Frokost	Middag	Mellemmad	Aftensmad
Søndag	3 Hgr. Rugbrød med Smør, 1 Kop Kaffe, hvori Melk	190 Gr. salt Kjød og Flesek, 5 Hgr. Poteter, $\frac{3}{4}$ Lit. Ertter- eller Grynsuppe, 1 Skive Brød	1 Vandkringle	3 Hgr. Rugbrød med Smør, 1 Kop The med Melk i
Mandag	3 Hgr. Rugbrød, $\frac{1}{4}$ Lit. sur eller sødskummet Melk, opvarmet	$\frac{3}{4}$ Lit. Grynegrød, $\frac{1}{4}$ Lit. Melk, 1 Skive Brød	150 Gr. Rugbrød med Sirrup	1 Lit. Bygmelsgrød, $\frac{1}{4}$ 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

Bilde 5: Spisereglement.

Vår referanse: 2017/07123-4
Dato: 16. oktober 2017

Diskresjonserklæring

Jeg har av byarkivaren fått adgang til:

A-0368, Ulvsnesøy skole, elevprotokoller Fa 1 og 3.

i forbindelse med: Masteroppgave, Det psykologiske fakultet, barnevern.

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 16/10-17
Navn ERIK HAGERØ
Adresse SOLHEIMSVEN 60 Postnummer/-sted 5056 BERGEN
Signatur Erik Hagerø

- leder
Tor-Magnus Lien - saksbehandler

Dokumentet er godkjent elektronisk.

Litteratur

- Befring, E. (1963). Frå tukt- 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.
- Benneche, G. (1983). *Barnevernet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: doi:10.3316/QRJ0902027
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Conners, C. K. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder—historical development and overview. *Journal of Attention Disorders*, 3(4), 18. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/108705470000300401>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cunningham, H., Thuen, H., & Thorbjørnsen, K. M. (1996). *Barn og barndom : fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dahl, G. (2017). Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning? ; kirkebøkene forteller. *Prismet*, 68(1-2), 77-93.
- Dahl, T. S. (1978). *Barnevern og samfunnsvern : om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Pax, Oslo.
- Dokka, H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole : studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år : den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739-1989*. Oslo: NKS-forlaget.
- Tobakk – lovgivning. (2017). I *Store Norske Leksikon*. <http://www.snl.no>
- Elevprotokoller Ulvsnesøy skolehjem, M. R. (1905-1915). *Fa 3: Elev nr. 301-554* Bergen: Bergen byarkiv.
- Elevprotokoller Ulvsnesøens Opdragelsesanstalt, O. F. (1881-1899). *Fa 1: Elev nr. 1-200*. Bergen: Bergen byarkiv.
- Flugum, O. *Beretning om Ulfsnesøens Opdragelsesanstalt (1883-1899)*. Bergen: Annonce-Tidende Bogtr.
- Getz, B. (1892). *Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrkede Børns Behandling med Motiver*. Kristiania: Det Steenske Bogtrykkeri.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method : a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes Forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjøen, F. Ø. (2017). Registrering og håndtering av uønsket atferd hos barn og unge i Bergen ca. 1900 – 1936 *Registration and handling of undesirable behavior among children and adolescents in Bergen ca. 1900 – 1936: Høgskulen på Vestlandet/ Western Norway University of Applied Sciences*.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography : principles in practice* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: SUNY Press.
- Hoprekstad, O. (1951). *Fatigskule, ålmugeskule og lærarstand i Bergen fram til 1889*. Bergen: Eide.
- Høigård, E., & Ruge, H. (1947). *Den norske skoles historie : en oversikt*. Oslo: Cappelen.

- Irgens, O. (1866). *Reiseberetning : afgiven til Bergens Skolekommission og Fattigkommission*. Bergen.
- Johnsen, B. H. (1985). *Den store dagen : konfirmasjon og tradisjon*. Oslo: Grøndahl.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis : an introduction to its methodology* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Kyllingstad, J. R. (2013). Rikshospitalet var avhengig av fattige pasienter. *Apollon*.
- Locke, J. (2016). *Tanker om oppdragelsen* (M. G. Larsen, Overs. 1. utg.). Aarhus.
- Lysne, E. (1983). *Fra oppdragelsesanstalt til offentlig skole: Ulvsnesøy skole 100 år*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Magnussen, S. (2017). *Vitnepsykologi 2.0*. Oslo: Abstrakt.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* ([2. utg.] utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rimmereid, M. Beretning om Ulfsnesøens skolehjem (1900-1912). Bergen: J. W. Eides boktrykkeri a/s.
- Sigmund, E. (1916). *Filantropismens indflydelse paa den lærde skole i Norge omkring aar 1800 : et bidrag til de norske latinskoleers historie*. Kristiania: Cammermeyer.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Tandstad, M. (1998). "Fantøya" : Ulfsnesøy oppsedingsanstalt og skuleheim 1881-1910. Bergen: M. Tandstad.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Theiste, J. S. (1925). *Lov om behandling av forsømte barn av 6. juni 1896 med tilleggslover av 17. juni 1907, 2. juli 1915 og 9. juni 1922: med anmerkninger og henvisninger*. Oslo: Stenersen.
- Thuen, H. (1983). *"Nu skal der begyndes et nyt liv" : om etablering av barneasyl og forbedringsanstalter i det forrige århundret*. Lillehammer.
- Thuen, H. (2002). *I foreldrenes sted : barneredningens oppdragelsesdiskurs 1820-1900 : eksempelet Toftes Gave*. Oslo: Pax.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet : oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology : adventures in theory and method* (2nd ed. utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Østerberg, D. (1999). *Det moderne : et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.