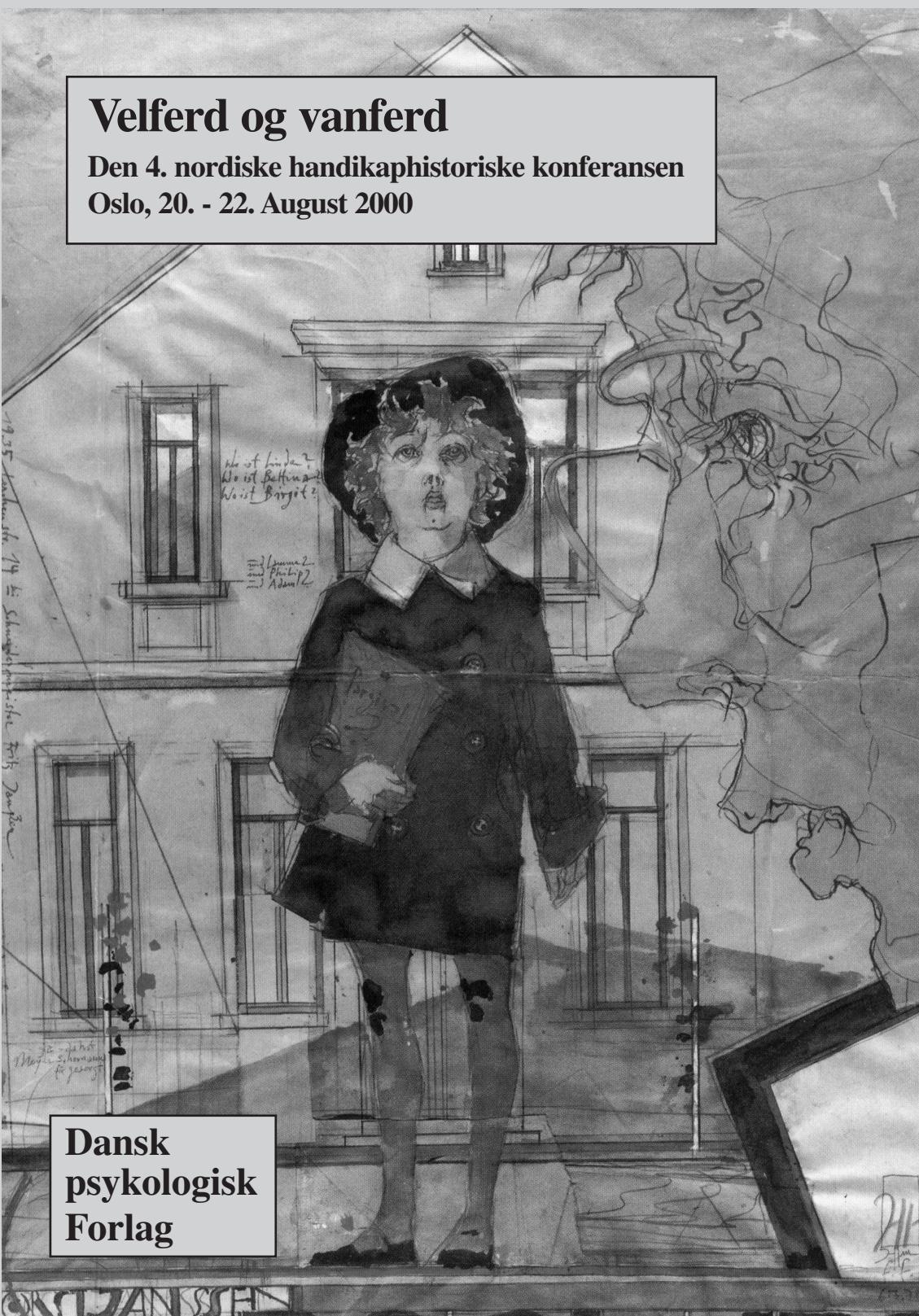


Velferd og vanferd

Den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen
Oslo, 20. - 22. August 2000



Dansk
psykologisk
Forlag

Historisk Selskab for Handicap og Samfund

Stiftet den 21. februar 1986

Bestyrelse

Kirsten Jansbøl (formand)

Mogens Bang (næstformand)

Allan Bagger (kasserer)

Ingrid Wass (redaktør)

Steen Fibiger (sekretær)

Adresse

Kirsten Jansbøl

Videnscenter for Døvblindblevne

Generatorvej 2A

2730 Herlev

Manuskripter og bøger til anmeldelse, oplysninger om udstillinger, institutionsjubilæer og andre arrangementer af interesse for selskabets medlemmer mv. sendes til Historisk Selskab for Handicap og Samfund.

HANDICAPHISTORISK TIDSSKRIFT

udgivet af Historisk Selskab for Handicap og Samfund

Velferd og vanferd

**Den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen
Oslo, 20. – 22. August, 2000**

Februar 2001

Redaktør

Ingrid Wass



Dansk psykologisk Forlag

HANDICAPHISTORISK TIDSSKRIFT 4

© 2001 Historisk Selskab for Handicap og Samfund &
Dansk psykologisk Forlag

Tryk: Aka-print A/S, Århus

ISSN: 1399-4786

Forsidebilledet: Horst Janssen in Oldenburg 1935.
Gengivet med tilladelse.

Indhold

Redaktionelt forord	5
Forord	
<i>Eva Simonsen</i>	6
Deltakerliste	9
Åpning af konferansen	
<i>Åpning ved Kjell Skogen</i>	11
Straff og oppseding gjennom 300 år	
<i>Edvard Befring</i>	13
De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903 – 1925.	
<i>Maria Sundkvist</i>	27
Drift- og dyd. Kontroll av jenter på femtitallet	
<i>Kjersti Ericsson</i>	41
Terminologien – et stort handikaphistorisk problem	
<i>Thorbjørn Johan Sander</i>	53
Verjerådslova – intensjonar og realisering (1890 – 1910)	
<i>Astrid Askildt</i>	61
“Sosialisering til underordnet maskulinitet” – en historisk studie av Foldin verneskole for gutter	
<i>Nina Jon</i>	70
Revselse på Statens Institut for talelidende i årene indtil 1915	
<i>Steen Fibiger</i>	78
Pessimism, farlighet, tvång och våld vid tidiga skolanstalter för idiotiska barn	
<i>Owe Rören</i>	91
Polioens historie i Norge	
<i>Bjørn Lobben</i>	97

Valentin Haüy – blindpedagogikens fader (1745-1822)	
<i>Beatrice Christensen Sköld</i>	106
Skiftende tider i åndssvakeomsorgen	
Vanferd og velferd på Emma Hjorths Hjem	
<i>Solveig Tutvedt</i>	119
Kristiania særskole/Ullevalsvæien skole	
og Carl Th. Lippestad	
<i>Hanne Holm Krohg</i>	126
Åndssvakeregisteret frem fra glemseLEN	
<i>Aslak Syse</i>	131
En följsam folkbildare	
– utbildningsutbudet på handikappområdet	
under 1960-, 70- och 80-tal	
<i>Lotta Holme</i>	135
Regelmentet om spesialpedagogikk fra 1990	
<i>Arthur Morthens</i>	154
Fra likhet til likeverd: Hva ble vunnet og hva ble tapt?	
<i>Gjert Langfeldt</i>	163
Nordiske elever på Gamle Bakkehus 1860-80	
<i>Erik Nørr</i>	173
“Vanartige” i velferdsstatens forhistorie	
<i>Berit H. Johnsen</i>	197
Spesialpedagogisk yrkesutvikling og løsningen	
av enhetsskolespørsmålet	
<i>Bodil Ravneberg</i>	209
Vitenskap og profesjonskamp	
Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963	
<i>Eva Simonsen</i>	221
Hvor går den handicaphistoriske forskning hen?	
<i>Birgit Kirkebæk</i>	228
Historisk Selskab for Handicap og Samfund	237
Oversigt over indholdet af selskabets publikationer	239

Redaktionelt forord

Det er med stor fornøjelse, at Historisk Selskab for Handicap og Samfund med dette nummer af Handicaphistorisk Tidsskrift kan udgive beretningen fra den 4. nordiske handikaphistoriske konferensen, der fandt sted på Universitetet i Oslo fra den 20. til den 22. August 2000. Beretningen er en samling af de indlæg, der blev fremlagt på konferencen.

Efter den første handicaphistoriske konference i Göteborg i 1991, som havde til formål at præsentere et samlet billede af handicaphistoriske aktiviteter i Norden, har der efterfølgende været afholdt handicaphistoriske konferencer i Danmark, Finland og nu Norge. De sidste tre konferencer har haft specifikke temaer med forankring i den nordiske handicaphistoriske forskning.

En vigtig del af den handicaphistoriske forskning er at få den dokumenteret. For at sikre dokumentationen af de handicaphistoriske konferencer, har vi i Danmark gjort et stort arbejde for at få denne dokumentation lagt i faste rammer. Den danske konference i 1993 om *Det gode liv* blev således dokumenteret af Center for Handicaphistorisk Forskning. Siden da har Historisk Selskab for Handicap og Samfund engageret sig i at udgive proceedings fra nordiske og internationale konferencer. Initiativet blev taget ved den 3. Nordiska Handikapphistoriska konferencen i Helsingfors 1996, hvor temaet var *Brytningsperioderna i Handikapphistorien: Handikappades ställning och utbildning betraktad i ljuset av samhällets allmänna utveckling*. I samme år blev dette initiativ fortsat ved den første internationale blindehistoriske konference i København om *The blind in history and the history of the blind*.

Historisk Selskab for Handicap og Samfund har siden konferencen i Oslo diskuteret, hvordan selskabet kan bidrage til kontinuiteten i gennemførelsen og dokumentationen af disse nordiske handicaphistoriske konferencer. Vi er meget interesserede i sikringen af denne kontinuitet med ikke alt for lange intervaller. Første gang var intervallet 2 år, næste gang 3 år og nu 4 år. Vi ser nødigt, at intervallet forøges med et år for hver konference, der afholdes. Derfor opfordrer vi alle interessererde til at deltage i det nordiske samarbejde om kontinuiteten i dette nordiske samarbejde.

Ingrid Wass
Handicaphistorisk
Tidsskrift
Historisk Selskab for Handicap og Samfund

Steen Fibiger
Center for
Handicaphistorisk Forskning

Forord

Av Eva Simonsen

Handikaphistorisk forskning har som formål å legge et samtidsspesktiv på sin virksomhet. Den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen i Oslo i august 2000, hadde som ambisjon å se historiske oppfatninger av ”vanartede” barn og unge i forhold til vår tids holdninger. Med konferansens tittel *Velferd og vanferd* ville vi fokusere på fortidige konstruksjoner av ”de brysomme”, før og under de nordiske velferdsstatenes fremvekst. Hvilke behov for marginalisering og konstruksjoner av avvik har velferdsstaten holdt seg med? Hvor har politikerne til skiftende tider funnet det opportunt å trekke grensen mellom det tillatte og det forbudte? Hvordan har vitenskapen og profesjonene bidratt med faglige definisjoner og legitimering av skillelinjene mellom det normale og det unormale?

Én sak er å stille disse spørsmålene i nåtid, en annen er å fortolke selve historien. Enkelte ganger kan det se ut til at politikere og profesjonelle lar seg diktere av eksisterende løsninger, og siden finner opp problemet, slik den svenske historikeren Peter Englund formulerer det. Har man først oppfunnet de store institusjoner for dem man har definert som avvikere, vil samfunnet stadig ”oppdage” nye kategorier som egner seg for institusjonalisering, når de gamle går av moten. Slik håndterer man ”skiftende diagnosebilleder” og innordner ”den menneskelige uorden i den vitenskapelige orden”, slik Birgit Kirkebæk har uttrykt det.

Den nordiske handikaphistoriske forskningen har vært sterkt influert av den franske filosofen Michel Foucaults analyser av det nære forholdet mellom kunnskap og makt. Mange av innleggene gjenspeiler denne innflytelsen, mens andre har andre referanserammer. Hovedinnledningene har fokus på konferansens hovedtema *Velferd og vanferd*, mens forfatterne bak paperene som ble presentert stod friere i sitt valg av handikaphistoriske emner.

Professor Edvard Befrings åpningsinnlegg på konferansen har tittelen *Straff og oppseding gjennom 300 år*. Befring peker på fenomenet ”paradigmatiske tvangstrøyer”, dvs. de profesjonelles behov for å bevare det bestående av hensyn til eget velbefinnende, fremfor å være kritiske til og kreative i egen virksomhet. Han viser en linje i den historiske utviklingen i bruk av tvangstiltak som avspeiler dette maktforholdet. Slik underbygger han sin konklusjon: en profesjonskritisk

og paradigmkritisk holdning er tvingende nødvendig dersom vi som profesjonelle skal tjene folks interesser; ikke bare våre egne. Historikeren Maria Sundkvist følger opp Befrings analyse med et nytt perspektiv på barnevernets/vergerådets oppkomst omkring 1900. Hennes innfallsinkel er å se på konflikten mellom generasjonene, mellom barn og voksne. Betydningen av kjønn er kriminologen Kjersti Ericssons ramme i hennes innledning om norsk barnevern i tiårene etter 1945, *Drift og dyd. Kontroll av jenter på 1950-tallet*. Historikeren Harald Thuen tok for seg *Barneredningens oppdragelsesdiskurs – Tofte Gave* og ga en idéhistorisk gjennomgang og oversikt over de herskende diskurser omkring redningsanstalter for barn på 1800-tallet. Som den siste innbudte innleder legger historikeren Erik Nørre frem sitt arbeid om forbindelsene mellom de nordiske land på åndssvakeområdet. Gjennom omfattende arkivstudier kan han gi nye og spennende opplysninger om forbindelsene mellom Danmark og de andre nordiske land fra midten av 1800-tallet.

Den ene av de to parallelle sesjonene for fremlegging av papers åpnet med Thorbjørn Johan Sanders innlegg *Terminologien – et stort handikaphistorisk problem*. Sanders historiske eksempel er ulike betegnelser og forståelse av døvhets. Barnevernets oppkomst i Norge er tema for Astrid Askildts innlegg *Vergerådslova - intensjonar og realisering (1890-1910)*. Barnevernet i perioden 1953-1970 er rammen om Nina Jons paper *"Sosialisering til underordnet maskulinitet" – en historisk studie av Foldin verneskole for gutter*. Steen Fibiger og Owe Rören ser på tvang og straff i sine innlegg. Fibiger beskriver reaksjoner på anklager om et tilfelle av mishandling i *Revselse på Statens Institut for Talelidende i årene indtil 1915*. Rörens ærende er å nysare det eksisterende bildet av rendyrket optimismus og humanisme i behandlingen av åndssvake i Sverige på 1800-tallet i sitt paper *Pessimism, farlighet, tvång och våld vid tidiga skolanstalar för idiotiska barn*. Polio og blindhet er emner for henholdsvis Bjørn Lobben i innlegget *Polioens historie i Norge* og Beatrice Christensen Sköld som tar for seg *Valentin Haiÿ, blindpedagogikens fader (1745-1822)*. Tre søsknen, tre pionerer på hvert sitt område innen åndssvakeområdet, Johan Anton og Carl Th. Lippestad og Emma Hjorth er gjenstander for Solveig Tutvedt og Hanne Holm Krohgs analyser under titlene *Skiftende tider i åndssvakeomsorgen – vanferd og velferd på Emma Hjorths Hjem og Ullevålsveien skole og Carl Th. Lippestad*. I sitt innlegg *Åndssvakeregisteret frem fra glemselet* analyserer Aslak Syse historien omkring norske helsemyndigheters opprettelse av et kartotek over familier der det forekom åndssvakhets, fra 1947. Tre innlegg omhandler nyere tiders oppfatninger av handikap i tre nordiske land; Sverige, Norge og Island. Lotta Holme ser på de nye medienes innflytelse i *En*

förljsam folkbildare: Utbildningsprogram på handikappområdet i Sveriges radio och television under 1960-, -70 och 80-tal. Gjert Langfeldt retter økelyset mot det norske skolesystemet etter 1970 og spør: *Fra likhet til likeverd: Hva ble vunnet og hva ble tapt?* Fra Island gir Arthur Morthens sine refleksjoner over utviklingen i *Regelmentet om spesialpedagogikk fra 1990*.

En del av konferansen var viet nye doktorgradsarbeider innen handikaphistorie i Norden. Berit H. Johnsen ser på de “Vanartige” i *velfærdsstatens forhistorie*, ut fra sin avhandling *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle: rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Ingrid Olsson har undersøkt livsforholdene for mennesker med handikap utenfor de store institusjonene med bakgrunn i sin avhandling *Att leva som lytt: handicappades levnadsvillkor i 1800-talets Linköping*. Bodil Ravneberg analyserer fremveksten av hjelpestolen (værneskolen/særskolen) som den nye spesialpedagogiske profesjonens vugge i Norge i det 20. århundre. Hennes innlegg har tittelen *Spesialpedagogisk yrkesutvikling og løsningen av enhetsskolespørsmålet*. Eva Simonsen analyserer profesjonenes bruk av vitenskapelig argumentasjon i kampen om makt og innflytelse innen sosial- og handikapsorg, med behandlingen av de norske krigsbarna (“tyskerungene”) etter den 2. verdenskrig som eksempel. Innlegget har tittel etter hennes avhandling: *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*.

Konferansen ble avsluttet med Birgit Kirkebæks innlegg *Hvor går den handikaphistoriske forskningen hen?* Kirkebæk understreker at en historieskrivning som gir mening til de nåtidige dilemmaer må være en historie som er mer “kludetæppe” enn “grand design”, mer lokal enn total og som har bidrag fra mange forskjellige faggrupper; historikere, pedagoger, sosiologer, kriminologer, leger, etnologer etc. Denne tverrfagligheten favner om de nødvendige analytiske tilnæringer til handikaphistorien; den narrative, den argumenterende og den ideologiske.

To av innleggene under konferansen, ved henholdsvis Harald Thuen og Ingrid Olsson er ikke med i denne rapporten.

Initiativtakere til den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen har vært Berit H. Johnsen, Birgit Kirkebæk, Ingrid Markussen og Eva Simonsen. Bak arrangementet stod Institutt for spesialpedagogikk ved Program for handikaphistorisk forskning, Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for kulturstudier, alle Universitetet i Oslo. Vi takker Velferdsprogrammet i Norges forskningsråd for økonomisk støtte.

Deltakerliste

Deltakere ved den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen. Universitetet i Oslo 20 - 22 august 2000

- Torsten Andersen.TRC, Box 1313, S-171 25
Solna, Sverige. Tlf.: 00 46 8 4 700 700.
Fax: 0046 8 4 700 707
- Knut Arnesen. Frognerstervn. 60 c. 0387.
Oslo. Norge. Tlf.: 00 47 22 14 58 94
- Astrid Askildt. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
Studiesenter Sandane, 6923 Sandane. Norge
Tlf.: 0047 57866815. Fax: 0047 57866801.
e-mail: astrid.askildt@sta.hisf.no
- Mogens Bang. Instituttet for Blinde og
Svagsynede. Blindehistorisk Museum.
Rymarksvej 1, 2900 Hellerup. Danmark.
Tlf.:0045 39452383. Fax: 0045 39452525
- Allan Bagger. Olof Palmes Gade 4, 2100
Kbhvn. Ø. Danmark. Tlf.: 0045 33473401.
Fax: 0045 33473312. e-mail:
ingrid.wass@natmus.dk
- Kirsten Barstad. Det norske høgskolerådet.
Postboks 9106 Grønland, 0133 Oslo.
e-mail: Kristin@server.H-RADET.NO
- Edvard Befring. Institutt for spesialpeda-
gogikk, Universitetet i Oslo. Postboks 1140
Blindern, 0317 Oslo. Norge.Tlf.: 0047
22858001. Fax: 0047 22858021.
e-mail: edvard.befring@isp.uio.no
- John Bertelsen. Seminariet for Formgivning,
Bispegade 5, 4810 Nykøbing F. Danmark.
Tlf.: 0045 54888300. Fax: 0045 54888333.
e-mail: INFO@SFF.DK
- Bente Bertelsen. Nysted Kommunes
Hjemmesygepleje, Idalundvej 14, 4990
Sakskøbing. Danmark
- Magne Bolme. Idrettsvitenskapelig Institutt,
NTNU. 7491 Trondheim. Norge. e-mail:
magne.bolme@svt.ntnu.no
- Gertrud Eklund. Mickelsbergsvägen 368. 141
71 Huddinge. Sverige. e-mail: gertrud-
julia.eklund@set.se
- Kjersti Ericsson. Inst. for kriminologi. UiO. St.
Olavs pl. 5. Pb. 6872. Oslo. Norge. e-mail:
kjersti.ericsson@jus.uio.no
- Solveig Ervik. Sentralenheten for døvblinde,
Skådalen kompetansesenter. pb. 13 Slemdal.
0710 Oslo. Norge. e-mail:
solveig.ervik@ks-skadalen.no
- Kerstin Färn. Institutionen för socialt arbete,
Umeå Universitet, 90187 Umeå. Sverige.
Tlf. 00 46 090 78 661 89. e-mail:
kerstin.farn@ socw.umu.se
- Steen Fibiger. Fyns Amts Tale-Høreinstitut,
- postboks 149, 5100 Odense C. Danmark.
Tlf.: 0045 63146232. Fax: 0045 63146213.
e-mail: fibiger@thi.fyns-amt.dk
- Lars Grue. NOVA, Munthesgt. 29, 0260 Oslo.
Norge. Tlf: 00 47 22 54 12 32, faks : 00 47
22 54 12 01. e-mail: LGR@USAF@no
- Gerd Hagen. Einars vei 6. 0576 Oslo. Norge.
Tlf. 00 47 22 670055
- Oddvar Hjulstad. Skådalen kompetansesenter.
Boks 13 Slemdal. 0710 Oslo. Norge. 00 47
22 70 37 00. e-mail: oddvar.hjulstad@ks-
skadalen.no
- Lotta Holme. Tema Helse och samhälle,
Universitetet , 581 83 Linköping, Sverige.
Tlf. 00 46 13 28 57 25. e-mail:
loho@tema.liu.se
- Lars Husby. Nedre Møllenbergt. 71 a, 7043
Trondheim. Norge. Tlf. 00 47 73 51 21 26.
e-mail: larshu@stud.ntnu.no
- Benedict Ingstad. Seksjon for medisinsk
antropologi og internasjonal helse, postbox
1130, Blindern, Norge. Tlf.: 0047
22850594. Fax: 0047 22850590. e-mail:
benedict.ingstad@samfunnsmed.uio.no
- Ingrid Johannsson. Råsnäsvägen 13 F. 591 70
Motala, Sverige. Tlf. 00 46 141 56875
- Sven-Olof Johansson. Bredgaten 25 IV.
22221 Lund, Sverige, Tlf. 00 46 13 20 10.
e-mail: soj046132010@telia.com
- Berit H. Johnsen, Institutt for spesialpeda-
gogikk, Universitetet i Oslo. Postboks 1140
Blindern, 0317 Oslo. Norge.Tlf.: 0047
22858001. Fax: 0047 22858021.
e-mail: b.h.johnsen@isp.uio.no
- Nina Jon. Institutt for Kriminologi. Postboks
6706, St. Olavs plass, 0130 Oslo. Norge.
Tlf.: 0047 22850136. Fax: 0047 22850252.
e-mail: nina.jon@jus.uio.no
- Agneta Kanold. Institutionen för socialt arbete,
Stockholms universitet, 10691, Stockholm.
Sverige. Tlf. 00 46 8 67 47 4 35, faks 00 46
8 67 47 3 98. e-mail:
agnetha.kanold@home.se
- Birgit Kirkebæk. Minervavej 74. 2610
Rødovre. Danmark.Tlf.: 0045 36707130.
e-mail: bik@get2net.dk
- Erling Kokkersvold. Institutt for spesialpeda-
gogikk, UiO, Boks 1140 Blindern, 0317
Oslo, Tlf. 00 47 222 85 81 21. e-mail:
erling.kokkersvold@isp.uio.no

- Hanne Holm Krogh. Admiral Børresensvei 10, 0286 Oslo, Norge. Tlf.: 0047 22437344
- Gjert Langfeldt. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO. Boks 1092, Blindern. 0317 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 85 50 50. e-mail: gjert.langfeldt@ped.uit.no
- Rene Ruby Larsen. Lyshøjgårdsvæj 93. 2.tv. 2500 Valby. Danmark.
- Claes Levin. Lunds Universitet, Social-højskolan, Box 23, 221 00 LUND, Sverige. e-mail: claes.levin@soch.lu.se
- Bjørn Lobben. Sundgata 8. 3300 Hokksund. Norge. e-mail: bjornlo@powertechno.no
- Ingrid Markussen. Institutt for kulturstudier, UiO. Boks 1010. Blindern. 0315 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 85 48 28. e-mail: ingrid.markussen@iks.uit.no
- Mogens Meldgaard. Sølager. Sølagervejen 40, 3390 Hundested. Danmark Tlf.: 0045 47937124. Fax: 0045 47940215
- Arthurs Morthens. Skjerjabrattur. 3. Post 1. 70 Seljarnes, Island. e-mail: arthur@rvk.is
- Ingrid Helsing Nyman. Høyrabben 4. 1336 Sandvika. Norge. Tlf. 00 47 67 13 22 50/ 67 13 61 15/958273 75
- Jette Nyvang. Hovedstadens Ordblindeskole, Trondhjem Plads 4, 1. 2100 København. Danmark. Tlf. 00 45 35 42 75 66
- Nøhr, Kirsten. St. Kongensgade 95, 3 sal 1264 København N. Danmark.
- Erik Nørre. Landsarkivet for Sjælland m.v. Postboks 661. Jagtvej 10, 2200 Kbhvn. N. Danmark. Tlf.: 0045 35248225. Fax: 0045 35248201. e-mail: en@lak.sa.dk
- Ingrid Olsson. Nya Tanneforsvägen 80 F. 58 242, Linköping. Sverige. Tlf. 00 46 013 14 87 26.
- Karen Sofie Pettersen. NOVA. Pb. 3223 Elisenberg, 0208, Oslo. Norge. e-mail: Karen-Sofie.Pettersen@isaf.no
- Bodil Ravneberg. Johan Hjorths vei 42. 5030 Landås. Norge. e-mail: bodil.ravneberg@aorg.uib.no
- Jan Magne Rinde. Logopedtjenesten , Oslo kommune, Torshovgata 9 , 0476 Oslo. Norge. ja-ri@online.no
- Owe Rören. Tectorpsvägen 5, S-194 39 Uppland Väsbys. Sverige. Tlf.: 0046-8-59084018
- Thorbjørn Johan Sander. Postboks 3186, 5829 Bergen, tekstelefon 00 47 55 32 22 55/faks 55 32 83 21. e-mail: tj-sand@online.no
- Eva Simonsen. Skådalen kompetansesenter, boks 13. Slemdal. 0710 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 70 36 45. e-mail: eva.simonsen@ks-skadalen.no
- Kjell Skogen. Institutt for spesialpedagogikk, UIO, Boks 1140 Blindern, 0317 Oslo.
- Norge. Tlf. 00 47 22 85 50 50. e-mail: kjell.skogen@isp.uit.no
- Dag Skogheim. Fagerstrandvei 4, 7600 Levanger, Norge. Tlf.: 0047 74088904. Fax: 0047 74088904
- Beatrice Christensen Sköld. SE 12 2 88 Enskede, Sverige. Tlf.: 0046-8-399374. Fax: 0046-8-6599467. e-mail: bea.christensen@tpb.se
- Einar Sletmo. Institutt for spesialpedagogikk. UiO. Boks 1140 Blindern.0317 Oslo. Norge. 00 47 22 85 50 50. e-mail: einar.sletmo@isp.uit.no
- Sorkmo, Jørgen. Øverby kompetansesenter. Postboks 524 Hunn, Gjøvik. Norge. e-mail: jorgen.sorkmo@ks-overby.no
- Statens råd for funksjonshemmede. Postboks 8192 Dep. 0034 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 24 85 57
- Toni Strøbæk. Instituttet for blinde og svag-synede, Rymarksvej 1, 2900 Hellerup. Danmark. Tlf. 00 45 39 45 25 50. e-mail: IBOS@TS.DK
- Maria Sundkvist. BOARP 58 337. Linköping Sverige. Tlf. 00 46 13 50 2 04. e-mail: marsu@liu.se
- Aslak Syse. Institutt for offentlig rett. Postboks 6706, 0130 Oslo. Norge.Tlf: 0047 22859484. e-mail: aslak.syse@jus.uit.no
- Barbro Sætersdal. Homans vei 3. 1300 Sandvika. Norge. Tlf. 00 47 67 54 16 81. e-mail:barbro.saetersdal@isp.uit.no
- Harald Thuen. Høgskolen i Lillehammer. 2626 Lillehammer. Norge. e-mail: harald.thuen@hiil.no
- Knut Tveit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Boks 1092 Blindern, 0317 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 85 50 50. e-mail: knut.tveit@ped.uit.no
- Solveig Tutvedt. Emma Hjorth Museum og Dokumentasjonsenter, Bærum Kommune, Emma Hjorthsvej 64, Postboks 903, 1301 Sandvika, Norge. Tlf.: 0047 67132250, Fax: 0047 67136788
- Berit Vegheim. Funksjonshemmedes Felles-organisasjon. Sandakerveien 99. 0404 Oslo. Norge. Tlf. 00 47 22 79 91 00. e-mail: berit.vegheim@ffo.no
- Ingrid Wass. Historisk Selskab for Handicap og Samfund. Olof Palmes Gade 4, 2100 Kbhvn. Ø. Danmark. Tlf.: 0045 35323920. Fax: 0045 35323915. e-mail: iw@humanities.dk
- Reidar Østerhaug. Avd. For helse- og sosialfag, HiS, Boks 2557 Ullandhaug, 4004 Stavanger. Norge. Tlf. 00 47 51 83 42 53. e-mail: reidar.osterhaug@hs.his.no

Åpning av konferansen

*ved Kjell Skogen, professor,
bestyrer ved Institutt for spesialpedagogikk*

Kjære konferansedeltakere!

Som representant for Institutt for spesialpedagogikk, og dermed i denne sammenheng, for spesialpedagogikkfaget i Norge, er det en glede å få lov å åpne denne konferansen.

Historieforskningen og historieskrivingen har alltid representert viktige faktorer i utviklingen av vår forståelse av virkeligheten. Videre har vår virkelighetsforståelse alltid hatt en avgjørende innflytelse på våre handlinger, og dermed på vår yrkesutøvelse.

Den handikaphistoriske forskningen og spesialpedagogikken har en felles målgruppe, eller om vi heller vil kalle det brukergruppe. Det dreier seg om dem som på grunn av en fysisk funksjonshemmning, en intellektuell funksjonshemmning, eller på grunn av et for snevert og intolerant miljø får et handikap i forhold til sin livsutfoldeelse. For spesialpedagogikkens vedkommende dreier dette seg om dem som ikke får utnyttet sitt læringspotensial. Historien beskriver og analyserer deres liv i ettertid, mens spesialpedagogikken bidrar til å forme deres liv i dag.

Historiefaget og spesialpedagogikkfaget har med andre ord en naturlig ansvars-, rolle- og arbeidsfordeling, men med en gjensidig avhengighet. Vi som tilhører spesialpedagogikken trenger historikernes beskrivelser og analyser av fortiden som et bakteppe for vår virksomhet i dag, og vi har glede av deres analyseredskaper når vi søker dypere innsikt i og et bredere perspektiv på vårt daglige arbeid. Videre vil vel historikerne ha nytte av dagens spesialpedagoger hvor de kan speile sin funn og sine analyser. Et viktig forhold i denne sammenheng vil være betydningen av at alle bevarer sin faglige identitet i samarbeidet med hverandre.

Dette forutsetter faglige nettverk, hvor en bl a kan møtes i sammenhenger som denne konferansen. Det vil naturlig nok være nyttig med nettverk hvor kulturell, sosial og geografisk spredning er rimelig stor. Derfor vil nok et nordisk nedslagsfelt slik som her være av betydning.

Denne gjensidige avhengigheten gjør at det oppleves som veldig naturlig og riktig at Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, får lov til å være en slags husvert for denne konferansen. Jeg takker for æren, ønsker alle deltakere utbytterike dager, og jeg erklærer med dette den 4. nordiske handikaphistoriske konferansen for åpnet!

Straff og oppseding gjennom 300 år

Av *Edvard Befring, professor, dr.philos,*
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Straff og oppseding

Straff og oppseding kan oppfattast som komplementære fenomen: Det er såleis karakteristisk at når det er mykje straff, blir oppsedingstiltak særleg synlege, og omvendt. Desse fenomena lyser altså opp for kvarandre. Men dei går og hand i hand. Det er særleg tydeleg når vi ser på nokre trekk ved den historiske bolken som dannar ramme for dette innlegget.

Straff dreier seg om å påføre andre ubehag og smerte. Dette kan vere både fysisk, psykisk og sosialt. Ofte vil straff omfatte heile personens liv og livskontekst. Vi kan og merke oss at sondringa mellom straff og tvangstiltak er problematisk. I røynda er det først og fremst intensjonane bak desse tiltaka som er avgjerande. Men for mottakaren vil det kunne vere likegyldig om intensjonane er å påføre individet ein negativ sanksjon (som reaksjon på ei uakseptabel handling) eller å gjere noko som er til beste for vedkomande, som til dømes ved tvangstiltak i barnevernet.

Oppseding, oppdragelse eller oppfostring er nært knytt til dei mest etablerte og formelle pedagogiske institusjonane – i første rekke familien og skolen. Skoleverket har hatt ein formidabel vekst sidan 1950-60-åra. Her er det snakk om ein ekspansjon som på mange måtar har endra folks liv. Det gjeld i særleg grad barndommen og den nye ungdomsalderen. Ein av konsekvensane er at det bør vere enda viktigare enn før å sjå dette systemet etter i korta.

Når vi snakkar om vekst, må det også seiast at det offentlege strafsystemet er i ekspansjon. Straffetenkinga har fått ein renessanse. I det landet som på mange måtar fungerer som eit føredøme for oss, USA, er fengselsvesenet den største vekstnæringa, og svarte ungdomar har mange gonger større sjanse for å havne i ein fangeanstalt enn i vidaregåande utdanning.

Dette temaet er såleis ikkje berre historisk relevant- det har høg grad av aktualitet over seg. Det er også interessant å registrere at riksadvokat, dr. B. Getz, som skapte verdas første barnevern (Vergerådslova av 1896), brukte ein argumentasjon som kunne vere aktuell den dag i dag. Getz la såleis til grunn for sitt reformforslag (framlagt i 1892) at det ikkje kunne dokumenterast at straff var eit bruk-

bart og forsvarleg tiltak i kampen mot problematferd. Snarare var det kontraindisert, ved at det sannlynlegvis medverka til å gjøre vondt verre. Getz påpeikte at samfunnet på den eine sida ”*undlater at sørge for det fornødne, en hensigtsmessig Anbringelse og en grundig Opdragelse, medens vi underkaster dem Straffe, hvis virkninger alene kan være at afstumpe Æresfølelsen og berøve dem den Adgang, de dog tidligere kan have hatt til at forbedres...*” (Getz, B. 1892, s.1) Forhåpninga låg i pedagogiske tankegangar og tiltak, som kunne skape personlegdomsvokster, og dermed ruste unge menneske for å makte livets utfordringar og påkjenningar.

Det er neppe tvil om at skolevesenet langt frå var parat til denne utfordringa. Straff og skole var forankra til den same grunnenkinga. Derfor kunne heller ikkje skoleheimane bli nokon suksess. I neste avsnitt skal eg sjå på straffetradisjonen frå 1700-talet, med særleg vekt på den pedagogiske konteksten.

Straffetradisjonen

Korporleg avstraffing var legitimt i norsk skole heilt fram til 1936. Det er grunn til merke seg at Norge var eit av dei første landa i verda som innførde lovforbod mot denne form for krenking av barn i pedagogikkens teneste. Det er og grunn til å peike på at temaet straff i den praktiske skolekvarden er lite utforska, og vanskeleg tilgjengeleg for analyser. Det same gjeld tvangstiltak i regi av psykiatri, vernepleie, barnevern, etc. Ein ting er lov- og regelverket, og det eksisterande tiltaksapparatet. Noko heilt anna er den praksis som til kvar tid har blitt sett ut i livet, og konsekvensane av denne.

Vi skal og merke oss at skoleplikta frå 1739 vart innført i eit hundreår som var prega av armod og vanskelege vilkår for humane framsteg. I kampen for å styrke den moralske standarden i folket, grep styremaktene til konfirmasjons- og skoleplikt. Men dei grep og til strengare straffreaksjonar. Og her var kreativiteten stor – som den tilsynelatande alltid har vore. Vi fekk såleis ei rad med bestialske straffemetodar, som avhogging av fingrar og hender, brenning på bål, partering, kniping med glødande tenger osv. Desse lemslettungsstraffene blei først oppheva i 1815. Det å vere mindreårig var som regel eit straffeminskande moment. Vi kan likevel merke oss at ei 14 år gammal jente som hadde drepe mor si med øks, så seint som i 1778 vart avretta etter ei brutal forordning frå 1698: Ho vart knippen med glødande tenger, halshoggen, og fekk deretter hovudet plassert på ein stake. Dette skal vere siste gongen at denne straffreaksjonen vart nytta her i landet.

På midten av 1700-talet fekk vi og ein del politiforeskrifter om offentleg ris for mindre barn og internering i tukthus for dei større. Utover 1700-talet fekk vi straffeføresegner for eit stadig vidare område for kriminelle handlingar utført av barn og ungdom. Her kan vi merke oss ei forordning av 1793 som til og med påla foreldre å straffe barna sine med ris i “Tvende Vidners Paasyn”.

På denne bakgrunn er det lett å forstå at kroppsleg refsing blei vurdert som ein akseptabel disiplinær reaksjon i den nye allmueskolen på landet frå 1740-åra (dei fleste stader i form av ein omgangsskole). Det er og i denne konteksten at det går an å forstå at tukthusinternering kunne settast inn i kampen for å innføre den nye skoleplikta. Tukthusa blei tildelt ei viktig rolle i det sosiale oppryddingsarbeidet som starta i 1740-åra. Christiania tukthus (frå 1741) blei mönster for tilsvarande institusjonar i Bergen, Trondheim og Kristiansand.

I utgangspunktet var såleis tukthusa sosiale renovasjonsanstalar, der tiggjarar, omstreifarar, ulydige og late tenestefolk, lettfeldige kvinner, utru ektefolk, og unge gutter som ”løber på gaderne” kunne bli tvangsplasserte. At dette var den tids barnevernsinstitusjon, kjem til uttrykk ved at foreldre som hadde ”ulydige, gjenstridige og vanartede børn” også måtte kunne få dei innsette i tukthuset. Her heiter det at for ”*at endog fornemme folk med slik refelse kan få temmet onde Børn, må til dem, for billig Betaling, særdeles Værelser vorde indrettede*”. I slike høve skulle funksjonærane i tukthuset vere pålagt teieplikt. (Befring, E. 1963, s. 49.)

I 1764 var det så at tukthuset blei direkte kobla til den nye allmueskolen. I samband med ei innskjerping av skoleplikta, blei det ved kongeleg reskript av 24. november 1764 fastslått at når skolepliktige barn av eiga eller tenestefolk si skuld, forsømde å gå i skole, ”*og de ikke strax, efter given Formaning, ville flittig søge Skolen, da har den verdslige Øvrighed ... strax efter Præstens Anmeldelse, at besørge saadanne gjenstridige Børn og Tienstestefolk innsendte til Tugthuset*”.

På denne tida var det utenom Kristiania, berre Bergen og Trondheim som hadde tukthus. Det fjerde og siste norske tukthuset (Kristiansand) kom i drift først i 1780-åra. Derfor vart det i 1764 utforma ei spesialforskrift for Kristiansand stift: I staden for å bli sett i tukthus skulle barn straffast ved ein kvart time etter gudstenesta på ein söndag å bli sett i gapestokken. (Ibid, s. 57.)

Vi har dokumentasjon på at tukthusa verkeleg blei brukt for å sette makt bak skoleplikta. Frederik Holst viser i sitt omfattande verk frå 1823 at hundrevis av skolebarn kvart år blei internerte i

desse anstaltane.(Holst, B.Fr.,1823) På den andre sida har vi og dokumentasjon på at styresmaktene forsøkte å legge band på lærarane. Det kjem til uttrykk i samband med lærarinstruksen, både frå 1739 og 1834. Her blei lærarane pålagde å bruke “lemfældige midler” som formaning, skammekrok og merknader i protokollen. Dersom dette ikkje fungerte, skulle “legemleg refselse” brukast, men på ein måte som ikkje var “skadelig for barnets sundhet, eller anstødelig for sædeligheden”. I ein analyse seier Knut Tveit følgjande: “*I dei 200 åra kroppsleg straff var lovleg i skolen, sikta lovinga mot å redusere bruken, og å hindre misbruk. Indirekte viser dette at straffemåtane ikkje alltid blei vurderte som akseptable. Det var spesielt to forhold lærarane blei åtvvara imot: Ulik behandling av rike og fattige elevar, og overgrep mot elevane i sinne.*” (Tveit, K. 1990, s. 117). Men i praksis var likevel kroppsleg refs nokså vanleg. Om ikkje elevane ofte fekk ris på bar bak, så vanka det tild og ofte både slag og øyrefikar. Tveit viser til ei prostavisitasmelding av 1806,, som fortel at undervisninga vanlegvis gjekk føre seg med hogg og slag.

Nyorientering på veg

Først på midten av 1800-talet fekk vi eit visst kritisk oppgjer med dei uverdige tilstandane som er omtala her. I 1848 blei det gitt forbod mot å bruke tukthus. På denne tida hadde vi og fått redningsanstalten på Grønland (frå 1841). Frå 1874 blei det høve til å gi barn mellom 10 og 14 år opphold i redningsanstalt, i staden for å dømme dei til fengsel. I den same lovrevsjonen vedtok Stortinget å oppheve lovheimelen om dødsstraff i fred. Dette er eit uttrykk for at ein ny kriminalpolitisk kurs var i emning. I 1896 blei den kriminelle lågalderen heva til 14 år, samtidig som vi fekk den epokeskapande Lov om behandling av forsørzte børn (vergerådslova).

Spørsmålet om kroppsleg refsing i skolen blei i 1881 reist som skolepolitiske spørsmål av stortingsmann, cand.theol. Ole Volland. Han foreslo å avgrense og til dels forby den slags metodar. Han grunngav forslaget ved å påpeike at det var tendens i tida til å avskaffe “de vilkaarlige og barbariske straffe, hvorpaa vaare ældre love vare saa rige”. Det var misbruket av dei harde straffemetodane i skolen Volland primært ville til livs – metodar som etter hans overtyding berre tente til å framkalle “*haardhed, trods og raahed hos eleverne*”. (Befring, E., 1994)

Dette moderate forslaget blei nedstemt i Stortinget, og Volland måtte tåle mykje harselering i pressa. I Dagbladet 14. mars 1881

skriv ein skolemann: “*For ramme alvor for en Nationalforsamling at fremsette et så ørkesløst forslag, der kun synes dikteret af en forgående ilterhed, synes blott at kunne tilskrives en mærkelig taktløshed*”.

Vi kan og vise til rettsprotokollane frå 1887 som mellom anna kan fortelje at Høgsterett dette året ila ein lærar ei bot på kr 50, fordi han hadde piska ein skolegutt slik at dette kunne vere årsak til at gutten blei varig lam i begge beina. Det er viktig å merke seg at det var guten sjølv som reiste sak mot læraren, og at landets største dagsavis hadde følgjande kommentar til rettsavgjerda: “*Den guten givne revselse var velfortjent og synes ikke at være sterkere end han nok kunde taale*” (Aftenposten 17. august 1887).

Hovedorganet for lærarstanden, Norsk skoletidende, sa dette: “*Dette var velbegrunnet tale ... Har det i sin tid vært lagt for stor vegg paa riset som oppdrager, saa er det visselig i det inntraadte omslag lagt altfor meget for had. Kjærligheden skal gjøre alt; korporlig straff er barbari; alt som smager af tvang må bandlyses*”. (Norsk skoletidende, 1887, s. 334.)

Uten reservasjonar må vi fastslå at det var eit viktig prinsipielt framsteg som blei tatt då Stortinget i 1936 formulerte eit utvetydig lovforbod mot bruk av kroppsleg refsing i skolen. Samtidig kan vi merke oss at det i samband med Folkeskolekomiteen av 1963, blei gjort framlegg frå eit mindretal om at denne lovføresegna burde utvidast til å lyde: “*Kroppsleg refsing og krenkjande behandling av elevane må ikkje nyttast*”. Dette mindretalet (Mosse Jørgensen og Eva Nordland) presiserte at krenkjande behandling er å forstå som “*nedsettande omtale av barnet som person, av heimen eller det særlege miljøet til barnet eller andre reaksjonar frå skolen si side som kan verke som hån eller latterleggjering av barnet sjølv, heimen eller det særlege miljøet til barnet*.” (Innstilling frå Folkeskolekomiteen av 1963, 15. juni 1965, s. 223.)

Denne utvidinga blei ikkje tatt opp av departementet i samband med lovpropositionen, og heller ikkje av Stortinget. Men etter kvart kom desse tankegangane inn i skolelovsprosaen, gjennom instrukasar, læreplan og i den nye opplæringslova er dette formulert slik: “*Alle som er knytte til skolen eller til lærebedriftene skal arbeide for å hindre at elevar og lærlingar kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar*. ”(§1-2)

I praksis ser det ut til at desse grunnprinsippa vanskeleg let seg gjennomføre med konsekvens, mellom anna som følgje av innebygde skoletankegangar og tradisjonar, og indre motsetningar i lov- og regelverket.

Prestasjonerorientering og smerte

Det er relevant til å sette fokus på at krenking av elevane framleis representerer eit essensielt innslag i skolens praksis. Det heng saman med at skolen byggjer på eit prestasjonsdogme, der kampen om å hevde seg på andre sin kostnad er eit grunnelement. Det relative karaktersystemet er eit direkte uttrykk for denne rivaliserings-tankegangen. Eit kritisk blikk på den eksisterande obligatoriske skolen avteiknar ei snever kognitiv prestasjonsorientering. Dette er i strid med det prisipielle pedagogiske grunnlaget for grunnskolen, slik dette har blitt uttrykt heilt sidan gjennombrotet for den aktivitetspedagogiske tankegangen ved Normalplanene av 1939. Skolen som organisasjon har i praksis ikkje innretta seg ut frå den grunnide at det primære formålet med opplæring er å ta vare på og styrke barns store og allsidige læringsressurs og sikre ungdom tilgang til arbeids- og samfunnslivet. I røynda har vi ein skole som prioriterer slik at den i mindre grad har omsorg for barn og ungdom enn for nokre tradisjonelle skolefag. Det som står i fokus er dekonstekstuell formalkunnskap, med eit vurderings- og karaktersystem som stirr mot ein grunnleggjande rettferdstanke. Unge menneske som gjer si skoleplikt så godt dei maktar, kan her bli stempla som mindreverdige elevar, og dei kan stå i fare for å bli tillagt etikettar av typen ”svake”, ”mindre begava”, osv. Desse ungdommane har kanskje kjempa ein hard og ofte personleg øydeleggjande kamp med abstrakte skolekunnskapar: kunnskapar som i vil ha minimal praktisk relevans for deira seinare liv, men som har sett varige spor etter seg i form av ein knekt sjøltillit. På dette punktet synleggjer skolepedagogikken at den baserer seg på eit konkurranse-dogme som hindrar rettferd og som står i vegen for ein generøs og personlegdomsfremmende skolekvardag.

Dei som har styrt skoleutviklinga har tilsynelatande ikkje fått auge på at skolen medfører store personlege påkjenningar og at dette systemet rommer mykje bekymring og legitimerer mykje ubarmhjertigkeit. Samfunnsdebatten har vore prega av krav om enda meir innsats og meir ressursar og ikkje minst i ein prangande og uspesifisert kunnskapsretorikk. Fråveret av motforestillingar må karakteriserast som skremmande. Saman med dette har vi sett ein nedverdingande omtale av lærarstandens kompetanse og av norsk lærarutdanning. (Truleg er sanninga at vi har ein lærarstand og ei lærarutdanning som i høgre grad fortener ros enn kritikk, og som i alle fall burde blitt spart for ein kritikk som ber preg av kollektiv mobbing.)

Den abstrakte einsrettinga, prestasjonspresset og rivaliseringa fungerer som sagt grunnleggande urettferdig. Karaktersystemet har

ingen dokumenterte positive verknader- derimot mange negative. Dette er eit relativt system som baserer seg på det dei andre presterer, og fører til ei taparstempling av dei som ikkje finn seg til rette med skolefaga, samtidig som det kan vere ei sovepute for dei skoleflinke. I begge høve er det snakk om negative og uakseptable konsekvensar.

Dette gir grunnlag for å reise spørsmålet om kva rett vi har til å påføre barn smerte og nederlag ved å fokusere det negative. Dei som treng oppmuntring aller mest, får hovudsakleg meldingar om kor mangelfulle, ubrukelege og svake dei er. Straffesystemet har ein legitimet rett til å påføre folk smerte, dersom dei har gjort seg skuld i brotsverk. Men dei normer og oppgaver skolen forvaltar, kan ikkje seiast å rettferdigjøre at dei som utfører si pedagogiske pliktene ste skal bli påført skadeverknader som kan ha tunge konsekvensar for den enkelte. At det skal finnast kunnskapskrav som kan legitimere slike mennkelege kostnader, bygger på ein uforsvarleg og uakseptabel pedagogisk dogmatikk.

Det dogmet som her i særleg grad ligg til grunn framstår på ulike måtar og i ulike samanhengar og forkledningar. Det er mellom anna knytt til verdien av å hevde seg konkursansen og til det å meistre, nærmast som eit vilkår for sjøvrespekt og sjølvtillit. (Jfr. Kunc, N., 2000) I dette ligg ei kjelde til utstøyting som gjer det særleg nødvendig å synleggjere inkluderande verdiar.

Det er elles generelt grunnlag for å hevde at det alltid har vore meir dogmatikk enn rasjonalitet som har styrt skolepedagogikken, både på idegrunnlaget og i den praktiske utforminga. To av dei mest sentrale dogmene er knytt til prinsippa om formaldanning og allmenndanning. Formaldanningsdogmet blei forsøkt avskaffa ved det forrige hundreårsskiftet. Men det lukkast berre delvis. Rett nok fekk latinen banesår som skolefag. Men sjølv om ingen kunne dokumentere at klassiske språk og matematikk hadde overføringsverdi til andre kunnskapsområde og heller ikkje hadde foredlingseffekt på sjelslivet, så kom formaldanningprinsippet til å leve vidare. Samtidig slo eit anna skoledogme igjennom. Her er det snakk om ideen om allmendanning, med bakgrunn i opplysningstida, nærmare bestemt frå fransk encyklopedi. Her er det snakk om eit breddeorienteringsperspektiv som i praksis har lagt grunnlaget for ein skole som er innretta slik at unge menneske får opplæring ut frå prinsippet om “litt av quart”. Dette som før er omtalt som allmenndanningsdogment, framstår hundre år seinare som ein av dei store hindringane for at ungdom i skolesamanheng får høve til å lære noko skikkeleg.

Skole i utakt

Det kan vere på sin plass å merke seg at vi aldri har hatt nokon konflikt i skolen som har vore innsikta på å styrke barns og unges vilkår. Dette fortel noko om det korporative samfunnet vi har skapt, og det forklarar kvifor det eksisterer betre tryggleiksordningar for lærarane enn elevane. I samband med utgreiinga Barnevern i Norge framkom det at mange barn og unge ikkje har nokon dei kan ha tiltru til. Dette fortel mykje om utvendige, mekaniske og manipulatoriske tankegangar når det gjeld skole og oppvekst. Det gir uttrykk for at lærarar i røynda ikkje fyller sin funksjon som truverdige støttespelarar for barn og ungdom. Barn og ungdom treng nemleg nokon som dei kan ha tiltru til, og som dei dermed kan støtte seg til. Dei har behov for vaksne personar som kan vere eit forankringspunkt, som dei kan rádføre seg med, som kan gi oppmuntring og rettleiing. I første omgang bør dette truleg inspirere til større samarbeid med idrettsliv og annan frivillig verksemd.

Mitt poeng er å peike på eit legitimetsproblem. Skolen har ikkje nødvendig tiltru. Her kan det og visast til data der det framgår at vaksne menneske har tendens til å sjå på yrkesutdanninga og arbeidslivet som dei viktigaste arenaer for teoretisk og praktisk læring. Derimot framstår skolen, særleg ungdomsskolen, som ein viktig arena når det gjeld negativ personleg læring, i form av læring av sviktande sjølvtiltru, manglande pågangsmot, lite empati osv. Dette er med på å underbygge behovet for å tenke nytt når det gjeld skolens rolle som læringsarena.

Det er ikkje noko nytt at skolen er i utakt med dei legitime interesserne den skal tene. Frykten hos folk for at skolen skulle gå sine egne vegar har alltid vore til stades: Da vi i siste halvdel av 1800-talet gikk over frå omgangsskole til fastskole, såg mange dette som ei lausrivning frå den heimlege arena. Ved avskaffinga av landsfolkeskulen og skolesentraliseringa i 1960-åra, isolerte skolen seg frå liv og arbeid i nærmiljøet.

Det biletet som er skissert på dei føregående sider, gir i første rekke uttrykk for ein skole som er i utakt med essensielle sider ved den menneskelege læringsprosessen. Dette at læraren som instruktør, kontrollør og som informasjonsformidlar står i fokus, er konkrete uttrykk for det. Ei anna side er at skolens innhald har fjerna seg frå dagleglivets funksjonar og kunnskapsbehov, og at formale, dekonststuelle og deduktive element har fått større og større plass. Skolen blir rett og slett ikkje oppfatta som relevant av dei den skal tene. Her må vi imidlertid peike på at barnesteget står i ei positiv særstilling. Her skal barna lære å lese, skrive, rekne, teikne, sygne

og samarbeide. Dei fleste går til dette med stor lyst og med ein entusiasme som kan få dei mest desillusjonerte pedagogar til å vakne. Det å møte dei same elevane igjen på ungdomsseget gir mindre rom for glede. Her møter vi det unge menneske som i større grad gir inntrykk av å vere oppbevart enn under personlegdomsutdannande opplæring.

Ut fra dagens lovgjeving har alle rett til skole, men dei har ringen garanti for å få ivaretatt sitt læringsbehov og sitt læringspotensiale. Sjølv om skolen i prinsippet bygger på eit individualiseringsprinsipp (etter Mønsterplanen av 1974), og sjølv om det eksisterer eit formelt integritetsvern (særleg mot korpoleg avstraffing), så er det neppe tvil om at skolen er på kollisjonskurs med barne- og ungdomspolitiske grunnprinsipp.

Prinsipp som “barns beste”, “barn skal bli høyrt” og “barn skal medverke” har ingen tydeleg plass i skolens praksis. Både Barne-lova (1981) og Barnekonvensjonen (1989) legg vekt på ansvaret for barn og ungdom. I tråd med velferdstatens grunnprinsipp er det spørsmål om å garantere den enkelte tryggleik, helse, velferd, læring og tilgang til samfunnet. Ei viktig side ved dette er å ivareta den enkeltes rett til å få verna sin sjølvrespekt og få utvikla tiltru til egne evner og framtidsføresetnadar. Dette er ein grunnverdi som i liten grad har blitt fokusert i ein pedagogisk kontekst, noko som må sjåast på som ei stor utfordring både oppvekstfagleg og utdanningspolitisk. Ved formuleringa av retten til læring og retten til å få ivaretatt sitt læringspotensiale, vil vi kunne sette fokus på at desse ressursane er avgjerande for barns og unges framtid.

Kvar går vi?

Under den sterke pedagogiske institusjonbygginga dei siste 30-40 åra, er det mykje som har gått gale. Forskjellane er aukande, og i første rekke er det ungdom frå arbeidarklassen som fell utanfor. Skolesystemet ser ut til å haapt av syne at det primære for all opplæring er å ta vare på alle barns store og allsidige læringsressurs (ikkje minst læring av tiltaks- og skaparevne, sjølvtillit og pågangs-mot), og sikre ungdom tilgang til arbeids- og samfunnslivet.

Industrisamfunnets skole har som sagt lagt beslag på heile ungdomstida. Dette er eitt av dei største sosiale eksperiment i nyare tid. Når dette eksperimentet skal vurderast, er det relevant å spørje kva det vil seie å ha ein “folkeskole” som ikke viser respekt for det praktiske og funksjonelle, for det som er den livskraftige kunnskapen og kompetansen i bygd og by, i dagleliv, kultur og arbeidsliv.

Ei side ved dette har Kjell Eide spissformulert med eit hjartesukk:
“Det er litt synd at honnørordet “kunnskapsskolen” hos oss har blitt okkupert av grupper som vet så lite om betingelsene for læring.”
(Eide, K., 1999)

Det nære livsmiljøet, familien og landsbyen har tradisjonelt hatt ansvaret for barns oppseding og opplæring. I alle kulturar ligg det såleis ein innebygd kunnskap og kompetanse om korleis oppvekst av komande generasjonar best kan finne stad. Det er derfor heller ikkje merkverdig at etablering av særlege institusjonar for opplæring, har medført motstand og konflikt. I vårt land var kampen mot allmueskolen (frå 1739) eit uttrykk for det. Sjølv om det berre var snakk om ei femårig plikt, med 12 veker kvart år, så blei skoleplikt oppfatta som eit kongeleg inngrep i familiens pedagogiske og økonomiske herredømme, som folk ikkje såg nytten av. Det oppsto ein tilsvarande strid godt og vel hundre år seinare, da spørsmålet om fastskolar blei aktualisert. Statsstyresmaktene ville nå bygge skolar, på same måte som det hadde eksistert kyrkjehus frå tidleg middelalder. Her er det interessant å merke seg at mange av dei som var mot dette, frykta at skolehusbygginga ville skape ein kunnskapskultur lausriven frå den heimlege arena. Denne “kulturen” ville kunne gå sine eigne vegar, utan omsyn til barns læringsbehov. På line med legendariske pedagogar som Johan Heinrich Pestalossi (1746-1827), meinte til dømes Aasmund Olavson Vinje at den pedagogiske konteksten måtte vere heimen og nærmiljøet. Skolen skulle hjelpe og støtte, men verken ta initivet eller leinga frå heimen, som Pestalozzi sa det i sitt metodiske hovedverk frå 1801 “Wie Gertrud ihre Kinder lehrt”.

Den veldige institusjonsbygginga som har funne stad i ettertida, særleg i siste halvdel av 1900-talet, viser at dette representerte eit reelt problem.

Einskapskolens ide er utan tvil ei like stor utfordring som for hundre år sidan, ikkje minst i ein inklueringssamanhang (jf. Befring, E., 2000). Dette synleggjer behovet for ein omfattende pedagogisk reform. Her bør det mellom anna vurderast om den nye etter- og videreutdanningsreformen bør få konsekvensar også for ungdom, ikkje berre for vaksne og eldre i arbeidslivet. Tida er i alle høve inne til å vurdere ein pedagogisk snuoperasjon: I fleire ti-år har vi pålagt ungdom stadig større skolemengde, først og fremst ved den nye ungdomsskolen. Skolevesenets vekst har også medverka til meir og meir teorikrav, og høgre og høgre skrankar for at ungdom kan komme inn i samfunns- og arbeidslivet. I denne samanheng er det utvilsamt relevant å vurdere ei nedkorting av skoleplikta.

Samtidig har vi nå ein sjanse til, i regi av EVU-reformen, å utvikle ein vidaregående skole og ei høgre utdanning innretta for alle generasjonar. Dette vil kunne bety at vi etter 15-årsalderen etablerer ei “flergenerasjonsutdanning” som står til rådvelde for alle. Det fellesskapet mellom generasjonane som nærmiljøet og arbeidslivet til alle tider har hatt glede og nytte av, vil dermed og kunne prege eit utdanningssystem som hittil har splitta generasjonane på ein negativ måte. Arbeidsliv og utdanning vil her kunne utvikle eit pedagogisk fellesskap med framtidsperspektiv og nye vilkår for både unge, vaksne og gamle.

Dagens skolepraksis reiser og spørsmålet om kva rett vi har til å påføre barn smerte og nederlag ved å fokusere på det negative. Dei som ofte treng oppmuntring aller mest, får i dette systemet hovudsakleg meldingar om kor mangelfulle, ubruklege og svake dei er. Her må det kunne seiast at det offentlege straffesystemet har ein legitim rett til å påføre folk smerte og ubehag, dersom dei har gjort seg skuldige i brotsverk. Men dei normene og oppgåvene som skolen forvaltar, kan på ingen måte seiast å rettferdiggjere at dei som utfører si pedagogiske pliktteneste gjennom heile barnealderen, skal oppleve å bli påført skadeverknader som kan ha tunge konsekvensar for den enkelte. At det skal finnast kunnskapskrav som kan legitimere slike menneskelege kostnadar, bygger på ein pedagogisk dogmatikk som er hinsides all fornuft.

Institusjonar og profesjonar

Avviket mot gjeldande sosiale normer har til alle tider representert ei stor utfordring. Uttrykksformene hjå problemramma har vore mangearta, og avspeglar både fattigdom og sosial utstøyting. Går vi attende til 1600-talet kan det teiknast eit dystert samfunnssbilete av naud, tiggjarar, omstreifarar, aukande kriminalitet, og av heimlause barn som i armod går til grunne. Det radikalt nye var at institusjonar nå blei tatt i bruk i kampen mot problematferd. Dette har fransk sosiologi kalla den store innesperringa, og den kom til å prege både kriminal- og skolevesen og seinare omsorgstiltak på det psykiatriske og spesialpedagogiske området. Dei første institusjonane oppsto på kontinentet, men kom og snart til Danmark-Norge.

Det var fleire faktorar som bidro til at innesperring som tiltak vann innplass. For det første ville det føre til utnytting av arbeidskrafta, og det var svært viktig under merkantilismen i eit krigsherja Europa. Dermed kunne ein og på ein effektiv måte få kontroll med plagsame individ. Til sist var det også ein del av institusjonsideolo-

gien at dette kunne bidra til ein forbetra livsførsel av lovbytarar, og opplæring og omsorg av vanskjøtta barn og ungdom.

I dei komande hundreåra fekk vi, som vi har sett, tukthus og seinare rednings- og oppsedingsanstalar (skoleheimar). For vaksne fekk vi slaveriet, fangeanstalar og asyl for sinnsforvirra. For barn var naturlegvis allmugeskolen den viktigaste.

Institusjonalisering inneber ekskludering, sortering og internering. Det har medført bruk av tvang og ofte stigmatisering som har gjort at dei som blei ramma av tiltaka praktisk talt aldri kunne vende attende til sitt heimlege miljø.

Frå visse synsvinklar kan ein seie at den store innesperringa hadde eit snev av humanitet knytta til seg. I staden for å henge folk for brotsverk, så kunne dei setjast i tukt- og arbeidshus. Men ser vi på dei groteske tilstandane i desse anstaltane, er det vanskeleg å tenke i slike baner. Frederik Holst (som var den første dr.med. frå Universitetet i Oslo, i 1817) har vist korleis innesperringa berre hadde ein tydeleg utgang. Trass i store tankar om bots og besinnung – som mellom anna låg til grunn for utbygginga av nye fengsel over heile Europa, der arkitekturen skulle sikra at fangane var isolert, for dermed få høve til å tenke over sine misgjerningar – trass i alle slags påfunn for å rettferdiggjere innesperringa, var utgangen så og seie ufråvikeleg negativ.

Dei mest ideelle måla har utvilsamt og naturlegvis vore knytt til skolen. Her er det tre tunge ideologiar som har vore særleg synlege: For det første formaldanningstankegangen, som legitimerte innhaldet i latinskolen. For det andre allmendanningstankegangen, som “rettferdiggjer” at elevar skal lære litt av kvart frå eit utvalg av teoretiske skolefag. For det tredje ein meistrings- og rivaliseringstankegang, som vi tidligare har påpeikt. Ei side ved dette er at dei elevane som ikkje fell inn i det etablerte skoleparadigmet, og som får utdelt dei därlegaste karakterane, får eit taparstempel over seg. Det paradoksale og etisk forkastlege er at det er desse ungdommane som i framtida for ein stor del skal halde hjula i sving i samfunnet og hjelpe deg og meg med alle praktiske ting. Men dei skal først nedverdigast og stemplast av ein skole som er obligatorisk for alle.

For å forstå den ideologi- og mytedanninga som har funne stad i tilknytning til institusjonsvesenet, må vi fokusere på den profesjonaliseringa som har fått forankring til institusjonane. Her er det snakk om fagfolk med fullmaktar ut frå sine paradigmer og perspektiv til å iverksette og oppretthalde institusjonstiltaka. I eldre tid omfatta profesjonane embetsmenn i svarte kapper (prestar og juristar) som rådde over folks liv på kongeleg befaling. Historieprofes-

sor Øystein Rian har påpeikt at embetsmenn hadde hatt ein kjærleikslaus oppvekst i ein streng latinskole med pugg og korporleg avstraffing. Som unge opplevde dei ofte tyranniske og gjerrige arbeidsgivarar. Som embetsmenn kom dei mellom barken og veden – mellom kongens ordrar og befolkningens misnøye og skepsis, men var på sett og vis rusta til å setje hardt mot hardt.

Frå 1850-åra kom profesjonane med dei kvite frakkane (lækjarene, agronomane og ingeniørane) inn på samfunnsarenaen. Som eit døme på kva det kunne medføre av konfliktar, kan vi peike på det nye spesialiseringssdogmet, som skapte problem for eit folk som bygde på mangesysleriet. For dei som budde langs kysten var det sjølvsagt at dei måtte drive både jordbruk, fiskeri, hagebruk, jakt og fiske. Slo det eine eller andre feil, var det alltid noko for livberging. Spesialiseringssideologien var rett og slett eit trugsmål.

Tar vi eit nytt steg fram i historia, til 1950-åra, kom psykologi og psykiatri til å sette spor etter seg – og etter kvart fekk vi ein fagleg og profesjonelt forankra spesialpedagogikk. Det problematiske ved desse faga var fokuseringa på skjulte indre psykiske strukturar som forklaring på til dømes mangelfulle omsorgsevner. Denne fokuseringa kunne mellom anna føre til ein ignorans for mangelfulle praktisk – økonomiske livsvilkår.

Institusjonane og profesjonane har som sagt bygd opp og halde ved like visse forståingsformer som langt frå har vore uproblematiske. Her er det snakk om det vi i samsvar med Thomas Kuhn kan kalle paradigmatiske tvangstrøyer. Det inneber at fagfolk har tendens til å legitimere det eksisterande i staden for å vere kritiske og kreative. Deira lojalitet har tendens til å vere sterkare knytt til den profesjonen og det systemet ein er ein del av enn til dei ein skal stå til teneste for. Her er det indre krefter som opererer som handlar om profesjonell identitet, og som kan gjere fagfolk urokkelege i trua på dei tankar, teoriar, ordningar og tiltak som er iverksette. Dermed har dei ein tendens til å både å forkaste nye perspektiv og dei kolleger som stiller kritiske spørsmål ved eksisterande forståingsmåtar og institusjonar. Hovedsaka er at fagfolk har tendens til å verne om sin eigen profesjon ut frå ein samlande lojalitet, og dei institusjonar som gir levegrunnlag for profesjonen, sjølv om praksis har eit anakronistisk preg over seg, og kanskje står i motstrid til gjeldande intensjonar og forståingsmåtar.

For forstå meir av denne dynamikken, kan det som sagt vere vel vert å ta for seg ein analyse av motstandene imot fastskolar i 1850-åra og kampen mot skoelsentraliseringa i 1960-åra. Alle tvangstilta ka som vi finn knytt til institusjonsvesenet, kan på tilsvarende måte

alnalyserast i ein profesjonskritisk og paradigme-kritisk samanheng. Denne type faghistorisk forsking kan medverke til å peike på behovet for nye forståingsmåtar og nye fagfolk. Den vil og problematisere og klargjere vilkår som må oppfyllast for at ein skal vere i stand til å tene folks interesser og ikkje primært fungere som garantistar for konvensjonelle gankegangar og etablerte profesjonar og institusjonar.

Referansar

- Befring, E.(1963): *Frå tukt-og barnehus til skoleheimsinstitusjonen*, Mag.avh. PFI, Univ. i Oslo.
- Befring, E. (1994/1998): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*, Samlaget Oslo.
- Befring, E. (2000): Informasjon, kunnskap, klokskap, I: Grepperud, G. (red) *Jubileumskrift for SOFF*, Tromsø.
- Kunc, Norman (2000): Rediscovering the Right to Belong, I: Villa,R.A. og Thousand, S.: *Restructuring for Caring and Effective Education*, Paul H.Brookes Publ.Co. Baltimore, 77-92.
- Getz, B.(1892): *Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrdede Børns Behandling med Motiver*, Kristianina.
- Holst, B.Fr.(1823): *Betraktninger over nyere britiske fängsler, især med hensyn til nødvendigheden af en Forbedring i Fangepleien i Norge*, Kristiania.
- Tveit, K. (1992): *Allmugeskolen på Austlandsbygdene 1730-1830*, Universitets-forlaget, Oslo.

De vanartade barnen

Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903 - 1925

*Föreläsning vid den 4. Nordiska handikapphistoriska konferensen,
Oslo 20-22 augusti 2000¹*

Av Maria Sundkvist, FD, universitetslektor

Inledning

Nils och Lars² gjorde en del inbrott tillsammans vintern 1909. De tog allt från borrar till chokladpraliner och cigarretter. Tjuvgodset samlade de i en stor hög i Lars källare. Där låg olika sorters rökverk, gula band, sparbössor, verktyg, saft- och punschflaskor, godis, läskedryckspulver, pennor, hängslen, handskar, kragknappar, en almanacka, en mustachborste och en flickspegel. I högen fanns också två tomma punchflaskor som en påminnelse om hur mycket punsch de lyckats komma över. Vi kan anta att sakerna hade en annan innebörd för pojkena än vad som var tänkt ursprungligen. Almanackan och mustachborsten använde Nils och Lars till exempel inte för att hålla reda på dagar och tider eller för att lägga någon mustasch till rätta. Tillsammans med de övriga tinget blev de en del av en skatt, ett äventyr som Nils och Lars skapat åt sig själva utan föräldrars, lärares eller andra vuxnas insyn. De hade bland annat gjort inbrott i en handelsbod och lämnat en lapp efter sig:

“Snälfisk, knepens här, tack så mycket herr Ljunggren, fanns inga pengar, men det gjorde detsamma, smakat lagret, Högaktningsfullt Brandell, polis, Kneippbaden.”

Pojkena lekte katt och rätta, både med handlaren och polisen. Vid ett annat inbrott i en tobaksfabrik skrev de:

“Skål kamrat tack så mycket. Okänd o.b.s. Detektiv lilla, stackars Wännberg”.

Förutom lappen hade de lämnat kvar några tomma punschflaskor som bevis för vad de druckit. Lapparna, flaskorna och skatten band

pojkarna till stölderna och de kunde inte neka till att det var de som varit framme. Istället urskuldade de sig med att de:

*"bevistat kinamatografföreställningar och der i bilder sett, huru tjufvar på olika sätt utfört sina dåd, samt med förtjusning läst Nick-Carter och likartad litteratur; äfvensom genom tidningarnes skildringar af tjufvens tillvägagångssätt inhemitat kännedom i dylika saker, samt att allt detta bedårat deras unga sinnen och lockat dem till liknande bedrifter."*³

År 1909, samma år som Nils och Lars blev upptäckta, rådde vad den svenska litteraturhistorikern Ulf Boëthius karakteriserat som en moralisk panik över Nick Carter-häftenas negativa inverkan på ungdomen. Häftena salufördes i tobaksaffärernas fönster. Där hängde de med sina inbjudande flerfärgsomslag och var så pass billiga att ett barn hade råd att köpa dem. Kritikerna menade att Nick Carter-litteraturen förhålligade våld och kriminalitet, en läsning som Boëthius finner något märklig med tanke på att Nick Carter tillsammans med sina vänner upprätthöll den sociala ordningen och även om detektiven hade ett tjänstevapen, föredrog han att använda knytnävorna. I häftena betonades hederlighet, laglydighet och ordning. Ett centralt budskap var respekt för andras egendom. Hur kom det sig att Nick Carter upplevdes som ett hot? Boëthius menar att i och med att fostrare av olika slag gick till angrepp mot häftena blev de en del av en protestkultur för barnen. "Att läsa Nick Carter var att göra något förbjudet".⁴ Den häftiga reaktionen mot Nick Carterlitteraturen är ett av flera exempel på hur barns kulturkonsumtion kritiseras av vuxna. Enligt det barndomsideal som prästerskap, lärare och andra grupper som diskuterade den goda barndomen vid sekelskiftet 1900, skulle barn ägna sig åt lek och lärande, helst innanför hemmets och skolans väggar. De vuxnas kontroll var ett annat väsentligt inslag. Barn skulle skyddas från nyttingar och nöjen, särskilt om det rörde sig om förlustelser i offentligheten. Kaffe, vetebröd, tobak och alkohol var inte heller till för dem enligt det rådande idealet. Slutligen hade barn inte själva rätt att välja vilka filmer, cirkusföreställningar, böcker, tidningar etc. som de skulle ta del av. Striden kring Nick Carter är redan nämnd. Ett annat exempel är en skrivelse från Norrköpings barnavårdsnämnd till stadens dagstidningar. Nämnden uppmanade journalisterna att inte skriva alltför livligt och detaljerat om brott, då sådana artiklar kunde locka barn till att häarma det brottsliga beteendet. Ett tredje exempel är den statliga filmcensuren och klassificering av film som har sin början i 1910-talet.

Att lärare och andra uppfostrare ansåg att detektivromaner, dagstidningar och filmer skadade de ungas sinnen visste kanske Nils och Lars den dag de satt i förhör hos polisen. Pojkarna beskrev sig själva som offer för gottköpsnöjenas skadliga inverkan.

Nils som var 16 år gammal hamnade i häktet i väntan på Rådstugurättens rannsakning. Det gjorde inte Lars. Han bedömdes visseligen vara lika skyldig som sin kamrat, men då han inte var femton år fyllda ansågs han vara ett barn – och som barn skulle han inte straffas för sina handlingar. Stadsfiskalen sände därför en kopia av förhöret till stadens barnavårdsnämnd. Historien om Nils och Lars visar att en och samma handling bedöms olika, beroende på hur gammal man är när man handlar. Den ene var vuxen att ta sitt straff, den andre ett barn som skulle vårdas.

Bakgrund och syfte

Föreläsningen handlar om Lars och de övriga 503 barn som bedömdes vara *sedligt försummade* eller *vanartade* i sekelskiftets Norrköping. Dessa epitet fick de när de anmälades enligt en ny lag som trädde i kraft år 1903. Lagen var det barnavårdsnämndens uppgift att verkställa. I föreläsningen presenteras uppgifter om barnen och deras familjeförhållanden. Likaså ges en kort presentation av de män och kvinnor som var verksamma i barnavårdsnämnden. Därefter följer en presentation av de skäl som anmälarna uppgav samt vilka de var som vände sig till nämnden.

I mötet mellan familjerna och myndigheten uppstod diskussioner om hur barnen hade det och hur deras tillvaro borde te sig. Dessa diskussioner blottlägger föräldrarnas och nämndens uppfattningar om hur ett barn borde uppträda och vilka miljöer barn borde vistas i. Likaså ställs det förhärskande barndomsidealet i kontrast till vad norrköpingsbarnen hade gjort och hur deras familjeförhållanden beskrivs av myndigheten.

Verksamheten styrdes av *1902 års lag angående uppfostran åt vanartade och i sedligt avseende försummade barn*, en lag som i mångt och mycket liknar den norska værgeradslagen som kommit några år tidigare.⁵ Vad som var sedlig försummelse och vanart definierades inte på något entydigt sätt av lagstiftarna. Av förarbetena till lagen framgår dock att det var barn som Lars som lagstiftarna hade i åtanke. Lars var uppväxten i industristadens Norrköping. Han levde tillsammans med sin mor som var änka efter en skomakare. I förarbetena till lagen pekades industristäderna ut som dåliga uppväxtmiljöer. Där fanns gatans lockelser som fick barnen att lämna

hemmen, hem som beskrevs som olämpliga eftersom deras mödrar arbetade på fabriken istället för att ägna sig åt sina uppgifter som mödrar och goda hustrur. Barnens fäder ägnade sig åt föreningsliv och krogbesök istället för att gå hem efter arbetets slut. Och i hemmet vistades de personer, så kallade inneboende, som inte tillhörde den biologiska familjen, och som ansågs vara dåliga förebilder för barnen. Denna hotbild av ett familjeliv i förfall låg till grund för lagstiftningen.

Barnavårdsnämnden skulle skydda barn från att fara illa. De skulle räddas från tanklösa föräldrars sedliga försummelse och inte minst från att upprepa sina tjuverier eller spektakel på gator och torg. Barnen skulle fostras till goda medborgare i samhällets och den enskildes intresse. Eller annorlunda uttryckt; barnavårdsnämndens uppgift var att sprida det förhärskande barndomsideal till de barn som inte omfattades av det. Sådan var myndighetens självsyn. Den utgick från att det fanns en samstämmighet mellan barnets och samhällets intressen. Vården bestod av att nämnden hade rätt att aga barn, besöka dem i deras hem samt varna och förmana dem och föräldrarna. Om de här åtgärderna inte ledde till önskat resultat eller om nämnden ansåg att det var meningslöst att använda dem, hade ledamöterna rätt att skilja barnen från deras familjer och placera dem i fosterhem, på barnhem eller i särskilda skyddshem för vanartade barn.

Föreställningen om barnavårdsnämnden som en myndighet som gav hjälp och stöd till barn har kritiserats av 1990-talets forskare. Istället har de kontrollerande, represiva dragen av verksamheten betonats, liksom att nämndernas arbete framför allt riktades mot arbetarklassens barn.⁶ Huvuddelen av den tidigare forskningen behandlar lagstiftningen och inte tillämpningen av densamma. Ett represivt system behövde inte ha använts som sådant i praktiken. Det finns därför anledning att just studera tillämpningen av lagen och ägna särskilt stort intresse åt barnens och föräldrarna reaktioner och handlingar i samband med barnavårdsnämndens åtgärder.

Barnavårdsnämndens sammansättning

Åtta till tio personer var kallade till de sammanträden där anmälningarna behandlades och barnens framtid diskuterades. Det var välbürgade herrar, många med en lång utbildning bakom sig som satt i barnavårdsnämnden. Där fanns till exempel docenten i filosofi, tillika stadens folkskolinspektör och barnavårdsnämndens sekreterare, Johan Bager-Sjögren, bröderna Swartz – Per grosshandlare

och Carl blivande statsminister och teologie doktor Josef Sjöholm. Några få kvinnor fanns också med. Många av dem arbetade som lärarinnor. Med fanns också Maria Moberg som gått till historien som barnträdgårdens innovatör. Hon var mycket aktiv under de år hon satt i barnavårdsnämnden.

Det var äldre, gifta män och ogifta fröknar som satt i barnavårdsnämnden. Flera av dem hade inte själva några minderåriga barn och ingen av dem som hade det, var ensam om ansvaret att både försörja och fostra barnen. Deras familjeliv ter sig annorlunda än de anmälda barnens. 22% av dem levde tillsammans med en ensamstående mor och 8% tillsammans med en ensamstående far. Så gott som alla anmälda barn tillhörde stadens arbetarklass. Det vanligaste yrket bland deras fäder var till exempel grovarbetarens.

Barnen som anmältes

Det var vanligast att trettonåriga pojkar anmältes. Bland de små barnen var det ingen större skillnad mellan andelen pojkar och antalet flickor. Ju äldre barnen var, desto troligare var det att det var en pojke som anmälts. Av dessa uppgifter framgår att det vanartade eller sedligt försummade barnet i Norrköping oftast var en pojke i lägre tonåren och att han eller hon kom från en arbetarfamilj.

Mötet mellan barnavårdsnämnden och familjerna var således ett möte mellan män och kvinnor, mellan en etablerad övre medelklass och arbetarklassens socialt mest utsatta familjer och sist men inte minst ett möte mellan generationer.

Skäl för anmälan

Från den 1 januari 1903 då lagen började gälla fram till den 31 december 1925 då den ersattes av 1924 års barnavårdslag, anmältes 504 barn till Norrköpings barnavårdsnämnd. Av tabell 1 framgår vilka skäl som anmälarna uppgav till nämnden.

Som framgår av tabellen omfattade begreppen vanart och sedlig försummelse vid lagens tillämpning en mängd olika företeelser och händelser. Det vanligaste skälet till att barn blev anmälda var att deras hemförhållanden ansågs vara dåliga. Det näst vanligaste skälet var att barnen hade stulit. Med några få undantag var det pojkar som anmältes för stölder. Likaså var det framför allt deras liv i skolan och på gator och torg som anmälarna uppmärksammade, liksom att det var de som anmältes för att de förstört andras egendom. Anmälningarna om flickor var framför allt knutna till hemmen eller

till sexuella händelser. Problem med pojkar hade således samband med ting, medan problem med flickor hade att göra med deras kroppar och relationer till andra personer. Vanart och sedlig försummelse tog sig således olika uttryck beroende på om det var en pojke eller en flicka som anmälts till myndigheten.

Tabell 1. Samtliga uppgivna skäl i anmälningarna till Norrköpings skolråd och barnavårdsnämnd 1903-1925. Fördelade på pojkar och flickor. Antal och procent.

Antal angivna skäl för:			
Skäl	pojkar	flickor	båda könen
Driver på gatan	35 (8)	8 (4)	43 (7)
Dåligt hem	145 (35)	125 (64)	270 (44)
Missköter arbete	3 (1)	3 (2)	6 (1)
Missköter skolan	40 (10)	14 (7)	54 (9)
Sexuell händelse	12 (3)	22 (11)	34 (6)
Stöld	136 (32)	12 (6)	148 (24)
Tagit emot stöldgods	6 (1)	0 (0)	6 (1)
Tiggeri	11 (2)	2 (1)	13 (2)
Övriga skäl	31 (7)	9 (5)	40 (6)
Summa:	419 (99)	195 (100)	614 (100)

Källa: Skolrådets och barnavårdsnämndens protokoll med bilagor 1903-1925.

Anmälarna

Vilka var det som uppmärksammade barns hemförhållanden och handlingar och bedömde dem som sedligt försummade eller vanartade? Av tabell 2 framgår vilka det var som stod bakom anmälningsarna.

Tabell 2. Förstagångsanmälningar till skolrådet/barnavårdsnämnden 1903-1925 fördelat på anmälare. Antal och procent.

Anmälare	Antal barn
Polis	134 (26)
Aktiv i skolrådet/ barnavårdsnämnden	94 (19)
Lärare eller andra anställda vid skolan	80 (16)
Fattigvård	56 (11)
Grannar eller allmänhet	50 (10)
Rättsväsende	19 (4)
Föräldrar eller andra släktingar	18 (4)
Andra barnavårdsnämnder	15 (3)
Läkare	9 (2)
Anställda vid kyrkan	5 (1)
Övrig	3 (1)
Okänd	21 (4)
Summa:	504 (101)

Källa: Skolrådets och barnavårdsnämndens protokoll med bilagor 1903-1925.

Som framgår av tabellen var det polisen och barnavårdsledamöter som gjorde de flesta anmälningarna. 42% av barnen anmäldes av polis eller lärare. Det är därför inte förvånande att vi hittar mängder

av stölder och skolproblem bland anmälningarna, åtminstone för pojkarna. 18 barn anmälde av sina egna föräldrar eller någon annan nära släktning. Resultaten visar att ledamöterna till stor del själva anmälde barnen. I dessa fall var det således en och samma person som först anmälde ett barn och som senare var med om att fatta beslut om vilken eller vilka åtgärder som nämnden skulle vidta. Tabellen visar likaså att polis och lärare hade upparbetade kontakter med nämnden. I några få fall kom anmälan från barnens egna familjer.

Familjernas möte med barnavårdsnämnden

Anmälningarna visar vad anmälarna ansåg vara vanart och sedlig försummelse, men frågan är om barnen och deras föräldrar hade samma uppfattning. Enligt lagen hade föräldrar rätt att överklaga beslut till länsstyrelsen och var de inte var nöjda med denna prövning kunde de gå till kungs. Av överklagandena framgår bland annat varför föräldrarna ansåg att barnavårdsnämndens beslut var felaktigt.

I Norrköping överklagade föräldrarna till 31 barn besluten om avskiljning till länsstyrelsen och en mor, fru Ahlström, skrev till Gustav V personligen för att få rätt mot barnavårdsnämnden. Hennes brev lyder:

“Älskade konung och Landets fader, Hafförbarmande öfver en stackars öfvergifven Moder, vad har jag jort för illa eftersom jag ej äger rättighet öfver mina egna barn men det siår i bibeln att det Gud sammanfogat skall ej människor upplösa men Docktor Bager-Sjögren han är en sådan person så han rättar sig efter skvaller [...] nu skrifver jag och ber Hans Kungliga Magestät som fader är öfver oss alla och som har makten att bistå mig så jag får mina kära små barn igen får jag dem ej hem mera då har jag ej något att lefva för, då tager jag förr mitt lif, förr än jag skiljs lefvande ifrån dem. [...] jag har ej fött dem till slafvar åt Bager-Sjögren [...] derför gör jag min sista bön Till Hans Kungliga Magestät om den sista hjälpen kan ej landets fader hjälpa mig då vet jag ej någon utväg mer, låt edert hjerta ej vara så hårt än hör en stackars öfvergifven moder [...] var snäll och skrif egenhändigt svar så det ej går genom många händer innan jag får det.”⁷

Om kungen läste brevet är oklart. Något svar skrev han i alla fall inte. Beslutet tecknades ned utav en av de många mellanhänder som fru Ahlström ville undvika. Direkt kontakt mellan den kvinnliga undersåten och ”landets fader” var det inte tal om.

Hon hade ingenting för sitt besvärs. En dag knackade det på dörren och minst två stämningsmän stod utanför familjen Ahlströms dörr med resolutionen från kungen.

Varför ville barnavårdsnämnden skilja syskonen Ahlström från deras föräldrar? Genom handlingarna får vi veta att barnen Ahlström anmälde i tre omgångar till barnavårdsnämnden. Vid alla tre tillfällena var skälen till anmälan att barnen inte ansågs få tillräcklig omvärdnad i hemmet. Fru Ahlström kritiserade inte systemet i sig, istället menade hon att beskrivningen av hennes familj var felaktig. Hon lade skulden på barnavårdsnämndens sekreterare Johan Bager-Sjögren. Han lyssnade till skvaller.

Familjen Ahlström tillhörde stadens sämst ställda. Deras svåra situation hindrade dock inte dem från att strida mot barnavårdsnämnden på flera sätt. Man flyttade för en tid från Norrköping. På så sätt kunde inte nämnden ta barnen från familjen. Kommunens män och kvinnor var mycket kritiska. Så här beskriver fattigvårdsdirektör Sandström fru Ahlström:

“Hennes tillräknelighet är tvivelaktig. Hon är oförmögen att försörja sig själv och sina barn genom arbete och lever för dagen än här, än där, stundom i staden, stundom hos anfövanter på landet. På sista tiden lär hon mest ha jämté sina barn logerat i en till bostad oduglig uthusbod. Sina i skolåldern varande barn använder hon till tiggeri.”⁸

Fru Ahlström skrev till länsstyrelsen och så, när hon inte fick gehör där, till kungen själv. Herr Ahlström ”bortsnappade” – för att använda samtidens språk – sina barn från ett upptagningshem. Där var de i väntan på vidare placering på landsbygden. Ett av barnen rymde från en sommarkoloni som han blivit placerad i av upptagningshemmet. Fru Ahlström slet kungens resolution ur stämningsmännens händer när hon förstod att Gustav V inte hjälpt henne.

Historien visar hur ett möte mellan barnavårdsnämnden, barn som anmälde till den och deras föräldrar kunde gå till. Socialt utsatta föräldrar kämpade för att få behålla sina barn, vilket ledde till konflikter med barnavårdsnämnden. Men, som påpekats tidigare, familjen verkar inte ha varit kritisk till systemet utan till att just deras barn anmälts för sina dåliga hemförhållandens skull. Ställs

uppgifter om alla föräldrarnas överklaganden till länsstyrelsen samman med skälen till varför deras barn anmälts till barnavårdsnämnden, visar det sig att det framför allt var föräldrar vars barn anmälts för sina dåliga hemförhållandens skull, som överklagade nämndens beslut. Föräldrarna var således kritiska när de själva blivit kritiserade. I de fall då barnen anmältes för att de stulit, vistats på gator och torg, misskött skolan eller sett filmer på de nyöppnade biograferna, uppstod sällan konflikter mellan föräldrarna och nämnden. I de få fall som föräldrar eller nära släkt anmälde barnet handlade anmälningar om att barnet stulit, vistats ute på gatan eller att hemförhållandena var dåliga. Det bör framhållas att anmälningarna om dåliga hem kom från släktingar som inte själva levde tillsammans med barnet. Det finns exempel på hur barnavårdsnämnden fungerade som ett redskap i vad som idag kallas för vårdnadstvister. I dessa fall var nämnden en hjälp, ett redskap för föräldrarna i äktenskapliga konflikter eller i generationskonflikter, där barnen gjorde saker som vuxenvärlden inte tolererade.

Barnavårdsnämndens ledamöter såg som sin uppgift att vårda och inte straffa barn. Historien om Nils och Lars är ju ett exempel. Ett annat är Maria Johanssons korta möte med barnavårdsnämnden. Barnavårdsnämnden ansåg att Maria Johansson var drygt fjorton år gammal då hon tillsammans med sina syskon anmältes. Föräldrarna protesterade och menade att hon redan fyllt femton år. Diskussionen om Marias ålder kom att få avgörande betydelse. I en tidningsartikel utpekades Maria som prostituerad. Tillsammans med en äldre syster och fadern hade hon lurat av manliga lantbor som var inne i staden, deras pengar. Vid ett tillfälle då Maria och systemen varit ute skulle följande ha hänt:

*“De hade påträffat den åtskilligt berusade lantbon å en soffa i en av promenaderna samt slagit sig ned och inlett samtal med honom. Länge dröjde det inte förr än de utsträckte vänskapen att omfatta jämvälv omfamningar och vid en dylig råkade den i innanfickan på rocken förvarade plånboken byta ägare.”*⁹⁹

För den här och liknande händelser dömdes Maria till nio månaders straffarbete för lösdriveri. Hon var ju enligt föräldrarna straffmyndig. Men barnavårdsnämnden menade att Maria var ett oskuldigt barn som skulle vårdas och inte en vuxen kvinna med ansvar för sina omoraliska handlingar. Man erbjöd därför Maria en plats på ett skyddshem istället för tvångsarbetssanstenen. Maria vägrade att byta ut straffet mot skyddshemmet. Barnavårdsnämnden menade att

det var modern som påverkat henne till att fatta beslutet. Hon ska ha sagt till Maria: “*‘Bättre att du tar dina 9 månader ock så får komma hem, än att du binder dig på Fristad’*”¹⁰

Fru Johansson tyckte inte Fristad var ett bättre alternativ än tvångsarbetssansten. På Fristad skulle Maria få vara kvar tills hon ansågs vara välartad, vilket rimligtvis skulle ta längre tid än de nio månader som hon var dömd till på anstalten. Valet av straff istället för vård visade sig ödesdigert för Maria. Några månader senare noteras vid ett av barnavårdsnämndens sammanträden att Maria avlidit i en sjukdom som hon fått under strafftiden.¹¹

Nästan hälften av de åtgärder som barnavårdsnämnden vidtog, innebar att barn skildes från sina hem och placerades på anstalt eller i fosterhem. Förutom några få undantag kom inte barnen tillbaka till sina ursprungliga hem under perioden. Vi kan därför anta att nämndens åtgärder för många av barnen och deras föräldrar innebar kännbara och i många fall permanenta förändringar i deras liv. Myndighetsutövarna skapade en ny barndom åt barnen. Så gott som samtliga av de 160 barn som sattes i fosterhem kom till hem på landsbygden. De fick inte bara en ny familj att anpassa sig till utan de skulle också skolas till lantarbetare, vilket de troligtvis inte hade blivit om de varit kvar i stan. De 65 barn som placerades på skydds-hem var tvungna att underordna sig anstalternas strikta tidsdiciplinering. Personalen vid anstalterna hade stakat ut barnens framtid. Pojkarna ville man se som lantarbetare och flickorna lärdes upp till tjänarinnor. Man hade rätt att välja plats åt sina skyddslingar. På så sätt stod barnen under anstalternas kontroll långt upp i vuxen ålder. Avslutningsvis vill jag anknyta till frågan om hur myndighetens åtgärder tedde sig utifrån familjernas perspektiv. Barnavårdsnämnden var en myndighet med rätt att övervaka, aga och avskilja barn från deras hem. Det är inte förvånande att det uppstod konflikter. Särskilt vanligt var det att föräldrarna kritisade nämndens arbete i de fall som barnen anmälts för sina dåliga hemförhållanden skull. Dessa anmälningar var ju framför allt en kritik av föräldrarna. Det var sin egen och inte i första hand sina barns heder fru Ahlström kämpade för när hon skrev brev till konung Gustav V. När pojkar snattat eller flickor varit med om historier med sexuella inslag, var föräldrarna inte lika kritiska. I de här fallen kunde som antyts ovan nämnden och föräldrarna göra gemensam sak mot barnen. Konflikten stod inte mellan myndigheten och familjen, inte mellan nämndens borgerliga ledamöter och arbetarföräldrarna utan mellan en yngre och en äldre generation. Det äventyr som till exempel Nils och Lars skapade med sina stölder och uppnosiga lappar till över-

heten stred mot tidens barndomsideal. Dylika fria lekar som gränsade mot kriminalitet och asocialitet accepterades varken av föräldrar eller myndigheter. I det här sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att barndomen var en avgränsad period i en mänskans liv. Flickor skulle bli kvinnor, pojkar män. Det fanns tydliga, av vuxna styrda, övergångar från barndomen till ungdomen och slutligen till ett vuxet liv. Konfirmationen är ett exempel. De vanartade barnen gjorde sina egna gränsöverskridanden. De tog sig rätten till vuxnas njutningar då de drack alkohol, nyttjade tobak och gick på bio. Barnen försökte undvika de vuxnas kontroll och skapa en barndom utifrån sina egna villkor. Deras kultur har således flera likheter med den egensinniga arbetarkultur som historikern Björn Horgby skriver om.¹² Barnens beteenden var dock knutna till deras ålder. De skulle växa upp och som vuxna skulle de troligtvis liksom sina föräldrar ta avstånd från snatterier och andra okynnestilltag. Barnen var inte egensinniga, de var bångstyriga, ett bångstyre som inte riktades mot någon annan samhällsklass utan mot de vuxnas försök att forma deras barndom.

Noter

- 1 Föreläsningen utgår från min avhandling *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903 – 1925*, (1994). Avhandlingen är en delstudie i projektet "Rädda barnen!" *Barns villkor och samhällets förändring i sekelskiftets Sverige*. Projektet bedrevs vid tema Barn, Linköpings Universitet under ledning av professor Bengt Sandin. Ett annat delprojekt är Gena Weiners avhandling *De räddade barnen. Om fattiga barn, mödrar och fäder och deras möte med filantropin i Hagalund 1900-1940*.
- 2 För att undvika att de barn och deras anhöriga som fortfarande är i livet går att identifiera är deras namn i föreläsningen pseudonymer. Detaljer som skulle kunna röja deras identitet har inte heller tagits med. Namnskicket förändras ständigt. För att ge en trovärdig bild av sekelskiftets Norrköping har namn från folkskolans matriklar och in- och utskrivningsböcker för perioden 1870-1923 använts som pseudonymer. Förnamn från en person har kombinerats med ett efternamn från någon annan. (Matriklar och in- och utskrivningsböcker med register, NSkola, NSA.)
- 3 Norrköpings barnavårdsnämnds protokoll bilaga 1:1909.
- 4 Ulf Boëthius, (1989), s. 62-128. Se särskilt s. 64, 109 och 106. Citatet är hämtat från s. 128. Se också Stephen Humphries (1981), s. 6.
- 5 Lagen gav kommunerna *rätt* att inrätta barnavårdsnämnder. Nämnderna var inte obligatoriska. I de kommuner där de styrande beslutade sig för att inte skapa någon ny nämnd, hade *skolrådet* ansvar för att lagen efterlevdes. Skolråden hade sedan årtionden tillbaka haft liknande uppgifter som de nyinrättade barnavårdsnämnderna fick. Den stora skillnaden var att nu omfattades *alla* barn och inte enbart folkskolans elever av lagen. I

- Norrköping skapades det en särskild barnavårdsnämnd efter några år. För enkelhetens skull har jag valt att genomgående skriva barnavårdsnämnden även om det var skolrådet som verkställde lagen under de första åren.
- 6 Se till exempel Hans Swärd, (1993), Tommy Lundström (1993) och Kajsa Ohrlander (1992).
 - 7 NBP, bilaga 14:1918, NSkola, NSA.
 - 8 NBP, bilaga 25:1922, NSkola, NSA.
 - 9 Barnavårdsnämndens handlingar rörande utackorderade barn 1903-1925, blad 219.
 - 10 Barnavårdsnämndens handlingar rörande utackorderade barn 1903-1925, blad 217.
 - 11 NBP, § 5 22/5 1908 och bilaga 79, § 4, 14/10 1908, § 1, 11/11 1908, § 4 24/11 1908, § 14 11/3 1909, § 9 30/6 1909, § 6 13/10 1909, NSkA, NSA.
 - 12 Björn Horgby, (1993), *passim*.

Källor och litteratur

Otryckta källor

Norrköpings stadsarkiv (NSA)

Norrköpings stads skolråds arkiv (NSkA)

Skolrådets protokoll 1896-1908. (NSP)

Bilagor till skolrådets protokoll 1898-1906.

Barnavårdsnämndens protokoll med bilagor 1906-1910.

Norrköpings stads skolstyrelsens arkiv (*NSkola*)

Barnavårdsnämndens protokoll med bilagor 1911-1925. (NBP)

Handlingar rörande utackorderade barn 1903-1925.

Barnavårdsnämndens övriga handlingar

Övervakningslängd 1911-1923.

Matriklar över folkskolans elever.

In- och utskrivningsböcker för folkskolan.

Landsarkivet i Vadstena (VLA)

Folåsa skolhemars arkiv (FSA)

Styrelseprotokoll.

Matrikel.

Reglementen, årsredogörelser, läroplaner, dagordningar.

Elevrapporter.

Elevakter.

Inkomna skrivelser.

Tryckt källmaterial

SFS 1902:67. Lag angående uppfostран åt vanartade och i sedligt avseende försummade barn.

Litteratur

Boëthius, Ulf, (1989), *När Nick Carter drevs på flykten. Kampen mot "smutslitteraturen" i Sverige 1908-1909*, Gidlunds, Stockholm.

Horgby, Björn, (1993), *Egensinne och skötsamhet. Arbetarkulturen i Norrköping 1850-1940*, Carlssons, Stockholm.

- Humphries, Stephen, (1981), *Hooligans or Rebels? An Oral History of Working-Class Childhood and Youth 1889-1939*, Basil Blackwell, Oxford.
- Lundström, Tommy, (1993), *Tvångsomhändertagande av barn. En studie av lagarna, professionerna och praktiken under 1900-talet*, (Diss.), Rapport i socialt arbete nr 61 – 1993, Stockholms Universitet, Socialhögskolan, Stockholm.
- Ohrlander, Kajsa, (1992), *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903-1930*, (Diss.) Studies in Education and Psychology, Stockholm.
- Sundkvist, Maria, (1994), *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925*, (Diss.) Hjelms, Uppsala.
- Swärd, Hans, (1993), *Mångenstädes svårt vanartad... Om problemen med det uppväxande släkter*, (Diss.), Zenon avhandlingsserie, Floda.
- Weiner, Gena, (1995), *De räddade barnen. Om fattiga barn, mödrar och fäder och deras möte med filantropin i Hagalund 1900-1940*, (Diss.), Hjelms, Uppsala.

Drift og dyd. Kontroll av jenter på femtitallet*

*Av Kjersti Ericsson, professor
Institutt for kriminologi, Universitetet i Oslo*

Det jeg skal fortelle her tar utgangspunkt i én institusjon – Bjerketun verneskole. Bjerketun verneskole for piker het opprinnelig Bærum pikehjem, og var en av de oppdragelsesanstaltene vergerådet, barnevernets forløper i Norge, kunne sende umulige jenter til. I 1953 fikk institusjonen sitt nye navn. Tanken var at verneskolen skulle ta imot jenter som hadde behov for noe mer psykologisk og psykiatrisk behandling enn det de vanlige pikehjemmene kunne stille opp med. Disse siste hadde for øvrig også fått nytt navn fra 1951: ”spesialskoler for barn og unge med atferdsvansker”. Men det var nok også slik at Bjerketun var beregnet på ”de vanskeligste”. ”Psyko-patheim” var ett av begrepene som ble brukt i den offentlige debatten. I perioden 1951-1961, som jeg har undersøkt (Ericsson 1997), var ca 200 jenter innom denne institusjonen. De fleste var mellom 14 og 18 år, men noen kunne være så unge som 10 og andre så gamle som 20. Vanligste oppholdstid var ca 1 år, men prøveutskrivning til arbeid (gjerne huspost) eller skole (gjerne folkehøgskole) kom ofte i tillegg. Mange var imidlertid mye lenger på institusjonen, helt opp til 7 år. Bjerketun ble nedlagt i 1961.

Bjerketun verneskole var en spesiell institusjon, men ikke mer spesiell enn at den kan eksemplifisere temaer av mer generell karakter. Her vil jeg berøre fire slike temaer:

- 1) Barnevernets funksjon som seksuelt samfunnsvern.
- 2) Den kjønnete krenkelsesprosessen i institusjonens regi.
- 3) Forståelsen og beskrivelsen av Bjerketun-jentene som utrykk for et mer alment mønster – en sosial stereotypi med dype historiske røtter.
- 4) Utviklinga i barnevernets syn på seksualitet fra 50-tallet fram til i dag.

* Innlegget er en forkortet versjon av artikkelen ”Barnevern som seksuelt samfunnsvern – eksemplet Bjerketun”, trykt i *Kvinder på randen*, redigert av Annalise Kongstad, Britta Kyvsgaard og Anette Storgaard. Århus Universitetsforlag, Århus 1998.

Det seksuelle samfunnsvern

I Bjerketuns pasientjournaler fra perioden 1951 – 1961 er det alminnelig å finne pikene omtalt på denne måten:

“Vi har nærmest inntrykk av at hun kan gi seg hen til en hvilken som helst mann – uten å beregne følgene. (...) Hun er upålitelig, med sterke erotiske drifter.”

“Et påfallende trekk i pasientens utvikling var den sterke hyperseksualisering som tydelig markerte seg i hennes forhold, ikke bare til personer av det annet kjønn, men også til hennes eget kjønn.”

“Til tider er hun temmelig seksuelt oppspilt og hun onanerer nok meget – i hennes saker er det bl.a. funnet penisliknende utensilier preget av megen bruk.”

Hemningsløshet, særlig på det seksuelle området, framheves for svært mange av jentene. Den åpne seksualiteten ses som en erupsjon av driftsliv som brøyster seg vei gjennom svake eller knapt eksisterende hemninger og moralbegreper.

For to tredjedeler av jentene som var innlagt på Bjerketun i de ti årene jeg har undersøkt, var det i innleggelsesprotokollen notert ulike varianter av ”gatetrafikk”, ”usedelighet”, ”uteflying” etc. For ca. halvparten var dette nevnt under ”grunner til anbringelse”. ”Uteflyinga” kunne være kombinert med andre ting, som nasking, umulig hjemme etc. For en tredjedel kom ”usedeligheten” fram under andre rubrikker.

I journalene kan en følge jentenes vei til institusjonen. Noen ”flyr ute”, er interessert i gutter, dans og kino og kommer seinere hjem om kvelden. Andre har tilhold sammen med sjøgutter på båter. Etter andre kommer via det vi i dag ville kalle overgrep, som f.eks. når en 70 år gammel mann lokker ei tolv år gammel jente til samleie ved å tilby henne godteri.

For Bjerketun-jentene sjøl kan det hende at det ”å fly ute” først og fremst dreide seg om frihet, fart og moro. Men kontrollapparatet ga en seksualisert tolkning av jenters avvik – jentene ble en seksuell trussel. De kunne få uønskede barn. De kunne spre kjønnssykdommer. De kunne bli prostiterte. Og de kunne lokke mannfolk på gale veier, slik dette utdraget fra en samtale mellom overlegen og psykologen på institusjonen viser (det er hentet fra psykologens dagbok):

“Hvordan kan De som lege la en ung pike på 15 år sitte inne-sperret dag etter dag i måneder? (Jenta satt isolert, min anm.)
– Nei jeg er ikke noe glad for det heller. Men hva skal jeg gjøre, når personalet nekter å gå med på å ta henne inn i avdelingen. Hun vil rømme øyeblikkelig.

– Så la henne rømme! Det ville være tusen ganger bedre enn dette, hun må da ta varig skade av å bli innesperret så lenge.
– Det er ikke bare henne det gjelder. Hun utgir seg for å være 18-19 år, og hun kan jo se ut til å være det og. De kan få se dokumentene hennes, de ruver godt i arkivet. Det er rettsdokumenter fra saker som er reist mot menn for å ha kjønnslig omgang med en mindreårig. (...) De må vite at i flere tilfelle har det dreidd seg om gifte menn, med barn til og med. Det går også ut over hustru og barn, og de er uskyldige.”

(Gunvald 1967, s. 29)

I enkelte tilfeller kunne også sterilisering inngå som et ledd i det seksuelle samfunnsvernet. Bjerketun-jentenes seksualitet kunne være farlig for andre, ikke bare ved at de lokket menn til å begå ulovligheter og ved at de spredte kjønnssykdommer. Jentene kunne i tillegg bli gravide og få barn som ble liggende samfunnet til byrde. Dermed kom ikke bare spørsmålet om abort, men også om sterilisering opp.

I 16 av journalene har jeg funnet sterilisering nevnt som tema. For 4 jenter framgår det tydelig at de ble sterilisert. De fleste Bjerke-tunjentene som det var spørsmål om å sterilisere, figurerer i journalene med forholdsvis lave skårer på intelligenstester (IQ under 70, men sjeldent under 50). Men det finnes også unntak fra regelen om lavt testresultat.

De lokale barnevernsnemndene kunne være mer “triggerhappy” enn Bjerketun når det gjaldt å få jentene sterilisert, og mindre oppatt av det formelle. Motivene kunne dessuten være temmelig grumsete. Et eksempel på hvordan det kunne lyde når lokale representanter tok initiativ til sterilisering, er dette utdraget, satt sammen av biter fra to henvendelser om samme jente, sendt til forskjellige myndigheter:

“Hun er fremdeles svært interesseløs, kun snakk om kjoler og gale streker derute fra. Hun er svært opptatt av sitt eget utseende og sin egen kropp. Sto stadig foran den store speilen og speilet sig, fortrinnsvis med bare badedragt eller bare benklær på. På buss og trikk før hennes øyne over alt av hankjønn på

en svært lite tiltalende måte. Hun er fremdeles upålitelig. (...) Med den lave IQ i flere generasjoner er der jo all mulig grunn til at et svangerskap vil påføre samfunnet ytterligere bryderi og kostnader. (...) Hennes mor og dennes bror ligger også temmelig lavt, og etter de få opplysninger vi har om faren var det ikke så rart der heller. Moren har fire barn med to forskjellige fedre, 'Jeg ble nå endelig til sist gift med den ene av dem,' var hennes uttalelse til meg. Etter opplysninger jeg har skal søsteren ikke være helt ukjent av politiet. Morens mann er arbeidsløs og hjemmet ga et meget lite tiltalende inntrykk. Leven og bråk er det rett som det er."

Den vanligste framgangsmåten i steriliseringssaker ser ut til å ha vært å prøve å oppnå jentenes eget samtykke. Noen jenter klarte å stå imot, mens andre til slutt bøyde seg for presset. En som bøyde seg til slutt, var Gro Granås. Hun ble innlagt på grunn av "store tilpasningsvansker. Hun var tverr, stridig og løp meget ute." I innleggelsespapirene oppgis hennes IQ til 46, seinere blir hun testet til 60 og 74 på forskjellige tester.

Gro får lov til å være hjemme en periode, sjøl om hun fortsatt står innskrevet som elev på Bjerketun. I denne perioden får institusjonen et brev fra en dame i hjembygda til Gro: Ryktet sier at Gro er gravid. Bjerketun skriver til barnevernsnemnda der Gro og familien hennes bor, og til tilsynsvergen. I brevene foreslås det at barnevernsnemnda, gjennom distriktslegen, bør söke om å få fosteret fjernet "og i samme forbindelse få Gro sterilisert". Svar kommer fra lederen i barnevernsnemnda:

"Det viser seg at Gro er gravid i 6. måned. Det er da for sent å få fosteret fjernet. Imidlertid er det all grunn til å söke å få henne sterilisert like etter fødselen, mens hun enda befinner seg på kvinneklinikken. Jeg søker derfor Helsedirektoratets godkjennelse. Familien bør ikke få vite noe om dette, idet det da er all grunn til å tro at hun ikke vil legge seg inn i klinikken."

Helsedirektoratet avslår imidlertid å sterilisere Gro mot hennes vilje, framgår det av brev fra Bjerketun til tilsynsvergen etter at barnet er født:

"Jeg er oppriktig lei fordi det ikke ble ordnet slik at Gro ble sterilisert, men som jeg forsto mente ikke Helsedirektoratet at

det var grunnlag nok for sterilisering uten at det var underskrevet av Gro og hennes mor – og da blir det nok dessverre aldri.”

Men både Gro og moren lot seg overtale. Noe av grunnen til at de gikk med på det, anes kanskje i brev fra Bjerketuns styrer til Sosialdepartementet:

“Kort tid etter nedkomsten rømte Gro fra mødrehjemmet og dro tilbake til sin mor. Barnevernsnemnda ba straks om at hun ble gjenopptatt ved skolen og fikk bli i ro her mens man fikk tatt opp til fornyet avgjørelse spørsmålet om sterilisasjon. Både Gro selv, hennes mor og hennes verje underskrev den nye søknad om seksualinngrep – som nå ble innvilget.

Det er Gros og foreldrenes ønske at hun får komme direkte hjem fra sykehuset. Skolen har intet å innvende mot dette, og går ut fra at barnevernsnemnda vil være enig, siden hensikten med å få henne tilbake nu er nådd.”

Gro får dra rett fra sykehuset der operasjonen foretas og hjem. Sterilisasjon ser ut til å være prisen hun måtte betale for utskrivning.

Motivene for å sterilisere jentene ser ut til å ha utgjort en lummer blanding. Under hatten “mangelfullt utviklede sjelsevner” var det plass, både til utvannet rasehygiensk tankegods og en nokså utilslørt forakt for kvinner fra lavere sosiale lag som brøt mot sømmelighegens normer.

En kjønnet krenkelsesprosess

Bjerketun var en total institusjon. Erving Goffman (1961) har beskrevet ”krenkelsesprosessen” i totale institusjoner: Som et ledd i inntaksprosedyren og tilpasningen til institusjonens rutiner, fratas den innlagte alle støttepunkter for tidligere liv og identitet. I denne prosessen inngår også bading, der den innlagte både fysisk og symbolsk renses for sporene fra utenverdenen. Ved ankomst og etter rømmeturer (som det var mange av) ble jentene på Bjerketun rutinemessig sendt til gynekologisk undersøkelse på Helserådet. Rømmeturer medførte også isolering. Både den gynekologiske undersøkelsen og isolasjonen kan ses som ledd i en kjønnet krenkelsesprosess. For Bjerketun-jentene var undersøkelsen på Helserådet en ”renselse” som direkte tok sikte på å fjerne urenheten knyttet til jentenes avvik. Dermed får den en langt sterkere symbol-

betydning enn Goffmans bad. Mange kvinner opplever dessuten den gynekologiske undersøkelsen som hjelpelös eksponering og avmakt. Dette var nok også tilfelle for jentene på Bjerketun. Den engelske feministen Josephine Butler drev på slutten av forrige århundre kampanje mot den daværende smittevernloven, som hjemlet tvungen medisinsk undersøkelse av prostituerete i kampen mot spredning av kjønnssykdommer. Josephine Butler kalte denne undersøkelsen “instrumentell voldtekts” (Jackson 1989). En del av Bjerketun-jentene opplevde det kanskje også slik. Journalene vitner om at undersøkelsen på helserådet var en påkjenning for mange. Flere måtte bringes dit med politieskorte. En journal inneholder denne, tilsynelatende paradoksale historia: Ei jente blir utvist fra skolen på grunn av sitt skandaløse forhold til gutter. Overlæreren skriver i sin uttalelse:

“En må betegne Toves forhold som den rene pestsmitte. Det nevnes at alle guttene kjenner til dette forhold og at Tove er slik at enhver kan anmode henne om å blotte seg slik at guttene kan foreta seg alt de ønsker.”

Tove blir i første omgang plassert på en annen institusjon enn Bjerketun. Fra denne institusjonen meldes: “*Undersøkelsen for venerisk syke lot seg ikke gjennomføre da piken var for bluferdig til å klæ av seg.*” Hva Tove har vært utsatt for forut for disse begivenhetene, kan en bare gjette seg til. Journalen gir ingen holdepunkter.

Mange av jentene ble fratatt klærne når de ble lagt i isolat. Journalene inneholder flere episoder der jentene ble kledd av med makt, med menn til stede, som enten holdt dem eller deltok i avkleddningen. Mennene var Bjerketuns vaktmester, agronom eller tilkalte politifolk. Dette kan også ses som ledd i en kjønnet krenkelsesprosess.

En sosial stereotypi med dype historiske røtter

For det første: Det er som om den moralske og fysiske smittefarene smelter sammen i jentene fra Bjerketun. Både motbydelige sykdommer og moralsk korrumpering flyter ut i samfunnet fra deres altfor tilgjengelige kjønnsorganer. Et annet eksempel på at moralsk og medisinsk smittefare veves sammen, er behandlinga av “tyskertøsene” i en periode etter krigen. Mange ble internert i spesielle leire, beregnet på prostituerete og “tyskertøser”. Anette Warring (1994) viser hvordan den norske leiren på Hovedøya ble framholdt

som et eksempel til etterfølgelse i Danmark. Hun siterer fra et “Åpent brev til regering og rigsdag”, utarbeidet av Frihetsrådets lokalkomite i Fredericia i juni 1945. Der knyttes den moralske og fysiske smitfaren eksplisitt sammen:

“Fra Oslo kommer der meddelelse om, at Norge som led i udrensningen efter tyskerne har besluttet at internere og senere samle i ‘arbejds- og opdragelseslejre’ – de unge kvinder, der med deres legemer har begunstiget fjenden – altså dem vi med et nydannet ord her nede benævner “feltmadrasser”. (...) Men – udrensningen vil aldrig være ført til bunds om disse unge kvinder vedblivende får lov at færdes i frihed iblandt os – som moralsk – og ofte rent fysisk smittekilde.”

Blikket på tyskerjentene i Fredericia frihetsråds åpne brev er ikke ulikt det institusjonelle blikket på Bjerketunjentene. Oppgaven er å “rense” samfunnet både moralsk og fysisk for de uhumskhetene som utgår fra jentenes kropper.

For det andre, forestillingene om “ond natur”: Jentene blir ofte tolket som “natur”, de er ville, rå, primitive, ikke kultivert, sivilisert og bearbeidet. Men som “natur” har kvinnen to roller å spille: Når kvinnen som “natur” stilles i forhold til “unatur”, er hun for det første den gode mor, med en instinktiv kjærlighet til barna. For det andre “begjærer hun med hele sin erotiske natur å bli stillet avhengig av mannen”, for å si det med den norske psykiateren Ragnar Vogt i 1914. Ogmannens natur er å være den seksuelle erobreren. Når kvinnen som “natur” stilles i forhold til “kultur” eller “fornuft”, blir imidlertid seksualiteten hennes mørk, voldsom og truende. I det første tilfellet underordner hun seg naturens orden. I det andre tilfellet truer hun samfunnets orden.

Både menns og kvinners seksualitet kan oppfattes som ubendige naturkrefter. Menmannens seksualitet som veldig naturkraft befinner seg innafor naturens orden. Kvinnens seksualitet som veldig naturkraft befinner seg derimot utafor fornuftens og kulturens orden. Dermed blir de sosiale konsekvensene helt forskjellige. Når kvinnens seksualitet framstilles som en ubendig naturdrift, blir dette et argument for at den må kontrolleres. Når menns seksualdrift framstilles på samme måte, blir det et argument for at den er *umulig* å kontrollere. Snarere må *kvinnene* kontrolleres, eller kontrollere seg sjøl, så de ikke blir ofre for den mannlige naturkrafta. I motsetning til kvinnens seksualitet, ses dessuten mennens ofte som kulturskapende. Mannens seksualitet er transcendent, slik Freud og mange

med han har understreket. Den kan sublimeres for høyere formål.

I ideen om den transcendentemannlig sekualiteten smelter mannen som den naturgitte seksuelle eroberer sammen med mannen som skaperen av kultur og sivilisasjon. Kvinnens sekualitet derimot, er ikke overskridende. Men den kan absolutt være nedbrytende.

Den transcendentemannlig sekualiteten og den kvinnelige sekualiteten som “ond natur” leder over til to poler i utforminga av det moderne samfunnets sekualpolitikk: Ved den ene polen finner vi den borgerligemannens eroberersekualitet – det hovedsaklige subjektet i sekualpolitikken. Ved den andre polen finner vi det vi kan kalle arbeiderklassekvinnens forvaltningssekualitet – det hovedsaklige objektet i den samme politikken, det som skal kontrolleres og reguleres. Bjerketun-jentene hørte til ved denne polen.

Kjønn og sosial bakgrunn disponerte Bjerketun-jentene for å bli sett som kropp på en bestemt måte – en kvinnelig klassekropp. Det jeg ser i Bjerketun-materialet, er nettopp portrettet av kroppen. Det er en kropp som ikke pålegger seg sjøl de restriksjonene som ukroppsliggjør over- og middelklassens kvinner. Dermed signaliserer den sekuell tilgjengelighet og umoral. Med sin ukontrollerte sekualitet varsler denne kroppen også om faren fra den altfor fruktbare underklassen – den som velter fram fra byens kjellere og veker angsten for opprør, kriminalitet, kommunale utgifter og forringing av rasen i en uklar blanding. Det er noe av den samme angsten som en kan ane i våre dagers forestillinger om ustanselig avlende mørkhudete innvandrerkvinner og den 3. verdens tikkende befolkningsbombe.

Utviklinga etter Bjerketun-tida

Har barnevernet fortsatt det seksuelle samfunnsværn som en av sine funksjoner? Tradisjonelt har jenter fått “skylda” for sekualiteten, slik Bjerketun-journalene illustrerer. Men i løpet av etterkrigstida skjer det et perspektivskifte.

I tidsskriftet *Norges Barnevern*, min hovedkilde for barnevernets offentlige problemforståelse, finner en gjennom hele etterkrigstida hyppige artikler og debatter om det som var hovedveien inn i institusjoner for slemme gutter: kriminalitet. Noen tilsvarende behandling av hovedveien inn i institusjoner for slemme jenter, sekualiteten, finner en ikke. Den eneste større artikkelen som tar opp emnet, er skrevet av Hanne-Marie Tjensvoll, daværende styrer på Bærum skolehjem (altså seinere Bjerketun) i 1946. Hun fastslår: “*Ved å la sekuell utglidning bli gjenstand for skolehjemsbehandling har*

samfunnet tydelig gitt til kjenne sitt standpunkt og gitt oss i oppgave å prøve på å demme opp for den” (s. 29).

Skolehjemmene mandat fra samfunnet er altså å “demme opp”. Her anes et liknende bilde som det vi ofte får fra Bjerketuns journaler: Om drifter som flyter uhemmet og uteemmet. I mangelen av andre demninger hos jentene må en sette inn ytre kontroll.

Ellers kommer jentene og seksualiteten bare til syn i små glimt i *Norges Barnevern*. Det kan være “gatetrafikken” og “trafikken på båtene” som tas opp til behandling av alliansen barnevern – politi – helsemyndigheter. Det hender også at artikler om barns afferdsvansker tar en liten avstikker til jentene og seksualiteten, før de igjen vender tilbake til hovedsporet, som er gutters kriminalitet og øvrige utagering.

Etter de første åra av 60-tallet forsvinner jentenes seksuelle utglidning helt som tema fra *Norges Barneverns* spalter. Fra 1981 begynte artiklene om incest å komme. Seksuelle overgrep blir den store saken, ikke “seksuell utglidning”. Det er mannen og hans offer, ikke den usedelige jenta, som er problemet. Også den prostiterte blir mer og mer oppfattet som offer. Etterhvert blir prostitusjon dessuten sett som en senskade etter incest.

At jentenes “seksuelle utglidning” forsvant som tema i *Norges Barnevern* etter de første åra av 60-tallet, betyr imidlertid ikke at en sluttet å plassere “uteflyende” jenter på institusjon. I 1971 publiserte Eva Nordland en undersøkelse av barn på spesialskoler for barn og unge med afferdsvansker. “Skolen uttrykker bekymring f.eks. når en 13-14 års pike begynner å vanke i et miljø som misbruker alkohol eller narkotika, eller når en har grunn til å frykte at pikken vil bli utnyttet seksuelt,” skriver Eva Nordland. Nå er det frykt for at jentene skal bli “utnyttet seksuelt”, ikke at de skal starte med “gatetrafikk”. Om det er Eva Nordlands eller skolens måte å ordlegge seg på, er ikke godt å si.

Mange av kasushistoriene Nordland presenterer, forteller ei gammel historie. I arkivsammendragene kan jenter med svært brutale historier bak seg bli omtalt i et kaldt og avvisende språk. Haldis’ historie er publisert ti år før seksualiteten “skiftet kjønn” og incest ble det viktigste uttrykket for seksualitet på villspor i barnevernets øyne:

“Haldis (14 år) har hatt en omskiftelig tilværelse. Moren og faren oppdrog henne inntil moren døde da Haldis var seks år gammel. Moren var sykelig og ‘overrenslig’. Haldis fikk for eksempel ikke være inne i leiligheten før hun skulle legge seg.

Hun gikk ute hele dagen, også ofte etter at det var blitt mørkt for ikke å skitne til i leiligheten, heter det i papirene. Også faren var meget nøyne på det, og streng overfor piken fra hun var ganske liten.

Da moren døde og enda Haldis bare var seks år, kom piken til fosterforeldre i en periode. Fosterforeldrene forteller at Haldis var meget vanskelig som liten, og at hun ‘måtte behandles strengt’. Hun fikk ofte korporlig avstraffelse av dem, ‘fordi hun ikke ville være lydig’. Da Haldis var tolv år gammel, mente faren at han ikke hadde råd til å betale fosterforeldrene lengre, og Haldis flyttet så hjem til faren.

Etter at Haldis kom tilbake til faren, fortsatte han med ‘en krevende og hardhendt behandling’. Det heter således i papirene at Haldis har vært utsatt for brutal korporlig avstraffelse ikke bare av fosterforeldrene, men også av faren. Hun ble slått, så hun ofte var gul og blå.

Det heter også i papirene at faren har opptrådt ‘usedelig’ overfor den eldre søsteren og en hushjelp. Slekningser har også overfor barnevernsnemnda hevdet at det har vært et ‘usunt erotisk forhold’ mellom faren og Haldis. Slekningser har av denne grunn anmodet om at Haldis burde fjernes fra hjemmet så snart som mulig./.../

På skolen har Haldis vist dårlige evner. Hun står svakt i alle fag og har liten konsentrasjonsevne, heter det. Hun misliker alt som har med skolen å gjøre: ‘Barnet viser i det hele svært dårlig tilpasning. Når hun er på skolen, bryter hun stadig skolens reglement, ved å røyke, gå utenfor skoleområdet uten lov, ved å skulke i timene. I de siste månedene er skulkingen øket kraftig. Hun har rømt fra byen flere ganger.’ Hun er frekk, uforkammet og løgnaktig, aggressiv, sadistisk, dominerende overfor medelever, heter det i skolens papirer. Hun virker spennende på noen, og terroriserer andre.

Haldis har helst søkt moralsk svake venninner, heter det i papirene. Skolen mener at hun har ‘smittet’ flere medelever med sin ‘uforskammede, upålitelige og løgnaktige oppførsel’. Haldis opptrer med en påtatt hardhet, særlig i andre elevers påhør; heter det. Et særlig problem er at hun nå viser ‘seksuelle avvik’ og ‘dragning mot eldre menn’.” (s. 105)

I synet på jenter og seksualitet går det ei linje, ruglete og uklar heller enn skarp og rettlinjet, fra femti-tallet til i dag. Jentene på Bjerketun representerer det ene ytterpunktet: de ville jentene med

ustyrlig seksualitet, uten hemninger og moralbegreper. Dette er gjerningskvinner, sjøl om en også i beskrivelsen av Bjerketun-jentene kan få glimt av ofre, snapshots stukket inn i bunken som iblant kan bestå av rene monsterbilder. Seinere blir offerbildene hyppigere. Jentene er, eller kan bli, ofre for ”seksuell utnytting”, slik som hos Eva Nordland. Kasushistoriene Nordland refererer, viser imidlertid at jentene fortsatt kan ses som gjerningskvinner, spesielt gjennom skolesystemets institusjonelle blikk, både den vanlige skolens og spesialskolens. Til sist blir jentene ofre, ikke bare for ”seksuell utnytting” i sin alminnelighet, men også for konkrete menn, gjerne farsskikkelsjer.

Trass i dette perspektivskiftet kan dagens konkrete historier om jenter som havner på institusjon ha klare likhetstrekk med tidligere tiders. Det er heller ikke sikkert at perspektivskiftet alltid kommer krystallklart fram i samhandlinga med ungdommene. Ei jente på en barnevernsinstitusjon, intervjuet av Hennum (1997), uttrykte seg på denne måten:

“Det er ingen gutter som blir plassert på institusjonen fordi de ligger med mange jenter. Men jentene kommer hit fordi de ligger med mange gutter. Noen blir til og med stemplet som nymphomane. Man er ikke nymphoman fordi man liker å ligge med gutter.” (s. 68)

Og Hennum kommenterer:

“Utsagnet tematiserer hva som ansees som problematisk: Det er jentenes seksualitet som er problematisk, ikke guttene. Både guttene og personalet er tause når det gjelder guttene seksualitet. Når guttene var seksuelt pågående eller utagrende i forhold til jentene, ble dette oversett. Guttenes seksualitet kan vise seg å være like problematisk og like moralsk vanskelig å forholde seg til som jentenes, men den hører til det private, den debatteres ikke offentlig. Den nevnes ikke en gang.” (s.68)

Kanskje er det slik, ihvertfall når det gjelder tenåringer, at perspektivskiftet først og fremst kommer til uttrykk på det abstrakte planet, mens den konkrete bæreren av den problematiske seksualiteten fortsatt er jente.

Litteratur

- Ericsson, Kjersti 1997. *Drift og død*. Oslo: Pax forlag.
- Goffman, Erving 1961. *Asylums*. New York: Anchor Books.
- Gunvald, Gori 1967. *Bjerketun*. Oslo: Pax forlag.
- Hennum, Nicole 1997. *Den komplekse virkelighet. Krise- og utredningsinstitusjoners tvetydige verden*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Jackson, Margaret 1989. Sexuality and Struggle: Feminism, Sexology and the Social Construction of Sexuality. Carol Jones & Pat Mahoney (red.), *Learning our Lines. Sexuality and Control in Education*. London: The Women's Press.
- Nordland, Eva 1971. *Det store nederlaget. Barn med atferdsproblemer i velferdssamfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjensvoll, Hanne-Marie 1946. Det seksuelle problem som samfunnspproblem. *Norges Barnevern* nr. 4
- Warring, Anette 1994. *Tyskerpiger under besættelse og retsopgør*. København: Gyldendal forlag.

Terminologien – et stort handikaphistorisk problem

Av Thorbjørn Johan Sander,
leder i Norsk Døvehistorisk Selskap

I sitt doktorgradsverk “De døvstumme i Norge” skriver professor Uchermann at han har funnet døvstumme nevnt bare ett sted i Norges gamle lover, nemlig i *Erkebisop Jons Kristenret*, og der bare i en fotnote. Han nevner ikke *hva* det står i fotnoten. Jeg har funnet teksten og fått litt hjelp av en ekspert på gamle norrøne språk ved Universitetsbiblioteket i Oslo. Loven er fra Magnus Håkonssønn regjeringstid, 1263-1280, og teksten er på gammel-islandsks. I den aktuelle fotnoten, som nevner personer som er frittatt for testamenteplikt, finner vi bl.a. *daufri/daufir*, som det er naturlig å tro står for døve, og videre finner vi bl.a. *dumbe/dumbr* for stumme/målløse (jfr. deaf and dumb). (overhead) – Men her blir vi nok lurt, på samme måte som i mye annet materiale fra så vel eldre som nyere tid.

Hvis vi går 2-300 år lenger tilbake og ser hvordan en slik “daufri” person opptrer i Olav Haraldssons saga, som rådgiver for Olof Skötkonung, blir vi nok overbevist om at døv-terminen i gammel tid har vært knyttet til *tunghørthet*, ikke til døvhets. Døve – hvis noen egentlig døve fikk vokse opp – ble antakelig plassert i gruppen målløse/stumme. Dette går egentlig som en rød tråd gjennom historien helt opp til våre dager. – I De Døves Blad for bare hundre år siden står det med rene ord at hvis du sier at du er døv, så regner folk med at du kan høre høy tale og snakke ganske normalt. *Døvstum* var den riktige benevnelsen på “ekte” døve, altså den gruppen som senere ofte er blitt benevnt som *førspråklige* døve og *egentlig* døve. Den døve foregangsmannen Ragnar Ziener, som senere bl.a. var med på stiftelsen av Norges Døveforbund, skrev: “*Det er bare forfengelighet når døvstumme vil kalle seg døve*”.

Vi finner imidlertid ikke ordet døvstum særlig langt tilbake i historien. Som en kuriositet kan nevnes at da man i Sverige omkring 1950 offisielt avskaffet termen døvstum, kom det krav fra døve om også å skifte ut ordet i Bibelen. Problemet var at “døvstum” ikke var å finne i Bibelen. Der het det nemlig at Jesus helbredet en mann som var døv og hadde vanskelig for å tale. Altså kunne mannen tale, og enten må han da ha vært tunghørt eller døvblitt, for dette var rundt

tusen år før de første forsøk ble gjort på å lære egentlig døve å tale. I nesten alle prekener som blir holdt, selv i dag, blir mannen likevel omtalt som døvstum, et ord som ikke har stått verken i svenske eller norske bibelutgaver på flere hundre år. I en norsk ungdomsbibel står det *døvstum* i overskriften til denne helbredelses-historien, men ikke i selve teksten. I den aller eldste svenske bibelen står det “en döfman, then ther ock en dumbe war” (overhead) og i den eldste norske har vi “daufir ok dumbir”. Senere har vi nok fått mer presis oversettelse, og dermed er mannen ikke lenger stum, men har vanskelig for å tale.

Mange er gjennom tidene blitt umyndiggjort og satt under verge-mål som følge av funksjonshemning, hvorav mange døve. Men døvhet er ikke nevnt i loven om umyndiggjørelse. I loven fra 1898 nevnes bare blindhet, manglende taleevne eller annen legemlig mangel eller skrøpelighet. Akkurat det samme heter det så sent som i 1973. Døve er ikke direkte nevnt, men er blitt rammet av loven som følge av sin *manglende taleevne*, deres mest åpenbare lyte, akkurat som man trolig i flere tusen år har fokusert på stumheten/målløsheten, det at en person ikke har kunnet tale for seg, mens man i liten grad har vært opptatt av årsaken. Døve er blitt omtalt som stumme, målløse, og blir det også i dag. En norsk misjonær forteller at når hun kommer til en landsby på Madagaskar og spør om det finnes døve i landsbyen, får hun benektede svar. Spør hun så om det finnes stumme, så kommer de fram med noen som viser seg å være døve.

I år er det 10 år siden Norsk Døvehistorisk Selskap ble opprettet. Selskapet utgir eget blad. Jeg har arbeidet mye lenger med historie, som forfatter og foredragsholder. I dag ser jeg at mange ting jeg har sagt og skrevet ikke har vært korrekt. Jeg har hatt for stor tillit til tidligere forfattere og litteratur jeg har bygget på. Jeg ser nå at mange termer er blitt brukt nokså vilkårlig, og til dels spekulativt, både av forfattere og av våre organisasjoner. Folk gjennom alle tider har uttrykt seg upresist, kanskje mest som følge av språkproblemer og mangel på konvensjonelle definisjoner, mens mange i våre dager i tillegg synes å være uvillige til å kalte en spade akkurat for en spade. Situasjonen har aldri vært verre enn i dag. – Vi nordmenn som ikke er tilsluttet Norges Handikapforbund burde jo f.eks. protestert mot tittelen på denne konferansen. Det er total forvirring i Norge om hva et *handikap* er. De fleste assosierer det med en person i rullestol foran en høy trapp utenfor et offentlig kontor. Vi har fått en meningsforvirring omkring begrepet. En medvirkende årsak er det offisielle handikapsymbolet – person i rullestol – på f. eks. toaletter og parkeringsplasser.

Det er over 30 år siden termen handikappet offisielt ble skiftet ut med *funksjonshemmet* her i Norge, og i 1971 sendte Statens informasjonstjeneste ut et terminologi-hefte (vises), hvor vi finner denne begrunnelsen for nyordet: “*Betegnelsen funksjonshemmet faller stort sett sammen med ordet handikappet, men antas i mindre grad å vekke ueheldige assosiasjoner.*” (overhead) – Når vi ser utviklingen siden da, virker det som om Norges Handikapforbund har vært sterkere enn sentralmyndighetene. I dag brukes handikappet og funksjonshemmet om hverandre, etter magefølelse og dagsform. Men mange døve, særlig blant de unge, benekter at døvhets er et handikap. Døve blir jo også bortvist fra handikap-toaletter og -parkeringsplasser, hvis vi prøver oss. De er for handikappede, og en handikappet person har problemer med å gå!

Før var det slik at Hjemmet for Døve tok seg av døve med *tilleggshandikap*. I dag heter det *døve med handikap*, eller *med funksjonshemming*. Denne meningsløsheten er gjennomført innen døveorganisasjonen, og selv fagfolkene ved Hjemmet for Døve unngår å kalle en spade for en spade. Framtidens historieskrivere vil antakelig bli stående hjelpehelte overfor termen *handikap/handikappede*, og spesielt vil de ha problemer med å finne ut at Norges Handikapforbund egentlig bare er *de bevegelseshemmedes* organisasjon. – Tunghørtforbundet har på samme måte skapt total forvirring med sitt nye navn, Hørselshemmedes Landsforbund. Halvparten av befolkningen tror nå at hørselshemning står for tunghørthet, mens det faktisk offisielt er “vedtatt” at det omfatter alle grader og arter av døvhets og tunghørthet. Begrepsforvirringen går dypt inn i både tunghørtforbundet selv, i døveforbundet og hos myndighetene. Når vi i dag bruker termen hørselshemmet, må vi definere begrepet for ikke å bli misforstått. Det kompliserer situasjonen ytterligere at mange tunghørte, til dels lettere tunghørte som ikke har nevneverdige kommunikasjons-problemer i samvær med hørende, kaller seg døve, tilsynelatende av komfortable grunner.

Før snakket vi om *døvblinde* som en homogen gruppe. Så ble gruppen splittet opp i primært døve og primært blinde. Det var tungvint, og vi innførte fra Danmark begrepene døvblind kontra blind-døv. Men så ble det mer komplisert. Vi fikk både døvblindfødte og døvblindblitte, og synshemmede døve og hørselshemmede blinde, og nå har de som er døvblinde som følge av Ushers syndrom skilt seg ut som en egen gruppe.

Døv: Når vi finner ordet døv brukt i gammel tid, er det – som før nevnt – vanskelig å vite hva det står for, men antakelig betyr det “alt annet” enn døv etter våre dagers normale definisjon. Vi kan ta som

eksempel *Frøyvid døve*, den ene av de tre rådgiverne hos Olof Skötkonung. Han blir omtalt som *døv* både på islandsk, norsk, svensk og latin, men det er åpenbart at han var tunghørt. Han sier da også til kongen at “*noen har snakket så høyt at...*” Den *døve* hørte (uten hjelpemedler) når noen snakket høyt, og han kunne tale så godt at kongen ikke hadde problemer med å forstå ham. (overhead) Det er sannsynlig at vi i nesten all gammel historie må oversette *døv* til tunghørt eller *døvblitt*. Kanskje må vi ta sterkere i og si at det i gammel tid ikke fantes egentlig *døve*, rett og slett fordi de ikke fikk vokse opp.

På 17-1800-tallet var det nokså vanlig å bruke termen *døvstum*, men mange som da ble benevnt som *døvstumme* var tydeligvis tunghørte eller *døvblitte*, og *døvstummeinstituttene* hadde en blantet elevflokk. Samuel Heinicke, som opprettet den første *døveskole* med talemetoden, var ingen stor pedagog, og det er påstått at hans oppsiktsvekkende resultater mest skyldtes at han tok opp bare tunghørte og *døvblitte* elever.

Døveskolen i Trondheim (1825) var *døvstummeinstitutt*, en for oss logisk benevnelse ettersom elevene ikke fikk taleopplæring. *Døveskolene* i Oslo (1848), Bergen og Kristiansand (1850) sverget til tale-metoden, men var likevel i navnet *døvstummmeinstitutter*. Da Hedevig Rosing opprettet sin egen *døveskole* i Oslo, som skulle være *renere taleskole* enn Balchens, ble det Rosings *taleskole for døvstumme*. De talende *døve* ble altså likevel benevnt som *døvstumme*. I professor Uchermanns verk fra omkring 1885 har han delt opp de *døve* i to omrent like store grupper. Den ene omfatter *medfødt døvstumhet*, den andre *erhvervet døvstumhet*. For bare 115 år siden kunne altså – selv blant fagfolk – hele gruppen *døve* bli benevnt som *døvstumme*, også de som hadde mistet hørselen så sent at de snakket normalt. Mange av disse var dessuten tunghørte, ikke *døve*. Det går klart fram av beskrivelsen av de enkelte.

Som med termen *stum*, kan også *dum* bety at personen var *døv*. *Dum* kan også like godt bety tunghørt eller *døvblitt*, slik som i eksemplet “goddag mann – økseskraft”. Det man mest la merke til hos *døve*, var ikke at de ikke hørte, men at de ikke snakket, eller at de stadig misforsto og svarte dumt. *Dum* i betydningen *døv* har vært offisielt godtatt, det framgår bl.a. av en dansk/norsk ordbok fra så sent som 1919. (overhead) – Jeg traff for mange år siden en dame som fortalte at hun som barn besøkte en *døv onkel* på landet. Onkelen ble kalt “dumme Ole”. Småjenta protesterte: “*Onkel er ikke dum, han er bare døv!*” – Men det var forgjeves. Her kan vi vel også trekke inn den store filosofen Aristoteles, som karakteriserte *døve*

som *ufornuftige vesener*. Når døve ikke kunne snakke, var det bevis for at de heller ikke kunne tenke. (Uten hørsel kunne tenkeprosessen ikke komme i gang, dermed ble det heller ingen taleproduksjon.)

Talemetoden ble som nevnt innført i Norge i 1848, men “den talende døve” ble fortsatt kalt døvstum. Først på slutten av 1800-tallet begynte debatten blant de døve i Norge om døv/døvstum. Allerede i 1886 skiftet døveforeningen i Oslo ut døvstum med døv, til De Døves Forening. Men så sent som i 1896 kunne man lese i De Døves Blad at *folket* hadde vanskelig for å godta denne endringen, “*thi med betegnelsen DØV forbinder de begrebet TUNGHØRT*”.

Christiania Døvstummeinstitut tok imot en rekke *idioter* som elever, vel å merke *hørende* idioter. *Idiot* var en akseptert benevnelse den gangen, og vi fikk da også snart egne *idioteskoler*. Men idiot gikk over til å bli et vanlig skjellsord, og det var trolig derfor vi fikk nyordet *åndssvak*. Også dette ordet ble etter hvert kompromittert og tildels forvekslet med *sinnssvak*. Vi fikk isteden både *evnesvak* og *evneveik*, og i tillegg var *tungnem* et vanlig brukt ord. Nå er gruppen splittet opp i mange undergrupper, men stort sett under samlebegrepene *psykisk utviklingshemmede* og *barn og unge med lærevansker*, – så lenge det holder. For framtidige historikere blir det håpløst å finne fram i denne jungelen.

Mange snakker og skriver i dag om *døve* og *hørselshemmede* istedenfor det korrekte: døve og tunghørte. Men hørselshemmede er altså “offisielt vedtatt” et samlebegrep, som også omfatter døve og døvblitte. Når termen *hørselshemmede* står alene, er det nå ikke mulig å si sikkert hva det står for. Alle har sin personlige oppfatning. Vi har også uttrykk som *høresvake*, *høreveike* og *hørselssvekkede*, som alle er blitt brukt og/eller brukes om tunghørte. Da tunghørtforbundet i sin tid fjernet *tunghørt* fra sitt navn, var et tungtveiende argument at tunghørt lå for nær opp til tungnem – man hadde tungt for å oppfatte. Det kunne ikke aksepteres. I dag har vi kø av barn og voksne for å få cochlea implantat, et operativt inngrep som skal gi døve en form for hørsel. Vi snakker om CI-barn, og det er sterkt uenighet om hvor de skal høre hjemme.

I nordisk sammenheng øker forvirringen. Den norske termen *hørselshemmede* dekker ikke nøyaktig det samme som det danske *høre-hæmmede*. Det er likevel vanlig at døvetolkene bruker identiske tegn og dermed påvirker oss til å tro at det betyr det samme. De fleste tror også at det svenska *hörselskadade* kan oversettes til det norske hørselshemmede og det danske hørehæmmede. Ved det nordiske utdannings-symposiet her på universitetet for noen år siden over-

satte de tre norske tolkene konsekvent feil. Sverige har også termen *vuxendöva*, som skal svare til *døvblitte* i Norge og *døvblevne* i Danmark, men som ifølge benevnelsen innskrenker seg til de som har mistet hørselen i voksen alder, mens døvblitt hos oss egentlig skal svare til den gamle termen *uegentlig døv*. Selve poenget her er om en har lært – og beholdt – normalspråket før en mistet hørselen. Selv mistet jeg hørselen fullstendig 9 år gammel. Jeg er døvblitt i Norge, men hva er jeg i Sverige? Vuxendöv fra 9 års alder?

Nye komplikasjoner oppstår. Sterke krefter i norsk døveorganisasjon mener at døvblitte som har lært tegnspråk kan kalles døve. Det foreligger faktisk et vedtak om det, mens det vel er udiskutabelt at både døve og døvblitte kanskje kan bli både tunghørte og hørende, men døve kan aldri bli døvblitte, og døvblitte kan aldri bli døve. – Noen med ganske god hørsel og normale taleferdigheter hevder at den som har lyst til å kalte seg døv, må ha lov til det. Den vanlige definisjon på døvhets blir forkastet. Man har til og med lansert *døv* kontra *Døv*. I siste nr. av Døves Tidsskrift forteller den nyvalgte lederen i Norges Døveforbund at hun er “døv med stor D”. Vi får se om det nå blir vanlig at døve skal presentere seg som døve med henholdsvis stor og liten d. I døvemiljøet er det nå også noen som mener at graden av tegnspråkferdighet bør veie tyngre enn graden av hørselstap ved vurdering av om en person skal betegnes som døv.

Den som skal arbeide med handikaphistorie får kolossale terminologi- og definisjons-problemer. Problemene skyldes i hovedsak at vi egentlig aldri har hatt vedtatte definisjoner som man lojalt har holdt seg til over lengre tid. Vi har mange definisjoner – altfor mange – som mer eller mindre slår hverandre i hjel. Mens fagfolk og forskere gjerne prøver å komme fram til presise definisjoner, som gir en god beskrivelse av funksjonshemningen, er gjerne de funksjonshemmde selv mer opptatt av å “ufarliggjøre” seg utad, og det gir seg bl.a. utslag i at både organisasjoner og enkeltpersoner stadig lager nye og i egne øyne mer populære definisjoner, til fortvilelse for deres omgivelser.

Vi trenger et krafttak for å få en enkel, klar og mest mulig ensartet terminologi, så vi kan forstå hverandre. Jeg synes denne konferansen burde vedta en resolusjon, som først og fremst henvender seg til organisasjonene. Vi bør bidra til å gjøre arbeidet litt mindre komplisert for framtidige historieskrivere og -forskere.

Verjerådslova – intensjonar og realisering (1890 – 1910)

av Astrid Askildt, høgskolelektor,
Høgskulen i Sogn og Fjordane

I 1896 vart Lov om Behandling af Forsomte Barn, ofte kalla Verjerådslov, vedtatt. Det var ei viktig lov, men eksempla har vore mange på at realiseringa av intensjonane var problematisk. Eg vil ta for meg tidsrommet 1890-1910 og sjå på kva for motiv som låg bak, og kva som skjedde innan feltet i det første tiåret etter at lova var vedtatt. Kva var det for vilkår, som vanskeleggjorde realiseringa av intensjonane, som låg til grunn for lova? I denne artikkelen vil eg berre sjå på skoleheimane i høve til verjerådslova, ikkje dei andre tiltaka som lova også opna opp for.

Intensjonane bak lova

Også før 1890 hadde ein sett inn tiltak i høve til dei barna som ein i dag stort sett ville feste merkelappen atferdsvanskelege barn eller barn med sosiale og emosjonelle vanskar på. Tidlegare kunne barn som ikkje møtte opp på skolen slik at dei kunne bli konfirmerte, bli sendt på tukthus. Dette var heimla i Tukthusreskriptet frå 1764. Denne ordninga var verksam til midten av 1800-talet (Befring, E. 1994, s.155). Som ein reaksjon på tilhøva i tukthusa og inspirert av impulsar frå utlandet, vart den første norske redningsanstalten skipa i 1841, Rednings-, forbedrings- eller forsørgelsesanstalt fornemlig for forladte, forsømte eller vanartede eldre børn (Befring, E. 1963), som seinare gjekk under namnet Toftes Gave. På 1880-90 talet vart det oppretta tre nye oppsедingsanstalar, det var Ulfnesøy ved Bergen, Lindøen ved Stavanger og Falstad ved Trondheim. Rundt 1890 var det snakk om å lage ei lov for barn som

... hvad enten de allerede er kommet i Kollision med Landets Love eller ikke, dog ialfald lever under saadanne Forhold eller viser en saadan Karakter, at de maa befryktes at ville hjemfalle til Forbryderhaandværket (Getz, B. 1892, s.1).

Det var altså ikkje bare “forbryderske” barn ein hadde i tankane.

Riksadvokat Bernhard Getz (1850 – 1901) sa at ein måtte lage ei felles lov både for forbryterske barn og barn som hadde krav på vern og oppseding av det offentlege. Getz, som vert rekna som hovudmannen bak verjerådslova, var i stor grad påverka av internasjonale strømmingar innan dette feltet. I Noreg hadde ein lover som kunne brukast i forhold til desse barna, men det var stor semje om at desse lovene ikkje var gode nok. Det var tre ulike lovverk som kunne nytta. Etter skolelova kunne ein be fattigkommisjonen om å plassere det vanvyrdede og/eller sædelig forkomne barnet i ein institusjon dersom ein meinte at foreldra ikkje eigna seg som oppdragrarar. I følgje fattigkommisjonslova kunne denne på eige initiativ plassere barnet i anstalt, foreldra ville ikkje bli høyrt i slike høve. Straffeprocesslova hadde også ein paragraf som gav høve til slik plassering i staden for å idømme vanleg fengselsstraff. Det hadde altså lenge vore akseptert at staten hadde eit ansvar, men lovverket var uklart, blant anna var det svært uklart kva ein gjorde med førskolebarn. Som ein konklusjon på spørsmålet om trangen for ei ny lov på dette området, uttalte Getz

Sammenfatter vi Resultatet af denne Udvikling, vil det neppe kunne blive noget andet, end at den nærværende Ordning ingenlunde tilfredsstiller de Krav, som saavel af Hensyn til Samfundet som til Børnene maa stilles, hvad det Offentliges Ret og Pligt angaar til at gibe ind, hvor Forældrenes Lastefuldhed eller Børnenes vanartede Karakter eller andre lignende Omstændigheder gjør en saadan Indgriben paakrævet, om Børnene skal kunne reddes for Mishandling, Vanrøgt og Fordærvelse og Udviklingen af Forbrydere modvirkes, medens det endnu med Udsikt til Held kan ske (Getz, B. 1892, s.9-10).

Fleire understreka at det var ei svært alvorleg sak å ta barnet vekk frå foreldra. Ønsket om å hjelpe kunne føre til det motsette. Professor Hagerup uttrykte det slik

Det er jo nemlig intet mindre, det her gjelder, end dette, om ikke Staten her, istedenfor at afhjælpe et Onde, muligens skal foraarsage et meget større, om den ikke, istedenfor at læge et Saar, vil komme til at tilføie et nyt. Det maa vi jo nemlig ikke glemme, at hvor usle, fattige og elendige end de Hjem, som det er vor Tanke at tage Børnene bort fra er, saa vil disse Hjem aldri tilnærmedsesvis kunne gjøre den Skade, som en slet Opdragelsesanstalt, aldig tilnærmedsesvis! (Forhandlinger ved den norske Kriminalistforenings Møde i Oktober 1892, s. 73).

For å klare denne vanskelege oppgåva, såg ein at ein måtte stille visse krav. Nokre av føresetnadane for at ein skulle kunne verne barna mot samfunnet, og da spesielt i høve til foreldra, og verne samfunnet mot barna/ungdomane og at ein kunne førebygge og behandle desse vanskane, var altså at ein fekk eit betre lovverk. Vidare trongs det fleire ressursar, og ein måtte sikre seg at anstaltane kunne kontrollerast. Getz viste til at det hadde vore dårlege resultat av arbeidet med desse elevane tidlegare. For at dette skulle bli betre, og ein kunne forsvare å ta barna vekk frå foreldra, var det fire krav han sette til anstaltane. For det første måtte ein ha nok anstalar. Det måtte vere ei rasjonell organisering av anstalten var det andre krevet han sette for at ein kunne gå inn for denne lova. Det tredje var at leiinga ved anstalten måtte vere god, og som fjerde punkt hadde han at ein måtte syte for at personalet var dyktig (Getz, B. 1892, s.18). Getz meinte at stillinga som styrar måtte gjerast attraktiv (ibid s.20), og han såg på pedagogikk som ein svært viktig metode i arbeidet med desse barna (ibid s. 36). At dette var eit vanskeleg og krevjande arbeid som kravde spesiell kompetanse var også oppe i Kriminalistforeningens møte i 1892. (Forhandlinger ved den norske Kriminalistforenings Møde i Oktober 1892, s.65, 73). Opplærings-optimismen var stor. Det vart sagt at "*Mennesket er, hvad det ved Opdragelse gjøres til*" (ibid s. 51). Det vart hevda at intensjonane måtte vere å gjere anstaltane til ein stad der barna kunne trivast og føle seg heime, anstaltane skulle vere i staden for den heimen dei hadde mista eller aldri hatt. Derfor måtte ein passe seg vel for ikkje å gjere anstaltane triste og grå, leik måtte vektleggast, og ein måtte aldri få inntrykk av at dette var ein straffeanstalt (ibid s.59). Årsakene til atferdsvanskane knytle ein stort sett til miljøet, det vart ikkje sett fram teoriar om at arv kunne årsaksforklaare desse vanskane (ibid s. 75, Getz, B. 1892, s.45). Skolen ved anstalten skulle prøve å få elevane til å nå folkeskolen sine mål, ein skulle undervise i dei same faga. Det vart hevda at desse skolane ikkje burde gje høgare utdanning, men det vart gitt opning for at noko undervisning utover målet for folkeskolen kunne ein gje (Oth.Prp. No 33, 1893, s.13, Inst. O.I. 1896, §30). Målet var å redde barna frå sædeleg undergang. Omsynet til barnet måtte alltid vere det viktigaste (Oth.ppr. no 33, 1893, s.2). Getz understreka også at kriminelle barn og unge hadde same krav på vern og oppseding som andre barn og unge. Her var det altså snakk om lik rett (Getz, B. 1892 s.2). Lova skulle gjelde alle samfunnslag. Det skulle gjelde alle familiar og alle aldersgrupper, ikkje bare dei fattige skolebarna. Samtidig var Getz opptatt av å gje foreldre og dei unge større rettstryggleik i sakshandsa-

minga. Verjerådet skulle bli eit meir uhilda og betre organ enn dei eksisterande kommunale instansane (NOU 2000:12, s.24). Middelet var å plassere desse elevane hos familiar, barneheimar eller anstalar for å forbetra dei eller hindre gjentakelsar. Intensjonen var både å behandle og førebygge.

I forarbeida til verjerådslova kom ein også inn på metodespørsmåla innan dette skoleslaget. Getz var klar på at det var eit statleg ansvar å opprette anstalar for desse barna og ungdomane, men han understreka at ein ikkje måtte tru at plassering i anstalar i seg sjølv var eit godt nok middel til å forbetra situasjonen for desse elevane. Han sa at alt var avhengig av at dei var innretta på rett måte og framfor alt at dei var under leiing av den rette personen. Han meinte det var viktig å kartlegge barna slik at ein kunne ta omsyn til barnet sin eigenart ved plassering i institusjon og dermed lukkast best mogleg med oppleget rundt eleven. Belønning vart sett på som ein god metode (Getz, B. 1892, s.5, 16, 34). Opplæringsoptimismen var som vi har sett stor, pedagogikk vart sett på som eit svært viktig middel for å forbetra barna. Straff vart tatt opp i mange samanhengar i forarbeida til lova. Straff var til ein viss grad akseptert, men fleire såg ulempene ved denne reaksjonsmåten. I endeleg innstilling til verjerådslova var det lista opp kva for refsingsmidlar ein kunne nytte. Med våre auge var dette ganske harde straffer. Ein kunne miste foredeler eller ein måtte arbeide på fritida. Anstalten kunne inndra lønn for utført arbeid og dei kunne ta vekk eit måltid ein til to dagar. Elevane kunne bli plasserte i lyst einerom i fritida i inntil 14 dagar. Og ein kunne gje dei fysisk refsing, dette gjaldt ikkje for jenter over 10 år (Indst. O.I. 1896, §32). Dette var dei harde realitetane, sjølv om andre syn på oppseding kom fram i ulike fora. Det negative ved straff vart også tatt opp ved Kriminalistforeningens møte i 1892. Der vart det hevda at bruk av straff kunne i mange tilfelle vere ulogisk, urettferdig og unyttig. Straff kunne aldri erstatte oppseding, vart det slått fast.

Det vart diskutert ganske mykje korleis ein skulle organisere tilbodet til elevar med desse vanskane. I lovproposisjonen i 1896 gjekk ein inn for at for dei barna som ennå ikkje var sædeleg forkomne skulle ein skaffe familiar og barneheimar. Skoleheimar skulle vere for dei som ville ha skadeleg påverknad på barn i den vanlege folkeskolen. Dette som har blitt kalla einskapsskolen sitt segregeringsbehov har blitt sett fram som hovudmotiv for verjerådslova frå fleire forskrarar (Ludvigsen, K. 1988, Dahl, T.S. 1991, Froestad, J. 1995, Ravneberg, B. 1999). Barn under seks år kunne ikkje plasera i skoleheim. Skoleheimane vart delt i to typar, strengare og mil-

dare. Dei serskilte skoleheimane som var dei strengaste var for dei vanskelegaste over 12 år. Tidegare hadde ein vurdert om ikkje gutar og jenter kunne vere på same anstalten. Dette gjekk ein til slutt vekk i frå, og det vart avgjort at det skulle opprettast eigne anstalar for gutar og jenter (Oth.Prp. No 6, 1896, s.35-36). I debatten rundt verjerådslova vart det etterlyst eit skoleslag for dei elevane der problema ennå ikkje hadde blitt så store. Getz hadde ikkje gjort framlegg om nokon slik institusjon, men da framlegget om tvangsskole kom, gav han si støtte til dette. Tvangsskolane skulle bli drivne av kommunen, her var det skoleskulkarane skulle gå. I tillegg skulle det vere mogleg å plassere elevar som trong ei vidare utgreiing her, det skulle altså fungere som ein slags observasjonsskole (Oth.Prp. No. 33).

Etter lang tids handsaming i Stortinget, frå 1892, fekk vi to nye lover av 6.juni 1896. Først lov (nr.3) som heva den kriminelle låg-alder frå 10 til 14 år, og så Lov om Behadling af Forsømte Barn, ofte kalla Verjerådslova. Lova trådde i kraft 1.september 1900. Da hadde ein tre statlege skoleheimar for jenter, ein hadde avslutta forhandlingane med tre av dei eksisterande oppsedingsanstaltane for gutar om innlemming under den nye lova og den nye mönsteranstalten, Bastø særlege skolehjem, var ferdig (Dahl, T.S. 1992, s.171).

Den praktiske gjennomføringa etter lovvedtaket

I 1907 vart det gitt ut ei bok, "Under Loven", som kom til å setje spor etter seg innan dette feltet. Mikael Stolpe, som var pseudonym for Bjørn Evje, var forfattaren. Han hadde tidlegare vore lærar og husfar ved Bastø skoleheim. Boka viste at verken verjerådet eller skoleheimane fungerte etter intensjonane. Han gav eit bilet av eit verjeråd som ikkje gav barn og foreldre den rettstryggleiken som forabeida til lova vekta så sterkt. (Evje, B. 1907). Korporleg straff var i bruk i den vanlege skolen også, men avdekkinga av den brutaliteten og råskapen som funksjonærane møtte elevane med, reagerte samtidia på. Det vart sett ned ein skoleheimskomite i 1908, og saka var til handsaming i Stortinget i 1910. Det vart også føretatt rettslege undersøkingar. Dei aller fleste vitneforklaringane understreka at bustadtilhøva var elendige, det var kaldt, därleg hygiene, kosthaldet var elendig og elevane hadde for lite kle. Ut frå den rettslege høyringa får ein avgjort ei kjensle av at målet med skolane var å halde elevane i arbeid, så dette vart sjølvsagt ein stor del av innhaldet òg. Det var snakk om matauk og inntening for institusjonane. Det kan synast som om straff var nesten den einaste metoden som vart nytta. Det verkar som om det vart straffa kraftig, både fysisk og

psykisk, og at straffa var svært vilkårleg. Dei fleste tilsette innrømte å ha slått elevane, men dei prøvde å avdramatisere det heile. Men fleire vitne innrømte at “... *det var almindelig, at guttene blev slaat til blods.*” (Om skolehjemmene ordning 1909, s.169) eller “*Sammen med 3 andre gutter satt vitnet i arresten i 21/2 dag uten mat etter forstanderens ordre*” (ibid s. 171). Det kom også fram at samarbeidet mellom dei tilsette var svært därleg, det var store konflikter mellom styrarane og mange av dei tilsette. Leiinga fekk sterkt kritikk av fleire av dei som vitna. Om ein av styrarane vart det sagt at “*Han var en tyran, slem til at slaa i tide og utide*”. Vidare: “*Forstanderen var en haard mand, som behandlet gutterne slik, at de var forbittret paa ham. Det gikk med ukjærligheid, haardt arbeide, haan og spot.*” (ibid s.164). Biletet blir forsterka ved denne vitneutsegna: “*Forstanderen spilte den venlige mand, naar direktionen var i farvandet: Da kunde han smile og klappe den skulder, han før hadde blaaslaaet*”. (ibid s.166). Eit av krava i forarbeida til verjerådslova var at ein måtte byggje ut eit kontrollapparat i høve til skoleheimane. Dei som skulle halde ein viss kontroll og dei som var i leiinga nekta for at overgrep hadde funne stad. Assessor Holtan som sat i direksjonen ved Toftes Gave vart også avhørt om tilhøva der det vart påstått at forstandaren “*pleiet at gaa rundt paa jordet under arbeidet og banke gutterne med stok eller kjep*”. Dette meinte direksjonsmedlemmet skuldast tankeløyse hjå forstandaren. Det skulle også vere legetilsyn ved skoleheimane, men det ser ikkje ut til å ha fungert etter at ein har lese Dr. Holm si vitneforklaring. Han mente at alt var bra ved institusjonen. Det same meinte presten ved Toftes Gave.

Forsøk på endring

Skoleheimskomiteen frå 1908 kom med rapporten “Om skolehjemmene ordning” i 1909. Der kom dei med fleire endringsframlegg og presiseringar av mål, innhald, metode og organisering som var meir i tråd med det som låg til grunn for verjerådslova enn det som visa seg å ha vore praksis. Men det kan verke som om innrømmingane ikkje gjekk så langt. “*At stemple skolehjemsarbeidet som forfeilet er etter komiteens mening i høi grad urettfærdig*” (Om skolehjemmene ordning, 1909, s.113). Komiteen kom med fleire forklaringar på at ein hadde hatt problem innan dette skoleslaget. Elevane som kom til skoleheimane hadde ikkje bare atferdsvanskar, men hadde også ofte store lærevanskar. Dette var noko som vanskeleggjorde arbeidet. Det hadde også vore problematisk at ein

ikkje hadde hatt klare liner for arbeidet med desse barna. Ei anna sterk hindring i dette arbeidet meinte komiteen hadde vore tidlegare tradisjonar

Det er ikke let, naar man i 10 aar har ledet en saadan anstalt, at omlægge det hele, bryte med traditionerne og omdanne anstalten til et moderne opdragelseshjem. Det er det gamle system, traditionerne og det i vide kredse gjængse sociale grundsyn, som har været stærkere end planer, instrukser og enkeltmænds velmente bestrebeler (ibid s. 110 – 111).

Komiteen knytte til seg psykiater Ragnar Vogt og ein kan sjå at nå har psykiatrisk tankegang kome tydleg til uttrykk. “*Derfor blir det nu ogsaa anerkjendt uten forbehold fra alle kyndige hold, at omsorgen for de “forsømte barn” ikke blot er en opdragelsessak, men til like et psykiatrisk anliggende*” (ibid s.22). Det vart igjen understreka kor viktig observasjon og diagnostisering var. Under forarbeida til verjerådslova vart miljøet nytta som årsaksforklaring av aferdvanskars. Nå vart andre moment trekt inn

Vi kommer herved til den almindelige slutning at omkring halvparten av de forsømte barn er psykisk abnorme, og at dette forhold i meget stor utstrækning skyldes arvelig belastning i forbindelse med vanstel under opvæksten. Efter alt at dømme er det aandssvakheten i dens forskjellige grader, som er den uten sammenligning hyppigste forekommende abnormitet (ibid s. 28).

Komiteen slo fast at “... *de er ikke dummere end barn flest, fordi om de er “forsømte”.*” (ibid s. 91). Men komiteen kom med andre kjenneteikn ved dei “forsømte” også. Dei hadde til vane å drive rundt uten mål og mening, dei var arbeidssky og hjelpelause så snart ein stilte dei overfor dei minste krav. Dei vart vidare karakterisert som “*sterkt egoistiske prega naturer med et uregulert temperament*” (ibid s. 115, 116).

Målet var at ein skulle hjelpe barnet til å hjelpe seg sjølv (ibid s. 115). Denne komiteen understreka også at førebyggingsperspektivet var viktig (ibid s.148). Vidare sa komiteen at det viktigaste var ikkje å meddele kunnskap. “*Det er de gode, varme følelser som skal elskes frem og den svake vilje som skal styrkes*” (ibid s. 78). Det hadde blitt kritisert at skoleheimane hadde blitt reine arbeidsanstalar. Skoleheimskomiteen av 1909 såg på arbeidstrening som viktig

når det gjaldt innhaldet av undervisninga. Men dei understreka at dersom det fysiske arbeidet skulle svare til den pedagogiske målsettjinga, nemleg å utvikle individets forstand og karakter og gjere det til eit nyttig og sjølvhjelpt medlem av samfunnet, måtte arbeidets art og omfang tilpassast dei individuelle utviklingstrinna til barna (ibid s.115). Det vart også sett fokus på at det var viktig å knyte saman teori og praksis. Skoleskip vart sett på som ein god praksisplass for gutter med atferdsvanskar (ibid s. 117-123). Ein ønska å lære desse elevane å bruke fritida si. Opplæringa burde såleis også omfattate musikk, song, leik, gymnastikk og høgtlesing (ibid s. 114, 127).

Grunnen til at ein fekk ein gjennomgang av skoleheimane mindre enn ti år etter at lova der dei var heimla tredde i kraft, var i alt vesentleg dei metodane som det kom fram at skoleheimane nytta overfor elevane sine. Det var straffereaksjonar som nærma seg tortur. Skoleheimskomiteen meinte likevel at *"En opdragelse, der skulde kunne føre til et sundt temperament og viljeliv uten at måtte gjøre bruk også av et undertrykkesprincip, hvis hovedmoment er frygt, lar seg vanskelig tænke."* (ibid s.133). Den moralske verdien til straff låg i at barnet forstod kvifor det vart straffa og skjønte at straffa var rettferdig (ibid s.134). Arbeidet ved skoleheimane burde ikkje få preg av eit rigorøst korrekjonssystem. Dei meinte at dei reaksjonsmåtane som skoleheimane nå hadde lov til å bruke, var i strengaste laget (ibid s.132-133). Komiteen kom med eit ganske breispektra forslag på metodar ein burde bruke i skoleheimsarbeidet. Det vart gjort framlegg om at ein burde utarbeide ein trinnvis undervisningsplan som for kvart trinn stilte auka krav til eleven. Likeeins vart det framheva at det var viktig å bruke anskuelsesmateriell i undervisninga. Ein måtte også prøve å utvikle ein metode som fekk eleven til å sjå sammenhengen mellom teori og praksis, her vart særleg eksperimentets rolle i undervisninga framheva. Modell-læring hadde også komiteen stor tru på. Og i fleire samanhengar vart det vektlagt at motivering og oppmuntring av elevane var viktig.

Når det gjaldt organisering av skoleheimane ønskte ikkje komiteen altfor store institusjonar. Dei meinte også at det måtte bli betre kontroll med kven som vart plasserte i skoleheimane, derfor måtte kartlegging og observasjon av elevane bli betre. Særleg understreka dei kor viktig det var med psykiatrisk undersøking (ibid s.12). Eit tettare samarbeid med private organisasjonar og foreiningar vart sett på som ønskeleg (ibid s.150). Ein ville ha ei anna organisering i departementet for å forbetre tilbodet til barn med atferdsvanskar, blant anna gjorde komiteen framlegg om felles direktør med ab-

normskolane. Direktøren skulle vere ein mellommann mellom skoleheimane og departementet. Han skulle både ha ein kontrollfunksjon og vere rettleiar og inspirator for dei tilsette (ibid s.74). Komiteen stilte ganske store krav til dei tilsette. Dei såg det som viktig at både menn og kvinner arbeidde der. Dei måtte vere spesielt utdanna til denne jobben og dei måtte vise gjennom interesse og verksmed at dei også hadde evne til å fylle jobben sin. Dei skulle ha ei allsidig utdanning, men den pedagogiske utdanninga var den viktigaste (ibid s. 88). Skikkethetskravet til lærarane vart fokusert.

“Det er ikke nok, at vi faar kvinder ind i guttehjemmene og mænd i dem for piker, de maa også være mænd og kvinder, som virkelig er utdannet for sin gjerning og forstår den. Fordi om man har tat sin eksamener og kanskje er skikket til at behandle almindelige folkeskolebarn i timene, er det et langt sprang til at kunne lede, lære og være eksempel for skolehjemsbarn, man kan gjerne si til alle døgnets tider. Det skal dannelse, forstaaelse og hjertevarme til, men først og fremst taalmodighet og etter taalmodighet” (ibid s. 90).

Skikkethet og fagleg kompetanse vart altså vektlagt. Dei meinte at det einaste som kunne heve nivået på lærarkreftene var krava om både høgare utdanning og betre løn. Men det vart ikkje sett i gang spesielle kurs for lærarane i skoleheimane. Dette kom først i 1956 (Askildt, A. 1996, s. 57).

Vilkår som vanskeleggjorde realiseringa av intensjonane

Utgangspunktet for verjerådslova var, slik eg ser det, at staten hadde ansvar for “forbryderske” barn og barn som hadde krav på vern og oppseding. For å gje desse eit best mogleg tilbod og gje foreldre og barn større rettstryggleik i sakshandsaminga, ønskte ein å samle dette i ei ny lov. Til grunn for lova låg ein filantropisk tankegang og sterkt tru på opplæring, ein ville hjelpe både barn og samfunn. Så gjekk det knappast ti år, og så viste det seg at gjennomføringa ikkje var i tråd med intensjonane. Avsløringer om overgrep og mishandling og endring av mål og innhald i skoleheimane rysta landet så mykje at det vart føretatt rettslege avhør. Som eg har vore inne på tidlegare (s. 64), er det fleire som meiner at det var idéen om ein-skapsskolen som var hovudmotivet for at verjerådslova vart vedtatt. Dette er ikkje mitt utgangspunkt, sjølv om eg ser at skolen sitt segre-

gasjonsbehov var med i pådrivinga av lova. Det synet eg byggjer på syns eg blir forsterka ved at grunnen til at ein tok fatt i tilhøva ved skoleheimane ikkje i første rekke var at dei ikkje fungerte som det segregasjonsapparatet som folkeskolen kravde. Men ut frå ein filantropisk og pedagogisk tankegang fungerte ikkje skolane, noko som var eit hovudmotiv for etableringa av dette skoleslaget. Derfor kom reaksjonen.

Så kan ein spørje, kva gjekk galt. Tidlegare lover og institusjonar innan feltet viste seg å ikkje vere gode nok. Dette saman med politiske strømningar og idéar slik vi finn dei i forarbeida til lova dannar bakgrunnen for at vi fekk ei ny lov i 1896. Ein hadde altså sett at det var turvande med ei betre lov innan dette området. Samstundes som ein var heilt klar over at ei lov ikkje var nok. Getz sa i 1892 at truleg byrja dei største vanskane etter at lova var vedtatt (Forhandlinger ved den norske Kriminalistforenings Møde i Oktober 1892, s.80). Og det viste seg altså at han fekk rett i dette. Både Getz og andre som hadde deltatt i debatten om lovframleggget hadde kome med fleire kriterium som måtte stettast for at dette skulle bli vellukka. Vi kunne med dagens terminologi kalle det ei kvalitetssikring. For det første måtte ein ha eit bra lovverk. Det ser ut til at lova i seg sjølv langt på veg var tilfredsstillande. Skoleheimskomiteen gjorde bare framlegg om små endringar. Det andre kravet som måtte innfriast, var at ein måtte få fleire institusjonar. Det har vi også sett at ein fekk. Så var det sett fram krav om at det måtte bli løyvd nok ressursar til dette arbeidet. Dette viste seg at ein kunne sette eit stort minus ved. Kompetansekravet vart sett fram med tyngde. Men det ser ikkje ut til at det var adekvat pedagogisk forståing om korleis ein kunne legge til rette for læring og danning. Kravet om kompetanse i leiing vart heller ikkje innfridd, og når det gjaldt kravet om god kontroll av institusjonane, viste det seg at dette ikkje var godt nok.

Til slutt kom reaksjonen, denne gongen i form av ei bok som prøvde å få fram korleis det var fatt med skoleheimane våre. Dette kan vi sjå på som ein parallel til andre som har sett at det har vore galt fatt innan eit felt, og så har prøvd å vekke “folk og politikarar”. Her er det nærliggande å tenke på Arne Skouen og hans opprop om Rettferd for de Handikappede. Måten ein ofte forsøker å rette opp ting som ikkje fungerer etter intensjonane på (for eksempel skoleheimane, tilbodet til psykisk utviklingshemma) har vore nye lover, planar, reformer. Men gong på gong har det vist seg at dette ikkje har vore nok. Vi gløymer så ofte at tradisjonane, ressursane og ikkje minst utvikling og vidareformidling av kompetanse er svært viktige komponentar i dette arbeidet.

Litteraturliste

- Getz, B. 1892: Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrdede Børns Behandling med Motiver.
- Forhandlinger ved den norske Kriminalistforenings møde i Oktober 1892 (Bilag 3 i Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrdede Børns Behandling med Motiver.
- Oth.Prp. No. 33 1893: Om Udfærdigelse af en Lov om Behandlingen af forsømte Børn. Inst. O.I. 1896: Beslutning om Lov om Behandling af forsømte Børn.
- Oth.prp. No. 6 1896: Angaaende Udfærdigelse af en Lov om Behandlingen af forsømte Børn.
- Om skolehjemmenes ordning 1909: Indstilling fra skolehjemskomiteen. Grøndahl & Søns boktrykkeri. Kristiania.
- NOU 2000:12 Barnevernet i Norge.
- Askildt, A.: *Frå draumen om særskoleseminar til doktorgradsstudium*. Hovudoppgåve ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, 1996.
- Befring, E.: *Læring og skole*. Samlaget. Oslo, 1994.
- Befring, E.: *Frå tukt- og barnehus til skoleheimsinstitusjon*. Oslo, 1963
- Dahl, T.S.: *Barnevern og samfunnsvern*. Pax forlag. Oslo, 1991.
- Evjen, B.: *Under loven*. Olaf Nordlis Forlag. Kristiania, 1907
- Froestad, J.: *Faglige diskurser, intersektorelle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk*. Universitetet i Bergen, 1995
- Ludvigsen, K.: *Barna ingen ville ha. Hovedoppgave ved Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap*. Universitet i Bergen, 1988.
- Ravneberg, B.: *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser*. Universitetet i Bergen, 1999.

“Sosialisering til underordnet maskulinitet”

– en historisk studie av Foldin verneskole for gutter

Av Nina Jon, stipendiat, Institutt for kriminologi, Oslo

I forbindelse med prosjektet “Barnevern og samfunnsvern i etterkrigstida” tok Kjersti Ericsson for seg klientjournalene for Bjerketun verneskole for piker på femtitallet. Materialet ble brukt til en analyse av den kjønnssosialiseringen og kontrollen av kvinnelighet som institusjonen og det kontrollnettverket den var en del av, sto for (Ericsson 1997).

Jeg er nå i gang med å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse av sosialisering til maskulinitet og kontroll av maskulinitet, ved å ta for meg klientjournalene og annet arkivmateriale for Bjerketuns motstykke, Foldin verneskole for gutter. I tillegg ønsker jeg å supplere arkivmaterialet med intervjuer med tidligere elever på Foldin, for også å fange opp et klientperspektiv på institusjonen (dette siste ble ikke gjort i Bjerketun-studien).

Jenter som havnet på Bjerketun hadde som regel overtrådt grensene for det som på 50-tallet var akseptert kvinnelighet, særlig på seksualitetens område. Brudd mot kjønnsnormene sto sentralt i selve avviket. For gutter plassert på Foldin verneskole vil det være annerledes. De ble vanligvis institusjonalisert på grunn av kriminalitet (Verneskoletutvalgets innstilling, 1968), ikke direkte på grunn av brudd på normene for akseptert maskulinitet. Samtidig er kjønnspreget på oppdragelse og opplæring i gutteinstitusjonene tydelig (Ericsson 1996). Guttene på Foldin og andre institusjoner skulle oppdras til å underordne seg samfunnets regler og autoriteter, men samtidig til maskulinitet. En vanskelig kombinasjon, siden det er kvinnelighet som er forbundet med underordning i vår kultur. En studie av kjønnssosialiseringen på Foldin kan dermed kaste lys over hvordan arbeiderklassemaskulinitet forsøkes skapt, en maskulinitet som samtidig innebærer en underordnet plass i menns hierarki.

Hvorfor Foldin? Én begrunnelse er at vi allerede har en studie av Foldins motstykke, Bjerketun, og at det derfor er interessant med en tilsvarende undersøkelse for Foldin. En annen begrunnelse er at siden guttene som havnet på Foldin ble betraktet som “de aller van-

skeligste”, vil strevet med å oppdra dem bringe normene de brøt og normene en prøver å få dem til å etterleve ekstra tydelig i dagen. Avviket synliggjør normer vi ellers har en tendens til å ta for gitt. Foldin var dessuten en viktig institusjon for barnevernet. Barnevernets representant i Verneskoleutvalget dissenterte på Verneskoleutvalgets forslag om å nedlegge Foldin, med den begrunnelse at det ikke fantes andre institusjoner som kunne ta imot Foldins klientell.

Underordnet maskulinitet

Det har vært diskutert om “mannsrollen” i vårt samfunn disponerer for kriminalitet (se bl.a. Taksdal 1990). Å påstå at “mannsrollen” disponerer for kriminalitet, blir imidlertid et altfor generelt utsagn. Det er mer fruktbart å se på ulike former for maskulinitet, og ikke minst, ulike *betinger* for å skape maskulinitet.

To viktige kjennetegn ved hegemonisk maskulinitet (Connell 1987) slik den er sosialt konstruert i vårt samfunn, er makt og kompetanse. Makt over kvinner står sentralt i denne sammenhengen. Men forholdet *mellan* menn og det mannlige hierarkiet er også svært viktig i konstruksjonen av maskulinitet. Menn i ulike sosiale posisjoner (bl.a. klasseposisjoner) disponerer ikke samme ressurser i denne konstruksjonsprosessen. Noen menn (de fleste) må søke å skape maskulinitet fra en underordnet posisjon i hierarkiet mellom menn.

Dette kan bety at de griper til *alternative* midler for å nå et akseptert mål, i tråd med Robert Mertons (1957) analyse av kriminalitet. Flere har benyttet Mertons tankegang på maskulinitet. Majors (1990) beskriver f.eks. hvordan mange svarte, amerikanske menn har akseptert de normene og verdiene som uttrykkes i de sosiale definisjonene av maskulinitet. Men fordi de har vært fratatt muligheten til skolegang, arbeid og institusjonell makt, har de vært nødt til å utvikle alternative midler og strategier for å skape maskulinitet. Prieur og Taksdal (1989) anvender samme tankegang i analysen av menn som kjøper sex. Flere (se bl.a. Thurston 1996) peker på at en tøff, aggressiv form for maskulinitet har en tendens til å utvikle seg i fengsler.

Når maskulinitet skal skapes fra en underordnet posisjon, kan det også bety at slike former for maskulinitet får motkulturelle trekk. Willis (1977) beskriver f.eks. hvordan arbeiderklassegutter gjør opprør mot skolen. Ericsson (1996) beskriver ”struttende mannlighet” som en måte arbeiderklassemenn bruker sin maskulinitet på, som motmakt i kampen mot den økonomiske makten til overklassens menn.

Samtidig prøver skolen og andre sosialiseringssinstitusjoner å oppdra arbeiderklassens gutter til en veltilpasset, underordnet maskulinitet, som verken innebarer bruk av illegitime alternative midler for å skape maskulinitet, eller sterke, motkulturelle versjoner. I slike sosialiseringsbestrebelsjer vil det være et innebygd spenningsforhold, siden makt og maskulinitet er så tett knyttet sammen i vår kultur.

Hvilken form for maskulinitet som skal skapes, kan bli et konfliktfylt tema i institusjoner som har med sosialisering, behandling og rehabilitering å gjøre. Mitt utgangspunkt er at Foldin både var en sosialiseringssinstitusjon som prøvde å oppdra guttene til en veltilpasset, underordnet maskulinitet, og en arena der guttene sjøl prøvde å skape maskulinitet med de midlene de hadde til rådighet.

Jeg vil se spesielt på følgende temaer:

- *Taper eller trussel?*

Guttene som havnet på Foldin var tenåringer. Det store flertallet av dem hadde begått lovstridige handlinger, men dette var ofte kombinert med et vidt spekter av andre problemer, som skoletap, ”tilpasningsvansker” etc.

På den ene sida ble disse guttene oppfattet som tapere. På den andre sida ble de oppfattet som en trussel. De var tapere på den måten at de hadde store problemer med å tilegne seg den kompetansen som var nødvendig for å oppnå det som var/er mye av grunnlaget for akseptert/vellykket arbeiderklassemaskulinitet: fulldags jobb i et yrke med mannspræg og kontroll over en lønningspose av rimelig størrelse. De var en trussel på den måten at de tilegnet seg goder på en illegitim måte.

Bildet vårt av lovtryteren spenner over et vidt spekter: Fra den tuslete, men nokså ufarlige taperen som ikke fikser livet sitt, til den truende voldsmannen som pumper jern i fengslet. Begge disse ytterpunktene gir assosiasjoner til maskulinitet: Den ufarlige taperen er på et vis ”for lite” mann, den farlige voldsmannen ”for mye”. Jeg vil se på hvordan institusjonen og kontrollnettverket beskriver guttene, som tapere, trussel eller begge deler. Er denne beskrivelsen kjønnet?

- *Foldin som arena for å skape maskulinitet.*

Mitt utgangspunkt er at Foldin var en arena for å skape maskulinitet, på flere måter:

1) Guttene skulle oppdras til veltilpasset arbeiderklassemaskulinitet.

- 2) De mannlige ansatte skulle skape maskulinitet gjennom jobben sin (kompetanse i arbeidet og evne til å holde kontroll og disiplin).
- 3) Guttene skulle skape sin egen maskulinitet fra en svært makteløs posisjon (innlagte i en totalinstitusjon, jfr. Goffman 1967) i samhandling seg imellom og med de ansatte.

Jeg regner med at journalene og annet arkivmateriale vil kunne gi meg *noe* informasjon om alle disse punktene, men hovedsaklig om punkt 1). Beskrivelsen av hva institusjonen forsøker å gjøre med guttene samlet og med hver enkelt gutt, vil kunne fortelle noe om dette. Det samme vil beskrivelsen av hva som oppfattes som problematisk med guttene. Intervjuer vil kunne være en viktig kilde til informasjon om punkt 3).

- *Seksualitet.*

På Bjerketun var jentenes seksuelle atferd en hovedgrunn til innleggelse. Slik var det ikke på Foldin. Svært få var innlagt med “usedelig atferd” som viktigste begrunnelse. Det kan imidlertid tenkes at journalene vil vise at flere har hatt dette som en tilleggsgrunn til innleggelse.

– Jeg vil se på hva innholdet i begrepet “usedelig atferd” er når det gjelder gutter. Hva skulle til for at gutter ble plassert på Foldin på grunn av sin seksuelle atferd? Og hvordan ble denne atferden forstått?

– At få gutter ble innlagt på grunn av sin seksuelle atferd, betyr ikke nødvendigvis at seksualitet var et uviktig tema for institusjonen. Foldin var et sted der mange gutter i puberteten var samlet. Offensiv heteroseksualitet (seksuelt skryt, “griseprat”, bruk av porno) er en nokså utbredt måte å skape maskulinitet på, ikke minst blant gutter i puberteten. Finner vi spor av dette i journalene, hvordan ble det forstått og møtt av institusjonen?

– Hva med homoseksuell praksis, onani o.l.? Var institusjonen opptatt av dette, hvordan ble det tolket og møtt?

Et slikt utgangspunkt som jeg har valgt, *kan* åpne for overfortolkning i forhold til et maskulinitetsperspektiv – alt blir maskulinitet. I dette tilfellet har jeg imidlertid mulighet til å sammenlikne med Bjerketun-studien. Dermed bør det bli lettare å skille mellom for eksempel generelle trekk ved totale institusjoner og kjønnsspesifikke prosesser. Mange jenter gjorde f.eks. voldsom, fysisk motstand mot institusjonen. Det å yte voldsom, fysisk motstand i seg sjøl behøver altså ikke være noen “maskulin” strategi. Men jentenes mot-

stand ble av institusjonen tolket ut fra et kjønnet mønster – voldsomheten gjorde dem unormale som kvinner. Spørsmålet er hvordan en liknende atferd eventuelt blir tolket på Foldin.

Aktuell relevans, praktisk og teoretisk

Historiske studier kan bidra til å kaste lys over barnevernets normative grunnlag også i dag. Det er viktig å prøve å komme på sporet av implisitte forestillinger og verdier, eller såkalte selvfølgelige sannheter som vi tar for gitt og sjeldent setter spørsmålstege ved. Hvis slike “sannheter” nå framstår som sjølsagte er det, som Bourdieu påpeker i *Symbolisk makt* (1996), resultat av en form for samfunnsmessig glemsel:

“Det som i dag framtrer som selvfølgelig og hinsides området for bevissthet og valg, har svært ofte vært gjenstand for kamp, og er bare blitt innstiftet gjennom konfrontasjoner mellom dominerende og dominerte. Den viktigste virkningen av den historiske evolusjonen er å oppheve historien og sende tilbake i fortiden, det vil si ned i det ubevisste, alternativene som ble tilsidesatt.”

Historiske studier kan være en fin måte å komme på sporet av de “sjølsagte sannhetene” på. Historiske studier vil dessuten kunne synliggjøre og belyse dilemmaer som barnevernet fortsatt sliter med. I skjæringspunktet mellom kriminalitetskontroll og barnevern er det en rekke slike dilemmaer. Hva er barnevernets oppgave i forhold til de mest brysomme barna – å beskytte barna eller å beskytte samfunnet mot barna? Barnevernet har i hele sin historie vært utsatt for press i forhold til å gjøre det siste. Jeg håper at studien av Foldin skal bli nyttig i forhold til den nåværende debatten. Foldin var beregnet på den gruppa som barnevernet (og samfunnet) tradisjonelt har hatt de største problemene med: De “vanskligste”, utagerende, kriminelt aktive guttene, de som ingen andre institusjoner ville motta. Slike grupper står barnevernet overfor også i dag, og en studie av Foldin kan kaste lys over hvilke dilemma som oppstår i forsøket på å hjelpe/kontrollere denne typen barn/unge.

Det er imidlertid kjønnsperspektivet som vil stå i sentrum for studien. En viktig del av det å bli sosialisert er å bli gutt eller jente, mann eller kvinne. Historisk har institusjoner for barn og ungdom stått for en klart kjønnsbestemt sosialisering. Mye har forandret seg siden 50- og 60-tallet, også oppfatningene av akseptable former for

maskulinitet. Jeg tror likevel at en studie av Foldin fra et kjønnsperspektiv kan tjene til å utvikle tilnærningsmåter og begreper som kan være nyttige for å forstå hva som foregår i barnevernets og andre deler av hjelpeapparatets samhandling med “vanskelige” gutter i dag. Jeg tror det ligger en implisitt ”maskulinitetsdiskurs” her som det kan være mye å tjene på å gjøre eksplisitt. På den ene sida tror jeg at de ”vanskelige” guttene atferd ihvertfall delvis må forstås som måter å skape maskulinitet på med de midlene de har til rådighet, og som gir mening i forhold til deres egen referansegruppe. På den andre sida har vi spørsmålet om hvordan denne måten å skape maskulinitet på møtes av hjelpe- og kontrollapparatet. Også sosialarbeidere er daglig opptatt av å skape seg sjøl som kjønn, blant annet gjennom jobben sin. Det er ikke utenkelig at både kvinnelige og mannlige sosialarbeidere kan komme til å inngå i et spill med de ”vanskelige” guttene som kan bidra til å forsterke, heller enn å endre, den formen for problematisk maskulinitet som guttene utfolder.

Den tvetydigheten som ligger i sosialisering til underordnet maskulinitet er dessuten fortsatt like aktuell som på Foldins tid, jfr. de ulike eksemplene på mer eller mindre ekstrem ”macho-terapi” som private tiltak brukt av barnevernet av og til utsetter de ”vanskelige” guttene for. Den stadig tilbakevendende debatten om det uheldige i at barnehager og skoler er kvinnedominert, peker mot noe av det samme: Kvinnelige sosialiseringssarbeidere kan mistenkes for verken å være i stand til å disiplinere gutter eller til å forme og bekrefte maskuliniteten deres.

Datagrunnlag og metode

Dokumentanalyse

Hovedtyngden i mitt design består i en gjennomgang og analyse av et utvalg klientjournaler fra Foldin. Foldin-arkivet består av elevjournaler som inneholder brev og søknadspapirer fra barnevernsnemndene som sökte guttene inn på Foldin. Disse redegjør for guttene bakgrunn, og gir en begrunnelse for hvorfor det søkes plass på verneskolen. Her finnes også en del rapporter fra psykiater og andre ansatte vedrørende guttene og oppholdet, samt korrespondanse om guttene mellom Foldin verneskole og ulike eksterne instanser. I løpet av den perioden Foldin var verneskole, fra 1953 til 1970, var i alt 397 gutter innskrevet der.

I tillegg innholder arkivet karakterprotokoller for den enkelte gutts daglige oppførsel, samt vaktjournaler, dagbøker og straffe-pro-

tokoller. En fullstendig oversikt over de opplysninger som finnes om den enkelte gutt forutsetter med andre ord en sammenstilling av informasjon fra ulike protokoller og journaler. Dokumentene vil gi et godt inntak til forståelser av hvordan dagliglivet på institusjonen ble opplevd fra de ansattes side, og hva slags regelbrudd som ble sanksjonert. Opplysningene som finnes her tegner et dag til dag bilde av institusjonens liv og guttenes oppførsel sett med institusjonens øyne.

Innsamling av data vil jeg gjøre i to trinn. Første trinn skal gi et overblikk over materialet som helhet, og danne grunnlag for utvælgelse av saker som skal underlegges en mer detaljert og omfattende studie. Første trinn legger opp til en rask gjennomgang av hele arkivet for verneskoleperioden, inkludert en gjennomgang av samtlige journaler. Dette vil innebære gjennomlesning av institusjonens sammendrag av papirene som fulgte den enkelte gutt, og de løpende, daterte opptegnelser om guttene under oppholdet, men uten å gå inn i alle papirer som ellers ligger ved journalmappene.

Ut fra dette arbeidet legger jeg opp til å foreta et utvalg av 70-80 klientjournaler til et mer inngående studium. Dette vil inkludere en gjennomgang av alle papirer som ligger ved journalene. I tillegg vil jeg oppspore nedtegnelser om de utvalgte guttene i verneskolens ulike protokoller. Dette vil både gi et nærmere innblikk i det daglige liv i institusjonen og supplere opplysninger om den enkelte gutt.

Klientperspektiv

Analyse av klientjournalene skal suppleres med et klientperspektiv (noe som ikke ble gjort i Bjerketun-studien) ved å foreta intervjuer med et utvalg tidligere Foldin-gutter. Disse vil i dag være i alderen 45-60 år. Jeg har som målsetting å gjennomføre personlige intervjuer med 20 menn. Da det av etiske grunner ikke er aktuelt å søke om å få rekruttere informanter på bakgrunn av persondata fra arkivet, må jeg finne alternative strategier for å komme i kontakt med menn som ønsker å stille opp til intervju. En mulig strategi er å henvende meg til aktuelle informanter gjennom annonser i regionale og landsdekkende aviser og blader. Temaets allmenne interesse gjør det dessuten sannsynlig at prosjektet kan få redaksjonell omtale i ulike typer massemeldier på en slik måte at dette kan bidra til å sette meg i kontakt med tidligere Foldin-gutter. Ut over dette kan det være aktuelt å rekruttere informanter i et samarbeid med organisasjoner som for eksempel Landsforeningen Rettferd for tapere og KROM.

Informantenes subjektive opplevelser av oppholdet på Foldin vil stå sentralt i intervjuene. Jeg ønsker å gjennomføre åpne, kvalitati-

ve intervjuer der informantene blir bedt om å fortelle sine egne historier fra den tiden de var på Foldin verneskole. Hvordan beskriver de skolens strategier for å nå sine mål med guttene. Hvilke motstrategier tok guttene i bruk, og hva sier dette om forholdet mellom skolens forståelse av guttene og hva de trengte – og guttenes forståelse av seg selv og deres mottagelighet for den disiplin og pedagogikk de ble til del? Hvordan minnes informantene forholdet guttene i mellom? Hvilke uformelle normer og hierarkier utviklet seg blant guttene som var elever på Foldin – og hvordan oppleves dette av dem selv i ettertid?

Litteratur

- Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Connell, R. (1987): *Gender and Power*. Cambridge: Polity.
- Ericsson, Kjersti (1996): *Forsømte eller forbryterske?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ericsson, Kjersti (1997): *Drift og dyd*. Oslo: Pax forlag.
- Goffman, Erving (1967): *Anstalt og menneske: den totale intstitution socialt set*. København: Paludan.
- Innstilling om Verneskolens funksjon og målsetting*. Sosialdepartementet, Oslo 1968.
- Majors, R. (1990): "Cool pose: black masculinities and sports." I M.A. Messner and D.F. Sabo (ed.) *Sport, Men and the Gender Order*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Merton, Robert (1957): *Social Theory and Social Structure*. Glenco, Ill.: Free Press.
- Prieur, Annick og Arnhild Taksdal (1989): *Å sette pris på kvinner*. Oslo: Pax forlag.
- Taksdal, Arnhild (1990): "Mannsrollen og menns kriminalitet". *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*. Nr. 2, s. 101-113.
- Thurston, Richard (1996): "Are you sitting comfortably? Men's storytelling, masculinities, prison culture and violence." I Máirtín Mac An Ghaill (ed.): *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Willis, P. (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Saxon House.

Revselse på Statens Institut for talelidende i årene indtil 1915

*Af Steen Fibiger, ph.d.
Fyns Amts Tale-Høreinstitut*

Den aktuelle samfundsdebat i Danmark handler meget om det mandlige personales overgrep på børn i vore institutioner og om mangelfuld undersøgelse af ansøgernes strafferetslige baggrund i forbindelse med ansættelse (Berg, Havemann og Østerlin Koch, 1999; Havemann og Berg, 1999 samt Bjerg, 1999). Aktuelt handler debatten om seksuelle overgrep, og det bliver ofte fremført, at hverken professionelle, myndigheder eller organisationer endnu er gearet til at forhindre sådanne forhold. I talepædagogikkens historie kan vi også finde eksempler på overgrep, således som det kongelige kommissorium fra 27. februar 1915 (figur 1) er et eksempel på. Den nedsatte kommission var en følge af den offentlige kritik, der blev rejst mod Statens Institut for talelidende i *Social-Demokraten* den 25., 26. og 27. februar 1915. Avisoverskrifterne den 25. februar var:

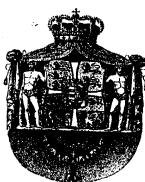
**Sergent Jensen, Statens Taleinstitut,
slaar Børn med knyttet Haand
oven i Hovedet.**

Han prygler dem ogsaa med Spanskrør og Pisk.

**Den 8-aarige Nikolaj skriger og jamrer og slynger
Armene omkring Hr. Jensen, men Slagene hagler
alligevel ned over Barnet.**

**Hr. Jensen forsvarer sig med, at Nikolaj var sendt
fra St. Johannes Stiftelsen**

II



Ant. 23/10/15.

Hans

Christian den Tiende,

af Guds Haade Konge til Danmark, de Venders
og Goters Hertug til Slesvig Holsten, Storlæn,
Ditmarsken, Lauenborg og Oldenborg.

Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet har
henstillet, at der maa blive foretaget en Undersøgelse i Anledning
af de offentligt fremkomne Klager over Forholdene paa Statens
Institut for Talelidende.

I den Anledning er det Vor allerhøjeste Vilje og Befaling
at De som Formand for den af Justitsministeriet ved Skrivelse af
D.D. nedsatte Kommission, der foruden Dem selv bestaar af Kon-
torchef i Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet H. Lehmann
og Folketingsmand A.C. Meyer retter Deres Lejlighed efter at an-
stille en nærmere Undersøgelse med Hensyn til Forholdene paa nævnte
Institut.

Til Udførelsen af dette Dem saaledes overdragne Hverv
ville Vi allernaadigst have Dem bemyndiget til at sætte Ret i en-
hver Jurisdiktion paa ethvert Sted, hvor De dertil maatte finde
Anledning, ligesom til efter foregaaende lovlige Omgang og Iagtta-
gelse af de i saa Henseende gældende Lovforskrifter at belægge de
Personer, med Hensyn til hvilke det efter Undersøgelsens Gang maat-
te findes nødvendigt, med personlig Arrest samt holde dem i Beva-
ring paa det Sted, hvor det til enhver Tid skønnes tjenligt til

Sægens Oplysning og Afværgelse af skadelig Kommunikation.

Saa skal og enhver, som De maatte fremkalde for at afgive Forklaring, og som opholder sig indenfor den Jurisdiktion, hvis Beboere søger Ting paa det Sted, hvor Forhøret holdes, eller som iøvrigt har Op-hold ikke længere end 3 Mil fra bemeldte Sted, være pligtig til efter Indkaldelse sine exceptione fori at møde for Dem i Retten.

Endelig ville Vi og have Dem bemyndiget til at antage som Skri-ver, hvem De dertil maatte anse for skikket.

Skulde De under Undersøgelsen finde Dem foranlediget til at andrage paa nogen yderligere Foranstaltning med Hensyn til det Dem overdragne Herv, som ikke allerede kan anses hjemlet i det foranførte har De desangaaende at henvende Dem til Vort Justitsministerium.

Skrevet i Vor Residensstad København.

den 27. Februar 1915.

Under Vort Kongelige Segl.

Efter Kongens Befaling.

Til

Hr. Assessor i Københavns Kriminal-og Politiret C. L. Riise

Zahle



Figur 1. Kongelig kommissorium af 27. februar 1915 vedrørende nedstættelse af kommisjonsdomstolen til undersøgelse af forholdene på Statens Institut for tale-lidende. Dokumentet er forsynet med Kongens segl, og på Kongens befaling er dokumentet underskrevet af justitsminister og konseilspræsident Carl Theodor Zahle.

Den 47-årige frk. Laura Kristine Hansen blev ansat på Taleinstituttet den 2. januar 1915. Hun skulle dels sørge for renholdelsen af instituttets lokaler og dels føre tilsyn med de elever, der havde udtalefejl eller ganespalte. Hun så straks, at den inspekionshavende og tidligere oversargent, Johann Heinrich Jensen, pryglede børnene med spanskrør og slog med knyttede næver i hovedet og i ribbenene. Børnene skreg som vilde, når de blev prygledе, og det gik især ud over Nicolaj Herholdt og Herman Gustavson. Hun forsøgte gang på gang at få Jensen til at holde op, men det fortsatte hver eneste dag. Jensen afviste hende med, at han havde lov til at slå, hvor han ville, og at hovedet nok skulle holde til det. Da også Kristine Hansens forgænger, madam Andersen, bekræftede, at sergeant Jensen altid havde gjort således, anmeldte Kristine Hansen forholdet til instituttets forstander, pastor Frederik Heiberg tirsdag den 23. februar og opdagde samtidig sin stilling til fratrædelse 1. april, da hun ikke kunne holde ud at se på Jensens mishandling af børnene. Kristine Hansen ville dog ikke finde sig i, at forstanderen mere troede på Jensens bagatellisering af sagen, og da Jensen gav udtryk for, at det eneste der var at gøre ved børnene var at give dem tæsk, ville Kristine Hansen i første omgang melde Jensen til Værgerådet. Forstanderen meddelte hende, at det havde hun ikke ret til, og da madam Andersen ikke ville vedstå sine udtalelser til Kristine Hansen overfor forstanderen, mente Kristine Hansen ikke at hendes anmeldelse til forstanderen og opsigelsen ville forandre noget for børnene på instituttet. Hun skrev derfor samme aften til *Social-Demokraten*, som næste dag sendte en journalist til Taleinstituttet. Avisen skrev derefter om sagen torsdag, fredag og lørdag i samme uge. Allerede til torsdagens avis havde flere vidner udtalt sig skriftligt om Jensens pryljerier. Ove Lauritsen fra Låsby ved Århus, der var en voksen elev på Taleinstituttet, berettede således, at han ofte havde set Jensen slå Nikolaj i hovedet og i siden med knyttet hånd. For nylig havde Jensen anskaffet sig en ny spanskrørsstok med løkke på, som han gennempryglede Nikolaj med på hoved, ryg og ben, men for Jensen handlede det kun om, at han ville afprøve sit nye spanskrør. Selvom det mest gik ud over Nikolaj, så slog Jensen alle børnene med knyttet næve i hovedet.

Gerhardt Olsen fra Korsgade i København var også en voksen elev, og han fortalte, hvorledes Nikolaj ofte blev sat i skammekrogen flere timer ad gangen, skulle gemme sit ansigt i hænderne og ikke turde bede om lov til at gå på toilettet. Han kunne også fortælle om, at Jensen altid talte om, at Nikolaj skulle have klø. Nikolaj blev slået i hovedet med knytnæver og med spanskrøret, og Nikolaj

løb fuldstændig sindsforvirret rundt om Jensen, når han skulle have pryl. Nikolaj havde også fortalt Gerhardt Olsen, at han fik ondt i hovedet og i siden. Engang ville Jensen heller ikke lade Nikolaj komme til sygeplejersken, men på grund af Kristine Hansens protester blev han dog sendt til sygeplejersken om aftenen. Over for *Social-Demokratens* reporter indrømmede Jensen, at han slog børnene, og forstanderen bagatelliserede sagen og ville ikke suspendere Jensen, men afvente ministeriets og politiets eventuelle afgørelse. Derimod var forstanderen meget indigneret over at Kristine Hansen havde bragt sagen frem i offentligheden og sagt til hende, at han nok selv skulle klare denne sag. *Social-Demokraten* derimod beklagede, at Kristine Hansen, som tog vare på børns tarv, blev nødt til at forlade Taleinstituttet, mens Jensen og Heiberg fik lov til at fortsætte trods mishandling af børnene og ledelsens svigtende tilsyn. Jensen fik torsdag aften en journalist fra *Politiken* til at komme på Taleinstituttet med det formål at få Kristine Hansen til at trække nogle af sine udtalelser tilbage, hvilket hun ikke gjorde.

Forstander Heiberg og Sargent Jensen

Efter en artikel med denne overskrift i *Social-Demokraten* den 26. februar skrev forstanderen til sin overordnede, direktøren for De kongelige Døvstummeinstitutter, geheimekonferensråd Carl Goos og tilsluttede sig *Social-Demokratens* ønske om at få sagen undersøgt til bunds. Allerede samme dag videresendte Goos forstandrens anmodning med anbefaling til Ministeriet for Kirke- og Uddannelsesvæsenets (Kultusministeriets) 2. ekspeditionskontor.

Kultusministeren, Søren Keiser-Nielsen, reagerede allerede den følgende dag, lørdag den 27. februar, på artiklerne i *Social-Demokraten* og ledelsens anmodning om en undersøgelse af klagerne ved at foranledige en kommissionsdomstol nedsat. Kultusministeriet bad nemlig Justitsministeriet om en kommissionsdomstolsundersøgelse, og dette skete allerede samme dag. Dokumentet om den kongelige kommission (figur 1) blev også udfærdiget og underskrevet af justitsminister og konseilspræsident Zahle samme dag. Læg mærke til, hvor hurtigt det centrale embedsværk kunne handle i en tid, hvor der hverken fandtes elektronisk post eller telefax, og hvor

både biler og telefoner var sjældne; der fandtes derimod 8 daglige postomdelinger om vinteren og 9 om sommeren i det indre København. Kommissionen kom allerede lørdag den 27. februar til at bestå af assessor C. L. Riise fra Københavns Kriminal- og Politiret, kontorchef Henrik Lehmann fra Kultusministeriet og Folketingssmand Adolph Charles Meyer. Riise blev udnævnt til at være formand for kommissionen og kommissionsdommer. Lehmann var ekspert på skolesager (Falk-Jensen, 1938), og journalisten Meyer repræsenterede Vesterbros arbejdere i den socialdemokratiske folketingsgruppe. Han var i 1905 med til at oprette arbejdernes børneorganisation, *De Unges Idræt*, og han havde et varmt hjerte for nødlidende børn. Gennem sit arbejde på *Social-Demokraten* arrangerede han velgørenhedskoncerter, julhjælp, tøjhjælp og ferieophold for fattige børn (Bertolt, 1938).

Kommissionen kom også hurtigt i gang med sit arbejde, da forstanderen havde gjort opmærksom på, at eleverne skulle afslutte deres ophold på Taleinstituttet den 3. marts. Den 1. marts blev retsprotokollen autoriseret, og allerede den 2. marts holdt kommissionen sit første retsmøde med afhøring af eleverne fra Taleinstituttet. I alt havde kommissionen 18 møder og afhørte 215 vidner. To gange blev retten sat udenfor København, og de 62 vidner, der boede mere end 3 mil fra de steder retten blev sat, blev afhørt af de stedlige statspolitibetjente. Retsprotokollen fyldte 450 beskrevne sider. Ud over retsprotokollen indeholder sagens akter mange bilag, herunder de afhøringer, der blev foretaget af de stedlige statspolitibetjente.

Kommissionsdomstolen bekræftede de anklager, som Kristine Hansen havde fremført til *Social-Demokraten*. Vidnerne erklærede, at de fleste af smådrengene var blevet pryglet af Jensen. Nikolaj Herholdt, der som 7-årig var ankommet til Taleinstituttets afdeling for utdalefejl den 23. marts 1914 fra optagelseshjemmet på Sankt Johannes Stiftelse¹, havde ofte fået pryl flere gange om dagen med knythåndsslag i hovedet, slag med spanskrør samt pisk på kroppen, arme og ben, og undertiden i hovedet. De havde været generet af at være vidne til pryglierne og havde talt med frk. Hansen om det. Ud

¹ *St. Johannes Stiftelse* blev bygget i 1885 mellem Sortedams Dossering og Blegdamsvej som en communal fattiganstalt med arbejdshus, optagelsesanstalt for børn og sygehus for uhelbredelige patienter. Senere flyttede *Allmindeligt Hospital* til adressen, for derefter at tage navneforandring til *Nørre Hospital* og nu *Plejecentret Sølund*. Journaloplysningerne fra optagelsesanstalten sandsynliggør, at Nikolaj i dag ville have fået diagnosen Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) eller den ikke-autoriserede diagnose DAMP.

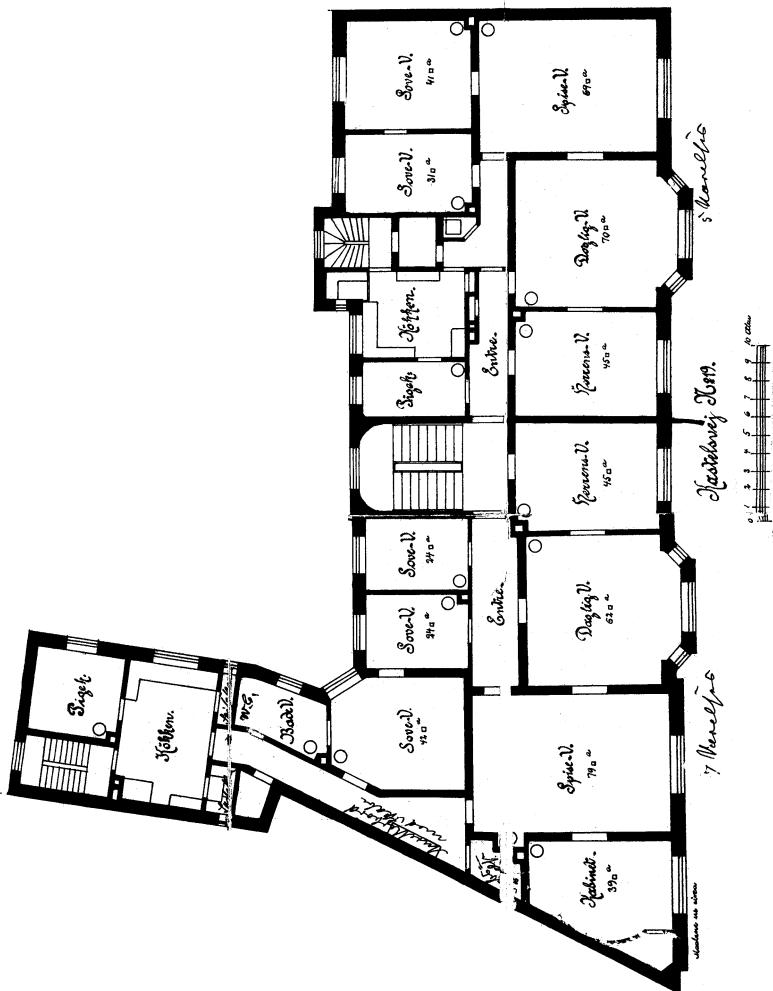
over Nikolaj og den 8-årige Herman Gustavson fra Nakskov Børnehjem havde Jensen pryglet 4 drenge og én pige i 8 til 11-års alderen blandt de aktuelle elever. Af disse var det mest gået ud over den 8-årige Ejnar Ekersberg. Også da Ejnars 7 år ældre bror havde været på instituttet 6-7 år tidligere, havde Jensen slået ham med knytnæveslag i hovedet. Amalie var også blevet slået i hovedet, og en 19-årig elev forklarede, at han under et tidligere ophold i 1911 var blevet slået af Jensen.

Eleverne på Taleinstituttet blev regelmæssigt pryglet

Prygleredskaberne var et spanskrør på 63 cm og 9 mm i diameter, et spanskrør på 64 cm og 9 mm i diameter samt en afbrækket kørepisk af spanskrør på 70 cm, overspundet med tråd, forsynet med løkke til snerten og med en 4-flettet lædersnert på 45 cm, hvor der var en 1 cm knude i enden. Redskaberne stod frit fremme i opholdsstuen, som var et tidligere køkken på 456 cm × 386 cm i ejendommen på Kastelsvej 19 (figur 2). Dette på trods af, at forstanderen i alle modtagelsestaler, som Jensen også overværede, udtrykkeligt fortalte de nyankomne børn og deres forældre, at instituttet ikke revsede eller fungerede som en opdragelsesanstalt. Kom nogen børnene for nær, skulle de blot henvende sig til forstanderen. Forstanderen kom også selv jævnligt – men ikke dagligt – på Kastelsvej nr. 19. Han betragtede dog ikke sine besøg i nr. 19 som egentlige tilsynsbesøg, men der havde boet både en lærer og en rengøringskone i nr. 19, og der havde aldrig tidligere været klaget over Jensen. Forstanderens egen lejlighed på Døvstummeinstituttet havde endvidere vinduer overfor nr. 19. Efter at Taleinstituttet i 1908 flyttede fra Døvstummeinstituttets hovedbygning på Kastelsvej nr. 58 til nr. 19, indstillede han til ministeriet, at Taleinstituttet fik en selvstændig forstander.

Oversergent Jensen

Johann Jensen blev afhørt med en sigtets rettigheder af kommissionsdomstolen den 18. marts. Han var født den 21. november 1848, og han havde være knyttet til instituttet lige siden 1896, idet den statsunderstøttede stammebehandling fra 1895 til 1. april 1898 hed Statens Helbredelseskursus for stammende (Fibiger-Dagnæs, 1990). I begyndelsen var han gymnastiklærer, men da gymnastikundervisningen nu var ophørt på instituttet, førte han udelukkende tilsyn med eleverne. Han arbejde hver dag fra kl. 6.45 til kl. 20-21, både hverdage og helligdage, for en årlsløn på kr. 1300 plus kost. Stil-



Figur 2. Plan over Taleinstituttet på Kastelsvej nr. 19 i København. Bygningen rummede Statens Institut for talelidende efter udflytningen fra Det kgl. Døvstummeinstituts hovedbygning på Kastelsvej 58 i 1908 til instituttet blev selvstændigt den 1. april 1916 og flyttede til Rosenvængets Allé 28.

lingen havde han i sin tid fået, fordi han var blevet anbefalet af den daværende gymnastikinspektør, oberstlieutenant Julius Amsinck, som kendte ham fra et ophold på Hærens Gymnastikskole i 1876. Jensen havde ingen egentlig pædagogisk uddannelse, men kun en militæruddannelse, herunder en militær gymnastiklæreruddannelse. Efter den militære afsked havde han endvidere taget et kursus i bogholderi. Ved ansættelsen havde man heller ikke spurgt til hans kvalifikationer, og han havde blot fået en mundtlig instruks om, at han skulle sørge for ro og orden, og at de stammende elever overholdt stammekursets forbud om at tale sammen indbyrdes². Da elevkredsen blev udvidet med børn, der havde udtalefejl og ganespalte, havde han blot fået at vide, at nu skulle han også føre tilsyn med disse elever. Både Johann Jensen og overlærer Oskar Møller forklarede til retten, at mange af eleverne var svagt begavede, hysteriske eller vanskelige, herunder de nævnte elever, der var blevet slået.

Under forhøret af Johann Jensen demonstrerede han, hvorledes han havde slået nogle af børnene i hovedet med knyttet hånd og slået med spanskrør og pisk. De detaljer fra vidneudsagnene, som ikke passede med hans egen forklaring, bestred han rigtigheden af. Det var hovedsagelig, når de stammende elever skulle lave selvstændige øvelser, at han krævede fuldstændig ro af de andre børn, og de skulle på disse tidspunkter sidde fuldstændig stille på en bænk langs væggen. Uden for disse øvelsestider sagde han ikke noget videre til at børnene kiggede ud af vinduet til gården, men på den sparsomme plads var der ikke plads til at lege. For at skaffe den fornødne ro havde han anset sig selv for bemyndiget til at revse børnene. Han fastholdt, at han ikke havde pryglet børnene mere, end det havde været til gavn for dem selv og ikke mere end han kunne forsvare. Anledningen kunne dog godt være rene bagateller, eller at en elev sad og drev over sin lektiebog. Da vidnerne og Johann Jensen afgav divergerende forklaringer til retten, blev også elever fra 1914 afhørt som vidner. De nye vidneforklaringer bekræftede de tidlige forklaringer, og at 18 drenge og én pige i alderen fra 7 til 14 år var blevet slået af Johann Jensen, samt at Nikolaj i 1914 også var blevet slået med en elektrisk ledning forsynet med en knude. Med en cykelpumpe havde Jensen også sprøjtet vand ned ad ryggen på Nikolaj. En far havde taget sin søn hjem fra instituttet på grund af Jensens mishandling, og en far fortalte, at hans søn var kommet

2 Stammekursets pædagogiske indhold er beskrevet i Fibiger-Dagnæs, 1990.

hjem med en rød stribe og hudafskrabning i tindingen. En tredje far fortalte om sin søn, som klagede over ondt i hovedet efter Jensens slag. Efter disse nye vidneudsagn erkendte Johann Jensen de forelagte oplysninger. Han mente dog ikke, at han havde tilføjet børne-ne skade.

På grund af de fremsatte forklaringer undersøgte kommissions-domstolen Johann Jensens fortid nærmere. Det viste sig, at han var født i Flensborg, hvor han havde gået i Borgerskolen og i Skolen på Kobbermøllen. I 1869 opterede han for Danmark og i 1870 aftjente han sin værnepligt ved 6. Bataillon i Viborg. Han fortsatte derefter som underofficer og blev sergeant i 1876. Den 24. maj 1880 blev han ved en krigsrettsdom dømt til 5 dage i mørk og ensom arrest for vold mod en underordnet på et værtshus. Han blev dog oversargent i 1884 ved 29. Bataillon, ligeledes ved 9. Regiment i Viborg, men ved en krigsrettsdom den 22. januar 1891 blev han idømt 30 dages ensom arrest for at afgive urigtige oplysninger og pligtforsømmelser som våbenmester. Efter den sidste dom indstillede regimentet den 31. januar 1891 til Krigsministeriet, at han blev afskediget fra den militære tjeneste, hvorefter han rejste til en stilling som teglværksforvalter i Ballerup i 2 år og derefter til en stilling som bogholder hos en grosserer i København i 3 år. Efter denne stilling blev han i ansat på Statens Helbredelseskursus for stammende i 1896 til at forestå gymnastiske øvelser og føre det daglige tilsyn med eleverne. Oversargent Jensen fik stillingen udelukkende på gymnastikinspek-tørens anbefaling og uden at nogen undersøgte hans vita anteacta. 1. april 1898 overgik hans ansættelse så til Statens Institut for taleli-dende.

Mens han var oversargent i Viborg fik han et alkoholproblem i en sådan grad, at det gik ud over hjemmets økonomi og førte til de for-seelser, der resulterede i krigsrettsdommen og afskedigelsen. På trods af dette blev han i regimentets forfremmelsesliste fra 1890 omtalt som velbegavet, meget pålidelig, flink til skriftlige forret-ninger og en udmarket våbenmester. Både på eksercerpladsen og i marken havde han en fortræffelig kommando og bestemt opræden overfor sine undergivne. Han havde fået 11 børn – hvoraf de 8 sta-dig levede – og hans hustru forsøgte trods drikkeriet at holde sammen på hjemmet ved ihærdigt arbejde. Drikkeriet fortsatte i Balle-rup og København, men da han efterhånden kunne mærke at han blev sløv af det og fik hukommelsesproblemer, lykkedes det ham at blive afvænnet, inden han blev ansat på Statens Helbredelseskursus for stammende.

De seksuelle overgreb

Den 27. marts 1915 fik sagen det videre forløb, at Kristine Hansen sendte en klage til kommissionsdomstolen om, at hendes forgænger havde orienteret hende om Jensens seksuelle overgreb. Dette var sket en søndag i marts 1911. Den dengang 18-årige pige, det drejede sig om, boede nu i Jylland og blev afhørt om sagen af den stedlige statspolitibetjent. Hun havde ganske rigtigt været i Jensens lejlighed den pågældende søndag, men kun sammen med nogle af instituttets børn for at spille på Jensens fonograf. Men søndag den 2. april 1911 havde han lokket en tidligere elev, der var nyansat stu-epige på Døvstummeinstituttet op i sit logi, hvilket Jensen efter flere udflugter tilstod. Flere kvindelige elever havde også klaget over, at han ikke kunne lade dem være i fred, og en sporvognskonduktør, der havde haft en datter på instituttet, havde nævnt dette overfor lærer Fischer, da han køрte i sporvogn. Den sidstnævnte pige, der var født 8. juni 1895, forklarede i retten, at hun gik på instituttet fra 31. marts til 28. april 1908, og at Jensen befølte hendes ben. Han erkendte dette ved forhøret, og at han også havde gjort det ved 5-6 andre piger i 13-15 års alderen.

Jensen blev afskediget også fra Taleinstituttet

Sagen endte med, at kommissionen henstillede til Statens Institut for talelidende, at Jensen blev suspenderet fra sin stilling pr. 1. april 1915.

Større ressourcer blev stillet til rådighed for Taleinstituttet

Kommissionen anså det endvidere for ønskeligt, at der blev stillet større ressourcer til rådighed for Taleinstituttet på grund af de trange og vanskelige forhold, det måtte virke under, og dette kom også til at stå i kommissionens betænkning, der blev afleveret den 7. juni 1915. Allerede i finansloven for 1916/17 blev disse større ressourcer stillet til rådighed. Kommunelærinde Margrethe Eckhardt, som var formand i *Selskabet til udbredelse af Eduard Engels Stemmedannelseslære*, blev ansat som forstander på Taleinstituttet den 4. april 1916, og instituttet flyttede til Rosenvængets Allé nr. 28. Hun påbød, at alle lærere skulle følge Engels stemmedannelsesmetode og omskolede i løbet af sommeren 1916 de lærerkræfter, der ønskede at fortsætte under de nye forhold. Overlærer Oscar Møller, som havde været med til at indføre Léon Berquands elegante franske

stammebehandlingsmetode, blev presset til at tage sin afsked den 1. september 1916 (Fibiger-Dagnæs, 1990 og Fibiger 1998).

Overgrep på børn i datidens samfund

Baggrunden for den hurtige reaktion fra samfundets side var også, at der i november 1914 havde været en institutionsskandale på *Kaløvig Tuberkulosesanatorium* for piger (Betænkning, 1915). Her havde forstanderinden fra februar til november 1914 tvunget tuberkuløse piger til at spise mad som pigerne havde kastet op, piger var blevet uforkrænkeligt slæbt med en tæppebunker, været indespærret i længere tid, lagt i kaldt vand med tøjet på, og pigernes breve til forældrene var blevet censureret. Den kongelige kommission, der skulle undersøge denne sag afsluttede sin betænkning den 29. januar 1915, og to dage inden opdagde forstanderinden sin stilling.

Ligesom ingen med tilknytning til dansk logopædi i dag har viden om sergeant Jensens overgrep, så har heller ikke Nationalforeningen for Tuberkulosens Bekämpelse (Danmarks Lungeforening) en viden om de overgrep, der foregik på Kaløvig-sanatoriet i 1914. Mange institutioner har i forskellige sammenhænge udgivet flotte historiske skrifter, men den egentlige faghistoriske beskrivelse af handicappede i historien er først vokset frem efter udlægningen af forsorgen i 1980.

Danmark var i begyndelsen et foregangsland for denne handicap-historiske forskning, og interessen udsprang fra nogle ildsjæle på Danmarks Lærerhøjskole. Selvom Danmarks Lærerhøjskole etablerede Center for Handicapshistorisk Forskning under Birgit Kirkebæks ledelse og dette center bl.a. har udviklet et omfattende nordisk handicapshistorisk netværk, er der ikke fulgt ressourcer med til at følge dette forskningsfelt op. Danmarks Lærerhøjskole er nu nedlagt, og det bliver nu i langt højere grad universiteterne i Linköping, Oslo og Uppsala, der kommer til at udvikle dette forskningsområde i fremtiden.

De personfølsomme arkiver kan først åbnes efter 80 år

Kommissonsdomstolssagen mod Johann Heinrich Jensen kan lægges frem i fuld offentlighed nu, fordi den foregik for mere end 80 år siden. På Statens Institut for talelidende har der også efterfølgende været sager om overgrep, herunder sager af seksuel karakter. Disse sager er imidlertid lukkede sager, som først kan offentliggøres 80 år

efter, at de har fundet sted. Eksemplet fra Kaløvig viser, at også kvinder kunne være grusomme over for børn. De fleste sager i dagens diskussioner handler dog om mænds seksuelle overgreb, men ingen har mig bekendt endnu åbnet en diskussion om, hvorvidt der gælder andre grænser for mænds omgang med børn, end der gælder for kvinder.

Litteraturkilder

Artiklens hovedkilder er:

Kommissonsdomstole udskilt af Københavns Kriminal- og Politiret, Nr. 70/

1915, *Kommissionen af 27/2 1915 vedrørende Statens Institut for taleliden-de.*

Social-Demokraten fra 25., 26. og 27. Februar 1915.

Yderligere referencer:

Berg, Jesper; Havemann, Lotte og Østerlin Koch, Teddy. Huller i systemet.

Sygeplejersken 99(15) s. 4-9, 16. april 1999.

Bertolt, Oluf. *Dansk Biografisk Leksikon*, Bd. 15 s. 504-508. Schultz, København 1938.

Betænkning afgivet af den til at undersøge Forholdene paa Kystsanaotiet ved Kalø Vig nedsatte Kommission. Schultz, København 1915.

Bjerg, Thomas. Nye sager om sexmisbrug i Gladsaxe. *Morgenavisen Jyllands-Posten*, 23. april 1999 s. 2.

Falk-Jensen, A. *Dansk Biografisk Leksikon*, Bd. 14 s. 202-204. Schultz, København 1938.

Fibiger-Dagnæs, Steen. *Stammen i historisk og komparativ belysning.* Ph.D.-afhandling, Danmarks Lærerhøjskole, 1990.

Fibiger, Steen. Fra glidetone til kommunikation. *Forening og fag i 75 år.* s. 12-105. Redigeret af Kirsten Brix. Audiologopædisk Forening, Odense 1998.

Havemann, Lotte og Berg, Jesper. Professionelle nægter at se overgreb. *Sygeplejersken* 99(15) s. 10-13, 16. april 1999.

Pessimism, farlighet, tvång och våld vid tidiga skolor för idiotiska barn

Av Owe Rören, doktorand, Pedagogiska institutionen,
Stockholms universitet

Skolor för barn med den psykiatriska samlingsdiagnosen *idioti* startades i Danmark på 1860-talet, i Sverige på 60-talet och i Norge och Finland på 70-talet. I Frankrike hade skolor startats under 40-talet. Samtliga verksamheter präglades av inhämtning av ny kunskap – de hade så kallad *pionjärkarakter*.

Aktuell forskning inom området, för exempel *Söder* och *Kirkebaek*, inbjuder ibland till läsarter där det dras en skiljelinje mellan denna tidiga skolverksamhet och den som utformades kring sekelskiftet 1900. De första initiativtagarna beskrivs som *kärleksfulla* och *optimistiska*, medan de mera erfarna beskrivs som *pessimistiska* och benägna att använda *tvång*. Orsaken till dessa skillnader i attityder tros, i dessa beskrivningar, vara de förras *okunskap* och de senares *realism* på grund av ökade kunskap och erfarenheter. Min frågeställning i detta paper är om en sådan klar gränsdragning mellan *ideella förhoppningar* och *reella strävanden* någonsin funnits.

Utgångspunkten för detta inlägg är de pedagogiska tankar som formulerades under mitten av seklet 1800, med förankring i ett urval av källor som jag har kommit i kontakt med under arbetet med en avhandling om den svenska föregångskvinnan *Emanuella Carlbeck* (1829-1901). Utöver Carlbeck avser jag att referera till texter av några av hennes inspiratörer, fransmannen *Eduoard Séguin* (1812-1880), dansken *Johan Keller* (1830-1884), svensken *Julius Glasell* (1824-1895) och finländaren *Henrik Alopeaus* (1825-1892). Carlbäck har, i sina minnesanteckningar, angett att hon hämtat stöd för sitt arbete från dessa personer Samtliga skriver utifrån konkret erfarenhet av arbete med idioter. Som framgår ovan är samtliga samtidiga med Carlbeck. Texterna är producerade under 40- till 70-talen.

Den första som arbetade mera systematisk med undervisning av idioter, och som publicerade sig 1846, var pedagogen *Eduoard Séguin*. Han arbetade först inom den franska psykiatriska traditionen där diagnosen *idioti* först lanserades, det vill säga inom *Esquirols*

skola. Séguin var, under några år (1840-1848) verksam inom idiotundervisningen, såväl vid de stora parisiska psykiatriska sjukhusen, som privat. Hans metoder var kontroversiella, och han blev såväl anklagad för misshandel av elever i sin privata skola som uppsagt från skolan vid *Bicetre* på grund av *avskyvärda undervisningsmetoder*.

1850 emigrerade Séguin till Cleveland i Amerika, troligen eftersom han hade *bränt sina skepp* i Frankrike och hade goda kontakter inom *idiotväsendet* i Amerika, främst med Howe i Boston.

1842 och 43 publicerade han skrifter om sitt arbete med idiotklasser. 1846 publicerade han sitt mest kända arbete *Traitment moral, hygiene, et education des idiots* som översattes till engelska 1866 med titeln *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. Skriften fick stor genomslagskraft och betydelse såväl i Europa som i Amerika. Kunskaperna letade sig även fram till de nordiska länderna.

I Amerika arbetade Séguin åter vid såväl offentliga som privata skolor. 1861 utbildade han sig till läkare och var med att bygga upp de amerikanska staternas omfattande institutionsprogram. Han var den första presidenten i *The American Association on Mental Deficiency*.

Den pedagogik som Séguin beskriver i sina texter var baserad på en form av helhetssyn; Sinnesområden som syn, hörsel och känsel korresponderade, dels med varandra, dels med *inre sinnen* som psyke, vilja och intelligens. Genom att kombinera träningen av olika sinnen kunde en förbättring ske, ja även botande av hela organismen. I Amerika skrev Séguin artiklar om träning av *ett idiotisk öga* och *en idiotisk hand*. Genom att träna koordinationen mellan sinnen kunde såväl synen, hörseln och rörelseförmågan som intelligensen och viljan förbättras.

Séguins ideologiska bakgrund var reformrörelsen inom den franska psykiatrin, som var förankrade såväl i revolutionen som upplysningen och romantiken. Han var ansluten till en utopisk rörelse, *St Simonismen*, vars tankar om en *ny kristendom* ville skapa ett bättre samhälle för de svaga och fattiga.

Esquirol hade beskrivit två grader av idioti: *imbecillitet* och *egentlig idioti*. Den grupp som Séguin ansåg hade störst utbyte av hans pedagogik var de *egentliga eller de harmlösa idioterna*. Hans definition, som fick stor betydelse för uppläggning av pedagogiken, fokuserade viljemässig oförmåga att styrasåväl olika organer som förmågor. Oftast har de en måttlig nedsatt begåvning, samt är be häftade med fysiska funktionsnedsättningar – främst i rörelseorga-

nen. Han beskriver dem som *glada*, *sociala*, och *lättfostrade*. För att kunna fungera behövde de emellertid ingå i ett träningsprogram. Idioten var en *ensam* eller *tom* varelse som behövde ständig stimulans. Själva diagnosen *idioti* härrör ur föreställningar om *ensamhet* och *tomhet*. Beträffande straff och tvång delar han reformpsykiatrin misstro till våldliga metoder, Pinel lossade de sinnessjukas bojar, men beträffande idioterna, säger Séguin att våld och tvång får användas om eleven själv förstår och accepterar detta för att uppnå förbättring. Idioten antogs acceptera det besvärliga eller den plåga som han kan förstå. Den teoretiska grund för så kallad *sensorisk idioti*, som Séguin byggde sitt tänkande på, föll vid övergången till sekelskiftet 1900, genom Binets teorier om intelligensens konstans hos en person. Séguins träningsmetoder fick ändå praktisk betydelse för pedagogiken, eftersom de förbättrade elevens förmåga att utnyttja sin befintliga intelligens.

Séguin arbetade inte med barn med mycket omfattande nedsatt begåvning. En *grupp*, som han emellertid ägnade stor uppmärksamhet i sin skrift, var de *imbecilla*, som på grund av lindrigt nedsatt begåvning ansågs vara särskilt utsatta för de negativa influenserna i samhället. Deras fostran var en stor utmaning för samhället. De imbecillas egenskaper beskrivs med mycket negativa förtecken; De är *skrytsamma*, *lösaktiga*, *benägna till fantiserande*, *svartsjuka*, *grymma*, och *begår ofta rån och mordbränder* – en beskrivning som vi även känner från det senare sekelskiftets föreställningar. De imbecilla är, liksom idioterna, beroende av ett totalt samhälleligt omhändertagande – om än i andra former, för att inte hamna i fängelse eller sinnessjukhus. *I dag är han en imbecill, i morgon en kriminell*, skrev Séguin – sammantaget gav han en mycket negativ och pessimistisk bild. En kuriositet i sammangen är att den asociala marionetten *Pinocchio*, i Collodis bok som utkom 1880, uppvisar de av Séguin beskrivna karaktärsdragen som kännetecknade imbecilla. Man får anta att Collodis liksom Séguins teorier om uppfostран var tidsmässigt gods i *Galls* och *frenologins* efterföljd. Gall är för övrigt nämnd i boken – i samband med försöken att hitta marionettens begåvning inom cirkusområdet.

Den fysiologiska träningsmetoden är en av grunderna för den tidiga nordiska idiotpedagogiken, främst genom återgivanden på danska, bland andra av asylläkaren Selmer, så tidigt som 1851. *Selmer*, som karakteriseras Séguins metod som en effektiv form av *dresyr*, använder ord som *djuriskhet* och *råhet* för att beskriva idioten.

Den danska telogen *Johan Keller* (1830-1884) var idiotsakens *grand old man* vid de första nordiska lärarmötena, och initiativtaga-

ren till det kellerska anstaltsimperiumet. Emanuella Carlbeck besökte hans skola vid minst två tillfällen. Såväl i Köpenhamn 1872 som i Stockholm 1876, höll han anföranden som bland annat poängterade värdet av differentiering genom upprättande av (...) *Asyl for uhelbredelige, epileptiske og på anden Maade legemssvage Aands-svage* (...). I artikeln *Idiotien og dens helbredelighed* 1867 beskrev han, med stöd hos den engelska asylläkaren Maudsley, de så kallade uhelbredelige, som *Dyr i Menneskeskikkelse*. Senare skulle dessa tankar om *djuriskhet* och *farlighet* utvecklas av hans son, läkaren och anstalsledaren *Christian Keller*.

Den som, i skrift, inspirerade det första omhändertagandet av idioter i Sverige var prästen och dövläraren *Julius Glasell* (1828-1895). I artiklar i diakonitidsskriften *Olivebladet* (1866-1868) försökte han förmå såväl enskilda männskor som myndigheter att känna ansvar för de *blödsinta*, det vill säga svagsinta, som var den beteckning han använde – han hade varit i tysk missionstjänst. Han skiljer 1967 på sådana som kan utbildas, och sådana ”*hos hvilka varje förståndets utveckling är ogörlig*”. De senare differentierade han som antigen *dystra* eller *vilda*. Han kallar dem *svampnaturer* ”*utan hopp om sedlig förbättring*”. Med beteckningen svampnaturer avsåg han troligen, som Séguin, att de var extremt öppna för de dåliga krafterna i samhället. Han ansåg dock även att vissa av dem var särskilt mottagliga för Guds ord. Glasell ansåg att en differentiering för skolanstalten och vårdanstalten var nödvändig.

En annan tidig personlighet i Norden var dövstumdirektören, sedermera biskopen i det ryska kejsardömet Finland: *Carl Henrik Alopaeus* (1825-1892). Alopaeus, som hade omfattande kontakter i Sverige och Tyskland, förestod dövskolan i Åbo de första 20 åren (1877-1892). Han skrev 1866 en bok om fostran av döva, som riktades till såväl pedagoger som föräldrar. Som andra dövlärare kom han i kontakt med elever som visade sig, inte vara dövas utan idiotiska. I Jakobstad i Västerbotten initierade han en skola för bildbara idioter. Den drevs av rikssvensken *Fredrik Knut Lindberg*, som en filial till dövskolan i Åbo, under åren 1877-1892. *Hedman* grundade den finska modersanstalten *Perttula* 1890.

Alopaeus var mycket aktiv inom det nordiska samarbetet om abnormskolan. Vid det andra nordiska mötet i Stockholm 1876 höll han ett anförande om vilka *moraliska lyten* som abnormskolans elever var behäftade med – en fråga som hade aktualisering vid det första mötet i Köpenhamn 1872. Syftet med anförandet var att sedan diskutera vilka straff som var lämpligast. De lyten som präglade de döva var enligt Alopaeus främst häftighet, vrede och benägenhet att

stjäla, medan blinda och idioter främst var hemfallna åt de *hemliga synderna*, det vill säga på det sexuella området. Alopaeus grundade sina pedagogiska tankar på *de tre nådemedlen: bönen, ordet – och straffet*. Han ansåg att straff, bland annat undanhållande av mat och kroppsaga var viktige medel i det pedagogiska arbetet. Tyskinfluerad, som han var, använde han, som Glasell, beteckningen *de blöde istället för idiot*-begreppet.

Slutsats

Emanuella Carlbeck (1828-1901), som startade den första svenska skolanstalten för idioter 1867 hade relationer till de fyra ovannämnda *teoretikerna*. I sina minnesanteckningar sade hon sig bland annat arbeta efter Séguins metoder. Influenserna från honom kan kanske främst spåras i hennes tro på värdet av hudstimulans genom bad och inpackningar.

Carlbecks fästa inspirationskälla var Julius Glasell. 1867 startade hon sin skola i en byggnad som låg intill hans dövskola. Det framgår av källor från denna tid att bestrafning ingick i hennes tidiga tankar om uppfosten. I ett brev till sin syster, kort efter öppnandet av hemmet, där hon bland annat ber om hjälp att skaffa en manlig medarbetare, skriver hon om den tolvåriga Anders att han

(...) behöver sträng tukt parad med den ömmaste kärlek (så är det väl med dem alla) men jag blir så sjuk hvar gång måst ge honom ris ty han är så stark (...).

Hon räknade Alopaeus bland sina vänner. Han besökte hennes skola vid flera tillfällen. Efter ett besök 1873 skriver han i en resebeskrivning:

Mitt sista besök i anstalten för dagen gällde elevernas sovrum, då de gingo till hvila, hvarvid flera af dem, för att så mycket som möjligt äfven sålunda afhållas från de fruktansvärdta, kropp och själ härjande hemliga synderna, ikläddes hvita renा tvångströjor. Dessa mottogos ock af de vanlottade med gläitig min, sedan ordningen, hvari de förstone lära haft svårt att finna sig, blifvit dem en vana.

I ett slags testamente till eftertiden framhöll Carlbeck bland annat att all personal bör väljas bland *kristligt sinnade* personer. Skälen till detta är bland andra att endast personal med en sådan bakgrund för-

mår att ha (...) tålmod och medlidsamhet med idioternas opålitliga och omyndiga väsen(...). Endast de kan, enligt Carlbeck, stå ut med ... *Idioternas ofta vämjeliga uppträdande, i synnerhet då deras uppföstran skall taga sin början (...).*

Det förefaller av denna lilla undersökning som om föreställningar om farlighet och våld och behov av tvångsmetoder fanns med vid de tidiga skolorna, samt att pessimism tidig tog sig uttryck i behov av differentiering. Den första pedagogiken domineras av prästerliga och psykiatriska traditioner – inom båda områden förlitade man sig på tvång och straff långt fram i seklet.

Källor

- Alopaeus, Carl Henrik: *Kort handledning till Döfstummas Uppföstran och Undervisning i Hemmen*. Åbo 1866.
- Collodi, Carlo: *Pinoccios äventyr*. Bonniers barnbibliotek. Stockholm 1932.
- Den abnorma skolans andra nordiska lärarmöte i Stockholm 1876. Stockholm 1877.
- Glasell, Julius: *Om och för de blödsinta barnen i vårt land*. Olivebladet 3/1866, 1/1867, 4/1867, 4/1868. Stockholm
- Kirkebaek, Birgit: *Da de åndssvage blev farlige*. København 1993
- Meddelelser fra det første og andre laerermødet for den nordiske abnorme skole, København 1972 och Stockholm 1876
- Rören, Owe: *Rösten från Finland i det tidiga abnormskole-samarbetet. Carl Henrik Alopaeus 1825-1892*. Oppublicerat manus.
- Rören, Owe: *Emanuella Carlbeck 1828-1901*. Avhandlingsmanus.
- Scheerenberger, R.C.: *A History of Mental Retardation*. Baltimore/London 1983
- Séguin, Edouard: *Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method*. New York 1866
- Selmer, Harald: *Om idiotisme och idiotasyler*. Bibliotek for Læger. København 1851
- Söder, Mårten: *Anstalter för utvecklingsstörda*. Stockholm 1978

Polioens historie i Norge

av Bjørn Lobben, prosjektleder

Institutt for allmennmedisin og samfunnsmedisinske fag, UiO

I 1950 – året før jeg selv fikk polio – utgav Posten to frimerker med tilleggsverdi til inntekt for *Landsforeningen mot poliomyelitt*. Det viser hvilken oppmerksomhet polio fikk på den tiden, som en av de mest fryktede sykdommer i Norge.

Overfylte barnestuer på smitteavdelingene var vanlig. Det som fikk polio til å virke så avskreckende var først og fremst sykdommens karakter. Ene dagen syk av en tilsynelatende banal influensa-lignende infeksjon med mageproblemer, vondt i halsen og hodepine. Neste dag lammet i en eller flere ekstremiteter uten mulighet til å bevege kroppsdelene. Polio rammet først og fremst barn – i alle samfunnslag – men også voksne.

Svært mange ble sterkt invalidiserte. Mange ble henvist til rullestol og noen havnet i jernlunge. Hadde jeg ikke selv opplevd det, ville det være vanskelig å forestille seg små barn på 5 eller 10 år med lammelser som hospitaliserte dem i måneder og år og hindret vanlig livsutfoldelse. Enkelte ”læresetninger” fikk de fleste polio-barn med seg fra institusjonene. De vanligste var: *Vær snill! Ikke gråt! Opp å gå, dette klarer du! Husk, rullestol er nederlag!*

Dette var litt av situasjonen for 50 år tilbake, men polioens historie er langt eldre.

Egentlig er historien tredelt:

- 1) **Sykdommen**¹; dvs. den medisinske utviklingen fra de tidligste tider til våre dager. Hvordan man gradvis fikk økt kunnskap som resulterte i vaksine og om hvordan postpoliosyndromet² som dukket opp lenge etterpå – like overraskende på helsepersonell som på polioskadde – artet seg.
- 2) **Pasienten selv!** Mye kan sies om pasientenes opplevelser av det å få polio og om den slitsomme rehabiliteringsperioden før stabilitet i sykdomsutviklingen ble oppnådd. Alle forventet at den stabile fasen skulle være livet ut. Så ble det ikke for de fleste!! Om senskadene (postpoliosyndromet) og dens påvirkning av fysisk³ og psykisk⁴ art. Om de frivillige organisasjons betydning for den enkelte polioskadde. Om behandling, utdannelse, jobb og fritid, familieliv osv. Mao. det å være kronisk fysisk funksjonshemmet i 40-50-60 år⁵.

- 3) **Samfunnets håndtering;** offentlige holdninger og generelle levekår hører også med til historien. Sykdommens synlige følger har hatt mange navn opp gjennom tidene: Krøpling, vanfør, invalid, handikappet, fysisk funksjonshemmet og til dagens karakteristikk; bevegelseshemmet. Er dette bare ulike ord for samme sak, eller gjenspeiler disse ordene noe av samfunnets – og polioskaddes – holdninger?

Tiden jeg har til rådighet gjør at jeg i korte trekk bare kan ta punkt 1 – sykdommen – i dette foredraget. Kanskje får jeg anledning til å utdype hele historien ved en senere anledning?

Ny eller gammel sykdom?

Poliomyelitt er en virussykdom som angriper forhorncellene i ryggmargen og er unik i så henseende at det er en av de få sykdommer hvor plutselige lammelser kan oppstå hos tidligere friske barn og unge. Slike karakteristiske trekk alene skulle man tro var nok til å etterspore sykdommen i tidligere tider.

Det som kan tyde på at polio er en ny sykdom er mangel på opplysninger om epidemisk polio før det 19. århundre, samt de store epidemiene i første halvdel av det 20. århundre. På en annen side er det eksempler i eldre tider som vanskelig kan forklares som annet enn sporadiske tilfeller av poliovirus infeksjon. Disse er sterke nok til å overbevise den medisinske ekspertise at poliomyelitt er en meget gammel sykdom.

Sikkert er det at sykdommen gjennomgikk en klinisk og epidemiologisk forandring i Europa og Amerika for vel 100 år siden. Det sammenfaller i tid med de store forandringene som skjedde i folks lelevaner. Spesielt innføringen av moderne sanitærforhold forandret polioens atferd og innflytelsen på bakterielle tarminfeksjoner. En oppblomstring av polio med lammelser betyr ikke nødvendigvis at sykdommen er nyoppstått. Tvert om, de nye lelevanene kan ha ført til så vel spredning av poliovirus som påvirkning av folks immunitet⁶.

Tidligere tiders polio

Arkeologisk funn av en egyptisk leirtavle⁷ fra det 18. dynasti (1580-1350 f.Kr.) trekkes fram som bevis for at polio har eksistert i minst 3.500 år. Leirtavlen viser en ung mann, sannsynligvis presten Ruma, med et forkortet og atrofisk bein med foten i en typisk spissfot stil-

ling, karakteristisk på grunn av slapp lammelse. Leirtavlen befinner seg i dag på Ny Carlsberg Glyptotek i København.

Barnelegen Michael Underwood⁸(1738-1820), London, var den første som observerte og beskrev barnelammelse i 1789. Underwood hadde ingen tilfredsstillende oppfatning av årsaken. Han hadde observert at lammelsene kunne opptre hos barn svekket av feber i alderen 1-5 år. Underwood satte ikke noe navn på sykdommen, men beskrev den som “*debility of the lower extremities*” (lammelser i beina). Hvorfor vekket ikke dette noen særlig interesse i samtiden? Han omtaler pasientene i flertall. Betyr det at en slik sykdom var allment akseptert på den tiden?

Første norske poliopasient?

På møte i Legeforeningen⁹ i Kristiania den 12. september 1842 fremviste Christian Heiberg (1799-1872) en 43 år gammel mann med betydelige bevegelsesvanskerheter. Han var nødt til å gå på hendene og ake på rumpa, og han hadde generell liten muskelkraft. Venstre bein var tynnere, svakere, mindre følsomt og kaldere enn det høyre. Sykdommen ble antatt være et forsømt tilfelle av barne-lammelse, og hadde oppstått ca 20 år tidligere. Det skulle bety at poliomyelitt i hvert fall har eksistert i Norge siden ca 1820.

Jacob von Heine

En historisk milepæl i forståelsen av polio ga den tyske ortopeden Jacob von Heine (1800-1879) gjennom sin berømte bok i 1840 om *Lammelser i underekstremitetene og deres behandling*¹⁰ I boken om 27 unge tilfeller av slappe lammelser i beina listet han opp felles karakteristika helt fra sykdomsdebut og konkluderte med at symptomene “pekte på affeksjon i sentralnervesystemet, nærmere bestemt i ryggmargen”.

Heine levde i en tid da det var vanlig med avføringsmidler, brekkmidler, trekkplaster og årelatning, men han styrtet klar av disse behandlingsformene. I stede foretrakk han å bruke bevegelse, bad og enkle kirurgiske metoder etterfulgt av skinner o.l. Metoder som fremdeles brukes i dag – 160 år senere.

Tyve år etter første boken kom 2. utgave i 1860. Tittelen var “*Spirale Kinder lähmung*”¹¹. Det indikerer at han var enda mer overbevist om at sykdommens problem satt i ryggmargen.

Norges (og verdens?) første beskrevne polioepidemi

Norges første beskrevne polioepidemi ble nedtegnet i medicinalretningen for 1868 av doktor Andreas Christian Bull¹² (1840-1920) fra Søndre Odalen i Hedmark. Han kalte sykdommen for *meningitis spinalis acuta* (akutt hjernehinnekobetennelse i ryggmargen).

Bull beskrev nøyaktig den initiale feber, smertene og lammelsene i ulike ledd. Bull ga uttrykk for forbauselse over mangel på kramper samt den intakte sensibiliteten. Han skrev at etter ytterlig 4-5 dager kom en endring i sykdomsbildet. Enten ble paralysen verre ved å ramme pustemuskulaturen med døden til følge, eller at feber, smerter og lammelser ble mindre uttalt.

Epidemien varte fra mai til august 1868. Av 14 syke var 12 barn mellom 4-10 år. Fem av barna døde. Bull var usikker om det var noen smittekilde, da sykdommen opptrådte hist og her i distriktet uten at noen omgang kunne påvises mellom de angrepne eller deres familier. Han var ikke fremmed for at det også fantes et mulig smittestoff. Bull mente at den hyppige badingen kunne være en medførende årsak til sykdommen. En meget nøyaktig observasjon av Norges, kanskje verdens første beskrevne polioepidemi.

Progressiv muskelatrofi etter polio i 1875

De franske nevrologene Jean Martin Charcot (1825-1893) og Raymond gjorde en interessant observasjon i 1875. De beskrev to tilfelle av progressiv muskelatrofi etter gjennomgått polio. Denne oppdagelse og viden ble aldri viet noen særlig oppmerksomhet. Det skulle gå mer enn 100 år før dette igjen ble brakt på banen.

På 1980-tallet, 30-40 år etter de siste store epidemiene i Europa og Amerika, fikk “progressiv muskelatrofi etter gjennomgått polio” en ny aktualitet. Denne gang under navnet postpoliosyndromet.

Norsk doktoravhandling

I 1875 holdt dr. Ludvig Faye (1845-1916) sin prøveforelesning¹³ til doktorgraden i medisin. Tittelen var *De essentielle Lamheder i Barnealderen*. Noen klare indikasjoner på at det forefantes et smittestoff forelå ikke. Han henviste til Underwoods og von Heines bøker, samt til alle de samtidige tyske, engelske og franske forfattere som hadde bidratt til økt viden om barnelammelsen. Han nevnte at Adolf Kussmaul (1822-1902) i 1874 hadde foreslått navnet “*poliomyleitis anterior acuta*” (akutt betennelse i ryggmargens fremre grå del), som senere har blitt det offisielle navnet på polio.

Det han ikke nevnte, fordi den ikke var gjort kjent via den medisinske litteratur, var Bulls medisinalbeskrivelse av epidemien i 1868. Det skulle gå vel 30 år før *den* kom fram i lyset, ved at Christopher Leegaard omtalte medisinalbeskrivelsen.

Om årsaken visste Faye intet. „*Erfaringene har vist,*“ skrev han, „*at ved første tannutviklingsperiode opptrer sykdommen hyppigst.*“ På midten av 1800-tallet kom diagnosen “Dentalparalyse” på moten i Europa.

Faye nevnte at noen ganger opptrådte sykdommen etter at barnet hadde ligget på fuktig mark eller sittet på en kald sten. (Det samme sa våre mødre på 1940-50-tallet.)

Hvile ble anbefalt ved feber. Inngridning med sprit og eteriske midler ble forsøkt for om mulig få lammelsene til å forsvinne. Varme bad eller annen form for varme ble ansett gunstig. Viktigste langtidsbehandling var gymnastikk og elektrisk stimulering. Til innvortes bruk kunne stryknin forsøksvis prøves.

Telemark 1899

Det hadde lenge vært rapportert enkelt tilfeller og mindre epidemier av polio i Norge. Det var ingen stor overraskelse da det i 1899 ble rapportert polio i fem legedistrikter i Telemark¹⁴. Fra april til desember ble 54 personer angrepet. Tolv helbredet, 40 invalide og to døde. Chr. Leegaard (1851-1921) skrev at denne epidemi viste på alvor at poliomelyell er en langt farligere og ondartet sykdom enn tidligere antatt. Leegaard mente at sykdommens årsak var et smittestoff med kort inkubasjonstid og inngangsporten var tarmkanalen eventuelt også munn og hals.

Epidemien i Norge 1905

I løpet av 1905 økte antallet polio dramatisk og den 25 august 1905 ved “Kgl. Majestæts naadige brev” ble det bestemt at akutt poliomelyell skulle likestilles med andre infeksjonssykdommer og derfor meldes. Professor Leegaard fikk i oppdrag av medisinaldirektøren å bearbeide materialet^{15, 16}.

I 80 av Norges 158 legedistrikter ble det rapportert polio i 1905. Hele 952 tilfeller fikk Leegaard til systematisering. Han delte poliotilfellene i tre grupper:

P.1 dvs. de alvorligste former med invaliditet eller død som resultat. Hele 422 ble klassifisert i denne gruppen hvorav 84 døde.

P.2 dvs. lette tilfeller med lammelser initialt men hvor lammelserne gikk tilbake over tid og pasientene ble vurdert “helbredet”. I denne gruppen var det 155 tilfeller.

P.3 dvs. symptomer på polio men uten lammelser; såkalt abortive, tellet 358 tilfeller. To ble vurdert som hjernebetennelse og 15 som hjernehinnebetennelse.

Det ble tegnet kart over alle deler av landet med avmerking av hvor og når sykdommen oppsto. Dette for å følge polioens utbredelse.

Resultatet av epidemien i 1905: Av P.1 og P.2 ble 27% helbredet, 58% ble invalide og 15% døde.

Leegaard var sikker på at det var et helt bestemt smittestoff som var årsaken og at smitten ble hyppigst overført via friske mellomledd og de *uten* lammelser (såkalte abortive) var hovedårsaken til smittespredningen. Usikkerheten var tilstede om matvarer, vann, melk, klar o.l. i tillegg kunne være smittebærere.

Flere andre tanker opptok Leegaard, bl.a.: Hvorfor var polio mest utbredt på landsbygden når storbyene, med størst befolkningstetthet, hadde relativt få tilfeller? Hvor smittsom er mikroben når enkelte i en husstand fikk polio mens andre ikke? Er smittestoffets innangang i kroppen via munn-svelg, eller også via tarmkanalen? Hvorfor får enkelte sykdommen uten eller med lite lammelser, mens andre blir fullstendig lamme? Hvorfor varierer sykdomsutbruddene med årstidene? Leegaard stilte også spørsmålet om de bedre hygieniske forhold i vårt land hadde bidratt til flere poliotilfeller ved at den naturlige immuniseringen avtok.

Polioviruset oppdages

Den 18. desember 1908 lanserte Karl Landsteiner (1868-1943) og hans assistent Erwin Popper på et møte i Wien at polioviruset var oppdaget¹⁷.

Inaktivert poliovaksine (IPV)

Den 12. april 1955 kom offentliggjørelsen av den drepte poliovaksinen effektivitet. Mannen bak vaksinen var Jonas Salk (1914-1995). Det ble konstatert mer enn 50% immunitet. Totalt med kontrollgrupper var ca 1.8 mill. barn involvert i forsøket.

Orale poliovaksine (OPV)

Parallelt med utviklingen av inaktivert vaksine arbeidet Albert Sabin (1906-?) med svekket levende vaksine – såkalt Sabin-vaksine.

Den kom i 1961. Sprøyten kunne legges vekk siden den nye vaksinen kunne dryppes på en sukkerbit og spises.

Polioepidemiene i Norge

La oss se litt historisk på antall poliotilfeller i Norge i det 20. århundre. Store epidemier i 1905, 1911 og 1936. Ved siden av krigens tragedier, opplevde Norge i 1941 en av de verste epidemier til da. Ca. 1800 med og uten lammelser ble registrert. Hjelpeapparatet her hjemme var lavt, og mange ble sendt til Sverige. Like etter krigen ble mange også sendt til Danmark.

Den siste store epidemien i Norge ble også den største. Ca. 10% (ca. 2300) av alle registrerte poliotilfeller i forrige århundre rammet barn og voksne i 1951.

I Norge var IPV i bruk fra høsten 1956¹⁸. Det var rasjonering i begynnelsen. Hele vaksinasjonsprogrammet ble en suksess i Norge i likhet med alle andre land hvor massevaksinasjon hadde startet.

Den orale vaksinen ble brukt i perioden 1965-1979. Bare Norge av de nordiske land tok i bruk denne vaksinen. OPV var billigere og enklere å administrere (sukkerbit). En sideeffekt var at den kunne framkalle polio. Offisielt har åtte personer har fått polio som følge av OPV i Norge – enten direkte eller indirekte. Det ble skiftet tilbake til den inaktiverte vaksinen fra 1980.

Inntil 1950 skilte man ikke statistisk mellom de som fikk eller ikke fikk lammelser. Siste poliotilfelle i Norge med lammelser var i 1972. Siste 3 pasienter uten lammelser i 1974. Fem nordmenn i utlandet fikk polio i perioden 1976-93. Fra 1905 til 1993 ble offisielt ca 22.000 rammet av polio, med eller uten lammelser¹⁹. Sannsynligvis store mørketall.

Gammel sykdom viser tenner

På 1980-tallet og utover på 1990-tallet oppstod nye problemer hos polioskadde som ikke bare kunne tilskrives økt alder, uten at dette ble oppfattet seriøst av legestanden. Problemene kommer vanligvis 30-40 år etter at pasientene ble rammet av polio, uansett debutalder. Årsaken er mest sannsynlig overbelastningsskader av gjenlevende forhornceller i ryggmargen. Senskader eller postpoliosyndromet ble for mange som å få polio på nytt.

Definisjon av postpoliosyndromet (PPS)²⁰:

1. Gjennomgått poliomylitt med lammelser
2. Restitusjon, fullstendig eller ufullstendig etter akutt fase
3. Stabil tilstand i minst 15 år
4. Tre el. flere av følgende punkter skal oppfylles:
 - ⇒ ny og abnorm muskulær tretthet/slitenhet
 - ⇒ ny eller øket lokalisert parese i muskler affisert i akuttfasen
 - ⇒ ny muskelatrofi
 - ⇒ funksjonell forverring med tap av praktisk funksjonsevne
 - ⇒ smerte i ledd eller muskler
 - ⇒ kuldeintoleranse
 - ⇒ underventilering
5. Forverringen kan ikke forklares av annen sykdom

Nåtid og framtid

Polioskadde er i Norge en “utdøende” rase. To ting er viktige:

- En kartlegging av den enkeltes gjenværende funksjonsnivå og tiltak til å bevare denne.
- Det andre er at Verdens Helseorganisasjon lykkes med å gjen-nomvaksinere verdens befolkning og derved utrydde polio-myelitt.

Noter

- 1 Paul, John R. (1971) *A History of Poliomyelitis*, Yale University Press.
- 2 Halstead,L.J; Rossi,C.D (1987) *Postpolio syndrom: Clinical experience with 132 consecutive outpatients*. in Birth Defects, vol 23, s. 13-26.
- 3 Wekre,Lena Lande; Stanghelle,Johan K.; Lobben,Bjørn; Øyhaugen,Steinar (1997) *Polioskadde i Norge. Resultater fra Landsundersøkelsen 1994*, Tidsskr Nor Lægeforen, s. 500-504.
- 4 Schanke,A.-K.; Lobben,B.; Øyhaugen,S. (1999) *The Norwegian Polio Study 1994 part II: early experiences of polio and later psychosocial well-being*, Spinal Cord, s. 515-521.
- 5 Lobben,Bjørn; Øyhaugen,Steinar (1995) *Polioskadde i Norge - hvordan har de det?* Landsforeningen for polioskadde (LFPS), Oslo. Rapport etter spør-reundersøkelse av 1444 polioskadde.
- 6 Payne,A. M.-M. (1955) *Poliomyelitis as a world problem* in Poliomyelitis; Papers and Discussions presented at the Third Internat. Conf., Philadelphia, Lippincott, s. 391-400.
- 7 Hamburger, Ove (1911) *Et tilfælde af Børnelamhed i Oldtiden*, Ugeskrift for Læger, s. 1565-68.
- 8 Underwood, M. (1789) *A Treatise on the Diseases of Children*, London.
- 9 Heiberg, Johan (1842) *Lægeforeningen i Christiania. Møde d. 12te September*, Ugeskrift for Medicin og Pharmacie, s. 331.

- 10 Heine, J. (1840) *Beobachtungen über Lähmungszustände der unteren extremitäten und deren Behandlung*, Köhlner, Stuttgart.
- 11 Heine, J. v. (1860) *Spinale Kinderlähmung*, Cotta, Stuttgart.
- 12 Bull, A. Chr (1868) Medicinalberetning.
- 13 Faye, L. (1875) *De essentielle Lamheder i Barnealderen* (Prøveforelesning), Norsk Magazin for Lægevidenskaben, 335-355.
- 14 Leegaard, Chr. (1901) *Poliomyelitis anterior acuta i Bratsberg amt aar 1899*, Norsk Magazin for Lægavidskaben, 62: 377-421.
- 15 Leegaard, Chr. (1909) *Kliniske og epidemiologiske undersøkelser over den akute poliomyelit i Norge*. Videnskabs-Selskabets Skrifter. I. Mathem.-Naturv. Klasse. 1908. No. 11.
- 16 Leegaard, C. (1909) *Kliniske og epidemiologiske undersøkelser over den akute poliomyelit i Norge*. (Med særligt hensyn paa forekomst i aaret 1905), Jacob Dybwad, Christiania.
- 17 Landsteiner, K.; Popper, E. (1908) *Mikroskopische Präparate von einem menschlichen und zwei Affenrückmarken*, Wien.klin.Wschr., s. 1830.
- 18 Mellbye, Fredrik (1989) *Kampen mot poliomyelitt*. Bok: Slit med helsa. Gyldendal, Oslo, s. 185-203.
- 19 Aasen, Sigmund (1994) *Poliomyelitt pr. år i Norge*. Personlig meddelelse.
- 20 Halstead, L.S and Grimby, G (1995) *Post-polio syndrome*, Hanley & Belfus, Inc, St Louis-Baltimore-Boston.

Valentin Haüy

– blindpedagogikens fader (1745-1822)

*Av Beatrice Christensen Sköld, fil.mag.
Talboks- och punktskriftsbiblioteket, Enskede, Sverige*

Bakgrund

Mitt intresse för Valentin Haüy väcktes då jag höll på med ett arbete om Louis Braille.

Jag fann då att det saknades litteratur om Haüy på svenska. Dessutom fanns i den litteratur jag studerade mycket motsägelsefulla uppgifter om Haüy. Särskilt fäste jag mig vid att det saknades uppgifter om en lång period i Haüys liv, nämligen de tio år han vistades i S:t Petersburg.

Jag beslöt då att inom ramen för mina studier på pedagogiska institutionen i Stockholm skriva en biografi över Haüy. Inför detta arbete ställde jag mig följande frågor

Vem var Valentin Haüy – hur ledde sig hans liv? Vilken roll har han spelat när det gällt att skapa en specialpedagogik för blinda? Är Haüy verkligen värd epitet blindpedagogikens fader? Har han spelat någon roll för uppkomsten av blindpedagogikens uppkomst i Sverige och andra länder? Hur gestaltade sig hans pedagogik? Vad hände Valetin Haüy under åren i Ryssland?

I detta föredrag ger jag inte svar på alla dessa frågor då tiden är alltför kort. För den som är intresserad av mer uttömmande svar hänvisar jag till min uppsats.

Inledning

Intresset för att få fram en regelrätt undervisning för olika handikappgrupper väcktes under upplysningstiden. Debatten om handikappades värde och möjligheter att kunna inhämta kunskaper inleds med John Lockes (1632-1704) uppsats *the Molyneux Problem* som ingår i *An Essay Concerning Human Understanding* (Morgan 1977). Locke fick ett brev från irländaren William Molyneux den 2 mars 1693 ställde följande fråga: Om en person som är född blind och har lärt sig att med hjälp av känseln skilja mellan en tärning och en kula, blir seende efter en operation, kommer han då att med blotta ögat kunna skilja en tärning från en kula?

Locke hade ett starkt inflytande på de franska upplysningsfilosoferna. Debatten om Molyneux-problemet föranledde den franske upplysningsfilosofen Denis Diderot (1713-1784) att ta kontakt med blinda mänskor. Sina erfarenheter redovisar han i skriften *Lettre sur les aveugles pour ceux qui voient* (Brev till blinda för dem som ser). Diderots brev väckte dåtidens borgerskap till medvetande om att också blinda mänskor är bildbara. Han grundade år 1780, efter engelsk förebild, ett filantropiskt sällskap (Société Philanthropique). Sällskapet öppnade bl.a. ett hem för blinda. En av medlemmarna i Société Philanthropique var Valentin Haüy, som år 1784 grundade den första regelrätta specialskolan för blinda barn och ungdomar

Mina källor

Jag har sökt mina källor i museer och arkiv. Huvuddelen av det material jag funnit har varit i tryckt form. De få handskrifter som finns förvaras på Association Valentin Haüy i Paris.

Bristen på rena arkivalier som förstahandskällor gör naturligtvis att man kan diskutera mitt arbete:s validitet (Sjöstrand 1972). Å andra sidan återger flera av de skrifter jag använt förstahandskällor och/eller ”första-persons-dokument”. Av litteraturen att döma är jag tämligen ensam om att ha använt Skrébitsky som källa. Uppgifterna om Haüys pedagogik har jag till största delen tagit direkt ur hans eget arbete *Essai sur l'Education des jeunes aveugles*. Denna skrift och annat värdefullt material finns i Dansk Blindemuseums bibliotek.

En annan värdefull källa har varit den ryske ögonläkaren Alexander Skrébitskys lilla skrift *Valentin Haiiy à St. Petersbourg* från 1884. Skrébitsky kan sägas ha återupptäckt Haüy i Ryssland i samband med att han själv sökte förbättra de blindas villkor. Haüys institut i S:t Petersburg hade då varit nedlagt i många år och fallit i glömska. Skrébitsky fann material i ett arkiv, vilket utgör källorna för hans skrift. Han fann en hel kapsel med dokument från perioden 1807-1809 men endast enstaka dokument för den återstående perioden av Haüys vistelse i Ryssland. Kapseln lyckade Skrébitsky ta ut ur Ryssland och donera till Valentin Haüy-museet i Paris där den fortfarande förvaras (Skrébitsky 1884).

Den franska historikern Zina Didier-Weygand publicerade i samband med den andra blindhistoriska kongressen i Paris 1998 en liten skrift med titeln *Le Temp des Fondateurs 1784-1844*, som är intressant därför att hon haft tillgång till arkivalier både från det av Valentin Haüy grundade institutet Institution des Jeunes Aveugles (INJA),

Bibliothèque national de France, Bibliothèque Association Valentin Haüy samt Archive du C.N.H.O des Quinze-Vingt. Den lilla skriften är bara en försmak av Didier-Weygands doktorsavhandling *La Cécité et les Aveugles dans la société Française: Représentaions et institution du moyen âge aux première années du XIX siècle* som utkom i mars 2000 använder numera. Hennes källmaterial består både av arkivalier, pressklipp och skrifter och brev av Haüy. Hon är ensam om att som källa använda protokoll från de olika revolutionskommittéerna i Paris under 1790-talet. Däremot behandlar hon inte Haüys tid i Ryssland.

Valentin Haüys barndom och ungdom

Valentin Haüy hade ett långt och skiftesrikt liv. Han föddes den 13 november 1745 i Saint-Just en Chaussé, en liten by 35 km öster om Paris. År 1751 bosatte sig hans familj i Paris, vilket gjorde det möjligt för honom att studera vid universitetet. Haüy hyste ett stort intresse för språk. Förutom latin, grekiska och hebreiska studerade han ett tiotal levande språk. Han förtjänade sitt uppehälle genom att översätta både privata och officiella skrifter och kunde snart skryta med titeln kunglig tolk. Han tolkade också åt Paris stadsstyrelse och åt amiralitetet. Redan innan han blev utnämnd till kunglig tolk hade han blivit gymnasielektor. Han blev sedermera också medlem av Bureau Académique des Ecritures, som grundades av Ludvig XVI. Förmodligen kallades han till ledamot av denna akademi på grund av att han uppfann en metod att dechiffrera hemlig skrift och militära kodsystem (Henri 1987).

Den franska polisen började 1771 intressera sig för tydning av chiffer. Under de följande tio åren arbetade Valentin Haüy för hemliga polisen, där hans uppgift var att undersöka all främmande korrespondens som befördrats av det franska postverket men också med att tyda chiffermeddelanden. Han fortsatte med detta arbete också under de olika revolutionära regeringarna.

Antagligen var det Valentin Haüys stora språkintresse som ledde honom till att först intressera sig för döva och senare också för blinda. Han ansåg att de blinda endast hade ett problem. I motsats till de döva behärskade ju de blinda det talade språket men saknade möjligheten att kunna läsa.

Marknaden i St. Ovid

I ett brev till sin son beskriver Haüy den upplevelse som kom att bli avgörande för hans fortsatta bana (Didier-Wygand 2000). Han hade vid den årligt återkommande marknaden på torget S:t Ovid (numera Place dela Concorde) sett blinda musiker uppträda. De bar stora glasögon av papp och toppformade hattar försedda med åsneöron. På deras notställ stod notbladen vända upp och ner och deras musicerande bestod av att banka, blåsa och gnissla fram oljud ur uttjänta instrument. Haüy upprördes över att vanföra människors elände ytterligare skulle förstärkas genom löjlig utstyrsel. Han blev också uppbragt över åskådarnas hjärtlöstet. De skrattade nämligen hysteriskt åt den löjliga orkestern. Han ansåg inte att det fanns några skäl att skratta åt människor bara för att de hade ett lyte. Från denna dag beslöt han sig för att ägna sig åt att förbättra de blindas förhållanden.

Maria Theresia von Paradis

Maria Theresia von Paradis var en person som kom att betyda mycket för Haüy och hans framväxande pedagogik. De två träffades i Paris år 1785 i samband med att Paradis gjorde en musikalisk turné. Enligt Weygand (1998) gick det till så att Haüy lästa en artikel i en av Paris dagstidningar att det blinda underbarnet Maria Theresia von Paradis skulle besöka stad och att han vid ankomsten kontakta hon henne. Hon var född i Wien och blind sedan 3-4-årsåldern (Janisch 1955, Eriksson 1998). Föräldrarna var burgna. Flickan var mycket musikalisk och blev så småningom pianovirtuos och turnerade runt Europa. Mozart dedicerade en konsert för piano och orkester till henne men hon komponerade också själv. Ett särskilt notskriftssystem hade uppfunnits speciellt för henne.

Maria Theresia von Paradis lät också trycka kartor och bilder i relief. En särskild tryckpress hade tillverkats för henne av en person som hette Wolfgang Ritter von Kempelen (Janisch 1955). Hon korresponderade också med Johan Ludwig Weissenburg i Mannheim som även han tillverkade reliefbilder och kartor.

Mötet med Paradis gav Haüy den inspiration och uppmuntran han just då behövde för att kunna utarbeta en plan för undervisning av blinda (Eriksson 1998, Didier-Weygand 2000). Planen presenterades för filantropiska sällskapet. I sin bok *Essai sur l'Education des Enfans-Aveugles* framhåller Haüy gång på gång att flera av de hjälpmittel han anbefaller har använts av Maria Theresia von Paradis.

Mötet med Lesueur

Haüy var övertygad om att de blinda var värdar ett bättre liv än att tigga och uppträda på marknadsplatser. De borde ha rätt till utbildning. Först 13 år efter marknaden i St Ovid fick han få chansen att visa att blinda också var bildbara. Det är den andra avgörande händelsen i hans liv. Det sägs att han då upptäckte en ung blind tiggare, Francois Lesueur, som stod i portgången till kyrkan Saint-Germain-des Prés. Lesueur var en professionell tiggare som försörjde sig och sina föräldrar och fyra syskon med hjälp av allmosor. Sedan medeltiden tillät den katolska kyrkan blind att tigga på kyrkans områden (Kretschmer 1937).

Det sägs också att Haüy då han gav Lesueur en allmossa fick kommentaren: "Ni trodde att ni gav mig en sliten sou men det var en écu ni gav mig" (Henri 1987). Han skulle då omedelbart ha dragit vissa slutsatser angående blindas fina känselförmåga. Weygand betvivlar att detta är en sann historia och menar att allt tyder på att Lesueur kom från ett av Filantropiska sällskapets hem.

Haüy lyckades i varje fall förmå Lesueur att bli hans första elev. Han började med att lära sin elev att uppföra sig fint, tala grammatiskt och att räkna. Men Haüys huvudintresse var att lära blinda läsa. Han lät framställa träbokstäver så att Lesueur kunde lära sig alfabetet och senare också att läsa. Detta skedde genom att bokstäverna grupperades till ord i en träram. På ett liknande sätt lärde sig Lesueur de fyra räknesätten. Siffror av trä grupperades i olika fack i en ram.

Ett stort problem var dock att få fram böcker till Lesueur. Haüy förstod snart att hans elev kunde känna igen upphöjda bokstäver. Han började då på egen hand göra reliefbokstäver på vaxat papper.

Haüy hade börjat undervisa Lesueur på pingstafton den 31 maj 1784, redan i september samma år kunde han tillkännage sina framgångar i en artikel i *Journal de Paris*. Den 18 november framträddes lärare och elev för Franska Vetenskapsakademien. Lesueur läste, kände igen länderna på en karta och figurer framställda i relief på kartong. Detta var genombrottet för Haüy. I januari 1785 utnämndes han till ledamot av Société Philanthropique (grundad av Diderot), som också anförtrodde honom undervisningen av sina tolv skyddslingar, alla i 20-års åldern. Han kunde nu hyra ett hus vid rue Coquillière där han höll skola. Ett år senare, då antalet elever ökat ytterligare, flyttade han till det hus på rue Notre-Dame-des-Victoires, där Société Philanthropique hade en verkstad för blinda. Institutionen för unga blinda hade fötts.

Det enastående med Haüys företag var att han öppnad en verlig skola med en kostnadsfri kollektiv undervisning, som vände sig till blinda oavsett kön. Inte heller behövde man vara rik eller hyperintelligent för att gå i denna skola. Alla tidigare försök med undervisning för synskadade hade varit förbehållen rikemansbarn och ett och annat ”blint underbarn”.

Haüys pedagogik

Haüys upfinning, att göra reliefbokstäver på papper med hjälp av typer som han låtit gjuta, var något helt nytt (Weygand 1998). Vi kan till och med drista oss att säga att det är något enastående i blindpedagogikens historia. Här fanns en man som verkligen uppfann ett sätt att massproducera reliefskrift. Haüy såg det också som sin främsta uppgift att söka producera böcker i så många exemplar som möjligt. Hans strävan var att varje blind elev skulle få sitt eget bibliotek (Haüy 1786). Så småningom lät han konstruera en press lämpad för tryckning av reliefskrift, till denna fogade han en anordning som möjliggjorde att de uppstående skrivtecknen färgades svarta. De två första böckerna som Haüy lät trycka för sina elever gjordes på detta sätt. Det var hans egna pedagogiska verk *“Essais sur l’Education des Aveugles”* (1786) och *“Notice Historique l’Institution des “Enfans Aveugles”* (1791).

Haüy ansåg att blinda med denna metod skulle kunna trycka böcker, inte bara för eget bruk men också till nytta för seende. En dröm han hade var att hans elever skulle kunna bli lärare till seende barn och att dessa skulle använda samma bok som sin lärare. Men det var fråga om en tryckmetod, och skrivandet blev på detta sätt ett verkligt typografiskt sättningsarbete. För att blinda också skulle kunna korrespondera med seende konstruerade Haüy ett ”skrivbord”, som fungerade i kombination med en stålpena vars stift inte var kluvet. Han trodde att de blinda själva skulle kunna rita upp de handskrivna bokstäverna på framsidan och på så sätt åstadkomma ett avtryck på baksidan som de själva kunde läsa. Tyvärr fungerade apparaten dåligt för den som var född blind och aldrig sett skrivna bokstäver.

Vid rue Victoires var man inte bara inriktad på undervisning utan ägnade sig också åt yrkesutbildning, i sann upplysningsanda trodde på Haüy på arbetets positiva betydelse. Eleverna tvinnade tråd, spann stickade, tillverkade remmar och knöt nät. De tryckte i relief men också i ”svart”. I slutet av boken om blindas undervisning (*l’Essai sur Education des Enfans-Aveugles* 1786) finner man ett tiotal exempel på typografiska arbeten, t.ex. inbjudningskort, till-

kännagivanden, fakturor, prospekt m.m. Trots att Haüy lät producera partitur i relief ansåg han inte att musik var annat än ett tidsfördriv för de blinda. Han kom dock att senare ändra uppfattning (Skrébitsky 1884).

Målet för Haüys pedagogik var att de blinda skulle kunna kommunicera obehindrat med seende. Därför förkastade han alla skriftsystem som inte hade likheter med det latinska alfabetet. Han skulle troligen aldrig ha godkänt Brailles punktskriftsalfabet. Men han är trots allt den stora pionären då det gäller pedagogik för synskadade. Han trodde inte att handikappade var obildbara och han sökte genom sin undervisning integrera de blinda i samhället.

Monarkist eller medlöpare

Kung Ludvig den XVI var Haüys beskyddare och institutets främste donator. Då kungen störtades år 1791 kom institutet för blind ungdom att hamna under den nya revolutionära regeringen. Undervisningen kunde dock fortgå i samma banor som under monarkin. De revolutionära regimerna ansåg också att all undervisning skulle vara fri och skötas av staten (Förhammar 1991).

Haüy tvekade inte att den 8 juni 1794, det Högsta Förfuftets dag, låta sina blinda musiker uppträda på en rörlig plattform där han under slagord uppmanade dem att följa Robespierre som uppträdde utklädd till Det Högsta Förfuftets överstepräst (Didier-Weygand 2000). Redan under monarkin hade de blinda eleverna regelbundet uppträtt för ett auditorium för att visa sina framsteg. Dessa föreställningar fortsatte under revolutionen. Haüys anpasslighet till olika regimer skulle senare ligga honom i fatet.

Åtta år senare då direktoriet ersattes med det första konsulatet och Napoleon kom till makten slogs skolan ihop med Hospital Quinze-Vingt, en asyl för äldre blinda som existerat sedan slutet av 1200-talet. Om skälet till sammanslagningen hade finansiella eller ideologiska orsaker undandrar sig min bedömning. Det har påståtts att Napoleon inte hade något till övers för handikappade men sådana påståenden motsägs av det faktum att han månade om de soldater som bilvit blinda i samband med fältfåget till Egypten. Haüy blev i vart fall mycket uppbragt och protesterade mot att skolan slogs ihop med asylen. Men det hjälpte inte utan han blev avskedad men fick en mindre pension.

Musée des aveugles

Efter avskedandet grundade Haüy ett privatinstitut för blinda (Kretschmer 1937) som han kallade Musée des aveugles. Hans idé var att det nya institutet skulle utgöra ett komplement till National-institutet. Det bestod av två avdelningar. Den första var en förskola för blinda barn från 4 till 7 år medan den andra avdelningen var en fortsättningskola för elever över 16 år där dessa fick yrkesutbildning. Haüy hade alltså idéer om att man skulle ha en förskola långt före Fröbel. I det nya institutet förverkligade Haüy också en annan av sina idéer. De blinda ungdomarna fick undervisa seende barn som bodde i en pension ansluten till Musée des aveugles. Men i längden klarade Haüy inte ekonomin utan fick år 1806 lägga ner sin skola.

Ryssland

Ryktet om Haüys pedagogik och upfinning av tryckpress för relief-skrift spred sig runt Europa. Alexander den förste av Ryssland hade kunskapare runt om i Europa som rapporterade om nyheter som kunde vara till nytta för Ryssland. En av dessa var general Khitrowo (Skrébitsky 1884). På uppdrag av tsaren förhandlade generalen med Haüy om en ettårig anställning för att bygga upp ett institut och ett tryckeri i S:t Petersburg (Skrébitsky 1884). Tillsammans med en av sina vuxna blinda elever reste han 1806 till Ryssland.

På vägen till Ryssland gjorde Haüy ett uppehåll i Berlin och lyckades då övertala den preussiska kungen att grunda en blindscola i Berlin med en professor Zeune som rektor.

Med ekonomiskt bistånd från tsar Alexander I grundade Haüy i S:t Petersburg en skola för blinda. Alexander hade själv blivit uppfostrad i upplysningens anda och var intresserad av nya pedagogiska idéer (Skrébitsky 1884). Men Haüy stötte på många svårigheter. Det största hindret var hans bristande kunskaper i ryska. Han hade heller ingen aning om rysk religion och kultur. I Paris hade Haüy inom sitt institut anordnat utbildning för blinda organister. Han började med att kopiera denna utbildning i Ryssland utan att veta att den rysk-ortodoxa kyrkan inte har någon orgelmusik i sin ritual. Då Haüy klagade över att han inte fick några elever till sitt institut lär den ryske undervisningsminister ha svarat att det med säkerhet berodde på att det inte fanns några blinda i Ryssland.

Trots alla svårigheter stannade Haüy i Ryssland i tretton år. Varför vet man inte. Möjligen kan de många krigen ha hindrat honom att lämna Ryssland. Enligt den ryske ögonläkaren Skrébitsky saknas

en sammanhängande dokumentation från Haüys sista elva år i S:t Petersburg. Först år 1815 återvände han till Frankrike.

Haüy undervisade också en döv flicka i S:t Petersburg (Skrébitsky 1884). Av allt att döma hade han lärt sig teckenspråk och l'Epées pedagogiska metoder, vilka han refererar till i ett brev som återges i Skrébitskys skrift.

De sista åren

Efter Napoleons fall 1814 blev Nationalinstitutet i Paris åter en självständig enhet. Rektor blev Sébastien Guillé, läkare och en hängiven rojalist. Han förbjöd Haüy att besöka skolan då han ansåg att denne under revolutionen uppträtt som en förrädare mot monarkin. Först 1821 fick Valentin Haüy återse sin gamla skola. Guillé hade då blivit avskedad och skolan hade som rektor fått Dr Pignier. Den hade då vuxit så att ett 60-tal elever fick undervisning där. Vid en ceremoni den 21 augusti 1821 hyllades Haüy för sina pionjärinsatser. Med på denna högtid var den unge Louis Braille som börjat på institutet 1819. Valentin Haüy, dog den 18 mars 1822 i sin brors hem i Paris.

Slutsatser

Inledningsvis redovisade jag ett antal forskningsfrågor, vilka jag i viss mån lyckats besvara.

Jag har genom att foga samman uppgifter från olika källor fått ihop en biografi.

Under arbetets gång har ytterligare frågor utkristalliserats som t.ex.
– Vilken händelse som kan sägas vara avgörande för att Haüy skulle överge sin bana som översättare och tolk och ägna sig åt blindpedagogiken?

Mitt svar på denna fråga blir: Det var antagligen en kedja av händelser. Förmodligen fick Haüy det första beviset för att handikappade är bildbara när han beväistade uppvisningar med döva elever från abbé l'Epées institut. Men av avgörande betydelse var enligt honom själv mötet med de blinda musikerna på marknaden i S:t Ovid blev utgångspunkt för hans engagemang då det gällde blida. Denna händelse kan kallas ”epiphani” eller ”Critical Incident”, en växtpunkt i Haüys liv. En annan sådan växtpunkt är mötet med Leseuer. Denzin (1989) beskriver epiphanies som ”interactional moments and experiences which leaves marks on people's lives”¹.

Om jag skall våga mig på att sätta en ”etikett” på Haüy liv, blir svaret att det i många stycken var dramatiskt. Haüy är sig från bör-

jan som monarkist, men samtidigt var han upplysningsman. Ludvig XVI var hans välgörare, som också tillägnas den pedagogiska skriften *Essai sur l'edcuation des aveugles*. Sedan blev Haüy aktiv revolutionär. Men är det så underligt? Han rörde sig just i de kretsar – för det mesta akademiker och ämbetsmän – som startade revolutionen (Didier-Weygand 2000, Nationalencyklopedin band 6, 1996).

Hans förehavanden under revolutionen tycks inte ha stört varken Alexander I eller Louis XVIII.

Yttermera framträder Haüy som en utilist. Han var ju angelägen om att blinda skulle kunna utbilda sig så att de skulle kunna försöja sig. Denna utilistiska syn präglade blindpedagogiken under lång tid och är fortfarande grundstenen i blindundervisningen i USA, Kanada och flera asiatiska länder, där målet med utbildningen är att eleverna efter genomgången utbildningen skall kunna klara sig själva. I sin samtid står Haüy heller inte isolerad när det gäller detta utilistiska perspektiv på pedagogiken. Detta synsätt präglar också pedagogiken i revolutionens Frankrike (Didier-Weygand).

Något av det mest väsentliga inom all blindpedagogik är att lära eleverna läsa och skriva. Handikappet är vad vi dag kallar informationshandikapp. Haüys storhet ligger i att han verkligen försökte lösa detta stora problem genom att börja trycka böcker med text i relief.

Folke Johansen (1983) menar att Valentin Haüys bokstäver var mycket svåra att läsa men att hans tryckmetod är en enastående uppfinding. Den har varit i bruk ända fram till dess framställningen av taktil skrift började göras med hjälp av dator teknik. Han har ibland kallats de blindas Gutenberg (Johansen 1983).

Är det då riktigt att kalla Haüy för blindpedagogikens fader? Vi har ju i det föregående sett hur man började experimentera med skolutbildning och pedagogik för synskadade också i andra länder. Det fanns alltså flera personer i Haüys samtid som började undervisa blinda.

Pritchard (1963) framhåller att det enastående med Haüy är att han faktiskt skapar en organiserad utbildning för de blinda med en väl genombränt pedagogik. Det som utmärker Haüys företag – och skiljer honom från t.ex. de engelska pedagogerna – var att han öppnade en riktig skola med en kostnadsfri kollektiv undervisning, som vände sig till alla blinda oavsett kön. Inte heller behövde man vara rik eller hyperintelligent för att gå i denna skola. Alla tidigare försök med undervisning för synskadade hade varit förbehållna rikemansbarn och ett och annat ”blint underbarn”.

Haüy var också föregångsman då det gäller integration och jämställdhet. Vid Parisinstitutet undervisades blinda och seende barn

sida vid sida och det var också Haüys intention att blinda så småningom skulle kunna vara lärare till seende. Haüy praktiserade också samundervisning, vilket måste ha varit mycket radikalt. Också när det gäller undervisning av förskolebarn är Haüy en föregångsman. På Musée des Aveugles började han undervisning av små barn långt före Fröbel. Integrationstanken finns hela tiden i hans egen skrift *Essai sur l'education des Aveugles*. Han avvisar i det längsta specialhjälpmedel, t.ex. när det gäller matematikundervisning med hänsyn till att blinda och seende skall kunna undervisas tillsammans. När det gäller åskådningsundervisning för blinda är han inte pionjär men tar upp det andra påbörjat (Eriksson 1998). Han är den stora praktikern som tillverkar material, bl.a. tryckeriutrustning, som han exporterar till andra institut i Europa.

Haüy har också indirekt påverkade blindpedagogiken i Sverige och Danmark i början av 1800-talet. Pär Aron Borg ville inte erkänna att han influerats av andra pedagoger, dock ser vi att han tagit intryck av Haüys pedagogik. Brorson i Danmark gick medvetet emot Haüys idéer då han inte vill införa dennes metoder att lära blinda läsa och skriva. I ett längre perspektiv ser vi dock hur Haüys pedagogik bildade grunden för den undervisning som börjar på 1850-60-talen i Norden. Intresset för en allmän undervisning för blinda i Sverige och Danmark kom dock först i samband med införandet av folkskolan.

Det är sannolikt att de svårigheter Haüy hade i Ryssland berodde på hans bristande kunskaper i ryska språket och att han inte heller var insatt i de religiösa och kulturella förhållandena. Ett exempel på hans bristande insikter i ryskt samhällsliv är att han sökte utbilda organister i S:t Petersburg utan att ha en aning om att det inte förekommer orgelspel i den rysk-ortodoxa kyrkan. Skrébitsky (1884) menar också att Haüy helt lät sig luras av ämbetsmännen vid ministeriet och blev ett offer för den ryska byråkratién.

Pierre Henri (1987) menar att Haüys pedagogik i många fall var ganska naiv och visar på stor brister då det gäller kunskap om blinda. Henri framhåller att Haüys efterträdare och beläckare Guillé i sin bok *Essai sur l'instruction des aveugles, ou exposé analytique des procédés employés pour les instruire* (1819) har utvecklat en betydligt mer sofistikerad pedagogik. Å andra sidan utökade Guillé under sin tid som rektor varken antalet läroböcker eller mängden åskådningsmaterial (Henri 1987).

När det gäller Haüys vistelse i Ryssland kan vi konstatera att han verkligen grundade en skola i S:t Petersburg men att detta inte skedde utan svårigheter. En av de svårigheter som nämns är bristen

på kunskaper i ryska. Jag ställer mig frågan hur en man som påstods vara en stor språkbegåvning och lär ha behärskat ett tiotal språk kunde bege sig till Ryssland utan att kunna ryska. Möjligens kan han ju ha lärt sig språket under den period (1811-1817) som Skrébitsky inte har kunnat dokumentera.

Skrébitskys skrift framgår att Haüy också tog med sin en hustru och son till Ryssland. Han begärde dock aldrig några extra respengar för familjen. Madame Haüy förblir anonym och det går inte att bedöma hennes insats som pedagog men vi vet att hon undervisade både vid Musée des Aveugles (Didier Weygand 2000) och vid institutet i S:t Petersburg.

Slutligen är det är min övertygelse att denna biografiska skiss visar på Valentin Haüys betydelse för blindpedagogiken och att han är väl värd epititet “blindpedagogikens fader”.

Note

1 cit. Från Engström, Erik, 1995

Källförteckning

- Christensen Sköld, Beatrice: *Valentin Haiiy – blindpedagogikens fader*. Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet, 2000.
- Didier-Weygand, Zina: *La cécité et les aveugles dans la société française: représentations et institutions du moyen âge aux premières années du XIXe siècle*. Thèse pour le nouveau doctorat 1997-1998 Université de Paris I – Panthéon Sorbonne. Paris: U.F.R. d'histoire, ‘Seprentrion Presse Universitaires. Thèse à la carte’, 2000.
- Dufau, P.-A.: *Notice historique, statistique et descriptive sur l’Institution National des Jeunes Aveugles de Paris*. Paris: chez le Concierge de l’Institution, Boulevard des Invalides, 56, Paris, 1852.
- Engström, Erik: *Användning av biografiskt material i pedagogisk forskning*, 2:a upplagan, Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitetet, 1995.
- Eriksson, Yvonne: *Tactile Pictures. Pictorial representations for the blind 1784-1940*. Gothenburg Studies in Art and Architecture 4. Doctoral theses. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998.
- Förhammar, Staffan: *Från tärande till närande. Handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige*. Stockholm Studies in History 43, Doktorsavhandling. Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm: A&W International, 1991.
- Haüy, Valentin: *Essai sur l’éducation des aveugles ou Exposé de différens moyens, vérifier par l’expérience, pour les mettre en état de lire, à l’aide du tact, d’imprimer des livres dans lesquels ils puissent prendre des connaissances de langues, d’histoires, de Géographie, de Musique, &c., d’exécuter différens travaux relatifs aux métiers, &c., Dédicé au Roi, par M. Haiiy*. A Paris, impri-

- mé par les enfans-aveugles, sous la direction de M. Clouiser, imprimeur du Roi, 1786 Sous le privilège de l'Académie des sciences.
- Helldén, Arne: *Diderot. En biografi*. Stockholm: Atlantis, 1994.
- Henri, Pierre: *The life and work of Louis Braille 1809-1852. The Inventor of the alphabet for the Blind*. Pretoria: South African National Council for the Blind, 1987.
- Johansen, Folke: *Sådan fik danske blinde et skriftsprøg. En historisk oversigt*. Social- og sundhedsforvaltningen i København. Hellerup: Instituttet for Blinde og svagsyndede, 1983.
- Johansson, Kjell-Åke: *Om blindundervisningen i Sverige från 1809. Förändringar i de pedagogiska perspektiven inom den tidiga specialundervisningen*. Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet: Stockholm, (IMFO-GRUPPEN 1974:1).
- Kretschmer, Reinhold: *De Blinda historia*, Stockholm: P.A.Norstedt & Söner, 1937.
- Lowe, E.J: Ruthledge Philosophy Guidebook to *John Locke on Human Understanding*, London and New York: Ruthledge, 1995.
- Nationalencyklopedin Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1996.
- Sjöstrand, Wilhelm: *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*, Gleerups Lund, 1968.
- Sjöstrand, Wilhelm: *Källkritiska problem inom pedagogisk och historisk forskning*, Lund: Studentlitteratur, 1972.
- Skrébitsky, Alexandre: *Valentin Haüy à Saint-Pétersbourg, d'après des documents inédits*, Paris: Imprimerie de la Société de Typographie, 1884
- Troyat, Henri: *Katarina den stora*. Stockholm: Norstedts faktaocket, 1977.
- Webster, Gary: *Journey into light. The Story of Louis Braille*. World's Work, Kingswood and London, 1964.
- Weygand, Zina: *Les temps des Fondateurs. 1784-1844 Une étape vers l'intégration*. I.N.J.A. 56, Boulevard des invalides – 75007, C.N.A.M: Paris, 1998.

Artiklar

- Jantsch, Marlene: Das Leben der Maria Theresia Paradis und seine Bedeutung des Blindenbildung. *Wiener Medizinische Wochenschrift*, 47/1955.
- Rath, Waldtraut: 100 Prinzenerziehung oder bürgerliche Brauchbarkeit? Entstehung und Entwicklung der Blindenbildung. Ingår i utställningskatalogen *100 Jahre Blindenmuseum 1891-1991. Ein Museum zum Anfassen*.
- Sakula, Alex: That the blind may read: the legacy of Valentin Haüy, Charles Barbier, Louis Braille and William Moon. *Journal of Medical Biography*, 1998:6, s. 21.27.

Elektroniska media

Fokus 4.0 (cd-rom-skiva)

Skiftende tider i åndssvakeomsorgen Vanferd og velferd på Emma Hjorths Hjem

Av Solveig Tutvedt, projektleder, Emma Hjorth museum

Norge var sent ute med å starte noen organisert form for åndssvakeomsorg. Vi var et av de fattigste landene i Europa og lå langt etter Sverige og Danmark på dette området. Særlig Danmark hadde en utbygget institusjonsomsorg i andre halvdel av 1800-tallet.

Da arbeidet med denne gruppen omsider kom i gang på 1870-tallet, stod noen familier, i særdeleshet familien Lippestad, sentralt i arbeidet. Tre søskener startet hver sin institusjon. Først ute var Johan Anton med Torshov skole i 1878, i 1898 startet broren Carl Thorvald Ullevålsveien skole og Emma, da gift Hjorth, Fru Hjorths Pleie- og Arbeidshjem. I tillegg var søsteren Thea i en del år lærer på Torshov, Helene var husbestyrerinne der, og Julie var håndarbeidslærerinne. Diverse ektemaker og svigerinner arbeidet også der. Det er et uløst mysterium hvorfor seks av syv søskener fra en middelstor gård i Østfold valgte å bruke livet sitt til å jobbe med utviklingshemmede.

Dette foredraget skal ikke handle om fam. Lippestad, men både Hanne Holm Krohg og jeg er Lippestad fans og synes de fortjener en plass på en handicaphistorisk konferanse. Derfor denne presentasjonen av dem.

Over til selve temaet, Vanferd og velferd på Emma Hjorths Hjem. Det er naturlig å dele opp historien i tre perioder:

1. 1898 til 1915 som var den tiden Emma drev institusjonen.
2. 1915 til 1946, statsdrift og fattigdom.
3. 1946 til 1996 oppbygging- og nedbyggingstid.

Periode 1: 1898 til 1915

Emma startet sitt pleiehjem i 1898, mens behandlingsoptimismen i forhold til denne gruppen fremdeles hang igjen i Norge. Kjærlighet og riktig behandling skulle gjøre åndssvake til nyttige mennesker. Hun hadde sett hvor ille mange hadde det i sine hjem eller der hvor de var bortsatt, åndssvake kom på legd på gården på landet, noen

kom på fattighuset i byene. Skammen over barnet fikk mange til å gjemme det bort på loft, i kjeller og i fjøs. I fattige familier hvor begge foreldrene måtte arbeide, kunne barn (og voksne) bli bundet eller låst inne hele dagen. Det fortelles også om barn som stod i en tønne på tunet. Til Emma Hjorths Hjem kom en gang en ca. 12 år gammel gutt som bare kunne raute. Ikke alle hadde det slik, men for noen av de utvalgte få som kom til pleiehjemmet, ble dette helt sikert en “vanferd til velferd” opplevelse.

Emmas intensjoner for pleiehjemmet var at her skulle det være godt å leve. Vi blir kjent med hennes ideer gjennom hennes reglement, flere av paragrafene kunne settes inn i et hvilket som helst pleiereglement i dag. Det ble lagt stor vekt på mat og måltider, maten skulle serveres appetittelig og alle skulle få god tid til å spise. Bruk av straff var forbudt, og hovedsaken var å gjøre tilværelsen for beboerne lysest og leatest mulig. Hun skriver i 5-årsmeldingene om bruk av lek og musikk og sang i arbeidet, om små fester med boller og sjokolade, om turer ut av institusjonen. Institusjonen hadde egen ”Krøplingavdeling”. Her lå oppholdsrommet over fyrrrommet for å lage varmt gulv, alle krøplingene hadde hver sin rullestol, det var ganske uvanlig på den tiden, og de kjørte hest og vogn i 17. mai toget. Gjennom tekstene til bildene viser hun også mye om sine holdninger til sine brukere. Teksten til potetsetting lyder slik: ”*Alle som på nogen maate kan, blir beskjæftiget og forsøkt oplært i smaa-arbeider i haven og på marken. Ofte ødelægger de mer end godt er, men arbeidet skaffer dem glæde*”.

Det er lett å bli imponert når man leser dette i dag, jeg trodde ikke slike tanker fantes for 100 år siden. Litt mindre imponerende blir det når man ser på bemanningen på institusjonen på den tiden. Hver pleier skulle ta seg av ca. 8-9 beboere, da er det vanskelig å tenke seg at de greide å oppfylle de gode intensjonene. Men etter datidens standard var dette god bemanning. Emma ble heftig kritisert for sin virksomhet, særlig av den sosialistiske fløyen på Stortinget som ønsket et offentlig omsorgssystem. Også enkelte pleiere klaged på bestyrerinnen, Emmas svigerinne, som de sa ikke var snill. Det er vanskelig å ta stilling til hvor mye hold det var i kritikken.

Til tross for liten bemanning og mye kritikk tror jeg vi må si at denne perioden var en velferdsperiode. Et viktig moment i denne sammenhengen er at dødeligheten blant beboerne var, sammenlignet med andre institusjoner, lav i denne perioden, det tyder på god omsorg. Jeg tar også med i betraktnng at levekårene for alle mennesker var langt dårligere den gangen og for mennesker med alvorlige funksjonshemninger meget dårlige.

Periode 2: 1915 til 1946

1. juli 1915 ga Emma institusjonen til staten, og ansvaret for Fru Hjorths Pleiehjem ble lagt til direktøren for abnormskolene. Ny forstander ble ansatt, men hele personalet fortsatte i sine jobber. Ved overtakelsen hadde institusjonen 85 beboere. Den første endringen som slår en i øynene er økningen i beboerantallet. Allerede etter et halvt år har det økt til 100, kontrollkomiteen ønsker å sette grensen der. Til tross for denne grensen var tallet i 1917 steget til 123, i 1922 til 149 og i 1924 til 158 beboere. Dette skjedde uten noen form for utbygging. Institusjonen ble ekstremt overbefolket, sengene stod i lange rader inntil hverandre. Bare der hvor det lå pleiepasienter var det mellomrom mellom annenhver seng.

Resultatet av denne overbefolkingen var at dødeligheten steg enormt. Tuberkulose, diare, meslinger, kikhoste, tyfus m.m. tok mange liv. 570 eller 45% av de 1270 som bodde på institusjonen i denne perioden døde der. Gjennomsnittlig dødsalder var 22 år. Fra forrige avsnitt husker vi at krøplingene hadde rullestoler. I denne perioden ble de utslitt, nye ble ikke innkjøpt. Krøplingene deltok heller ikke lenger i 17. mai tog. En av dem, en mann som kom til Emma Hjorth i 1928, forteller at han var med i 17. mai tog for første gang i 1947. Kontrollkomiteen klaged (mens Emma enda var med) på at en del beboere så tynne og svake ut og krevet regelmessig veiing.

Det ble spart mye på Emma Hjorth i disse årene. Forstanderen ønsket å bygge ut og sparte hvert år ca. kr. 20 000 til dette formålet. Han fikk lov å bygge tre ganger, de resterende 27 årene ble midlene trukket inn i statskassa. Tidligere ansatte og beboere forteller at det ble spart på mat, strøm, fyring m.m. I tillegg satte man fra Kirke- og undervisningsdepartementet opp institusjonsbudsjettet for årene 1921 til 1936 med overskudd, de fleste årene på rundt kr. 50 000. Et stort antall søker om å få benytte midlene til byggeformål, fikk alle samme svar: Underskuddet i statkassa var så stort at midlene måtte benyttes til å dekke det. Familier og kommuner som betalte kurpenger for beboerne, var med på å dekke dette underskuddet.

Bemanningsfaktoren holdt seg på samme nivå som forrige periode, den svingte mellom åtte og ti beboere pr. ansatt. Men en mann som begynte her i 1933 forteller at han arbeidet fra kl 7 til 19 og hadde ansvar for 20 menn hele dagen, mange lå til sengs, andre satt i tvangstrøye.

Institusjonen ble etter hvert veldig nedslitt, penger til vedlikehold var det lite av. Det ble tidlig bevilget penger til vannklosetter, men det ble nødvendig med en ny vei og vannklosettene ble utsatt i nesten 20 år. Under krigen ble nøden ekstrem. Over halvparten av de

rundt 360 beboerne var bleiebrukere, det fantes ikke en bleie på Emma Hjorth. Man brukte gamle filler av ulltepper og klær. Sengene med halmmadrasser var gjennomtrukket av urin og avføring, men til og med halm sparte man på forteller gamle pleiere. Sengetøy var mangelvare. Beboere som bodde her under krigen, sier at folk frøs i hjel.

Konklusjonen på denne perioden må være at det var en “vandfærdsperiode”. På denne tiden ble institusjonen kalt Pleiehjemmet på Tokerud, Tokerud var det gamle gårdsnavnet. Da Bærum kommune i 1996 ville døpe om stedet til Tokerud igjen, kjempet de eldste beboerne en innbitt kamp mot navnet. Årets 17. mai-taler holdt en glødende tale mot navnet, og en gruppe menn skrev til ordføreren og fortalte om vonde minner fra denne tiden. De vant kampen og institusjonsområdet som nå er et boligområde, heter Emma Hjorth.

Periode 3: 1946 til 1996

Denne perioden som er på hele 50 år, burde egentlig deles i flere kortere avsnitt. De 20 minuttene jeg har fått til rådighet, tillater bare et kortfattet sammendrag.

Det skjedde enorme forandringer på Emma Hjorths Hjem. Ole B. Munch, en mektig og bestemt og omstridt mann, ble overlege i 1946. For ham ble det en livsoppgave å bedre levekårene for utviklingshemmede på Emma Hjorth og i landet forøvrig. To store presseoppslag fra institusjonen, Egil Tresselt i VG i 1946 og Jostein Nyhamar i Bildebladet Aktuell i 1947, var med på å vekke politikerne og folkeopinionen. Nyhamar sendte 50 fotografier fra institusjonen til Stortingets sosialkomite. Veldedigheten som for denne gruppen hadde vært fraværende siden 1915, våknet til live igjen. Nye lover og planer ble vedtatt gjennom hele perioden, Betalingsloven, Landsplanen, Sykehusloven, Stortingsmelding 88 (1974-75), Los-siousutvalgenes innstillinger, Reformmeldingene, dette er bare et lite utvalg. NFPU ble startet, og kamp nr. 2 mot veldedigheten anført av Arne Skouen var viktig.

Munchs første oppgave var å få ned beboertallet. Mange beboere flyttet ut i nye, mindre institusjoner eller i privatpleie. Nabogården til Emma Hjorth ble ekspropriert for å få bedre plass og for å få plass til de drøyt 20 Lebensbornbarna som var blitt diagnostisert som åndssvake, en historie jeg ikke kan komme inn på her. Allikevel var det lenge både trangbodd og til dels ganske trist på Emma Hjorth. Utbyggingen kom ikke i gang før i slutten av 50-årene, men da fulg-

te et tiår med stor byggevirksomhet. Beboertallet kom allikevel aldri opp igjen på det skyhøye 365 fra 1943.

Fagfolk fra ulike områder ble ansatt, først en, senere flere fysioterapeuter, psykologer, sosionomer, fôrskolelærere, kultur- og fritidsmedarbeidere, m.fl. Emma Hjorth skole åpnet i 1961 med tre lærere. På åttitallet var den størst i Bærum med sine ca. 65 lærere og minst i elevtall etter hvert som beboertallet sank. Alle beboere uavhengig av alder og handicap fikk etter hvert skoletilbud. Nye behandlingsformer kom og gikk, ikke alle til like stor velsignelse for brukerne. Atferdsterapien og behandlingsformer fra døvblindepedagogikken ble de viktigste.

Bemanningsfaktoren vokste til helt andre dimensjoner enn i de tidligere periodene. Da Munch kom til Emma Hjorth i 1946 lå den på samme nivå som tidligere, ca. åtte beboere pr. ansatt. Da institusjonen ble lagt ned 50 år senere var faktoren ca. 3, altså tre ansatte pr. beboer. En liten satellittinstitusjon hadde 15 ansatte til to beboere. De nye medisinene som kom i psykiatrien i 50-årene, fikk etter hvert innpass på institusjonen. Etter hvert ble de omtalt som "dop". Det er ikke tvil om at noen ble for sløve av dem, men sammen med god bemanning førte de til atskillig større frihet også for "de farlige" beboerne. Isolat, tvangstrøyer og reimer forsvarer ut av omsorgen.

Holdningene til menneskene man arbeidet med forandret seg også. Jeg sier ikke at tidligere ansatte hadde dårlige holdninger, eldre beboere snakker om noen av dem med mye varme og kjærlighet. Men det kom en ny generasjon ungdommer inn på Emma Hjorth i 60 og 70-årene. De var mer opptatt av å ha det morsomt enn av orden, de dro heller på turer enn å vaske gulv. Svært viktig ble det at Ole B. Munch startet vernepleierutdanningen rundt 1960. Unge spesialopp-lærte pleiere kom inn i omsorgen.

ML-bevegelsen fikk spesielt romslig armlag på Emma Hjorth. Uavhengig av hva man måtte mene om deres politikk og arbeidsmåter, deres krav om bedre forhold for beboere og ansatte, deres "stå på krava" holdning og demonstrasjoner hadde større betydning for bedring av forholdene på institusjonen enn mange vil innrømme. Tror jeg.

I løpet av 80-årene var utbyggingen av små institusjoner rundt i Akershus fylke størst. Den skjedde i nært samarbeid med kommunene, og over halvparten av de som bodde på institusjonen flyttet til hyggelige små hus i sine hjemkommuner. Da reformen startet, var det bare ca. 125 beboere igjen på Emma Hjorth.

Allikevel, ikke i noen periode i institusjonens liv har kritikken vært så heftig. Avisene flommet over av overgrepssaker. Lossious-utvalget beskrev Emma Hjorths Hjem nærmest som helvetes forgård. Jeg står

ikke her for å forsvere meg, men for oss som arbeidet på institusjonen var det ofte vanskelig å kjenne seg igjen i det som stod i avisene.

Igjen blir konklusjonen at dette var en “vanferd til velferd” periode. Fra overfylte sovesaler i 1946 til kun enerom i 80-årene. Fra 8-10 beboere som delte en pleier, til tre pleiere pr. beboer. Fra et ganske innestengt liv til fester, turer og ferier i inn- og utland. Og for mange, fra institusjon til et langt mer normalt liv utenfor.

Skiftende tider, hvorfor?

Slik jeg ser utviklingen i denne omsorgen, har den gått fra velferd til vanferd til velferd. Det er spennende å spekulere på hva årsakene var, jeg har hatt mye anledning til det under arbeidet med Emma Hjorth museum. Var vi “slemme” i forrige århundre, “snille” frem til 1915, “slemme” til etter annen verdenskrig, og har vi så blitt “snillere og snillere”?

Så enkelt er det selvfølgelig ikke. Jeg tror den viktigste faktoren i det svingende bildet er økonomi. I velstandstider har et land råd til å gi også de svakeste et godt liv, i fattige tider blir det lett de svakeste det først går ut over. Men dette kan ikke være hele forklaringen. Da Emma startet sitt pleiehjem var Norge et fattig land. Det offentlige brukte nesten ingen ressurser på denne gruppen. Dette stemmer for så vidt med teorien. Men privat må menneskene ha vært gavmilde. På en tombola i Oslo i 1898 tok hun inn det som i dag tilsvarer 1, 6 mill. Til et senere lotteri ble det gitt hus og hytte, bil, båt og hest og mye mer. Mange mennesker ga henne penger, dukker og lignende til utlodning. Kommunene betalte for mange av dem som bodde på institusjonen, ikke alle men mange fattigkasser så det som sin plikt. Men bortsett fra en liten gruppe sosialister så ikke det offentlige det som sitt ansvar å organisere omsorgen.

I neste fase hadde landets dårlige økonomi opplagt stor betydning. Underskuddet i statskassa var stort og både Emma Hjorts Hjem og Klæbu var “melkekuer” for staten. Fattigdommen på institusjonen var enorm, det ble stort sett ignorert. Til og med kontrollkomiteen skrev “Intet at bemerke” etter sine 14-daglige runder i elendige avdelinger og etter å ha bokført den høye dødeligheten. Det som er spesielt interessant er at både den politikergruppen og de avisene som kritiserte så sterkt i den første fasen, og alle de gode giverne nå ser ut til å ha mistet all interesse. Det er fristende å tro at politikerne var mer opptatt av politikken enn av menneskene som bodde her. Kanskje kan situasjonen for givernes del forklares med generell fattigdom og vanskelig tider.

En annen forklaring på fattigdommen kan være det sterkt rasehygieniske synet på utviklingshemmede i denne perioden. De skulle oppspores, isoleres og steriliseres for å forhindre at vår rase ble mindreverdig. Slike mennesker bruker man ikke mange penger på. Jeg er imidlertid usikker på hvor sterkt disse holdningene slo igjennom i befolkningen og hos politikerne, eller om dette var fagfolkenes ideer.

Og hva så med den siste perioden som begynte i stor elendighet og endte med at alle institusjonsboerne fikk egen leilighet. Mange ting har skjedd i denne tiden. Norge var fattig, fant olje og ble rikt. Ser vi tilbake på denne tiden, er det lett å se at det var fra midten av 70-årene velstandsøkningen i institusjonene skjøt fart. I dag roper vi høyt når vi ser film på TV fra fattige land med fattig omsorg, og husker ikke eller vet ikke eller vil ikke vite at slik hadde vi det også for drøye 50 år siden. Mon hvordan det ville vært hos oss uten oljen?

Mange andre faktorer var med på å endre omsorgsbildet, tiden til-later bare en oppramsning av noen av dem. Norge ble en velferdsstat i løpet av disse årene. Veldedigheten ble nedkjempet og det offentlige tok over ansvaret for de store omsorgsoppgavene. FNs menneskerettighetsserklæring kom i 1948, rettighetserklæringen for utviklings-hemmede noe senere. NFPU ble fra 60-årene en uvanlig sterk pressgruppe overfor myndighetene. Pressen var hele tiden aktiv og kritisk (litt sensasjonssøkende) i forhold til institusjonsomsorgen. Lenge var solidaritetstanken stor i befolkningen. Alt dette har hatt enorm betydning for hvordan vi tar vare på mennesker med utviklingshemming.

Allikevel, jeg må spørre en gang til: Hva om vi fortsatt hadde vært et fattig land? Hva om vi blir det igjen?

Kilder

Beretning 1898-1904, Fru Hjorths Pleiehjem, Tokerud.

Beretning 1904-1910, Fru Hjorths Pleie- og Arbeidshjem for Aandssvake, Tokerud.

Beretning 1910-1915, Fru Hjorths Pleie- og Arbeidshjem for Aandssvake, Tokerud.

Årsmeldinger 1917-18, 1918-19, 1920-21, 1921-22, 1923-24, 1926-27, Fru Hjorths Pleiehjem. Riksarkivet.

Munch, Ole B.: *"Emma Hjorths Hjem. 50 år under statsforvaltning"*. Sentralinstituttet for Utviklingshemmede, Sandvika, 1965.

Inntaksprotokoller for Fru Hjorths Pleiehjem, 1898 til 1944. Statsarkivet, Oslo. Protokoller for kontrollkomiteen v. Fru Hjorths Pleiehjem, 1915 til 1945. Statsarkivet, Oslo.

Statsbudsjettene 1915 til 1945.

Intervjuer med tidligere beboere Nils Lerstad og Erling Amundsen, tidligere ansatte Anders Hansen, Reidar Jensen og Dagny Kittelsen.

Kristiania særskole/ Ullevålsveien skole og Carl Th. Lippestad

Av Hanne Holm Krohg, spesialpedagog og etnolog,
Oslo skolemuseum

“Ærende forsamling”

Slik innledet Carl Thorvald Lippestad, grunnleggeren av Ullevålsveien skole, sitt foredrag på Det Fjerde Nordiske Abnormskolemøte i København i 1898. I over 100 år har Ullevålsveien skole holdt til i de samme lokalene i Bolteløkka allè i Oslo, og har i alle disse årene vært en kommunal spesialskole for elever med generelle lærevasker.

For 100 år siden var undervisningsmetodene i vanlig skole preget av pugg. Læreren var autoriteten i “bokskolen”. Oppgaven var først og fremst å “lære fra seg”, høre leksjer og holde disiplin. Læreren og lærebøkene var det dominerende midtpunkt i en strengt, systematisk undervisning. Carl Th. Lippestad var en pedagogiske foregangsmann, og undervisningmetodene var preget av nye reformpedagogiske tanker.

Ullevålsveien skole gikk fra starten av under betegnelsen særskole. Tilsvarende for Danmark var væerneskole og for Sverige hjälpskolan. I 1920 Nordisk Særskoleförbund stiftet (navnet ble oversatt til de respektive lands språk) og det utgav et felles nordisk tidskrift. Jeg vil først gi en orientering om bakgrunnen for skolens opprettelse, og deretter legge vekt på en del av det pedagogiske innholdet i undervisningen.

Carl Th. Lippestad var utdannet, og arbeidet, innen handel, men tok examen artium og examen philosophicum ved siden av arbeidet. 26 år gammel ble han ansatt på Torshov skole som lærer. På Torshov skole var det stor spredning på elevenes funksjonsevne. Noen var ”opplæringsdyktige” og andre ”*ikke* opplæringsdyktige”. Carl Lippestad og søsteren Emma hadde derfor bred erfaring da startet sine egne institusjoner. Carl Lippestad kom til å engasjere seg i de ”opplæringsdyktiges” situasjon i sin undervisning i særskolen, mens Emma Hjorth startet et pleie-og arbeidshjem for de svakeste.

Med ti års erfaring fra Torshov skole, skulle Carl Th. Lippestad lage en skole for elever som var ”opplæringsdyktige”, men som ikke klarte å følge med i undervisningen i den vanlige folkeskolen. Det hadde allerede i flere år eksistert ettermiddagsundervisning for særklasseelever, drevet av Johan Anton Lippestad og en kollega. Fra 1892 kom denne type undervisning inn i mer organiserte former og Carl Th. Lippestad ble bestyrer, senere overlærer, for ti særklasser med til sammen 107 elever. Lokalene var spredt på flere steder i byen og lokalene var tildels svært dårlige.

Det var, på den ene siden, en optimistisk tanke bak denne utskillelsen av elever fra den vanlige folkeskole. Håpet var at en planmessig behandling og undervisning ville ”vekke” og utvikle disse barna slik at de kunne klare å stå til konfirmasjon. I Norge var konfirmasjonen tvungen til 1912 og fungerte på denne tiden som en slags avgangsekseksamen. Den som ikke var konfirmert, hadde vanskelig for å få arbeid. I denne sammenhengen ble det pedagogiske innholdet og de pedagogiske metodene i særskolen svært viktige.

På en annen side hadde utskillelsen en sosialpolitisk bakgrunn av mer negativ karakter. Den nye folkeskoleloven som kom i 1889, stilte både strenge og nye krav til kvaliteten i folkeskolen bla for å kunne konkurrere med alle privatskolene i Oslo. Behovet for å skille ut barn som trengte ekstra hjelp for å følge med i undervisningen økte. Statistikken viser at elevtallet i særundervisningen var steget fra de første 107 i 1892 til 325 elever i 1898 da Carl Lippestad fikk kommunen til å kjøpe Bolteløkka hovedgård som skolelokaler for en del av elevene. Senere fikk resten av elevene lokaler på Sarsgata skole. Høyeste tall finner vi på de to skolene i 1910/11 med 667 elever. Nytt skolebygg stod ferdig på Bolteløkka hovedgård i 1913. Skolen fikk da navnet Ullevålsveien skole. I 1913 var det 197 elever på Ullevålsveien skole. 40 av disse var nybegynnere dette året! Siden den gang har skolen sett ut slik den er den dag i dag.

Men hva var annerledes ved denne elevkategorien? Hva skilte dem fra normale barn? Carl Th. Lippestads tanker og observasjoner om tilbakestående barn finner vi i en reiserapport fra 1885. Mens han var lærer på Torshov foretok han en ett års studiereise, med statsstipend, til forskjellige land i Europa. Han oppholdt seg lengst i Tyskland, men dro også til England. Der kom han til en institusjon hvor han til sin forbauselse oppdaget tilsynelatende åndssvake barn som ble undervist i alle fag, også i språk. Institusjonen var eid og ble bestyrt av dr. Down. I reiserapporten oppsummerer han sine inntrykk om de tilbakestående barnas manglende evne til selv å lære av sine omgivelser. Det normale barn naturlig tar opp i seg, må for de til-

bakest  ende organiseres i et bevisst undervisningsopplegg, understrekker Lippestad.

I et foredrag, holdt på det elevte nordiske skolem  te i 1921, beskriver Julie Monrad Jacobsen, en lærerinne på Ullevålsveien skole, elevene med en del karakteristiske trekk som dårlig fatteevne, de er senttenkende og begrepsfattige, mangler ord til ´ uttrykke seg med, de er ofte urolige og vimsete med springende tankegang eller apatiske. Videre er hun opptatt av hvor underlig det er ´ se hvorledes de tilbakestående barna ´våkner` og vinner selvaktelse når de kommer i et lite, trygt miljø i særskolen hvor de erfarer at de også kan ´være med`. Elever som er usikre og sky kan etter hvert stråle opp fordi de t  r og kan. Det blir understreket at i den vanlige skolen, sammen med andre barn, fant disse elevene seg ikke til rette. Dette er kjente trekk for oss som arbeider på Ullevålsveien skole i dag.

Men hva var spesielt for denne type undervisning? Hva ville Carl Lippestad og lærerne i særskolen med sin undervisning? Hva skilte s  rskoleundervisningen fra undervisningen i normalskolen? For ´ finne svar på disse spørsmålene har jeg gjennomgått protokollen fra l  rer  r  d, utkast til fagplaner, ført i pennen av Carl Th. Lippestad, og bøker med undervisningsplaner.

Målet med undervisningen er klart uttrykt. Jeg siterer:

“   gjøre elevene tilfredse”
“   gjøre samfunnet tilfredse med dem”

Anskuelse eller iaktagelse var *det faget* som skulle ´vekke` barnas sanser og hjelpe dem til ´ lære av de nære ting. I dag vil vel det vi kaller begrepstrening dekke noe av det samme.

Lek var et annet viktig fag. Sammen med anskuelse/iakttagelse, var lek midlet til ´vekke` barnets intelligens. Det blir understreket at det er viktig for elevene ´ ta del i glede og fornøyelser, men de må lære ´ delta og de må lære ´ leke. Det individuelle vektlegges. Det er gjennom egen aktivitet elevene lærer. Aktivitetspedagogikk var nettopp kjernen i de nye reformpedagogiske strømningene.

De tidligste time/fagfordelingstab. jeg har funnet, viser at Anskuelse/iakttagelse hadde egne timer avsatt på timeplanen fra 1. kl. Fra fjerde kl. heter faget geografi, naturfag og til dels historie. Senere ble anskuelse også et eget fag i normalskolen og da knyttet til norsk-timene.

I særskolen skilt de ikke mellom piker og gutters fag og time fordeling.

Metode

Hva var anskuelse/iaktagelse? Hovedprinsippet var. Gjenstanden selv, modeller og så bilder.

Man har en gjenstand. Først lar man barnet snakke og fortelle alt de kan. Hele klassen skulle kunne komme frem og stå så nær som mulig.

Barna skulle først ha ordet, så kunne læreren fortelle en historie eller et eventyr som passet til stoffet, gjerne med et lite vers som kunne synges. Når barnets interesse var vekket, lot man dem iakta gjenstanden/bilde nærmere. Nå var det læreren som ledet og ordnet, fortalte og utvidet elevens viten. Videre kunne barna tegne gjenstanden og så øve seg i å fortelle i sammenheng hva de nå visste. Deretter kunne de prøve å skrive et par setninger.

Gjennom anskuelsesundervisningen skulle barnet lære å bruke sansene sine. Det gjaldt å lære dem å oppfatte tingene rundt seg på en riktig og naturlig måte. Anskuelse/iaktagelse var å se og å høre, og så lære å tenke over det de hadde sett og hørt. Barnet skulle lære å uttrykke seg muntlig og etterhvert skriftlig. Anskuelse var grunnlaget i morsmålundervisingen. Da anskuelse ble et fag i normalskolen (første gang i 1917?) ser vi at det nettopp var lagt til norsktime. Det var denne læringsprosessen Carl Th. Lippestad var inne på i sin rapport i 1885. Prosessen starter i hjemmet. Skolens oppgave er å forsette læringen. Læreren må hjelpe og rettlede, uten å gripe hverken for mye eller for lite inn.

Vi kjenner igjen dette som gode metoder også i dag også, men tegning foregikk nok etter andre prinsipper enn nå. Elevene tegnet etter modeller, enten ved å se på gjenstanden eller en tegning som læreren lagde på tavlen. I sammenheng med anskuelsesundervisningen ble det understreket at det ikke var selve tegningen med streng likhet som var viktige. Det var først og fremst lysten og villigheten til å yte noe som ble vektlagt.

Ser vi undervisningsprinsippene i sammenheng med de metoder som var vanlige i normalskolen i tiden før forrige århundreskifte, forstår vi at Carl Th. Lippestad og lærerne på Ullevålsveien skole pedagogisk sett, var forut for sin tid. Dette var metoder som var helt motsatt av den vanlig ”bokskolen” hvor elevene skulle sitte stille og lytte, gjenta og pugge utenat. Jeg har ikke funnet direkte henvisninger til spesielle pedagoger i de gamle papirene, men på Ullevålsveien skole finnes det en rekke, gamle bøker av den italienske førskolepedagog og lege Maria Montessori (1870-1952). I 50års beretningen om skolen skriver en lærerinne at hun i ettertid forstod at de måtte ha vært inspirert og påvirket av Maria Montessori som opp-

nådde sine gode resultater nettopp gjennom arbeidet med svakt begavede barn. Metodene i særskolen for vel 100 år siden hørte til de nye reformpedagogiske strømningene hvor amerikaneren John Dewey's (1859 -1952) prinsipper om "learning by doing" la grunnlaget for elevenes egen aktivitet i en individualisert undervisningsform.

Tilslutt vil jeg nevne at særskolen hadde egen stand på verdensutstillingen i Paris i 1900 og fikk diplom for utstillingen. En del av gjenstandene fine fremdeles på Ullevålsveien skole.

Med dette håper jeg å ha gitt dere, "ærede forsamling", et innblikk

- i bakgrunnen for opprettelsen av Ullevålsveien skole
- i de pedagogiske prinsippene
- og i de nye reformpedagogiske tankene som ble lagt til grunn for undervisningen.

Vi ser at Carl Th. Lippestad var en moderne pedagog i sin samtid. Han skapte en skole med elevene i sentrum, et prinsipp som vi, også i dag, legger hovedvekten på.

Takk for oppmerksomheten

Åndssvakeregisteret frem fra glemselen^{*)}

Av Aslak Syse, professor,
Institutt for offentlig rett, Universitetet i Oslo

Historien om Sentralregisteret for åndssvake har krav på allmenn interesse. Dette registeret har vært ukjent for allmennheten og viktige deler av det eksisterer i dag, til tross for at man fram til våren 1995 betraktet registret som makulert.

Sentralregisteret for åndssvake, i kortform oftest bare Sentralregisteret, ble opprettet i 1948. Initiativtaker var overlege Ole B. Munch som også var registeransvarlig de første 25 år. Munch ble ansatt som landets første åndssvakeoverlege, ved Emma Hjorths hjem 1946. Overlegestillingen var i tillegg kombinert med funksjonen som Sosialdepartementets konsulent i åndssvakespørsmål.

Ut fra informasjon som ble gitt Stortinget i statsbudsjettet for 1949, skulle Sentralregisteret sikre nødvendig informasjon for en riktig dimensjonering av utbyggingen av etterkrigstidens åndssvakeomsorg. Registeret skulle være en opptaks- og fordelingsbase for søker til åndssvakeomsorgens ulike institusjoner. Stortingets eneste befatning med registerets eksistens er at det på egen post i statsbudsjettet ble overført midler til Sentralregisteret fra 1950 og helt fram til 1980 (!). Stortinget er aldri blitt forelagt dokumenter som har redegjort for Sentralregisterets videre virksomhet.

Et ikke-kommunisert formål var at Sentralregisteret også skulle utgjøre en forskningsbase, der en kunne drive forekomststudier av åndssvakhet, kartlegging av ulike arvelighetsspørsmål mv. Bare dette formålet kan begrunne den detaljerte informasjonen som ble innsamlet om forekomst av sinnssykdom, åndssvakhet, drikkefelighet og annen sosial nød i den enkelte familie. Dette gjør at de ferdig utfylte skjemaene også i dag representerer et meget sensitivt materiale ut fra et personvernperspektiv. Denne "overskuddsinformasjonen" ble imidlertid ikke benyttet til forskningsformål, noe som overlege Munch selv beklaget i flere brev til Sosialdepartementet/Helsedirektoratet. Tiden strakk ikke til.

* Innlegget har tidligere været trykket i: Lov & Data Nr. 44 – Desember 1995 og stått som kronikk i Aftenposten 3.1.1996.

Innsamling og arkivering av informasjon om familiene til landets åndssvake i ett landsomfattende register, krever hjemmel ut fra legalitetsprinsippet. Når registeret skal inneholde svært personsensitive opplysninger, innsamlet blant annet til bruk for forskning, kreves en uttrykkelig og klar lovhemmel for at registeret lovlige kan opprettes, selv om psykosregister-dommen i Rt 1994 691 ikke synes å stille så strenge hemmelskrav i tidligere tider.

Da Stortinget ga åndssvakeloven av 1949 som skulle sikre det lovmessige grunnlag for etterkrigstidens institusjonsoppbygging, ble også Sentralregisteret formelt tildelt en sentral funksjon, men det skjedde noe kamuflert. Ved forskrifter 10. juli 1950 om opptaking og utskriving av hjem som mottar åndssvake til pleie, vern og opp-læring, gitt med hjemmel i 1949-loven § 2, ble det krevet at søker på ”godkjent skjema”, opplysninger fra den åndssvakes pårørende på ”godkjent skjema” og legeopplysninger på ”godkjent skjema” skulle være utfylt for å kunne bli oppatt i åndssvakehjemmene. I tillegg fastlo forskriften § 3 at melding om opptak straks sendes til Sentralregisteret, adr. Statens hjem for åndssvake (Emma Hjorths hjem), Sandvika”. Tre svært omfangsrike skjemaer ble utarbeidet av Sentralregisteret, og disse var de eneste ”godkjente”. Det er disse utfylte skjemaene som inneholder den sensitive informasjonen om den registrerte personen og vedkommendes familie.

Etter 1957 ble det slutt på skjemaveldet som innhentet ”overskuddsinformasjon” ved at en gikk over til meldekort i A-5 format der bare medisinsk informasjon om pasienten selv framgikk, ved siden av opplysninger om hjemstavnskommune og navn og adresse til nærmeste pårørende. Fra 1970 forsvinner også de medisinske opplysningene fra selve meldekortene.

Med den begrensete informasjon som foreligger om Sentralregisterets funksjon, synes det i ettermiddag som om Sentralregisteret har gjennomlevet tre hovedperioder:

Den første perioden varer fra registerets oppstart til overlege Munch fratrådte stillingen ved Emma Hjorths hjem i 1975. Den andre perioden dekker noen få år da arkivet synes å ha blitt holdt ved like av Helsedirektoratet. Den tredje perioden inntrådte etter at klientkortene ble makulert tidlig på 1980-tallet, og har vart fram til i dag. I denne perioden synes ingen ansvarlige å ha visst noe – eller å ha villet vite noe – om Sentralregisterets eksistens.

I årene 1948-1957 ble som nevnt Sentralregisteret bygget opp med uttømmende skjemaer som skulle utfylles ved ansøgning om plass; i tillegg kom pliktige rapporteringer til Sentralregisteret fra ulike instanser som distriktsleger, spesialskoler, barnevernet mv. Det fore-

ligger anslagsvis 11.000 mapper med tradisjonelle “pasientjournaler” i Sentralregisteret slik det i dag foreligger. Etter informasjon jeg har fra Statens helsetilsyn, består enkelte journaler av bare få ark, mens andre journaler har et betydelig innhold. Registeret med den personsensitive informasjonen har hele tiden vært oppbevart som en egen enhet på Emma Hjorths hjem der det ble “gjenfunnet” av Statens helsetilsyn våren 1995. Sentralregisteret ble hele tiden holdt atskilt både fra pasient- og klientarkivet ved institusjonen Emma Hjorths hjem og fra områdeoverlegens arkiv for HVPU-klienter i Akershus fylke.

Ved overlege Munchs avgang ble Sentralregisterets kartotekkort i 1975 overflyttet til Helsedirektoratet, til åndssvakeseksjonen innen kontoret for psykiatri. Etter denne tid var ikke kartoteket aktivt i bruk, men det ble (til en viss grad?) ajourført ved tilsending av ulike typer meldekort.

I brev av 25.1.1978 svarer Helsedirektoratet en områdeoverlege som stilte visse spørsmål om melderutinene, at det (Helsedirektoratet) regnet med at kartoteket ville bli nedlagt i sin daværende form. Det ble opplyst i samme brev at Helsedirektoratet inntil videre ville lagre kortene.

Denne perioden med delvis ajourføring og delvis betrakting av at Sentralregisteret var “dødt materiale”, varte fra 1975 til ut på 1980-tallet. Ut fra den foreliggende informasjon synes Helsedirektoratet å ha ment at hele Sentralregisteret var blitt overflyttet fra Emma Hjorths hjem. Det ble forstått slik at Sentralregisteret “bare” besto av de mange tusen meldekort; i 1978 hadde vel 8.000 personer et tilbud i HVPU, og sannsynligvis også et meldekort, eventuelt supplert med kort over personer på venteliste.

Etter at Sentralregisteret delvis var blitt omplassert til Helsedirektoratet og hadde vært der i noen år, ble de overførte delene makulert. Selve makuleringen skjedde ved to av Helsedirektoratets egne ansatte en gang på 1980-tallet. Statens helsetilsyn skriver i et brev 2. juni 1995 til undertegnede at det i deres arkivmateriale, der den tilgjengelige informasjonen om Sentralregisteret er samlet, ikke finnes vedtak om at denne makuleringen skulle utføres. Det finnes heller ingen makuleringsrapport.

Makuleringen gjaldt et register som vel ble opplevet som en påkjennung ved at Helsedirektoratet satt med en mengde informasjon som syntes unyttig, og til dels med personsensitive opplysninger (på meldekortene fra før 1970). Personvernspørsmål var kommet mer på dagsorden, og et Sentralregister for åndssvake var på mange måter ikke i tråd med en moderne omsorgsideologi.

Sannsynligvis regnet man med at denne makuleringen var en enkel løsning på et problem som hadde juridisk innfløkte sider.

Det var imidlertid “bare” meldekortene som ble makulert. Selve journalarkivet fra Sentralregisterets første og ekspansive fase, og der den mest personsensitive informasjonen er lagret, sto som nevnt igjen på Emma Hjorths hjem. Koden (“nøkkelen”) som kopler pasienten/klienten gjennom navn og klientjournalen som er oppbevart etter løpenummer, synes å ha gått tapt. Denne koden kan ha stått på meldekortene, eller den kan ha blitt makulert sammen med de dele-ne av Sentralregisteret som ble flyttet til Helsedirektoratet.

Sentralregisteret eksisterer den dag i dag med 11.000 personidentifiserbare pasientjournaler med ulikt innhold fra 1950-1965. I brevet fra Statens helsetilsyn 2. juni 1995 uttales at dette utgjør “et meget spennende materiale”, og at det tas sikte på ta avgjørelser som kan sikre denne varetaking av denne delen av Sentralregisteret. Etter mitt syn vil en tilsvarende status som “psykosregisteret” kunne være hensiktsmessig. Registeret vil da være tilgjengelig for forskere under forutsetning av at det tas tilbørlige hensyn til personvernet til de personer som er registrert og deres familiær.

Det paradoksale ut fra forskningsformål er at bare den legitime, men relativt uinteressante delen av Sentralregisteret, ble makulert. Den klart hjemlede delen av Sentralregisteret, det gjenværende journalarkivet, utgjør det absolutt mest spennende ut fra et forskningsperspektiv.

Når en ulovlighet (opprettig av uhjemlet sensitivt personregister) ble etterfulgt (kompensert) av en ny ulovlighet (uhjemlet makulering av Sentralregisteret), er det de mest ulovlige – men også mest spennende deler av Sentralregisteret – som har overlevd til bruk for ettertiden. Slik sett har “lykken vært bedre enn lovforstanden” ved begge anledninger.

En följsam folkbildare

– utbildningsutbudet på handikappområdet under 1960-, 70- och 80-tal *

*Av Lotta Holme, fil. dr.
Linköpings Universitet*

Under 1960-talet förändrades den svenska handikappolitiken i grunden. Orsaken var att de handikappades situation uppmärksammades allt mer. Man ifrågasatte att handikappade levde på anstalt eller i hemmen isolerade från samhällsgemenskapen. TV och tidningar förde fram och gjorde skandal av de villkor som t.ex. rörelsehindrade ungdomar levde under: Samtidigt som det allmänna välvåndet ökade förekom det att unga rörelsehindrade bodde på ålderdomshem under knappa ekonomiska omständigheter. Ifrågasättandet av och upprördheten över handikappades situation var allmänt i samhället i meningen massmedialt. Ett exempel är Lis Asklunds lägmälda men kolossal uppmerksammade radioprogram om Eugeniahemmet år 1959, vilket, enligt Torsten Thurén, var en bidragande orsak till att hemmet lades ner år 1971. Thurén menar att Asklunds reportage intar en av de främsta platserna bland de kontroversiella programmen i radions historia.¹

Integrering och normalisering

En tydlig anvisning om handikappolitikens förändrade inriktning är att begreppen integrering och normalisering lanserades och slog igenom. Normalisering var målet som skulle uppnås och integrering medlet härför. Målet var att de handikappade skulle leva ute i samhället och på liknande villkor som de flesta andra. Institutionerna skulle avskaffas. En mängd så kallade integreringsskapande åtgärder vidtogs. Ideologin omfattade alla nivåer inom handikappomsorgen och handikappolitiken, genomsyrade handikaprörelsens arbetste och förändrade individers liv i grunden. Svensk handikappolitik stod inför uppgiften att fullkomligt omvandla det rådande systemet

*) Denna uppsats är tidigare publicerad i "Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring", red Bengt Sandin, Stiftelsen Etermedierna i Sverige nr 1, 1999

för omsorg, undervisning, boende, arbete och tillgänglighet. Samhället – inte individen – skulle anpassas och tillgängliggöras. Inom ramen för detta gigantiska integrationsprojekt verkade Utbildningsradion (UR), vilket genomsyrade det växande utbudet av handikappprogram under 1960-, 70- och 80-talen.

Uppsatsens syfte, uppläggning och material

Uppsatsen syfte är att undersöka i vad mån handikappolitiken kom att påverka utbildningsprogrammens innehåll och att analysera UR:s verksamhet på handikappområdet i ljuset av svensk handikappolitik. Sambanden mellan handikapp som politikfält och utbildningsområde skall diskuteras. Valet av rubriken ”En följsam folkbildare” antyder undersökningens resultat. Men det är även intressant att analysera programmen som bidrag till den svenska handikappolitikens framväxt. Här uppenbarar sig ett politikfälts innehåll med skärpa genom den ambitiösa upplysningsnit som karakterisera utbildningsradion på detta område under dessa år.

Frågor jag ställer i uppsatsen är hur den officiella handikappolitiken påverkade innehållet i UR:s program och programutbud, vilka ideologier som kan spåras (eller är uppenbara) samt hur UR presenterade handikapp för sin unga och vuxna publik. Jag kommer att diskutera UR:s roll som förmedlare av den officiella handikappolitiken och som följsam folkbildare.

I anslutning till programmen finns ofta studiehäften, lärarhandledningar och läroböcker. Det största antalet program gjordes under 1970- och 80-talen. I stor utsträckning är programmen från denna tid inspelade och bevarade. Denna uppsats bygger på programkatalogerna och annan tryckt programinformation, ett urval av fem skolradioprogram från 1958-1978 samt en genomgång av styrelseprotokollen med tillhörande handlingar från 1977-79. Katalogerna får tjäna som underlag för att beskriva programutbudet över tid i ett handikappolitiskt perspektiv. Programmen har valts med tanke på att de skall exemplifiera utbudet vad gäller innehållslig variation. Det rör sig alltså inte om någon heltäckande beskrivning, utan framställningen bygger på ett urval, som bestäms av programmens perspektiv (om eller med handikappade), syfte (utbildning eller upplysning) och tidpunkt för programmets sändning. Detta urval ligger till grund för analysen. Eftersom UR från år 1978, enligt beslut år 1976, hade riksdagens uppdrag att prioritera handikappområdet har jag valt att studera UR:s styrelseprotokoll med underlag och bilagor åren 1977-79, då det är troligt att frågan diskuterades i olika sam-

anhäng, vilket också var fallet. Vid denna tidpunkt blickade UR både bakåt och framåt vad gäller handikappområdet.

Handikapp har aldrig varit särskilt tydligt som egen rubrik, som ett eget sakområde eller ämne. Trots att UR måste sägas ha varit mycket aktivt på handikappområdet och följt med i utvecklingen, utarbetat omfattande studiematerial och kvalificerade böcker på fältet finns handikapp inte som sorterande ämne i arkiven. Detta kan förklaras med att handikapperspektivet skulle genomsyra hela utbudet och att handikappkunskap därfor blev en del i flera ämnen. Detta var en uttalad målsättning: ”Grundutbudet omfattar således flera målgrupper och olika medier och sektorn vill med ett sådant synsätt komma ifrån kategoriseringar och arbeta så integrerat som möjligt vad gäller målgrupper och medier.”² Detta skulle dock inte innebära att specialanpassning undveks eller underläts. Men man medgav att en ökad integrering av handikappade barn i skolan ställde stora krav på utbudet.³

Program för, om och med handikappade

Sveriges Utbildningsradio (UR) står redo att börja sin verksamhet den 1 januari 1978. Dess tillkomst har föregåtts av tio år av diskussioner om radions och televisionens ställning och uppgifter i utbildningssamhället. Till dess födelse knyts starka förhoppningar. På dess verksamhet ställs stora krav, tydligast uttryckta i riksdagens beslut den 8 december 1976. Utbildningsradion skall bidra med kvalitetshöjande, stimulerande och uppsökande insatser för förskola, ungdomsskola, högskola och vuxenutbildning. Den skall göra insatser såväl på riksplanet som regionalt samt ta sig an nya och vidgade uppgifter för målgrupper såsom handikappade och invandrare.⁴

UR, och tidigare TRU, producerade en rad utbildningsprogram på handikappområdet i flera ämnen för både lärare, vuxna och skolbarn. Enligt riksdagens beslut från 1976 om utbildningsradions inriktning från 1 januari 1978 skulle UR verka för att överbrygga utbildningsklyftorna inom samhället bl.a. genom en nära samverkan med folkbildningen i övrigt, särskilt vuxenutbildningen.⁵ Man gjorde också program för handikappade t.ex. på teckenspråk. Syftena var tre: för det första ville man sprida kunskap och informera om handikappade och på så sätt motverka fördomar, för det andra avsåg man att göra speciella program särskilt anpassade för olika typer av handikapp. De senare programmen ingick i ett vida större åtagande, nämligen prioriteringen av utbildningsmässigt eftersatta grupper, främst ”*korttidsutbildade, fysiskt eller psykiskt handikappade samt*

*invandrare.*⁷⁶ Handikappade var en s.k. "huvudsaklig målgrupp". Det tredje syftet var att verka för att det allmänna utbudet anpassades till handikappades önskemål, krav och behov, t.ex. genom textning av repriser. För synskadade producerades talböcker till allmänna kurser för att de skulle kunna följa studiecirklar tillsammans med andra. De tre citatet som följer får illustrera de ambitioner som såvälv TRU (Television Radio Utbildning) som senare UR omfattade:

I OM-programmen försöker vi möta barnens behov av fantasi, men också behovet av att förstå sammanhangen. Hur samhället, närmiljön fungerar. Hur andra barn med andra villkor, t.ex. döva eller synskadade barn, har det i sina liv. Också hur det är i andra länder.⁷

DET HANDIKAPPADE BARNET I FAMILJEN II är en fortsättning på en radioserie som sändes vintern 78/79 om omfattar fem program vars syfte är att öka förståelsen för handikappade och deras familjer. .../

UPPLÄSNING PÅ TECKENSPRÅK vänder sig till vuxna döva och utgör en tv-serie om tio 15-minutersprogram med uppläsningar på teckenspråk ur svensk litteratur. För att även hörande skall kunna följa med är programmen ljudsatta.⁴³

Under TRU:s verksamhetsår i början av 1970-talet producerades teckenspråkskurser inom projektet *OM – Tecken till varandra*, t.ex. programmet *Kontakt med tecknen*. Man gjorde även TV-kurser om och för döva, vilka hette *Att se vad andra hör* och *Värld utan ljud*. År 1977 genomförde forskaren Gunilla Preisler en omfattande utvärdering av programmen, vilket tyder på att ambitionerna att uppnå resultat var stora.⁹ Redaktionen för svenska och handikapp hade sedan år 1971 arbetat med kommunikationsfrågor, särskilt läs- och skrivsvårigheter, för grupper med särskilda behov. *Ut med språket*, *Berätta mera*, *Klarspråk* och *Inte bara ord* utgör exempel på sådana program.¹⁰ TRU hade också gjort s.k. attitypogram, skildrat dövas situation, producerat tryckt material för språkträning för döva i studiecirklar, utarbetat speciella bildprogram för utvecklingsstörda, färdigställt talböcker samt gjort utbildningsmaterial för att informera föräldrar och vårdpersonal. Syftet var att skapa ökad förståelse för handikappade och inte minst för vuxna med läs- och skrivproblem. TRU bedömdes därför ha gjort värdefulla erfarenheter som kunde tillvaratas inom UR. Att handikappområdet skulle bli föremål för expansion och utveckling sågs som självklart, även om resurserna givetvis var begränsade. Särskilt påpekade man att förlags-

produkterna var dyra att framställa i förhållande till den begränsade upplagan.¹¹ Men insatserna både för och om handikappade skulle öka.

UR ansåg till yttermera visso att ljud- och bildmediet också hade ett *specifikt* värde för både synskadade, hörselskadade/döva och utvecklingsstörda jämfört med andra.¹² Det ansågs alltså vara extra värdefullt för handikappade, som ofta var lågutbildade och levde isolerat från samhällsgemenskapen, att få tillgång till UR:s programutbud. Studiecirklarnas sociala betydelse skulle inte undanskattas. Men upplysningen skulle börjas i tid. Även för skolungdom, skolbarn och förskolebarn producerades program om och för handikappade av folkbildande karaktär.

Att UR:s program för handikappade, särskilt inom utbildningen för vuxna, hade starka drag av folkbildning är uppenbart. ”Inriktningen av Utbildningsradions vuxenutbildning överensstämmer alltså väl med de strävanden som utmärker vuxenutbildningen i övrigt och framför allt folkbildningen”, konstaterade UR i ett yttrande år 1977.¹³ Och i UR:s direktiv ingick att samspelet med folkbildningsorganisationerna.

Den prioritering av handikappområdet som gjordes av UR på riksdagens uppdrag bör även ses i ljuset av att det totala programutbudet förändrades under 70-talet. Utbudet i sin helhet blev mer inriktat mot samhällsfrågor och sociala frågor. Ämnen som samlevnad och konflikter, samhällslivets baksidor etc. fick ett större utrymme. Samhällstillvänta program ökade i omfattning och detta gällde även vinklingar och framställningssätt.

En annan målgrupp som under samma tid lyftes fram var invandrare. I UR:s direktiv angavs denna grupp som särskilt viktiga att prioritera. Handikappades och invandrares problem jämfördes inte på ett explicit sätt, men de utbildningsinsatser som fordrades av UR hade liknande drag vad gällde bågge grupperna. De betraktades som utbildningsmässigt eftersatta och utanförställda samhällsgemenskapen. Därutöver var den breda allmänheten okunnig i handikappades och invandrares situation. Inom UR kom därför ansvaret för utbildningsinsatser på dessa områden att administrativt kopplas samman och i verksamhetsbeskrivningar och liknande nämns dessa målgrupper ofta intill varandra. Ett exempel är att UR framhålls som ”en resurs att räkna med, när det gäller framställning av studiematerial för handikappade och invandrare.”¹⁴

Handikappbegreppet som politisk markör

Begreppet handikapp sattes under 1970- och 80-talen starkt ifråga. Under 1990-talet föredrages benämningen ”funktionshindrade” för gruppen, medan sammansättningar som handikappolitik, handikapp-historia och handikapprörelse fortfarande är etablerade och gångbara. Jag har i denna uppsats valt att låta källmaterialet bestämma val av begrepp. Motiveringen för det är att begreppen inte tillåter en direktöversättning, eftersom innehållet inte är detsamma nu som då. De olika handikappbegreppen markerar olika synsätt på handikapp och det är värt en analys i sig. Det är exempelvis inte likgiltigt om ett program heter *Thomas – rullstolsbunden* (1973/74) eller *Det handikappande samhället* (1980).¹⁵

Bakgrunden till den problematiska och ideologiskt färgade terminologin på handikappområdet var att man under 70-talet i Sverige införde den klassificering som utarbetats av WHO. Det betydde att man kom att skilja mellan skada, funktionsnedsättning och handikapp. Skadan sades motsvara en medicinsk, diagnosticerbar och objektiv nivå, funktionsnedsättningen var förknippad med individens bristande förmågor och handikapp var det fenomen som uppstod i relationen mellan funktionsnedsättningen och omgivningens och samhällets krav. Denna trestegsterminologi motsvarade ett synsätt på handikapp som brukar kallas miljörelativt. Det nya handikappbegreppet sågs som en förutsättning för en handlingsinriktad integrerings- och normaliseringspolitik.

Ett miljörelativt handikappbegrepp medger alltså omgivningens och samhällets betydelse för uppkomsten av handikapp. Genom begreppet önskade man komma bort ifrån handikappbegreppets stigmatiserande effekter på individer och grupper. Den rekommenderade benämningen blev ”människor med funktionsnedsättningar”, men detta visade sig vara så otympligt rent språkligt att det inte fick någon större genomslagskraft. Idag har man övergått till ”funktionshindrade” som uttrycker att detta är en grupp människor som av omgivningen, kulturen, miljön eller samhället är hindrade från att ha vissa funktioner. Handikapp ses som en konsekvens av de hinder som samhället och omgivningen ställer upp för de funktionshindrade.

Handikapp som politikfält och utbildningsområde

Under 60-, 70- och 80-talen gjordes program om handikapp som alla på något sätt speglar utvecklingen inom handikappolitiken. Utmärkande för svensk handikappolitik under de decennier som denna uppsats omfattar är att en partipolitisk samsyn rådde. Inget

politiskt parti ifrågasatte rimligheten i normaliseringς- och integrationssträvandena och det fanns heller ingen opposition mot de bärande linjerna i reformarbetet. I början av perioden fanns även ett ekonomiskt utrymme för att genomdriva kostnadskrävande reformer och även senare prioriterades handikappolitiken. Handikappområdet var således ett område som under 1970- och 80-talet var politiskt livaktigt. Genomgripande reformer av system och ideologi som påverkade individers liv och samhällets struktur genomdrevs. Det var i denna process som UR verkade. Att upplysa en bred allmänhet om handikappades villkor var ett led i förändringsarbetet.

År 1976 kom den första större statliga utredning som präglades av integrerings- och normaliseringςsträvandena. Dess namn var "Kultur åt alla" och sedan dess har ofta ordet "alla" använts för att signalera ett integrativt synsätt vad gäller handikapp. För att undersöka UR:s programutbud har jag tagit hjälp av ett antal programkataloger och annan tryckt programinformation från 1973/74-1990. Redan i 1973 års katalog kunde man från UR beställa programmen *Ett samhälle för alla* och *Att arbeta – en rättighet för alla*. Programmet *Thomas – rullstolsbunden* är ett exempel på de upplysningssträvanden man hade. Samtliga program sorterade under ämnet *Vårdkunskap – rehabilitering*.

1973/74 Att arbeta – en rättighet för alla

Ett samhälle för alla

Thomas – rullstolsbunden

Ämne: *Vårdkunskap: rehabilitering*

"Alla" betyder "också för funktionshindrade". Att arbeta är således inte bara en rättighet; det är en rättighet som också bör omfatta personer som kanske saknar full arbetsförmåga. Den grundläggande hållningen är att alla bör arbeta och att detta kan uttryckas som en rättighet. Att samhället bör vara tillgängligt för alla är en klart integrativ anvisning. Det är inte rätt att exkludera någon eller några ur samhället.

1977/78 VAD ÄR HANDIKAPP?

Handikappade – lika ändå

Förstår du?

Trösklar

Hinder

Lärarprogram

Vid 1970-talets slut infördes som nämnts det s.k. miljörelativa handikappbegreppet. I betänkandet ”Kultur åt alla”, problematiserades begreppet handikapp och gavs en relativ definition. Det betydde att handikapp skulle ses som ett fenomen som uppstod i relation till omgivningens krav och förväntningar. Trösklar utgör sinnebilden för något i omgivningen som framkallar handikapp, som hindrar någon, t.ex. en rullstolsburen person, från att kunna utföra något (som det flesta andra kan). Handikapp flyttades från individen och ut i samhället. Det var samhället som gjorde så att människor blev handikappade. Handikapp manifesterades endast i speciella och hindrande situationer. Programmet riktade sig till lärare, som skulle tillägna sig detta nya sätt att resonera och tänka.

1978/79 SINNESORGANEN OCH DERAS FUNKTIONER

Att vara synskadad

Mamma och pappa hör inte

Ämne: Biologi

Ämnet biologi rymde också program om handikapp med sociala förtecken. Utgångspunkten var givetvis kroppens nedsatta funktion eller skada, men även de sociala konsekvenserna av denna skada behandlades och problematiserades. Programmens ambition var att skildra vardagsliv för synskadade som något naturligt och värdefullt. Upplysningssträvandena vad gällde hörande barn till döva föräldrar måste betraktas som ganska radikalt vid denna tidpunkt. Att döva par hade moralisk ”rätt” att skaffa (hörande) barn, vars förstaspråk blev teckenspråk, var långt ifrån allmänt accepterat.

1980 HANDIKAPPFRÅGOR

Arbete och handikapp

Det handikappande samhället

Eget område

År 1980 synliggjordes handikappområdet som ett prioriterat fält genom en egen tydlig rubrik i programinformationen. Handikappfrågor skulle stå på dagordningen. Regeringens beslut och direktiv från 1976 fick genomslag vid denna tidpunkt, då program producera i linje med den nya policyn, vilket avspeglades i programmens presentation. En enda bokstav, n:et i ”handikappande”, markerar synen på var handikapp bör förläggas, nämligen utanför individen och till samhället.

1981 BARN MED HANDIKAPP
– HEMMA OCH PÅ INSTITUTION

Mitt barn är handikappat

Att ha ett handikappat barn i familjen

Hur ställer samhället upp?

Att ta hand om andras barn

Ämne: Vårdkunskap

Under 1960- och 70-talen lades de flesta institutioner för barn med olika funktionsnedsättningar ner. Handikappolitiken var i grunden ändrad från en hållning som gick ut på avskiljande till en integrativ. Lärdomen för de ungdomar som läste vårdkunskap var att de i sitt blivande yrke i huvudsak stod inför att ta hand om barn som levde i vanliga familjer och att samhället skulle ställa upp för dessa familjer.

1983 HANDIKAPPFRÅGOR

Dolda handikapp

Läs- och skrivsvårigheter

Döva pionjärer

Eget område

De klassiska handikappen är fyra, nämligen blinda, döva, vanföra och sinnesslöa. Även denna från 1800-talet gällande klassificering gick under 70- och 80-talen mot sin definitiva upplösning. Nya, tidigare okända, funktionsnedsättningar upptäcktes. Dolda handikapp synliggjordes. Utvecklingen gick mot differentiering och specificering, med starka såväl medicinska grunder som sociala och pedagogiska. Stamning, liksom t.ex. allergier, kom att betraktas som handikapp. Dyslexiproblematiken började uppmärksammades under begreppet "ordblindhet" och budskapet spreds att man inte behöver vara "dum" för att man inte kan lära sig läsa och skriva ordentligt. Handikapporganisationerna blev mångdubbelt fler och huvudorganisationerna fick underavdelningar. UR:s program syftade till att upplysa om denna utveckling.

1983 HANDIKAPP I FOKUS

Handikapp vad är det?

Är handikappomsorgerna konjunkturbanade?

Vård - våld - vanmakt

Hem, skola, fritid

Trösklar att övervinna

Ämne: Samhällskunskap/Socialkunskap

Utvecklingen mot att betrakta handikapp som något som uppstår i förhållande till samhällets krav gick vidare under 80-talet i många sammanhang. UR:s program ställde visserligen "handikapp i fokus", men behandlade nu ämnet utifrån samhälleliga företeelser, såsom t.ex. konjunkturer.

1986/87 HANDIKAPP

Dolda handikapp

Genvägen till lyckan

Handikapp och teknik

Program för döva på teckenspråk

Område inom vuxenutbildningen

Program för handikappade, särskilt teckenspråkiga program, fanns också i utbudet. Dolda handikapp, problematisering av gentechnologin, hjälpmödelssidan, de utvecklingsstörda livsvillkor och mycket annat togs upp främst inom vuxenutbildningen. Handikappfrågorna utgjorde över huvud taget ett stort inslag i utbudet för vuxna. Meningen var att programmen skulle öppna för etiska diskussioner och bidra till en ökad medvetenhet om handikappfrågor.

Det råder inga tvivel om att UR:s programutbud på handikappområdet under 1970- och 80-talen på olika sätt anammar och speglar den ideologiska utvecklingen inom den svenska handikapppolitiken. Sambanden är tydliga. För det första ser vi hur de ideologiska och begreppsliga ställningstagandena slår igenom på bred front. För det andra ser vi hur olika angreppssätt och olika perspektiv anläggas i syfte att stärka och sprida normaliseringens och integreringens principer och politik.

Samtal om handikapp i fem skolradioprogram

Jag skall nu övergå till att på ett mer grundligt sätt beskriva och analysera ett litet urval av skolradioprogram från 1958-1978. De fem program som jag studerat exemplifierar några olika inriktningar vad gäller val av perspektiv och innehåll. Det som intresserar mig är programmens tilltal, form och budskap. Jag menar att det är möjligt att analysera dem som ett slags samtal om handikapp. Programmen är uppbyggda som intervjuer, i scener, reportage och i olika samtalssituationer och alltid som samtal med den tänkta lyssnaren. Hur samtalet förs och vilka aspekter som behandlas kan sägas utgöra en diskurs. Vilka ämnen som förs fram och vad som betonas ingår också i diskursen. Inom denna finns en uppsättning av olika förhållningssätt till handikapp representerade. Förhållningssätten kan vara

samstämmiga, men också motsägelsefulla.

Undersökningar av attityder och förhållningssätt till handikapp och funktionshindrade har visat att ambivalens och inkonsekvens är mer regel än undantag. Vi är, som Mårten Söder påpekat, kluvna i vår inställning till handikapp.¹⁶ Detta präglar också våra samtal om handikapp. Man skulle också kunna uttrycka det som att vi kan omfatta två motsatta förhållningssätt samtidigt. Söder skriver: "Skador, funktionsnedsättningar och sjukdomar ses som något negativt. Vi strävar efter att förebygga dem. .../ Men samtidigt har vi en ambitiös och välvillig handikappolitik, åtminstone om vi ser till de nedskrivna målen. Här betonas likheten mellan människor med funktionsnedsättningar och andra."¹⁷

I *Att vara annorlunda* från år 1958 berättar en far för sina två barn, Lennart och Britt-Marie, om apartheidssystemet och diskuterar med barnen vad annorlundaskap innebär.¹⁸ Historien som fadern berättar handlar om hur en liten negerpojke "i ett land mycket långt borta" blir avslängd från en buss avsedd för vita. Berättelsen får sedan sin parallell och sedelärande poäng i hur en ny flicka med glasögon i Lennarts skolklass utestängs ur gemenskapen och mobbas. Både syn- och hörselnedsättning kan bli en anledning till att retas. Det som barnen skall lära sig är "hur oerhört svårt dom människorna kan ha det som på något sätt är annorlunda än vi andra" och att "det finns så väldigt många sätt på vilket en mänsklig kan vara annorlunda i våra ögon".

Pappan får Lennart att skämmas för att han retats och "varit tanklös". Han har åsamkat den nya flickan lidande och fått henne att känna sig annorlunda p.g.a. sina glasögon. Barnen inser att man måste hjälpas åt för att ingen mänsklig skall känna sig annorlunda och att "man kan bli betraktad som annorlunda om man råkar skilja sig det allra minsta från den stora massan människor". Och Britt-Marie menar att alla egentligen skiljer sig från varandra i den mening att alla mänskliga är unika. Samtidigt hävdar hon att även om mänskliga ser olika ut, så är alla lika inuti. Skillnaderna finns bara på ytan.

I *Möte med ung journalist* från år 1968 intervjuar Maud Reuterswärd Gunnel Enby som är journalist och handikappad.¹⁹ Enby berättar om sitt handikapp och försöker förklara hur hon ser på sig själv som handikappad.

Gunnel Enby är visserligen intresserad av handikappfrågor, "men har inte lust att ta dem på entreprenad." Hon vill inte bli instoppad i ett fack. Någon förkämpe för de handikappades rättigheter har hon inte lust att vara. Sin identitet har hon som individ, inte som handikappad. Tillsammans med sina goda vänner, varav de flesta inte är

handikappade, vill hon tala om andra saker. Hennes vänner tänker inte längre på att hon är handikappad, men de finner det en smula opraktiskt till och från. Men trots att hon har vänner och yrke känner hon sig ofta underlägsen.

För Gunnel Enby har handikappade inte mer gemensamt med varandra än andra, förutom en del erfarenheter och så givetvis de praktiska problemen. De praktiska problemen är de mest aktuella fortfarande. Där kommer likheten ur själva handikappet.

Enligt Gunnel Enby kan man påverka sin situation som handikappad. Mycket beror på en själv, man måste försöka påverka omgivningen. Det fordras mod, för första kontakten måste man i regel ta själv. Det gäller att stå ut med folks blickar och att inte vara rädd för att be om hjälp.

Den värsta tiden var i början av sjukdomen, då Gunnel Enby vistades på fängelseliknande sjukhus och anstalter. Anstaltslivet var förnedrande och diskriminerande. Som ett exempel nämner hon att man fick lägga sig klockan sju för att sedan väckas vid sex för att ta tempen. Hon fick också som 16-åring dela rum med gamla män-niskor, som inte delade några av hennes intressen. Just när det gäller anstalternas avveckling skulle hon vilja göra en politisk insats.

Reuterswärd frågar till sist om man tycka om sitt handikapp. Det finner Enby löjligt. Man kan aldrig fullt ut acceptera sitt handikapp, även om man är såsom själva Polyanna. Men att göra det bästa av sin situation är viktigt.

Sinnesorganen och deras funktioner var en överordnad rubrik för flera program inom handikappområdet från 1975, vilka på ett faktabetonat sätt beskrev handikapp som både biologiskt och socialt betingade.²⁰ Att vara synskadad och *Pappa och mamma hör inte*, ingick i utbudet. I det förstnämnda programmet berättas om Sture, som är fritidsledare och som är blind sedan födelsen. Han skildrar hur det är att arbeta bland seende, om den rädsla och nyfikenhet som han ständigt möter, men också om det positiva i att arbeta med män-niskor. Programmet tar upp fakta om synskador och teknik för att hjälpa blinda. För Sture är talböcker ett viktigt hjälpmittel och den vita käppen i sin enkelhet möjliggör för honom att orientera sig. En speciell klocka talar om tiden för honom.

Den vita käppen fungerar, enligt Sture, även som ett tecken för män-niskor i omgivningen. Men skall man hjälpa blinda t.ex. över gatan? Sture menar att det är svårt att ge några generella råd. "Precis som alla andra män-niskor så har vi olika uppfattningar om saker och ting. Det är så väldigt svårt att säga hur man i princip skall göra." Ett sätt är att fråga.

“Kan ni höra det här? Du har haft tur. Du kan uppfatta ljud. En del kan inte det.” Med dessa ord inleds programmet *Pappa och mamma hör inte*. Susannes, Lillians och Jespers föräldrar är döva sedan barndomen, men barnen hör. Programmet skildrar familjens vardagsliv och hur de kommunicerar med varandra och med sin omgivning.

“Tänk om du vore döv? Hur skulle du klara dig?” är andra direkta tilltal till lyssnaren. Barnens värld är full av ljud, vilket illustreras med telefonsignaler och bromsande bilar. Om man inte hör, får man inte någon information om omvärlden. Det kan vara farligt att inte höra. “Hur skulle det känna tror du? Att inte höra något alls.”

I programmet beskrivs många av de problem som familjen står inför i sitt vardagliga liv och hur de löser dem. Omgivningen attityder präglas av rädsla och i viss mån fördomar och okunskap. Dövhets beskrivs som en brist, ett fel som orsakar stora svårigheter i livet. Det är svårt att kommunicera och även att läsa, eftersom döva ofta har ett dåligt ordförråd, påstås det, även om det inte har med intelligens att göra. Rösten låter annorlunda och det är svårt att förstå, då döva pratar.

Hur klarar sig familjen? Reportern följer med på ett besök hos resebyrån. Susanne fungerar som tolk. Barnen tänker egentligen inte på att det är någon skillnad mellan dem och andra familjer. Lillian läser sagor för lillebror Jesper. På så sätt får han ett riktigt språk med betonningar och ord som föräldrarna inte kan ge honom. Det verkar att fungera bra i den här familjen.”Men ändå, tänk er ett liv utan röster, utan ljud, utan musik”, avslutas programmet.

I *Annorlunda utanpå, lika inuti* från 1977, berättar en polioskadad kvinna om sitt rörelsehinder och hur hon upplever att vara rullstolsbunden.²¹ Hon drabbades av polio vid 16 års ålder: ”benen höll inte att gå på längre” och ”inte ens armarna ville fungera”. Perspektivet är här den handikappades eget. Hon längtade som ung efter att vara som alla andra och att kunna vara mer oberoende och självständig. Handikappet innebar ofrihet.

Handikapp, menar hon, kan drabba alla. Och även om man ändras utanpå, så förblir man densamma inuti. Handikappade drömmer också en framtid för två, och vill bara svara ”ut”, när anstaltsföreståndarinnan frågar ”vart skall du gå?”. Rätt att få vara ifred, fri, ha ett hem, en familj, ”kunna bre sig en ostsmörgås”. Ett liv av frihet och gemenskap, ett liv som dom friskas – så önskar handikappade leva.

Ett självklart liv för många av er som lyssnar, en bön att stilla bedja om för andra. Vietnam, tänker kanske någon. Sydamerika, en annan. – Nej, Sverige, säger jag. Sverige för många som är annorlunda, avvikande, rullstolsbundna. – Jaså, dom, tänker ni. Vaddå dom? frågar jag. Men på sätt och vis förstår jag vad ni menar. Människan man sällan eller aldrig stöter på och lär känna blir en grupp för sig. Ett slags dom i ens tankevärld.

Innan hon blev handikappad hade hon svårt att tänka på människor med handikapp. De handikappade var inte som vi friska, de var en annan sorts människor, liksom förvandlade, med mindre behov. Handikappade gladde sig åt de små glädjeämnena i livet och var mer nöjda och mer religiösa. ”Och så plötsligt var jag en av dom, och inuti precis som förut. Så suddiga gränserna mellan vi och dom kan vara.”

Människor frågar ofta efter hur man skall bete sig mot en rörelsehindrad, men det finns inga fasta regler. ”Dom kunde lika gärna ha frågat mig om hur man skall bete sig mot en som är rödhårig. För varje handikappad människa är en individ för sig, precis som ni och jag är det och så tycker jag att man skall tillåta människor att vara annorlunda.”

Henrik på dagis består av två program från 1978 och är rapportage från en barnstuga, där Henrik, som är handikappad, går.²² En helt vanlig dag – Om Henrik, som är handikappad, och hans kamrater i lekar och bestyr, är det första programmet. Det andra heter Det gick lättare än vi trott och består av intervjuer med personal och föräldrar. Programmen har en dokumentär prägel.

Henrik själv, som är 6 år, kommer också till tals, men det är främst programmakarna som berättar om Henricks vardag på förskolan. Programmet är nästan propagandistiskt i sin iver att framställa den lyckade integration som Henrik utgör ett exempel på. Tack vare lagen om särskilt stöd för handikappade fick Henrik börja redan vid fyra års ålder. Han hade p.g.a. sitt handikapp svårt att få kontakt med andra barn, sägs det. Personalen är mycket positiv till att ha honom i gruppen och de andra barnens föräldrar likaså. Man framhåller hur viktigt det är för barnen att tidigt komma i kontakt med handikappade. För både personal och barn gäller att de vänjer sig, lär sig, skaffar sig erfarenheter och då försvinner den egna osäkerheten gradvis.

Henricks situation är givetvis ganska speciell, men ändå sägs i programmet att han är precis som alla andra barn. En helt ”vanlig” dag beskrivs, medstående, handdriven cykel, personlig assistent

etc. Henrik kan tack vare sina hjälpmedel fungera som de andra barnen. Han skall klara så mycket som möjligt för sitt eget bästa, även om han gör det på sitt sätt. Det är viktigt att inte överbeskydda handikappade barn. Dagis är ett sätt att konfronteras med verkligheten för Henrik och han särbehandlas inte. Henrik blir som vem som helst och inte ”den handikappade Henrik”. Att han inte uppfattas som handikappad är positivt, menar man. Efter en viss tid är det ingen som längre tänker på att han är handikappad, varken personal eller barn.

Om Henrik påstås det att han älskar sitt dagis, att det är viktigt för honom att vara precis som de andra, att han vill klara sig själv med exempelvis tandborstning. Men på en direkt fråga om han tycker det är kul på dagis svarar han: ”Nja, sådär.” Han tycker inte om att komma sist, när de andra springer. Henrik har en klar uppfattning om sitt handikapp. Det är stopp i signalerna, så därför kan han inte gå. Det är tråkigt och ibland är han ledsen på dagis, särskilt då de andra barnen springer omkring. Men barnen retar inte Henrik för handikappet.

Alla människor är lika värdiga, framhålls i programmet, även om man är annorlunda. Och handikapp blir, om man kommer i kontakt med handikappade tidigt, inte så märkvärdigt och annorlunda, egentligen. För att få bort fördomar är det viktigt med integrering och upplysning. Programmet avslutas med följande ord: ”Dom svagaste barnens behandling är måttet på hur samhället lyckas.”

Lika men annorlunda

Det centrala dilemmat som behandlas i samtliga program som refererats ovan, oavsett val av ämne och perspektiv, är frågan om likhet och olikhet, dvs om man som handikappad är som andra eller om man är annorlunda. Detta etableras som en del av diskursen. Har man som handikappad speciella erfarenheter, behov och en särskild identitet? Eller är man som handikappad som vem som helst i mängden? Frågorna ställs, intressant nog, på samma sätt av både handikappade och icke-handikappade.

Denna allmänt förekommande tadelning eller ambivalens uppkom i ett samhälle, där integrering och normalisering stod allra högst på den handikappolitiska dagordningen. Det är en del av förklaringen. För att integreringen skulle lyckas fordrades en bestämd ideologisk hållning och speciella åtgärder. Dessa åtgärder fungerade samtidigt både stigmatiserande och normaliseringande. Hur skulle man förhålla sig till det?

Den uppsättning av resonemang som inbegrips i denna handikappdiskurs är således inte samstämmiga. Olika uppfattningar representeras, ofta i ett och samma program, utan att ambivalensen förs fram och diskuteras. Möjligent består bristen av samstämmighet inte i en ambivalens, utan i det faktum att en person eller en institution, till exempel Utbildningsradion, kan omfatta flera synsätt samtidigt, utan att de uppfattas som motsägelsefulla. Förutsättningen är att det finns ett politisk tydligt mål; i detta fall integrering och normalisering.

Mårten Söder har beskrivit den handikappolitik som antogs i politisk enighet i början av 1980-talet som en manifestation för ett samhälle för alla. Alla skulle ingå på likvärdiga villkor i samhällsgemenskapen. ”De principer”, skriver han, ”som anges som vägledande för förverkligandet av dessa mål är normalisering, integrering, tillgänglighet genom anpassning, finansieringsprincipen samt handikapporganisationernas medinflytande.” Dessa mål anser Söder vara ambitiösa och välformulerade. ”Men förutsättningen för särskilda åtgärder för att komma med i samhällsgemenskapen är att man är handikappad.”²³ Söder pekar således på den dubbelhet som ingår i integreringens och normaliseringens diskurs: för att handikappade skall normaliseras behöver extraordinära åtgärder vidtas. Och för att få tillgång till resurser som leder till normalisering fordras att man blir definierad (stigmatiserad) som handikappad.

Ett annat perspektiv som ingår i diskursen är att diskutera annorlundaskap utifrån att tillmäta alla ett lika värde. Enligt detta synsätt är vi, även om vi är olika, lika mycket värda som mänskcor. Detta förhållningssätt tillåter annorlundaskap. En variant på en sådan inställning värderar till och med olikhet och särart högre än likhet. Det är inte bara tillåtet att vara annorlunda, man skall också uppskattas och respekteras för det. Detta övergår i ibland i resonemang om att alla mänskcor egentligen är olika, att alla är unika och att olikheten till och med skulle vara det som förenar oss som mänskcor.

Dessa olika förhållningssätt ingår parallellt i de program om handikapp som jag undersökt och konstituerar tillsammans den diskurs om integrering och normalisering som varit handikappolitikens essens under de senaste decennierna. Politen idéinnehåll modifierades något under denna tid, men förändrades inte i grunden. På flera nivåer och inom olika sektorer i samhället utvecklades och odlades en samsyn på handikappfrågorna. Man kan säga att en handikappolitisk diskurs etablerades, för vilken det miljörelativa handikappbegreppet utgjorde grundvalen, liksom begreppen normalisering och integrering. Utbildningsprogrammen på handikappområdet är ett uttryck för och speglar denna politik och dessa begrepp. Programmen represen-

terar och för fram den handikappolitiska diskursen och några kritiska eller avvikande hållningar framförs inte. Därför vill jag hävda att utbildningsradion på handikappområdet fyllde funktionen av att vara en, gentemot politiken, följsam folkbildare.

Syftet med denna uppsats var att undersöka de innehållsmässiga sambanden mellan utbildningsprogrammen och den svenska handikappolitiken under 1960-, 70- och 80-talen. Min avsikt var att undersöka om UR agerade i linje med de politiska besluten och om programmens innehåll följde de politiska intentionerna. Jag kan konstatera att så var fallet. Om vi analyserar etableringen av det miljörelativa handikappbegreppet och normalisering- och integreringstanken som en diskurs kan vi konstatera att UR omfattade denna. Till och med det omvänta tycks gälla: genom att undersöka utbildningsprogrammens form och innehåll är det möjligt att studera den rådande handikappolitiska diskursen. I nästa steg skulle man kunna undersöka om det fanns gemensamma aktörer för både politiken och utbildningsprogrammen och vilken betydelse det i så fall hade. En mer omfattande studie av programmen och politiken skulle förmodligen också röja fler och andra innehållsliga samband.

Noter

- 1 Thurén, Torsten, *Medier i blåsväder*, s 172
- 2 Ledningsmöte NR 838, 1978-11-20 SRF DO, Ledning och kansli
- 3 Ledningsmöte NR 838, 1978-11-20 SRF DO, Ledning och kansli
- 4 Styrelseprot 30/8 1977, bil 14/77, red medelsbehov till reg för bå 1978/79 SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 5 Proposition 1975/76:110, Beslut 8 december 1976. TRU-kommittén redovisade i betänkandet ”Program för ljud och bild i utbildningen” (SOU 1975:28) för utbildningsbehovet i Sverige, SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 6 Styrelseprot 8 november 1977, Synpunkter på ”Folkbildningen i framtiden, en debattskrift från folkbildningsutredningen” (SOU 1977:38), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 7 Styrelseprot 1979-08-31, Informationsavdelningens underlag till styrelsens ledamöter, (Förskolan), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 8 Styrelseprot 1979-08-31, Informationsavd underlag till styrelsens ledamöter, (Vuxenutbildningen), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 9 Ledningsmöte NR 62/78, 1978-09-11, Preisler, Gunilla, *OM – tv-program och tryckt material för döva barn*, PUB 1977, SRF DO
- 10 Ledningsmöte NR 838, 1978-11-20, SRF DO
- 11 Ledningsmöte NR 838, 1978-11-20, SRF DO
- 12 Styrelseprot 8 november 1977, Synpunkter på ”Folkbildningen i framtiden, en debattskrift från folkbildningsutredningen” (SOU 1977:38), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 13 Styrelseprot 8 november 1977, Synpunkter på ”Folkbildningen i framtiden, en debattskrift från folkbildningsutredningen” (SOU 1977:38), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79

- 14 Styrelseprot 8 november 1977, Synpunkter på "Folkbildningen i framtiden, en debattskrift från folkbildningsutredningen" (SOU 1977:38), SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 15 Programkataloger 1973/74 och 1980, SRF DO, A2A, vol 1, 1977-79
- 16 Söder, Mårten, "Mål och verklighet i handikappolitiken. Föreställningar om handikapp i vardagsliv och politik", i *Forskning om välfärd*, Delegationen för social forskning (DSF-SFR), Göteborg 1990, s 79
- 17 Söder, Mårten, "Mål och verklighet i handikappolitiken. Föreställningar om handikapp i vardagsliv och politik", i *Forskning om välfärd*, Delegationen för social forskning (DSF-SFR), Göteborg 1990, s 81
- 18 Att vara annorlunda, Scener, 1958, Eddie Levin, SRF PARK, TASR 58/510
- 19 Möte med ung journalist, Maud Reuterswärd intervjuar Gunnel Enby, Morgonsamling åk 7-9, 1968, SRF PARK, 5863-68/1137
- 20 Sinnesorganen och deras funktioner, 1-2, Program för åk 9, 1975, SRF PARK, 5863-74/2197-99
- 21 Annorlunda utanpå, lika inuti, Morgonsamling, Britta Wallner, 1977, SRF PARK, 5863-76/3061
- 22 Henrik på dagis, 1-2, Reportage från Pilbäckens barnstuga i Växjö, Gymnasiet, Anna Gustafsson, 1. "En helt vanlig dag. Om Henrik, som är handikappad, och hans kamrater i lekar och bestyr", 2. "Det gick lättare än vi trott. Intervjuer med personalen och föräldrar", 1978, SRF PARK, 5877-28/1261-62
- 23 Söder, Mårten, "Mål och verklighet i handikappolitiken. Föreställningar om handikapp i vardagsliv och politik", i *Forskning om välfärd*, Delegationen för social forskning (DSF-SFR), Göteborg 1990, s 83

Reglementet om spesialpedagogikk fra 1990

*Av Arthur Morthens, cand. paed. spes.,
Leder av pedagogisk-psykologisk skoletjeneste
ved skolekontoret i Reykjavík*

Et kort historiskt overblikk

Den islandske spesialundervisnings- og handikapphistori kan man følge tilbake til 1867 ved inføring av undervisningsplikt for “språkløse” som det ble kaldt. Perioden fra 1907-1974 var skoleperioden hvor barn med “avik” på grunn av sosiale problemer og handikappede barn var uten skolegang med undtagelse av noen få spredte segregerte skoletilbud for språkløse og blinde. I disse årene ble elevene sortert i homogene klasser, først og frem ut fra leseferdighet.

Grunnskoleloven 1974

Med grunnskoleloven fra 1974 er for første gang lovfestet at alle barn har rett til at være i skole. Formålsparagrafen forplikter skolen til å strebe etter å gi alle sine elever tilpasset undervisning og opp-læring. Grunnskoleloven kan ikke tolkes på annen måte enn stort fremskritt mot intergreringstanken på grunn av at alle barn har rett til undervisning.

Reglementet om spesialundervisning fra 1977

I 1977 kom for første gang reglement om spesialundervisning i grunnskolen som en utdypping av lovens idealogi og grunnprinsipper. I regelmannet er handikappede elever gruppert i 8 hovetgrupper og hver gruppe får en viss uketime. Reglementet øremerker resurse til hver handikappgruppe. Ved lesning av reglementet fra 1977 ser man klart at kategorisering etter medisinsk diagnose og utdeling av ressurser er først og fremst til segregerte spesialklasser og spesialskoler.

Den pedagogiske situasjon 1977-1988

Noen forskningsrapporter sent i denne perioden viste at undervisningen innenfor den islandske grunnskole preges av tradisjonell

undervisning (OECD rapport 1986). Det er en kløft mellom lovverket og realisering av undervisningen.

Tross diskusjonen om denne kløften pregedes den spesialpedagogiske situasjon av optimisme og oppbygning, samt debatt og revurdering i slutten av perioden. På vegne av Lærerhøgskolen byggedes opp 1. års utdanning for spesialpedagoger tilpasset til tilsvarende utdanning ved SSLH i Oslo. Mange spesialpedagoger tok sitt annet år i spesialpedagogisk utdanning i Oslo og noen tok i disse årene Cand Paed Spes utdanning fra SSLH. I disse årene kom noen forskningsoppgaver som viste at elever med spesielle behov er mellom 15-20%.

I årene 1985-1990 startet et pedagogiskt samarbeid med Newcastle up on Tyne Polytechnic i England. "Professjonal skills" eller profesjonelle ferdigheter lagde vekt på at overvinne lerehemming er ved at styrke klasselærerens faglige arbeid i gjennom prosess med lærermaterial, undervisningsmetoder og opplegg for enkelte elever og individuel lærerplan i en klasse for alle. Samarbeidet nåete både til 2 års fulltids B.A studeum eller 4 års deltidstudeum satt ved lærerhøgskolen i 1985 og kurs for grunnskolelærere i profesjonelle ferdigheter satt opp i alle skoledistrikter i Island.

Konflikten mellom Undervisningsdepartementet og skolesjeffen i Nord-Østlandet

Denne konflikten hadde konsvens for arbeidet med reglementet for spesialundervisningen fra 1990 og derfor er her en meget kort oversikt over konflikten. I januar 1987 satte daværende undervisningsminister skolesjeffen i Nord Østlandet med skolekontor på Akureyri fra sin stilling. Grunne er mangfoldig, men an av grunnene er voksende spesialpedagogisk behov og krav om økte ressurse for handikappede elever. Elevene fikk ikk den spesielle støtte de skulle ha ut fra loven og reglementet. Undervidningsdepartementet brøt mot lovens paragrafer om spesialundervisning. Undervisningsdepartementet mente at denne øknong kunne ikke være rette og aksepterede den ikke. (Riksadvokaten 1987, Byretten i Rekjavik 1987).

Fagkonflikt mellom psykologer og spesialpedagoger

Denne fagkonflikten som lenge har vært til stede er tatt med for å gi et lite innblik i den fagkonflikt som pregede dette feltet og hadde påvirkning i omgivelsen. I starten av denne perioden 1979-1980 kom til fagkonflikt mellom den spesialpedagogiske rådgiver i Reykjavik og spykologene på skolekontoret om planleggingen og realisering

av PP-tjenesten i Reykjavik. Efter denne konflikten kan man si at situasjonen mellom faggruppene var i mange år preget av mistenk somhet og skepsis. De pedagogiske omgivelser som her har været trukket frem var på mange måter preget av manfoldige konflikter og forskjellige strømminger og hadde konkvenser for arbeidet med revurdering av regelmentet fra 1977.

Forarbeidet fra 1982-1986

Regelmentet hadde vært til revisjon med korte pauser fra 1982. Forarbeidet hadde vært gjørt av et arbeidsutvalg som ble satt i gang i desember 1982. Arbeidutvalget kom med sit forslag i 1984. I de neste årene arbeidet Magnus Magnusson spesialpedagogisk konsulent i undervisningsdepartementet med revurdering av forskriften. Hann satte frem et forslag 1986.

Reglement for spesialundervisning i grunnskolen 1990

Forslaget om reglement for spesialundervisningen fra 1986 ble satt på is og i november 1987 satte daverende undervisningsminister ned et fire manns arbeidutvalg. To utnevnt af undervisningsministeren og to fra Lærelaget. Med dette arbeidutvalg arbeidet tre spesialister på området.

Arbeidutvalget holdt sitt første møte i februar 1988 og sluttet sit arbeide i oktober 1989. Et nytt reglement kom frem i stadstidskriftet 24. februar 1990.

Straks i starten kritiserte psykologforeningen arbeidsutvalgets sammensetning og pekte på at det ikke var noen psykolog i utvalget. Dette skabte stor skepsis blant psykologerne.

I sitt arbeide tok arbeidsutvalget samarbeidskravet alvorlig og skrev i starten til over 30 forkjellige institusjoner, fagforeninger og andre foreninger innenfor handikappområdet, og ønskede etter forslag om det de mente burde forandres i forskriften fra 1977. Arbeidsutvalget fikk skriftlige forslag fra mellom 20-30 interesserte.

Den Spesialpedagogiske debatt og forandringer fra regelmangen fra 1977

Forandringerne er mange. Her kan nevnes foreldreretten, tverfagligt samarbeide og elevvernråd i de større skoler, begrepet støtteundervisning ble lagt ned og skolesjeffenes styring av spesialundervis-

ningen i skoledistriktet ble styrket. Hver skole måtte setter seg en spesialpedagogisk plan. Desverre gir tiden ikke mulighet for at drøfte dette. Jeg har valgt at drøfte her to av de største debatområdene, spesialskolene og den økonomiske ressursdebatte.

Problemet som arbeidsutvalget hadde med å gjøre i starten var at gjeldende lov var fra 1974 og reglementet som nå skulle revideredes var knyttet til paragraf 50, 51 og 52 i dette lovverk. I samarbeid med jurister i undervisningsdepartementet var dette løst med at arbeide ut fra formålsparagrafen. I sitt arbeide støttet arbeidsutvalget seg til diskusjonen i Norge om formålsparagrafens betydning bl.a. stortingsmelding nr. 61 fra 1985. Videre støttede utvalget seg til ideer som frem kom i “professionals skills” arbeidet som før er nevnt og til UNESCOs Final report. Om consultation on special education fra mai 1988. I starten la Magnus Magnusson frem sit forslag fra 1986 og prioriterede spesialskolene og spesialavdelinger men lagde mindre vekt på spesialundervisningen i den almenne grunnskole og intergreringsideologien. Arbeidsutvalget tok kort sagt avstand fra dette forslag idealogiskt. Arbeidsutvalget startet med at definere pedagogiskt hva det mentes med spesialundervisning. Dette hadde ikke vert gjørt før, og var ikke i regelmannet fra 1977. I selve regelmannet fra 1990 står der:

Spesialundervisning innebærer en vesentlig forandring på undervisningsmål, lerestoff, læringsomrigelser, og/eller undervisningsmetoder, sammenlignet med det andre elever i samme alder får tilbud om. Spesialundervisning er planlagt i lengere eller kortere tid etter elevens behov, muligens elevens ti års skolegang... Spesialundervisningen inneberer bl.a.

- a) Utforming av begrunnet individuel læreplan*
- b) Undervisning ut fra lærerplanen*
- c) Organisert dokumentasjon og regelmessig revurdering af læreplan og undervisning”*

Her legges hovetvekten på det pedagogiske syn og utforming av undervisningen i stedet for det medesinske og psykologiske test syn som hadde vert i regelmannet fra 1977. Her knyttes sammen strømmer fra det engelske “professional skills” og skandinaviske spesialpedagogisket syn. Spesialundervisning i den almenne grunnskole skulle nu understrekkes som det almenne regle ut fra formålsparaaffen. I utvalgets presentasjon kommer frem at intergreringstanken har slått røtter i det Islandske samfunn og undervisning av handikappede i den almenne grunnskole er et krav om ligerett i under-

visningen ut fra formålparagraffen. Utvalget mener at spesialundervisningen er en intergrert del av grunnskolens arbejde og er en av flere vejer som vi har til at realisere formålsparagraffens intensjoner.

Spesialskolene

I 1986 var omkring 0,7% av elevpopulasjonen i spesialskoler. Det er et mindre tall enn i de andre nordiske land. Arbeidsutvalget tok i starten en grundig diskusjon om spesialskolenes fremtid. Skulle utvalget komme med et forslag om at legge skolene ned, eller skulle de eksistere i den neste fremtid. I en uoffisiel redgjørelse med kapittelet om spesialskolene fra arbeidsutvalget står der blant annet:

“Alle barn i grunnskolealderen har rett til undervisning ut fra sine evner og forutsetninger ... Her er uten unntagelse ment alle, men ikke kun dem som ut fra samfunnets syn er “normale”. Idealogien bag disse forandrede forhold kjennetegnes ved integrering og normalisering. I forbindelse med denne idealologi har kommet frem sterkt kritikk på spesialinstitusjoner og spesialskoler for handikappede. Spesialskolenes rolle er derfor i brennpunktet.

På den ene side har vi dem som mener at spesialskolene hindrer udviklingen for at de handikappede kan leve et normalt liv, dermed skolegang i en almen grunnskole. På den andre side har vi dem som mener at spesialskolene har institusjonssentret viden, og ferdigheter hos fagfolk, som er til nytte for handikappede i samfunnet”.

Og videre siges om arbeidsutvalgets syn.

“I sit arbeid har arbeidsutvalget arbeidet ut fra de synspunkter at grunnskolen er ikke faglig sterkt nok til å kunne påta seg, ut fra nuverende forhold, den gruppe elever som spesialskolene tjener nu... Arbeidsutvalget har i sitt arbeid gått ut fra, at det bør gjøres et stort utviklingsarbeid i oppbygning og planlegelse av spesialundervisningen innenfor den almenne grunnskole, før man tar store skritt i å redusere i stor grad antall elever i spesialskoler”.

Denne idealogi ser vi gott i reglementets paragraff 2 fra 1990.

“Grunnskolen skal tilpasse sit arbeid alle sine elevers ferdigheter, således at hver elev får undervisning ut fra sine evner og forutsetninger. Derfor bør skolearbeidet planlegges som helhet ut fra alle elevenes behov og danne læringsomgivelser så det passer hver enkelt elev. Med bevist utviklingsarbeide skal det stræbes mot intergrering av handikappede elever i heimaskole”.

(Reglement om spesialundervisning nr. 98, 1990).

Arbeidsutvalget ble til sist enig i at nogen få elever, muligens 0, 5% af alle grunnskoleelever i Island ville være i spesialskoler de neste årene.

Kampen om økonomiske ressurser til spesialundervisningen

I en rapport fra undervisningsministeren til Altinget i 1986-87 om den spesialpedagogiske forskrift i praksis kommer fremgår bl.a. følgende.

Ved utforming av forslag til finanslov i 1986 gjorde ministeriet et forslag om 100% økning til spesialundervisningen. Finansministeriet skar dette borte og hadde undervisningsdepartementet stor besvær med at holde ressursene uforandret”.

Undervisningsdepartementet lagde frem et nytt forslag 1987. Forslaget gikk ut på at ingen økning ville komme til spesialundervisningen i Reykjavík, men 20% økning i skoledistrikten utenfor Reykjavík og dermed jevne situasjonen mellom distrikten. Dette forslag nået frem og gott betre, i behandling innen Altinget økte resurrsene om 6%”.

(Undervisningsminister. Althingi 1986-87 283. mál).

Det andre store debatområde í utvalgets arbejde var ressursene til spesialpedagogikken í grunnskolen. Som før er nevnt hadde konflikten mellom ministeriet og skolesjeffen í Nordøstlandet í 1987 om spesialpedagogiske tiltak ofl. Hatt alvorlige konsekvenser for skolesjeffen og gjorde situasjonen følsom. Skolesjeffene i landet pressede på økning av ressurser men embedemenn der hadde med økonomien at gjøre var skeptiske.

Det er helt klart og kom frem på arbeidsutvalgets første møte at finansavdelingen kunne ikke tenke seg et nyt regelment med øremerket resurser til hver handikapp gruppe på samme måte som í reglementet fra 1977.

Det er min mening a en av hovetmålsetningene hos undervisningsministeriet med et nytt reglement var at få frem en ny ramme for ressursdeling í spesialpedagogiske tiltak. Det merkelige er at denne målsetning var ikke í konflikt med de spesialpedagogiske synspunkter som mente a vi måtte slutte med at øremerke ressurser til enkelte handikappgrupper på grunn av selve handikappet. Dette var hovetprinsippet í reglementet fra 1977. Der kan vi se at utviklingshemmede skulle ha 5 timer, deve 9 timer multihandikappede 10 timer, blinde 10 timer og psykiske problemer 15 timer.

Arbeidsutvalgets representanter delte dette nye spesialpedagogiske syn om det skulle ikke øremerke ressurser til enkelte handikappområder ut fra medesynske og psykologiske tester, og mente at hver enkelt individ måtte ha pedagogiske og økonomiske ressurser ut fra sine omgivelser. To individer med samme handikapp kunne ha forskjellige ressurser. Disse to synspunkter, den ene fra finansavdelingen og den andre fra den spesialpedagogiske side knyttedes nu sammen om en ny ordning ved ressursutdeling av spesialpedagogiske tiltak í den íslandske grunnskole.

I mars 1988 sender skolesjeffen í Østlandet Guðmundur Magnusson forslag til arbeidsutvalge. Disse forslag gikk ut på at øke í større grad ressursene i de små skoledistrikturene en til Reykjavík og Reykjanes. Med to regnetall 0, 3 og 0, 24 prioriteredes skoledistrikter í landbyggda med meget få elever.

Her gjenspeiles en tautrekning mellom landbyggda og Reykjavík som lenge hadde vert til stede. Skolesjeffene satte frem det argument at nesten alle spesialskolena var í Reykjavík og derfor skulle de andre ha litt mere ressurser. Reykjavík derimot pekte på pedagogisk behov var mere, sosiale problemer var større og klassene var mye større i Reykjavík. På grunn av dette måtte Reykjavík og Reykjanes ihvertfall ha like meget og de andre distrikturene. I rapporten fra Altinget viste det seg at det spesialpedagogiske behov var langt større i Reykjavík enn i de andre skoledistrikturene.

Processen i denne kvotedebatt ble hård og lang. I det første arbejdskast til regelmang voren 1988 siger: "Statskassen betaler 0, 24 undervisningstimer pr elev til spesialundervisning i den almenne grunnskole i hver skoledistrikt". Senere etter en lang debatt kom frem et kompromis på 0, 29 undervisningstimer til de første 1700 elevene og 0, 25 til resten av elevtallet. Til slutt ble arbeidsutvalget enig om denne ressursramme med garanti om at dette ville ikke forandres.

I undervisningsdepartementets behandling av forslaget ble gjort en forandring på dette mfindtlige ressursområde. I selve regelmangset står: "Skolesjeffen har tilladelse til at bruke 0, 25 undervisnings-

timer til de første 1700 elever og 0, 23 undervisningstimer til resten av elevtallet i skoledistriket". Dette var et stor nedskjering på de ressurser som arbeidsutvalget hadde arbeidet med i nesten to år. Selve kompromiset var blåst av. Nedskjeringen var på 1103 uketimer eller 46 spesialpedagogiske stillinger. Det er klart at den målsetning arbeidsutvalget hadde, å bygge opp en grunnskole for alle, hadde fått en knekk.

At vurdere den spesialpedagogiske situasjon i grunnskolen

Den andre hovedarbeid utvalget skulle ha var at gjøre forskning på støtte og spesialundervisning í grunnskoler og spesialskoler for handikappede elever. Arbeidsutvalget fikk í 1988 dr. Sigridi P. Valgeirsdóttur leder av forskningsinstitusjonen for oppdragelse- og undervisning til at gjøre en forskning av den spesialpedagogiske situasjon i lekskolen, grunnskolen og videregående skole. Dette var den største og mest omfattende undersøkelse på dette område som hadde vert gjort i Island. Forskningen ble bjort i desember 1989 og januar 1990. Desverre ble den ikke gjort ferdig i arbeidsutvalgets tid og gavnet ikke i arbeidet, men kom to år senere.

Her nevnes nogle resultater:

Av hele elevgruppen har 17, 7% behov for spesialundervisning. Reykjavík og Reykjanesskagi hadde langt det største behov. Reykjavík med 28% og Reykjanes med omkring 26%. De små skoledistrikte hadde fra omkring 4% optil 11% mest. I det indre arbeide kommer frem at 2/3 klasselærerne har ikke gjort spesial læreplan for de elever som trenger vesentlig støtte. Det er kun i 28% tilfeller som man gjør lærerplan fo disse elever. Omkring 60% av elever med spesial behov bruker det samme lerermaterial og samme lererbøker og andre elever í klassen.

Informantene mener í 92% tilfeller at handikappede elever skal undervises í den almenne skole (Valgeirsdóttir Sigridur P 1992).

Man kan gott sige at omgivelsene som arbeidsutvalget var í, pregedes av mangfoldige konflikter blant faggrupper, innen faggrupper, skolesjeffer, embedsmenn í ministeriet, landsdistrikter, økonomi og idealogi. Reglementet ble derfor et kompromi mellom forskjellige interesser og faggrupper. Arbeidsutvalget nået til sist frem til en viss pedagogisk enighet í at styrke grunnskolkens faglige kapasitet til at gi alle sine elever undervisning ut fra deres evner og forutsetninger. Forskningsresultatet fra Valgeirsdóttur viser at dette var rett. Den enighet om de økonomiske ressursene som arbeidsutvalget mente at

var en av forutsetningene for den spesialpedagogiske fremskritt
måtte ut í den kolde Íslandske vinter under armen pá økonomerne
og den blomstrende nedskeringstid.

Fra likhet til likeverd: Hva ble vunnet og hva ble tapt?

Av *Gjert Langfeldt, forskningstipendiat,
Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo*

Innledning

Da begrepet likhet forsvant som ideal for hvorledes ulike elever skulle få adgang til utdanning til fordel for begrepet likeverd innebar det en begrepsforskyvning med betydning langt ut over det filologiske. Det er lett å anta at siden likeverd ble det foretrukne begrepet, må det være bedre. Og det er det – i det minste som uttrykk for hva som er herskende politikk. Imidlertid er det spørsmål om ikke en ville tjene på, etter tretti år med likeverd, å gripe kritisk tilbake. Formålet med denne artikkelen er å løfte frem og å sette opp mot hverandre ulike aspekt ved de to begrepene for å få inntak til en diskusjon om hvilket innhold begrepene idag bør ha.

Å gjennomføre en slik ambisjon vanskelig gjøres av flere grunner. En viktig grunn er uklarhet om ha de ulike termene betyr. Det begge termene har felles er å skulle beskrive hvilke rettigheter elever skal ha, i forhold til hverandre og til samfunnet: Under hvilke vilkår skal de konkurrere. Intuitivt vil f.eks mange oppfatte likhet som et mer omfattende begrep i den betydning at det går lenger i retning av absolutt likhet. Det å ha samme kår er ofte en betingelse for å være lik, slik bokmålsordboka anfører som begrepets to hovedbetydninger. Tilsvarende oppgis likeverd å bety “like stort verd”. Dette vil de fleste oppleve som en mer relativ størrelse, hvor spørsmålet blir når eller under hvilke vilkår man kan ha like stort verd. Likeverd er samtidig knyttet nært til integreringspolitikken, det regimet som har styrt norsk utdanningspolitikk de siste tretti år, for å illustrere hvorledes den enkelte elevs muligheter da skal beskrives. Introduksjonen av likeverd kan da sees på som å skulle uttrykke den enkelte elevs muligheter. Likeverd får da mening nettopp ved å danne et alternativ til begrepet det erstattet. Hvilke av dagens problem kan vi få hjelp til å tolke ved å gripe tilbake til en klarlegning av hva man tidligere har lagt i begrepene, og hvorfor man har foretrukket det ene fremfor det andre.

Å sette likhet og likeverd opp mot hverandre i sitt vesen er en filosofisk diskusjon. Artikkelen formål vanskelig gjøres ytterligere

av at den her gjennomføres knyttet til en historisk diskusjon. Faren for å falle mellom alle stoler er overhengende. Det kan være pedagogisk riktig å si fra om at klarlegningen av begrepene historiske utvikling gjennomføres altså her i en klart problemrettet sammenheng, hvor historisk materiale brukes med hensikten å styrke den prinsipielle diskusjonen. Om formålet kan sies å styrke en handikapshistorisk diskusjon, forutsetter dermed at denne også har relevans utover sin historiske dimensjon.

Om likhet

Utbredelsen av utdanning, det være seg som mengde av utdanning for de som fikk den, eller som at flere fikk utdanning enn før, ses her som å være nært knyttet til moderniseringa av Norge, og konkret til industrialiseringa som tok til å omforme det norske samfunnet fra midten av forrige århundre av. Selv om almueskolen som offentlig skole går tilbake til 1739, ses den religiøse opplæring, knyttet til konfirmasjonsforberedelse, som å være det som fram til da dannet dens egentlige innhold. I et samfunn som for en stor del var basert på naturalhusholdning hadde individet et rimelig perifert behov for formalisert utdanning ut over tradisjonsformidling, og for samfunnet dannet utdanning bare ett av mange kriterier for differensiering. Industrialiseringa endra dette. Den skapte behov for nye kvalifikasjoner. Nye arenaer kom til hvor de tidligere måtene å formidle kompetanse på var utilstrekkelige. Slik framkom og et behov for å gi også den grunnleggende opplæring et mer substansielt innhold. Fra 1860 førte dette med seg en sterk utbygning av almueskolene, ikke minst i byene. En av grunnen til at utdanning ble viktigere i denne tidlige fasen i omforminga av Norge var at den bar i seg en evne til å inkludere barn på tvers av geografiske og sosiale skiller. For den enkelte familie betød det at dens barn fikk et viktig grunnlag på veien til ei bedre framtid: En skole som ledet fram mot å kunne forsørge seg selv, finansiert via almen skattlegging. Selv om privat og offentlig skolevesen levde side om side, også for den grunnleggende opplæring, må en si at almueskolen fra nå av begynner å få et innhold som gir realkompetanse for deltakelse i det nye samfunnet som vokste frem. Slik kan en si at skolen er en bærebjelke i moderniseringsprosessen i samfunnet.

Det er i denne sammenheng at en fram mot århundreskiftet kan si at en møter likhetsprinsippet, og da i betydningen sjanselikhet: Alle skulle ha sjanse til å kunne gå på denne skolen. Slik sett blir skolen en ny arena for det borgerlige samfunn. At der alt fra denne tid var

dem som ville at denne skolen og skulle gi alle som gikk der et like godt grunnlag for å hevde seg som de som fikk sin utdanning gjennom private skoler, viser til både hvor viktig sjanselikhet er som grunnleggende prinsipp, men også at likhet i betydningen bærer i seg en tvetydighet. I perioden fra 1889 til 1936 ble det formalisert en rekke endringer i lovgivningen om grunnskolen som styrket enhetsskoleprinsippet, og som meislet ut hva sjanselikhet skulle innebære. To vedtak er viktige å fremheve for å få frem tvetydigheten. For det første kan en framheve vedtaket om å gjøre almueskolen til folkeskole i 1889. Da skolerett og plikt ble innført for alle sjuåringer, ble og store grupper av handikappede elever (bl.a evneveike, funksjonshemma og smittefarlige) uteslengt. Slik innebar folkeskoleloven "*a formal decision of segregation*" for de elevene som ble funnet ulike. (Dahl, Tangerud og Vislie 1982: 16). For det andre ble folkeskolen i det alt vesentlige en offentlig skole etter "Gjøsteinvedtaket" i 1921. Dette vedtaket viste hvor viktig finansielle virkemidler alt da var for å realisere offentlig skole som arena for sjanselikhet. Samtidig er det viktig å peke på at diskusjonen om likhet er bare en av mange dimensjoner som er viktige for å forstå den grunnleggende utdanning as vekst, siden den var knyttet til moderniseringens behov. Enhetsskolen, som det å gi lik sjanse til alle elever på tvers av klasse, kjønn og geografi fikk status som en sentral kampsak for de gruppene som var på vei mot makta i Norge, og som så denne skolen som det som kunne skaffe dem lik mulighet til å konkurrere Samtidig må en si at innholdet i hva som menes med likhet har fornyet seg i takt med nye gruppers behov. Slik har likhet som ideal fremdeles sprekraft i dag.

Likhetsdiskusjonen sto i liten grad i fokus for den offentlige debatt som en likhetsdiskusjon. Det som sto i fokus var å skaffe en skole som kunne gi alle et godt, og likt, grunnlag for å delta i og hevde seg i det nye samfunnet som vokste fram. En viktig avgrensning må imidlertid nevnes: Fordelingsrettferdighet, som systematiske refleksjoner om hvorledes knappe goder skal fordeles, ble aldri den måten som spørsmål om innhold i, utforming av og deltagelse i grunnskolen ble ført gjennom. Jenter fikk lenge et enklere pensum enn gutter, men grunngivinga var aldri knapphet på skoleplasser, den var knytta til hva som var deres naturlige behov. Kanskje kan en for de funksjonshemma elevene kjenne en snev av vikarierende motiv i diskusjon om hvorfor ikke de skulle ha sin plass i folkeskolen, men samtidig kan en peke på et oppriktig og alvorlig arbeide for å skaffe dem et tilbud, og et stadig bedre tilbud, innen en segregert ramme.

Den videre utviklinga av likhetsbegrepet er knyttta til at sjanselikhet er en formell likhet. Denne egenskapen fører til at likhetsbe-

grepet vil tendere til å vandre mot også å få et materielt innhold: Resultatlikhet. Dette hadde fulgt enhetsskolen siden begynnelsen ved at alle ikke bare skulle ha lik sjanse til å komme inn, men også ved at de skulle ha lik sjanse nå de kom ut av folkeskolen. I videregående skole blir resultatlikhet aksentuert ytterligere: Hva er vitsen med en yrkesutdanning dersom den ikke leder frem til et levebrød? Den videre diskusjonen her, om almenfaglig eller yrkesfaglig utdanning gir grunnlag for like gode levebrød har vært levende helt opp til i dag. Samtidig er det viktige aspekt ved resultatlikhet som ikke har vært særlig diskutert hos oss: Ett aspekt her kan være hva alle har rett til å kunne, ett annet, som har vært diskutert mer i rettslig enn politisk sammenheng: Hvor mye mer hjelp til å lære må noen ha for å kunne lære like mye? Hoëms påpekning av systematiske forskjeller for deltakelse i det norske storsamfunnet for samiske barn, sees her som et tredje aspekt ved muligheten for like resultater (Hoëm, 1971). Denne er siden ført videre bl.a. gjennom Solstads avhandling: "Equity at risk" (Solstad 1994) hvor påpekning av at skolen må ha et innhold som har lokal relevans for å gi like muligheter står sentralt.

Som en eksplisitt drøfting av ulike aspekt av likhetsbegrepet er Hernes' artikkel fra 1975: "Ulikhetens reproduksjon" sentral (Hernes, 1975). Her peker Hernes på hvorledes sjanselikhet representerer en systematisk favorisering av de ressurssterke: Ved hver overgang i utdanningssystemet vil de komme best ut som har mest med seg inn. Hernes peker og på at resultatlikhet finnes i to versjoner: En sterk tolkning hvor det defineres minstestandarder som alle skal nå. En rapp observatør har påpekt farene for at slike standarder lett vil tolkes som absolutte, og dermed danne en Prokrustes' seng (Føllesdal 99). I en svak tolkning vil resultatlikhet si lik sjanse til å få like resultater, og i noe ulik form kan denne oppfatningen sies å være den som har dannet den reelle standard for hva man for norsk grunnskole har ment med likhet.

Diskusjonene om hva som representerer likhet og hva som er så ulikt at det representerer forskjellsbehandling er i hovedsak ført som politiske diskusjoner, selv om også en del avgjørelser fremkommer rettslig. Her vil en se på det som et sentralt kjennetegn ved egalitisme at den fremkommer som en diskusjon mellom borgerne: Standarder for hva likhet er, og for hva som ikke er likhet, er ikke individuelle men felles. Slik sett er det et paradoks at når Hernes inviterer til en gjennomtenkning av hva vi vil mene med likhet, er begrepet i ferd med å settes til side.

Om likeverd

Spørsmålet om oppmarsjen mot ett nytt kunnskapsregime vil her bli forstått via to utviklingslinjer, i perioden 1945 til 1969: Dels ved at kommunenes ansvar ble økt. Kommunene hadde lenge hatt anledning til å ta inn i folkeskolen alle elever, men det finansielle ansvaret var uavklart. Ved en lovendring i 1955 tok staten på seg å gi refusjon for hjelpeklasser, d.v.s. undervisning som var organisert for elever som falt utenfor både folkeskolens vanlige elever, og de gruppenes som var dekket via lov om spesialskoler av 1951. Dette utnyttet kommunene, en rekke fleksibelt organiserte tiltak utvidet området for hvem som hørte hjemme i folkeskolen og skapte press på hvor grensene skulle gå mellom dem som var innenfor og dem som var utenfor. På den annen side kom spesialskolene under kritikk: Dels over at tilbuddet ikke kunne organiseres fleksibelt nok – flere barn måtte reise fra den støtte og tilhørighet som deres hjemmemiljø kunne gi dem for å få plass i internatskoler- dels ved at de ble beskyldt for ikke å gi et godt nok tilbud.

Begge disse faktorene, koplet med at velstandssoppbygningen i vår del av verden i 60-årene var kommet så langt at det var mulig å formulere nye ambisøse mål for fordelingspolitikken og for offentlig innsats, danner hovedriss i den utvikling som ledet frem mot at normalisering og integrering fikk gjennomslag i politikken. I Norge skjedde det fra 1969 av, med opprettinga av Blomkomiteen, ”*av mange både i samtid og ettertida vurdert til å vere svært avgjeraende for den vidare utviklinga av spesialundervisninga*” (Haug 97: 137).

Stortinget hadde signalisert vilje til en ny politikk, både i 1966, i kommentar til budsjettet i 1967 og ved å sette fast 8 prinsipp for en ny politikk ved behandlingen av budsjettet i 1968.

I februar 1969 ba kirke- og undervisningskomiteen i Stortinget om å få utredet en sammensmelting av spesialskoleloven av 1951 med den nye loven om den niårige grunnskolen. Dette skjedde ved nedsetting av et offentlig utvalg, Blomkomiteen. Denne komiteen anbefalte gjennomføring av en integreringspolitikk, med vekt på tilhørighet, deltaking og medansvar, en politikk som åpnet for større mangfold. (Blomkomiteen: 38). Dette betød ikke at det vi i dag kaller pedagogisk integrering ble tilrådd, det sentrale var at elevene følte seg velkomne og ble akseptert i et stimulerende miljø, og så fikk en vise fleksibilitet i hvordan dette ble organisert.

På side 39 støtte komiteen opp om resultatlikhet i betydningen at noen elever måtte få mer for å få like mye. På neste side utvider de dette til at også opplæringens innhold ble reformulert: Dette måtte nå grunnleggende bygges på den enkeltes behov, og denne kaller de likeverdig

"Med utgangspunkt i de kriterier som en har redegjort for når det gjelder integrering i sosial og samfunnsmessig betydning og ut fra skolens oppgaver på dette feltet, ser utvalget det slik at det nå i første rekke gjelder å sikre de funksjonshemmede en undervisning som ut fra deres behov er likeverdig med den undervisning som tilrettelegges for andre barn og unge".

(Blomkomiteen: 40).

Ved at komiteens innstilling åpnet for tilgang til skolen for ulike elevgrupper som tidligere ikke hadde hatt noen rett til opplæring, ble innstillingen sett på som en stor seier for dem. At likeverdigheten, ut over å skulle ha lik verdi for den enkelte, var dårlig definert, bekymret lite. En større aksept av forskjeller forente ulike tolkninger, mer enn noe brudd med likhetsideal: Den opplæringa de handikappede elevene skulle få, skulle nå ha kvalitet, en kvalitet som skulle være sammenlignbar med den andre elever fikk på en verdig, men uspesifisert måte. Likeverdsbegrepet i introduksjonsfasen kan sies å ha to fasetter: En større vilje til aksept av elevforskjeller, og en klar vilje til å gi alle elever et tilbud preget av kvalitet: Både elevene og deres undervisning skal ha lik verdi.

Blomkomiteens innstilling ble langt på vei akseptert av departement og Storting, og ble gjennomført som lovendring fra 1975 av. Perioden frem til dagens politikk ansees her å danne to faser, hvorav den første er: Tilrettelegging av læringerfaring: Perioden fra 1969 til 1984.

Det er ingen grunn til å tro at de nye idealene bare var av retorisk art. Nye elevgrupper fikk faktisk tilgang til grunnskolen, bevilningene til spesialundervisning ble økt, etterutdanning av lærerne ble styrket, en gikk faktisk så langt at en gjorde forsøk med nye pensa (som for eks Norsk i sammenholdte klasser (NISK) på ungdomstrinnet), for å skape den nye ungdomsskolen som skulle ta imot alle elever. Det er derimot god grunn til å stille spørsmål ved hvor langt integreringspolitikken fikk oppslutning. Peder Haugs vurdering er at den ble møtt med skepsis fra så vel spesialskolelærere som fra grunnskolens lærere. I denne situasjonen, hvor staten ønsket gjennomslag for en ny politikk, mens de som skulle implementere den var nølende, usikre og skeptiske, kan hovedsiden i den politikken som ble ført kalles å tilrettelegge læringerfaringer for alle. Samtidig var ikke tilpasningen avgrenset til at et gitt pensum skulle anrettes på en individuelt mest smakelig måte: Kjell Eide, som da var ekspedisjonssjef i KUF, viste i 1983 at bevisstheten om at integrering betydde at noe mer enn økte ressursser var tatt opp som en

del av departementets politikk: “*Integrering innebærer noe langt mer. Det innebærer at normalitetsbegrepet utvides slik at funksjonshemmede blir en naturlig del av en normal klasse, d.v.s. at hele klassemiljøet må endres skal integreringen bli reell*” (Eide 1983).

Det er i denne perioden begrepet “Tilpasset opplæring” introduseres som betegnelse for hvordan læringsinnholdet måtte grunnleggende individualiseres for å være i samsvar med den nye politikken. Blomkomiteen bruker ikke dette begrepet. Derimot står det sentralt i Stortingsmelding nr 98 (1976/77), ei melding som i ettertid kan stå som et høydepunkt for hvorledes likeverd ble tenkt i denne perioden: Skolen skulle prøve å ta vare på det unike ved alle barn, ved å tilrettelegge læringerfaringer slik at alle fikk sjanse til å utvikle seg optimalt. Ved å vektlegge læringerfaringer fungerte man destigmatiserende: Det viktigste var at man fikk mulighet til fremgang, ikke hvilke spesielle behov som trengte oppmerksomhet. Det var denne typen tenkning som skapte uttrykket tilpasset opplæring, et uttrykk som siden må kunne karakteriseres som å være omfunksjonert.

Den andre perioden i integreringspolitikken fra 1975 til i dag kan kalles likeverd som likeverdig anledning til å nå samme resultat. Perioden kan sies å bli innledd ved Stortingsmelding 61 (1984-85) som her blir oppfattet som å dreie begrepet om tilpasset opplæring fra tilrettelegging for læringerfaringer til kompensasjon for særlige behov. Her settes et skille mellom tilpassa opplæring og særskilt tilpassa opplæring, som blir synonymt med spesialundervisning. Men nettopp ved å sette et slikt skille bekreftes også at tilrettelegging av muligheten for læringerfaringer avvises som et hovedgrep for integreringspolitikken, og stortingsmeldinga fokuserer dermed og mye på PP-tjenesten, dens organisering og innhold: Nettopp de spesielle behov blir kriteriet som både skal begrunne den særskilt tilrettelagte opplæringa og samtidig være det operative kriterium for utvelgelse til den. Et viktig problem med en slik strategi er at de spesielle behov er individuelle, mens tilrettelegging av læringerfaring er kontekstuelt definert: Hva tilrettelegging som trengs avhenger av summen av alle i klassen, deres evner, preferanser og hvilke klasseromsprosesser de bidrar til. En kan spørre hvorvidt disse kvalitetene er mulig å få frem som spesielle behov ved individet.

Det ligger utenfor denne artikkels siktemål å drøfte hvorfor denne vendinga fant sted. Et operativt kjennetegn for dens gjennomslag var de til dels spektakulære rettslige slag som NFPU utkjempet på slutten av åttitallet. At store deler av den spesialpedagogiske tradisjon sluttet opp om den juridiske rettighetstenkning knyttet til spesielle behov som motiverte disse bataljene, kan dels oppfattes som et

grep for å få mer gjennomslag for svake elevers rettigheter, dels som en bekrefteelse på spesialpedagogisk tradisjons kontinuitet under et nytt kunnskapsregime.

Via både Mønsterplan (se f.eks side 26 ff) og Ny Læreplan (se f.eks side 53 ff) formidles både integreringspolitikken som regime, og oppfatningen av behovet for både tilpassa opplæring og særskilt tilpassa opplæring. En grundigere diskusjon finner først sted frem mot den nye opplæringloven, d.v.s. fra 1995 av. Forumet for drøftingen er en ekspertkomite som i 1995 avgjør en offentlig utredning i saken (NOU 1995: 18), og departementets vurdering av denne (Ot. prp 47 97-98). Her skal to poeng refereres: For det første diskuterer ekspertkommisjonen spørsmålet om likeverd. Temaet formuleres som en diskusjon om hvorvidt det at elever skal få en undervisning som er like godt som den andre barn får, er velegnet som kriterium for likeverd. Ekspertutvalgets mindretall avviser dette, og mener det må være det at det enkelte barn får anledning til å realisere sine evner som må være avgjørende. Departementet slutter seg til mindretallet, med begrunnelsen at en slik forståelse av likeverd vil være lettere å prøve for domstolene. Slik sett kan en si at likeverdsbegrepet nå har gjennomført mye av den samme vandring som likhetsbegrepet: Der likhetsbegrepets første vending er sjanselikhet, er likeverdsbegrepets første vending at elever skal ha ulikt tilbud av lik verdi. Likhetsbegrepet kommer ikke til ro før spørsmålet om resultatlikhet stilles, og den samme vending skjer også for likeverdsbegrepet: Opplæringen kan ikke være likeverdig om den ikke munner ut i resultater: Den enkelte må få stimulert sine evner i samme grad som andre elever får.

Hva ble vunnet og hva gikk tapt

En første observasjonen er spørsmålet om hvorvidt læreplanene har reflektert dreiningen fra likhet til likeverd. Det var naturlig at så lenge man hadde elever i offentlige og private grunnskoler, så ville de ha forskjellige læreplaner. Like læreplaner, i betydningen felles for alle, kan slik sees som å være nært knyttet til sjanselikhet. Dersom man går mot resultatlikhet vil tradisjonen fra Hoëm og Solstad fremheve betydningen av at likhet først realiseres gjennom ulikhet: Gjennom læreplaner som knytter seg til den enkelte elevs erfaringsverden.

Læreplaner som bygger på likeverd kan en hevde ble satt som utviklingsmål i integreringsregimets første periode. Det som imidlertid ble stående igjen som uløst fra denne perioden, kan hevdes å være differensieringsproblemet, og det på to måter. På aktørnivå kan

en spørre hvor realistisk det er å forvente at 28 elever skal få ulike, men like verdige undervisningsopplegg. På systemnivå dukker et avveining mellom frihet versus fellesskap opp bak lærerens vansker: Hvilke standarder skal en kunne forvente skal bli realisert gjennom ulike undervisningsforløp? Krever man enhetsskolen opprettholdt ved at ett gitt sett standarder – f.eks i skriftlige eksamener pluss en muntlig eksamen skal være noe alle elever skal forholde seg til, – så har man og satt kraftige skranker på hvilken frihet den enkelte lærer og skole har.¹

I integreringspolitikkens andre fase, fikk man en vektlegging av at spesielle behov var det som skulle betinge spesielt tilrettelagt undervisning, i den nye opplæringsloven formalisert slik at spesialundervisning pr definisjon er læreplaner som er individuelle for den enkelte, mens klassen ellers følger den felles læreplan staten har satt. Hvilket begrep om individualitet impliserer det? Adam Smiths liberale borgere, som alene fra sin lenestol hadde full mulighet for å bygge opp konsistente preferanser og foreta rasjonelle valg, kan på mange måter fremstå som illustrasjon av den borgerlige individualitet. Spørsmålet er om denne individualitet er formidlet inn i den undervisninga vi nå dømmer de elevene til som har vanskeligst for å følge med i klassen. Antar man at undervisning har et produktaspekt og et prosessaspekt, så vil man ved å betone de individuelle behov fokusere på prosessaspektet. Ved å dømme elever til for alltid å skulle være underveis, men samtidig ved aldri å måle hvor langt de kommer, kan en stille spørsmål ved om en dømmer dem til faglig isolasjon. En må og peke på at et fullstendig individualisert opplegg og medfører å være fullstendig utevert til andre menneskers maktutøvelse: De som dømmer hvilken progresjon en gjør, og hvorledes prosessen videre skal formes. Det er først ved å undersøke fremgang i forhold til felles standarder, eller å betone undervisningens produktaspekt, at den isolerende maktbruk kan korrigeres. I tillegg: For oss alle er det slik at vi er “zoon politikon”: Vi blir oss sjøl gjennom interaksjon med andre. Hvilke muligheter for interaksjon er det som ligger i individualisert undervisning? Ved å komme faglig kort får man en tilleggsstraff ved også å skulle isoleres sosialt?

Den tredje konsekvensen av overgangen mellom likhet og likeverd som jeg ønsker å vise ikke er ferdig bearbeida, kan fremstilles ved å peke på hvorledes likhetsideal er deliberative: De er grunnleggende knytta til det borgerlige samfunn: vi kan selv bestemme hvilke standarder vi vil sette som rette. Når departementet i redegjørelsen til Stortinget skal redegjøre for hvorledes likeverd skal tolkes, krever det tre kvart side med skjønnsmessige avveininger som

illustrerer behovet for faglig ekspertise av pedagogisk-psykologisk og juridisk art for å kunne foreta en vurdering av om en elev har fått et undervisningstilbud som er likeverdig. I diskusjonen om likeverdighet flyttes fokus fra en felles arena, eller en politisk diskusjon til en profesjonell argumentasjon hvor det er faglige standarder som avgjør. Dette er trolig det største tapet. For dermed har vi nok en gang skapt en diskurs hvor vi ikke legger til rette for frihet, likhet og brorskap men for maktrelasjoner hvor noen avgjør andres skjebne.

Note

1. Det faller utenfor denne fremstillingens ramme å drøfte, men det politiske ramaskrik som ble skapt av de to innstillingene fra "Evalueringsutvalet" på slutten av 70 tallet, kan vel ha vært det som motiverte at man ønsket å tolke integreringspolitikken på nyt.

Referanser

- Dahl M., Tangerud H., og Vislie L., 1982: *Integration of Handicapped Pupils in Compulsory Education in Norway*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eide, K. 1983: "Likhetsidealer og utdanningspolitikk" i Haavelsrud og Hartvigsen (red): "Utdanning og likeverdsideal" Oslo.
- Habermas J., 1995 "Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk", i Erik Oddvar Eriksen (red) *Deliberativ politikk*, Oslo.
- Haug P., 1997: "Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskulen 1965-1991", Volda. *FOU-rapport* nr 32, Møreforskning.
- Hernes, G., 1975: "Om Ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen?" *Innstilling om lovregler for spesialundervisning*, Kirke- og Undervisningsdepartementet 1970. (Blomkomiteen).
- Hoëm, Anton, 1971: *Makt og kunnskap*. Oslo: Institutt for samfunnsvitenskap.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996. Nasjonalt Læremiddel-senter, Oslo.
- Mønsterplan for Grunnskolen, 1987. Aschehoug forlag, Oslo.
- NOU 18/95: Ny lovgivning om opplæring...."og for øvrig kan man gjøre som man vil", 1995, Statens forvaltningsstjeneste, Oslo.
- Otp. nr 46 (1997/98) "Om lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)".
- Otp. nr. 66 (1972-73) "Om brigde i lov om grunnskolen av 24.06.1969". Blomkomiteens innstilling ligger her ved som vedlegg.
- Solstad, Karl Jan, 1994: *Equity at risk? Schooling and change in Norway*. Bodø, National Education Office, Nordland County.
- Stortingsmelding nr 61 (1984/85) "Om visse sider ved spesialundervisninga og den spesialpedagogiske tenesta".
- Stortingsmelding nr 98 (1976/77)"Om spesialundervisning".

Nordiske elever på Gamle Bakkehus 1860-80

Af Erik Nørr, arkivar, dr.phil.
Landsarkivet i København

Nordens første åndssvageanstalt oprettes

Nordens første åndssvageanstalt, Gamle Bakkehus, åbnede 15. november 1855 i en af Københavnsområdets mest kendte bygninger, ”Bakkehuset” på Frederiksberg. Her havde det fra den danske og norske litteraturhistorie kendte ægtepar Kamma og Knud Lyne Rahbek i en årrække fra år 1800 samlet en række ældre og yngre digtere og deres venner og gjort huset til et kulturelt samlingssted. Det havde uden tvivl stor betydning for succes’en for etableringen af den første institution for de åndssvage, at man valgte et så flot og kendt sted at placere den.

Der var mange grunde til, at spørgsmålet om de åndssvage netop i disse år blev taget op. Blandt de vigtigste grunde var:

1. At åndssvageforsorgen var på dagsordenen i de lande, som Danmark på det pædagogiske område i høj grad havde forbindelse med og benyttede som forbillede for antagelse af nye ideer: Tyskland, Schweiz, Frankrig. Også på det højere skolevæsens og på folkeskolevænets område var skolereformdebatten i 1840’erne og 1850’erne præget af tyske og schweiziske pædagogiske ideer og praksis. En række danske skolefolk kom på besøg og vendte begejstret hjem og forsøgte at overføre, det de havde set, til danske forhold. Efter 1864 skuede man ikke længere i så høj mod syd.

Det samme skete på åndssvageforsorgens område, hvor bl.a. professor i Fysiologi ved Københavns Universitet D.F. Eschricht, den senere forstander for Blindeinstituttet i København Johannes Moldenhawer og den første forstander for Gamle Bakkehus J.R. Hübertz besøgte en række af de første institutioner for åndssvage i Tyskland og Schweiz.¹ Betydning for debatten i Danmark fik især den schweiziske læge Guggenbühl’s anstalt i Abenberg (oprettet 1840), E. Séguin’s anstalt i Paris, oprettet 1842, og Dr. Saegerts afdeling for åndssvage ved Døvstummeinstituttet i Berlin 1844.

2. Også på andre forsorgsområder var der en tendens i tiden til at oprette institutioner, hvor der tidligere ikke var gjort noget for de svage grupper: der var i alle de nordiske lande bestræbelser for at gøre noget for døvstummeundervisningen, de blindes muligheder i Danmark blev stærkt forbedret med statens overtagelse af Det kgl. Blindeinstitut i 1858. I 1850'erne oprettedes der i Danmark de første egentlige sindssygehospitaler: i 1852 i Risskov ved Århus og i 1857 i Vordingborg.

3. Af flere grunde kom der fokus på grupper, som faldt uden for samfundets norm i disse år. Den forøgede interesse for skoleundervisning i begyndelsen af 1800-tallet afslørede, at der var elever, som ikke kunne følge med i undervisningen og ved konfirmationsforberedelsen, fordi de var åndssvage. Fattiglovgivningen, som også blev forbedret efter år 1800, havde både en human side, at forhindre, at folk uforskyldt døde af sult, og en politimæssig side, at hindre, at samfundsordenen blev forstyrret af omvandrende tiggere. Hermed kom der større opmærksomhed på de åndssvage, der i mange tilfælde var overladt til at klare sig selv eller med beskeden hjælp fra familien. Den stadig stigende befolkning i byerne var medvirkende til, at problemet blev mere synligt. De åndssvage havde i byerne langt færre muligheder for at klare sig end på landet. De politiske rettigheder med valgret til kommune og rigsdag omfattede ikke de åndssvage.

4. Desuden fik humanistisk indstillede enkelpersoner stor betydning for de åndssvages sag. De første åndssvageanstalter blev ligesom en række andre sociale foranstaltninger i 1800-tallet startet af filantropper og hverken af stat eller kommune. Men disse filantropier var afhængige af befolkningens støtte, f.eks. ved indsamling af penge. Her fik det stor betydning, at de åndssvage fandtes overalt i samfundet, og at mange gerne så dem placeret i fjerntliggende institutioner. Eksempler på vanrøgt bidrog også til interessen for at få forholdene forbedret. De såkaldte "indplankninger", indespærring af farlige og aggressive åndssvage og sindssyge i snævre rum, har ikke kun forarget senere generationer, men blev allerede i samtiden anset for at være et stort problem. J.R. Hübertz fortalte således i sin bog "Om Daarevæsenets Indretning i Danmark" fra 1843 om en række gruppvækende eksempler, hvor åndssvage og sindssyge i årevis havde været indespærret og bundet med reb og jernkæder.²

Den egentlige initiativtager til Gamle Bakkehus var lægen Jens Rasmussen Hübertz. Han nåede kun at være forstander i godt to uger,

da han pludselig døde midt i sin gerning. Det økonomiske grundlag for institutionen fik han via en stort anlagt indsamlingskampagne, hvor en betydelig del af landets præster og læger gav tilslag om at støtte sagen, og hvor staten, pengeinstitutter og foreninger også gav deres skaev. En komité på fem medlemmer fik hovedansvaret for sagens gennemførelse, og den samme komité kom senere til at udgøre anstaltens bestyrelse. Overopsynet lå hos Kultusministeriet.

Ifølge statutterne for "Helbredelses-Anstalten for idiotiske, svagsindige og epileptiske Børn paa Gamle Bakkehus ved Kjøbenhavn"³, som var institutionens fulde navn, kunne anstalten optage børn på mellem 5 og 15 år. Det var dog en betingelse, at deres tilstand gav håb om helbredelse eller i hvert fald en forbedring af deres tilstand. Ellers blev optagelsen afvist. Der var i begyndelsen plads til 30 elever, men dette tal nåedes først i løbet af et par år. Men op imod 1860 var alle pladser fyldt op, og man måtte gentagne gange afvise elever, der var egnede til optagelse, og hvor betalingen for opholdet var skaffet. Det var nemlig ikke helt billigt. 300 rigsdaler årligt var en ikke ringe sum. Hertil skulle lægges udgifter til elevernes beklædning og til transport ved indlæggelsen. Til fattige familier og til elever fra amter og kommuner, der årligt ydede klækkelige frivillige bidrag, blev der givet afslag i betalingen. Desuden havde ubemiddelede elever visse muligheder for at opnå friplads, hvortil f.eks. Det classenske Fideicommis, Københavns kommune og flere sparekasser betalte, og som de derfor bestemte over. For denne betaling skulle anstalten ifølge statutterne sørge for elevernes opdragelse, uddannelse og mulige helbredelse. Dette skulle ske gennem den nødvendige vejledning og pleje. Desuden skulle eleverne have logi, kost, lys og varme, lægetilsyn og medicin. Alt dette i en standardudgave. Hvis en elev skulle have enkeltværelse, særlig opvartning eller undervisning, måtte der betales ekstra herfor.

Den nye institution i København blev snart kendt også i de andre nordiske lande, hvor man endnu ikke havde oprettet nogen særlig institution for åndssvage. I Norge fik enkelte åndssvage elever særlig undervisning ved døvstummeskolerne i Bergen og Christiania allerede i 1850'erne, ligesom der i nogle byer etableredes en specialundervisning af svage elever ved almueskoler, men først i 1870'erne oprettedes der med Vestheim en egentlig skole for "aandelig abnorme Børn" under ledelse af Hans Hansen og Johan Anton Lippstad.⁴ Efter et par år brød de to pionerer med hinanden og oprettede hver sin institution. I Sverige kom der i løbet af 1860'erne et par små åndssvageskoler på Emanuella Carlbeck og Julius Glasells initiativ. I 1866 åbnedes et lille hjem for åndssvage børn i Göteborg, og institutionen

flyttede flere gange, indtil den i 1875 blev flyttet til Johannesberg ved Mariestad. I 1870 oprettede den året før stiftede “Föreningen för sinnesslöa barns vård” en meget lille skole for åndssvage børn i Stockholm med plads til 8 børn.⁵ Der var således i 1860’erne og 1870’erne også i Sverige et stort behov for at skaffe institutionspladser til handicappede børn.

Der var ikke noget i Gamle Bakkehus’ regler, der hindrede elever fra andre nordiske lande i at blive optaget. Som privat institution kunne bestyrelsen selv bestemme, hvilke elever der skulle optages. Eneste begrænsning var nok, at interessen for at give frivillige bidrag fra de lokale samfund overalt i Danmark var betinget af, at man fortrinsvis optog danske elever, i hvert fald så længe der var rift om pladserne. De første ansøgninger fra Norge blev afvist med, at der ikke var plads, og senere med, at der først blev plads, når en nybygning var blevet indviet.

De nordiske elever

I perioden 1860-80 blev der optaget i alt 27 klienter (elever) på Gamle Bakkehus fra de øvrige nordiske lande, langt de fleste fra Norge, men også en del fra Sverige og en enkelt fra Finland.

Selv om der flere gange er skrevet bøger om Gamle Bakkehus – f.eks. E.V. Rolsteds “Aandssvageanstalten paa Gamle Bakkehus 1855-1905”, som udkom ved 50-årsjubilæet i 1905, og Nete Balslev Wingenders store og grundige ph.d-afhandling fra 1992: “..Drivhuset for den sygnende Plante!..” Børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl. Bakkehus 1855-1902 og af flere andre – så er der ingen, der tidligere har været opmærksom på de mange elever fra det øvrige Norden.

Hovedkilderne til undersøgelsen:

1. *Oplysningseskemaer.*⁶ For alle ansøgere til Gamle Bakkehus skulle der af den lokale sogneprest og læge udfyldes et skema i 27 punkter.⁷ Blandt de krævede oplysninger var bl.a:

- 1) personlige data, forældre og deres indtægtsgrundlag
- 2) lokale årsager til åndssvagheden (bl.a. lokaliteten, fugtighed og vejret)
- 3) andre familiemedlemmer med åndssvaghed
- 4) omstændigheder ved fødslen
- 5) beskrivelse af barnet, legemlige misdannelser
- 6) barnets hidtidige opførsel, sygdomme og undervisning
- 7) mulig forklaring på åndssvagheden

Oplysninger

angaaende et idiotisk eller svagfindigt Barn, som ønskes optaget

3

Hælbredelses-Afstalten paa Gamle Bakkehus.

(Ostervigende Spørgsmål bedes nødigsttigt besvarede af vedkommende Læge og Sygefører.)

ikke se

1. Borboernes Navn, Stand, Stilling og Værrel med
nærmeste Post-Station. *Lægepræst L.C. Kielland, sygehus og
hjem, nr. 10 Janus 1. C. jæt fælles hus i Stavanger.*
2. Barnets Navn, Alder, Hovedet og Hældelsdag. *Jens, 5 døgn 12^{de} Januar 1. C. jæt
Stavanger. - Dato: 10 jan: 1856.*
3. Da det er bevis, at lokale Maflager væsentligt bidrage
til Sygdommen Kremfaldelse og Udvilting, ontførs en
fort Beskrivelse af Hovedet, nævnlig om Jordbunden
er leret, sandet etc., om den er fd og fugtig og af hvad
Mater; om det er beliggende paa en Slette eller
paa en Skræmning, og i hvilken Retning Hældningen
faaer, (Nord — Syd — Øst — Vest). Et Siebet
meget indesluttet eller ligger det frit, og nævnlig lig-
ger det aabenly for de vestlige og nordlige Vinde? Af
hvad Beskaffenhed er Driftenkanal?
- Derforom det nuværende Opholdssted er forsigtlig
fra Hovedet, ontførs en lignende fort Beskrivelse over
Opholdsstedets naturlige Beskaffenhed og Hørhold.

4. Findes andre Medlemmer af Familien bekræftede med
Sindssygdom, Triosisme, Krampettilfælle eller anden
Sindss. og Legemsfængsel og med hvilke? Hvor nær
ere disse bekræftede med den Syge?
- Moderens Kielland, føds. den 1. marts 1826. Fader: Niels Kielland, født 1800, fra Hvidtjærr, hørte lid af Mællemfælles*

5. Er dette Barn Moderens Fortsættelse eller hvilket i
Ordnen er det? Under hvilke Omstændigheder forlod
det Svangerskab, der endte med dette Barns Bofel,
og hvorledes foregik Forloftningen?
- Jens er den 4^e af sine 6 børn.
Hans Forloftning gik i højst fuldt
månedet.*

Den første side af oplysningsskemaet for barnet Jan Kielland fra Stavanger, som blev udfyldt af hans læge forud for optagelsen på Gamle Bakkehus (Gamle Bakkehus' arkiv)

2. *Hovedprotokol over elever.*⁸ Hver elev har heri en dobbeltside, der dels er ført ved optagelsen på grundlag af oplysningsskemaerne og eventuelle samtaler med barnet og de pårørende, og dels er ført af forstanderen efter optagelsen. Protokollen har følgende rubrikker:

navn, fødselsdato, forældrenes navn, stilling og bopæl, særegne omstændigheder ved fødslen og første leveår, familiesygdomme, formodet årsag til idiotismen, tilstand ved optagelsen og endelig – senere forandringer (altså en nærmere beskrivelse af elevens forhold efter optagelsen).

3. Et stort antal breve, som forældre, værger, læger o.a. har skrevet til forstanderen eller bestyrelsen for Gamle Bakkehus. Disse breve fortæller om optagelsen, forældrenes anmodninger om oplysninger om deres børn, og en del breve fortæller også om udskrivningen af institutionen eller om børnenes død og begravelse.

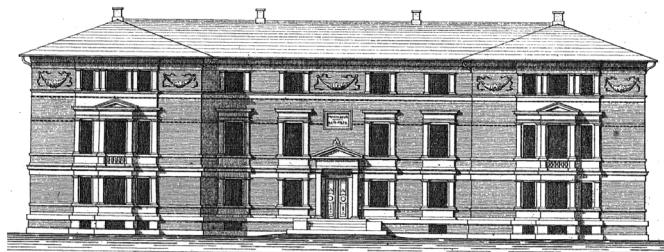
4. Trykte årsberetninger, som fortæller om årets gang på institutionen. I forstander H.P. Duurloos tid (forstander fra 1855-87) findes der længere beskrivelser af de enkelte elever i mange af årsberetningerne – også om de nordiske elever.

Jeg har undersøgt, hvordan eleverne fra Norge, Sverige og Finland fordele sig, i hvilke perioder de kom, og om der både kom drenge og piger, og hvor gamle de var.

Tabel 1:
Fordeling af optagne elever på Gamle Bakkehus fra Norge, Sverige og Finland 1855-80

Tidsperiode	Norge	Sverige	Finland	I alt
1855-60	-	-	-	-
1861-65	7	3	1	11
1866-70	7	2	-	9
1871-75	2	-	-	2
1876-80	2	3	-	5
I alt	18	8	1	27

Tabellen viser tydeligt, at hovedparten af eleverne kom fra Norge, men at der også kom 8 fra Sverige. Finland var for langt borte. Udvidelsen af institutionen i 1860 ses tydeligt, nu var der plads til elever udefra. Omkring 1880 var det imidlertid slut med elever udefra. Nye institutioner i Norge og Sverige gjorde, at man var i stand til at beholde eleverne hjemme. Imidlertid skete der kun en enkelt overførsel af elever, der allerede var i København, nemlig til Hansens og Lippestads ovenfor nævnte nyoprettede institution.



Gl. Bakkehus' nye hovedbygning (arkitekt F. Meldahl), opført 1860. Nybygningen muliggjorde optagelse af elever fra de andre nordiske lande. Bygningen tilhører i dag bryggeriet Carlsberg. Gengivet efter den Femte Beretning om Gamle Bakkehus. Kbh. 1861.

Tabel 2: Fordeling mellem drenge og piger:

	drenge	piger
Norge	9	9
Sverige	5	3
Finland	-	1
I alt	14	13

De 5 senest optagne (to fra Norge og tre fra Sverige) var drenge. I perioden indtil 1875 optoges der således 13 piger og kun 9 drenge. Dette var stærkt afvigende fra de danske børn, hvor der var en betydelig overvægt af drenge, ca. 60% drenge og kun 40% piger.⁹

Tabel 3: Alder ved optagelsen

	1861-65	1866-70	1871-75	1876-80	I alt
indtil 7 år	3	4	2	1	10
8-10 år	5	-	-	2	7
11-13 år	2	2	-	-	4
14-16 år	1	3	-	-	4
30-40 år	-	-	-	2	2

Anmærkning: Da aldersfordelingen mellem norske og svenske elever ikke var særlig forskellig, er der i tabellen ikke skelnet mellem eleverne fra de enkelte lande.

I starten var alderskravet, at man kun ville have børn i alderen 5-15 år, og at disse skulle være i en tilstand, som gjorde helbredelse mulig, senere slækkedes der på kravet, så man var tilfreds med, at deres tilstand kunne forbedres. I 1862 begyndte man at overføre visse elever, som ikke havde noget udbytte af undervisningen, til udelukkende at modtage pleje. I de nye statutter fra december samme år er aldersbegrensningen udeladt, og man taler i § 9 om, at "ældre Idioter" kan optages i en plejeafdeling. Fra 1870 blev der opført en helt ny bygning til denne særlige plejeafdeling. I perioden 1876-80 optoges to svenske klienter på Gl.B. på henholdsvis 30 og 38 år, begge i Plejeafdelingen.

Disse to var specielle i forhold til de elever, man tidligere havde optaget:

- Anton Gustaf Carlsund (født 1847) betegnes af lægen på Ebberødgård, hvortil han blev overført fra Gamle Bakkehus i 1892, at han ikke var egentlig åndssvag.
- Johan Simon Nordström, der blev optaget på Gamle Bakkehus i 1880, krævede næppe skoleundervisning, da han havde været gymnasielærer og i 1871 havde skrevet og forsvarer sin disputats.



Mari Gern
Amagerfor 4.

Anton Gustaf Carlssund (1847-1919) fra Stockholm blev i 1878 overført fra Dr. Billings Familie-hjem for Nerve- og Sindssyge i Stockholm til Gl. Bakkehus. Han døde 41 år senere på Åndssvageanstalten Ebberødgård.
Foto fra 1888 i Gl. Bakkehus' arkiv.

Hvordan fik forældrene i Norge og Sverige kontakt med Gamle Bakkehus, og hvordan kunne de finansiere opholdet?

Af brevene til forstander og bestyrelse fremgår det, at kontakten ofte var tilfældig. Nogle af forældrene havde familieforbindelser eller bekendte i Danmark, der havde fortalt om den nye institution. Efterhånden som flere nordmænd blev optaget, spredtes rygget herom, og andre forhørte sig, om deres barn også kunne blive indskrevet. Dette var f.eks. tilfældet med moderen til Petra Marie Kaurin fra Stavanger, der havde hørt om to børn fra henholdsvis Bergen og Stavanger, der var kommet til København, hvoraf hun selv havde kendt det ene barn, og hun spurgte derfor i 1862, om hun kunne få sin 15-årige pige samme sted hen.¹⁰ Efterhånden som Gamle Bakkehus fik plads til flere klienter, begyndte man også at annoncere i aviserne. Det fremgår således i forbindelse med optagelsen af Jane Gjerstad i 1874, at faderen har set Gl. Bakkehus' annoncering i det norske aftenblad.¹¹ Efterhånden blev institutionen kendt i hele Norden, og andre institutioner kunne henvise til et ophold i København: eksempler: Rechine Valdine Petersen, der kom fra Gaustad sindssygehospital, Anton Gustaf Carlsund, der kom fra Dr. Billings familiehjem for nerve- og sindssyge i Stockholm, og Johan Simon Nordström, der kom fra Härnösand hospital.

27 er mange klienter, men det stod slet ikke mål med antallet af personer i Norden, der kunne have behov for et institutionsophold i København, så længe der ikke var tilstrækkelige alternativer i de andre nordiske lande. At der ikke er flere, hænger sikkert både sammen med geografien – de lange afstande fra børnenes hjem – og med økonomien. I oplysningskemaet findes der et punkt 23 “Er forældrene velhavende, af middel vilkår eller fattige?” Selv om ikke alle norske og svenske forældre når op på niveau med ingeniøren ved den norske jernbane Robert Sinclair og hans kone, der af lægen i oplysningskemaet betegnes som “velhavende” og som “tilhørende den dannede klasse”, så tilhører næsten alle forældre, der får børn optaget på Gamle Bakkehus, den rigere del af befolkningen. De fleste af dem er folk fra større byer, som har formået at tage sig af de handicappe-de børn, medens de var små, og som altså også havde råd til at betale deres ophold i København. De norske klienter kommer bl.a. fra byerne Bergen [3], Stavanger [3], Christiania [3], Trondhjem, Drammen og Skien, og en enkelt endog så langt nordpå som fra Tromsø. De svenske elever kommer bl.a fra Skåne (Landskrona, Helsingborg og Lund), men også fra Lidköping og Stockholm.

Kun ganske enkelte gör opmærksom på, at deres indtægter ikke er høje, som f.eks. kunstdrejer Bølcko fra Bergen og landmand Gjerstad fra Toten¹², men begge disse vil dog sætte alt ind på at betale, hvad det koster, blot det vil hjælpe deres barn. Kun i ét tilfælde nævnes det, at opholdet er afhængigt af støtte fra amt og kommune, og at barnet (Oluf Hjalmar Ryen) må takes hjem, når denne støtte ophører.¹³

Den sociale baggrund var således langt højere, end den flertallet af de danske elever havde. Nete Balslev Wingenders undersøgelse viser, at op mod 3/4 af de danske elever kom fra samfundets socialt og økonomisk dårligst stillede familier. Cirka halvdelen af børnene kom fra husmandsfamilier og ufaglærte arbejderfamilier. En anden forskel fra de nordiske elever var, at flertallet af de danske børn kom fra landdistrikterne, hvor de fleste norske og svenske børn kom fra byerne.¹⁴

Nogen billig fornøjelse var opholdet som nævnt ikke. Taksten for et års ophold sættes til 300 rigsbankdaler (= 600 kroner), men straks efter 1860 fastslås det, at de norske og svenske klienter må betale 50 rigsbankdaler ekstra, da de er udlændinge. Kun de to første norske børn slipper med de 300, da fædrene havde fået opgivet grundtaksten.¹⁵ Desuden må man stille sikkerhed hos en betroet mand i København for betalingen. Væsentligt er også, at de nordiske ansøgere ikke kunne komme i betragtning til fripladserne. Dermed blev disse stillet ringere end ansøgere fra Slesvig-Holsten, som i 1859 fik mulighed for at få del i betalingsnedsættelserne på lige fod med kongerigske ansøgere.¹⁶ Baggrunden herfor var, at Gamle Bakkehus fik lov til at udvide industrilotteriet til hertugdømmerne. Gamle Bakkehus fik hvert år fra 1857 og de næste 40 år frem mange tusind rigsdaler i indtægt fra et særligt industrilotteri med mange tusind gevinst. I 1870'erne begyndte Gamle Bakkehus' lotteriagent også at sælge lotterikuponer i Norge og Sverige, men dette betød ikke nogen ændring i nordmænds og svenskeres adgang til fripladser, som de stadig ikke kunne få.¹⁷

Men der var også andre udgifter, bl.a. til beklædning. I begyndelsen skulle børnene selv have deres tøj med, men dette gav mange problemer, især når det slidte tøj skulle udskiftes. Ifølge statutterne skulle eleverne medbringe: 6 skjorter (særke), 6 par strømper, 6 lommeklæder, 2 fuldstændige dragter, passende hovedbedækning og et antal halstørklæder, 2 par sko eller støvler, 1 bluse, 1 par gymnastiksko samt for vinteren 1 overstykke. Endvidere skulle medbringes 1 redekam, 1 tættekam og 1 tandbørste. Pigerne desuden 3 natkapper, 4 par benklæder, 3 livstykker og 3 nattrøjer.¹⁸ I 1862 kommer en ny ordning: anstalten ville nu sørge for elevernes tøj, mod at

forældrene årligt betalte 2 rigsdaler for hvert år barnet var gammelt, det vil f.eks. sige 20 rigsdaler for et tiårs barn.

Dette betød ikke, at forældrene ikke længere beskæftigede sig med, at børnene så ordentlige ud i tøjet. F.eks. skrev artillerikaptajn Falsen i 1863 til forstanderen og takkede, fordi han kunne få indflydelse på både form og farve på det tøj, som anstalten indkøbte til drengen Magnus, og han bad forstanderen sørge for, at drengen altid var varmt og godt klædt. Og kostede dette ekstra, ville faderen straks betale regningen.¹⁹ På samme måde erklærede købmand J.H. Henriksen i Tromsø sig villig til at betale ekstra for tøjstykker til sønnen Einar.²⁰

Rejsen til København og senere forbindelse til hjemlandet

For de nordiske elever var der også store rejseomkostninger. Forældrene skulle selv sørge for at transportere dem til Gamle Bakkehus. For 150 år siden tog man ikke bare flyet eller toget fra norske byer til København. Det var forbundet med store strabadser at rejse så langt for de handikappede børn – først over land gennem Norge og derefter med båd fra Oslo til København, hvilket på det tidspunkt ikke var helt ufarligt, og det skulle helst ske, inden de store efterårsstorme begyndte. Bl.a. benyttede de norske børn dampskibene “Exellencen Toll”, “Kronprinsesse Louise” og “Aarhus”.²¹ Mange af børnenes fædre tog selv med til København. Dette gjaldt f.eks. kunstdrejer C. Bølcko fra Bergen, den engelske konsul i Bergen grosserer Wilhelm Melhuus, og gårdsbruger Jens Gjerstad. Fædrene fik samtidig lejlighed til at bese lokaliteterne, hvor deres børn fremtidig skulle opholde sig, og til at tale med forstanderen. I andre tilfælde havde faderen ikke tid. Den lille pige Cathrine Mohn blev f.eks. ledsaget fra Bergen af moderens søster, en datter af afdøde biskop Neumann, og den barnepige, som hidtil havde passet barnet. Faderen ønskede, at ledsagerne kunne bo på Gamle Bakkehus sammen med pige, men det mente forstanderen ikke, at der kunne være tale om. Der var ikke plads til mosteren, og det ville være uheldigt for barnets åndelige udvikling og for overholdelsen af disciplin og vedtægter, hvis barnet vedblev at stå under ”hjemlig indflydelse”. Barnepigen kunne derimod godt få lov til at bo på anstalten et år for en betaling på 150 rigsbankdaler. En betingelse var, at hun skulle følge de samme regler som anstaltens øvrige barnepiger.²² På samme måde svarede forstanderen ”pure nej”, da moderen til barnet Jan Kielland ønskede at blive installeret en måned i forbindelse med drengens optagelse.²³

Ifølge bestemmelserne var forstanderen forpligtet til to gange om året at holde forældre og værger orienteret om deres børns tilstand og fremgang. Der findes både blandt bestyrelsens og forstanderens korrespondance en lang række breve fra bekymrede forældre fra Norge og Sverige, der spørger til, hvordan deres børn har det. Naturligt nok er man særlig interesseret i at få at vide, hvilke fremskridt der er med børnenes undervisning, og om der er håb om, at de kan blive helbredt eller i hvert fald i stand til nogenlunde at klare sig selv. Disse forhåbninger kan ikke overraske, da det var det, anstalten havde stillet dem i udsigt – i hvert fald i de første år. Nogle forældre var godt klar over, at fremskridtene var begrænsede. Et enkelt eksempel: Købmand Anthon Bruun i Skien skrev i januar 1870 til forstander H.P. Duurloo for at høre, om sønnens periodiske slagtilfælde fortsatte, og om han havde nogen fremgang i disciplin og undervisning. Faderen skrev, at han ikke havde unrealistiske forventninger til svaret, da han selv i flere år havde kunnet iagttage, med hvilken ”sneglefart” det gik. Men han var tilfreds, hvis der blot havde vist sig det mindste spor af bedring, og hvis drengen på lang sigt ville være i stand til at gøre sig forståelig.²⁴ Men faderens håb blev ikke opfyldt.



Birgitte Gaarder (1851-1917).
Den norske pige blev optaget på
Gl. Bakkehus i 1868 og døde 39
år senere på Ebberødgård.
Foto 1888 i Gl. Bakkehus' arkiv.

Forældre og værger havde adgang til at besøge Gamle Bakkehus to eftermiddage om ugen (onsdag og lørdag).²⁵ Dette var ikke muligt, når forældrene boede i de andre nordiske lande eller for den sags

skyld i den danske provins. Imidlertid blev mange af de nordiske klienter ikke ladt helt i stikken. Dels var der som regel i de nævnte breve til forstander/bestyrelse indflettet hilsener til børnene fra forældrene. Medarbejdere ved Gl. Bakkehus var i en del tilfælde behjælpelige med at skrive takkebreve, selv om disse ofte blev uforståelige eller skrevet af efter et andet brev. Besøg hjemmefra kom der også.

Eksempler:

- Den eneste finne på Gl. Bakkehus den 12-årige Hedvig Alexandrine Jack modtog besøg af faderen fra Wirmo ved Åbo i 1864, og det noteredes i hovedbogen, at pige opførte sig upåklageligt under besøget.
- Samme år fik Jan Kielland besøg af sin mor fra Stavanger. Hun troede, at drengen kendte hende på grund af lugten. Han lugtede nemlig til hendes kjole, handsker m.v og sprang op på moderens skød, og klyngede sig til hende. Moderen syntes, at drengen spiste bedre end tidligere.
- Besøg kunne også være til ulempe for barnet. Den 16. oktober 1867 modtog Valdine Pedersen, som 1½ måned i forvejen var blevet overført fra Gaustad sindsygehospital, besøg af direktør Sandberg fra hospitalet i Gaustad. Ifølge hovedbogen over elever misbrugte Sandberg besøget til et indgående forhør af pige om nogle forhold omkring en brand, som hun havde fået skylden for, men vistnok var uskyldig i. Herved blev der i hendes hukommelse ”opfrisket” alt, hvad der burde være glemt, hvilket betød, at hun igen blev lunefuld, grædende og stridig, og at hun ville hjem. Denne tilstand varede det næste par måneder.

Undervisningen af de nordiske elever

Et afgørende punkt for en helbredelsesanstalt var undervisningen. Formålet med at sende elever til København fra Norge og Sverige var naturligvis, at de skulle modtage mest mulig undervisning. I det følgende vil jeg vise, hvorfor undervisningen af de nordiske elever ikke i alle tilfælde blev en succes.

På grundlag af oplysningsskemaerne og forstanderens oplysninger i hovedbog og i årsberetninger kan man få et indtryk af børnenes kundskaber eller mangel på samme ved optagelsen. F.eks. oplystes det, om børnene var i stand til at tale og forstå, hvad der blev sagt til dem, og om de tidligere havde modtaget undervisning. For at sammenligne med de danske børn har jeg benyttet den samme klassifika-

tion som Nete Balslev Wingender i hendes ph.d-afhandling, hvor hun har undersøgt en række forhold vedrørende en stikprøve på i alt 228 børn.

Med hensyn til tale- og forståelsesfærdigheden har hun benyttet følgende inddeling:²⁶

- | | |
|---------------|---|
| Kategori I: | gode taleevner og god forståelse af, hvad der blev sagt |
| Kategori II: | mangefulde taleevner, men dog i stand til at sige enkelte ord og sætninger og på anden måde gøre sig forståelig |
| Kategori III: | ingen taleevner |

Generelt om tabellerne i det følgende: da tallene er forholdsvis små – det drejer sig kun om 25 elever – er små afvigelser i % ikke signifikante, da de kan afhænge af tilfældigheder. Der skal en større afvigelse til for at vise en tendens.

Tabel 4: De nordiske elevers tale- og forståelsesevne²⁷

Kategori	Nordiske elever	Nordiske elever	Stikprøven
	Antal	%	%
I 7	28	34	
II 7	28	42	
III 11	44	24	

Tabel 4 viser tydeligt, at eleverne fra det øvrige Norden var svære- re handicappede end de danske. Der er procentvis langt flere i kate- gori III. Dette kan også ses af, at forholdsvis langt flere danske ele- ver havde gået i skole eller fået anden form for undervisning, før de kom til anstalten (tabel 5).

Tabel 5: Undervisning før optagelsen på Gamle Bakkehus

Undervisning før optagelsen	Nordiske elever antal	Nordiske elever %	Stikprøven antal	Stikprøven %
Nej	19	76	46	20
Ja	5	20	132	58
Ikke oplyst	1	4	50	22

I den første årsberetning fra 1856 redegjorde forstander H.P. Duurloo for Anstaltens undervisningsplan og formålene med de enkelte fag. Da han mente, at idiotismen var begrundet i nervernernes mangelfulde herredømme over muskler og sanseredskaber, var det vigtigt at få børnene til at udføre ordnede vilkårlige handlinger. Kunne barnet nemlig få herredømme over muskler og sanseorganer, så var en vekselvirkning mellem sjæl og legeme skabt. De to vigtigste begynderfag var derfor gymnastik og artikulationsøvelser, som havde til formål at øve øret, taleredskaberne og øjet. De næste fag i rækken var derefter billedlæsning, læsning, tælning, skrivning, tegning, håndarbejde og sang. Hertil kom i begyndelsen af 1860'erne nye fag som religion, geografi og værkstedsfag. Over hele anstaltens virksomhed og undervisning hvilede orden og disciplin, som der blev lagt stor vægt på.

Men Duurloo var hurtigt klar over, at ikke alle kunne nå så langt. Han nævner i beretningen fra 1862, at af de daværende 42 elever deltog kun 16-17 i læsning og skrivning, 10-12 i regning, 12 i religionsundervisning, 16 i geografi og 13 i håndværksundervisning, men at ikke alle fik lige stort udbytte af undervisningen. Af de 42 børn kunne 18 slet ikke tale.²⁸ Der er ingen tvivl om, at det må have været særlig vanskeligt for svenske og norske børn at vænne sig til det danske sprog, som mødte dem overalt. Dette problem nævnes ikke i hovedprotokollerne, men et par af forældrene gjorde opmærksom på, at deres barn taler henholdsvis lidt *norsk* og lidt *svensk*.

Gammelt Thema – ny Variation.



- Hvad Fa'n er de der borte?
- Aa Herregud! Det er vores Idioter.
- Kors! Er de Idioter? Nej kom til Nørje, Far min. Saa sku' De Fa'n hakk'e mej se Idioter!

Mange af de norske elever på Gl. Bakkehus var svært handicappede. Dette var måske baggrund for den her gengivne tegning fra det satiriske blad Punch 1879. Tegningen med tilhørende tekst viser en norsk og en dansk student, som ifølge teksten er en norsk og en dansk student, der går forbi den nærliggende Frederiksberg kirke.

Børnene blev ved optagelsen inddelt i forskellige klasser. Inddelingen blev foretaget efter forskellige kriterier, hvoraf det ene var evnen til at følge med i undervisningen, men inddelingen blev også foretaget efter disciplinering. Det var måske lettere ikke at have alle vanskelige børn på samme hold. Senere blev der også en tendens til, at børnene blev i den klasse, de engang var sat i.

Tabel 6: Nordiske elevers klassetrin ved optagelsen

Klassetrin	antal elever
legestueklasse	9
forberedelsesklasse	5
drengeklasse	-
pigeklasse	6
ikke oplyst	5

Selv om klassifikationen til de enkelte klasser var lidt usikker, viser tabellen alligevel noget om, hvor ”tunge” de nordiske elever var. En stor del blev sat i legestueklassen, hvis niveau blev betegnet som værende på ammestueniveau, selv om børnene var langt ældre. Forberedelsesklassen skulle ifølge Duurloo bestå af børn, der stod på et lidt højere niveau end legestueafdelingens elever, men som endnu ikke var i stand til at deltage i egentlig skoleundervisning. Der var altså 14 af de i alt 25 nordiske elever, der ikke kunne deltage i egentlig skoleundervisning. Hertil skal også lægges mindst 2 af eleverne i pigeklassen, da der i perioden 1865-76 kun blev optaget drenge i forberedelsesklassen. Et andet udtryk for de nordiske børns niveau var, at kun ét af børnene blev rykket en klasse op, medens de opholdt sig på Anstalten.²⁹

Af pladshensyn kan jeg ikke komme ind på alle de nordiske børns undervisning og det udbytte, de fik heraf. Jeg vil indskrænke mig til at gå nøjere ind på, hvordan det gik de to første norske elever, som blev indskrevet på Gamle Bakkehus i 1861, nemlig Catharine Mohn fra Bergen og Jan Kielland fra Stavanger.

Ifølge forstander Duurloos beskrivelse led Cathrine Mohn af krampeanfald, og hendes arme og ben var uden muskler, og ryggen meget slap, så hun kunne ikke gå uden at blive løftet under armene og ikke holde hovedet, som var i stadig bevægelse, opret. Kun med stor anstrengelse kunne hun fremsige et ja eller nej med en hul og sagte stemme. I øvrigt betegnedes hun som et intelligent barn, men hun blev hurtigt udmattet ved enhver intellektuel eller legemlig an-

stregelse. Hun fulgte med i alt, hvad der skete omkring hende, morede sig med billedbøger, gjorde sig forståelig ved tegn og var i stand til at kende klokken.³⁰

Følgende træk fra hovedbogen fortæller om stadige fremskridt:³¹

- 3/6-1863: Kan kende tal til 100 temmelig sikkert og nævner dem på sin vis. Hun læser med lethed alle store og små skrevne bogstaver og korte ord: kone, pige, hår, ben o.s.v., ligeledes korte sætninger.
- 10/6-1863: Hendes udtale forbedrer sig ganske betydeligt; i dag sagde hun ganske tydeligt: "et tov er tykt, en lineal er tynd".
- 7/10-1863: Adderede i dag rigtigt med tre rækker tal.
- ultimo 1863: Kan undertiden rumme luft nok i lungerne til at udtale trestavelsesord, når stavelserne ender på vokaler eller flydende konsonanter.

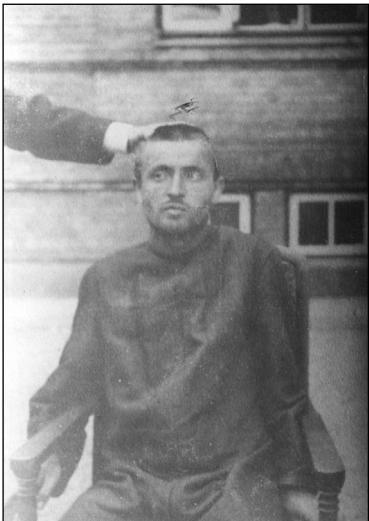
I beretningen fra 1864 er Duurloo ganske tilfreds med Cathrines fremskridt:

Hun opfattede nu lettere læsestykker uden vanskelighed og kunne meget ufuldkomment og med besvær forklare det læste. I geografi havde hun lært om verdensdele og have, og hun var velbevandret i Europas lande m.v. Hun læste tal til 1000 og kunne lægge fem rækker tal sammen. Og hun gjorde ihærdige forsøg med skrivning. I det hele taget mente forstanderen, at hendes legemlige hjælpeløshed stod i stort misforhold til hendes ret gode åndelige begavelse. Hun var derfor også i stand til at fatte religionslærdommene i så høj grad, at hun ville kunne indstilles til konfirmation.

Den 6. juli 1865 blev Cathrine sammen med en anden elev fra Gl. Bakkehus konfirmeret af provst Hall ved Frederiksberg kirke. Det krævede dog biskoppens dispensation, da kundskaberne ikke helt svarede til dem, der krævedes af almindelige konfirmander. Provst Hall skrev i indstillingen, at han både havde overhørt pigen ved eksamen på Anstalten og haft hende til specielle forberedelsestimer. Hendes mor, der var kommet fra Bergen, overværede konfirmationen.³²

Cathrines ophold var således en af de få succeshistorier. Desværre lignede de fleste nordiske elever mere Jan Kielland. Han blev i 1861 placeret i legestueklassen, hvor han blev i ni år. Allerede i Duurloos beskrivelse af ham i årsberetningen i 1863 kan man fornemme, at Anstalten ikke har mange muligheder for at undervise ham med udbytte. En hjernebetændelse, da han var 10 uger gammel,

gav ham alle tegn på åndssvaghed. Han kunne ganske vist benytte sine lemmer, men de var altid i bevægelse; han gyngede med kroppen og hovedet og svingede med arme og ben. Han kunne ikke tale og heller ikke med tegn gøre sig forståelig, men sommetider reagerede han på sit navn. Han udstødte hele tiden en snerrende og brummende lyd og lå mest på gulvet og tumlede med stole. I flere år holdt Anstalten optimismen oppe. F.eks. hed det i 1865, at Jan havde gjort små fremskridt, så han nu lystrede små ordrer som at sætte sig, rejse sig, gå og komme. Ligesom det var positivt, at han nu kunne grieve en bold og spise lidt pænere.³³ Men det blev ikke bedre de følgende år, og al undervisning måtte opgives. Da faderen ikke ønskede drengen hjem, blev han i 1870 overført til den nye plejeafdeling og i 1892 til Ebberødgaard. Her døde han i 1895.



Jan Kielland (1856-95) fra Staanger, optaget i Gl. Bakkehus juli 1861, hørte til de nordiske elever, som ikke med udbytte kunne undervises. Hans tilstand skyldtes en meningitis, da han var tre år gammel. Bemærk, at han måtte have hjælp til at holde hovedet stille, medens han blev fotograferet. Foto fra 1888 i Gl. Bakkehus' arkiv.

Hvor længe blev de nordiske elever i Gamle Bakkehus, og hvorfor forlod de institutionen?

Tabel 7: Opholdets længde

under $\frac{1}{2}$ år	2
$\frac{1}{2}$ - 2 år	12
$2\frac{1}{2}$ -5 år	7
over 5 år	6

Anmærkning: der regnes ikke med mindre enheder end halve år.

Blandt den første gruppe blev elev nr. 70 udtaget allerede efter 6 dage, medens nr. 114 blev udtaget igen efter knap to måneder. Blandt den nederste gruppe blev nr. 56 i Gl.B. i 31 år, nr. 121 i 24 år og nr. 303 i 14 år. Alle tre blev i 1892 overført til Ebberødgård, hvor de blev resten af deres liv.

Tabel 8: Hvorfor blev eleverne udskrevet?

konfirmeret	2
udtaget efter forældrenes ønske	7
udtaget af anstalten	5
overført til Plejeanstalten (deraf 2 senere overført til Ebberødgård)	3
overført til Ebberødgård	1
anbragt i norsk institution	1
død	8

Der var en række årsager til, at en del af nordiske elever ikke blev på Gl. Bakkehus i årevis. Forholdsvis få, kun to i alt, opnåede det mål, som i tidligere tid afsluttede skoleforløbet, at opnå kundskaber nok, til at man kunne blive konfirmeret og dermed udskrevet af skolen (det betragtedes som to sider af samme sag). En tredje elev, Betty Moe, fulgte også religionsundervisningen, og faderen skrev til forstanderen om hendes konfirmation, men hun findes ikke blandt de konfirmerede i Frederiksberg kirkebog. Hun kunne ganske vist lidt katekismus og bibelhistorie udenad, men hun var ganske ude af stand til at forstå det, hun havde lært.³⁴

Syv af de nordiske elever blev udtaget af Gamle Bakkehus efter forældrenes ønske, fem omtales blot i hovedbogen som udtaget af anstalten, hvilket sikkert også skete efter aftale med forældrene. Der var flere grunde hertil: en del hørte til dem, der ikke kunne nå længere ved undervisning, og så kunne de lige så godt tages hjem. I nogle tilfælde spillede økonomien utvivlsomt ind. I andre tilfælde anførtes det, at forældrene savnede børnene, når de var så langt borte fra hjemmet. Dette var således tilfældet med moderen til pige Euphemia fra Lidköping og den finske pige Hedvig.³⁵ I spørgsmålet om Valborg Sinclairs udskrivning var der uenighed mellem pigens gamle læge i Kongsvinger, der indstillede til familien, at Valborg blev placeret i anstaltens afdeling for uhelbredelige, da bedring ikke var mulig, og familien, der ønskede hende hjem³⁶ – og pige kom hjem.

For de svært handicappede som Valborg var spørgsmålet, om man skulle flytte børnene tilbage til hjemlandet, eller om de skulle blive i Gamle Bakkehus, hvor de havde vænnet sig til forholdene og til personerne omkring dem. Medens Jan Kielland og Birgitte Gaarder blev resten af deres liv på plejeafdelingen og senere på Ebberødgaard, så valgte faderen til Jane Gjerstad i 1877 at flytte datteren til Hansens og Lippestads nyoprettede institution i nærheden af Christiania for at have hende “mere i min nærhed”.³⁷

Der findes også et par eksempler på, at man senere har fortrudt hjemsendelsen. F.eks. ønskede J. Ryen i Drammen i 1873 sin søn Hjalmar, der havde været elev på Gamle Bakkehus i 1866-67, genoptaget i anstalten. Personalet på Gamle Bakkehus aviste ønsket, da drengens tilstand af ”dyb idioti med en overvejende tilsætning af afsindighed næppe leverer noget håb om helbredelighed eller varig bedring, ikke engang i disciplinær retning”. Da han snart fyldte 14 år, var han kommet ud over de egentlige barneår, hvori dog mulig nogen dressur og tæmmelse under flerårig planmæssig behandling havde kunnet bibringes ham.³⁸

Overdødeligheden var stor blandt de nordiske elever. Syv af de døde var i alderen 8-18 år, og de havde været på institutionen mellem 2 og 6 år.³⁹ Ifølge Nete Wingenders stikprøve døde 24 ud af 228 elever, før de forlod anstalten, hvilket svarer til knap 11%. Af de nordiske elever døde 8 ud af 27, hvilket svarer til knap 30%.

Forældrene modtog meddelelsen om deres børns død med sorg, men også i de fleste tilfælde med nogen lettelse. Karakteristisk er udtalelsene fra faderen til drengen Carl Gustav Hansen fra Fredrikstad, da han fik den uventede meddelelse om sønnens død, om, at nu behøvede han ikke mere noget ”legemligt tilsyn”, og at ”hans fremtidsdage havde neppe kunnet blive de lykkeligste”.⁴⁰ Kun i et enkelt tilfælde fremgår det, at forældrene ønskede liget sendt hjem til Norge.⁴¹ I de øvrige tilfælde sørgede forstanderen for at安排re begravelsen. Også i den forbindelse fremgår det, at det ikke var fattige folks børn, det drejede sig om. Flere af fædrene bad forstanderen skaffe et ordentligt gravsted og fremsatte ønske om, at der blev opsat et kors eller en gravopsats.⁴² Der er også flere af forældrene, der ønskede et minde om deres barn, f.eks. en hårlok, en kufert eller et portræt af liget. I et enkelt tilfælde blev barnets tøj med faderens samtykke givet til de fattige.⁴³

Konklusion

I perioden 1860-80 sendte en række forældre i de nordiske lande, især Norge, deres handicappede børn til Gamle Bakkehus. Disse børn afveg på flere måder fra flertallet af eleverne, der kom fra Danmark. De kom i højere grad fra byerne end de danske, der i større omfang kom fra landdistrikterne. Deres forældre var i de fleste tilfælde langt mere velstillede end de danske, hvilket i høj grad hørte sammen med betalingsspørgsmålet. En større procentdel end blandt de danske elever var piger. Vi har også set, at de i mange tilfælde var sværere handicappede end de danske. De var derfor langt sværere at undervise, og mange af børnene blev taget ud igen, da det viste sig, at de ønskede fremskridt ikke indfandt sig.

Gamle Bakkehus kom på den måde til at fungere som en slags forbillede for tilsvarende institutioner i Norge og Sverige. Der kom ofte besøg fra de andre nordiske lande, således i forbindelse med det første nordiske abnormskolemøde i 1872, og Danmark blev ofte fremhævet som foregangsland på handicapområdet, som det f.eks. skete i artiklen "Uddrag af et brev fra en svensk rejsende" i Snäll-Posten den 29. maj 1869.

Senere er det oftest de Kellerske anstalter, som omtales som den danske foregangsinstitution, men dette skyldtes utvivlsomt, at Johan Keller var bedre til at gøre opmærksom på sin institution, da han ivrigt deltog i det nordiske abnormskolesamarbejde, og da han var redaktør af det nordiske tidsskrift for Blinde-, Døvstumme-, og Idioteskolen, hvori han selv var en af hovedbidragyderne.

Jeg har undersøgt alle stambøger over klienter fra perioden 1869-85 fra de Kellerske anstalter (disse findes i Landsarkivet i Viborg)⁴⁴, og det har givet følgende resultat:

- 6 nordmænd
- ingen svenskere
- ingen finner

Gamle Bakkehus optog således langt flere nordiske elever end Kellers forskellige institutioner og betød derfor langt mere for det praktiske samarbejde med de andre nordiske lande.

Noter

- 1 D.F. Eschricht: Om Muligheden af at helbrede Idioter. Kbh. 1854; J. Moldenhawer: Besøg i nogle Idiotanstalter paa en Rejse i Tyskland og Schweiz i Sommeren 1854. Iagttagelser angaaende Idioternes Væsen og Idiotopdragelsen. Kbh. 1855; J.R. Hübertz: Svagsindighed eller Idiotisme og dens Helbredelighed. Kbh. 1855.
- 2 J.R. Hübertz: Om Daarevæsenets Indretning i Danmark. Kbh. 1843 s. 28ff.
- 3 De første statutter dateret 1/12-1855 er trykt i Første Beretning for Helbredelses-Anstalten ... paa Gamle Bakkehus ved Kjøbenhavn. Kbh. 1856 s. 52-54.
- 4 Herom se Eva Simonsen: Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963. Oslo 1998 s. 84-93.
- 5 Meddelelser fra Blinde-, Døvstumme- og Idiotanstalter i Danmark, Norge, Sverrig og Finland til Deeltagerne i Lærermødet for den nordiske abnorme Skole i Kjøbenhavn 1872. Kbh. 1872 s. 104f.; Owe Rörens foredrag i denne publikation; Svensk Uppslagsbok (artikel Sinnesslövvården).
- 6 Oplysingsskemaerne findes i Gl. Bakkehus' arkiv i Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm. I de tilfælde, hvor eleverne senere overførtes til åndssvageanstalten Ebberødgård, er skemaerne overført til Ebberødgårdens arkiv, som ligeledes opbevares i Landsarkivet.
- 7 Et eksempel på et udfyldt oplysingsskema er gengivet i min artikel: Værthusholderens datter, der kom på Gamle Bakkehus. Klientsager som kilde til social- og handicapistorie og meget mere (Festskrift til Birgit Kirkebæk. Handicap og Samfund, 10, 1998 s. 17-31).
- 8 Gl. Bakkehus' arkiv. Hovedprotokoller over elever 1855-73 (elev nr. 1-191); 1873-83 (elev nr. 192-381).
- 9 Nete Balslev Wingender (1992) tabel 2 s. 383
- 10 Hulda Kaurin 24/3-1862 til bestyrelsen (bilag til oplysingsskema nr. 69).
- 11 Jens Gjerstad 5/2-1873 til bestyrelsen (findes i bestyrelsens journalsager).
Jfr. kildefortegnelsen nedenfor.
- 12 C. Bølcko 4/6-1861 til bestyrelsen (bilag til skema nr. 58); Jens Gjerstad 2/4-1874 til bestyrelsen.
- 13 J. Ryen 15/4-1868 til forstanderen (findes i forstanderens korrespondance).
Jfr. kildefortegnelsen nedenfor.
- 14 Nete Balslev Wingender (1992) s. 106-08 og tabel 3 s. 384.
- 15 Bestyrelsens og forstanderens kopibog 1860-62.
- 16 Jfr. bestyrelsens skr. 11/5-1860 til henholdsvis Ministeriet for Hertugdømmet Slesvig og Ministeriet for Hertugdømmet Holsten (bestyrelsens kopibog 1860-62).
- 17 Der findes en række breve herom i bestyrelsens journalsager 1873.
- 18 Statutterne fra 1862 § 7.
- 19 G.B. Falsen til forstander Duurloo 21/9-1863.
- 20 J.H. Henriksen til bestyrelsen for Gl.B. 5/9-1877.
- 21 Elev nr. 153, 165, 214.
- 22 Brev til Peter Mohn 5/4-1861 (Bestyrelsens forhandlingsprotokol og kopibog).
- 23 Forstander Duurloo til bestyrelsen 13/3-1861 (Ebberødgård. Klientsager 1892-1940. Jan Kielland).
- 24 Anthon Bruun til Duurloo 5/1-1870 (nr. 139).
- 25 Statutter 1/12-1855 § 14.

- 26 Nete Balslev Wingender: “..Drivhuset for den synende Plante!..” s. 118ff.
- 27 Anmærkning: Jeg har udeladt de to ældre på 28 og 30 år, som i 1878 og 1880 blev optaget direkte i plejeafdelingen.
- 28 6. Beretning (trykt 1863) s. 14.
- 29 Nr. 54 Cathrine Mohn, der blev optaget i 1861 i forberedelsesklassen, blev i maj 1863 oprykket i pigeklassen.
- 30 6. Beretning (trykt 1863) s. 25-26.
- 31 Hovedbogen under elev nr. 54.
- 32 Frederiksberg sogn. Kirkebog 1853-66 for konfirmerede; Sjællands bispearkiv. Afgjorte sager 1865 nr. 618.
- 33 8. Beretning (trykt 1865) s. 31.
- 34 O.A. Moe 22/11-1867 til Duurloo; hovedbog over elever (elev nr. 101).
- 35 K.M. Knutson til Duurloo 9/7-1865 (nr. 79); Alex. Jack til Duurloo 28/4-1865 (nr. 80).
- 36 Brev fra lægen i Kongsvinger 10/8-1871 (nr. 153).
- 37 Jens Gjerstad til Duurloo 25/6-1877 (nr. 214).
- 38 Personalets skr. 8/8-1874 til bestyrelsen.
- 39 Den ottende var Johan Simon Nordström, der blev 45 år gammel.
- 40 Købmand A.J. Hansen til Duurloo 8/4-1867.
- 41 Telegram fra W. Melhuus i Drammen 1/4-1873.
- 42 Jfr. nr. 76, 139 og 248.
- 43 Forstanderens breve nr. 700 og 701 (nr. 78).
- 44 Landsarkivet i Viborg. De Kellerske anstalter (Brejning-arkivet). Stambøger 1869ff (4 bind).

Kilder og litteratur:

1. Utrykte kilder

Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, Jagtvej 10, 2200 København N.

Gamle Bakkehus' institutions- og bestyrelsесarkiv

Bestyrelsens forhandlings- og korrespondanceprotokol 1855-61

Kopibog for bestyrelsen og forstanderen 1856-59

Kopibog for bestyrelsen og forstanderen 1860-62

Skrivelser til bestyrelse og forstander 1855-62

Bestyrelsessager 1856-82

Bestyrelsens journalsager 1873-80

Bestyrelsens skrivelser til forstanderen 1862-80

Skrivelser til forstanderen 1862-80

Oplysningskemaer (klientsager) for elev nr. 1-199, nr. 200-499

Hovedprotokoller over elever 1855-73 (nr. 1-191) og 1873-83 (nr. 192-381)'

Eggerødgaard

Klientsager for fødte før 1910

Sjællands stifts bispearkv

Afgjorte sager 1865

Frederiksberg kirke
Kirkebøger over konfirmerede

Landsarkivet for Nørrejylland, Li. Sct. Hansgade 5, 8800 Viborg

Brejning
Stambøger over klienter 1865-85 (4 bind)

2. Litteratur om Gamle Bakkehus (øvrige anvendt litteratur se noterne)

Harrebye, Jette Beck: *Udviklingen af åndssvageskolen 1855-1902. Gamle Bakkehus og De Kellerske Anstalter* (Fra *Gamle Bakkehus til grønne skoler*. Red. af Halvor Egekvist. Kbh. 1982 s. 47-62).

Nørr, Erik: Værthusholderens datter, der kom på Gamle Bakkehus. Klientsager som kilde til social- og handicaphistorie og meget mere (*Festskrift til Birgit Kirkebæk. Handicap og Samfund*, 10, 1998 s. 17-31).

Rolsted, E.V.: *Aandssvageanstalten paa Gamle Bakkehus 1855-1905*. Kbh. 1905.

Wingender, Nete Balslev: “..*Drivhuset for den sygnde Plante!*..” Børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl. Bakkehus 1855-1902. Kbh. 1992.

1.-24. Beretning om Helbredelses-Anstalten for idiotiske, svagsindige og epileptiske Børn [titlen senere ændret til Idiotanstalten] paa Gamle Bakkehus ved Kjøbenhavn. Kbh. 1856-81.

Gamle Bakkehus 1855 – ca. 1970. Arkivregistratur. Udgivet af Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm. Kbh. 1984 (+ maskinskrevet tillæg).

“Vanartige” i velferdsstatens forhistorie

Av Berit H. Johnsen, Dr. scient, førsteamanuensis,
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Denne framstillingen er todelt. Første del er en begrunnelse av og kort oversikt over mitt doktorgradsarbeid med tittelen *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Andre del er viet temaet som er spesielt i fokus her, nemlig holdninger og forhold som lå til grunn for karakteristiken “vanartige” barn og ungdom, og tiltak rettet mot dem som fikk denne betegnelsen. Dokumentasjoner i denne framstillingen er hentet fra tiden forut for velferdsstatens framvekst, mens perspektivet for dette historiske tilbakeblikket har sin basis i dagsaktuelle pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål.

Hvorfor forske på den inkluderende skoles forhistorie?

Prinsippet om tilrettelagt opplæring i skolen for alle – den inkluderende skole – danner utgangspunktet for de “idéhistoriske utgravningene” som resulterte i dette doktorgradsarbeidet. Forut for dette studiet hadde jeg gjennom flere år som spesialpedagogisk rådgiver erfart hvor nødvendig det er, at den lokale grunnskole inkluderer og tilrettelegger for et positivt læringsmiljø for absolutt alle barn. Som ansvarlig for spesialpedagogisk videreutdanning for lærere var jeg også så heldig å oppleve hvordan praktiserende lærere og studenter var i stand til å løfte kvaliteten betraktelig i sin egen tilpassede opplæring som grunnskolelærere, og inspirere kollegaer til å delta i aktivt utviklingsarbeid på dette området. De viste at det lar seg gjøre å skape verdige og positive læringsmiljøer for elever med ulike og eventuelt særskilte opplærings- og støttebehov innen rammene av deres egen klasse og lokalskole, dersom ressurser settes inn over lengre tid. Deres praktiske arbeid illustrerte hvordan pedagogiske og spesialpedagogiske idéer kan møtes og flettes sammen i det inkluderende klasserom og den inkluderende lokale skole.

Men jeg har også sett hvordan prinsippene om tilrettelagt opplæring i skolen for alle ikke alltid blir prioritert i valget mellom de mange og til dels motstridende målsettinger dagens skole står ovenfor. Disse ulike erfaringene ledet meg til den antakelse at tradisjoner spiller en vesentlig rolle for prioriteringer i planlegging og undervisning. Tradisjoner kan være ferske eller gamle, bevisst uttrykte eller deler av våre uuttalte grunner for handlingsvalg. En videre antakelse var at tradisjoner ikke er statiske og direkte overførbare fra en historisk epoke til en annen, men at tradisjoner og idéer er i stadig forandring i samspill med andre tradisjoner og forhold. Å få en forståelse av tradisjoner og idéer innen visse historiske epoker, krever derfor ideelt sett å få kjennskap til hvilke spørsmål disse idéene var et svar på. Kjennskap til den historiske og samtidige konteksten en tekst springer ut av er dermed vesentlig for å gripe mulige aspekter av det meningsinnholdet tekstene intenderer å formidle.

Det var altså dagens intensjoner om individuell og særskilt tilrettelegging av opplæring i en inkluderende grunnskole, som dannet utgangspunkt for dette arbeidets spørsmål til tidlig pedagogisk og didaktisk idédebatt, slik den er bevart i pedagogiske tekster.

To områder ble fokusert. Det første dreide seg om idéen om en skole for alle. Det ble stilt spørsmål om hvilket meningsinnhold dette og beslektede uttrykk kom til å få i pedagogisk debatt. Det andre området omhandlet idédebatt om denne skolens indre virksomhet, avgrenset til debatt om følgende klassiske didaktiske hovedområder (commonplaces):

- mål
- innhold
- metode sammen med organisering
- evaluering
- elevers læring.

Det ble stilt spørsmål om hvilke eventuelle momenter som ble drøftet innen disse didaktiske områdene, og om hvilke meningsinnhold de hadde. Debatt og kunnskaper om barns læring, med særlig vekt på individuelle ulikheter og særskilte behov fikk spesiell oppmerksomhet.

Konstruksjon og empiri

Arbeidet har fire deler:

- Del 1: Et historisk bidrag til dagens idédebatt
- Del 2: Pontoppidans tekster om skolen for alle og enhver
- Del 3: Ole Vigs folkeskoleprogram
- Del 4: Sammenfattende konklusjoner.

Første del inneholder en drøfting av problemstillingenes relevans og sammenheng med tidligere forskning. Den har også en redegjørelse for denne historieberetningens konstruksjon, som jeg vil begynne med å gi en kort omtale.

Konstruksjon

Enhver historieberetning er en konstruksjon med basis i en rekke faktorer og mer eller mindre eksplisitte antakelser. En underliggende antakelse i dette arbeidet dreier seg, som tidligere nevnt, om idéers innholdspluralitet. En uttalt idé antas altså å kunne ha ulikt innhold eller bestå av ulike innholdsfaktorer. Flere forhold kan være medvirkende til å forme innholdet i en idé. Det kan dreie seg om det konkrete spørsmålet en idé intenderer å være et svar på, eller det problemet den intenderer å løse. Det kan være tilknytning til andre idéer, det kan være den eller de pedagogiske eller andre kulturelle tradisjonene og holdninger den plasseres innen, påvirkninger fra et antall til dels motstridende “mentalitetsbølger” og fra økonomiske, materielle og maktstrukturelle forhold som ofte blir tatt for gitt ved anvendelse av en idé; for å nevne noen mulige faktorer. Dokumentasjonen av pedagogiske og didaktiske debatter så vel som omkringliggende og “infiltrerende” kulturelle strømninger og materielle forandringer gir et mangefasettert og komplisert innhold. Mitt studie viste at med sine kontinuerlige innholdsvariasjoner var idéer og tradisjoner ikke entydige, men de trakk i forskjellige retninger. De overlappet og infiltrerte hverandre “som fargespillet i Jackson Pollocks malerier”. Min historieberetning er et forsøk på å fange aspekter ved dette “ideenes kontinuerlige fargespill” – dette at en uttalt idé, et konsept, kan ha en rekke ulike meningsnyanser i sin egen samtid – og i enda større grad gjennom historien.

Jeg har dokumentert en rekke slike nyanser fra tiden fram til slutten av 1800 tallet. Dette vekker en del spørsmål til dagens pedagogiske og spesialpedagogiske diskurser. For det første, hvilke innflytelse har tidlige innholdsnyanser for tolkning og anvendelse av de samme begrepene i dag? Hvilket innhold legger vi for eksempel i

begreper som klasse, elevsamarbeid og en skole for alle og enhver? For det andre, hvilke innholdsnyanser er til stede i sentrale begreper i dagens diskurs; for eksempel, hva legges i begrepet en inkludende skole innen ulike land og miljøer?

I dette arbeidet har det altså vært lagt vekt på å trekke fram og belyse nyanser og forandringer i pedagogiske og didaktiske idéer og tradisjoner. Resultatene lar seg derfor ikke lett sammenfattes i en kort oppsummering. Det skal likevel trekkes fram noen framtredende empiriske funn med direkte henvisning til tidligere nevnte hovedspørsmål og underliggende antakelser for undersøkelsen. Hovedvekten i denne oppsummeringen vil bli lagt på å vise hvorvidt, og eventuelt hvilken plass barn med særskilte behov og funksjonshemminger hadde i den vanlige skoles tidlige pedagogiske og didaktiske idédebatter.

Empiri

Ved gjennomlesing av pedagogisk-historisk oversiktslitteratur viste det seg at røttene til idéen om skole for alle strekker seg tilbake til opprettelsen av allmueskolen på landet med Forordningen av 1739. I dette arbeidet legges det vekt på to tidsperioder. Del 2 omhandler denne startfasen for allmueskolen. Sammen med kongelige bestemmelser trekkes tekster av Erik Pontoppidan (1698-1764) i forgrunnen i beskrivelser av denne epoken. Pontoppidan var hoffpredikant og senere biskop i Bergen. I ettertid er han imidlertid mest kjent som forfatter av et av landets lengst brukte læreverk, den såkalte Pontoppidans *Forklaring*.

Del 3 omhandler den andre perioden, midten av 1800 tallet, presenteres med Ole Vigs (1824-1857) pedagogiske tekster i forgrunnen. Ole Vig var husmannssønn, seminarist, kulturaktivist og redaktør av to tidsskrifter, *Folkevennen* og *Den norske Folkeskole*. Ved sitt virke hadde han avgjørende innflytelse på pedagogisk debatt, både gjennom presentasjon av egne idéer og som formidler av andres tanker til lærere og andre interesserte rundt om i landet.

Skole for alle?

Den pedagogiske hovedidéen om en skole for alle var et hovedanliggende i dette arbeidet. Det ble spurt hva som ble lagt i denne idéen, og hvilket meningsinnhold dette og beslektede uttrykk kom til å få i videre pedagogisk debatt. Det viste seg at allerede i *Forordningen* av 1739 var intensjonene om å danne skole for alle og enhver eksplisitt formulert. Det videre spørsmålet ble derfor hvor bevisst og konse-

kvent absolutt alle barn, også de med funksjonshemminger og særskilte opplæringsbehov, var medregnet i uttalelsen ”alle og enhver”. Materialet som er beskrevet i dette arbeidet, indikerer at svaret på dette spørsmålet ikke kan bli et klart og entydig ”alle”. Noen barn ser ut til å ha vært nærmest automatisk utelukket. Det dreide seg om dem som ble oppfattet som vanvittige, og sannsynligvis også barndomsdøve. Samtidig finner vi uttalelser av Pontoppidan som viser at han og flere var opptatt av å prøve på alle tenkelige måter å tilrettelegge skolens lærstoff, slik at flest mulig elever skulle ha nytte av det.

Den skolen Pontoppidan tok del i å opprette kan betegnes som en leseopplærings- og kristendomsskole. Det tok rundt hundre år før den hadde festet røtter i Norge. Neste store debatt om dette skoleslaget fokuserte på en kraftig utviding av verdsiktig innhold og høyning av undervisningskvaliteten. Ole Vig var en framtredende representant i denne debatten med sitt program for den utopiske folkeskolens indre virksomhet. Var barn med særskilte behov og funksjonshemminger synlige i denne debatten? Svaret er at disse barna ser ut til å ha blitt bevisst skjøvet ut omrent parallelt med bestrebelsene på å høyne den innholdsmessige kvaliteten på skoletilbudet i retning av det som var vanlig i betalingsskolene. Skolelovene på midten av 1800 tallet indikerte en slik retning, som så ble stadfestet i folkeskolelovene ved slutten av sekulet. Den noe diffuse idéen fra 1739 om en skole for alle og enhver, så altså ut til å bli lagt på is gjennom siste del av 1800 tallet, når det gjaldt noen barn med særskilte behov, sykdommer eller funksjonshemminger.

Didaktisk idédebatt

Det neste hovedanliggende i dette arbeidet dreide seg om didaktisk idédebatt eller debatt om skolens indre virksomhet, avgrenset til områdene mål, innhold, metode sammen med organisering, evaluering og elevers læring. Spørsmålet om det finnes kunnskaper og debatt om alle disse hovedområdene fra tidlig 1700 tall og fram til midten av 1800 tallet, besvares med ja. Uten å trekke fram enkelte didaktiske momenter og nyanser i en kort oppsummering som denne, viste det seg å være et karakteristisk trekk at innholdet i de enkelte momentene var i stadig forandring under påvirkning fra flere ulike idéer og tradisjoner. Det dreide seg om innflytelse fra ulike pedagogiske tradisjoner, men også fra beslektede kulturelle tradisjoner. I dette arbeidet har påvirkning fra religiøse, språklige, nasjonal-kultuelle og politiske idéer og tradisjoner sammen med filosofiske trenr der vært trukket fram. Men også materielle forhold, samfunnsmessig

maktstruktur og ideologier har vært trukket inn for å belyse den synkrone og diakrone konteksten idéene framsto i, og som bidro til å prege deres innhold. De didaktiske debattene gir et bilde av hvordan visse tradisjoner som hadde befestet sin stilling i skolens praksis, fortsatte å være i bruk, selv om de møtte massiv kritikk gjennom mange år. Utstrakt bruk av utenatlæring og formelle begrepsdrøftinger er eksempler på dette. Det kom også fram hvordan didaktiske idéer kunne være framtredende i debatten gjennom lengre tid uten at det så ut til at de ble innlemmet i vanlig praksis, som kunnskaper om barns ulike læremåter.

Elevers læring

Idéer om elevers læring fikk spesiell oppmerksomhet i dette arbeidet. Momenter fra dette området og den sammenhengen de fikk i forhold til andre momenter i skolens indre virksomhet, anses å være av sentral betydning i en beskrivelse av det idéhistoriske grunnlaget som prinsippet om tilrettelagt opplæring senere kom til å vokse fram av.

Det viste seg at idéer om barns læring og om individuelle ulikheter når det gjaldt læring, var til debatt allerede i Pontoppidans samtid, med Pontoppidan selv blant aktørene. Pedagogikk og didaktikk var nært knyttet til filosofi i de epokene dette arbeidet omhandler. Filosofer som Descartes, Locke, Kant og deres samtidige og nære etterkommere bidro sterkt til å sette erkjennelsesteori i forgrunnen i filosofisk debatt. Sammen med erkjennelsesteoretiske meningsbryninger kom barns læremåter i fokus for pedagogisk oppmerksomhet i langt sterkere grad i tiden mellom Pontoppidan og Ole Vig enn tidligere. Samtidig var det en økende toleranse og framdyrkning av individuelle ulikheter. Det vokste fram en debatt om forholdet mellom medfødte betingelser og omgivelsenes betydning for den enkeltes danning. Disse debattene rettet seg imidlertid først og fremst mot borgerskapets og embetsstandens barn.

Når det gjaldt den store massen av fattige barn, dreide den europeiske debatten i siste del av 1700 tallet og på 1800 tallet seg i hovedsak om å opprette skoler for disse. I denne debatten falt kunnskaper om individuelle ulikheter i skyggen av konkrete problemstillinger vedrørende opprettelser av skoler for flest mulig barn på billigst måte. Det ble stadig tydeligere at bidragsyterne i denne debatten, deriblant Ole Vig, i meget liten grad hadde barn med funksjonshemminger og særskilte behov i tankene.

Mennesker med funksjonshemminger fikk imidlertid voksende oppmerksomhet fra annet hold enn hos dem som ville reise og utvik-

le skoler for massene av barn. Allerede i Pontoppidans samtid var Paris et samlested for filosofer og representanter for framvoksende vitenskapsgrener. I dette miljøet våknet det en interesse for helbredelse og danning av mennesker med ulike funksjonshemminger, som kom til å spre seg til andre europeiske land, deriblant de nordiske. I Norge ble det i første del av 1800 tallet satt i gang debatt og gjort bestrebeler på å danne særskilte skoler for døve og blinde, samt redningsanstalter og sinnssykeinstitusjoner. En optimistisk tro på menneskers danningsmuligheter på tross av funksjonshemminger, førte til en begynnende systematisering og utvikling av særskilte pedagogiske kunnskaper, ofte i nær tilknytning til medisinske kunnskaper.

Denne begynnende interessen for særskilte pedagogiske kunnskaper i opplæring av barn med ulike funksjonshemminger, så altså ikke ut til å komme fra de samme miljøene som hadde en utvidet allmueskole – en folkeskoleutopi – på sitt program. Foregikk det da ingen bestrebeler på å gi det store flertallet av barn med funksjonshemminger og særskilte opplæringsbehov opplærerstilbud som var tilpasset deres læringsmuligheter? I dette arbeidet er det dokumentert få enkeltstående eksempler fra Norge og Danmark om at det også fantes prester og skolemestere som tok denne oppgaven alvorlig.

“Vanartige” barn og ungdom

Økonomiske vansker og **fattigdom** er en sannsynlig medvirkende årsak når dagens barnevern griper inn – en årsak som ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet, slik det påpekes i en fersk tilstandsvurdering (NOU 2000:12:76-78). Fattigdom ser ut til å ha spilt en sentral rolle til alle tider, når det har vært satt i gang tiltak til gode for eller som samfunnets beskyttelse mot såkalte vanartige barn og ungdom. I det følgende skal vi se nærmere på noen slike tidlige samfunnstiltak. Men først noen ord om ansvarsfordelingen mellom stat og familie og familiens rettigheter og ansvarsforhold når det gjaldt barn og unge som overskred allment godtatte normer.

Ansvaret for barneomsorg var tidlig delt mellom stat, kirke og foreldre – også kalt husstand. Kirkens ansvar for barns åndelige ve og vel ble tydelig med protestantismen gjennom bestemmelser om dåpen, og senere også gjennom konfirmasjon og obligatorisk skole, som ble innført under pietistisk innflytelse tidlig på 1700 tallet. Professor i idéhistorie, Ingrid Markussen, har vist hvordan samtidige såkalte kameralistiske idéstrømmer også kom til å framheve verdsiktig statlig ansvar for barns liv og helse (Markussen 1991). Dette kom blant annet til uttrykk i forebyggende tiltak som opplysninger om

rensighet, ernæring og forhindring av sykdommer. Nye yrkesutøvere som jordmødre og leger dukket opp i økende antall på 1700-tallet.

Hovedansvaret for barna lå likevel hos familien. Samtidig skulle familien også vernes mot barns overtredelser. I Christian V's norske lov fra 1683, som gjalt uendra til 1842, var det et eget kapittel om familieoverhodets rett til straffetiltak ved barns forseelser mot familien. Den samme tankegangen finner vi også fra italiensk renessanse. Frans fra Assisis far benyttet seg av denne retten, da han lot sette sin sønn i fengsel for det han mente var uansvarlig behandling av familiens formue. Det dreide seg om en opprinnelig gammelromersk rett som tilkom familieoverhodet, *Pater familias*.

Angående statlige tiltak kan Foucaults (1991) karakteristikkstå som en illustrasjon, når han ga siste del av 1600-tallet og 1700-tallet betegnelsen "den store innesperringen". Med dette siktet han til en massiv utbygging av institusjoner for å samle opp skarer av fattige og arbeidsløse, som det ble stadig flere av. Anstaltene ble kalt hospitaller i Frankrike, korreksjonshus og siden arbeidshus i England og tukthus i Tyskland. Hensikten med innesperringene, var først og fremst å beskytte sunne, arbeidssomme og gudfryktige mennesker mot omstreifere og andre ulykksalige menneskers uberegnelighet.

Barn utgjorde en meget stor del av de fattige. Cunningham (1996) refererer tall fra 1500 og 1600-tallet på mellom 40 og over 50%. Mange av dem drev rundt i tiggerflokker med voksne, mens gjenger med barnetiggere også var vanlig. Disse omstreifende gruppene ble sannsynligvis opplevd både som trussel og byrde, og kanskje også med en viss grad av medlidenshet hos noen. Barna ble plassert på institusjoner sammen med voksne. I Hôpital Général i Montpellier i Frankrike skal to tredjedeler av de innsatte ha vært barn. Det store flertallet av dem var under ti år. Der levde de sammen med voksne og eldre fattige, med forbrytere og mennesker som var gale eller med andre funksjonshemminger. I tillegg til disse institusjonene fantes det også spesielle barnehus.

Men det var også eksempler på institusjoner for fattige og foreldreløse hvor oppdragelse og utdanning var hovedmomenter sammen med husrom, mat og klær. August Herman Franckes (1663-1727) storstilte internatskoleprosjekt i Glaucha ved Halle i begynnelsen av 1700-tallet blir betegnet som et sosialpedagogisk foregangsprosjekt i pietistisk pedagogisk ånd. Franckes intensjoner var ikke å isolere disse barna, men å gi dem opplæring så de kunne "omvendes" fra fattigdom til et akseptert og selvhjulpent liv, og med håp for en hinsidig tilværelse. Francke og hans medarbeidere prioriterte omsorg, der

andre i samtiden av mange grunner valgte bortvisning og fornekelse.

Institusjonsbyggingen kom også til tvillingrikene Danmark og Norge. Blant Kong Kristian den fjerdes mange sysler, var opprettelsen av det første såkalte tukthuset i København. Dette tiltaket ble utvida til et tukt- og barnehus allerede i 1620, med intensjoner om å gi fattige omstreifende barn handverksopplæring. I Trondheim ble det reist barnehus, såkalt verkshus og til sist tukthus i løpet av 1600 tallet. Også Bergen fikk sitt barnehus i 1640 årene, mens Kristiania fikk sin første institusjon med innvielsen av et tukthus i 1741. Omrent samtidig kom vaisenhusene til Norden med sine pietistiske forbilder. Alle disse husene var tiltenkt for å bote på materiell nød og dessuten for å skjerme omgivelsene for tigging. Det kan imidlertid se ut som om det var en sterkere tradisjon for lokale tiltak i Norge enn i nabolandene, hvor større institusjoner kom til å bli vanlige.

Fattigdom kunne være en årsak til at barn ble satt i arbeid og derfor ikke fikk skolegang. Gjenstridighet ble oppgitt som grunn til at en del barn og unge ikke fikk kunnskaper nok til å bli konfirmert. Da skulle de tvinges til lærdom. Det var også noen barn og unge som var dømt for forbrytelser. I første del av 1800 tallet var minst fire ulike institusjonstiltak for denne uensartede gruppen til debatt; barneasyl, tvangsarbeidshus, tukthus og redningsanstalter.

Asylskoletiltak, som kan ansees som en videreføring av vaisehus idéen, ble iverksatt i flere norske byer fra slutten av 1830 årene, med Trondheim i spissen og general Paul Birch (1788-1863) som en av de ledende skikkelsene. Birch var senere aktiv i Kristiania ved opprettelsen av Asyl- og skoleinnretningen på Grønland. En annen person som kom til å sette preg på utviklingen var grosserer Andreas Tofte (1794-1851?). Han satte igang et barneasyl i Pipervika i Kristiania få år etter. Hensikten med barneasylene var å ta hånd om barn mens mødrene var i arbeid, og gi dem mat, oppdragelse og undervisning. Det dreide seg altså om sosialpedagogisk arbeid. Filantropene som arbeidet med asylspørsmål, dannet en egen nasjonal sammenslutning. I 1841 utkom første nummer av tidsskriftet *Asyl- og Skoletidende*. Samme år ble Det norske asylselskap stiftet. Fra tidsskriftets første år, ble det skrevet om lignende tiltak i Danmark og Tyskland. Ellers fikk nyopprettede asyler rundt om i norske byer fullig plass. Flere framtredende personer innen den grundtvigianske bevegelsen kom til å sette preg på asylvirksomheten. Peder Andersen, som senere ble Ole Vigs venn og medarbeider i *Den norske folkeskole*, medvirket som lærer ved Grønland asyl. Cand. Teol. og senere pastor Wilhelm Andreas Wexels (1797-1866), skrev om kris-

tendomsundervisning i asylene. Han kom senere til å markere seg som en av grundtvigianismens framtredende teologiske målbærere.

Opprettelse av **tvangsarbeidshus** kom til å bli en del av tiltaksrepertoaret ovenfor fattige i flere norske byer, blant annet i gruvebyen Kongsberg i begynnelsen av 1800 tallet. De skulle tjene som tiltak for fattige arbeidsføre. I tilknytning til arbeidshuset ble det også satt i gang skole. Tvangsarbeidshus og -skoler ble opprettet i flere byer. Kunsthistorikeren Janne Wilberg (1991) forteller om Ankerløkken skole i Kristiania, som lå omtrent der Hausmannsgate 16 befinner seg i dag. Den gamle bygningen huset flere skoler på en gang i første del av 1800 tallet, både allmueskole, såkalt håndgjerningsskole – og arbeids- eller tvangsskole.

Tidligere hadde det altså vært mulig å plassere barn og ungdom i **tukthus** med loven i hånd på grunn av skoleskulk eller fordi de hadde for dårlige kunnskaper til å konfirmeres. Nilsen (1948) dokumenterer flere slike saker fra Bergen i første halvdel av 1800 tallet. Skolelovene av 1848 og 1860 satte imidlertid en endelig stopp for det. Fra nå av skulle tvangstiltakene gjennomføres ved mer nyetablerte institusjoner, som tvangsarbeidshus og redningsanstalter. Barn og unge som hadde begått forbrytelser, kunne imidlertid dømmes til opphold i tukthus fra de var ti år gamle. I første del av 1800 tallet fant det sted en debatt mellom juridiske talsmenn og pådriverer for omsorgspedagogiske tiltak. Den nye kriminallova, som ble vedtatt 1842, var preget av et tradisjonelt juridisk syn på straffeutmåling for barn og ungdom, og adgangen til å sette barn i tukthus, ble altså opprettholdt.

Parallelt med forarbeidet til den nye kriminalloven, vakte opplysninger om opprettelser av såkalte **redningsanstalter** for moralsk vanrøkte barn interesse. Disse anstaltene var et resultat av borgerlig filantropisk interesse med utspring blant annet i den såkalte “child rescue” bevegelsen på de britiske øyene, som hadde sitt gjennombrudd i 1830 årene. Da var den tanken i ferd med å vinne fram at ikke bare borgerskapets barn, men alle barn skulle ha anledning til lek og danning, samtidig som den tidlige industrialismens misbruk av barnearbeid møtte kritikk. Merkantilisten Jonas Hanway krevde allerede i 1766 omsorg og forsiktighet når det gjaldt barnearbeid. Noe senere, i 1788, ble “The Philanthropic Society for Prevention of Crimes by the Admission of the Offspring of Convicts and for the Reformation of Criminal Poor Children” opprettet, slik Befring (1963;1983) og Cunningham (1996) viser. Dette tidlige filantropiske framstøtet skulle ikke bare gjelde fattige og foreldrelose barn, men også dem som hadde kommet på kant med vedtatt moralnorm og lov. De første red-

ningsanstaltene ble opprettet. Utdrag av Samuel Wilderspins (1792-1866) bok om asylvesenet for moralsk vanskjøttede barn ble oversatt og kom ut i *Asyl- og Skoletidende*.

Idéer ble også hentet hjem fra det europeiske kontinent. I 1841 fikk pastor Peter Frederik Bassøe (1804-1889) statsstøtte til en studiereise til Danmark og Tyskland. Johann Pestalozzis (1746-1827) og Philipp von Fellenbergs (1771-1844) forsøk med internatskoler i landlige omgivelser, ble kort beskrevet i den første årgangen av *Asyl- og Skoletidende*. Deres idéer ble kombinert med tanker om at det gjaldt å redde ”fattige, forlatte barn, å redde sjeler og å bedra Galge og Tukthus for så mange kandidater som mulig”. Disse tankene, uttrykt av den tyske Johannes Falk (1768-1826), ble beskrevet som retningsgivende for filantropisk arbeid med såkalte moralsk vanrøttede og vanartige barn både i Tyskland, Frankrike, England og samtidig også i de skandinaviske landene. Danmark fikk sine to første redningsanstalter i Fjurendal og Flakkebjerg i Sorø amt. En norsk variant av Falks tankegang gjenfinnes i pastor Ingebret Flottens debattinnlegg i *Den norske folkeskole* i 1850årene. Han uttrykte bekymringer for at barn og unge som hadde dårlige lese- og kristendomskunnskaper, i større grad så ut til å komme på kant med loven enn andre. Flotten begrunnet sin bekymring med at de aller fleste av dem som fikk offentlig tiltale, var blant dem som sto nederst på kirkegulvet ved konfirmasjonen, på grunn av dårlige kunnskaper.

I 1841 ble også den første norske redningsanstalten opprettet på privat initiativ. Den ble plassert i Urtegata på Grønland i Kristiania, i det samme huset som asylskolen. General Birch var en av initiativtakerne. Etter fem år ble redningsanstalten flyttet til Munkedalsveien ved Vika. Dette tiltaket var også et resultat av privat initiativ. Grosserer Andreas Tofte skjenket huset, som kom til å gå under navnet ”Andreas Toftes gave”. Driftsmidler ble i første omgang bevilget fra Stortinget.

Redningsanstalten vakte oppmerksomhet i Bergen, der den i 1843 ble beskrevet som en redningsanstalt for løslatte forbrytere. I Bergen ble det også stiftet en ”Forening til Moralsk fordærvede Børns og unge Menneskers Redning”. Den gjorde det til sin oppgave å sende barn og unge som hadde gjort seg skyldig i lediggang, skoleforsømmelse og også lovbrudd, til oppfostring og opplæring hos gode mennesker, gjerne til et annet bygdelag. I foreningens årsrapporter ble det fortalt om ungdom som hadde fått skolegang og håndverksopplæring, men også noen det ikke gikk like godt med. Dette var igjen et eksempel på lokalt tilrettelagte tiltak i stedet for institusjonsbygging.

Med denne framstillingen har jeg rettet søkelyset mot tidlige omsorgspedagogiske prinsipper, men også mot frastøtningsmekanismer og straffetiltak, mot idéer om danning for alle, om beskyttelse av “sunne” barn mot syke og “vanartige”, og om opprettelser av særskilte skoler for noen av dem som ble utelukket fra skolen – som skulle være for alle og enhver. I tiden fra 1739 til slutten av 1800 tallet var motstridende idéer og tradisjoner som disse, i kontinuerlig bevegelse og “kamp om herredømme” i debatter så vel som i lovarbeider og praktiske tiltak.

Litteratur

Bare litteratur som er nevnt direkte i hovedteksten er referert i litteraturlista. For en fyldigere litteraturliste, se Johnsen 1998/2000.

- Befring, Edvard. 1963. *Frå tukt- og barnehus til skoleheimsinstitusjonen*. Oslo, Magistergradsavhandling i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Befring, Edvard. 1983. *Skole og afferdsproblem i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Cunningham, Hugh. 1996. *Barn og barndom fra middelalder til moderne tid*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Foucault, Michel. 1991. *Galskapens historie i opplysningsens tidsalder*. Oslo, Gyldendal norsk forlag.
- Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs tekster*. Oslo, Unipub forlag.
- Markussen, Ingrid. 1991. *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nutte*. Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- Nilsen, Halkild. 1948. *Kirke- og skoleforhold i Bergen i biskop Jacob Neumanns tid*. Oslo, Gyldendal norsk forlag.
- NOU 2000:12. *Barnevernet i Norge*.
- Wilberg, Janne. 1991. *Fra allmueskole til folkeskole. Skolebyggeriet i Christiania 1730-1900 med hovedvekt på tiden fra 1860*. Magistergradsavhandling i kunsthistorie. Oslo, Universitetet i Oslo.

Spesialpedagogisk yrkesutvikling og løsningen av enhetsskole- spørsmålet

*Av Bodil Ravneberg, forsker,
Senter for Samfunnsforskning (SEFOS), Universitetet i Bergen*

1. Profesjonsteoretisk innfallsvinkel

Et av hovedtemaene i et nytt forskningsprogram handler om profesjonenes utvikling, deres samfunnsmessige rolle og legitimitet. Det nye forskningsprogrammet heter *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving – forkortet til KUPP*. Forskningsprogrammet retter blant annet sørkelyset mot ulike faser i profesjoners framvekst og hvordan profesjoner har begrunnet sin eksistensberettigelse i forhold til skiftende samfunnsmessige behov og prioriteringer. Viktige spørsmål som skal løftes fram er hvilke samfunnsbehov og samfunnsinteresser som har lagt bak framveksten av profesjoner, hva slags strategier profesjoner har tatt i bruk for å imøtekomme disse samfunnsbehovene og interessene, osv.

Ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, universitetet i Bergen, har det i en årekke pågått forskning på profesjoner utfra slike historisk-sosiolologiske problemstillinger. Utenom min egen avhandling som denne presentasjonen bygger på (Ravneberg 1999), har det blitt produsert en rekke hovedfagsoppgaver og doktorgradsavhandlinger i tilknytning til dette. Av doktorgrader kan nevnes Vibeke Erichsens studie av tannlegeprofesjonen, Tor Halvorsens studie av ingeniørene og Kari Ludvigsen sin studie av kunnskap og politikk i norsk sinnskyvesen. Av hovedfagsoppgaver kan nevnes Kari Tepstad Utvær sin studie av vernepleieryrkets framvekst, Anne Dåsvatn Homme sin studie av feminisering- og profesjonaliseringsprosessen i lærerykret og Synnøve Karin Hernes sin studie av psykologenes profesjonalisering.

Profesjonsforskning kan utføres på forskjellige måter. På den ene siden kan profesjonsforskning være kunnskapsutvikling for å fremme egen yrkesutvikling. Dette kan kalles for et “inneninfra-perspektiv” på profesjonalisering. På den andre siden kan profesjonsforskning også være en måte å forstå hvordan og hvorfor yrker fremstår som stabile strukturer i samfunnet. Dette kan kalles for et “uteninfra-

perspektiv” på profesjonalisering. Forskningen kan ha ulike hensikter. Mitt ærend har ikke vært å utvikle kunnskap for praktisk yrkesutøvelse, men å utvikle kunnskap om sammenhengen mellom profesjonaliseringsprosesser og samfunnsutvikling.

Dette innebærer at en ser profesjonens engasjement og krav i relasjon til den konteksten det er formulert innenfor. På spesielle historiske tidspunkt, i bestemte samfunn, opparbeides engasjement i forhold til bestemte sosiale saker. Representanter for yrkesgrupper utformer og begrunner krav, og henvender seg til utvalgte tilhørere. Aktørene har sin begrunnelse for å velge den formen for retorikk som de velger. Dette danner den konteksten som yrkesgruppene innretter arbeidet sitt i forhold til. Retorikken, kravene og engasjementet står i forhold til det samfunnet de oppstår i. Profesjon og samfunn er tett sammenbundet og sammenvevd. For å si det med andre ord: samfunnet avslører seg selv gjennom hvordan sosiale problemer defineres og løses. Her spiller profesjonene en viktig rolle.

Jeg har sett på forholdet mellom spesialpedagogenes arbeid og utdanning i relasjon til utviklingen av skolesamfunnet fra slutten av 1800-tallet og fram til i dag. Med skolesamfunnet tenker jeg på enhetsskolens utvikling. Det er viktig å presisere at jeg ikke tar begrepet enhetsskole for gitt som et alment begrep, men bryter det ned i perioder. Enhetsskoleprosjektet problematiseres og behandles som et skiftende sosialt og politisk prosjekt som har gitt bestemte utslag i det spesialpedagogiske feltet. Dette bryter med den klassiske tolkningen av enhetsskoleprosjektet som et organisk prosjekt slik som skolehistorikerne tradisjonelt har fremstilt det. Innholdet i enhetsskoleprosjektet har variert over tid. Grensene mellom avvik og normalitet har skiftet. Yrkesgruppene engasjement og bevegelser i forhold til hvordan de har definert behovene til elevene, gjenspeiler enhetsskolens utvikling i ulike faser og sier noe om det til enhver tid rådende synet på normalitet.

Jeg har tatt for meg den spesialpedagogiske yrkesutviklingen utfra en bestemt innfallsvinkel innenfor nyere profesjonsforsknings-teori. Jeg har ikke forholdt meg til klassisk profesjonsteori eller det klassiske profesjonsbegrepet som analyseredskap. I så fall ville jeg ha beskrevet spesialpedagogenes yrkesutvikling utfra en bestemt profesjonaliseringsmodell som har yrkesgrupper som leger, prester og advokater som forbilde. Det klassiske profesjonsbegrepet er ikke egnet til å karakterisere det mangfoldet av yrkesidentiteter og den spesialiseringen som har foregått etter 2. verdenskrig. Jeg har snudd problemstillingen på hodet. Jeg har ikke lagt vekt på å forklare hvordan spesialpedagogenes yrkesutvikling ligner på en teoretisk mo-

dell, men hvordan spesialpedagogenes yrkesutvikling kan være et nyttig bidrag til forståelsen av dagens profesjonsbegrep og etablerte forestillinger om hva profesjonalisering dreier seg om.

I det videre vil jeg problematisere tre antagelser innenfor klassisk profesjonsteori.

Tre antagelser innenfor klassisk profesjonsteori:

1. *Profesjonalisering innebærer at yrkesgrupper utvikler egne homogene profesjoner med felles identitet og felles interesser og markerer gjennom sine strategier hvor grensene går og streber etter å utvide grensene for sin faglige virksomhet.*

Denne forestillingen er ikke fullt så enkel. Den spesialpedagogiske profesjonaliseringsprosessen er riktignok preget av ulike strategier for å utvide grensene for faglig virksomhet. Og det går an å snakke om spesialpedagoger som en kollektiv aktør. Men på den andre siden er det vanskelig å snakke om en egen profesjon i betydningen en homogen profesjon. Snarere heller er yrkesgruppen preget av heterogenitet. Under den spesialpedagogiske paraplybetegnelsen skjuler det seg flere yrkesbetegnelser og yrkesidentiteter. Jeg tenker på: audiopedagoger, logopeder, T-pedagoger, synspedagoger, teampedagoger, E-pedagoger og DB-pedagoger, osv. Bildet blir enda mer komplisert dersom vi også skiller mellom universitets- og høyskoletilknyttede spesialpedagoger på den ene siden og praktikere på den andre siden. Yrket har også utviklet seg på bakgrunn av samarbeidsrelasjoner både internt og eksternt med andre yrkesgrupper, som psykologer og leger innen barne- og ungdomspsykiatrien.

Den faglige virksomheten har stadig blitt utvidet. I sin tid var det folkeskolelærerne som dro veksler på egen praktisk lærererfaring og koblet dette med medisinsk, pedagogisk og psykologisk kunnskap. Den nye kunnskapen ble brukt for å markere yrkesgruppens kompetanse når det gjaldt å behandle barn i skolen vis-a-vis andre yrkesgrupper som for eksempel psykologene. Gjennom jurisdiksjonelle prosesser kom spesialpedagogene etter hvert på lik linje med psykologene når det gjaldt kompetansespørsmål. Ny kunnskap ble utviklet. Et nytt reformpedagogisk og terapeutisk blikk ble utformet. Dette var et lærerblått, koblet med psykologisk og medisinsk kunnskap. Det som har konstituert det spesialpedagogiske yrkets dynamiske profil er derfor denne heterogeniteten, preget av internt mangfold og samarbeid med andre profesjoner, koplet med ulike strategier for å utvide grensene for egen faglig virksomhet.

2. Profesjonaliseringen foregår innenfor mannsdominerte yrker

Når det gjelder dette punktet slutter jeg meg til den kritikken som fra flere hold har vært rettet mot det klassiske profesjonsbegrepet som ikke har kjønnet begrepet (Ludvigsen 1999). Blant andre tar historikeren Kari Melby for seg dette temaet i ”Kvinnelighetens strategier: Norges husmorforbund 1915-1940 og Norges lærerinne-forbund 1912-1940” (1995). Poenget er at empiriske analyser av kvinnedominerte yrker er av sentral betydning for utviklingen av en teori om profesjonalisering.

Profesjonaliseringen av spesialpedagogene har i stor grad vært knyttet til en feminisering av læreryktenet, nettopp fordi det er kvinnene som tradisjonelt har hatt samfunnets tillit når det gjelder å oppdra små barn. Tilliten og verdsettingen av kvinner har særlig vært til stede når det gjelder fostring og opplæring av barn med spesielle behov i skole og barnehage. Profesjonaliseringen er derfor uløselig knyttet til feminiseringen av yrket, noe som også Vibeke Erichsen har påpekt som et trekk ved mange andre velferdsstatsyrker i boken ”Profesjonsmakt” (1996). Det spesialpedagogiske yrket har med andre ord blitt vevd inn i velferdsstaten som ekspertgruppe, der kvinnelige pionerer har definert problemer, klienter og løsninger innenfor skolens hverdag.

3. Profesjonalisering handler ikke først og fremst om relasjoner til andre aktører i feltet, som staten, utdanningsinstitusjonene, andre yrkesgrupper og brukerne av de profesjonelle tjenestene.

Denne klassiske profesjonsteoretiske antakelsen må snues på hodet.

Den statlige skolepolitikken, skole- og utdanningspolitikken og brukerne av tjenestene har utgjort en stor del av det landskapet som yrkesgruppen har forholdt seg til. Det er snakk om ulik grad av allianser, nettverksbygging, ressurser og konflikter. Det Norske Arbeiderpartiet har vært yrkets mest sentrale medspiller og motspiller når det gjelder forming av utdanning og arbeid. Vitenskapen og politikken har vært tett koplet i utviklingen og endringen av tiltak. Sentraliserings- og desentraliseringsfasene i skoleverket har gitt ulike muligheter for yrkesutvikling og skapt nye behov for samordning og tillitsrelasjoner.

På den ene siden har spesialpedagogene selv vært både deltagere og premissgivere for politiske vedtak gjennom verv i offentlige i råd, nemnder og utvalg. Der er en gjensidighet i forholdet mellom profesjon og samfunn. Samtidig har skillene mellom ulike praksisfelt, som spesialskolesystemet, hjelpeskoleklassesystemet og nor-

malskolesystemet og relasjonene mellom disse, lagt sterke føringer på identitetsorienteringer og forbindelseslinjene internt i yrket.

Utdanningsinstitusjonen Statens Spesiellærerhøgskole har vært en sentral aktør som har inngått i allianse med forskjellige lærerlag for å fremme felles interesser overfor staten. I særlig grad har synet på integrasjonsspørsmålet og behovet for en videre utbygging av faget i tilknytning til integreringen, vært et eksempel på en slik allianse. Hvilken type kunnskap utdanningsinstitusjonen skal vektlegge og formidle, har også vært gjenstand for kontinuerlig debatt mellom praktikere og utdanningsinstitusjonen. Et eksempel er ønsket om en generalistpreget utdanning eller en spesialistpreget utdanning.

Profesjonens arbeidsgrunnlag er forankret i elevenes behov og kravet om å imøtekommeh behovene. Men veien fra å få behovene definert på beste måte og til å få dem dekket er en lang prosess for et lite barn. Behovsdefinering forutsetter for det første at det enkelte barn eller familien til barnet er klar over sine behov, for det andre forutsettes det involvering av ekspertkunnskap og for det tredje forutsettes det at behovene kan omformuleres til krav og spørsmål om rettigheter (Plant 1994).

Som Nancy Fraser sier i sin bok om maktdiskurser og kjønn – det er ikke gitt hvilken forestilling eller hvilke behovsdefinisjoner som får hegemoni i samfunnet. Dette er avhengig av hvordan behovsdefinisjonene får legitimitet og hvordan de settes ut i praksis (Fraser 1989). Ofte er det profesjonene som foreslår løsninger på en adferd eller en tilstand som oppfattes som et sosialt problem. Behovsdefinisjonene og løsningene får gjerne politisk legitimitet og oppslutning i samfunnet. I spesialpedagogenes arbeidsfelt, som jeg har kalt for oppvekstfeltet, har slike behovsdefinisjoner og forslag på å imøtekomm de sosiale problemene vært innlegg i debatter som til syvende og sist handler om hva som skal aksepteres som normalt og avvikende i enhetsskolen.

Min tese er derfor at profesjonalisering handler om overordnede prosesser i samfunnet. Noe står på spill. På et overordnet plan handler den spesialpedagogiske profesjonaliseringen om yrkesmessig deltagelse i grensedragningsprosesser mellom normalitet og avvik sammen med andre aktører i forhold til enhetsskolen.

Et eksempel er lærernes engasjement i utviklingen og etableringen av hjelpeskolesystemet. Hjelpeskolen (før 1947 het skolen særskolen) var et eget skolesystem forskjellig fra abnormskolesystemet og normalskolesystemet. Her tok lærerne del i behovsdefineringspro-

sesser og foreslo utskilling av de elevene som psykiaterne mente befant seg i grenselandet mellom normale og åndssvake. Barna ble diagnostisert som svakt begavede, enten fordi de stammet eller hadde andre talefeil, eller lignende.

Julie Monrad Jacobsen, en av de mest sentrale særskolelærerinnene i dette arbeidet, beskrev barna slik: "Med sin *daarlige fatteevne* er særskolebarnene *senttaenkende, begrepsfattige*, likesom de *mangler ord* til at udtrykke sig. Deres *hjerner* er ofte *fysisk svake*, saa de rent ut ikke *orker* at holde tanke og interesse fast. De kan være *vimset* og *urolige* med *springende tanker* eller – helt *apatiske*". Kravet til særskolelærerinnene var at de ønsket å gi *pedagogisk hjelp* til bestemte elever slik at de kunne bli tilfredse, selvhjulpne og nyttige medlemmer av samfunnet. Et annet krav var formulert som behovet for å frita almueskolen for "en dødvekt og en hemsко". (Ravneberg 1999, 2000).

Hjelpestolen i Kristiania ble ansett som en legitim skolepolitiske løsning, ikke bare for elevene, men også for den gryende enhets-skolen. Løsningen av enhetsskolespørsmålet forutsatte utskillingen av svakt begavede. Enhetsskolespørsmålet før og etter 2. verdenskrig gjenspeiler rådende forestillinger om avvik. Dette skapte samtidig en bestemt oppfatning om den normale eleven i samfunnet. Normalitetsdiskursen genereres gjennom hvordan et lands skolesystem innrettes. Den genereres også gjennom språket. Innrettingen av enhetsskolen og spesialpedagogenes yrkesutvikling henger derfor nært sammen. I det videre skal vi gå nærmere inn på dette.

2. Spesialpedagogenes yrkesutvikling og enhetsskolens innretning

Enhetsskolespørsmålet	Det spesialpedagogiske feltet
Initiativfase ca. 1860 – 1915 Fra 3-årig almueskole til 5-årig folkeskole.	I enhetsskolens periferi Debatt om grensedragning mellom normalitet og avvik. Hvor skal grensen gå? Nye yrkeskategorier. Kunnskapsregime: teologer, medisinere og lærere. Abnormskole og normalskole

Enhetsskolespørsmålet la føringer på spesialpedagogenes yrkesutvikling samtidig som spesialpedagogene tok del i utformingen av enhetsskolen. Dette er to prosesser som er preget av gjensidighet.

Enhetsskoleprosjektet signaliserte at det var framtidens normalelev som stod på spill, ikke den avvikende eleven. De abnorme barna skulle dessuten ikke inn i enhetsskolen, de skulle tøs hånd om av abnormskolen. Spørsmålet om framtidens normalelev skapte imidlertid strid mellom ulike vurderinger av normalitet og avvik i skolen.

Tiden rundt 1889 var en formativ fase hvor skolen var åpen for forandring og nytenkning inspirert av opplysningsstiden. Det var ikke helt gitt hvem som skulle være den normale eleven. Målsettingen var at en folkeskole skulle etableres der barn fra ulike sosiale lag skulle gå i samme skole. Skolens normalitet ble derfor i sterkere grad knyttet til det som tjente denne målsettingen best og til det som på beste måte kunne produsere flinke og høflige elever, på bakgrunn av gjengse oppfatninger av hva som var normal begavelse og respektable adferd. Mange barn falt utenfor denne definisjonen av normalitet. Avvikene ble definert i forhold til hva som ga en *effektiv* skole og hva som ga en *attraktiv* skole, god nok for borgerskapets barn.

Synlige lyter og problematisk adferd falt utenfor skolens dannelsesideal og verdighetsbilde. For at skoletiden skulle kunne utnyttes effektivt og for at folkeskolen skulle få legitimitet i befolkningen, måtte det for det første lages klarere grenser mot, og institusjoner for de som ikke hadde den riktige tenkeevnen eller som hadde et slumrende åndsliv. For det andre måtte det lages klarere grenser mot, og institusjoner for de som ikke hadde de riktige taleferdighetene og som ikke hørte hva som ble sagt. For det tredje måtte grensene trekkes og institusjoner etableres overfor de som ikke hadde god nok synssans. For det fjerde skulle skolen ikke ta i mot moralsk forsømte og fordervede barn, disse skulle sendes til egne skolehjem. Samtidig var grensesettingen svært uklar; det var ikke helt klart hvem som var egentlig døv, blind, åndssvak eller sinke. Det var heller ikke enighet om hvilke virkemidler som passet best overfor de moralsk forsømte og fordervede barna.

Lærerne og lærerinnene i abnormskolen, i særskolen og i skolehjemmene tok del i debattene og grensedragningsprosessene. De formulerte nye behovsdefinisjoner, klassifikasjoner og foreslo nye undervisningstiltak. Dette åpnet for lærerskoleutdannede lærernes og lærerinnenes innflytelse i grensedragningsprosessene vis-a-vis legene og teologene. Det utviklet seg et system av nye yrkeskategorier og yrkesidentiteter med ulik status knyttet til avvikets art, som døvelærere og døvelærerinner, blindelærere og blindelærerinner, skolehjemslærere, lærere og lærerinner for åndssvake barn, talelærere og talelærerinner, særskolelærere og særskolelærerinner.

Enhetsskolespørsmålet	Det spesialpedagogiske feltet
<p>Etableringsfase 1915- ca. 1940 Fra 5-årig folkeskole til 7-årig enhetsskole</p>	<p>Differensiering og segregering – grensene settes – intelligensmåling – “det terapeutiske blikk”. Kunnskapsregime: pedagoger, psykiatere, lærere i skolene for evneveike, døve, blinde, hjelpeskole- klasselærere, skolehjemmene.</p>

Etter hvert ble noen vurderinger mer akseptable enn andre. Barna ble skilt ut langs dimensjonene normal/unormal, verdig/uverdig og dannelsesdyktig/ikke dannelsesdyktig. Vurderingene baserte seg på ny kunnskap om terapi og opplæring som skulle kompensere for avvik. Det var sentrale medisinske og pedagogisk-psykologiske impulser i reformpedagogikken som bidro til å endre blikket på elevene i skolen. Dette åpnet for nye innfallsvinkler, posisjoner, kunnskapsområder og samarbeidsformer i og utenfor skolen når det gjaldt differensieringsspørsmålet. Det normale tok form gjennom yrkesgruppene definisjoner av hva som ikke passet i den nye skolen.

Vitenskapelige metoder som intelligenstester ble tatt i bruk for å skille ut de rette barna. Medisinske og psykologiske impulser ga støtet til utviklingen av en ny (reform)pedagogisk kunnskap som ga lærerne og lærerinnene nye redskaper og teknikker i å differensiere sinker og barn med talevansker ut fra normalskolen og abnormalskolen. *Hjelpestolen* og *taleklasser* ble symbolet på denne nye kunnskapen, definert som et tiltak mellom normalskolen og abnormalskolen og som en hjelp til folkeskolen og det enkelte hjelpestolebarn.

Den reformpedagogiske kunnskapsutviklingen var en prosess som i stor grad bidro til en utvikling av felles *profesjonsidentitet* blant lærerne og lærerinnene som tok post i hjelpestolen i Oslo på 1920- og 30-tallet. Motivet var dels å redde sinkene fra åndssvake-skolen, sett på bakgrunn av degenerasjonsteoriene og den eugeniske bevegelsen som hadde stemplet åndssvake som farlige. Men motivet var også å beskytte sinkene fra normalskolen fordi man anså at normalskolen gjennom enhetsskolevedtaket, kom til å bli mer krevende for elevene.

Enhetsskolespørsmålet	Det Spesialpedagogiske feltet
<i>Sentraliseringfase</i> ca. 1940-65 Større statlig styring med enhetsskolen og spesialskolene	Spesialskoleloven (1951) lov om hjelpeundervisning (1955) vedtatt. Etterspørrel etter spesialpedagogisk kunnskap. Nye betegnelser – spesialskole/spesiallærer Konsolidering av yrket – Statens Spesiallærerskole etablert 1961

Enhetsskoleprosjektets sentraliseringfase fra ca. 1940 til 1965 var preget av en gradvis statlig *sentralisering* av skoleverket. Arbeiderpartiet fikk økende innflytelse over utdanningssystemets form og innhold. Dette skapte nye betingelser for lærere og lærerinnene som underviste i hjelpeskolesystemet, i skolehjemmene og i skolene for døve, blinde og evneveike barn. I denne fasen fikk lærerne og lærerinnene gjennomslag for å iverksette utdifferensiering av flere barnekategorier i skolen, støttet av reformpedagogiske krefter i Arbeiderpartiet. Da var det terapeutiske blikket premissgivende for statens planlegging av den 9-årige grunnskolen. Den heilpedagogiske kunnskapen ga feltet nye begreper (Simonsen 1997). Spesiallærer og spesialskole ble nye samlebetegnelser for lærerne og skolene innen det tidligere abnormskolesystemet og de tidligere skolehjemmene.

Enhetsskolespørsmålet	Det spesialpedagogiske feltet
<i>Utbyggingsfase</i> 1965-1977 Fra 7-årig enhetsskole til 9-årig grunnskole Fra større statlig satsing på spesialskolesektoren til integreringsdebatt	<i>Fra enhetsskolens periferi til lokalsamfunnets ekspert</i> Grensene for avvik utvides. Skjulte funksjonshemninger. Det spesialped. arbeids området utvides. Satsing på kompetanseheving. Kunnskapsregime: barne- og ungdomspsykiatere, spesialpedagoger og psykologer. Statens Spesiallærerhøgskole

Utbygningen av enhetsskoleprosjektet fra midten av 60-tallet, forutsette et terapeutisk blikk på normalitet. Det var det terapeutiske normalitetsbegrepet som styrtet tenkningen bak utbyggingen av den 9-årige grunnskolen og da i retning av mer segregering også på andre nivåer enn barneskole. På dette kunnskapsgrunnlaget la staten planer for en utbygging av normalskolesystemet og en satsing på spesialskolesystemet. Staten gikk inn for differensiering i form av ulike spesialpedagogiske og behandlingsmessige tiltak som observasjons-

undervisning og observasjonsklasser i grunnskolen, rettet mot de barna som forårsaket disiplinproblemer i skolen.

Planene om satsingen på spesialskolene og utskillings- og segregeringspraksisen ble utsatt for sterkt kritikk. Kritikken førte til en endring i skolen der arbeidsoppgavene til spesialpedagogene skulle integreres i den nye 9-årige grunnskolen og ansvaret for tiltakene skulle overføres til kommuner og fylkeskommuner. I forhold til dette skulle spesiallærerutdannelsen bygges opp og spesialiseres. Faget akademiseres og vitenskapelig gjøres. Arbeidsoppgaver rettes mot andre nivå i tillegg til grunnskole, spesialskole og barnehage. Det ble bygget opp kompetanse på lektornivå rettet mot videregående skole. Spesialpedagogene kvalifiserte seg for oppgaver innenfor den pedagogisk-psykologiske tjenesten og ble dermed en konkurrent på dette arbeidsmarkedet for psykologene og pedagogene.

Enhetskolespørsmålet	Det Spesialpedagogiske feltet
<p>Integrerings- og desentraliseringfasen 1977- Grensene for normalitet utvides – fra integrering til inkludering. Større kommunalt og fylkeskommunalt ansvar</p>	<p>Arbeidsfeltet endres. Yrkesstrukturen differensieres. Kunnskapsregime: barne- og ungdomspsykiatere, spesialpedagogiske og psykologiske konsulenter og rådgivere Akademisering</p>

Integreringsdebatten var en reaksjon på de forutsetningene som lå til grunn for utbyggingen av det nye skolesystemet. Debatten var i seg selv en grensedragningsdebatt og et brudd i normalitetsdiskursen. Et sosialpedagogisk syn på avvik utfordret det terapeutiske normalitetsbegrepet. Den nye kunnskapen førte til en utvidelse av grensene for normaliteten. Spørsmålet om menneskeverd, deltagelse og like rettigheter for de barna som ble sendt til spesialskolene og til medisinske og sosiale institusjoner stod i fokus. Det *utvidete* normalitetsbegrepet ble knyttet til funksjonshemmedes deltagelse og rettigheter i samfunnet og til inkludering i skolen. Den sosialpedagogiske kunnskapen var et uttrykk for det nye normalitetsbegrepet som kritiserte etablerte faglige og institusjonaliserte grenser for normalitet og avvik som spesialpedagogikken hadde blitt en del av.

Integreringsdebatten var en grensedragningsdebatt som førte til krav om at spesialskolene måtte legges ned og at barna måtte inn i normalskolen. Integrasjonsdebatten fikk store konsekvenser for det spesialpedagogiske yrket, ettersom en flytting av spesialpedagogiske arbeidsoppgaver fra spesialskolesystemet til normalskolesyste-

met, utfordret yrkesgruppens etablerte arbeidsmønster. Endringene i praksisfeltet pågikk parallelt med at utdanningsstrukturen og studentsammensetningen ved Statens Spesiallærerhøgskole ble endret utover 1980- og 1990-tallet. Fra 1981 ble det åpnet for at spesialpedagoger og logopeder kunne søke rådgiverstillinger i den pedagogisk-psykologiske tjenesten, stillinger som til da hadde vært forbeholdt universitetsutdannede psykologer og pedagoger. Spesialpedagogene profilerte seg selv som dynamiske og tverrfaglige i skolesystemet som kunne konkurrere med psykologer og universitetsutdannede pedagoger.

Innlemmelsen av Statens Spesiallærerhøgskole i universitetssystemet medførte nye spesialpedagogiske yrkesprofiler, som universitetsutdannede spesialpedagoger og logopeder uten lærerutdanning i bunnen og praktisk erfaring på den ene siden og høyskolelærerutdannede spesialpedagoger på den andre siden. Yrket har blitt ytterligere differensiert som en følge av endringene i enhetsskoleprosjektet.

Avslutning

Studier av yrkesgrupper i et historisk-sosiologisk perspektiv der en vektlegger politisk og sosial kontekst er viktig i studier av profesjonaliseringsprosesser. I denne sammenheng har jeg vektlagt hvordan den skolepolitiske konteksten har lagt til grunn for spesialpedagogenes yrkesutvikling. Ønsket om å si hvordan og hvorfor profesjonaliseringsprosessen har skjedd, har vært en viktig drivkraft. Slike prosesser er ikke tilfeldige, men er knyttet til endringer i skolesamfunnet som profesjonene bidrar til. Yrkesutdanningen og yrkets arbeidsoppgaver står i et bestemt forhold til hverandre, også i et gjensidig forhold til samfunnsutviklingen ellers.

Litteraturliste

- Erichsen, Vibeke (1992): *Professionalisation and Public Policy variations: The Case of Dental Care in Britain and Norway*. Dr. grads. avhandling, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap.
- Erichsen, Vibeke (red.) (1996): *Profesjonsmakt. På sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*. Tano Aschehoug.
- Fraser, Nancy (1989): *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Oxford, Polity Press.
- Halvorsen, Tor (1994): *Profesjonalisering og profesjonspolitikk.- Den sosiale konstruksjonen av tekniske yrker*. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap og Gruppe for fleirfaglig arbeidslivsforskning, Univ. i Bergen.

- Hernes, Synnøve Karin (1996): "Problembarn" som katalysator i yrkesutviklingen? Hovedoppgave. Rapport nr. 13, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.
- Homme, Anne Dåsvatn (1993): *Vi vil løfte skolen og løfte standen. En studie av feminisering- og profesjonaliseringss prosessen i lærerykten i Norge, 1890-1912*. Hovedoppgave. Rapport nr. 21, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.
- Ludvigsen, Kari (1998): *Kunnskap og politikk i norsk sinnsykevesen 1820-1920*. Dr. gradsavhandling. Rapport nr. 63, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.
- Ludvigsen, Kari (1999): *Forholdet mellom historie og sosiologi i .studiet av profesjoner*. Notat nr. 52. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.
- Melby, Kari (1997): *Kvinnelighetens strategier: Norges Husmorforbund 1915-1940 og Norges Lærerinneforbund 1912-1940*. Dr. philos avhandling. Dragvoll, Senter for kvinnekforskning, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Plant, Raymond (1993): *Modernt politisk trinkande*. Daidalos.
- Ravneberg, Bodil (1999): *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringss prosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Rapport nr. 69, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.
- Ravneberg, Bodil (2000): "Grensebarna i skolen", i Froestad, Jan, Per Solvang og Mårten Soder (red.): *Funksjonshemning, politikk og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Simonsen, Eva (1997): "Om heilpedagogikken og norsk spesialpedagogikk", i Sigurd Haga (red.): *Vilkår for et verdig liv. Edvard Befring 60 år. Den tredje vei*. Skedsmo vid. Skole.
- Utvær, Kari Tepstad (1995): *Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1949-1990*. Hovedoppgave. Rapport nr. 30, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen.

Vitenskap og profesjonskamp

Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963

*Av Eva Simonsen, forsker,
Skådalen kompetanssenter*

I en historisk studie vet man aldri på forhånd hvem man vil møte. Jeg var ikke forberedt på å bli kjent med alle dem jeg har støtt på i mitt arbeid om spesialpedagogikkens historie i Norge: *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963* (Simonsen 2000).

Pionerer, foregangskvinner og menn, bakstrevere, profeter og etterplaprere, alle med barnets og menneskehетens vel som sin uttalte ledetråd i arbeidet for mennesker med handikap. Fokus i mitt arbeid har vært legers og spesialpedagogers kamp om å innflytelse og eierskap på handikapområdet. To prosesser trer fram:

- Den ene handler om hvordan profesjonskampen har formet den spesialpedagogiske profesjonen
- Den andre er hvordan blant annet denne profesjonskampen har bidratt til konstruksjoner av handikap underveis, med stadig skiftende diagnosebilder og kategorier, og stadig nye behandlingstiltak, avhengig av hva tidens diskurs til enhver tid åpnet for.

I mitt arbeid som altså omhandler Norge, men med sideblikk også til Danmark, er en viktig del av analysen å se på påvirkningen mellom fagene. For spesialpedagogikkens del handler det om innflytelsen fra medisinien – et fag og en profesjon som seilte opp og fikk en enorm prestisje og gjennomslagskraft i det forrige århundre; i direkte konkurranse med spesialpedagogene.

Det uttalte samfunnsmessige målet i det 20.århundre var å trekke en mest mulig klar grense mellom oss og de såkalte andre, mellom de normale og dem som hørte til utenfor, på et vitenskapelig og faglig grunnlag, i skolen og i samfunnet først og fremst. Grenseoppgangene ble ofte gjort ved hjelp av intelligenstester, mot et bakteppe av skrekkscenarier som rasehygienen trakk opp.

En vanlig fortolkning har vært at mentalhygienen med sin vekt på miljøets betydning innebar et klart brudd med arvebiologiske forstillinger. Imidlertid lar det seg påvise at de to hygienesretningene

lengre levde side om side, og virket gjensidig forsterkende på hverandre. Med mentalhygienen fikk myndighetene et nytt sett argumenter, i tillegg til de rasebiologiske, for tidlig intervasjon i familiær og for å fjerne barn fra sine foreldre.

For dem som til enhver til var utpekt som mulige samfunnsbelastninger spilte de vitenskapelige diagnoser og forklaringsmodeller mindre rolle. Utfallet ble som regel det samme – marginalisering, isolering og internering.



Illustrasjon I: Barn som med stort utbytte har gått i spesialskole, ifølge Direktoratet for døve-, blinde og åndssvakeskolene i Kirke- og undervisningsdepartementet, omkring 1950.

Det er dessverre ikke slik at jeg opplevde å møte dem som la kropp til profesjonenes og politikernes tiltak, som Birgit Kirkebæk sier; barn og unge, kvinner og menn. Det har derimot Maria Sundkvist gjort; hun ville ikke nøye seg med en analyse av de juridiske og profesjonelle sidene ved den svenske barnevernslovgivningen (Sundkvist 1994). Hun har skildret møtet mellom barna, foreldrene og barnevernens nemda.

Mitt arbeide har ikke et slikt innenfra perspektiv: Men en stemme lyder imidlertid tydelig og klart, fra den andre siden, så å si: Det er 14-åringen og hjelpeklassegutten Erik, med sin replikk fra en gymnastiktime ute i skolegården, en formiddag på en stor Oslo-skole omkring 1960:

For å hjelpe frøken med å holde ro og orden, tar han kommandoen og roper ut til sine medelever i hjelpeklassen (Simonsen 2000: 435). “*Vær litt stille a gutter, dem kloke arber.*”

Et slikt nedenfra, eller innenfra perspektiv er vi i ferd med å få riktignok i Norge nå, gjennom alle dem som nå saksøker den norske sta-

ten for tapt skolegang og tapt barndom, gjerne tilbake til 50- og 60-tallet. Bakgrunnen for disse søksmålene at folk føler seg urettmessig diagnostisert som åndssvake eller tilbakestående og feilplasserte i institusjoner.

Blant dem som har søkt staten om billighetserstatning er også tater og krigsbarn, barn som ble født under og etter krigen med norsk mor og tysk far.

Denne siste gruppen støtte jeg på under mitt arbeid med den norske psykiatriens og medisinernes definisjoner og diagnostisering av åndssvakhet omkring 1940-1950. Ut fra en definisjon av åndssvakhet som mangel på moral og evnen til å skille mellom riktig og galt, stilte den norske psykiateren Ørnulf Ødegård en massediagnose på de norske kvinnene som hadde vært sammen med tyskere, og på deres barn: Flertallet av dem var åndssvake og bærere av dårlig arv (Norges forskningsråd 1999b).

Denne diagnosen forbauser ikke ut fra tidens diskurs omkring åndssvakhet. Det vi kan merke oss er at tidens fremste diagnostiske verktøy, intelligenstestene, viste at en stor andel av kvinnene skåret under den statistiske grensen for normalitet.

Men det mest påfallende ved denne historien er hva som skjedde med en gruppe av krigsbarna i årene etter krigen. Dette er historien om den ytterste konsekvens av tidens syn på barn og barns utvikling. Flere hundre krigsbarna ble sendt fra Norge til Tyskland under krigen, til såkalte Lebensborn hjem, drevet av SS som mødre- og barnehjem for utvalgte mødre av såkalt arisk type. Andre bodde hos besteforeldre eller andre pleieforeldre.

Mens man i Norge etter krigen så på muligheten av å sende de omlag 90000 barna som fortsatt var i Norge til Tyskland, bestemte de allierte seg i 1947 for at alle barn av blandet opprinnelse i Tyskland skulle repatrieres. De norsk-tyske barna skulle til Norge, og de ble brutalt og uten omsvøp tatt fra Tyskland og returnert til Norge. Omkring 100 kom til Sverige. Hvordan og hvorfor dette skjedde vet man fortsatt lite om.

I Norge var australiske myndigheter på besøk og sonderte terrenget for en mulig massedeportasjon av krigsbarna til Australia. En slik deportasjon ble knapt seriøst diskutert av norske myndigheter, og aldri realisert (Norges forskningsråd 1999a).

Historien til de norske krigsbarna fortsatte som en del av norsk handikaphistorie ved at en gruppe av dem ble plassert i åndssvake-institusjon fra de var små. Andre havnet i spesialskoler for evneveike eller for barn og unge med atferdsproblemer. En stor andel av dem ble adoptert.

Noe totalt bilde av krigsbarns oppvekst har vi ikke. Å konstruere denne historien er et komplisert foretakende, som Norges forskningsråd nå har bevilget penger til. Men det er uansett en viktig historie å få fortalt, både for krigsbarnas egen del, men også som historien om krigsoppgjøret, og som et prisme til å se norsk 40-og 50-tall i et nytt lys, barndomshistorisk, handikaphistorisk og skolehistorisk. Ikke minst er det viktig for å si noe om hvordan sosiale representasjoner, eller folkelige forestillinger som Barbro Sætersdal sier, fungerer (Sætersdal 1998). Hva gjør at mennesker som flokkdyr demonstrerer sin forakt for svakhet, mens de andre ganger utvikler store eller små fellesskap der kjærlighet, omsorg og innlevelse for de svake er kjennetegn?

Sætersdal hevder at kontekstualisering, evnen til å se mennesker i sin sosiale og kulturelle sammenheng er tvingende nødvendig for å skape forståelse og innsikt. Hun hevder samtidig at de profesjonelle, som arbeider med mennesker med handikap eller funksjonshemning er fortalere for en reduksjonisme, en overbevisning om at det er slik sann faglig profesjonalitet viser seg.

Konsekvensen av å se et menneske i sin fulle sammenheng, med alle sine relasjoner, er at dette mennesket da står frem som en person, et individ, et unikt individ til og med. Et menneske som sprenger trange diagnostiske rammer, og som krever sin selvfølgelige plass blant oss, ikke skilt fra oss. Velhavende mennesker har alltid hatt anledning til å sine familiemedlemmer blant seg, fordi de har kunnet betale til opplæring og tilsyn. De er også blitt tillagt familiefølelse og kjærlighet til sine barn som man ikke har ment at arbeiderklassen og fattige folk hadde. Et økonomisk og materielt spørsmål, historisk sett.

Et norsk eksempel på dette er den norske forfatterinnen og Nobelprisvinneren Sigrid Undset som i 1928 donerte halvparten av Nobelprisen til et fond for familier som ville pleie sitt åndssvake barn hjemme, og slippe å sende det på institusjon (Simonsen 2000). I følge statuttene for fondet var pengene øremerket bedre familier. I tråd med tidsånden ville Sigrid Undset unngå at pengene havnet hos fattige familier, kanskje med arbeidsløshet og alkoholisme, i seg selv symptomer på åndssvakhet.

Sigrid Undset ble rådet i arbeidet med fondet for støtte til åndssvake av en kjent norsk psykiater, mannen bak mentalhygienebevegelsen i Norge, Sigurd Dahlstrøm. Jeg har ingen vansker med å følge Sætersdal i hennes kritikk av de profesjonelle, handikaphistorisk sett. Men i tråd med hennes søken etter hva som gjør det gode mulig, hva som gjør oss i stand til å se hele mennesket, og oppføre oss solidarisk og modig, så vil jeg gjengi en fortelling, en beskrivelse

velse av et såkalt kasus. Det er betegnelsen som Sofie Rifbjerg bruker (Rifbjerg, 1936/1949). Det handler om Lilly, en tidligere elev av Sofie Rifbjerg i hjelpestolen:

Hun kom i skole hos os, da hun havde gået et par måneder i en almindelig førsteklasse. Hun blev uden særlige formaliteter flyttet over til os, da hun slet ikke kunde undervises i klassen. Hun havde opholdt sig den meste tid under skolebordet og aldrig svaret på noget spørsmål.

Hun blev anbragt på prøve hos os, og den almindelige mening var, at hun var imbecil og burde anbringes på åndssvageanstalt.

Moderen gjorde et yderst forsigt, næsten forkuet og kraftesløst indtryk. Jeg har sjælden set et menneske så hærget og uden saft og kraft, men jeg ved ikke om dette skyldes noget oprindeligt eller de mange barnefødsler i forbindelse med den fortvivlede økonomiske tilstand.

() Der er måske nogen, som ikke ved, hvilken betydning elastikker har i en lille piges påklædning. Den, som har følt ubehaget ved et strømpebånd, der er sprunget, kan måske fantasere sig ind i den følgende tilstand: Ingen strømpebånd – ingen elastik i benklæderne hverken foroven eller forneden. I en sådan mangelfuld udrustning har Lilly været i skole, og navnlig på legepladsen var det svært for henne. Jeg så hende løbe på legepladsen, for lege måtte hun, snart krummet sammen som en foldeknav, snart i de mærkeligste vridninger til siderne, hele tiden med begge hænder presset tæt indtil kroppen. Jeg fikk mistanke om, at det var elastikkerne det var galt med, og fikk hende hjulpet med et par sikkerhetsnåle. – Sikkerhetsnåle og gummibånd spiller en stor rolle i vor skole og bør have en særlig konto i budgettet (s. 156-157).

Sofie Rifbjerg skildrer Lillys videre skjebne slik:

Lilly er det gået dårlig! Jeg har ikke set hende, siden hun gik ud af skolen, men fik en sommerdag for nogle år siden besøg af hendes moder, som var aldeles fortvivlet over, at Lilly var tvangsinlagt på Ebberødgård. Lilly, som ellers var så sød, var helt ustyrlig og ville hjem, og moderens ærinde til mig var, om

jeg ville gøre et forsøg på at få hende ud af anstalten. Jeg skrev til overlægen og tilbød at tage hende i huset, da jeg var klar over, at moderen, der i en uhyggelig grad var prøget af fattigdom, slid og uovervindelige bekymringer, ikke var i stand til at ta sig af hende.

Overlægen sendte mig et brev med en udredning af Lillys forhold og en saglig begrundelse for, at Lilly ikke kunde anbringes i familiepleje. – Senere ingen oplysninger (s.176).

Vi har sett at det lå et klasseperspektiv til grunn for oppfatninger av hvem som ble tillagt å ha følelser det var verdt å ta hensyn til, som kjærlighet til barna sine eksempelvis. Heller ikke åndssvake, eller døve for den saks skyld, ble tilkjent et følelsesregister.

De ble alle regnet som mindreverdige fordi de man mente de manglet grunnleggende forutsetninger for en normal menneskelig tilværelse, definert som moral, følelser og intellekt.

På samme måte ble små barn frakjent følelser av vitenskapen. Det er nok å minne om hvordan Anna Freuds påvisning av traumer hos engelske barn som ble fjernet fra sine familier og sendt på landet under Londonblitzen, ble underkjent av fagekspertisen.

Ser vi på noen av de vitenskapelige ideene som gjorde Lebensbornhjemmene, behandlingen av de norske krigsbarna i Tyskland og tanken om massedeportasjon mulig, så handler det om samtidens oppfatninger om barns utvikling.

Dette er utviklingspsykologiens, inspirert av evolusjonsteorien og psykoanalysens oppfatninger av det lille barnet som umælende og ute av stand til ennå å ha menneskelige følelser. Det lille autistiske barnet var bildet på det vanlige, normale barnet. Først fra toårsalder er det snakk om en åndelig utvikling hos barnet, før det vegeterte det nærmest. Fra toårsalder skulle barnet plasseres i et passende hjem for å få en sunn nazistisk oppdragelse. De norske krigsbarna i Tyskland var enda eldre da de ble hentet hjem. Men noen særlige refleksjoner over eller omsorg for deres psykiske ve og vel var det ingen som hadde.

Maria Sundkvist legger et generasjonsperspektiv på møtet mellom barnevernsnemd og familiene i Nyköping i sin bok (Sundkvist 1994), i tillegg til det klasseperspektivet som allerede anvendes. I dag må vi legge flere nye perspektiv til.

Jeg sikter til den amerikanske antropologen Christopher Lasch og hans påpekning av den profesjonaliseringen av foreldreskapet som har foregått, som et svar på behandlingssamfunnets krav og

spilleregler (Lasch 1977). De profesjonelle foreldre retter seg etter “velferdsstatens problemlogikk”, som sosiologen Per Solvang kal-ler det (Solvang 1998). Med det sikter han til nødvendigheten av å ha en diagnose og kunne takle hjelpeapparatet for å oppnå velferds-statens goder.

Dette handler om hvem som definerer grenser mellom privatsfæren og den offentlige sfæren. For spesialpedagogikken handler det på den ene siden om faget er med på å bære ved til bålet, og på den andre siden om hva problemlogikken og oppmerksomheten mot diagnosene gjør med spesiapdagogikken som fag.

Referanser

- Lasch, Christopher (1977) *Haven in a Heartless World: the Family besieged*. New York: Basic Books.
- Norges forskningsråd (1999a) *Fiendens barn?* Oslo: Nfr, Kultur og samfunn.
- Norges forskningsråd (1999b) *En hvitbok. Utvalgte offentlige dokumenter om krigsbarnsaken*. Nfr. Kultur og samfunn.
- Solvang, Per (1998) Konstruksjonisme som usynliggjøring av funksjonshemmedes behov – antistemplingsperspektivet: er relativismekritikken reell? Program for handikaphistorisk forskning (1998): *Handikap som sosial konstruksjon – hvor fører det hen?* Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Rifbjerg, Sofie (1935/1949) Udviklingshæmmede børn. En række psykologiske karakteristikker. *Psykologisk-pædagogisk bibliotek. Bind II*. København: Munksgaard.
- Simonsen, Eva (2000) *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake 1881-1963*. Oslo: Unipub.
- Sundkvist, Maria (1994) *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903-1925*. Linköping:Hjelms
- Sætersdal, Barbro (1998) *Tullinger, skrullinger og skumlinger: fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo:Universitetsforlaget.

Hvor går den handicaphistoriske forskning hen?

Af Birgit Kirkebæk, dr. paed., professor,
Universitetet i Oslo

Man kan naturligvis stille mange spørgsmål om, hvor den handicaphistoriske forskning går hen – dels i forhold til, hvad der overhovedet er skrevet indenfor et så nylig opdugket fagfelt – dels i forhold til integreringsbølgen og inclusionstænkningen: Når vi ophæver tidligere grænser og nedlægger de store institutioner, vil der så stadig være noget for handicaphistorien at skrive om? Man kan spørge endnu mere fremadrettet: Hvilken karakter vil historieskrivningen få, når de minoriteter, vi skriver om, er på vej til minimering gennem fosterfravælg og genetikkens nye landvindinger? Vil det, vi i dag skriver som offer-historier engang i fremtiden blive opfattet som en form for rettighedshistorie skrevet i en epoke i det sene 1900 tal, hvor vi som samfund endnu ikke havde taget det ultimative skridt til menneskehedens forbedring gennem genetisk manipulation, fosterfravælg og dødshjælp?

Det er klart, at historieskrivningen indenfor et nyopdugket felt udfolder og udvikler sig – dels på baggrund af historieskrivningens traditionelle teorier og metodesæt – dels på baggrund af tidens diskurser. Vi tager afsæt i nutidige problemsæt. Vores anliggende er nutidigt – og ud fra dette udgangspunkt søger vi at fortælle fortidens historier om mennesker med handicap på en måde, som er eksemplarisk vedkommende. Det er ikke sådan, at vi kan forklare bagud, fordi vi ved, hvordan det senere gik, hvilket er en elementær historisk fejl – men det er med den danske historiker Uffe Østergåards ord slutningen på historien, som giver begyndelsen¹ – som med andre ord er det anliggende, vi tager udgangspunkt i.

Argumentationen for overhovedet at besæftige sig med handicaphistorie er for mig at se, at det *nutidigt* må være af stor interesse for både fagfolk, politikere, interesseorganisationer og mennesker med handicap, at handicaphistorien bliver skrevet – ikke mindst fordi det er værdimæssige forandringer, der præger de samfundsvidenkabelige områder. Værdimæssige forandringer som med hensyn til legitimation af tiltag berører fire handicaphistoriske temae:

- Det omsorgsmæssige – det vil sige spørgsmålet om, hvem der anses for værdige og uværdige til at modtage hjælp.
- Det samfundsmæssige – det vil sige spørgsmålet om, hvem der anses for at være brugelige eller ubrugelige i samfundsmæssig forstand.
- Det medicinske – det vil sige spørgsmålet om, hvem der anses for at være helbredelige eller uhelbredelige diagnostisk set.
- Det pædagogiske – det vil sige spørgsmålet om, hvem der anses for at være underviselige og oplæringsmulige eller u-underviselige og oplærings-uduelige.

Værdien af det enkelte individs ukrænkelighed udfordres gennem fosterdiagnostik m.v. Værdien solidaritet udfordres gennem de løbende beslutninger om økonomiske reformer og omprioriteringer indenfor velfærdsstaten². Handicaphistorien kan bidrage med nutidige overvejelser indenfor disse og andre felter gennem den historiske beskrivelse af, hvordan mennesker med forskellige former for handicap helt konkret er blevet vurderet og behandlet politisk og professionelt indenfor forskellige tidsperioder – dette set i forhold til specifikke diagnoser og tidsbundne kategoriseringer.

Kan handicaphistorien ses som en advarsel mod at neutralisere den behandling mennesker med handicap er blevet underlagt – eller hvorfor skriver vi?

Den norske filosof Arne Johan Vetlesen skriver i en efterskrift til Zygmunt Baumans bog “Modernitet og Holocaust”, at “Baumans bok er et varsko mot enhver **nøytraliserings** af Holocaust” og at “Holocaust **nøytraliseres** når det gjøres til historie i betydningen af et stykke død fortid”³. Spørgsmålet er så ud fra denne inspiration, om handicaphistorien tenderer mod at være “et stykke død fortid”, eller om også den er en advarsel om ikke at neutralisere den behandling, som vi til enhver tid har tildelt mennesker med handicap.

Det, der ligger i inspirationen fra Vetlesens omtale af Baumans bog, er en bevidsthed om, at vi ikke nødvendigvis bevæger os fra menneskeuværdige vurderinger og handlinger mod mere ligeværdige og menneskeværdige. At uretfærdighed ikke så let bliver et overstået stadium.

Anlægger vi et Habermasperspektiv på handicaphistorien, får vi håb om, at vi gennem kommunikativ handlen efterhånden vil blive i stand til at udvikle en fælles fornuft, som er uden manipulerende dominans. Vi får håb om, at der er nogle universelle værdier, som har gyldighed til alle tider, som kan lede vor handlen. I dette perspektiv kan vor tidligere behandling af mennesker med handicap blive et stykke historie, hvor overgreb og nedværdigelse ikke vil gentage sig,

fordi vi over tid vil blive bedre og bedre til at bruge vor kommunikative fornuft. Virkeligheden er tilgængelig og konkret – og vi kan lære at håndtere virkeligheden bedre ved at have øget opmærksomhed på, at kommunikativ udveksling indebærer symmetri og gensidighed. De involverede subjekter kan skabe diskurser, som gennem en rationel argumentation kan virke frigørende.

Ud fra et Foucaultperspektiv fratas vi dette håb. I hans univers er der ingen universelle værdier – kun kulturelle. Forskellige tiders forskellige typer af beherskelsesstrategier vil til stadighed producere nye magtformer. Kun ved at dekonstruere de magtformer, som ligger i diskurserne, kan det enkelte subjekt blive frigjort fra den subjektposition, diskurserne har sat ham eller hende i. Der er ingen garanti for, at vi ikke til stadighed vil producere nye magtformer, som vil gennemvinge nye vidensregimer, som hver tids subjekter vil blive en del af. Virkeligheden konstrueres gennem diskurser, som afspejler hver tids magt og modmagtsstrategier. Det er med andre ord diskurserne, der skaber subjektet. Gennem dekonstruktion kan en tids marginaliserede grupper fremstilles i et nyt lys, som kan skabe rum for modmagt og opposition⁴.

Handicaphistorien bevæger sig med andre ord indenfor det diskursive felt, der på den ene side indrammes af den Habermas'ke naive evolutionisme og på den anden side af den Foucault'ske misantropiske relativisme.

At gøre sig fri af bestemte bånd, magtformer og traditioner

Når den danske filosof Peter Thielst overvejer Habermas' og Foucaults positioner, skriver han med afsæt i Habermas' frigørende erkendelsesinteresse, at man som et videnskabeligt arbejdende menneske ”*må ville mere end at håndtere og forstå, beherske og ordne – man må fastholde det menneskelige perspektiv om frihed på en konkret og reel måde*”⁵. Ifølge Thielst er Habermas anliggende, at ”*pege på en ny nødvendighed i en ny verden. Moderniteten fordrer slet og ret en frigørende forskning og kan ikke nøjes med en teknisk og praktisk erkendelsesinteresse*”. Frigørelse betyder i denne forbindelse ”*gøren-fri-af bestemte bånd, magtformer og traditioner*”. Denne frigørelse ses ikke som et endeligt resultat, der kan opnås, men som en evigt uafsluttet proces⁶. Som stadigt pågående konstruktioner og dekonstruktioner af den sociale virkelighed.

Habermas ser det at ”*gøre-sig-fri-af*” bånd, magtformer og traditioner som et logos fænomen – som en sandhed, der kan søges gen-

nem en frigørende, rationel og troværdig samtale – hvor Foucault mere ser det at “gøre-sig-fri-af” som et etos problem – som en dekonstruktion af det borgerlige samfunds (utroværdige) diskurs og onde rationalitet⁷ “*Foucaults perspektiv på det borgerlige samfund var – kort fortalt – at magt og rationalitet var to sider af samme sag, og at forskellige former for overvågning og disciplinering, italesættelse og installation var de måder, hvorpå det kunne udvikle sig – med basis i en kapitalistisk økonomi*”, skriver Peter Thielst⁸. I forhold til dette skriver den danske kommunikationsteoretiker Anker Brink Lund, at både Habermas og Foucault prøver at balancere mellem logos og etos. Hvor Habermas startede med at være optaget af etos- problematikken, men endte i logos, var det for Foucaults vedkommende omvendt⁹.

Handicaphistorikeren må have “forpligtende fantasi”

Problemet er så, hvordan man som handicaphistoriker skal se sig, når man hverken ønsker at ende i evolutionisme eller misantropisme. Hvilke historier kan vi så fortælle? Og har vi nogen forpligtelse som historieskrivere ud over de, der ligger i den videnskabelige tilgang og vore fags metodik? Sådan som jeg forstår den nu afdøde norske sociolog Yngvar Løchen, havde han en holdning til, hvordan man som videnskabelig professionel skulle forholde sig til sit materiale. Han kaldte denne forholden sig “forpligtende fantasi”. Løchens brug af begrebet ligger tættere på Habermas end på Foucault. Yngvar Løchen ønskede at fokusere på forholdet mellem system- og livsverden ud fra et forpligtende og frigørende perspektiv. Samtidig rummede hans forskningsmæssige analyser af eksempelvis psykiatriens institutioner og idebygninger meget, som kan minde om Foucaults etos-tilgang. “*Kan sosiologien bidra til – menneskets egen besinnelse???*” spørger Yngvar Løchen, og han svarer “*Ja ubetinget. Men da må sosiologien anvende forpligtende fantasi*”¹⁰. “Forpligtende fantasi” kræver for mig at se både afsæt i logos og etos, men det kræver også som Yngvar Løchen pointerer det andet end ord: Fokus må rettes mod det han kalder “*funktionshemmingens faktiske, begrensende virkninger*” i en samfundsmæssig, social og økonomisk kontekst.

Kan vi tro på, at vi kan finde sande handicap historier?

Ud fra de indfaldsvinkler, jeg hidtil har ridset op, har vi som viden-skabeligt handlende mennesker på den ene side det ansvar overfor dem, vi skriver om, som ligger i Yngvar Løchens begreb “forpligtende fantasi” – på den anden side det ansvar, som vores nutidige diskurs giver os som afsæt for historier, hvis anliggende er ikke at glemme eller neutralisere det, vi i dag kalder de handicappedes historie. Den danske historiker Uffe Østergård spørger, om en videnskabelig historisk syntese overhovedet er mulig? Er det muligt at skrive historie som andet end tekst om andre tekster? Er den eneste mulighed i det postmoderne at skrive ”små” og ”lokale” historier – og hvilken generalitetsværdi og sandhedsværdi kan disse lokale historier have?

Når Uffe Østergård skriver således, er det, fordi han mener, at det modernistiske gennembrud i litteraturen og fremkomsten af relativitets- og kvanteteorien i naturvidenskaberne har skabt krise for ”*selve forestillingen om den ”videnskabelige” historie*”¹¹. I kvantefysikkens nye verdensbillede er verden kompleks – præget af kaos og uforudsigelighed. Kaos bliver ”*udgangspunkt for en ikke-forudbestemt ny orden*”¹². ”*Hvis vi i dag vil dyrke videnskab og redegøre, ikke kun for det simple, men især for det komplekse, for orden og uorden, for interaktion mellem systemer og selvorganisering, må vi derfor omdefinere videnskabens erkendelsesfelt. Det rette erkendelsesfelt er ikke det rene objekt, verden som noget uden for os, men fællesskabets vi-verden. Erkendelsesobjektet er fænomenologien og ikke den ontologiske virkelighed*”¹³.

Ud fra denne tankegang, er det os selv, der skaber både ordene og ordenen, når vi handler og forsker. Det betyder dog ikke, at alt er lige godt eller lige skidt – hver har sin subjektive udlægning. Men det betyder, at vi må indtage en position af ”refleksionen mindreviden”. ”*I en situation, hvor man må konstatere, at erkendelse af ”helheden” også ”samfundtotaliteten”, altid må være et subjektivt valg, forekommer betoningen af de mindre fortællinger frem for de store analyser mig at være et erkendelsesteoretisk fremskridt*”, skriver Uffe Østegård, og han fortsætter ”*Kludetaappe i stedet for Grand Design. En god fortælling om et bestemt forhold på et bestemt tidspunkt kan meget vel være mere reeltyndt syntetiserende end tynde oversigtsmæssige synteser*”¹⁴.

Denne måde at tænke historisk fortælling på ophæver eller opgiver ikke kravet om historisk sandhed – der arbejdes i høj grad sideløbende med historieskrivningens videnskabelige side i form af kilde- og kildekritik.

Den historiske drøm er “*at producere en sammenhængende videnskabelig forklaring af ændring i fortiden*”¹⁵. Dette kan iflg. Østergård gøres – ikke alene gennem statistik – men også med en socialantropologisk indfaldsvinkel med udgangspunkt i konkrete livsforløb og fortællinger, som analyseres i dybden – i et forsøg på at fortælle “eksemplariske historier”.

“*Historikeren må først og fremmest udvikle passende begreber for en kritik og ordning af kilderne*” skriver Uffe Østergård, “*desuden må man tilstræbe at være objektiv ved at bringe hændelser, der er foregået forskellige steder på samme tid, i forbindelse med hinanden og ved at lade de forskellige politiske, sociale, økonomiske, militære, kulturelle o.sv. aspekter af historien supplere hinanden. Endelig må man være klar over den ideologi eller historiefilosofi, som ens forskning implicerer, ikke for at lægge den væk – for det hverken kan eller skal man – men for at kunne forsvare den overfor ”en ideologikritisk afdækning”*”. Historiske tildragelser kan forklares bagefter, “*men ikke nødvendigvis forudsæses*”¹⁶. Der er ingen lovmæssig kausalitet i historien – årsager hænder kun een gang: de “*samme forhold*” er *nejlig aldrig de samme – bl.a. af den simple grund, at de allerede er sket første gang og derved ændrer betingelserne for alle de følgende*”¹⁷, skriver Uffe Østergård. Historikeren må fremstille den samme “sandhed” fra flere vinkler på een gang – med benyttelse af en form for “montageteknik”. “*Vi skal fortælle historie ved hjælp af – gerne eksemplariske – historier*”, skriver Uffe Østergård. “*Analysen og syntesen konstituerer og forudsætter hinanden som fortællinger, på samme måde som forslag og fremstilling gjorde det i de gode gamle dage i midten af 1970erne, dengang fagkritik var fagkritik, og verden ikke var gået postmodernistisk af lave*”¹⁸.

En historisk syntese kan ikke skabes i en enkelt tekst, men heller ikke i alle tekster under et fordi sandhedsproduktion foregår i en stadig proces. Danmarkshistorien har eksempelvis antaget mange former gennem tiden. På samme måde kan heller ikke handicaphistorien skabes i enkelt tekst eller i vores samlede tekster, fordi også denne historieskrivning er under stadig forandring. Et særligt problem her er, at vi er første generation af handicaphistoriske forskere – og at de fortællinger, vi skriver, derfor har et meget ens udgangspunkt. Vore fortællinger har mere rod i rettigheds- og velferdstænkning end i bamhjertighedstænkning. De, der senere skal spille bold op ad os, vil givet skrive andre historier, fordi de spørgsmål de må stille, vil være anderledes.

Vi har stadig i os – på trods af de nye erkendelser – et positivistisk videnskabsideal, som går ud på, at der findes erkendbare kerner af sandhed. Hvor den klassiske naturvidenskab beskrev en reversi-

bel verden, beskrives verden med kvantefysikken som in-reversibel. Som iagttager udveksler vi energi med det, der iagttaages, hvorved det iagttagne forandres. Mennesket er en del af den verden, de beskriver. Verden ”derude” kan ikke betragtes isoleret, den skabes – eller forstyrres – af iagttageren. Ikke tingene i sig selv, men vores reflektioner over dem, giver ”kludetæppet” farve og karakter. Begreberne ”forpligtende fantasi” og ”reflekteret mindreviden” er væsentlige begreber at tage afsæt i, når det drejer sig om handicaphistorisk forskning.

Efter min opfattelse er den nutidige handicaphistorie mere ”kludetæppe” end ”grand design” og den er mere lokal end total. Det mener jeg med Uffe Østergård er en fordel. Mange forskellige faggrupper beskæftiger sig med handicaphistorie: historikere, pædagoger, sociologer, kriminologer, læger, etnologer etc. Og forskellige handicapgruppens historie udforskes og skrives. Alligevel er der også en vis ensched over billedet: Det har specielt været de udviklingshæmmedes historie, som har været i fokus, og det er med enkelte undtagelser 1800-1900-tallet, der er skrevet om.

Den danske historiker Jan Pedersen foreslår ud fra samme teoretiske overvejelser som Uffe Østergård at historieskrivningen skal undersøges ud fra tre aspekter

- det narrative (fortællende, plotstruktur)
- det argumenterende (teorier og generaliseringer)
- det ideologiske (politiske og socio-kulturelle værdier)¹⁹.

Jeg tror denne måde at anskue historiske tekster på også kan give ny inspiration til den handicaphistoriske historieskrivning. Vi må – når vi analysere vores egen og andres tekster – se på, hvad anliggenet er, således som det kan analyseres tekstuelt. Hvilke centrale aktørgrupper skrives der om, hvilke konflikter udspiller sig – hvad er plottet? Hvem er fortællingens ”helte” og ”skurke”? Hvilke værdier frembærer fortællingerne – og hvilke teorier hviler fortællingerne på? Det må kritisk vurderes i hvilken grad og hvorfor de skrevne tekster må antages at have værdi i en nutidig diskurs. Ved en sådan fremgangsmåde yder vi både ”kludetæppet” retfærdighed i alle dets nuancer og dem vi skriver om ”forpligtende fantasi”. Sådan som jeg ser den nutidige handicaphistorie, udspringer den netop af den form for ”forpligtende fantasi” som kaldes uro. Uro over tendenser i tiden, som ikke synes evolutionært at beskærme mennesker med handicap, men snarere igen – på en ny og raffineret måde – synes at italesætte deres manglende værdi og samfundsmæssige brugbarhed.

Noter

- 1 Uffe Østergård: Efter den videnskabelige historieforsknings storhed og fald. I: Erik Christensen og Jens Chr. Manniche (red): *Historiens ansigter*. Aarhus Universitetsforlag 1991:152-153.
- 2 Jf. Niels Åkerstrøm Andersen: Diskursive analysestrategier. *Nyt fra Samfundsvideneskaberne*, Kbhvn. 1999:9.
- 3 Bauman, Zygmunt: *Moderniteten og Holocaust*. Oversatt av Mette Nygård. Etterord ved Arne Johan Vetlesen. Vidarforlagets Kulturbibliotek. Vidarforlaget A/S, Oslo 1997: 277.
- 4 Pointerne med Foucault og Habermas skylder jeg John Krejsler, som skriver på en Ph.d.-afhandling om begrebet selvbestemmelse set ud fra et Foucault og Habermasperspektiv. Manus januar 2000.
- 5 Thielst, Peter: *Man bør tvivle om alt og tro på meget. Historien om filosofien*. Gyldendal, København 1996:382.
- 6 Ibid:382.
- 7 Se her: Lund, Anker Brink: Om logos og ethos hos Foucault og Habermas. I: Kirkebæk og Markussen (red): *Diskurs, diagnose og konstruktion*. Center for handicaphistorisk forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1987:4-20.
- 8 Thielst, Peter: *Man bør tvivle om alt og tro på meget. Historien om filosofien*. Gyldendal, København 1996
- 9 Lund, Anker Brink: Om logos og ethos hos Foucault og Habermas. I: Kirkebæk og Markussen (red): *Diskurs, diagnose og konstruktion*. Center for handicaphistorisk forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1987:4-20.
- 10 Løchen, Yngvar: *Forpligtende fantasi*. Universitetsforlaget, Oslo 1993.
- 11 Ibid:138.
- 12 Ibid:141.
- 13 Ibid:144.
- 14 Ibid.
- 15 Ibid:137.
- 16 Ibid:154-155.
- 17 Ibid:156.
- 18 Ibid:159-160.
- 19 Pedersen, Jan: Historiens form. I: *Fortid og Nutid*, okt. 98, hf.3:181-218.

Direkte anvendt litteratur:

- Andersen, Niels Åkerstrøm: Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. *Nyt Fra Samfundsvideneskaberne*, København 1999.
- Bauman, Zygmunt: *Moderniteten og Holocaust*. Oversatt av Mette Nygård. Etterord ved Arne Johan Vetlesen. Vidarforlagets Kulturbibliotek. Vidarforlaget A/S, Oslo 1997.
- Lund, Anker Brink: Om logos og ethos hos Foucault og Habermas. I: Kirkebæk og Markussen (red): *Diskurs, diagnose og konstruktion*. Center for handicaphistorisk forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1987:4-20.
- Krejsler, John: *Begrebet selvbestemmelse set ud fra et Foucault og Habermasperspektiv*. Manus januar 2000.
- Løchen, Yngvar: *Forpligtende fantasi*. Universitetsforlaget, Oslo 1993.
- Pedersen, Jan: Historiens form. I: "Fortid og Nutid", okt. 98, hf.3:181-218.
- Thielst, Peter: *Man bør tvivle om alt og tro på meget. Historien om filosofien*. Gyldendal, København 1996.

Østergård, Uffe: Efter den videnskabelige historieforsknings storhed og fald. I:
Erik Christensen og Jens Chr. Manniche (red): *Historiens ansigter*. Aarhus
Universitetsforlag 1991:152-153.

*Herudover har jeg relateret til den mig bekendte handicaphistoriske litteratur –
fortrinsvis fra de nordiske lande.*

Historisk Selskab for Handicap og Samfund

Formål

Handicaphistorie er en del af ethvert samfunds historie!

Historisk Selskab for Handicap og Samfund blev dannet i 1986 med det formål at udvikle et sammenhængende og tværfagligt handicaphistorisk perspektiv.

Dannelsen af **Historisk Selskab for Handicap og Samfund** skal ses i sammenhæng med udlægningen af handicapforsorgen fra staten til amterne i 1980. Denne medførte en lang række væsentlige forbedringer for brugerne, men den medførte også, at værdifulde arkivalier, materialer, genstand, hjælpemidler, kartoteker, bogsamlinger m.m. i værste fald blev destrueret og i bedste fald gemt eller glemt.

At bevare og beskrive handicaphistorien er ikke kun et formål i sig selv. Handicaphistorien bør øve indflydelse på samfundet og være en selvfølgelig del af social-, uddannelses- og sundhedshistorien, fordi:

- *Handicaphistorien kan betyde meget for identiteten hos det enkelte menneske med handicap.*
- *Handicaphistorie afdækker samfundets måde at tænke og indrette sig på.*
- *Handicaphistorie medvirker til at flytte ikke-handicappedes holdninger til mennesker med handicap.*
- *Handicaphistorie er nødvendig, når man skal forstå og formulere nye mål for samfundets tilbud til mennesker med handicap.*

Aktiviteter

HSHS udgiver tidsskriftet **Handicaphistorisk Tidsskrift**. Det udkommer to gange om året og henvender sig til alle handicaphistorisk interesserede på tværs af fag- og institutionsgrænser.

Handicaphistorisk Tidsskrift optager bidrag fra såvel museums, arkiv- og forskningsverdenen som fra handicapverdenen, og der anmeldes faglitteratur, som omhandler handicaphistorie. *En oversigt over de hidtidige udgivelser er trykt i dette nummer side 237-246. Nogle af udgivelserne kan fortsat købes.*

HSHS samarbejder med Center for Handicaphistorisk Forskning på Danmarks Pædagogisk Universitet og med De Samvirkende Invalideorganisationer bl.a. om et projekt, som skal kortlægge og registrere de handicaphistoriske samlinger på landsplan.

HSHS samarbejder med de nordiske handicaphistoriske foreninger og er i kontakt med lignende internationale initiativer.

HSHS søger at formidle viden til bredere kredse og støtte indsamling og bevaring af arkiver og genstande.

HSHS formidler råd og vejledning til myndigheder og institutioner, der ønsker at bevare deres handicaphistoriske fortid.

HSHS afholder medlemsmøder og arrangerer ekskursioner og studiebesøg.

Det årlige *kontingent* udgør 225 kr. for individueller medlemmer og 400 kr. for institutioner og organisationer. To gange årligt får medlemmerne tilsendt tidsskriftet **Handicaphistorisk Tidsskrift** gratis. Indmeldelse kan ske ved henvendelse til en af bestyrelsens medlemmer, som er:

<i>Kirsten Jansbøl</i> formand Tlf. 4485 6059 Priv. 3967 8088 Fax 4485 6099	<i>Mogens Bang</i> næstformand Tlf. 3967 1192	<i>Ingrid Wass</i> redaktør Tlf. 3538 5916 Fax 3532 3015
---	---	---

<i>Allan Bagger</i> kasserer Tlf. 3538 5916	<i>Steen Fibiger</i> sekretær Tlf. 6314 6232 Fax 6314 6213
---	---

Oversigt over indholdet af selskabets publikationer

Handicaphistorie 1987

Første årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*
Redigeret af Svend Ellehammer Andersen

Indhold

- *Kulturminister H.P. Clausen*: Handicap – historie – holdning

Interview

- Det blev mit privilegium – *redaktøren interviewer formanden*

Artikler

- *Per Nielsen*: Handicapbegrebet og dets historiske udvikling
- *Birgit Kirkebæk*: Staten og den åndssvage 1870-1935 – fra filantropi til kontrol
- *Nete Balslev Windenger*: De fysiske rammer som pædagogisk instrument: Åndssvageanstalten Gammel Bakkehus
- *Poul W. Perch*: Pædagogik og behandling i børne- og ungdomshjem – et historisk tilbageblik
- *Beth Grothe Nielsen*: Drivhuse for Vantrivninger – opbevaring med kvalificeret tilsyn? Om døgninstitutioner gennem 400 år.
- *Svend Ellerhammer Andersen og Valdemar Påske*: Svagsynsundervisning i Danmark 1922-1987

Temaartikel – Journaler som handicaphistorisk kildemateriale

- *Birgit Kirkebæk*: Eksempler på anvendelse af journaler i handicap-historisk forskning
- *Annalise Dupont*: Journalen i lægens praksis – en kort historisk udredning
- *Vagn Skovgaard-Petersen*: Skoleprotokoller m.v.
- *Henning W. Nielsen*: Skolepsykologiske journaler som historisk kildemateriale
- *Grethe Ilsøe*: Særforsorgens klientjournaler – bevaring, forskning og sikkerhed i landsarkiverne

Bog anmeldelser

- *Beth Grothe Nielsen*: Anstaltsbørn og børneanstalter gennem 400 år – anmeldt af *Vagn Skovgaard-Petersen*
- *Folke Johansen*: Sådan fik danske blinde et skriftssprog – anmeldt af *Svend Ellehammer Andersen*
- *Lillemosegård 100 år: 1886-1986 Jubilæumsskrift* – anmeldt af *Nete Balslev Wingender*

Nyt og noter m.m.

Handicaphistorie 1988 – UDSOLGT

Anden årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*
Redigeret af Svend Ellehammer Andersen

Handicaphistorie 1989

Tredie årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Redigeret af Ole Elstrup Rasmussen

Indhold

- *Kulturminister Ole Vig Jensen*: Handicapintegration – nye og berigende dimensioner i tilværelsen
- Nekrolog: Svend Ellehammer Andersen. *Palle Vestberg Rasmussen*

Interview

- Hjælp handicappede til at kræve deres ret. *Svend Ellehammer Andersen* interviewer *Svend Jensen*

Artikler

- *Svend Ellehammer Andersen og Ole Elstrup Rasmussen*: Hvorfor Handicaphistorie og hvad må der gøres?
- *Erik Nørr*: Kilderne til handicapforskningen: Arkivfantasi og administrationshistorie
- *Johannes Nielsen, Henning Skov, Jens Larsen Jacobsen og Eigil Hjørneholm*: Kapellanen, der blev indlagt på Jydske Asyl i 1853, fordi præsterne på hans hjemmegn i Vendsyssel ønskede ham fjernet
- *Vibeke Bloch*: Taleforsorgen
- *Elise Ellebæk*: Sansetræning

Bogenmeldelser

- *Øjvind Foss*: Drab i videnskabens navn. Eutanasi og forsøg med mennesker under Nazismen – anmeldt af *Ellen Nørgaard*
- Taleinstituttet, Århus – 50 år – anmeldt af *Jytte Jordal*
- *Niels Erik Bank-Mikkelsen*: LEV i 35 år – 35 år i LEV 1952-1987 – anmeldt af *Frank Ulmer Jørgensen*

Nyt og Noter m.m.

Handicaphistorie 1990

Fjerde årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Redigeret af Ole Elstrup Rasmussen

Indhold

- Tale til en formand

Interview

- *Birgit Kirkebæk*: Interview den 14. juni 1989 med Oluf og Lise Lauth.
- *Birgit Kirkebæk*: Det er ikke helt åndssvagt at arbejde!
- *Birgit Kirkebæk*: Paulmanns Væverier
- *Birgit Kirkebæk*: Ansat på Paulmanns Væverier gennem 34 år

Artikler

- *Sven Gudman og Karvig Rasmussen*: Et kig ind på Arbejdshjemmet for Døvstumme Piger
- *Søren Thorlacius-Ussing*: En blind håndværker – erhvervs- og beskæftigelsesforhold for blinde i perioden 1811 til 1911
- *Søren Thorlacius-Ussing*: Rebslagning – et blindeerhverv
- *Anders Mortensen*: Det hoved vil jeg have – En frenologisk episode af Carl Otto
- *Mette Bruun Beyer*: Billedsamlinger
- *Ole Højrup*: Et tilbud

Bogameldelser

- *Greta M. Cederstam, Karl Montan, Veikko Niemi, Oddur Olafsson og Valdemar Påske:* Vägen till Människovärde. Några Drag ur nordisk handikapphistoria åren 1945-1985 – anmeldt af *Palle Vestberg*
- *Valdemar Påske:* Valdemar Påskes Kuglerammesamling – anmeldt af *Ole Elstrup Rasmussen*

Handicaphistorie 1991

Femte årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Redigeret af Ole Elstrup Rasmussen

Indhold

- *Birthe Elisabeth Friis:* Niels Erik Bank-Mikkelsen. Født den 29.3.1919 – Død den 20.9.1990
- *Ole Elstrup Rasmussen:* Solbakken – en institution i konstant udvikling. Interview med Karsten Torst Pedersen
- *Ole Volfing Poulsen:* Uddannelse af lærere og pædagoger til den vidtgående specialundervisning
- *Steen Fibiger:* Baggrunden for den talepædagogiske uddannelse
- *Birthe Elisabeth Friis:* Pleje- og omsorgspersonale i den danske åndssvageforsorg i 1900-tallet – et rids
- *Sven Gudman og Ole Elstrup Rasmussen:* Gartner og forbundsformand – interview med Viggo Marker
- *Margit Hansen:* Minder fra elevtiden på Andersvænge
- *Nete Balslev Wingender:* »...et damnet væsen...« Forudsætninger og arbejdsvilkår for personalet inden for 1800-tallets åndssvageforsorg
- *Torben Hvam:* Hjem for velstillede Aandssvage
- *Bengt Nirje:* Niels Erik Bank-Mikkelsen in memoriam
- *Per Laursen:* Om papirkonservering

Bogameldelser

- *Nete Balslev Wingender:* Drivhuset for den sygnende Plante!
- *Anne Løkken:* Vildfarende børn – om forsørte og kriminelle børn mellem filantropi og stat 1880-1920

Handicaphistorie 1992

Sjette årbog fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Redigeret af Sven Gudman

Indhold

- *Valdemar Påske:* Træk af dansk revalideringspolitik efter 1945.
- *Søren Throlacius-Ussing:* Handicapmuseer og Museumsloven.
- *Søren Throlacius-Ussing:* Fra bunker til æsker.
- *Birgit Kirkebæk og Nete Balslev Wingender:* Den første nordiske handicap-historiske konference

Herefter overgik årbogen til at udkomme som tidsskrift

Handicap & Samfund 1

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Januar 1993. Redigeret af Sven Gudman

Indhold

- Redaktionelt forord af *Lasse Rydberg*
- *Søren Thorlacius-Ussing*: Nyt fra *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*
- *Winnie Vitzansky*: Biblioteksbetjeningen af blinde – også et stykke handicaphistorie
- *Mogens Bang*: Hvem er det?
- *Tage Kampmann*: Om speciallæreruddannelsen

Center for Handicaphistorisk Forskning
Handicaphistorisk Vejviser 1993

Handicap & Samfund 2

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Februar 1994. Redigeret af Sven Gudman

Indhold

- Redaktionelt forord af *Sven Gudman*
- *Tage Kaarsted*: Vil behandlersamfundet slette sporene efter sine fejl
- Lov om offentlige arkiver m.v.
- *Ole Høeg*: Kan vi være behandlersamfundet bekendt?
- *Glen Andersen*: Behandlersamfundets journaler
- *Annalise Dupont*: Hvad betyder destruktion/arkivering for forskningen?
- *Edith Mandrup Rønn*: Fortidens synder og behandlerkulturen

Anmeldelser

Årsberetning fra Handicaphistorisk Center

Handicap & Samfund 3 – UDSOLGT

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

1994

Handicap & Samfund 4 – Kun få eksemplarer

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

1994

- *Erik Ejlers*: Fra anstalt til bofællesskab. Åndsvageforsorgens bygningshistorie 1855-1990. En skitse

Udgivet i samarbejde med Christian Ejlers' Forlag

Handicap & Samfund 5

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Februar 1995. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord af *Sven Gudman og Ingrid Wass*
- *Jørgen Eckmann*: Tale ved åbningen af De Samvirkende Invalideorganisationers jubilæumsudstilling i Københavns rådhushal torsdag den 29. september 1994
- *Birgit Kirkebæk*: Handicaptmuseer i Danmark
- *Bente Rødsgaard*: At skrive om museer for kørestolsbrugere – er at skrive om, at der altid er et men!
- *Ole Meyer*: Zoologisk Museum og handicappede – et kørestolsbrugervenligt museum
- *Hilbert Winther-Hinge*: Blinde på museum – en »improviseret« omvisning Politihistorisk Museum
- *Christer Larsen*: Døve på museum – et nyt initiativ på Statens Museum for Kunst
- *Jytte Nyvang*: Museum for alle – et formidlingsprojekt på Nationalmuseet
- *Sven Gudman*: Føleudstillingen på Nationalmuseet

Bog anmeldelser

Handicap & Samfund 6

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

December 1995. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord af *Kirsten Broager og Ingrid Wass*
- Høring om Handicaphistoriske samlingers tilstand og fremtid. Torsdag den 14. september 1995 i Nationalmuseets festsal
- *Jørgen Eckmann*: Velkomst og præsentation af dagens emne
- *Edith Mandrup Rønn*: Handicaphistorie som kulturfænomen – hvilken nutte har vi af handicaphistorie?
- *Søren Throlacius-Ussing*: Hvilke handicaphistoriske samlinger findes i Danmark? Hvilke effekter drejer det sig om?
- *Niels-Knud Liebgott*: Hvordan kan handicapmuseer sikres i den danske museumsverden?
- *Birgit Kirkebæk*: Handicaphistorie som en international aktuel nødvendighed
- *Jørgen Eckmann*: Syntese og perspektivering: Hvordan kommer vi videre?
- Deltagerliste
- Debatindlæg
- *Mogens Bang*: Blindehistorisk Museum
- Nekrolog
- *Kurt Nielsen og Valdemar Påske*: Den gamle »TUT« i hverdag og fest. Minder fra omkring 1960

Handicap & Samfund 7

Et handicapistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Oktober 1996. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord af *Ingrid Wass*
- *Edith Mandrup Rønn*: Historiens historier. Fortællinger om opbrud og forandring
- *Viggo Marker*: Angstens mange dage
- *Stina Rosted*: En begivenhed i dansk galskabs historie, beskrevet og derefter analyseret ud fra Michel Foucaults syn på viden og magt

Nye bøger

Handicap & Samfund 8

Et handicapistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Maj 1997. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Resolution
- Editorial foreword: *Ingrid Wass*
- Opening speech: *Winnie Larsen-Jensen*
- Words of welcome: *Toni Strøbæk*
- 200 years of American education for the blind and the European influence: *Kenneth Stucky*
- Using international electronic information systems and networks for disability history research: *Bendt Nygaard Jensen*
- Danish Disability Politics 1911-2011: *Svend Jensen*
- The Review of the History of the Estonian Schools for the Blind: *Aldo Kals*
- Presentation of two books: *Christina Åvall-Severinsen*
- The blind as active dog users in history: *Bo Hännestrand*
- Visual art for visually impaired: *Kjersti Grøstad*
- To document the talking book: *Beatrice Christensen Sköld*
- On History and Historians in Latin America: *Enrique Elissalde*
- The Conservatoire National des Arts et Métiers: *Zina Weygand*
- Close your eyes for a moment and think!: *Gunilla Stenberg*
- The Biography of Jens Sørensen Dyrholm, 1810-1875: *Anna Johansen*
- HISTORICAL DINNER
- The Institute Journal, November 5 and 6, 1908
- Words of welcome, October 7, 1996: *Anne-Grethe Munch-Petersen*
- Concert with music composed by the blind Danish composer Laurids Lauridsen: *introduced by his son Rud Lauridsen*
- Blind Culture - what is that?: *Kurt Nielsen*
- Handicap History Research: *Birgit Kirkebæk*
- 400 years of registration of visually impaired people: From the past, in the present, for the future: *Erik Kann*
- Blind people and their living conditions in 18th century Denmark: *Jeanne Christensen*

- How can we use our history?: *Karen Marie Petersen*
- List of participants

Handicap & Samfund 9

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

September 1997. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Förord av *Tuula Vuolle*
- Redaktionelt forord af *Ingrid Wass*
- Rehabilitation of disabled war veterans during and after the wars of 1939-1945 in Finland av *Esko Kosunen*
- “Dom säger att jag ser mer normal ut med bentrotteser” – om samhällskrav kontra barns behov av *Karin Paulsson*
- Handikappades ställning i det finska samhället i början av 1900-talet av *Minna Harjula*
- Att leva som vanlottad i Linköping av *Ingrid Olsson*
- Handikap och äktenskapspolitik i Norden av *Ingrid Markussen*
- Intelligensforskningens betydning for utviklingen af døveundervisningen og omsorgen for åndssvake og evneveike i Norge 1910-1950 av *Eva Simonsen*
- Stamning i ljuset av samhällets allmänna utveckling av *Steen Fibiger*
- Konsten at göra barn raka. Ortopedi och vanförevård i Sverige till 1920 av *Lotta Holme*
- Hvordan studere sosiale gruppers egenorganisering? En teoretisk og metodisk drøfting med utgangspunkt i norsk handikapforskning av *Jan Froestad*
- Finsk vurdering af dansk blindeundervisning. Lærerinde Frieda Grahns rejseberetning fra et besøg på Det Kgl. Blindeinstitut i København 1878 af *Erik Nørre*
- Föreningen för Blindas Väl och Yrkessubildningen: ett exempel på vetenskaplig filantropi i Sverige i slutet av 1800-talet av *Staffan Förrhammar*
- Livø – kriminalasyl for åndssvage mænd 1911-1960 af *Birgit Kirkebæk*
- Den syge skal kunne lugte kaffen i huset! – om privat forsorg for epileptiker og sindssyge i Danmark i begyndelsen af 1900-tallet af *Bjørn Hamre*
- Att förbättra situation för utvecklingsstörda eller att skydda samhället? – motivering för den första lagen om vården av utvecklingsstörda i Finland 1958 av *Sari Kauppinen*
- Handikappades skolningsfråga i Danmark och Finland från en professionell synpunkt under åren 1880-1910 av *Tuula Vuolle*

Handicap & Samfund 10

Festskrift til *Birgit Kirkebæk: En specialpædagogisk verden.*

Et handicaphistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

Januar 1998. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord
- Forord af *John Møller*

- *Kirsten Jansbøl og Steen Fibiger*: Interview med Birgit Kirkebæk i november 1997
- *Erik Nørr*: Værtshusholderens datter, der kom på Gamle Bakkehus. Klientsager som kilde til social- og handicaphistorie og meget mere
- *Eva Simonsen*: „..det baand, som er i liv og død af broderfavntag spundet.“ Om dansk-norske forbindelser i omsorgen for åndssvake
- *Nete Balslev Wingender*: “Kvindernes ø” – fra idé til realitet
- *Lene Koch*: En dansk lov om tvangsterilisation
- *Steen Fibiger*: Eugenik og talelidelser
- *Jan Froestad*: Døvstummepædagogik og klientdifferensiering – kontroverser innenfor den danske, svenske og norske døvstummeskolen 1840 - 1890
- *Berit H. Johnsen*: ...hvor vanskeligt det er, at tale med Børn paa en forstaaelig Maade.... Erik Pontoppidan og synet på individet, barnet og skolen for alle i første del av 1700 tallet
- *Tuula Vuolle*: Abnormfrågan och – debatten vid de nordiska folkskolemötena 1880-1910 – med de danska och finländska abnormlärarna och deras deltagande i mötena som exempel
- *Ingrid Markussen*: “For børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning....” Noget om de to første årtier af specialundervisningens 50-årige historie
- *Susan Tetler*: Dilemmaer i de sidste 25 års danske integrationsbestræbelser
- *Bodil Ravneberg*: Fra utbygging av tiltak til oppbygging av kompetanse. Etableringen av statens spesiallærerskole i et komparativt perspektiv
- *Axel Arnfred*: Åndssvageforsorg og svagt stillede spedbørn
- *Karin Storm*: Barn og forældre på neonatalafdelingen
- *Mogens Hansen*: Barnets første begribelser om verden – om krop, sanser og bevægelser
- *Per Lorentzen*: Personer-i-samtale – et nytt perspektiv på utviklingsbegrepet
- *Barbro Sætersdal*: Fanger i kroppen. Om kommunikasjon, handikapp og litterære kvaliteter
- *Hans Clausen*: Livshistorien som fortælling
- *Edith Mandrup Rønn*: Til forsvar for feltdagbogen eller: erindringer fra ekskursioner i ”det virkelige liv”
- *Søren Langager*: Specialpædagogiske teser
- *Jørgen L. Thomsen*: Sociale aspekter af retsmedicin
- *Benny Lihme*: Birgits blik – en redaktørs optegnelser
- *Hans Clausen*: Birgit Kirkebæks forfatterskab

Handicap & Samfund 11

Hjernen og diagnoserne

Et handicapistorisk tidsskrift udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund*

November 1998. Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord
- *Steen Fibiger*: Den tidligste bevidsthed om menneskets hjerne
- *Jørgen Alving*: Epilepsi - Historiske aspekter. Fra djævlebesættelse til ion-kanaler
- *Søren Kristiansen*: Autismens idéhistorie

- *Ole Sylvester Jørgensen*: Infantil autisme og Aspergers syndrom. Historiske aspekter
 - *Lene Sahlholdt*: Epilepsi og Autisme
 - *Christine E. Swane*: Demenskategorien i medicinhistorisk belysning
 - *Bjørn Hamre*: Diagnosen i Foucaults univers
- Bog anmeldelser**
-

Herefter skiftede tidsskriftet navn til Handicaphistorisk Tidsskrift

Handicaphistorisk Tidsskrift 1

De Handicappedes Middelalder

Udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund* juli 1999.

Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord
- *Nils Engberg*: Lys over “Den mørke middelalder” – synet på de syge og handicappede
- *Holger N. Garner*: Barmhertige Huse. Af hospitalsvæsenets historie i middelalderen – en oversigt
- *Steen Fibiger*: Sygdom og handicap i middelalderen belyst gennem et komunikationshandicap
- *Mogens Norn*: Briller og synshandicap i middelalderen
- *Charlotte Boje Nielsen*: Et træben fra middelalderen
- *Poul Grinder-Hansen*: Det forkørblede. Om tolkningen af handicap, krykker og træben middelalderens billedkunst
- *Sissel F. Plathe*: Sankt Morten – de fattige og syges velgører – gengivet i danske kalkmalerier og altertavler fra middelalderen
- *Henrik M. Jansen*: Sct. Jørgensgårde i Danmark
- *Erik Kjersgaard*: Helligkilde, valfart og kildemarked. (Artiklen er genoptrykt med tilladelse fra Nationalmuseet. Oprindeligt fra bogen “Det farlige liv, 1978).

Handicaphistorisk Tidsskrift 2

Træk af Specialundervisningens historie

Udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund* februar 2000.

Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- Redaktionelt forord
- *Henning W. Nielsen*: Mindeord I. Skov Jørgensen
- *Janus Wolff Christiansen, Mikkel Solgaard Thomsen og Jacob Walter*: Hans Christian Johannessen og hjælpeklasserne. En personlig vinkel på elevdifferenciering og enhedsskole inden for Københavns kommunale skolevæsen i begyndelsen af det 20. århundrede
- *Karen Braad*: Kært/sært/svært/ barn har mange navne – det har barnets klasser også

- *Niels Egelund*: Specialklasser – noget nyt – noget der bør forsvinde – noget der kommer igen? Et århundredes udvikling
- *Henning W. Nielsen*: Specialundervisningens mange og skiftende ansigter – Nogle træk af specialundervisningens udvikling
- *Poul Th. Poulsen*: Oprettelse af et specialundervisningscenter i en amtskommune
- *Jørgen Hansen*: Integrationens fødsel
- *Steen Fibiger*: Talepædagogikkens rolle i skolens specialundervisning
- *Steen Fibiger*: Handicaphistorisk seminar på Emma Hjorth Museum og Dokumentationscenter

Handicaphistorisk Tidsskrift 3

20 år efter udlægningen af Særforsorgen – hvordan gik det?

Udgivet af *Historisk Selskab for Handicap og Samfund* oktober 2000.

Redigeret af Ingrid Wass

Indhold

- *Kirsten Jansbøl*: Redaktionelt forord
- *Anders Møller Jensen*: Er handicapbegrebet ændret som følge af udlægningen af Særforsorgen?
- *Palle Simonsen*: 20 år med Det Centrale Handicapråd
- *Svend Jensen*: Særforsorgens Fata Morgana
- *Poul Lüneborg*: Er de små handicapgrupper blevet usynlige?
- *John Møller*: Ting ta'r tid – normaliseringsbegrebet set i et fremadskuende tilbageblick
- *Kirsten Jansbøl*: En del af historien om døvblindblevne
- 4 artikler af unge handicappede, der vurderer deres situation som handicappet i dagens Danmark
- *Kirsten Jansbøl*: Endnu en del af historien om døvblindblevne
- *Jean Courtois*: Hvad betød udlægningen af den danske høreforsorg for de hørehemmede
- FNs Standardregler om Lige Muligheder for Handicappede. Den korte version, første afsnit i hver regel

Bestilles hos

Dansk psykologisk Forlag

Stockholmsgade 29 · 2100 København Ø

Tlf.: 3538 1655 · Fax: 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk

www.dpf.dk

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

ISSN: 1399-4786