

# Opplæring av psykisk utviklingshemmede elever

*En sammenligning av opplæringen av psykisk utviklingshemmede elever i Norge og Danmark med hovedvekt på perioden fra 1970 til 2000*

**Ingvild Gierløff**



Hovedfagsoppgave Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

## Forord

Utgangspunktet for mitt valg av oppgave var lang erfaring i å undervise elever med psykisk utviklingshemming i norsk skole. Noen litt upresise forestillinger om forskjeller i opplæringen av psykisk utviklingshemmede i Norge og Danmark fanget min interesse. Disse forskjellene viste seg å være forholdsvis tydelige, og dagens praksis kunne også vise tilbake mot ulike historiske utviklinger i de to land. Konturene av en oppgave begynte å danne seg. Dette begynte virkelig å bli spennende! Men det jeg fant var slett ikke slik jeg i utgangspunktet hadde tenkt det var, - glimtvis forstod jeg hvordan en forskers hverdag kan arte seg, - på samme tid både spennende og svært utfordrende!

Debatten om en skole for alle, inkludering og mangfold er en viktig debatt i det postmoderne flerkulturelle samfunnet. Jeg håper oppgaven kan bidra til debatten ved å se temaet ut fra en historisk komparativ synsvinkel.

Jeg vil få takke mine veiledere, hovedveileder professor Knut Tveit, PFI Oslo, og biveileder lektor Susann Tetler, DPU København, for hjelp, oppfølging og støtte, og ikke minst for at de hadde tro på oppgaven. Deres faglige støtte har vært en forutsetning for at oppgaven kunne skrives.

Uten praktisk tilrettelegging, kullsviertro på at det kunne la seg gjøre, og tålmodig oppmuntring fra min mann hadde det ikke blitt noen oppgave. Tusen takk, Håkon!

Til slutt vil jeg sende en generell og varm takk til alle de elevene som gjennom mange år har latt meg få bli deres allierte. Den erfaringen har for meg gitt oppgaven den nødvendige relevans og tilknytning til virkeligheten.

## Sammendrag

Oppgaven tar utgangspunkt i forskjellene i organiseringen av opplæringen for psykisk utviklingshemmede i Danmark og Norge i dag. Danmark har opprettholdt spesialskolene, mens de er nedlagt i Norge. Årsakene til disse ulikhetene ligger blant annet i ulike historiske forutsetninger og tradisjoner, både innen den alminnelige skolens historie, men også innenfor psykisk utviklingshemmedes skole- og omsorgshistorie. Ved hjelp av historisk komparativ metode prøver jeg i oppgaven å kartlegge avgjørende likheter og forskjeller landene i mellom i forhold til problemområdet. Mens Norge har en sterk enhetsskoletradisjon, der likhet og felles kultur er viktig, har Danmark en tradisjon for mange privatskoler, og stor grad av valgfrihet. Selv om Norge har hatt en egen spesialskolelov siden 1881, så har skolevesenet og den statlige omsorgen for de psykisk utviklingshemmede hatt en svak stilling i samfunnet. Det har dermed vært en tradisjon for å finne lokale løsninger. I Danmark fikk de psykisk utviklingshemmede rett til skolegang først i 1959. Åndssvakeomsorgen var privat organisert og stor og veldrevet, og legene som ledet den hadde stor makt og innflytelse. Når integrerings- og normaliseringsdebatten startet etter krigen fikk den stor innflytelse i Norge, og den etterfølgende lovgivningen bar preg av denne debatten. I Danmark hadde ikke debatten særlig offentlig interesse, og lederne for åndssvakeomsorgen forsvarte sin stilling, og var i hovedsak mot endringer. Det var derfor lederen for den nye statlige åndssvakeomsorgen i samarbeid med foreldrene og sosialdepartementet, som var pådrivere i den danske normaliseringsprosessen. Resultatet av denne normaliseringen ble at det var opp til kommuner og amt å avgjøre opprettholdelse eller nedleggelse av spesialskolene, og mange har altså beholdt dem.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
<b>2. DISPOSISJON</b> .....	<b>10</b>
<b>3. PROBLEMFORMULERING, HISTORISK BAKGRUNN OG BEGREPSAVKLARING</b> <b>11</b>	
3.1 PROBLEMFORMULERING.....	11
3.2 ULIKE FORKLARINGSMODELLER.....	11
3.3 HISTORISK BAKGRUNN .....	13
3.4 BEGREPSAVKLARING.....	14
<b>4. METODE</b> .....	<b>18</b>
4.1 VALG AV METODE .....	18
4.1.1 <i>Historisk metode og kildekritikk</i> .....	18
4.1.2 <i>Objektivitet – verdifrihet</i> .....	19
4.2 KILDEBRUK OG FREMGANGSMÅTE. ....	19
4.2.1 <i>Kilder</i> .....	19
4.2.2 <i>Primær - og sekundærlitteratur</i> .....	20
4.2.3 <i>Validitet</i> .....	20
4.2.4 <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	20
4.2.5 <i>Litteratursøk</i> .....	21
<b>5. DEN ALMINNELIGE SKOLEHISTORIEN</b> .....	<b>22</b>
5.1 INNLEDNING .....	22

---

5.2	ENHETSSKOLEN I NORGE – EN SKOLE FOR ALLE? .....	22
5.3	ENHETSSKOLEN I DANMARK – EN AV FLERE IDEER .....	25
5.4	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING .....	27
<b>6.</b>	<b>OPPLÆRING AV PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE.....</b>	<b>29</b>
6.1	INNLEDNING.....	29
6.2	OPPLÆRING OG ÅNDSSVAKEOMSORG FOR PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE I NORGE .....	31
6.3	DIFFERENSIERING OG UTVIKLINGSMULIGHETER.....	32
6.4	RESULTATORIENTERING OG BESPARELSER .....	33
6.5	PLEIE OG OMSORGSHEM .....	34
6.6	OPPLÆRING OG ÅNDSSVAKEOMSORG FOR PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE I DANMARK.....	36
6.7	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING.....	38
<b>7.</b>	<b>DEBATTENE OM INTEGRERING OG NORMALISERING AV PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE I 50- 60- OG 70-ÅRENE.....</b>	<b>41</b>
7.1	INNLEDNING.....	41
7.2	NORGE .....	43
7.3	ÅNDSSVAKEFORSORGENS STILLING I DANMARK.....	45
7.4	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING .....	48
<b>8.</b>	<b>INTEGRERINGEN. DE ULIKE VEIENE I NORGE OG DANMARK. ....</b>	<b>50</b>
8.1	INNLEDNING.....	50
8.2	BLOMUTVALGETS BETYDNING .....	50
8.3	INTEGRERING AV FLEST MULIG.....	52
8.4	AVVIKLING AV SEGREGERTE TILTAK.....	55
8.5	ÅNDSSVAKEFORSORGENS UTVIKLING I DANMARK.....	57
8.6	AVVIKLING AV SÆROMSORGEN.....	59

---

8.7	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING .....	61
<b>9.</b>	<b>AVSLUTNING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>63</b>
9.1	SKOLEHISTORIEN.....	63
9.2	TILTAK FOR PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE .....	64
9.3	DEBATTENE.....	65
9.4	TO ULIKE MODELLER .....	66
9.5	KONKLUSJON .....	67
<b>10.</b>	<b>FREMTIDSUTSIKTER.....</b>	<b>68</b>
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>69</b>

# 1. Innledning

Normalisering og integrering av utviklingshemmede i forhold til samfunn og skole ble gjenstand for offentlig oppmerksomhet og debatt i flere land etter 2.verdenskrig. Denne debatten om samfunnets holdning og behandling av de åndssvake, ble etter hvert etterfulgt av politiske og lovmessige konsekvenser blant annet i Norge og Danmark. Fra å forholde seg til de åndssvake, som var datidens betegnelse, ut fra en patologisk, legevitenskapelig synsvinkel endret synet seg mot et mer individrettet likeverdighetsperspektiv. Fra holdningen om at samfunnet skulle beskyttes fra de åndssvake, ble det de åndssvakes rettigheter som individer og borgere som kom på dagsordenen. De åndssvake ble ikke lenger oppfattet som en trussel mot samfunnet, men som enkeltindivider med rettigheter og plikter som alle andre. Denne holdningsdreiningen kan delvis sees på bakgrunn av 2. verdenskrigs erfaringer, FNs menneskerettighetserklæring i 1948, og Europarådets konvensjon fra 1950 (Kirkebæk, 2002, s.18). De nordiske land ble etter hvert sett på som foregangsland i dette normaliserings - og integreringsarbeidet, blant annet i USA. Kanskje ble spesielt den danske forsorgspolitikken fra 60 - årene kjent, representert av forsorgssjef N. E. Bank - Mikkelsen. (Kirkebæk, 2002, s.343).

Jeg har valgt å sammenligne organiseringen av opplæringen av utviklingshemmede i Norge og Danmark, fordi landene på tross av mange felles holdninger i forhold til integrering og normalisering, har valgt ulike løsninger i forhold til organiseringen av opplæringen av psykisk utviklingshemmede. Danmark har valgt å opprettholde et spesialskolesystem, mens man i Norge offisielt har avvirket spesialkolene, bortsett fra døveskolene. Hvorfor har man valgt en noe annen løsning innenfor dette området i Danmark enn i Norge? Dette spørsmålet er utgangspunktet for min oppgave. Oppgaven vil dermed være avgrenset til å søke forklaringer på de ulike organiseringsformene, og ikke ta stilling til eventuelle kvalitative forskjeller ved de ulike organiseringene.

Selve integreringsdebatten startet som nevnt for alvor etter 2. verdenskrig. I begge land som i resten av den vestlige verden, fikk man en normaliserings- og integreringsdebatt som inneholdt til dels sterk kritikk av behandlingen av de åndssvake. Selv om debattene i Danmark og Norge tilsynelatende var forholdsvis like i innhold så var intensiteten og

---

responsen i den offentlige opinionen ulik i de to land, og de nye lovene, og også praksisen, ble også noe forskjellig i de to landene.

Et karakteristisk trekk ved dansk skole er det store mangfold av ulike privatskoler, som gir en stor valgfrihet for foreldrene. Det er forholdsvis enkelt å etablere en friskole i Danmark da kriteriene for å få statstilskudd er at den skal være en selveiende institusjon og ha minst 28 elever. Denne valgfriheten kan føres helt tilbake til 1855 da den såkalte friskoleloven ble vedtatt (Markussen, 1978, s.28). I Danmark gikk ca. 80.000 barn i 462 private grunnskoler i 2001(OECD- rapport, 2004, bilag 3.s.1), mens det var ca. 9500 elever som gikk i 81 privatskoler i Norge i 1999 (Strømstad, 2004, s.48). I Danmark kan foreldre eller lærere etablere en privatskole og få statstilskudd uten spesiell begrunnelse, og denne valgfriheten er det tverrpolitisk enighet om i Danmark. Det danske lovverket åpner dermed for ulike løsninger og alternative muligheter, og pålegger ikke en felles løsning for hele landet. Dette viser seg også i forhold til opplæring av psykisk utviklingshemmede, da lovverket åpner for lokale løsninger og valgmuligheter også innenfor dette område, snarere enn å pålegge den samme organiseringen over hele landet.

Integrationen er, som tidligere nævnt, ikke noget, man – her i landet – ønsker at gjennomføre ved direkte lovgivning. Hvor et handicappet barn skal gå i skole må afgøres i hvert enkelt konkrete tilfælde, og her må der lægges afgørende vægt på forældrenes ønsker. Dette var og er fortsat, hvad vi kunne kalde dansk ”integrationspolitik” (Hansen, 1990, s.271).

I Norge har ideen om en enhetsskole hatt stor innflytelse på utformingen av skolesystemet. Ideen om en felles skole for alle samfunnslag, med like muligheter uansett stand og stilling har preget norsk skoleutvikling. Noe av hovedtanken ved utviklingen av det som etter hvert kalles enhetsskolen i Norge har vært å tilstrebe likhet og like muligheter, mens valgfrihet og mangfold i hovedsak har vært henvist til en tilværelse innenfor skolens rammer. Det viktigste var at man skulle ha de samme mulighetene til utdanning og få den samme ”dannelsen i norsk kultur” uavhengig av bosted og sosial tilhørighet. Lovverket åpnet ikke for så mange valgmuligheter og det private skoleverket har hatt forholdsvis trange kår, og har vært lite utbygd. Enhetsskoletanken innebærer mer enn en ide om skolen som ren kunnskapsformidler. Enhetsskolen inngår i et større nasjonalt prosjekt som fremdeles er et bærende og viktig prinsipp for skolepolitikken her i landet, og som på ulike måter kommer til uttrykk i offentlige dokumenter, som for eksempel i Stortingsmelding 37 (1990 – 91) der det står at enhetsskolen skal ”sikre et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i hele



befolkningen” (Strømstad, 2004, s.44). Da spesialskolene ble avviklet i 1992 var dette i tråd med hovedintensjonen i lovverket i forhold til integrering, der det stod at elevene skulle ha ” retten til en opplæring i eget oppvekstmiljø så langt det er ”mulig” og ”faglig forsvarlig” (Dalen, 1994, s.34). På samme tid var det en fullføring av enhetsskoletanken, i den forstand at alle nå tilhørte den samme skolen.

For å finne svaret på mitt spørsmål om hvorfor organiseringen av opplæringen av psykisk utviklingshemmede i de to land er ulik, vil jeg ut fra dette søke tilbake i historien og se på de to landenes allmenne skolehistorie. Så vil jeg sammenligne de psykisk utviklingshemmedes skolehistorie i de to landene og til sist se på organiseringen av åndssvakeomsorgen i de to land. Denne historiske bakgrunnen er viktig for å forstå forskjellene i normaliserings- og integreringsdebattene etter krigen. Denne debatten danner en slags nøkkel til å forstå utformingen av den senere lovgivningen og den praktiske organisering av opplæringen for psykisk utviklingshemmede i de to land.

## 2. Disposisjon

Oppgavens disposisjon følger historien kronologisk i begge land, med sammenligninger i noen viktige brennpunkt underveis. Jeg vil først se på utviklingen av den alminnelige grunnskolen/folkeskolen i de to landene generelt, med særlig blikk på enhetsskolebegrepet og innholdet i begrepet ”en skole for alle”. Så vil jeg ta for meg opplæringen av psykisk funksjonshemmede i Norge og Danmark. For å få et helhetlig bilde av denne opplæringen, og som en viktig bakgrunn for debatten om integrering og normalisering senere, er det nødvendig også å se på organiseringen av åndssvakeomsorgen i begge landene. Etterpå vil jeg gå nærmere inn på debattene som dannet grunnlaget for integrering i det alminnelige skolesystemet og utviklingen av særlovgivningen i de to land, før selve ”integreringsperioden” frem til årtusenskiftet danner avslutningen på den historiske fremstillingen.

### 3. Problemformulering, historisk bakgrunn og begrepsavklaring

#### 3.1 Problemformulering

Norge og Danmark har som nevnt tidligere en noe ulik organisering av opplæringen av psykisk utviklingshemmede. Norge har et såkalt enstrengt undervisningssystem. Det vil si at man ønsker å inkludere tilnærmet alle i det allmenne skolesystemet, noe som underbygges av ulike offentlige tiltak. Danmark har et flerstrengt undervisningssystem. Det vil si at det er flere forskjellige tilganger til spesialundervisning, både innenfor det allmenne skolesystem og i spesialundervisningssystemet (Specialundervisning, 2003, s.8). Denne ulikheten i organiseringen av undervisningen for psykisk utviklingshemmede er utgangspunktet for min oppgave.

#### 3.2 Ulike forklaringsmodeller

Hvorfor er så organiseringen ulik i Danmark og Norge i forhold til undervisningen av psykisk utviklingshemmede, og hvorfor har Danmark valgt å beholde mange av spesialskolene? Er det ideologiske, pedagogiske eller historiske begrunnelser som ligger bak de ulike organiseringen i de to land, eller har forskjellene bakgrunn i andre strukturelle forhold.

Et slikt strukturelt forhold kan være ulike befolkningsmessige forutsetninger, som for eksempel ulik grad av befolkningstetthet. Dette blir nærmere analysert i en rapport om spesialundervisning i Europa som nettopp påviser en sterk sammenheng mellom befolkningstettheten og graden av segregerte tilbud.

Undersøkelsen "Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Needs" viser en udpreget sammenheng mellom andelen af elever i segregerte foranstaltninger og befolkningstætheden. Sammenhengen mellem de to variabler var relativt høj, og i statistisk sammenheng kan 36 % av forskjellene i andelen af elever i segregerte foranstaltninger forklares med forskjellene i befolkningstætheden.

Denne sammenheng skyldes formentlig, at placering af elever i specialskoler i lande med lav befolkningstæthed er forbundet med en del ulemper. Undervisning i segregerede foranstaltninger kræver lang reisetid – eleverne skal ofte transporteres til andre byer – og det kan have sociale konsekvenser at tage børnene ud af deres sædvanlige miljø, da de får mindre tid til at dyrke kammerater tæt på hjemmet. Ydermere er det ofte forholdsvis dyrt at have specialskoler og andre særlige foranstaltninger i områder med lav befolkningstæthed. I områder med stor befolkningstæthed har placeringen af segregerede foranstaltninger færre negative konsekvenser, afstandene er mindre og de sociale konsekvensene for børnene er ikke så mærkbare. Det er heller ikke så dyrt at drive skolerne som i områder med en lav befolkningstæthed (EADSNE, 2003, s.14).

Det blir her påpekt at befolkningstettheten har stor betydning i forhold til spørsmålet om integrering/segregering. Den forholdsvis store ulikheten i befolkningstetthet som er mellom Norge og Danmark er forårsaket av de to lands ulike geografiske betingelser. Mens Norge er gravgrendt med store avstander og forholdsvis små tettsteder, er Danmark forholdsvis oversiktlig og lett tilgjengelig, avstandene er korte, og man kan komme overalt hele året. Disse ulike fysiske forutsetningene kan dermed også være noe av årsaken til ulikheten i tradisjonelle handlingsmønstre. For eksempel så har man i Norge hatt en tradisjon gjennom flere hundre år for lokale omsorgstiltak hvor lokalbefolkningen har tatt et visst ansvar for sine innbyggere, mens man i Danmark har utviklet en tradisjon for institusjonsbygging (Johnsen, 2000, s.349). Foruten den ulike befolkningstettheten så har nok ulike økonomiske forutsetninger hatt betydning i forhold til ulikhet i institusjonenes antall og størrelser i de to land.

Problemstillingen vil altså kunne sees ut fra flere synsvinkler, og dermed vil den også kunne gi ulike forklaringer. Jeg har valgt å se problemstillingen i et historisk perspektiv, og vil prøve å finne frem til relevante likheter og forskjeller i landenes historie som kan gi noen andre forklaringer enn de strukturelle på ulikhetene. Jeg ønsker dermed å finne frem til om det kan ha vært andre forhold enn for eksempel befolkningstettheten, som har hatt avgjørende betydning for dagens organisering av opplæringen av psykisk utviklingshemmede i de to landene. De geografiske/økonomiske forholdene er forutsetninger som jeg ikke kommer nærmere inn på i oppgaven.

---

### 3.3 Historisk bakgrunn

Med loven i 1881 om ”Abnorme børns undervisning” fikk Norge en lov om blinde, døve, vanføre og åndssvakes rett og plikt til undervisning. Loven omfattet bare de abnorme som man regnet med var mottagelige for undervisning (Simonsen, 2000, s.102). Denne loven ble bortsett fra noen revisjoner, stort sett stående til lov om spesialskoler kom i 1951. I 1976 fikk vi så en felles lov om alles rett til opplæring uansett handikap, ofte kalt integreringsloven. Lov om spesialskoler fra 1951 falt dermed bort, og man skilte fra nå av ikke lenger på spesialskoleelever og andre elever. Vi hadde altså frem til 1976 en egen lov om spesialskoler, under samme departement og parallelt med den alminnelige skolelovgivningen. Fra 1976 ble alle omfattet av den samme skolelovgivningen, slik at lovmessig omfattet ”skolen for alle” nå virkelig alle i ordets rette forstand. Men først etter at de statlige spesialskolene ble avviklet i 1992 ble alle elevene kommunene og fylkenes totale ansvar, også organisatorisk.

I Danmark hadde åndssvake ingen rett til undervisning før i 1959 (Bank-Mikkelsen, 1982, s.112). I 1959 ble den privatdrevne åndssvakeforsorgen omorganisert og Statens Åndssvageforsorg ble opprettet. I den forbindelse fikk også de åndssvake en formell rett til opplæring. Det hadde da i ca.100 år vært noe undervisning og opplæring for noen av de såkalt danningsdyktige åndssvake i åndssvakeforsorgens egne skoler, selv om de åndssvake altså ikke hadde hatt noen formelle rettigheter til opplæring. Når de åndssvake så fikk rett til undervisning i og med den nye loven, hørte imidlertid undervisningsretten til under Socialministeriet i stedet for under Undervisningsministeriet, der all annen lovgivning om undervisning var samlet (Bank-Mikkelsen, 1982, s.112). På den måten ble de åndssvakes undervisning et spesialområde under Statens Åndssvageforsorg fra 1959. Med avviklingen av Statens Åndssvageforsorg i 1980 ble denne egne ”særloven” fra 1959 opphevet, og fra da av ble alle omfattet av en og samme skolelovgivning under Undervisningsministeriet, og alle hadde den samme rett til undervisning. Avviklingen av Statens Åndssvageforsorg, også kalt ”særforsorgens udlegning”, betød at de spesialskolene som hadde vært under den statlige ”særomsorgen” nå ble overført til amtene. Derfor er det amtene som etter 1980 har ansvaret for de elevene som trenger såkalt vidtgående spesialundervisning, og de fleste psykisk utviklingshemmede tilhører denne gruppen. Omtrent halvparten av de elevene som mottar slik spesialundervisning i dag går i egne amtsskoler i Danmark.

De psykisk utviklingshemmede har altså først i den senere tid blitt sidestilt med andre elever i forhold til opplæring og skolegang, og sett med dagens øyne kan det virke fremmed at psykisk utviklingshemmede i den grad ble utsatt for ulike former for særbehandling og diskriminerende holdninger opp gjennom historien. Men det var altså først etter annen verdenskrig at det med en viss gjennomslagskraft ble satt offentlig søkelys på de psykisk utviklingshemmedes rettigheter både i Norge og i Danmark. Disse debattene kom til å dreie seg om begrep som normalisering og integrering basert på en tankegang om menneskerettigheter og likeverd som var felles for store deler av den vestlige verden. Og spørsmålet blir derfor om hvordan det da ble slik at det samme debattgrunnlaget førte til ulike modeller i forhold til organiseringen av opplæringen av psykisk utviklingshemmede? Hadde selve debattene så stor betydning at det var i debattenes forlengelse at forskjellene oppstod, eller ligger forklaringene dypere ned i den allmenne og spesielle skolehistorien? Oppgaven vil prøve å gi et svar på dette.

### 3.4 Begrepsavklaring

Mennesker med psykisk utviklingshemming er sentrale i denne oppgaven, og en presisering av begrepet psykisk utviklingshemmet er derfor nødvendig. Begrepsbruken er imidlertid både vanskelig og ømtålig, fordi de betegnelsene som opp igjennom historien har vært i bruk har over tid fått både nedsettende og sårende betydning, som for eksempel "abnorm", "idiot", "åndssvak" og "evneveik". På den annen side er betegnelsene til enhver tid historiske realiteter med bestemte historiske meningsinnhold, og de lar de seg vanskelig "oversette" til dagens språkbruk uten at dette meningsinnholdet blir skadelidende. Å studere psykisk utviklingshemmedes historie både i forhold til undervisning og omsorg, vil måtte innebære en studie av konstruksjonene av kategorier for normalitet, avvik og handikap (Simonsen, 1999, s.45). Da jeg ikke går nærmere inn i en slik studie vil jeg her velge å bruke de betegnelsene og begrepene som samtiden har benyttet, selv om de av og til kan virke fremmede og støtende for oss i dag. Denne begrepsbruken er også i samsvar med Birgit Kirkebæks synspunkt når hun sier: "at jeg finder det historisk ukorrekt at anvende senere tiders terminologi på historisk materiale." (Kirkebæk, 2002, s.10). Det ville lett kunne bli en delvis forskjønning av den historiske virkelighet å bruke dagens begreper i stedet for fortidens kategoriseringer. Dagens begrepsbruk vil heller ikke kunne dekke de historiske inndelingene av utviklingshemmede i de ulike gruppene som man historisk sett la stor vekt

på. Begrepsbruken har vært og er delvis ulik i Norge og Danmark helt opp til i dag, noe som også taler for å benytte de begrepene samtiden og landene gjorde på det historiske materialet. Mitt eget begrep vil være psykisk utviklingshemmede eller bare utviklingshemmede som i dag brukes på offisielt hold både i Norge og Danmark.

Psykisk utviklingshemming blir i norsk sammenheng blant annet definert i utredningen fra ”det andre Lossiusutvalget”. Her defineres begrepet slik: ”Psykisk utviklingshemming brukes som en samlebetegnelse for en rekke forskjellige tilstander med høyst ulike årsaker og symptomer. Felles er imidlertid at vedkommendes læreevne og mulighet til å klare seg i samfunnet er mer eller mindre hemmet og at tilstanden viser seg tidlig” (NOU 1985:34 s.14). Videre sier utvalget at tilstanden ikke er absolutt men relativ, slik at ”virkningene av utviklingshemmingen kan reduseres eller kanskje unngås gjennom en tilpassing av miljøet” (NOU 1985:34, s.14).

I Danmark skriver ”Det danske videntcenteret for Psykiatri og Udviklingshæmning”: ”Mental retardering eller oligofreni er den lægelige betegnelse for åndssvaghed. En annen meget brugt betegnelse er psykisk udviklingshæmning.” De skriver videre at man bruker ulike betegnelser i offentlige lover, ”personer med vidtgående psykisk/fysisk handicap” eller ”personer med varig og betydelig nedsat psykisk funksjonsevne” eller ”åndssvaghed” ([www.oligo.dk/cgi-bin/print 220506](http://www.oligo.dk/cgi-bin/print 220506)).

Norsk forbund for utviklingshemmede bruker betegnelsen ”mennesker med utviklingshemming” ([www.nfunorge.org 220506](http://www.nfunorge.org 220506)).

LEV, den danske interesseorganisasjonen for utviklingshemmede, bruker betegnelsen ”psykisk utviklingshæmning” eller bare ”udviklingshæmning” ([www.lev.dk 220506](http://www.lev.dk 220506)).

Begrepet psykisk utviklingshemming vil i oppgaven bli brukt som det nåtidige begrep både i forhold til norske og danske forhold. Begrepet forstås relasjonelt, det vil si at utviklingshemmingen ikke er oppfattet som en statisk tilstand, men vil være relativt i forhold til situasjonene og omgivelsene.

Begrepet enhetsskole brukes i begge land, men innholdsforståelsen av begrepet er nok noe forskjellig. Den norske forståelsen av enhetsskolebegrepet kan sies å være vidtfavnende. I Stortingsmelding 29 (1994 – 1995) står det at ” prinsippet om alles rett til en tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet, felles skolesystem bygget på den samme

---

læreplan, er fortsatt bærebjelken og drivkraften i arbeidet for videreutvikling av grunnskolen. Departementet vil i tråd med dette fremheve at enhetsskolen har et dobbelt siktemål: å gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og vekstmuligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller". Videre vises det til tre viktige karakteristika ved enhetsskolen: "den strukturelle, opplæring i en felles skole, det innholdsmessige, del i felles kunnskaper, kultur og verdier, og den ressursmessige siden ved at det er grunnleggende likhet i ressurser for alle"(Telhaug, 1994, s.127).

I den danske konteksten brukes "enhetsskole" som betegnelse for den udelte skole. Folkeskoleloven i 1975 gjorde det mulig for den enkelte skole å la være å dele elevene inn i boklige og ikke boklige klasser gjennom hele det niårige skoleforløpet (Tetler, 2004, s.27). I dansk sammenheng har begrepet enhetsskole siden vært ensbetydende med en udelte skole (Winther- Jensen 2004 s.161).

Enhetsskole i den norske forståelsen innebærer altså flere dimensjoner enn den danske. Det innebærer som forutsetning at alle elevene i den offentlige skolen går i en udelte obligatorisk skole, noe som også er den danske forståelsen av begrepet. Dernest har begrepet enhetsskole i norsk forståelse en innholdsmessig dimensjon som har et bredt politisk mål, nemlig å gi alle del i felles kunnskaper, kultur og verdier, foruten at enhetsskolen skal sikre en grunnleggende likhet i ressurser for alle elever. Begrepet enhetsskole vil her bli brukt i den norske forståelsen.

Opplæringsbegrepet erstatter det tradisjonelle undervisningsbegrepet i den norske grunnskoleloven fra 1975. Opplæringsbegrepet blir da nettopp brukt for å utvide og endre de tradisjonelle oppfatningene av aktivitetene i skolen. "Når loven i § 7 nytter uttrykket "opplæring" i stedet for "undervisning", er det bl.a. for å markere at den hjelpen som barn og unge med funksjonshemninger skal få innenfor lovens ramme, må utvides i forhold til det tradisjonelle undervisningsbegrep og omfatter læring og treningsaktiviteter som svarer til de spesielle behov eleven har. Opplæringen skal fremme utviklingsprosesser og innøve ferdigheter som har funksjonell verdi i en livssituasjon som er realistisk for den enkelte elev..." (NOU, 1985:34, s.40).

Tilpasset opplæring blir brukt for å markere at all opplæring skal være tilpasset den enkelte elev og at det derfor ikke er noe egentlig skille mellom det som kalles spesialundervisning



og ”vanlig” undervisning. Begrepet ble innført i Stortingsmelding 98 (1976-1977) ”Om spesialundervisning”.

Å integrere vil si å gjøre noe til en del av et hele. Forutsetningen for det er at det ikke har vært en del av helheten tidligere, men at det har vært skilt fra eller har vært segregert. Målet for integreringen er likeverd, at alle blir del av et hele, men i praksis har det ofte betydd at noe bestående innlemmer noe litt fremmed, og den ønskede helheten har uteblitt. Ofte har ansvaret for om selve integreringen er vellykket blitt lagt på dem som kom utenfra, i betydningen at noen lot seg integrere mens andre ikke kunne integreres. Etter hvert mente man at integreringsbegrepet ikke var dekkende for det man ønsket, og gikk derfor over til å bruke begrepet inclusion i stedet.

Med inkludering skifter fokuset fra den ene som skal inn i fellesskapet til selve fellesskapet og egenskaper ved det. Det er ikke lenger den enes individuelle forutsetninger som avgjør vellykketheten, men hvor romslig og inkluderende fellesskapet er. En inkluderende praksis vil si å ikke ta i bruk ekskluderende mekanismer, men ha takhøyde og romslighet så det er plass til alle. En inkluderende praksis vil si at man beholder alle innenfor fellesskapet der alle egentlig er fra start. Man foretar ikke segregeringstiltak men lar virkeligheten beholde sitt mangfold.

## 4. Metode

### 4.1 Valg av metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke historisk komparativ metode, og basert meg på tilgjengelig forskning og teori. Problemstillingen er stadig oppe til debatt innenfor fagmiljøene både i inn- og utland, og i samfunnsdebatten generelt. Dagens praksis kan etter min mening med fordel forklares og forstås som resultat av ulike forholds utvikling over tid. Ved å se på utviklingen både i Norge og i Danmark blir det mulig å redegjøre for nåtidige og fortidige likheter og ulikheter de to landene i mellom og dermed kunne sammenligne. Ved å foreta sammenligninger mellom de to landenes utvikling og praksis, ønsker jeg å bidra til en forskning som gjør det mulig å tenke kritisk i forhold til opplæring av psykisk utviklingshemmede. Å se sin egen praksis i lys av andres praksis gjør det lettere å kunne utvikle alternativ i forhold til å fortsette i det allerede etablerte. ”Det är i spenningsförhållandet mellan olika aktualiserade idéer och praktiker och alternativa sådana som man kan undvika att fastna i det etablerade” (Alvesson, 1994, s.213). En slik distanserende holdning, et metaperspektiv til ens egen virkelighet mener jeg er viktig både for å kunne vurdere dagens praksis og for å formulere ønsker for fremtiden. ”Det handlar om att göra det välbekanta främmande (Entfremdung, defamiliarization), att problematisera det självklara och peka på att framtida verkligheter inte behöver utgöra reproduktioner av den existerande” (Alvesson, 1994, s.214) Jeg plasserer meg med dette i en kritisk samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon og har i forskningsprosessen forsøkt å være meg dette verdisynet bevisst, med det mål for øye å behandle alt stoff så objektivt som mulig.

#### 4.1.1 Historisk metode og kildekritikk

Et historisk fenomen kan enten studeres i sin samtid, - en synkron studie, eller man kan studere en historisk utvikling over tid, - en diakron studie. Denne oppgaven vil studere utviklingen over tid og altså være en diakron studie. Da den historiske forskningen henter sine kilder fra fortiden blir kildekritikken en svært viktig og avgjørende faktor i forskningen.

Det vil si at både utvalget av kilder og bruken av dem vil være kritiske faktorer i forhold til holdbarheten og validiteten av forskningen.

#### **4.1.2 Objektivitet – verdifrihet**

Kildekritikken skal nettopp ivareta at forskningsresultatene blir mest mulig objektive, dvs. minst mulig påvirket av forhold utenfor forskningsprosjektet. Forskningen kan likevel ikke være objektiv i betydningen verdifri, fordi det ikke er mulig for en forsker å gå til et forskningsprosjekt uten en forutforståelse. Forskeren må derfor være seg sitt eget verdisyn bevisst, og legge dette eksplisitt frem som premisser for forskningen.

Min egen oppfatning av verden, mitt menneskesyn og dermed mitt forhold til mennesker med psykisk utviklingshemming, vil være med på å prege valget av problemstilling. Mine valg og fravalg av kilder og tolkningen av dem vil sette sitt preg på avhandlingen.

## **4.2 Kildebruk og fremgangsmåte.**

### **4.2.1 Kilder**

Historiske kilder kan brukes som levning eller beretning. Alle kilder kan brukes som levninger, det vil si at de kan si noe om den som har skapt dem eller den tiden de er skapt i (Kjeldstadli, 1999, s.170). De fungerer som et middel for å forstå noe annet, og kan altså brukes til å forstå personer, situasjoner eller sammenhenger. Åndssvakeinstitusjonene, bygningene, brukt som levninger vil for eksempel kunne si mye om datidens holdninger til de åndssvake. Det samme vil brev fra åndssvake som var under forsoygen, eller for eksempel rapporter fra legene kunne gjøre. Et tydelig eksempel på bruk av en kilde som levning er et sitat av direktør Kragtorp tatt fra Eva Simonsens doktoravhandling. Sitatet brukes for å si noe om Kragtorps egne holdninger til åndssvake, og også noe om hvilke holdninger det var mulig å gi uttrykk for som offentlig ansatt. Å bruke kilder som beretning derimot er strengt tatt bare mulig dersom utsagnene er faktiske og ikke normative (Tveit, 2002, s.202). Det er dermed få kilder som blir brukt som beretning i denne oppgaven da oppgaven i stor utstrekning baserer seg på normative utsagn av andre forskere. Litteraturen som utgjør kildene for oppgaven inneholder altså både faktiske og normative utsagn og oppgaven er i

sin helhet basert på skriftlige kilder, i hovedsak relevant faglitteratur og offentlige dokumenter. For å kvalitetssikre litteraturbruken har jeg i hovedsak brukt tekster som har vært utarbeidet av anerkjente forskere, eller offentlig ansatte embetsmenn i begge land. De er enten utgitt i vitenskapelig form som for eksempel doktorgradsoppgaver, eller også formulert i bøker, som artikler og debattinnlegg, eller som offentlige utredninger. Denne vitenskapelige og faglige litteraturen er etablert ved hjelp av vitenskapelige metoder og har derfor vært åpen for kritikk. De offentlige dokumentene omfatter stortingsmeldinger, offentlige utredninger og andre offentlige publikasjoner og tallmateriale. De er enten i form av utgitte skriftlige publikasjoner eller utgitt på offentlige sider på internett.

#### **4.2.2 Primær - og sekundærlitteratur**

De offentlige dokumentene, som stortingsmeldinger og offentlige utredninger og offentlig tallmateriale fra begge land, har vært mine primærkilder, mens vitenskapelig materiale og annen faglitteratur har vært sekundærkildene. Jeg har også brukt noe stoff fra avisartikler, og publikasjoner fra ulike interesseorganisasjoner. Valg av kilder har i denne oppgaven i stor grad gitt seg selv da det i begge land foreligger begrenset materialet som beskriver psykisk utviklingshemmedes historie. Jeg har allikevel måttet foreta et utvalg av materialet.

#### **4.2.3 Validitet**

Materialet i denne oppgaven er sammenholdt på andre måter enn de ulike forfatterne opprinnelig hadde tenkt. Ved å redegjøre for min egen metode og fremgangsmåte, og henvise til de kildene som er brukt mener jeg at andre kan etterprøve mine påstander og konklusjoner. Alle kildene er offentlige og tilgjengelige, og mine konklusjoner eller slutninger blir derfor etterprøvbare. På denne måten er validiteten i oppgaven søkt ivarettatt.

#### **4.2.4 Oppgavens oppbygning**

Den historiske tilgang gjør det mulig å studere utvikling over tid. For å kunne svare på min problemstilling var det nødvendig å se dagens praksis på bakgrunn av historien i de to land. En studie av en utvikling over tid kalles en diakron studie og er det spesielle ved historisk-pedagogisk forskning (Tveit, 2002, s.185). Jeg har valgt å se utviklingen over en relativt lang historisk periode, og legger derfor mer vekt på de lange linjene eller de grove trekkene i

utviklingen i de to land enn mer detaljerte analyser. Det viste seg under arbeidsprosessen at det ikke ga noen tilfredsstillende forklaring på ulikhetene å bare studere utviklingen av opplæringen av de psykisk utviklingshemmede spesielt, men at det ble nødvendig å komplettere bildet med utviklingen av visse trekk ved den alminnelige skolen, foruten trekk ved utviklingen av åndssvakeforsorgen i begge land. På denne måten fikk oppgaven etter hvert en noe annen karakter enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. For å finne svaret på problemstillingen er det foruten å kartlegge utviklingstrekk i de to landene, nødvendig å sammenligne disse trekkene med hverandre. Dette gjør jeg i noen brennpunkt som jeg mener er spesielt viktige og representative. For det første gjelder det sammenligningen av utviklingen av den alminnelige skolen, hvor enhetsskolens rolle har en markant betydning. Det neste punktet er de psykisk utviklingshemmedes skolegang, der spesialskolelovgivningen i de to land blir sammenlignet. Organiseringen av åndssvakeomsorgen i de to land danner så bakteppet for det siste sammenligningspunktet som blir integrerings - og normaliseringsdebattene. Dette punktet får en avgjørende betydning fordi debattene både er uttrykk for landenes historie så langt, og samtidig danner utgangspunktet for den etterfølgende utviklingen i de to land.

#### **4.2.5 Litteratursøk**

Det har vært viktig å finne relevant stoff som kunne belyse problemstillingen. Internett har vært et viktig arbeidsredskap under hele arbeidet, både i forhold til direkte søk på offentlige sider eller på emner, men også i forhold til søk etter bøker og annen relevant litteratur. Jeg har dessuten fått henvist litteratur av veiledere, funnet litteratur på bibliotek både i Norge og Danmark, og ved søk på internett.

## 5. Den alminnelige skolehistorien

### 5.1 Innledning

At alle har rett til utdanning er en generell menneskerettighet slått fast allerede i FNs Menneskerettighetserklæring fra 1948, men at alle skal gå i den samme skolen har derimot ikke vært noen selvfølge. Tvert i mot, i mange land har det historisk sett, slett ikke vært noen målsetting at alle skulle gå i den samme skolen. Både i Norge og Danmark er imidlertid denne ideen gammel, den går nemlig helt tilbake til skoleforordningen av 1739, som på dette punkt var lik for Norge og Danmark (Johnsen, 2000 s.329). Selv om ideen var lik fikk forordningen ulik betydning i de to land, ved at de danske landsbyene fikk godseierstyrte fattigskoler parallelt med betalingsskoler, mens de norske bygdene fikk kommunestyrt allmueskoler for alle. I byene var skolevesenet differensiert i begge land. Begrepet ”en skole for alle” har dermed hatt både noe ulikt innhold og ulik grad av betydning i de to lands historie.

### 5.2 Enhetsskolen i Norge – en skole for alle?

Ideene om en skole for alle kom frem i den første forordningen av 1739 om en skole på landet for alle og enhver som gjaldt både i Danmark og Norge. ”I den første forordningen om en allmueskole i vårt land – av 1739 – ble det understreket at den skulle samle alle barn uten hensyn til foreldrenes stand og stilling. Den skulle være for ”alle og enhver, end og de fattigste” (Dokka, 1967, s.13), og undervisningen skulle omfatte det som var nyttig og nødvendig for alle, ”af hva stand og Vilkor de end måtte være.” Klokkeren skulle ”undervise alle Børn i hans Skoles anviiste District Fattige og Riige” og ”ikke reflectere paa Forældrenes Tilstand og Formue” (Dokka, 1967, s.13). Skolegangen var hovedsakelig knyttet til konfirmasjonsundervisningen og den skulle altså komme alle lag i samfunnet til gode. Selv om allmueskolen i utgangspunktet var ment for alle og enhver, fikk den etter hvert et tydelig klassepreg i byene. Først i 1848 fikk man en lov om allmueskoler i byene, i betydningen at alle kunne gå der gratis. Den ble da i praksis en skole for de dårligst bemidlede, fordi den var gratis. De som hadde muligheter for å betale for barnas skolegang

---

valgte latinskoler, borgerskoler eller privatskoler der hvor det fantes. Det var også mange steder for få skoleplasser i allmueskolen i byene, slik at bemidlede familier rett og slett kunne bli nektet plass fordi det ikke engang var plasser nok til de ubemidlede (Dokka, 1967, s.20). Allmueskolene på landet derimot var mer en skole for alle og enhver fordi nesten alle barna gikk der.

På midten av attenhundretallet fikk den generelle folkeopplysningsidé vind i seilene, og det ble viktig å utbygge skolene, både i innhold og form. Folkeskoleloven av 1889 markerte dermed et nytt gjennombrudd for tanken om en felles skole for alle (Dokka, 1967, s.407). Allmueskolene i byene hadde som sagt tidligere utviklet seg til å bli fattigmannsskoler, og det ble politisk viktig å samle alle lag av folket i en felles skole, en folkeskole. I byene var det to slags allmueskoler – med og uten skolepenger – i tillegg til middelskolen, og den nye folkeskolen ble en felles skole for alle disse frem til 12. året. At skolen skulle være en skole for alle betød ikke først og fremst at det var mangfoldigheten man ønsket skulle komme inn i skolen, men kanskje heller tvert i mot, at skolen skulle være med på å skape likhet og enhet i befolkningen ved at alle skulle tilhøre den samme skolen. I byene gjaldt det to mål for denne folkeskolen, å få slutt på fri- og betalingssystemet, og å få overklasseelevne inn i den felles skolen. Målet var at alle barn under 12 år skulle gå i den samme skolen. Allmueskolene ble gjort om til folkeskoler, de skulle også i byene være en skole for elever fra alle samfunnslag, og ikke bare for de fattige. ”Enhetskoletanken ble båret frem av en ide om samfunnsbygging og folkeopplysning. Det var i høy grad en politisk kamp som ble ført fram først av Venstre fra 1880-åra, senere av Arbeiderpartiet. Tanken om enhetsskolen inngikk som en viktig del av venstrestatens folkeopplysningsprosjekt” (Strømstad, 2004, s.43). Det var gjennomgripende samfunnsmessige endringer man ville oppnå med denne skoleloven. ”Den nye skolen skulle virke inn på den sosiale struktur, den skulle skape forutsetninger for et gjennomført demokrati, den skulle fremme den materielle vekst, og den skulle styrke den nasjonale kultur og den nasjonale bevissthet” (Dokka, 1967, s.409). Arbeidet med å få en folkeskole som også de høyere samfunnslag kunne akseptere hadde vært en lang prosess, og mange forhold skulle være på plass. Allerede skolekommisjonen av 1871 hadde fremhevet at en skole som måtte ta i mot alle barn, også de som var vanføre, led av smittsomme sykdommer, eller hadde svært dårlig oppførsel, ville forbli en skole for dem som ikke hadde noe annet valg (Dokka, 1967, s.376). Så da folkeskolelovene ble vedtatt var det full enighet om at elever kunne avvises med begrunnelse om åndelig eller legemlig mangel, smittsom sykdom eller slett oppførsel. Dermed var det lagt til rette for at også de mer bemidlede i

byene ville velge folkeskolen som skolen for sine barn. De elevene som dermed ble utelukket fra den alminnelige undervisningen i folkeskolen ble henvist til undervisning i særklasser, i oppdragelsesanstalter eller i abnormskolene. Man mente ikke at disse skulle utelukkes fra all undervisning, men foreslo at det ble ordnet særundervisning for dem (Dokka, 1967, s.377f). Det ble opprettet særklasser i de største byene for de elevene som ikke kunne nyttiggjøre seg undervisningen i den alminnelige folkeskolen, mens de elevene som kom inn under vergemålsloven fikk undervisning ved ulike typer redningsanstalter. Disse elevgruppene måtte altså ut av den vanlige folkeskolen for at resten av befolkningen kunne samles i en felles skole (Dokka, 1967, s.378). At skolelovene i 1889 allikevel med en viss rett kan sies å være en lov om ”en skole for alle”, må begrunnes i at det ikke lenger var stilling og stand eller andre sosioøkonomiske forhold som skulle være avgjørende i forhold til adgang til skolen, men at det var egenskaper ved den enkelte elev som var årsaken til utelukkelse.

Utviklingen av enhetsskolen frem til 1960- tallet var en utvikling der begrepet enhetsskole, en skole for alle, hele tiden hadde en avgrensing i forhold til elever med spesielle behov. De ble ikke regnet med i denne ”fellesskolen” (Haug, 1999, s.44). Det er allikevel viktig å merke seg at det var datidens pedagogiske, og ikke sosiokulturelle begrunnelser som avgjorde om elevene tilhørte den felles folkeskolen eller hjelpeklassene eller spesialskolene. Intelligenstester og pedagogiske tester ble flittig brukt for å differensiere elevene slik at de kom i de rette skolene eller klassene så de kunne få den undervisning som var tilpasset deres nivå. Foreldrenes stilling og stand hadde i denne forbindelse i prinsippet ingen betydning.

Enhetsskoletanken, ideen om en felles skole for alle har vært en viktig målsetting, og i sterk grad preget norsk utdanningspolitikk. Det at vi med nåtidens øyne kan se at det man den gang kalte ”alle” ikke var alle, endrer ikke det faktum at det har vært en bærende ide og en sterk vilje til at norsk skole skulle være en fellesskole. At begrepet ”alle” i denne sammenhengen har hatt et annet historisk innhold enn det begrepet har i dag endrer ikke på den grunnleggende likhetsideen som enhetsskoletankegangen er uttrykk for.



## 5.3 Enhetsskolen I Danmark – en av flere ideer

Skoleforordningen fra 1739 var som tidligere nevnt først og fremst en konfirmasjonsforberedende undervisning. I Danmark var det i siste halvdel av århundre flere filantropisk innstilte personer som arbeidet for at landet skulle få en allmueskole som var mer i pakt med opplysningstidens ånd, og i 1814 kom skoleanordningene som regnes som grunnlaget for den danske folkeskolen. Allmueskolen på landet og i byene fikk da det lovmessige grunnlaget om generell undervisningsplikt som folkeskolen har bygget på helt til i dag (Ellehammer, 1974, s.49). Før det fantes det ingen administrativ sammenheng mellom skolene på landet, i kjøpstedene og København, og skolene var utformet med store lokale forskjeller (Markussen, 1978, s.15). Befolkningens krav om selv å bestemme så mye som mulig over barnas skolegang og tidligere også barnas arbeidstid, har en lang tradisjon i Danmark. ”Befolkningens indgroede opfattelse af at have en naturlig og uindskrænket ejendomsret over deres egne og deres tjenestebørns arbejdskraft var ..... den afgjørende vanskelighed for at gennemføre en obligatorisk skolegang” (Markussen, 1978, s.19). De lokale skolemyndigheter hadde store problemer med at barn ble holdt borte fra skolen. Da så skoleloven ble innført i 1814 etter flere års utprøving fikk den to begrensninger for å dempe reaksjonene og motstanden mot obligatorisk 7- årig skolegang. Den ene var at det ble satt en øvre aldersgrense på 13 år for daglig skolegang. Hvis eleven hadde de kunnskapene de skulle ha behøvde de bare gå på skolen to dager i måneden fra de var 13 år og frem til konfirmasjonen. Den andre var at man innførte en modifikasjon som ga ”landet undervisningspligt og ikke skolepligt”. Tilføyelsen til bestemmelsene om skolegangsordningen kom til å lyde:

Forpligtelsen til ad lade Børn eller Tyende søge Almue Skolerne bortfalder for dem, som ved Student, seminaristisk oplært Skolelærer eller paa anden Maade saaledes drager Omsorg for deres Børns, Myndlingers eller Tyendes Underviisning, at Amtsskoledirektionen efter indhentet Oplysning fra Sognecommissionen finder Skolegang for disse ufornöden (Markussen, 1978, s.24).

Befolkningens krav ble imidlertid ført videre etter innføring av loven i 1814 og fikk vide perspektiver i friskoleloven fra 1855 (Markussen, 1978, s.28). I 1855 vant nemlig foreldrene med Grundtvigs hjelp en seier over det de regnet som statens formynderi. Friskoleloven fra dette året la den lovmessige grunnen til det privatskolesystemet og den valgfriheten i forhold til barnas skolegang som har vært og fremdeles er enestående i internasjonalt utdannelseperspektiv (Markussen, 1978, s.5). Danskene har vært tilbøyelig til å følge

Grundtvigs standpunkt om at for frihet så må selv likhet vike, det vil si at de tradisjonelt har satt friheten spesielt høyt. Foreldrene har den dag i dag stadig en sterk stilling i forhold til barnas skolegang, også innenfor den offentlige skolen.

Det danske samfunnet gjennomgikk store endringer i det nittende århundre.

Industrialiseringen førte etter hvert til en sterk befolkningsøkning i byene, og i København bortimot tredoblet befolkningen seg fra 1860 til 1900 (Rydberg, 1984, s.66). Svært mange av innbyggerne i byene var ufaglærte innflyttere og man regner at så mange som halvparten av byens befolkning bestod av fattige og ufaglærte ved århundreskiftet. Industrialiseringen stilte nye krav til befolkningen, det var ikke nok med flid og disiplin, man trengte mange arbeidere med noe utdanning, - og noen med mer spesialisert utdanning, og innføringen av en enhetsskole, et sammenhengende skolesystem, var et av svarene på dette (Rydberg, 1984, s.73). I 1903 ble det bestemt at de skolesystemene man hittil hadde hatt nemlig latinskole og allmueskole skulle føyes sammen i et sammenhengende skolesystem, ved hjelp av etableringen av mellomskolen. Med denne allmennskoleloven ble navnet allmueskole avskaffet og skolen fikk navnet folkeskolen. Den bestod av en felles 4-5årig grunnskole, kalt en enhetsskole. Derfra gikk man videre over i en boklig retning eller en praktisk retning i mellomskolen (Winther - Jensen, 2004, s.157). Denne mellomskolen ble et redskap for sosial mobilitet fordi boklig sterke elever nå fikk mulighet for å komme inn på den boklige linjen i mellomskolen som var den eneste muligheten for å komme videre i den høyere utdanning. Denne muligheten brøt dermed med den ikke uvanlige forestillingen om at det blant annet var skolens oppgave å fastholde elevene i deres "stand" (Brøcher, 1989, s.8). Begrepet enhetsskole blir i Danmark som regel knyttet til debatten og kampen om den udelte skolen, om den offentlige skolen der man ikke lenger deles inn i ulike retninger, men en skole der elevene går og kan fullføre et skoleløp sammen. Inntil 1958 ble elevene delt i ulike skoleløp etter evner og interesser, en boklig og en praktisk retning. Denne delingen stod i praksis skolen for, og dersom man ikke kom i den boklige klassen var veien til høyere utdanning stengt. Delingen skjedde inntil 1958 etter 5.klasse, og inntil 1975 etter 7.klasse. Fra 1958 var ikke lenger delingen lovpålagt slik at det fra da av og inntil 1975 var opp til den enkelte skole å avgjøre om man ville foreta en slik deling. Fra 1975 var det ikke lenger anledning til å dele elevene inn i boklig eller ikke boklig linje, og man regner at fra da av er enhetsskolen innført i Danmark (Winther-Jensen, 2004,s.162).

---

De åndssvake ble unntatt den generelle undervisningsplikten i loven fra 1814 (Harrebye, 1982, s.47). Årsaken var ikke at de i den grad de hadde vært elever der, hadde skapt sosiale eller pedagogiske problemer for allmueskolen, slik ”de forsømte og forsømmelige børn” hadde gjort, men at de ble ansett som ikke underviselige. Denne unntakelsen utløste ingen særlige reaksjoner og det var først i siste halvdel av 18-hundretallet det ble en tydelig debatt i forhold til pedagogiske avvikere, eller de faglig svake elevene. Da hadde allmueskolen fått et sterkt voksende elevtall, ikke minst fordi fattigskolen ble nedlagt i 1875 (Andersen, 1974, s.51). Skolelovene av 1899 og 1903 ga alle barn (unntatt de som var under særfor sorgen,) rett til undervisning, og da ble det nødvendig å gi et tilbud også til de barna som hadde vanskeligheter med å følge med i den ordinære undervisningen. I 1900 ble det så opprettet 3 verneklasser i København, og antallet verneklasser økte rask til 36 allerede i 1913 (Rydberg, 1982, s.73). Det utviklet seg etter hvert slik at man fikk egne skoler i nærheten av de større byene for de barna som ”hørte til” i verne – eller hjelpeklassene. Dette blir dermed starten på den alminnelig spesialundervisningen som hører inn under folkeskolen. Selv om slike klasser ble opprettet i mange av de større byene så ble retten til slik hjelpeundervisningen først lovfestet i 1958.

Enhetsskoleideen har bare vært en av flere impulser i forhold til det danske skolevesenet, der valgfrihet og selvbestemmelse har vært minst like viktig. I dansk skole og dansk skolehistorie har derfor ikke enhetsskolebegrepet en ubestridt førsteplass, og Danmark har da også en lang tradisjon for statsstøttede privatskoler parallelt med den offentlige folkeskolen (OECD-rapport, 2004, s.1, bilag 3).

## 5.4 Oppsummering og sammenligning

Allerede fra den felles skoleforordningen i 1739 om en skole for alle, har Norge og Danmark hatt en noe ulik utvikling og ulik forståelse av begrepet en skole for alle. I Norge fikk skolen en sterk betydning i forhold til nasjonsbyggingen. Skolen skulle formidle en felles kulturarv til alle uansett stilling og stand og uavhengig av hvor i landet man bodde. Denne ideen om en lik skole for alle, en enhetsskole som innebar en innføring i felles kultur og tradisjon har hatt en lang historie i Norge, og ideen har på mange måter overskygget politisk uenighet og kulturell ulikhet. Muligheten for å innføre og utvikle en enhetsskole med et så uttalt

likhetsideal var tilstede i Norge, da det var få og små sosiale grupper med etablerte privilegier som skulle overbevises (Moe, 1999, s.189). Enhetsskoletanken kan derfor ha bidratt til å forberede grunnen for den integreringen av elever med særskilte behov i vanlig skole som ble lovfestet på 1970 tallet. Grunnleggende var alle enige om hovedtankene i enhetsskoleideen, - at alle skulle gå i samme skole, at alle skulle få det samme skoletilbudet. Debatten etter 2. verdenskrig pekte imidlertid på at ikke "alle" hadde vært med i begrepet alle, men at noen hadde hele tiden vært holdt utenfor.

I Danmark har begrepene enhetsskole og en skole for alle, ikke hatt den samme betydning og posisjon som i Norge. Helt fra 1814 ble det ansett for utilbørlig innblanding av øvrigheten å pålegge befolkningen at alle skulle gå på skole. Skolepolitikken har heller ikke først og fremst hatt en bærende ide om likhet og felles kultur som sitt ideal, men snarere et ønske om mangfold, variasjon og valgmuligheter. Det var derfor ikke noe ubestridt ideal at alle skulle gå på samme skole, eller få den samme opplæringen. Kanskje kan det forklare noe av grunnen til at man i Danmark har beholdt mange spesialskoler, mange andre barn går heller ikke i den vanlige folkeskolen.

I begge land har den offentlige skolen satt i gang hjelpeundervisning for de elevene som ikke kunne følge vanlig undervisning, men som heller ikke hørte til i de statlige spesialskolene, (i Norge) eller i skolene under åndssvakeforsorgen (i Danmark). Denne hjelpeundervisningen og organiseringen av denne har vært forholdsvis lik i de to land.

Enhetsskolen har altså hatt noe ulikt innhold og ulik betydning i de to land. I Norge har likhetsideologien hatt en sterk stilling i skolens ideologiske grunnlag og i vanlige folks oppfatning. En fellesskole for alle har vært målet selv om begrepet "alle" hadde et relativt innhold. Fellesskolen, eller "skolen for alle" kan vanskelig sies å være den røde tråden i utviklingen av den danske folkeskolen. Det var det heller ønsket om selv å bestemme over sine barns skolegang som var.

## 6. Opplæring av psykisk utviklingshemmede

### 6.1 Innledning

I Europa var det en optimistisk holdning i forhold til opplæring av åndssvake fra begynnelsen av 1800 - tallet. Troen på at de åndssvake kunne "helbredes" ved hjelp av undervisning og opplæring var stor, og det ble etablert åndssvakeanstalter over hele Europa (Simonsen, 2000, s.72). Helbredelse av de åndssvake ville si at de ved hjelp av opplæring kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjorde at de kunne klare seg selv i samfunnet. Målet var altså å gi dem en opplæring så de kunne bli selvforsørgende og ikke ligge samfunnet til byrde. På en åndssvakeanstalt var det derfor vanlig med arbeidsstuer og verksted av ulike slag (Simonsen, 2000, s.74). Det ble lagt vekt på fysisk aktivitet og et sunt kosthold, og boklig lærdom var tonet ned til et minimum. Disse åndssvakeanstaltene markerte et skille i historien for de åndssvake. De ble nå skilt fra de psykisk syke, de fattige og de arbeidsløse som de tidligere var blitt regnet sammen med (Harrebye, 1984, s.47). Man hadde tidligere forholdt seg til alle som falt utenfor samfunnet som en samlet gruppe, enten årsaken var fattigdom, arbeidsledighet, sykdom eller åndssvakhet, mens man nå skilte de åndssvake ut. Årsakene til dette var nok flere, men en forståelse av at åndssvakhet var uforskyldt, og at troen på at de åndssvake kunne "helbredes" bidro nok til denne særbehandlingen.

Opplæringen i åndssvakeanstaltene var inspirert av europeiske pedagoger og leger som J. M. G. Itard, Edouard Seguin, og Johan Guggenbühl (Rydberg, 1982, s.31). Spesielt E. Seguin hadde ment at det var lite som skilte idioten fra andre mennesker. Han hevdet at det som først og fremst manglet hos idioten var viljen, ellers hadde han alle de andre grunnleggende menneskelige egenskapene (Rydberg, 1982, s.29). Etter Seguins mening var derfor også idioten mottagelig for undervisning forutsatt at den var individuelt tilpasset den enkeltes nivå og behov. Det var vanlig å dele inn de åndssvake i tre kategorier etter fungeringsnivå: de debile, de imbecile og idiotene, hvor idiotene var de dårligst fungerende, og selv disse kunne altså helbredes etter hans mening. J.Guggenbühl var ikke så opptatt av pedagogikken og opplæringen på anstaltene, men mente at sunn kost, frisk luft og fysisk aktivitet ville gjøre underverker i forhold til helbredelse. Han anla derfor institusjoner i fjellene i Sveits, der det var rikelig tilgang på natur (Rydberg, 1982, s.32). Litt forenklet kan man si at Guggenbühl var anstaltenes ideolog, mens Seguin var pedagogikkens forkjemper. Anstalter

og også skoler for døve og blinde ble etablert og privat drevet både i Norge og Danmark tidlig på attenhundretallet. En forretningside, en filantropisk grunnholdning, et kristent livssyn, og faglig interesse fra pedagoger, leger og andre var de viktigste hjørnesteinene i etablering og driften, mens ulike donasjoner, eventuelt støtte fra staten, foreldrebetaling og innsamlinger i hovedsak var det økonomiske grunnlaget for disse anstaltene og skolene.

Fra en pedagogisk optimistisk holdning i forhold til åndssvakes utviklingsmuligheter på 1800 - tallet, endret synet på de åndssvake seg fundamentalt på begynnelsen av 1900 - tallet. Skoler og anstalter som var etablert for å imøtekomme de åndssvakes behov, for å gi dem et beskyttet og tilpasset miljø, fungerte etter hvert som innesperringsområder. Fra å se på dem som mennesker med legitime rettigheter og behov, ble det etter hvert vanlig å se på dem som potensielle kriminelle, en fare for samfunnet, og som resultat av degenerert arvemateriale. Dette synet medførte at det var nødvendig å isolere dem fra resten av samfunnet.

Institusjonene fikk høye gjerder, eller de ble plassert på øyer. De åndssvake ble ”innsatte”, og ble fratatt de fleste vanlige borgerlige rettigheter. Også familiene deres kunne bli utsatt for begrensninger i sin handlefrihet. Stigmatisering i lokalsamfunnet var en naturlig følge av slike holdninger, og det er ikke å undre seg over at mange utviklingshemmede i perioder ble holdt forholdsvis skjult. Det ble vedtatt steriliseringslover for åndssvake for å unngå at de skulle spre sitt degenererte arvemateriale videre, og mange ble tvangssterilisert (Simonsen, 2000, s.284). De åndssvake ble regnet som medisinske feilkonstruksjoner og dermed interessante tema og objekt for medisinsk forskning. Den medisinske interessen for differensiering økte, og diagnoser og ulike former for medisinske kategoriseringer ble til tider overskyggende og bestemmende i forhold til andre sider ved den enkelte.

I Danmark førte disse holdningene til en kraftig utbygging av antallet plasser i åndssvakeforsorgen uten at det pedagogiske tilbudet ble utbygget. Den pedagogiske optimismen var blitt mindre allerede i 1890-årene slik at flere enn før ble plassert direkte på asyl uten forsøk på opplæring og undervisning (Kirkebæk, 2002, s.15). I Norge førte denne holdningen til en generell nedprioritering både i forhold til institusjonene og spesialskolene.

---

## 6.2 Opplæring og åndssvakeomsorg for psykisk utviklingshemmede i Norge

I 1881 fikk Norge en lov om abnormes rett og plikt til skolegang. Denne loven var unik i nordisk perspektiv, og plasserte Norge i forreste rekke i forhold til sine naboland på dette området. Fra midten av århundret hadde det vært organisert ulike former for hjelpeundervisning for svake elever i flere norske byer (Simonsen, 1999, s.45). I Christiania hadde det vært hjelpelærere som hadde drevet støtte og forberedelsesundervisning i egne særskoler fra 1849 (Simonsen, 2000, s.87). I 1874 startet tidligere hjelpelærer Hans Hansen og Johan Lippestad den første skolen for åndssvake i Christiania, og i løpet av 1880 – årene var det satt i gang slik undervisning også i Bergen og Trondheim (Dokka, 1967, s.221). I 1881 fikk vi så ”Abnormskoleloven”, som ga døve, blinde og dannelsesdyktige åndssvake undervisningsplikt, og dermed fikk disse skolene støtte fra staten (Askildt og Johnsen, 2004, s.77). Begrepet abnorm ble brukt som en samlebetegnelse for ”de som var utenfor regelen”, i motsetning til normal, de som var ”etter regelen” (Simonsen, 2000, s.101). Skolene under abnormskoleloven skulle foruten å gi opplæring i vanlige fag, legge stor vekt på praktiske fag og håndverksorientert opplæring fordi elevene skulle lære å arbeide. ”Arbeidslivet som mål for undervisningen, i tillegg til den kristelige opplæringen som var almueskolens ordinære mål, kom inn som et helt nytt element med abnormskoleloven. Forberedelse for det voksne arbeidsliv hadde aldri vært almueskolens mål” (Simonsen, 2000, s.99). Elevene skulle altså forberedes til et selvforsørgende liv som voksne. De elevene som etter hvert kom i spesialskolene etter abnormskoleloven hadde stort sett ikke tidligere fått skolegang. At også de nå fikk rett til skolegang var både et resultatet av enkeltpersoners iherdige innsats, blant annet Johan Lippestad, og et uttrykk for den rådende pedagogiske optimisme (Simonsen, 2000, s.98). Dette var som nevnt i tråd med en trend som var felles i store deler av Europa på den tiden, nemlig troen på at de abnorme kunne helbredes ved hjelp av opplæring. Pedagoger utførte nærmest mirakler, noe for eksempel ”Victor, - den ville fra Avignon” var et eksempel på. Argumentasjonen for å få loven vedtatt var blant annet at det var god samfunnsøkonomi, fordi man hevdet at mange av disse elevene kunne tilbakeføres til normalskolen, eller ut i arbeidslivet etter en tid på spesialskolen. Det ville bety at de senere ville kunne klare seg selv, - bli selvforsørgende, og ikke ligge samfunnet til byrde. Det var også en kristen/filantropisk impuls bak tankegangen om å gi de åndssvake dannelsesdyktige rett til skolegang, og noen kunne jo også bli konfirmert. Det var

---

underviselige eller dannelsesdyktige døve, blinde og åndssvake loven var ment for, de ikke dannelsesdyktige var stadig utenfor loven. Hvem som var dannelsesdyktige tok man ikke direkte stilling til, men man regnet med at det var 310 døvstumme, 80 blinde og 310 dannelsesdyktige åndssvake i skolepliktig alder i landet da loven ble vedtatt (Simonsen, 2000, s.101).

### 6.3 Differensiering og utviklingsmuligheter

Med etablering av åndssvakeskolene ble det etter hvert aktuelt å tenke på differensiering av elevene i forhold til de ulike skoleslagene. Hvilke elever hørte til i åndssvakeskolene, og hvilke elever hørte til i de vanlige skolenes særundervisning der det fantes? Slik særundervisning var ikke pålagt skolene ved lov, men spesielt i de større byene var det vanlig med slike klasser for de elevene som ikke klarte å følge med i den vanlige undervisningen. Det ble også aktuelt å avgjøre hvem som var ikke-dannelsesdyktige og derfor ikke skulle ha noen opplæring. Kravene om differensiering hang også sammen med at det var forholdsvis dyrere å holde en elev i en åndssvakeskole enn i en særklasse. Det billigste var å ikke tilby noen spesiell opplæring overhodet, men la dem være i den vanlige skolen, og så måtte de følge med der så godt de kunne. Dette var antagelig var det mest vanlige for de best fungerende, særlig utover på de mindre skolene på landet. Fordi det var vanskelig å skille mellom dem som burde gå i folkeskolens særklasser og dem som burde gå i åndssvakeskolene, krevde loven etter hvert at elevene først måtte prøves et år i folkeskolens særklasse før de eventuelt kunne overføres til den dyrere åndssvakeskolen (Simonsen, 2000, s.204). Dette løste imidlertid ikke hele problemet angående en differensiering av elevene fordi det var vanskelig å si hvordan en syv-, åtteåring utviklet seg, mente Johan Lippestad, styreren for Torshaug, og dermed kunne elevene lett bli feildiagnostisert. Han mente heller ikke at legene var kvalifisert til å differensiere disse elevene, man kunne ikke sammenligne det åndelige feltet med armer og ben, mente han, så det beste var en pragmatisk og ikke så rigid diagnosebruk i følge Lippestad (Simonsen, 2000, s.205). På abnormskolemøtet i 1898 ble det en noe tilspisset diskusjon i det Christian Keller fra Danmark ikke hadde mye til overs for Lippestads uvitenskapelige linje. Keller mente dessuten at også sinkene eller særklasseelevene burde tilhøre åndssvakeforsorgen fordi de etter hans mening var en sosial trussel for samfunnet og burde tas hånd om så fort som mulig. Keller og Lippestad var allikevel enige om at en omfattende differensiering var



nødvendig, skjønt Lippestad var bekymret over at betegnelsene som særklasser og åndssvakeskoler kunne bli en belastning snarere enn en hjelp for dem det gjaldt (Simonsen, 2000, s.205). Det fantes også den gang andre måter å tenke opplæringen av sinkene eller særskoleelevene på. Jon Laberg, som var åndssvakelærer i Bergen, mente man skulle unngå å gi barn stempler ved å skille dem ut, og mente at alle burde gå i folkeskolen. Sinkene kunne gå i særlige klasser med færre elever i hver klasse. Undervisningen skulle tilpasses elevene og de burde få mer anskuelsesundervisning. Når elevene ikke klarte seg i særklassen kunne de overføres til åndssvakeskolen, det trengte man ingen vitenskap til å finne ut av, mente han. Og slik ble etter hvert den norske løsningen på problemet. Han mente også at internatskoler var en dårlig løsning overhodet fordi et internat etter hans mening aldri kunne erstatte et godt hjem (Simonsen, 2000, s.205). I Norge klarte åndssvakeskolene i takt med den synkende optimismen i forhold til åndssvakes helbredelsesmuligheter, å tilpasse undervisningen fra håndverksfag mot mer praktisk arbeid som gårdsarbeid. På den måten forsvarte man å beholde skolene. Det var likevel bare en liten del av elevene som kunne få arbeid etter skolegangen, og i forhold til de andre elevene som kom inn under abnormskoleloven som de døve og blinde, var resultatene fra åndssvakeskolene nedslående (Simonsen, 2000, s.207). Etter hvert som den første optimismen på de åndssvakes vegne hadde lagt seg, ble mer negative holdninger fremtredende fra århundreskiftet. I Danmark hadde differensieringss spørsmålet delt åndssvakeomsorgen i to ulike leire, en medisinerorientert, og en pedagogisk orientert. Her i landet ble det den pragmatiske løsningen som vant frem i første omgang; nemlig den at elevene fikk prøve seg i de ulike skoleslagene og så oppdaget man etter hvert hvor de hørte hjemme. Myndighetene hadde likevel behov for en viss styring av skolene under abnormskoleloven, og de ville gjerne ha konkrete resultater igjen for investeringene i skolene. I 1896 ble det derfor opprettet en direktørstilling for abnormskolene (Simonsen, 2000, s.180). De første direktørene hadde pedagogisk erfaring og orientering, og gikk inn for å utvikle og styrke skolene, men etter hvert ble det fokusert mer på det økonomiske aspektet.

## 6.4 Resultatorientering og besparelser

I 1913 ble lege Ludvig Kragtorp direktør for abnormskolene, og hans periode som direktør ble preget av en annen holdning enn den tidligere pedagogiske, til tider pragmatiske holdningen. Kragtorp var opptatt av sparing på alle områder innenfor skolene, og den aller

---

enkleste måten å spare på var å begrense inntaket av elever (Simonsen, 2000, s.219). Direktør Kragtorp kunne selv avgjøre hvilke elever som fikk plass, og etter hans mening var det bare dem han var helt sikker på ville bli selvforsørgende som voksne som skulle ha plass. Dermed var det ikke lenger særlig forskjell på elevene i særklassene eller særskolene i byene og åndssvakeskolene, og den praksis som tidligere hadde vært om at elever fra særskolen kunne gå over i åndssvakeskolen ble det dermed slutt på. Direktør Kragtorps medisinske forklaring var at elevene likevel ikke kunne komme lenger. De var nådd sin utviklingsgrense når de ikke kunne klare seg i særskolen, og han uttalte: ”at lære dem op i snurrepiperier og dressurnumre, som nesten alltid kan lykkes – liksom ethvert dyr jo kan lære nogen kunster – har ingen hensikt” (Simonsen, 2000, s.221). Han lykkes da også med å spare, - åndssvakeskolenes elevtall sank fra 500 i 1912 til 259 i 1924 (Simonsen, 2000, s.225). Kragtorps direktørperiode var sammenfallende med begynnelsen på en periode preget av en generell negativ holdning til de åndssvake. I denne epoken kom den rasehygieniske tenkningen på banen, og de åndssvake ble sett på som bærere av dårlig genetisk materiale, og en trussel mot samfunnsutviklingen. Steriliseringslover ble etter hvert vedtatt i Norge (1934) og i de fleste andre land i Europa (Simonsen, 2000, s.285). De åndssvake ble stengt inne i institusjonene. Samfunnet skulle beskyttes fra dem og det man oppfattet som deres kriminelle og farlige oppførsel. Åndssvakhet ble et medisinsk problem, - en sykdom, snarere enn en pedagogisk utfordring. I Norge førte disse holdningene ikke til utbygging av institusjonene slik det for eksempel gjorde i Danmark. I Norge førte det snarere til en generell nedprioritering av de åndssvake (Tøssebro, 1997, s.17).

## 6.5 Pleie og omsorgshjem

Abnormskoleloven ble i 1915 avløst av en ny lov som foruten undervisning, også omhandlet pleie, - og arbeidshjem for de ikke dannelsesdyktige åndssvake. De ikke dannelsesdyktige hadde ikke vært omfattet av noen offentlig omsorg tidligere. Emma Hjort, Lippestads søster, hadde på privat basis etablert et hjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake i Oslo i 1889. Hun fikk ved hjelp av gaver, finansiert kjøp av eiendommen Tokerud i Bærum i 1903, der det var plass til 60 pasienter. I 1914 ga Emma Hjort eiendommen til Staten som gave under forutsetning av at den alltid skulle stå under samme administrasjon som åndssvakeskolene, det vi si være statlig drevet (NOU 1973:25, s.12). I 1917 ble Klæbu i Trøndelag, et tilsvarende åndssvakehjem ferdig ombygget, og dermed var de to statlige

åndssvakehjemmene som Norge hadde frem til etter krigen etablert. I 1945 var det til sammen ca.480 plasser på disse hjemmene for ikke dannelsedyktige åndssvake. Det fantes dessuten et privat hjem som hadde 15 plasser (NOU 1973:25, s.12). Den organiserte åndssvakeomsorgen var altså svært lit utbygd. Etter krigen ble administrasjonen av disse pleiehjemmene for ikke dannelsedyktige åndssvake overført fra Kirke- og undervisningsdepartementet til Sosialdepartementet. I 1949 fikk vi den såkalte betalingsloven der det offentlige påtok seg det formelle ansvaret for de åndssvake, ved å dekke driftsomkostningene ved forsvarlig pleie, vern og opplæring. (NOU 1973:25 s.13). Dette førte i første omgang til mange private initiativ og ønsker om å opprette tilbud, men Stortinget hadde allerede vedtatt et offentlig utbyggingsprogram. Den innebar at man skulle bygge ut slik at det ble en offentlig sentralinstitusjon i hver landsdel, og med mindre lokale institusjoner tilknyttet de ulike sentralinstitusjonene. Landsplanen for åndssvakeomsorgen fra 1952 fulgte opp denne organisasjonsmodellen, og i perioden frem til 1969 ble det oppført 109 institusjoner med til sammen ca. 5500 plasser (NOU 1973:25, s.14). Utbyggingen klarte allikevel ikke å ta av for pågangen fordi folk stadig meldte økte behov i takt med den økte legitimiteten den offentlige debatten og utbyggingen ga saken Det ble etter hvert også rettet fokus på kvaliteten av omsorgen, parallelt med at det ble reist krav om å etablere reelle opplæringstilbud innenfor institusjonene. Aksjonen ”Rettferd for de Handicappede” ga foreldre og pårørende selvtillit og støtte, og i 1967 ble interesseorganisasjonen ”Norsk Forbund For Psykisk Utviklingshemmede ” dannet.

Den nye loven om spesialskoler for evneveike fra 1951 som var en fortsettelse av den opprinnelige abnormskoleloven, omfattet bare de som nå ble betegnet som evneveike, og ansvaret var begrenset fra 7-21 år (NOU 1973:25, s.27). De mange psykisk utviklingshemmede som falt utenfor spesialskolenes ansvar og tilbud ble for øvrig omfattet av den generelle rett og plikt til undervisning som ble fastslått i lov om grunnskolen i 1969. Denne loven ga retningslinjer også for dem som hadde vanskelig for å nyttiggjøre seg de alminnelige skoletilbud (NOU 1973:25 s.14). Det ble derfor satt i gang opplæring på institusjonene, noe som etter hvert skulle omfatte ganske mange elever. De som tidligere ikke hadde fått opplæring fikk det nå.

---

## 6.6 Opplæring og åndssvakeomsorg for psykisk utviklingshemmede i Danmark

I Danmark ble den første anstalten som bare var beregnet for åndssvake, opprettet i 1855 i København under navnet: "Helbredelsesanstalt for Idiotiske, Svagsindige og Epileptiske børn i København," senere kalt; Gamle Bakkehus (Rydberg, 1982, s.45). De idiotiske eller åndssvake var ikke innebefattet av den generelle undervisningsplikt i skoleloven av 1814 (Harrebye, 1982, s.47), men på anstalten Gamle Bakkehus ønsket man å ta pedagogiske midler i bruk når de medisinske midlene ikke var nok til å "helbrede" folk. Opprinnelig var altså Gamle Bakkehus beregnet på de personene man anså for helbredelige; altså de som etter opplæringen kunne bli selvforsørgende. Man måtte allikevel ta i mot alle de personene som søkte, fordi anstalten var privat drevet og man var avhengig av at foreldrene kunne betale for seg. Det skulle snart vise seg at det var mange såkalt uhelbredelige blant dem som hadde råd til å betale. På Gamle Bakkehus opprettholdt man allikevel undervisning også for dem man betegnet som uhelbredelige, og anstalten fortsatte dermed den pedagogiske optimistiske tradisjonen. Anstalten fikk etter hvert kritikk for dette. Mangelen på en klar kategorisering og inndeling av åndssvake gjorde at det var rotete og lite oversiktlig der, ble det hevdet av blant annet Christian Keller. Han var teolog og døvstummlærer og han hadde en anstalt for døvstumme i København. I 1865 opprettet så Keller en åndssvakeavdeling ved den Kellerske Anstalt (Harrebye, 1982, s.60). Hans kongstanke var en nøye klassifisering av alle åndssvake slik at bare de som var såkalt utviklingsdyktige fikk undervisning. Keller markerte seg raskt både innad i fagmiljøet, men også i offentlige sammenhenger og talte blant annet varmt for at staten skulle ta over institusjonene, som hittil var basert på foreldrebetaling, lotterimidler og donasjoner. Han var også en aktiv forkjemper for store institusjoner hvor det ville være mer hensiktsmessig og lettere å gjennomføre en nøyaktig klassifisering. En slik klassifisering var etter hans mening en forutsetning for at de ulike gruppene kunne få en riktig tilpasset undervisning, eller eventuelt ingen undervisning. Hans ideer fikk stor innflytelse på synet på de åndssvake. Det ble tydelig da en komité nedsatt av Kirke- og Undervisningsministeriet i 1891 skulle vurdere om det skulle innføres skoleplikt for de åndssvake. De konkluderte med at tiden ennå ikke var moden, fordi mål og midler for undervisningen ennå var uklare nettopp fordi man manglet en nærmere klassifisering av de åndssvake. Man anså klassifisering som en forutsetning for et fruktbart arbeid og konkretiserte inndelingen i en tredeling: "de undervisningstjenlige, asylisterne, og de

---

arbejdsføre voksne” (Harrebye, 1982, s.55). Denne uenigheten mellom Gamle Bakkehus og De Kellerske Anstalter som blant annet dreide seg om ulikt syn på kategoriseringer av de åndssvake, og konsekvensene og betydningene av dette, ble løst ved at de så å si ”delte landet mellom seg”. De Kellerske anstalter flyttet til Jylland og tok i mot åndssvake fra dette området, mens Gamle Bakkehus forble i København og skulle ta i mot åndssvake fra resten av landet eller ”øerne”. I 1902 ble det så vedtatt en lov som bekreftet de to selveiende institusjonenes plassering i hver sin landsdel. Fra da av fikk de også økonomisk støtte fra staten, slik at de ikke lenger var avhengige av foreldrebetaling (Harrebye, 1984, s.60). De kunne nå begge videreføre sitt arbeid uforstyrret ut fra sine ulike pedagogiske og diagnostiske ståsteder. Fra 1902 til 1939 var det kun to skoler tilknyttet disse åndsvakeanstaltene i Danmark, en på Gamle Bakkehus i København og en (Kellersk) i Brejning. I 1939 ble et tredje skolehjem opprettet ved den ”kellerske” Vodskovanstalten i Jylland. Disse internatskolene hadde etter hvert undervist en mindre del av dem som var på institusjonene, i hovedsak de såkalt debile, (IQ over 75). De andre som var på institusjonene hadde fått minimal eller ingen undervisning. I 1959 var det til sammen 600 plasser på disse anstaltskolene, noe som var for få plasser i forhold til barn i ”undervisningspliktig” alder som var under åndssvakeforsorgen (Bank-Mikkelsen, 1982, s.103).

I 1870 ble det opprettet en privat eksternatskole for ”svagt begavede drenger, og en for svagt begavede og talelidende piger” i København, og disse ble etter hvert slått sammen til Bjerregård-Jerslev Skolen. På denne private skolen ble det lagt mer vekt på praktisk opplæring enn på teorifag, og skolen ble en slags forløper for dagskolene eller beskeftigelsesskolene som de ble kalt senere. Den første offentlige dagskole eller eksternatskole for åndssvake ble opprettet i Århus i 1944, og allerede i 1959 var det etablert 20 slike eksternatskoler under åndssvakeanstaltene, spredt rundt i landet, med til sammen 1200 elevplasser (Bank – Mikkelsen, 1982, s.132). Det var et stort behov for skoleplasser, og utbyggingen var stor i denne perioden.

Det kunne forøvrig være store omkostninger forbundet med å begynne på en slik ekstern åndssvakeskole, fordi man i hvert fall på de ”kellerske” skoler (i Jylland), krevde at man ble registrert under åndssvakeomsorgen for å bli elev ved skolen. Det å bli erklært åndssvak og dermed komme inn under åndssvakeforsorgen fikk konsekvenser både for den det gjaldt og familien, slik at det nok var mange som unnlot å få skolegang for å slippe å komme under ”forsorgen”. Det var dessuten bare de debile dvs. de som hadde en IQ over 75 som inntil nå

---

hadde vært regnet som underviselige. Undervisningen hadde vært lovpålagt, men mange hadde fått undervisning allikevel, både i anstaltskoler, i folkeskolene og i eksternatskolene. Først i 1959, med den nye åndssvake-loven fikk de åndssvake lovfestet rett til undervisning. Det viste seg at en slik lovhjemmel var nødvendig på tross av at det allerede i grunnloven av 1849 stod at alle barn i undervisningspliktig alder hadde rett til fri undervisning i folkeskolen. I og med at de som var erklært åndssvake ikke kom inn under Undervisningsministeriet og dermed den alminnelige skolelovgivningen, men kom inn under Sosiallovgivningen, gjaldt den generelle undervisningsretten ikke dem. I 1943 kom blant annet et undervisningsministerielt sirkulære som oppfølging til en tidligere Sosiallov der det stod: ”For Børn, der er erklæret som aandsvake har Folkeskolens Hjelpeklasser ingen plads.” Sirkulæret understreket dermed at de åndssvake ikke var omfattet av de danske skolelovene (Rydberg, 1982, s.83). Men alene det at det var nødvendig å utstede et slikt sirkulære tydet jo også på at det var åndssvake som hadde fått, og fortsatt fikk undervisning i den alminnelige folkeskolen. Først da loven i 1959 kom, fikk altså også åndssvake fra 7 til 21 år undervisningsrett og plikt, men loven var uklar i forhold til om de ”svakeste” kunne eller skulle undervises. I denne loven var det imidlertid ikke lenger noe som het ”å bli inndratt under for sorgen”, slik at man nå kunne få undervisning som åndssvak uten at man mistet andre alminnelige rettigheter (Bank-Mikkelsen, 1982, s.117). Først ved ”socialstyrelsens betænkning af 11.februar 1972”, ble alles underviselighet fastslått (Kirkebæk, 1983, s.30). Heretter arbeidet man på å utbygge det eksisterende skoletilbud i åndsvakeforsorgens regi, slik at alle barn kunne få et reelt undervisningstilbud. Omkring 1976 var det ikke lenger ventelister ved forsorgens skoler, og alle i ordets rette forstand fikk undervisning.

## 6.7 Oppsummering og sammenligning

Midt på attenhundretallet startet man både i Norge og Danmark, undervisning av døve, blinde og psykisk utviklingshemmede. Undervisningen var først i privat regi, men etter hvert fikk skolene støtte fra staten. Det var som nevnt, en generell optimistisk pedagogisk holdning som var bakgrunnen for disse skolene. Danmark var det store foregangslandet i forhold til Norge, - man var både bedre orientert om trendene i Europa, og var kommet lenger i utbyggingen av privatskoler enn i Norge. Det ble allikevel slik at det var i Norge man fikk en lov om åndssvakes rett til undervisning allerede i 1881. Loven ble vedtatt mens

---

det fremdeles var en positiv og optimistisk holdning til åndssvakes utviklingsmuligheter, man trodde skolegang kunne "helbrede" dem slik at de etter hvert kunne få arbeid og bli selvforsørgende. Selv om politikerne etter hvert ble litt skeptiske i forhold de opprinnelig "løftene" om helbredelse av de åndssvake så var det ikke snakk om å fjerne denne loven. Men myndighetene ønsket å føre en viss kontroll med skolene, og ansatte en direktør for dem. At det fantes en slik lov ville ikke dermed si at alle som hadde skolerett fikk mulighet til skolegang. For det første så var ofte skolene lokalisert til de største byene, og det var dessuten begrenset antall plasser. Mange barn ble nok gående hjemme slik at det i perioder var mange som egentlig hadde rett som ikke fikk den oppfylt. Men det at loven fantes var allikevel en bekreftelse på at man hadde et berettiget krav selv om det ikke ble innfridd, og det kan muligens ha bidratt til at flere har blitt integrert i lokalskolene enn de ellers ville ha blitt. Skolene under abnormskoleloven var ikke knyttet til åndssvakehjemmene, men var selvstendige enheter, som oftest med internat. I Danmark ble det i 1891 nedsatt en komité for å utrede mulighetene for en tilsvarende undervisningsrett som den i Norge. Men da hadde allerede noe av den optimistiske tonen fra ti år tidligere rullet å dempe seg, og støtten fra fagmiljøet med Keller i spissen var ikke påtagelig. Det endte med at komiteen ikke fremla noe lovforslag, og begrunnelsen var at man ikke hadde gjennomført en kartlegging som kunne danne grunnlaget for en differensiering med av de åndssvake. Uten en slik differensiering var det svært vanskelig å vite hva slags undervisning den enkelte elev skulle ha, og hvilke elever som ikke skulle ha noe undervisning overhodet. Differensiering var jo nettopp Kellers kjepphest. Danmark fikk dermed ingen lovhjemmel om åndssvakes rett til undervisning før i 1959. Situasjonen ble slik fordi den danske åndssvakeforsorgen lå under Socialministeriet. De åndssvake ble dermed omfattet av Socialministeriets lover, og ble derfor ikke omfattet av den generelle retten til undervisning som lå under Undervisningsministeriet. I og med at en spesiell lov om deres rett til undervisning aldri ble fremmet, var det inntil 1959, opp til åndssvakeforsorgen om de skulle få undervisning eller ei. I Norge fikk vi altså en egen skolelov og egne selvstendige spesialskoler som lå under spesialskoledirektøren, senere spesialskolerådet, mens åndssvakehjemmene var for de ikke dannelsesdyktige. I Danmark lå undervisningen av alle åndssvake under åndssvakeforsorgen og lovene for forsorgen ble gitt av Socialministeriet. I Norge ble dermed den pedagogiske tradisjonen fra E. Seguin til en viss grad holdt ved like ved opprettholdelsen av uavhengige spesialskoler, mens man i Danmark etter hvert knyttet seg mer til anstaltstradisjonen som

Guggenbühl hadde representert, og innen den tradisjonen hadde ikke pedagogikken en så sentral plass.

Første halvdel av 1900-tallet var preget av et eugenisk syn på åndssvakhet. Påvirkninger fra Darwins utviklingslære, Mendels arvelover og Morells degenerasjonsteorier hadde bidratt til at synet på de åndssvake ble sykdomsorientert. Det var den enkelte åndssvake som var syk, og han eller hun hadde defekt og dårlig arvemateriale. Det ble i følge denne tankegangen viktig å beskytte samfunnet mot de åndssvake fordi de for eksempel hadde kriminelle tendenser. Man måtte også sørge for sterilisering slik at de ikke kunne spre sine dårlige gener til kommende generasjoner. Familiene til de åndssvake kom følgelig også i myndighetenes lys, man regnet det jo som arvelig. I Danmark førte de åndssvakes ”trussel” mot samfunnet til en omfattende institusjonsbygging, mens den samme ”trusselen” i Norge førte til en nedbygging av institusjonene og bortgjemming av de åndssvake. I Danmark ble åndssvakeomsorgen etter hvert stor og samlet, mens åndssvakeomsorgen i Norge forble liten, og delt mellom skoler og institusjoner. Danmark hadde altså en lang tradisjon for høy grad av segregeringstiltak, mens Norge i liten grad hadde utbygd slike tiltak før etter 2. verdenskrig.



## 7. Debattene om integrering og normalisering av psykisk utviklingshemmede i 50- 60- og 70-årene

### 7.1 Innledning

Psykisk utviklingshemmede har hatt en historie som i store deler har vært preget av atskillelse fra samfunnet for øvrig, og i perioder har de vært frarøvet de mest elementære menneskelige rettigheter. Institusjonene ble etter hvert en måte og et symbol på isoleringen av de psykisk utviklingshemmede fra resten av samfunnet. I starten kan man si at isoleringen var for å beskytte de psykisk utviklingshemmede, og skille dem fra psykisk syke, fattige og kriminelle. En oppfatning om at psykisk utviklingshemming var uforskyldt ble vanlig, og en filantropisk holdning og kristen nestekjærlighet gjorde at først privatpersoner, senere også samfunnet overtok noe av ansvaret for de psykisk utviklingshemmede. Fra å være en omsorg som skulle beskytte og hjelpe dem på attenhundretallet, endret begrunnelsen for interneringen karakter fra begynnelsen av nittenhundretallet. Nå ble det samfunnet som skulle beskyttes fra dem, de psykisk utviklingshemmede var farlige, potensielle forbrytere, og mennesker med dårlig arvemateriale som samfunnet burde beskyttes fra. De ble medisinske kasi, de var feilkonstruksjoner og stort sett "uhelbredelige", og man måtte sørge for at dette defekte arvemateriale ikke ble ført videre. Det kan lett forstås at et slikt menneskesyn også kom til å prege livet på institusjonene, "på innsiden av murene", og at de psykisk utviklingshemmede i mange sammenhenger ble utsatt for uverdige forhold.

Etter krigen ble fokuset etter hvert rettet mot menneskerettigheter, ikke minst via FNs Menneskerettighetserklæringen i 1948. Denne erklæringen satte en standard og en dagsorden som skulle prege de neste tiårenes diskusjoner også i forhold til mennesker med utviklingshemming og deres rettigheter.

Begrepene integrering og normalisering skulle komme til å bli viktige omdreiningspunkt i debattene i de neste tiårene. Integrering ble som regel brukt i motsetning til segregering, slik at man var integrert, en del av helheten, hvis man ikke var segregert eller skilt ut.

Utviklingshemmede var jo i de fleste tilfeller skilt fra på en eller annen måte, slik at en integrering som regel måtte innebære å føre dem inn i et allerede bestående fellesskap.

---

Hvordan dette så i praksis skulle foregå var ikke det essensielle i den offentlige debatten. Debatten var heller preget av de mer prinsipielle perspektivene som likeverd, og menneskerettigheter. Integreringsbegrepet var mest aktuelt i forhold til skole og arbeidsliv, mens normaliseringsbegrepet var mer vidtfaende i det det gikk på hele livssituasjonen. Normaliseringsbegrepet innebar i den nordiske forståelsen av begrepet at alle skulle ha rett til en normal livssituasjon, ikke at de skulle bli "normale" (Bank – Mikkelsen, 1979, s.12). Omgivelsene burde med andre ord også være tilrettelagt for psykisk utviklingshemmede. W. Wolfensberger som hadde stor innflytelse blant annet i USA, hadde en mer individorientert tilnærming til begrepet. Han mente at normalisering også kunne bety å styrke den enkeltes kompetanse så vedkommende kunne inneha visse verdsette roller, og/eller å korrigere den enkeltes "image" slik at den ble mer lik den atferden som er sosialt akseptert i et samfunn (Sandvin, 1992, s.191). I Norden ble nok begrepet hovedsakelig brukt i den første betydningen.

I 1950 og 1960 årene var debattene i første rekke preget av at man ønsket å utbygge og forbedre institusjonene, ikke at de burde nedlegges. Både institusjonsoppbyggingen og byggingen av spesialskoler har aldri vært større enn i denne perioden verken i Danmark eller Norge, og det forelå enda ytterligere store utbyggingsplaner på slutten av 60- årene. Parallelt med denne utbyggingen snakket man om integrering og normalisering, og etter hvert snudde holdningene seg slik at avinstitusjonaliseringen satte inn for fullt. Denne avinstitusjonaliseringen startet egentlig innenfor amerikansk og britisk psykiatri på midten av 1950- tallet. Den kan sees som et resultat av dreiningen fra en tankegang om å beskytte samfunnet mot den enkelte, til samfunnet som ivaretaker av den enkeltes rettigheter, og altså som et uttrykk for en velferdstankegang. Kritikken mot institusjonene ble blant annet beskrevet av den amerikanske sosiologen Erving Goffmann på 1960tallet (NOU, 2004:23, s.32). Han beskriver karakteristiske trekk ved livet i de såkalt totale institusjonene som fengsler, aldershjem, åndssvakeinstitusjoner og tilsvarende. At en institusjon er total vil i følge Goffmann si at alle livets grunnleggende aktiviteter som skole/arbeid, fritid, søvn og spising, foregår innenfor institusjonens rammer, og at den enkeltes liv er organisert i forhold til hva som passer for institusjonens organisasjon. Den enkeltes identitet og individualitet blir utvisket og institusjonens mål blir bestemmende for den enkeltes liv. Det vil også utvikle seg en egen kultur ved de enkelte institusjonene, som gir institusjonene et karakteristisk preg. Det vil danne seg et tydelig skille mellom dem som bare har et liv innenfor institusjonen og for hvem institusjonen derfor er total, nemlig de innsatte, og for dem som

har et liv også utenfor institusjonen, de ansatte. Han beskriver også mekanismer som opprettholder og markerer maktforholdene i disse institusjonene, hvor klienten mister retten til å delta i bestemmelsene om sitt eget liv og sin egen hverdag. Typisk for en total institusjon er også at den geografisk er plassert litt utenfor allfarvei, gjerne på et naturidyllisk sted (NOU 2004:23 s.32). Det er ikke vanskelig å se at karakteristikken passet godt på åndssvakeinstitusjonene. I tråd med en generell skepsis og kritikk av institusjonsvesenet innenfor alle områder, hadde også de store sentralinstitusjonene for psykisk utviklingshemmede utspilt sin rolle utover på 70 – og 80 tallet. Avinstitusjonaliseringen ble dermed en realitet.

Debattene i Norge og Danmark i etterkrigstiden hadde sin altså sin bakgrunn i de samme ideene og holdningene. Disse ideene hadde sitt utgangspunkt i en menneskerettighetstenkning som var felles for hele den vestlige verden etter 2. verdenskrig. Debattene kom imidlertid til å få ulik utforming og intensitet i de to land, noe som skulle vise seg å få stor betydning for den senere utviklingen.

## 7.2 Norge

Oppnevning av Blomutvalget var et direkte svar på den kritikken og debatten om handikappede og deres rettigheter som hadde foregått i media og presse i lengre tid, men som var blitt sterkt intensivert fra midten av 1960årene (NOU 2004:23, s.148). Kritikken rettet seg først og fremst mot ulike barne- og ungdomsinstitusjoner, og spesialskoler og den inhumane praksis man mente å kunne påvise at foregikk der. Denne kritikken føyde seg inn i en lang tradisjon med kritikk mot institusjonsvesenet her i landet, og kritikken førte ofte til at det ble nedsatt offentlige utvalg og komiteer for å undersøke om kritikken var berettiget, noe den ofte var. Selv om anklagene var rettet mot forholdene ved enkeltinstitusjoner ble det etter hvert en generell skepsis mot alle typer institusjoner, en skepsis som var felles for hele den vestlige verden. I Norge hadde det som tidligere nevnt stadig vært enkeltpersoner som hadde hatt innvendinger mot institusjonsplassering. ”Et godt hjem”, altså en fosterhjemsplassering måtte være bedre hadde flere hevdet. Eilert Sundt var en av de første eksponentene for denne institusjonsskepsisen i Norge. Han reiste spørsmålet om institusjonsplassering var det rette for barn som ikke kunne være hjemme, først og fremst for de såkalte vergerådsbarna, så tidlig som i 1870-årene. Han mente at plassering i fosterhjem

---

måtte være mer egnet (NOU 2004:23 s.137). I 1880 kom så det første presseoppslaget om overgrep og omsorgssvikt ved institusjonen Toftes gave, som var et skolehjem for gutter under vergerådsloven, fremført i bladet Posten i Kristiania (NOU 2004:23 s.147). Utover på 19-hundretallet var det fortsatt en generell skepsis overfor ulike institusjoner, og pressefolk og andre skrive- og samfunnsengasjerte mennesker aktualiserte stadig problematikken, ved å påpeke uverdige forhold og maktmisbruk ved ulike institusjoner. Mellomkrigstidens eugeniske og "samfunns-hygieniske" tankegang hadde som tidligere påpekt, ført til en nedprioritering av åndssvakeomsorgen, og det var frem til krigen bare to statlige institusjoner for åndssvake her i landet, Emma Hjorts Hjem i Bærum og Klæbu i Trøndelag. Disse institusjonene var preget av få plasser, få pleiere og generelt dårlige forhold. De fleste åndssvake i offentlig pleie her i landet var derfor under den såkalte fattighjelpen, som i praksis betød at de var i privatpleie under forsorgsvesenet, noe som nok også fortonte seg som en nødløsning for de fleste. "Forsorgen for handicappede ble gang på gang avslørt som private slaveanstalter rundt om i landet. "Der var de bortsatte stakkarene som slet i kålåkeren for vassgraut og lå stabled på kalde loftsgulv om nettene." skrev Arne Skouen i Dagbladet allerede før krigen (Schou, 2002 ). Skjønnlitterære fremstillinger som for eksempel romanen "De vergeløse" av Gabriel Scott, og novellesamlingen "Dragsuget" av Per Wollebæk, som begge kom i 1938, bidro også til å rette søkelyset mot institusjonene, og dagspressen fulgte opp problematikken i etterkant slik at de samfunnskritiske røstene forsterket hverandre og preget offentlighetens syn på problemområdet (NOU, 2004:23, s.30). Etter krigen ble så temaet tatt opp i igjen blant annet i forbindelse med A. Brinchmanns teaterstykke: "Lykkelig Ungdom". Mange kjente samfunnsstopper deltok, foruten fagfolk som pedagoger, psykologer og jurister. Debatten handlet om å inkludere alle barn i det lokale sosiale fellesskap, og dermed stoppe stigmatiseringen og segregeringen av ulike former for avvik (Osvold, 2004). Journalisten og skribenten Arne Skouen var en av dem som tok opp tråden og stilte seg i spissen for kritikken mot institusjonsvesenet. Han kjempet for at politikerne skulle føre en sosialpolitikk velferdsstaten etter hans mening kunne være bekjent av. Den første artikkelen som Arne Skouen skrev om temaet kom i Verdens Gang i 1950, og den kritiserte forholdene ved offentlige barnehjem. Jens Bjørneboe skrev romanen "Jonas" i 1955 som beskriver og kritiserer autoritære og inhumane sider ved norsk skole, og hvor spesialskolen "Idioten" kom i et lite gunstig lys. I 1960 ble søkelyset rettet mot Bjerkeley ungdomshjem, og avsløringene av forholdene der førte til at Bjerkeley ble nedlagt tre år etter. Sommeren 1966 skrev Arne Skouen igjen en artikkelserie i Dagbladet som omtalte de handicappedes stilling i samfunnet.

---

I 1966 arrangerte så Mental Barnehjelp et offentlig møte i Universitets Aula i Oslo der aksjonen "Rettfærd for de Handicappede" ble stiftet. Aksjonens programerklæring påpekte det urimelige i at de handicappede av alle slag var satt utenfor velstandsutviklingen, og krevde at Stortinget snarest mulig tok de handicappedes merkesaker på alvor; "tilstrekkelig fagutdannet personale på alle trinn, bygging av fullverdige institusjoner og hjem, tilfredsstillende undervisning og vernet sysselsetting var kravene." (Skouen, 1966, s.72). Aksjonen var underskrevet av offentlige kjente navn som Knut Blom, (senere leder for Blomutvalget), Johan Borgen, Finn Carling, Wenche P. Hambro, Ane Stine Ingstad, Eva Lorentzen, Bjørn A. Rørholdt og Arne Skouen. Kritikken var altså i første omgang rettet mot "det indre liv" på institusjonene, noe kravet om tilstrekkelig utdannet fagpersonale tydet på, og ikke nødvendigvis mot institusjonene som sådan, men mer mot overgrep og mishandling og andre uverdige forhold som fant sted inne på institusjonene. De institusjonene man hadde var også for få og i for dårlig stand, og personale var dessuten underbemannet og ukvalifisert hevdet kritikerne. Man henviste til FNs Menneskerettighetserklæring, og truet med å stevne staten for Europadomstolen. De handicappede og deres familier var presset inn i en husmannsrolle der man måtte be og "spørre pent", - ikke måtte mase for mye – det kunne bli skjebnesvangert – da kom man nok bakerst i køen igjen, ble det hevdet. I 1950 var det ca. 4400 plasser innen åndssvakeomsorgen. Dette var alt for få plasser og mange hadde ikke annet tilbud enn det familien selv kunne etablere.

I 1968 kom Jerusalemklæringen som påpekte funksjonshemmedes rettigheter, og som ble fellesnevneren for alle som ønsket reformer innen omsorgen. Det ble opprettet et offentlig utvalg "Lossiusutvalget," som hadde som mandat å se på omsorgen for utviklingshemmede, og som resulterte i NOU 1973:25: "Omsorg for psykisk utviklingshemmede". Dermed var det satt spørsmålsteget ved både omsorgen og opplæringen for psykisk utviklingshemmedes, og konsekvensene ble lovendringer på begge områder.

### 7.3 Åndssvakeforsorgens stilling i Danmark

Åndssvakeforsorgen i Danmark var stor og omfattende. I 1955 var ca. 20000 personer under særfor sorgen i Danmark. Av disse var ca. 16000 åndssvake, og av dem var ca. 8200 på anstalt og 7800 i kontrollert pleie. Det var 18 åndssvakeanstalter, 12 av dem var sentralinstitusjoner. Disse tallene økte noe frem til 1966, da var det i alt 21500 registrerte

---

åndssvake (Bengtsson, 2006, s.12). Åndssvakeforsorgen angikk altså mange enkeltmennesker og mange familier, og det å komme inn under åndssvakeforsorgen fikk store konsekvenser for den enkelte og dens familie. Etter krigen ble det så satt spørsmålsteget ved om de lettere åndssvake i Danmark var så åndssvake som legene påstod, og steriliserings- og interneringspolitikken ble kritisert i aviser og tidsskrift (Kirkebæk, 2002, s.16). I 1952 ble "Landsforeningen for Evnesvages Vel" etablert. Det var den første landsdekkende interesseorganisasjonen for åndssvake og deres pårørende i Danmark. Foreningen ble stiftet på et offentlig møte i København, arrangert på initiativ fra Fru Esther Tuxen, og redaktøren av avisen Politiken, Anker Kirkeby. Tidligere hadde det vært enkeltpersoner og mindre foreldreforeninger ved de ulike anstaltene som hadde talt de åndssvakes sak, men de hadde aldri fått særlig gjennomslag for sine synspunkt, og de hadde heller ikke samarbeidet seg imellom. Også Foreningen for Evnesvages Vel; LEV, møtte generell motstand fra anstaltene lokalt når de skulle danne distriktsavdelinger. Legene ved institusjonene mente de ikke hadde behov for en slik organisasjon. Ved hjelp av allierte i ministeriet, lykkes det for foreningen etter hvert å få ganske stor innflytelse allikevel, og i 1954 ble det nedsatt en komite som skulle se både på en ny lovgivning og en ny praksis i forhold til de åndssvake (Kirkebæk, 2002, s.54). I 1959 kom det så en ny lov og en nyorganisering av åndssvakeforsorgen, som innebar en overgang fra en tvungen privat forsorg til en statlig, frivillig og individuell forsorg. Fra nå av var det Statens Åndssvakeforsorg med formann Niels- Erik Bank Mikkelsen i spissen som var det offisielle talerør for de åndssvake. Dette ble startskuddet for den offisielle normaliserings- og integreringspolitikken. Statens Åndsvageforsorg, de fleste pedagogene innenfor omsorgen, LEV og andre foreldreforeninger og en del politikere og embetsmenn, var de som dannet en allianse for å normalisere forholdene for de åndssvake. I grove trekk kan man si at på den annen side sto de som var profesjonelle innen åndssvakeomsorgen, leger og pleiepersonale, anført av legene. De hadde lenge hatt meget stor makt og innvirkning på hvordan åndssvakeforsorgen fungerte i praksis. De hadde nok også en del "stille" støtte blant folk generelt da man ikke kan si at normalisering noen gang ble et folkekrav i den forstand i Danmark. Det var heller ikke et hett diskusjonstema i avisene, selv om det blusset litt opp i forbindelse med enkelte skandalehistorier som journalistene skrev om. Sjefen for åndssvakeforsorgen fra 1959 til 1980 Niels-Erik Bank-Mikkelsen, var den personen som ble symbolet og pådriveren for normaliseringdebatten i Danmark. Han fikk også betydning for normaliseringsdebatten i internasjonal sammenheng sammen med blant annet Bengt Nirje fra Sverige. Med

normalisering mente Bank-Mikkelsen ikke å gjøre de åndssvake normale, men å legge forholdene til rette slik at de kunne leve et så normalt liv som mulig. Normaliseringsbegrepet ble brukt av Bank-Mikkelsen som et sosialt begrep som dreiet synet på de åndssvake over i et rettighetsperspektiv. Dette var i motsetning til den legevitenskapelige arvelighets- og sykdomsorienterte tenkningen som inntil da hadde hatt stor innflytelse. Han ønsket å endre forståelsen av åndssvakhet fra et individperspektiv til et relasjons- og samfunnsperspektiv. Normaliseringsbegrepet flyttet altså fokuset fra det tidligere ensidige individperspektivet til et mer samspillsorientert perspektiv. Åndssvakhet var for han ikke en stabil egenskap hos det enkelte menneske, men noe foranderlig som ble definert i samspill og samvær med omgivelsene. Det var derfor samfunnets oppgave å legge forholdene til rette slik at de åndssvake kunne leve et så normalt liv som mulig. Rent praktisk innebar et normalt liv blant annet;

- at man bodde et sted, og at andre daglige aktiviteter foregikk et annet sted,
- at man som barn gikk på skole, og som voksen arbeidet,
- at man bodde hjemme som barn, og flyttet hjemmefra som voksen,
- at man hadde ferie og fritid,
- at man levde i et miljø med begge kjønn, og ev. giftet seg,
- at man ble straffet hvis man gjorde noe galt.

Det lå imidlertid ikke som et vilkår i normaliseringsbegrepet at det nødvendigvis innebar integrering for eksempel i vanlig skole. Bank- Mikkelsen mente at både integrering og segregering kunne taes i bruk for å oppnå normalisering, fordi det å gå på spesialskole kunne fremme normaliseringen på lang sikt i den forstand at man der kunne lære å takle for eksempel det å bo utenfor anstalten, hevdet han (Kirkebæk, 2002, s.232). Legene ønsket i hovedsak å bevare åndssvakeomsorgen slik den hadde vært, selv om den også etter deres mening kunne forbedres noe, blant annet så hadde man i perioder hatt stor mangel på plasser, så det var behov for å bygge ut. De var også innstilt på å endre institusjonene slik at de fikk et mer hjemlig preg, med mindre hus osv. i stedet for de store sovesalene. Men legene mente det ville gå helt galt hvis de åndssvake ikke var i et profesjonelt ”beskyttet” miljø, og at det var viktig at det var et tett samarbeid mellom leger og andre som hadde den

daglige kontakten med de åndssvake, - deriblant pedagogene. Legene hadde vært de ubestridte fagfolkene i forhold til de åndssvake i lang tid og de var ikke umiddelbart interessert i å miste denne posisjonen. Normaliseringsdebatten fikk derfor et visst preg av å også være en profesjonskamp, der legestanden argumenterte mot normaliseringen i form av for eksempel nedbygging av institusjonene. En slik nedbygging ville frata dem deres suverene stilling som ekspertise og dermed undergrave grunnlaget for deres sterke maktposisjon og prestige innen åndssvakeomsorgen. Foreldreforeningene var imidlertid kommet for å bli, og alliansen mellom N. E. Bank-Mikkelsen og foreldrene med støtte av sosialministeren ble for overmektig selv for en ganske sterk legestand, og dansk åndssvakeforsorg ble i 1959 omorganisert til Statens Åndssvageforsorg med Niels Erik Bank- Mikkelsen som sjef. Han var nå den offisielle talsmannen for de åndssvake på samme tid som han var statens embetsmann og skulle forsvare statens politikk på området. En slik stilling krevde en del balansegang i seg selv, foruten at profesjonsstriden som hadde preget omsorgen ikke var over, men tvert imot stadig gjorde seg gjeldende på ulike måter, også krevde balansering. Det var ingen samlet og enig fagekspertise som stod bak og heiet normaliseringspolitikken frem i Danmark og det var heller ikke en sterk offentlig debatt som støttet integrering og normalisering.

## 7.4 Oppsummering og sammenligning

I begge land ble det etter krigen og med den økende velstandsutviklingen naturlig å se også på handikappede menneskers liv og rettigheter. Debattene i de to land fikk ulike karakterer og kanskje noe ulikt innhold selv om det i og for seg var det samme ideologiske fundamentet de bygget på, nemlig menneskerettigheter og likeverd. I Norge hadde man en debatt som i hovedsak dreiet seg om maktovergrep overfor svakerestilte generelt, og som kritiserte den mangelen på verdighet som mennesker i institusjonene og deres pårørende ble utsatt for. Det var en offentlig debatt i avisene og media, og de fleste hadde meninger om temaet. Mange engasjerte seg uten at de selv var direkte involvert. Det ble etter hvert nærmest et folkekrav at noe måtte gjøres for de handikappede.

I Danmark var åndssvakeomsorgen drevet og dominert av leger og annet medisinsk fagpersonell. Debatten ble reist av foreldreforeningene og N. E. Bank-Mikkelsen som var statens mann i forhold til forsorgen fra 1950. Debatten ble i Danmark i hovedsak en debatt



mellom et sterkt fagmiljø på den ene siden og de som ønsket normalisering på den andre siden, uten at saken noen gang fikk en bred folkelig appell.

Danmark hadde i motsetning til Norge et stort og sterkt utbygd institusjonsvesen. Mens det i Norge var ca 4400 i åndssvakeomsorgen i 1950, var det ca.16000 i Danmark i 1955. Når så mange personer var under åndssvakeomsorgen er det opplagt at det også har vært mange ansatte innen denne omsorgen. Når N. E. Bank-Mikkelsen ble forsorgssjef for den nye statlige åndssvakeforsorgen i 1959 så var det i hovedsak de ansatte innen forsorgen, med legene i spissen, som motarbeidet endringer i organiseringen av forsorgen. Bank-Mikkelsen har særlig i ettertid, blitt kritisert for å være vag i sin definisjon av begrepet normalitet. Men nettopp denne vaghet, eller mangel på spesifisering gjorde muligens at begrepet kunne favne vidt. Det var kanskje nødvendig i Danmark der en ytterligere polarisering av standpunktene like gjerne kunne gå i legenes favør. Normaliseringsdebatten i Danmark var ikke preget av en folkeopinion slik den var i Norge. Og selv om det ble skrevet i pressen om visse skandaløse forhold også i Danmark så hadde det ikke den gjennomslagskraften og den appellen som tilsvarende oppslag i pressen fikk i Norge.

## 8. Integreringen. De ulike veiene i Norge og Danmark.

### 8.1 Innledning

I Norge kan integreringen sees på som et svar på den massive offentlige kritikk av det offentliges behandling av dem som av en eller annen grunn var i segregerte skoler eller andre institusjoner. Spesialskolene ble til slutt vedtatt nedlagt og særomsorgen (HVPU), ble avviklet. Spesialskolene var forholdsvis få og HVPU hadde heller ikke rukket å bli særlig stor før den ble avviklet, så selv om prosessen var omfattende, så var det ikke så mange nye enkeltindivider som ble den enkelte kommunes/fylkes nye ansvar ved disse reformene. Som tidligere nevnt hadde det vært en viss tradisjon innen skolene på de mindre stedene, å la ”alle” gå i den lokale skolen, og med et åndssvakevesen som var forholdsvis lite utbygget hadde mange psykisk utviklingshemmede bodd hjemme.

I Danmark ble ”integreringen” like mye oppfattet som en normalisering av de åndssvakes livssituasjon. Normaliseringsideen var en direkte kritikk av totalinstitusjonenes dehumanisering av enkeltindividet, og forholdt seg til alle livets områder, men innebar ikke nødvendigvis en kritikk av segregerte tiltak i seg selv. I Danmark var åndssvakeforsorgen en stor og mektig sektor drevet av leger og annet medisinsk personale, og forsorgens tidligere oppgave hadde først og fremst vært å beskytte samfunnet mot de åndssvake, men også å beskytte de åndssvake mot seg selv. Opprettelsen av Statens Åndssvageforsorg i 1959 betød et skritt på veien mot normalisering, og ved nedleggelsen av denne særfor sorgen i 1980 var åndssvake underlagt de samme lovene som andre i samfunnet. Det betød imidlertid ikke at de segregerte tiltakene nødvendigvis ble avviklet.

### 8.2 Blomutvalgets betydning

Blomutvalgets innstilling skulle komme til å prege kursen for spesialundervisningen, og for holdningene til opplæring av utviklingshemmede i lang tid fremover. Utvalgets mandat var tredelt; å utarbeide nye lovregler i forhold til undervisning og andre spesialpedagogiske

tiltak for barn og ungdom med funksjonshemninger, og om mulig å innarbeide dem i lov om grunnskolen. Dernest å legge frem forslag om endringer i forhold til lov om videregående opplæring, og til sist å utarbeide reglement og instruksjoner uti fra de foreslåtte lovendringene. Det var hovedsakelig det første punktet som utvalget kom til å beskjefte seg med. Blomutvalgets innstilling resulterte i at man fikk et tillegg til skoleloven fra 1969. Da disse endringene endelig ble vedtatt i 1976 betød det samtidig at spesialskoleloven fra 1951 opphørte. Det ble dermed satt en sluttstrek for en nesten hundreårig praksis med et eget lovverk for noen av grunnskolens elever.

Under forarbeidet til den nye grunnskolelov i 1969, ble oppmerksomheten om de elevene som ikke fikk tilstrekkelig hjelp av den vanlige undervisningen i grunnskolen, brakt på bane i en rekke sammenhenger. Det var generell enighet om at mer måtte gjøres for disse elevene, og det gjaldt alle elevene som trengte ekstra hjelp enten årsaken var fysiske eller psykiske handikapp, eller annen avvikende atferd. Spesialskoleloven av 1951 hadde satt fart i utbyggingen av spesialskolene, særlig skolene for evneveike, som nå utgjorde to tredjedeler av elevmassen i spesialskolene. Elevtallet i disse skolene tredoblet seg fra 1955 til 1975 (Tøssebro, 1997, s.19). Men spesialskolene var bare for de bedrefungerende evneveike, de man anså for undervisningsdyktige i forhold til hva man tradisjonelt regnet som undervisningsfag. De som ble regnet som ikke undervisningsdyktige fikk ikke undervisning før på 1960-tallet, og da innenfor åndssvakehjemmene. Undervisningen av denne elevgruppen økte også raskt og det var etter hvert like mange som fikk undervisning innenfor HVPU (ca. 2000 i grunnskole og videregående skole) som antallet elever i statlige og kommunale spesialskoler. Innenfor HVPU ble det også organisert opplæring for voksne på grunnskolens nivå slik at det utover på 1970- tallet alt i alt var omtrent dobbelt så mange elever som fikk undervisning innenfor HVPU som det var elever i spesialskolene (Tøssebro, 1997, s.18). Undervisningen innenfor HVPU var underlagt grunnskoleloven, slik at det var kommunene som var ansvarlig også for denne undervisningen.

Ved en lovendring i 1955 var kommunene blitt pålagt å gi hjelpeundervisning til elever med lærevansker. Staten refuserte utgiftene, og først da fikk elevene som trengte det rett til ekstra tid eller tilrettelagt undervisning. Slik undervisning hadde imidlertid mange kommuner gjennomført i lang tid før loven i 1955. Hjelpeundervisningen varierte mye i organisering fra hjelp til enkeltelever inne i klassen, ene - eller gruppeundervisning utenfor klassen, eller undervisning i egne skoler. Hjelpeundervisningen tok utgangspunkt i den alminnelige

læreplanen, men tilpasset undervisningen til elevenes forutsetninger. Det var imidlertid flytende overganger mellom vanlig undervisning og hjelpeundervisning, og mellom hjelpeundervisning og spesialundervisning, slik at det ikke var så lett å si hvor skille mellom de ulike elevene gikk (Dokka, 1981, s.105). Mens arbeidet med den nye skoleloven pågikk i løpet av sekstiårene ble det mer og mer som talte for at man i minst mulig grad skulle skille ut elevene til egne skoler.

Det var etter hvert en generell forståelse for at det beste ville være at alle elever fikk den hjelpen de trengte så nær hjemmet og sitt opprinnelige miljø som mulig. Det ble derfor nærliggende å vurdere om man skulle ha en felles lov for alle grunnskoleelevene, og altså sløyfe spesialskoleloven av 1951.

### 8.3 Integrering av flest mulig

Et utvalg med høyesterettsdommer Knut Blom ble nedsatt i 1969 for å se nærmere på dette forholdet, og i 1970 avleverte utvalget sin innstilling. Den holdningen som innstillingen er bygget på preget og preger fortsatt mye av tenkningen omkring psykisk utviklingshemmede og skole, nemlig at dersom det er ønskelig for den enkelte så bør alle barn kunne få tilpasset undervisning i vanlig skole. Målet eller ambisjonene til Blom - utvalget var ”at alle funksjonshemma blir sikra rett til opplæring som er likeverdig med den som andre born og unge får” (Dokka, 1986, s.144). En måte å realisere det på var å innarbeide spesialskoleloven i grunnskoleloven. På grunn av skiftende regjeringer ble ikke innarbeidingen i grunnskoleloven gjennomført før i 1975, med virkning fra 1.1.1976. Da fikk også den nye grunnskoleloven en passus som sa at ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har.” Loven gir også *utvidet* rett til dem som trenger spesialpedagogisk hjelp, foruten rett til undervisning både før og etter skolepliktig alder dersom den enkelte etter sakkyndig vurdering trenger og kan ta i mot opplæring (Dokka, 1986, s.144).

Selv om nå alle elevene var omfattet av den samme loven, og at det var elevens hjemkommune som hadde ansvaret for den enkeltes opplæring var det imidlertid ikke slik at spesialskolene straks ble tømt for elever. Det var ikke tvil om at intensjonene i Blomutvalgets innstilling hadde vært at flest mulig funksjonshemmede skulle integreres i

---

den vanlige skolen på hjemstedet, men alle mente man trengte tid og overgangsordninger før det kunne bli realitet. Loven åpnet også for at ulike organiseringsmåter kunne taes i bruk. Det var intensjonen at den enkelte elevs behov skulle imøtekommes uten at det skulle være økonomiske eller organisatoriske hindringer i veien for at det beste tilbudet kunne realiseres. Det skulle være hensynet til den enkelte som skulle avgjøre hvor og hvordan opplæringen skulle foregå.

Reaksjonene fra lærerorganisasjonene og andre høringsinstanser gikk i hovedsak ut på at man prinsipielt var enig i intensjonene og hovedideene i det nye lovforslaget, men at man på grasrota følte seg forholdsvis uforberedt og usikker i forhold til den praktiske gjennomføringen av endringene som lovforslaget la opp til. Både foreldregrupper og lærerorganisasjonene var først og fremst opptatt av at de nødvendige ressursene måtte følge elevene i en overføring fra en spesialskole til vanlig skole, noe man ikke følte seg helt trygg på kom til å skje. Selve prinsippene og tankene bak utvalgets innstilling var det imidlertid få faglige eller allmenne protester mot. Utvalgets ideer og holdninger kom da også til å prege synet på integrering i lang tid, og det var en generell forståelse av og forholdsvis stor enighet om de holdningene som Blomutvalget ga uttrykk for. Kommunene fikk nå ansvaret for all undervisning av alle barn i sin kommune, men det betød ikke nødvendigvis at all undervisning av alle barn skulle foregå innen kommunene. Både private, interkommunale, fylkeskommunale og statlige skoler ble opprettholdt, men hjemmekommunen var ansvarlig og måtte sørge for at den enkelte fikk tilpasset opplæring. Disse ideene var ikke nytt tankegodt, det nye var at ideer som tidligere hadde vært forbeholdt de vanlige elevene i den vanlige skole, enhetsskolen, nå også skulle gjelde de andre elevene, de som hadde gått på spesialskolene. Ideen i Blomutvalgets innstilling var at alle barn og unge skulle få del i de verdier fellesskapet kunne gi og at alle fikk føle et medansvar for fellesskapets oppgaver og plikter. Alle skulle være sikret en likeverdig opplæring, og dernest hadde alle rett til å vokse opp i sitt eget hjem og få opplæring i nærmiljøet. Blomutvalget foreslo også rett til spesialpedagogisk hjelp både til førskolebarn og til voksne dersom de hadde behov for det ut fra en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurdering skulle den nyopprettede pedagogisk-psykologisk tjenesten stå for. Det var altså kommunene som nå ble ansvarlig for all undervisning i skolepliktig alder. Fylkene hadde ansvaret for aldersgruppen som tilhørte den videregående skole fra 16-21 år. Det sentrale punkt i det nye tillegget til loven var som før nevnt at "Alle elevar har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har." Denne formuleringen fulgte opp intensjonene i Blomutvalget idet

---

opplæringsbegrepet ble utvidet til også å gjelde de elevene som ikke hadde særlig utbytte av tradisjonell teoretisk undervisning. Fokuset flyttet seg fra at elevene skulle tilegne seg kunnskapene via undervisningen som ble gitt, til at opplæringen skulle tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov, og som en konsekvens av dette sto det videre: ” For born og ungdom som ut fra sakkunnig vurdering treng særleg hjelp, skal det skipast spesialundervisning i eller utanom skolen” (Myhre, 1997, s.164). Selve undervisningen kunne altså organiseres som egne tiltak i eller utenom den vanlige skolen dersom man vurderte at det var til det beste for eleven.

Det ble også fart i undervisningen ved de ulike institusjonene, altså for de sterkt utviklingshemmede, de som var ”uunderviselig” og som av den grunn hadde fått lite eller ingen undervisning tidligere. Departementet mente at grunnskoleloven fra 1969 hjemlet undervisning for alle uansett funksjonsnivå, og med tillegget i 1975 var det i hvert fall ingen tvil. På institusjonene var det mange som aldri hadde fått undervisning, og som derfor var berettiget til å få voksenundervisning. På midten av 1980-tallet var det derfor flere elevplasser innenfor institusjonene enn det var i spesialskolene, medregnet undervisning på grunnskolens nivå gitt til voksne i institusjon.

Selv om loven innebar en intensjon om integrering av elever med spesielle behov så ble det altså ingen revolusjon innad i skolene. For det første var det i norsk skole drevet en form for integrering i mange år, kanskje først og fremst ved de mindre skolene utenom byene. Det hadde ikke vært stort nok elevgrunnlag for å starte eksternatskoler mange steder, slik at det hadde vært ”naturlig” at de som hadde behov for det fikk noe særundervisning ved den skolen de naturlig soknet til, og at de ellers måtte ”henge med” så godt de kunne. Det hadde nok også vært et økonomisk moment i å ikke sette i gang spesielle tiltak for disse elevene, idet det ville ha betydd merutgifter for kommunene. Disse elevene fikk nå rettigheter på en annen måte enn før, og med opprettelsen av den sakkyndige tjenesten som også Blomutvalget hadde foreslått, ble denne undervisningen satt inn i en juridisk ramme. Det var da ikke tilfeldigheter som avgjorde mengden eller organiseringen av spesialundervisningen lenger. Det var heller ingen strøm av elever som kom inn i den vanlige skolen fra spesialskolen umiddelbart etter innføringen av loven. Mange mente at integreringen ikke måtte skje forhastet, og at integrering ikke kunne erstatte spesialskoler og institusjoner. Det å skulle skifte skole innebar en stor usikkerhet, og med den opprustingen som spesialskolene nylig hadde fått syntes nok mange både lærere og elever/foresatte at tilbudet ved

---

spesialskolene nå var ganske bra. Det var dermed ikke noe umiddelbart press på den vanlige grunnskolen for å ta inn elever fra spesialskolene.

## 8.4 Avvikling av segregerte tiltak

Ved en endring i grunnskoleloven i 1987 ble det så ytterligere presisert at alle barn så vidt mulig skulle gå på den skolen de geografisk tilhørte. Det ble altså mer og mer opplagt at det lå en føring i loven som skulle oppfylles, og at det ikke var opp til den enkelte elev, skole eller kommune å velge fritt. I 1992 ble så spesialskolene nedlagt og omdannet til kompetansesentre. For aldersgruppen 16-21 år så fikk de psykisk utviklingshemmede fortrinnsrett ved opptak i videregående skole i 1982, og i 1991 fikk de rett til videregående opplæring i inntil fem år. Fra 1994 ble rettighetene noe endret, og elever med behov for særskilt tilrettelagt undervisning fikk rett til å komme inn på primært valgte kurs og rett til tre, men mulighet for fem år i videregående skole.

At også omsorgen skulle bygge på desentraliseringsprinsippet ble slått fast i Stortingsmelding nr 88.1974-75: "Omsorg for psykisk utviklingshemmede", som kom etter utredningen til "det første Lossiusutvalget". Desentraliseringsprinsippet innebar at ulike servisefunksjoner skulle være tilgjengelige der den enkelte var. "Desentralisering betyr at ulike servisefunksjoner skal følge individet i stedet for omvendt" (NOU 1985:34,s.15). Institusjonene skulle nedbygges, kvaliteten skulle heves og det primære ansvaret for utviklingshemmede skulle legges til kommunene. Det var altså de nye tendensene om normalisering og integrering som også kom til uttrykk her. Tempoet i desentraliseringen var imidlertid langsomt slik at allerede i 1982 ble det neste "Lossiusutvalget" nedsatt, med mandat om igjen å "gjennomgå og vurdere helsevernet for utviklingshemmede, "HVPU" (NOU 1985:34, s.8). Dette utvalget kom med sin innstilling i 1985 og den var knusende i sin dom over institusjonene, og utvalgets eneste forslag til løsning var å avvikle institusjonene. "Utvalget har derfor funnet det nødvendig å sette inn sterkere virkemidler, nemlig en forpliktende og tidfestet avvikling av HVPU, finansiert i det vesentlige av statlige midler" (NOU 1985: 34, s.102). Konklusjonen vakte mange negative reaksjoner, da mange mente nedleggning var et altfor drastisk og urealistisk tiltak, ikke minst blant foreldrene og pårørende, men også innen kommunene og i Stortinget. Det ble allikevel slik at institusjonene ble offisielt nedlagt fra 1.jan 1991. Ansvaret for den enkelte ble i sin helhet

overført til kommunene, det ble en ”normalisert” omsorg i den forstand at de utviklingshemmede og deres behov ble kommunens ansvar på lik linje med alle andre innbyggere i kommunen. Man antok at det var ca.17000 eller ca 0,4 % av befolkningen med varierende hjelpebehov som da ble et kommunalt ansvar. Den opplæringen som var etablert for de aller svakeste 30år tidligere i institusjonene, ble det nå den normale skolens oppgave å ivareta. Statens spesialskoler ble nemlig også vedtatt nedlagt, noe som formelt skjedde fra 1.jan.1992. Dermed var de store institusjonenes og spesialskolenes over hundreårige historie over.

Utover på åttitallet fikk vi altså flere stortingsmeldinger og stortingsproposisjoner angående spesialundervisning og statens spesialskoler med påfølgende drøftinger i Stortinget. Debattene og innstillingene avdekket et visst skille mellom et borgerlig og et sosialistisk standpunkt, der de borgerlige ønsket å bremse farten i forhold til integreringen, og også hadde et noe restriktivt forhold til avvikling av spesialskolene, mens Arbeiderpartiet og SV stadig presset på for full integrering. Våren 1992 ble det satt sluttstrek for denne debatten da spesialskolene ble vedtatt nedlagt. Skoler for hørselshemmede var de eneste som ble beholdt, i det alle mente det var viktig å opprettholde et aktivt språkmiljø (tegnspråk) for døve elever. De andre tidligere spesialskolene gikk over til å bli spesialpedagogiske sentra som skulle bistå til kompetanseheving ved lokalskolene i forhold til ulike typer funksjonshemminger. På denne måten ville man unngå å miste den kompetansen som spesialskolene hadde opparbeidet seg, men la den komme elevene til gode der de befant seg. På samme tid la man til rette for å oppfylle lovens intensjon om at alle har rett til opplæring i eget oppvekstmiljø (Dalen, 1994, s.34).

Med den felles generelle delen av læreplanen for grunnskolen og den videregående skolen (L94 og L97), bruker man nå konsekvent det nye begrepet inkludering i stedet for integrering. Dette skiftet av begrepsbruk tyder på at man fra politisk hold ønsker fornyelse og videreutvikling i forhold til problemområdet både teoretisk og i praksis. Integreringen var lovpålagt og lovendringene ble møtt med en del skepsis i forhold til den praktiske gjennomføringen, både av mottagerskolene og avgiverskolene, og også av en del av brukerne og deres organisasjoner. Men som uttrykk for tankegangen om likeverd og like rettigheter, som en utvidelse av enhetsskoletankegangen ble det ikke reist særlige motforestillinger. Formelt og lovmessig er integrering i en viss forstand gjennomført i og med at ”alle” i ordets egentlige betydning har rett til tilpasset opplæring i sitt nærmiljø, og



---

alt ansvar for opplæring ble overført til kommunene og fylkene. Fylkene har ansvaret for den videregående opplæringen, mens kommunene har ansvaret for opplæring i førskolealder, på grunnskolenivå og for voksenopplæring etter fylte 21 år. Da HVPU reformen ble gjennomført fra 1.jan 1991 ble også all omsorg og undervisning av elever som tidligere hadde vært organisert innen HVPU et kommunalt/fylkeskommunalt ansvar. Mye tyder allikevel på at integreringen i mange tilfeller ikke fungerer som ønsket og forventet, og innføringen av begrepet inkludering signaliserer at kursen må justeres og at målet på langt nær er nådd.

## 8.5 Åndssvakeforsorgens utvikling i Danmark

Perioden fra 1959 til 1980 da de åndssvake var under Statens Åndssvakeforsorg, var en svært ekspansiv periode i forhold til undervisning av åndssvake i Danmark. Man fortsatte å bygge ut eksterntatskolene, de såkalte Grønne Skoler som i hovedsak tok i mot ”debile elever”. Dette var skoler der vanlige skolefag som dansk og regning hadde en stor plass. Folkeskolens læreplan var utgangspunktet for disse skolens læreplaner, og ca.15 % av skolens elever ble hvert år overført herfra og inn i folkeskolen. Man fortsatte også utbygging av beskjeftigelsesskolene som nå fikk navnet treningsskoler. Disse skolene var mer beregnet på de såkalte moderat og svært utviklingshemmede. Her var det ikke folkeskolens læreplaner som var veiledende, men mer individuelt tilpasset opplæring med vekt på praktiske og dagligdagse ferdigheter med utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger. I 1959 var det ca. 600 skoleplasser innenfor særfor sorgen og 1200 elevplasser i eksterne skoler under særfor sorgen, mens antallet personer som var underlagt særfor sorgen var ca. 20000. Pr.1.april 1974 var det 4122 skoleplasser, fordelt på 3223 debilskeleplasser og 899 treningsskeleplasser, og antallet skoler hadde økt fra 20 til 70 på 15 år (Bank-Mikkelsen, 1982, s.137). Behovet var allikevel ikke helt dekket i det man regnet at det var 5086 registrerte åndssvake i skolealder på det tidspunkt. Statens Åndssvakeforsorg som ble etablert ved lov i 1959 representerte en ny holdning som var preget av den tidligere omtalte normaliseringstanken. Normalisering betød altså at de åndssvake skulle leve så normalt som mulig, og det innebar et likeverdighetsprinsipp og et rettighetsperspektiv i forhold til de åndssvake som var nytt tankegods. I den gamle åndssvakefor sorgen hadde forholdsvis få fått undervisning, og utbyggingen av skolene var et storstilt tiltak for å kunne gi dem som hadde rett til det, et skoletilbud. Disse skolene ble så administrativt overført til amtene ved

utlegningen i 1980, i det det var amtene som fikk ansvaret for den utvidede spesialundervisningen, det som i dag kalles undervisning etter § 20.2. Den alminnelig spesialundervisningen, den som kommer inn under § 20.1, beholdt kommunene ansvaret for. Spesialskolenes videre eksistens ble det derfor de enkelte amtene, kommunene og foreldrene som bestemte. Det var foreldrene i samarbeid med skolemyndighetene og rådgivningstjenesten som bestemte om en elev skulle gå på hjemmeskolen eller i en spesialskole. Staten overløt dermed den eventuelle integreringen til brukerne, selv om målet i og for seg var klart.

Fra statens side var der således tale om en målstyring, i det målet var integration, hvorimot den praktiske gjennomførelse af disse mål var uddelegeret til amtene – og i sidste instans kommunernes skoler, hvor integreringen skulle finde sted (Tetler, 2000, s.37).

Når den private åndssvakeforsorgen i 1959 ble statlig var den gamle maktstruktur som legeveldet ved de private institusjonene hadde vært representanter for, i ferd med å miste sin makt. Legenes ”enevelde” hadde i stor grad vært legitimert ved den eugenetiske tankegangen som hadde preget store deler av det medisinske, men også det politiske miljøet fra 1920 årene. I tråd med en slik tankegang måtte samfunnet beskyttes eller renses for negativt og dårlig arvemateriale. Det var samfunnet som kollektiv, som organisme, som skulle foredles og utvikles, og i forhold til denne store allmenne oppgaven måtte de enkelte ”dårlige” individene ”ofres”. Det ble simpelthen oppfattet som en edel oppgave å sørge for at disse ”uutviklede”, som ofte ble sett på som ”evige barn”, eller ”nærmest dyr”, ble holdt utenfor samfunnet, og at de dermed ikke videreførte sine dårlige gener og arveanlegg. Det var naturlig at det var legene som hadde ekspertisen i forhold til denne problematikken, det var de som kunne noe om arv og gener og fysiske og psykiske sykdommer. På denne måten hadde legene forvaltet kunnskapen og dermed autoriteten i forhold til de åndssvake siden begynnelsen av århundre da den pedagogiske optimismen i store trekk hadde mistet sin kraft og status. I Danmark hadde Christian Keller og senere hans sønn Johan Keller vært mektige og innflytelsesrike representanter for denne holdningen helt fra slutten av forrige århundre, slik at den var godt grunnfestet og etablert i dansk åndssvakeomsorg. Det var altså en sterk tradisjon for at overlegene ved institusjonene var både aktet og æret i kraft av at de gjorde et samfunnsmessig viktig og nyttig arbeid, nemlig å ”rense samfunnet for sykt og farlig arvemateriale” og at de dessuten var ubestridte autoriteter i forhold til saksområdet åndssvakhet. På denne bakgrunnen er det forståelig at den nye forsorgen med

---

foreldreforeninger og forsorgsjefen som alliansepartnere til en viss grad måtte bygge på det allerede etablerte makt - og kunnskapsapparat for ikke å miste troverdigheten. Det var en stor og tungrodd skute som skulle endre kurs, og det måtte det taes hensyn til.

## 8.6 Avvikling av særomsorgen

Når den nye åndssvakeomsorgen i så stor grad hadde lyktes i sitt prosjekt med å dreie fokuset fra å se på de åndssvake som en samfunnstrussel til å se på dem som enkeltindivider med rettigheter og plikter som andre samfunnsmedlemmer, så var etter hvert tiden kommet til at den statlige særfor sorgen også ble nedlagt. Normaliseringen ble på denne måten i en viss grad gjennomført ved at de åndssvake ikke lenger skulle ivaretaes av et eget lovverk, men underlegges det samme lovverket som alle andre i samfunnet. Statens Åndssvageforsorg ble avviklet i 1980.

Niels- Erik Bank-Mikkelsen som hadde ledet den nye åndssvakeforsorgen fra 1959, samarbeidet nært med foreldre og familiene til de åndssvake og deres interesseorganisasjon, (LEV), for å få gjennomslag i samfunnet og blant politikerne for en normalisering. Det var altså ikke en generell stemning eller en opinion i samfunnet som krevde en omorganisering av åndssvakeomsorgen som forsorgsjefen og foreldreforeningen kunne alliere seg med, de måtte i stor grad selv skape disse holdningene, og de måtte selv skape forståelse for de nødvendige endringene. Selv om det nok var en generell forståelse for å forbedre institusjonene og utbygge skoletilbudene, var det ikke en grunnleggende oppfatning av at selve systemet hadde fungert overgripende i forhold til dem som hadde vært underlagt den tidligere åndssvakeomsorgen. Det var heller ikke blitt stilt de store generelle spørsmålsteget når den statlige forsorgen ble etablert i 1959. Man var i samfunnet generelt ikke moralsk indignert over måten de åndssvake var blitt eller ble behandlet på, og det var ingen offentlig aggresjon i forhold til institusjonene og det maktapparatet som hadde hersket der. Selv om pressen begjærlig grep sjansen når det dukket opp noen skandalehistorier førte disse skandalehistoriene allikevel ikke til annet enn en forståelse eller et krav om forbedring av omsorgen, og ikke til en radikal system- eller institusjonskritikk. Foreldreforeningene var også i utgangspunktet skeptiske til nedleggelse av institusjonene. De var redd for å miste det tilbudet som var utbygget de senere årene, så selv om de var positive til normaliseringen, betød utlegningen eller avviklingen av Statens Åndssvageforsorg forhåpentligvis ikke at

institusjonene opphørte i følge LEV. I 1980 ble det også fra mange hold pekt på at utlegningen strengt tatt bare var en administrativ endring, i det det bare var Statens Åndssvakeomsorg som nå ble nedlagt. Ansvar for skolene og institusjonene ble overdratt til kommuner og amt, bortsett fra enkelte spesialinstitusjoner som forble under staten. Hvordan så kommunene og amtene valgte å administrere skolene og institusjonene var for så vidt opp til dem å avgjøre, selv om det lå i lovens intensjon at normaliseringen som hadde startet 20 år tidligere burde fortsette. En normalisering måtte i sin ytterste konsekvens innebære at mange fikk sine tilbud i nærmiljøet, både i form av skole, arbeid og bolig, selv om man ikke gikk prinsipielt inn for å nedlegge spesialskolene og institusjonene. Det var ca. 40.300 mennesker som var under særfor sorgen i 1979 før utlegningen, av disse var det ca. 20200 åndssvake, de andre tilhørte gruppene; blinde, døve, epileptikere, vanføre, talehemmede eller tunghørt. Det var ca. 16500 ansatte innen forsorgen, 12800 av dem innenfor åndssvakeomsorgen. Åndssvakegruppen var altså desidert den største både i antall klienter og i antall ansatte (Bank-Mikkelsen, 1979, s.12). Særfor sorgens utlegning angikk altså svært mange,- både klienter og ansatte.

Med utlegningen av særfor sorgen i 1980 signaliserte staten at det var og er kommunene som har ansvaret for de funksjonshemmede på lik linje med andre borgere. Hvordan den enkelte kommune så organiserer boforholdene, skolegangen, fritidstilbudene og arbeidsmulighetene er fremdeles i stor grad overlatt til den enkelte kommune og det enkelte amt. Det er i tråd med dansk politikk opp til den enkelte å velge de løsningene de selv tror på innenfor visse rammer. Dansk lovgivning åpner muligheten for integrering i den vanlige folkeskolen, men den pålegger det ikke, og bare ca. 10 % av dem som får utvidet spesialundervisning får det enkeltintegret i klasser, mens ca. halvparten av dem som får utvidet spesialundervisning får det i spesialskoler, og ca. 30 % i spesialklasser eller ”hold”. Disse tallene er gjennomsnittlige for landet, og de kan se helt annerledes ut i et det enkelt fylke eller en tilfeldig kommune. (Undervisningsministeriet, 2005, s.21). Denne valgfriheten i forhold til integrering harmonerer med en lang tradisjon innen dansk skolevesen, der valgmuligheter og mangfold har vært høyt prioritert.

## 8.7 Oppsummering og sammenligning

Norge har ved hjelp av lover gjennomført avviklinger av alle særtiltak for psykisk utviklingshemmede i statlig regi. Mennesker med psykisk utviklingshemming er sidestilt med alle andre i den forstand at de mottar offentlige tjenester på lik linje og fra de samme institusjonene som alle andre borgere. Særtiltakene er i prinsippet avviklet og nedbygget. Det har generelt vært stor offentlig enighet om at prinsippene for avviklingen av særordningene har vært riktige. Den politiske uenigheten som har vært, har i hovedsak gått på tempoet og tilretteleggingen i gjennomføringene av reformene. Den faglige skepsisen som har kommet frem har også i hovedsak vært rettet mot om hastigheten av gjennomføringen, og om forberedelsene til endringene har vært forsvarlige. I Norge har både åndssvakeomsorgen og spesialskolene vært forholdsvis lite utbygd og de har dermed ikke omfattet så mange personer, verken ansatte eller klienter/elever, slik at det ikke var så mange mennesker reformene omfattet i første omgang.

Norge hatt en lang tradisjon for å sette spørsmålstegn ved institusjonene, og deres innvirkning på klientene. Allerede på 1800-tallet mente Eilert Sundt at det måtte være hyggeligere for et barn å være i et fosterhjem enn på en institusjon når man manglet egen familie. Skepsisen mot institusjonene har stadig blitt eksponert i pressen, i form av ulike avsløringer av uverdige forhold innenfor institusjonene. Forfattere har beskrevet de dårlige forholdene i skjønnlitteratur, og kjente samfunnsstopper har stilt seg i spissen for kritikken og kravet om forbedring. Ulikhet og urettferdighet i forhold til svake grupper har vært et brennbar tema i samfunnsdebatten i Norge i over hundre år. Selv om debattene etter krigen først var rettet mot forholdene inne i de ulike institusjonene, kom den etter hvert til å gjelde selve institusjonsvesenet i seg selv, og utover på 70- og 80- tallet kom det en sterk avinstitusjonaliseringsbølge på de fleste områder. Spesialskoleloven ble avviklet og all undervisning av alle elever kom under den samme loven. På 90- tallet ble også spesialskolene avviklet og gjort om til kompetansesentre slik at alle elever nå hører til i et og samme skolesystem.

På 90- tallet ble også helsevernet for utviklingshemmede ble avviklet, institusjonene ble avviklet og alle innbyggere uansett funksjonshemming ble den enkelte kommunes ansvar på lik linje med alle andre innbyggere i kommunen. Noen kritiske røster meldte seg i forhold til tempoet på gjennomføringene av reformene, og flere sådde tvil om ressursene kom til å følge

den enkelte både ved overføring fra spesialskole til normalskole, og ved flytting fra institusjon til mindre bofellesskap, men intensjonene og det prinsipielle i reformene var det liten eller ingen offentlig uenighet om. Alle burde få et likeverdig tilbud i sitt nærmiljø uansett psykisk eller fysisk funksjonshemming, det var alle enige om. Man må kunne si at de verdidebattene som lenge hadde pågått, men som økte betraktelig og ubehagelig i styrke fra midten av sekstitallet har vært en sterkt medvirkende faktor i forhold til den forholdsvis konsekvente integrerings og normaliseringspolitikk som har vært ført i Norge etter krigen, både innen skolesektoren og i forhold til omsorgs- og boligsektoren.

I Danmark var det en stor særforborsorg som i 1980 ble overført fra staten til kommunene og amtene. I første omgang så var det en administrativ reform, selv om det var klart at noe av intensjonene bak reformen var normalisering og integrering. Man ønsket at de ulike kommunene og amtene selv bestemte formen og tempoet i disse prosessene. Det er derfor store forskjeller mellom ulike kommuner og ulike amt med hensyn til hvordan opplæringen av psykisk utviklingshemmede er organisert. Noen kommuner har integrert tilnærmet alle i den alminnelige folkeskolen, mens andre kommuner sender nesten alle sine psykisk utviklingshemmede elever i spesialskoler. Det å velge sin egen løsning har lang tradisjon innenfor det alminnelige danske skolevesen, og dermed er det også tradisjon for at man har mange ulike skoler. Spesialundervisningen er dessuten delt i to grupper, de som får ”vanlig” spesialundervisning i de kommunale skolene, og de som kommer inn under begrepet ”utvidet spesialundervisning”. De psykisk utviklingshemmede kommer stort sett inn under den siste kategorien, og for den gruppens vedkommende går gjennomsnittlig omtrent halvparten av disse elevene i spesialskoler i amtene.

## 9. Avslutning og konklusjon

Utgangspunktet for min oppgave var en forundring over den ulike organiseringen av opplæringen for psykisk utviklingshemmede i Norge og Danmark. Mens Norge har avviklet spesialskolene, har Danmark opprettholdt dem. Mine studier skulle finne frem til bakgrunnen for, og årsakene til denne ulike organiseringen i de to land. Min undersøkelse viser at de ulike historiske forutsetningene fikk avgjørende betydning når debattene om integrering og normalisering kom i etterkrigstiden. Det fikk betydning både for selve debattene, og også for den senere organiseringen av undervisningen.

### 9.1 Skolehistorien

Den alminnelige skolens historie i Norge og Danmark har som vist noe ulike tyngdepunkt. På tross av en felles ide i begge land med skoleforordningen i 1739 der alle uansett stand og stilling på bygdene fikk tilbud om skole, har den alminnelige skolen utviklet seg etter ulike ideal og fått ulike særtrekk i de to land. Mens den norske skolen har hatt en klar tradisjon i forhold til noe som kan kalles et utvidet enhetsskoleperspektiv, der like muligheter og fellesskapskultur har vært omdreiningspunktene, har den danske skolen i like stor grad hatt et tydelig tyngdepunkt omkring valgfrihet og retten til selv å bestemme over skolegangen. Disse ulike kulturelle trekkene har antagelig bidratt til å danne ulike forventninger og forutsetninger i forhold til integrering.

I Norge var det få elever som ikke gikk i den alminnelige skolen, mens det i Danmark var forholdsvis mange elever som gikk i alternative skoler. Det å kunne danne egne skoler, og være med å bestemme over sine barns skolegang var en allmenn rettighet som man hadde kjempet for i lang tid. Det å gå på en annen skole enn nabobarna er derfor ikke så spesielt i Danmark som i Norge, og blir slett ikke i seg selv sett på som noe negativt.

Disse ulike tradisjonene gir ingen utfyllende forklaring på problemstillingen, men de er uttrykk for ulike holdninger og tradisjoner, som har vært en medvirkende faktor i forhold til avviklingen av spesialskolene i Norge og opprettholdelsen av spesialskolene i Danmark.

---

## 9.2 Tiltak for psykisk utviklingshemmede

Åndssvakeomsorgen hadde også et forholdsvis likt utgangspunkt i de to land, nemlig en pedagogisk optimisme i forhold til opplæring av åndssvake og idioter. Man mente som i store deler av Europa for øvrig, at opplæring og undervisning kunne virke helbredende slik at i prinsippet alle åndssvake skulle kunne føres tilbake til samfunnet som samfunnsnyttige og selvforsørgende individer, dersom de fikk opplæring. Fra et slikt felles utgangspunkt tok utviklingen noe ulike veier. Det ble etablert privatskoler for åndssvake både i Norge og Danmark, men mens skolene i Norge ble statlige, og fortsatte som pedagogiske institusjoner, og Norge også fikk en lov om rett til undervisning for ”abnorme børn”, så ble institusjonene i Danmark mindre pedagogisk orienterte, og de åndssvake fikk ikke lovhemlet rett til undervisning før i 1959. Selv om den pedagogiske optimismen avtok så fortsatte spesialskolene i Norge å eksistere på tross av at de var forholdsvis dyre. Etter hvert fikk man også pleie – og omsorgshjem for dem som var såkalt ikke opplæringsdyktige. Men verken spesialskolene eller pleiehjemmene ble noen gang særlig utbygd i Norge, og ingen av disse institusjonene fikk høy status eller stor innflytelse. De fleste åndssvake fikk dermed verken tilbud om plass i spesialskolene eller i pleiehjemmene, slik at lokale ordninger ofte var den eneste løsningen. Selv om segregeringen av de åndssvake også i Norge endret status fra å være et hjelpetiltak for de åndssvake til å bli et samfunnshygienisk tiltak for å holde de åndssvake ute fra samfunnet, så dreiet det seg hele tiden om forholdsvis få personer. Det var lite prestige knyttet til åndssvakeomsorgen, selv om det også i Norge foregikk en profesjonskamp mellom pedagoger og medisinsk personale i forhold til de åndssvake.

I Danmark fikk man ganske tidlig en forholdsvis stor utbygd åndssvakeforsorg. Når den første optimismen i forhold til helbredelse av de åndssvake var gått over, slik at de pedagogiske anstrengelsene ikke lenger fikk så stor oppmerksomhet, så ledelsen for åndssvakeforsorgen sitt arbeid som en samfunnsoppgave på en annen måte. Samfunnet skulle renses og beskyttes fra de åndssvake, som ble sett på som farlige. De innebar en samfunnstrussel i den forstand at deres dårlige og negative arvemateriale var en fare for samfunnsbygningen, i ytterste konsekvens en fare for selve samfunnsutviklingen dersom deres arvemateriale fikk spre seg. Omsorgen var privat drevet med offentlig støtte, og ledelsen fikk forholdsvis raskt stor makt. Et forslag om å utrede åndssvakes rett til undervisning fikk for eksempel ikke støtte av åndssvakeomsorgens ledere, og det ble heller noe av utredningen. Det ble dermed åndssvakeforsorgen selv som avgjorde hvem som skulle få



skolegang, og opplæringen foregikk i åndssvakeforsorgens egne skoler. De danske åndssvakeinstitusjonene ble etter hvert styrt av leger, og allmennheten stilte få spørsmålsteget ved forutsetningene og driften av forsorgen.

### 9.3 Debattene

Når man så i etterkrigstiden begynte å sette et kritisk søkelys på samfunnets behandling av de åndssvake var forutsetningene forskjellige i de to landene. I Norge ble kritikken rettet mot de offentlige myndighetene, mot politikere og byråkrater, mot lovene og institusjonene. Det var bare å fyre løs, og det var i realiteten ingen som forsvarte den behandlingen eller mangel på behandling de åndssvake og andre segregerte og utsatte grupper fikk. Denne kritikken ble i liten grad imøtegått og tilbakevist, det var få eller ingen som forsvarte samfunnets behandling av de psykisk utviklingshemmede og andre handikappede. Kritikken var da også rettet mot det offentlige, mot politikere og byråkrater, og ikke mot dem som arbeidet innenfor disse områdene. Debatten ble tatt på alvor av myndighetene, og de nedsatte granskingskommisjoner for å undersøke om det var noe i de ulike beskyldningene. I forbindelse med innføringen av den nye skoleloven i 1969 ble det derfor naturlig å også vurdere om spesialskoleloven skulle innarbeides i den nye loven. Enhetsskolen skulle og burde omfatte alle på en eller annen måte. Blomutvalgets innstilling kom til å sette standarden i forhold til integrering i Norge i lang tid fremover. Og komiteens tanker falt ikke på stengrunn, det var ideer og holdninger som både skolefolk og politikere allerede var fortrolige med. Den viktigste forskjellen var at reformene nå også gjaldt for psykisk utviklingshemmede.

I Danmark var situasjonene noe annerledes. Her var det ikke en sterk offentlig opposisjon som protesterte mot den behandlingen de åndssvake fikk. Og når spørsmålet etter hvert ble reist om alle innenfor åndssvakeforsorgen virkelig var så åndssvake som legene sa, så var det en direkte kritikk av legene som ledere for forsorgen. Når foreldreforeningene ble opprettet var også det en indirekte kritikk, i og med at noen syntes det var behov for slike interesseforeninger. Og når man begynte å snakke om normalisering og integrering rokket man ved selve det fundamentet som forsorgen etter hvert var bygget på, nemlig det å beskytte samfunnet mot de åndssvake. I Danmark var det altså sterke interessegrupper som hadde mye å forsvare i forhold til den bestående åndssvakeforsorgen. Det ble den nye

---

forsorgsjefen N. E. Bank-Mikkelsens oppgave å gjennomføre en normalisering på ”fredelig” vis. Debatten om normalisering i Danmark hadde ikke den sterke kritikken mot selve institusjonene som den hadde i Norge. Det var ingen sterk offentlig oppmerksomhet rundt spørsmålet, og det satte ikke sinnene i kok når urettferdighetene ble påpekt eller avslørt. Man hadde dessuten en faglig sterk og på mange måter ”veldrevet” åndssvakeforsorg som forsvarte sin stilling ved å imøtegå eventuell kritikk. Debatten dreiet seg derfor mye om normaliseringsprinsipper som man mente kunne virkeliggjøres også innenfor ulike typer institusjoner og spesialskoler. Når elevene innen forsorgen også fikk undervisningsrett var derfor en stor seier vunnet. Rett til skolegang var et viktig skritt i retning av normalisering. Og med utlegningen eller avviklingen av den statlige åndssvakeforsorgen i 1980 var det amtene og kommunene som overtok ansvaret for mennesker med psykisk utviklingshemming som for andre innbyggere, og dermed var det lovmessige grunnlaget for en normalisering gjennomført.

## 9.4 To ulike modeller

Mens man i Norge har vært opptatt av likhet har man i Danmark vært like opptatt av friheten. Grundtvig sa at for friheten så må selv likheten vike. Dette prinsippet ser ut til å ha bidratt til at man i Danmark har en sentral lovgivning som åpner for mange ulike muligheter snarere enn å gi pålegg om en lik løsning. I forhold til opplæring av utviklingshemmede medfører det at det er opptil kommuner og amt å avgjøre om spesialskolene skal beholdes eller ei.

Enhetsskoletankens sterke stilling i Norge har hatt avgjørende betydning for integreringen, og har spilt en viktig rolle i forhold til nedleggingen av spesialskolene. Enhetsskoletanken har utviklet seg over tid, og selv om integrering av alle i enhetsskolen først ble satt på dagsordenen i seksti – og syttiårene, var selve ideen om en skole for alle innarbeidet som et ideal både blant vanlige folk, skolefolk og politikere. Det var derfor ikke vesentlige prinsipielle motforestillinger mot integrering verken fra foreldre, fagfolk eller politikere. At de utviklingshemmede hele tiden hadde hatt skolerett i et parallelt system til den vanlige skolen, gjorde det antagelig lettere å integrere de to systemene i en felles lovgivning. Integrering av de psykisk utviklingshemmede i den alminnelige skolen kan dermed sies å være en ”naturlig” følge av enhetsskolens utvikling, uten dermed å si at en slik integrering

hadde vært planlagt lenge, eller at det var en uunngåelig utvikling. Den offentlige debatten etter krigen som rettet skarp kritikk mot samfunnets behandling av blant annet de psykisk utviklingshemmede var nok en svært sterk, og muligens avgjørende årsak til at integreringslovgivningene i forhold til skole og andre livsområder, ble såpass radikale som de ble.

I Danmark var situasjonen en litt annen. I den danske folkeskolens historie har det vært foreldrenes rett til selv å bestemme over sine barn og deres eventuelle skolegang som har vært karakteristisk. Det har ikke vært sett på som et mål at alle skulle gå i samme skole, tvert imot så har mangfoldet av skoler vært sett på som en berikelse. Mot en slik bakgrunn kan en lovpålagt integrering virke lite hensiktsmessig, og den danske lovgivningen legger også opp til at foreldrene i samarbeid med sakkyndige og kommunene og amtene bestemmer skoletilbudet til den enkelte psykisk utviklingshemmede elev. Når åndssvakeforsorgen ble overført til amtene og kommunene i 1980 ble det presisert fra politisk hold at det var en administrativ reform, og at det var opptil de enkelte kommuner og amt om man ville beholde de segregerte tilbudene eller om de skulle avvikles.

## 9.5 Konklusjon

Min studie har vist at dagens organisering av opplæringen for psykisk utviklingshemmede henger nøye sammen med den historiske bakgrunnen i de to landene. Både den alminnelige skolens historie, og de psykisk utviklingshemmedes skolehistorie og omsorgshistorie er viktige å ha kartlagt for å kunne forstå dagens praksis. Og sist men ikke minst så er debattene uttrykk for forbindelsen mellom fortidens historie og dagens praksis. Debattenes ulike form og innhold tok utgangspunkt i landenes ulike historie, og dagens praksis kan i stor grad sees som resultat av disse debattenes innhold og gjennomslagskraft, eller mangel på samme, slik at debattene, deres form og innhold blir en nøkkel til å forstå tiden både før og etter.

## 10. Fremtidsutsikter

Oppgaven har hatt fokus på den organisasjonsmessige siden av undervisningen for psykisk utviklingshemmede. Den innholdsmessige siden av undervisningen har dermed ikke vært fokusert. Jeg tror at mye av integreringsdebatten i starten dreiet seg om den fysiske integreringen, selv om utgangspunktet for integreringstankegangen ikke var et formkrav men et krav om menneskerettigheter og likeverd. Det er allikevel forståelig at man for å oppnå likeverd og like rettigheter i første omgang måtte se på det formelle og det fysiske. Det var nødvendig først å få likhet i formelle rettigheter for senere å kunne oppnå likeverd i praksis. Det var også nødvendig at elever, lærere og foreldre ble kjent med hverandre. Det er ikke så lenge siden de psykisk utviklingshemmede satt inne i en buss og så på oss andre som gikk i 17.mai tog. Den tiden er heldigvis over.

Dreiningen mot bruken av begrepet inkludering i stedet for begrepet integrering er uttrykk for at fokuset etter hvert bør rettes mer mot innholdet enn mot formen. Det er en felles erkjennelse både hos myndigheter, foreldre og lærere at fysisk integrering ikke automatisk medfører inkludering. Det viste seg i praksis at selv om elever var fysisk integrert så var de ikke nødvendigvis en naturlig del av helheten. I mange sammenhenger så forble de gjester i sin egen klasse og på besøk på sin egen skole. De ble altså ikke en naturlig og nødvendig del av helheten selv om de var fysisk tilstede. Inkluderingsbegrepet går ut fra at alle er en del av helheten, det er ikke en status man skal gjøre seg fortjent til, det er ikke noe man blir, det er noe alle er. For at alle skal kunne være naturlige og nødvendige deltagere i skolesamfunnet må vi antagelig se nøyere på innholdet i skolehverdagen, og målet for skolen. Kanskje må skolens innhold og mål endres slik at den i større grad makter å bruke ulikhetene hos elevene til å lære dem å leve sammen i dagens postmoderne flerkulturelle samfunn, der psykisk utviklingshemmede elever bare utgjør en av flere minoriteter. Dette er etter min mening fremtidens utfordring både for Norge og Danmark.

## Kildeliste

Alvesson, Mats, Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur

Andersen, Sv. Ellehammer og Finn Lambert (1974): *Specialpædagogik Almene synspunkter I* (1974) Kbh.: Nordisk Forlag

Bank – Mikkelsen, N. E. (1982): "Åndssvageudvalget og den nye lov". I: *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*, Halvor Egekvist (red.). Kbh.: Forlaget S.Å.materialer.

Bank – Mikkelsen, N. E. (1982): "Åndssvageforsorgens styrelse og organisasjon". I: *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*, Halvor Egekvist (red.). Kbh.: Forlaget S.Å. materialer.

Bank – Mikkelsen, N. E. (1979): "Handicappede mennesker er en ganske normal del af befolkningen" I: *Danmarks Amtsråd*, 1979, nr.17. s.12

Bengtson, Steen og Linda Kilskou Kristensen (2006): *Særforsorgens udlægning* Socialforskningsinstituttet. [www.sfi.dk](http://www.sfi.dk) (03.05.2006)

Brøcher, Karl (1989): "Kursen mod enhedsskolen" I: *Enhedsskolen i udvikling*. Jens Chr. Jørgensen (red.) Kbh.: Folkeskolens udviklingsråd.

Dalen, Monica (1994): *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...* Oslo: Universitetsforlaget.

Dokka, Hans- Jørgen (1967): *Fra allmueskole til folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dokka, Hans-Jørgen (1986): *Reformarbeid i norsk skole 1950-årene -1985*. Oslo: NKS - forlaget.

Hansen, Jørgen (1990): "Særforsorgens afvikling – visionen og realiteten efter de første 10 år" I: *Specialpædagogik*, nr. 4, s.271.

Harrebye, Jette Beck (1982): "Udviklingen af åndssvageskolen 1855 -1902" I: *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*, Halvor Egekvist (red.). Kbh.: Forlaget S.Å.- Materialer.

Johnsen, Berit (2000): *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag.

- 
- Kirkebæk, Birgit (1984): *Multihandikappede elever med svære generelle inlæringsvanskeligheter*. DK: Nordisk forlag.
- Kirkebæk, Birgit (2002): *Normaliseringens periode*. Holte: Forlaget SOCPOL
- Kirkebæk, Birgit (1983): *Undervisning af de sværest handicappede*. Kbh.: Forlaget: SÅ-Materialer.
- Markussen, Ingrid (1978): "Et statsdirigert skoleforsøg – og befolkningens reaktion" I: *Danske skoleproblemer, før og nu*. Ingrid Markussen (red.). Kbh.: Jul. Gjellerups forlag
- Moe, Ola (1999): "Retten til spesialundervisning" I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, nr3-4, s.187-198.
- Myhre, Reidar (1997): *Den norske skoles utvikling* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU 1973: 25, *Omsorg for psykisk utviklingshemmede*.
- NOU 1985:34, *Levekår for psykisk utviklingshemmede*.
- NOU 2004:23, *Barnehjem og spesialskoler under lupen*.
- OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004. *Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr.5 – 2004*. <http://pub.uvm.dk/2004/oecd/bil03.html> (2.5.2006)
- Osvold, Sissel Benneche, (2004): "Oppgjørets time. De visste jo om faenskapen." I: *Dagbladet* 13.11.2004. <http://www.dagbladet.no/nyheter/2004/11/13/414415.html> (19.01.2006)
- Rydberg, Lasse (1982): "Differentiering, klassifisering og tradisjon" I: *Fra Gamle Bakkehus til grønne skoler*. Halvor Egekvist (red.). Kbh.: S.Å.-Materialer.
- Schou, Ingjerd (2002): "Samfunnets stebarn – på vei mot anerkjennelse" Foredrag på den nordiske konferansen "Fra bruker til borger" 20.april 2002. <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/nedlagt/sos/2002/p30000364/044051-090012/dok-bn.html>. (24.1.2006)
- Sandvin, Johans, Tveit (1992): "Fra normalisering til sosial integrasjon" I: *Mot Normalt?* Johans Tveit Sandvin (red.) Oslo: Kommuneforlaget.
- Simonsen, Eva (1999): "Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965" I: *Den mangfoldige spesialundervisninga* Peder Haug, Jan Tøssebro og Monica Dalen (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, Eva (2000): *Vitenskap og profesjonskamp Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub forlag.
- Skouen, Arne (1966): *Rettferd for de handicappede*. Oslo: Aschehoug.

*Specialundervisning i Europa*, (2003) Temapublikation. EADSNE Middelfart, Danmark

Stortingsmelding nr.23 (1997-98) <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/014005-040013/hov003-bu.html> (07.03.2006)

Strømstad, Marit, Kari Nes og Kjell Skogen (2004): *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Telhaug, Alfred (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen* Oslo: Didakta Norsk Forlag

Tetler, Susan (2000): *Imellem integration og inklusjon – Om nødvendigheten af at udvikle en rummelighedens didaktikk.* Ph.D. afhandling DHL.

Undervisningsministeriet, (2005): *Folkeskolens vidtgående specialundervisning 1991/92 – 2003/2004*

Varming, Ole, Ole Elstrup Rasmussen (1990): *Integrationens børn – de gode holdninger spreder sig.* Kbh.: Forlaget Skolepsykologi

Winther-Jensen,Thyge (2004): *Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring.* Kbh.: Akademisk forlag.