

På sporet av et spesialpedagogisk
idégrunnlag

*Marie Lovise Pedersen
en heilpedagogisk pioner i Norge*

Dorothee Harms



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

**På sporet av et spesialpedagogisk idégrunnlag:
Marie Lovise Pedersen en heilpedagogisk
pioner i Norge.**

© Forfatter

2015

På sporet av et spesialpedagogisk idégrunnlag: Marie Lovise Pedersens en heilpedagogisk pioner i Norge.

Dorothee Harms

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Tittel

Marie Lovise Pedersen en heilpedagogisk pioner i Norge.

Bakgrunn, formål og problemstilling

Spesialpedagogisk virksomhet har en lang historie bak seg, men som akademisk fag er de historiske røttene korte. Det var ulike fagpersoner, både menn og kvinner, som bidro til at virksomheten vokste fram. De engasjerte seg i å skape læringsmuligheter for alle barn uansett deres bakgrunn og evner. I løpet av historien utviklet det seg en forståelse for at spesialpedagogisk praksis burde kvalitetssikres. Dette førte til spesialpedagogisk teoridanning og forskning, utdanning av fagfolk og spesialpedagogikk som akademisk disiplin. Marie Pedersen var en av de fagpersonene som bidro til at den spesialpedagogiske virksomheten vokste fram i Norge. Jeg ble oppmerksom på Marie Pedersen under en forelesning (5.10.2011) holdt av professor Edvard Befring ved Instituttet for Spesialpedagogikk ved Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitet i Oslo. Jeg ble inspirert og motivert til å spore opp Marie Pedersen bidrag i utviklingen av spesialpedagogisk virksomhet i Norge.

Formålet med denne oppgaven er å spore dette opp slik at det kan brukes som refleksjons grunnlag av kommende generasjoner av studenter og fagfolk innen spesialpedagogikk. Ut i fra det har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilket spesialpedagogiske idégrunnlag hadde Marie Pedersen og hvordan omsatte hun det i handling?

For å besvare problemstillingen skal jeg belyse tre områder. Først gjør jeg rede for og drøfter hvilket idégrunnlag Marie Pedersen baserte sitt spesialpedagogiske virke på, for så å gjøre rede for og drøfte hvilken innflytelse hun hadde på dannelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge. Avslutningsvis reflekterer jeg over hvor aktuelle noen av hennes tanker er i dag.

Metode og materiale

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i et spesialpedagogisk idehistorisk perspektiv. Til dette brukte jeg dokumenter både fra Riksarkivet i Oslo og Statsarkivet i Trondheim. Som muntlig primærkilde har jeg gjennomført et åpent intervju med en ikke navngitt fagperson fra Marie Pedersens stab.

Videre kartla jeg det som finnes av tidligere forskning, og brukte denne forskningen som litteratur. Denne litteraturen består blant annet av doktorgradsavhandlinger fra Bodil Ravneberg (1999), Eva Simonsen (2000), Astrid Askildt (2004) og Bente Edlund (2008). Alle disse nevner Marie Pedersen som en viktig fagperson og pådriver for utviklingen av spesialpedagogisk virksomhet. Det var en påfallende enighet om at Marie Pedersen i stor grad var inspirert av den sveitsiske professoren for Heilpädagogik Heinrich Hanselmann. Derfor valgte jeg å belyse fagpersonen Heinrich Hanselmann. Til dette brukte jeg litteratur av den tyske professoren Andreas Möckel (2007), som skrev om heilpedagogisk historie fra et tysk perspektiv.

Resultater og konklusjon

Gjennom analyse og refleksjon fant jeg belegg for at Marie Pedersen tilførte det norske fagmiljøet innen spesialpedagogikk faglig tyngde, ved å hente inspirasjon og kunnskap fra den første professoren i Heilpädagogik Heinrich Hanselmann i Sveits.

Hun brukte denne faglige tyngden for satse på utdanning av fagfolk, utbygging av spesialscoleetaten og organisering av en lovfestet rett på opplæring for de fleste av barn som viste særskilte behov.

Forord

Med ferdigstilling av denne masteroppgaven ender et siste spennende og lærerikt kapittel som student ved Instituttet for Spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo.

Jeg har vært heldig som har fått muligheten til å reise tilbake i tiden for å se etter spor og samle informasjon om en norsk spesialpedagogisk pioner. Jeg vil takke min veileder, Eva Simonsen som har vært med på denne reisen. Med hennes faglige råd og oppmuntrende ord har jeg fått til, og rekonstruert et bilde av fagpersonen Marie Pedersen i lys av sin tid.

En stor takk går til Befring for at han vekket min interesse for Marie Pedersen, og for at han satte meg på sporet av henne i en fengende samtale. Videre vil jeg takke informanten som stilte opp, og tok meg på en reise til tiden da Marie Pedersens spesialpedagogiske virke ble til.

Skriveprosessen har påvirket meg faglig og personlig. Til tider har det vært svært utfordrende, samtidig som jeg hadde stor glede av å lese og reflektere over en tidsepoke som var. Jeg kan si at jeg har blitt bedre kjent med meg selv på godt og vondt. En erfaring jeg ikke vil være foruten.

Takk til min familie og nære venner både i Tyskland og Norge som har heiet på meg, klappet meg på skuldrene og dratt meg opp da jeg var nede. "Vielen Dank, ihr Lieben!"

Sist men ikke minst vil jeg takke min trofaste venn Bente Hald. Oppgaven er skrevet på norsk, og siden jeg er tysk er det betryggende at hun har lest korrektur.

*”Es ist nicht genug zu wissen – man muss auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen – man muss auch tun.“*

Johan Wolfgang von Goethe



Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Innledende refleksjoner | 2 |
| 1.2 | Formål og problemstilling | 3 |
| 1.3 | Tidligere forskning | 4 |
| 1.4 | Oppgavens avgrensning..... | 8 |
| 1.5 | Metode..... | 9 |
| 1.5.1 | Kildesporing, utvalg av kilder, kildekritikk | 10 |
| 1.5.2 | Etiske hensyn..... | 13 |
| 1.6 | Bruk av begreper | 13 |
| 1.7 | Oppgavens struktur..... | 16 |
| 2 | Biografisk presentasjon av Marie Pedersen | 18 |
| 3 | Heilpädagogikk og Heinrich Hanselmann | 22 |
| 3.1 | Heilpädagogik/heilpedagogikk | 22 |
| 3.1.1 | Eduard Seguin og et ønske om opplæring for alle | 23 |
| 3.1.2 | Utvikling av Heilpädagogik i den tysktalende verden | 25 |
| 3.2 | Hanselmann og heilpedagogikkens tredje fase..... | 27 |
| 3.2.1 | “Heilpädagogik” en innføring etter Hanselmann | 28 |
| 3.2.2 | En ny definisjon av Heilpädagogik | 29 |
| 3.2.3 | Behandling og intelligens..... | 33 |
| 3.2.4 | Rådgivning | 35 |
| 3.2.5 | Eugenikk, Heilpädagogik og Hanselmann | 37 |
| 4 | Marie Pedersen og Heilpädagogik | 40 |
| 4.1 | Marie Pedersen - ny direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake | 43 |
| 4.1.1 | Marie Pedersen og måling av intelligens | 44 |
| 4.1.2 | Utviklingshemning, en heilpedagogisk forklaring | 47 |
| 4.2 | Lov om spesialskoler 1951 | 50 |
| 5 | Marie Pedersens spesialpedagogiske program omsatt i handling | 57 |
| 5.1 | Spesialskolens struktur, virksomhet og mål | 57 |
| 5.2 | Spesialskolens oppgaver..... | 62 |
| 5.3 | Utviklingen tar en ny vending | 66 |
| 6 | Til ettertanke | 69 |
| | Litteratur..... | 74 |

Vedlegg 79

1 Innledning

Denne masteroppgaven gir meg muligheten til å få samlet og framlagt kunnskap om et norsk spesialpedagogisk historisk idégrunnlag som var med å forme det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge.

I boken «Glemte sammenhenger» skriver Dr. phil. Mollenhauer (2008), som var professor ved Universitet i Göttingen, at pedagogikken har et ansvar for å ta vare på sin kollektive historie, belyse de ideer, prinsipper, perspektiver og meninger som var, for å granske om disse kan nyttiggjøres i dag.

”...Die Pädagogik hat die Aufgabe, bei der Erinnerung daran behilflich zu sein. Das bedeutet im Hinblick auf die gleichsam kollektive Erinnerung, die kulturelle Überlieferung, dass sie den Leitfaden herauszuarbeiten hat, die Prinzipien, Gesichtspunkte und Standards, an denen sich die Erinnerung orientieren kann.... “(Mollenhauer, 2008, s.10).

I sitatet ovenfor, fritt oversatt til norsk, hevder Mollenhauer at vår historie består av begivenheter, tanker og handlinger. Det å ta vare på historie vil hjelpe til å forstå gjeldende prinsipper, perspektiver og praksis innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Historisk forskning bør være mer enn å referere til tidsforløp av historiske begivenheter. Historiske forskningsresultater må ikke reduseres til et slags kollektivt minne. Å se seg tilbake kan inspirere til refleksjon og nye tanker som kan føre til blant annet nye lover, som skal gjøre livet lettere for ulike grupper i samfunnet. Simonsen i Simonsen & Johnsen (2007, s.95 - 113) skriver at det er en nødvendighet å forske i spesialpedagogisk historie. Uten en forskningshistorisk kontekst kan faget og virksomheten fragmentere og forvitne.

Jeg ble oppmerksom på fagpersonen Marie Pedersen under en forelesning for masterstudenter av professor Edvard Befring ved Universitet i Oslo (forelesning, 5.10.2011). I løpet av min tid som bachelor - og masterstudent på ISP (Instituttet for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo) var dette den første gangen at noen refererte til Marie Pedersen. Professor Edvard Befrings beskrivelse av Marie Pedersen som en sterk, utholdende og diplomatisk kvinne og spesialpedagog, som viste et stort engasjement for ”sine” barn, gjorde at jeg ble interessert i henne. Jeg satt med et inntrykk av henne som en av de viktigste bidragsytere i dannelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge, både teoretisk og praktisk. Simonsen (2000, s. 351)

omtaler henne som direktør for spesialskolen, skolepolitiker og forsker i en og samme person. Hennes tanker, handlinger og virke burde spores opp og holdes fast for kommende studenter og andre fagpersoner av det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge.

1.1 Innledende refleksjoner

En kan stille spørsmål ved at Marie Pedersen ble betegnet som en av Norges viktigste bidragsytere når navnet hennes ikke står på pensumslisten for bachelor - eller masterstudenter ved ISP. Denne undringen gjorde at jeg begynte å etterspørre hva som kunne finnes av spor etter Marie Pedersen. Hvorfor er hun oversett og stort sett glemt, eller finnes det noe faglitteratur skrevet av henne og om henne? Finnes det videre arkivmateriale som kan belyse fagpersonen Marie Pedersen? Var hun en representant for sin tid? Simonsen (2000) skriver at i løpet av de siste 100 år ble utviklingen av det internasjonale spesialpedagogiske fagfeltet styrt av et syn som i økende grad var medisinsk fundert. Det kan sies at dette medførte en kategorisering av barn og unge etter deres funksjonalitet som tok utgangspunkt i deres IQ. Befring (2006) viser til at det i det siste århundret i kjølvannet av psykoanalysen oppsto en økende interesse for barnets utvikling, noe som ble definert i trinn tilsvarende menneskehetens utvikling. Med dette kunne en også måle feilutvikling ved barn og unge. I Norge førte denne utviklingen til en voksende diskusjon om den norske folkeskolen hadde rom for alle barn uansett deres utviklingstrinn. Behovet for å sile ut de ikke normalutviklede barn gjorde seg så gjeldende. Fagfolk fra ulike vitenskapsområder som medisin, pedagogikk og sosiologi diskuterte om disse barna kunne dra nytte av en undervisning og opplæring eller ikke. Derfor undret jeg om Marie Pedersen satte sitt preg i denne omveltningen av fagfeltet.

Jeg startet letingen etter spor av Marie Pedersen i Riksarkivet i Oslo. Etter dette fortsatte jeg i statsarkivet i Trondheim. Her oppbevares hennes private arkiv. Mens jeg leste de mangfoldige dokumentene i arkivene ble jeg fasinert av hennes engasjement som hun viste for barn med ulike behov. Engasjementet i seg selv lar seg ikke måle kvalitativt eller kvantitativt. Jeg skriver derfor om hennes medvirkning og betydning for utviklingen av et spesialpedagogisk fagfelt i Norge. Dokumentene i arkivene viser til at hun ikke nøyde seg med en norsk lærerutdannelse. Hun dro på flere studiereiser i Europa før og etter andre verdenskrig, og holdt selv fagrelaterte foredrag der. Hun dro blant annet til Sveits for å studere. Hun korresponderte jevnlig med andre fagpersoner av betydning i Europa og andre deler av verden. De drøftet faglige spørsmål, samtidig som de oppdaterte hverandre om

spesialpedagogisk utvikling i sine land. I arkivene fant jeg blant annet brev fra Tyskland, Østerrike, Holland, Tsjekkoslovakia, England og USA som vitner om dette.

1.2 Formål og problemstilling

Europeisk spesialpedagogisk virksomhet har en lang historie bak seg, men som fagdisiplin er røttene korte (Befring 2006). Denne virksomheten og selve teoridannelsen som skapte det akademiske grunnlaget for faget hadde ikke utviklet seg hvis det ikke hadde vært for menn og kvinner som engasjerte seg i å skape læringsmuligheter for alle barn uansett bakgrunn og evner. Det kan sies at Marie Pedersen (1897-1990) er en av dem som med sitt arbeid i Norge bidro til at utviklingen skjedde og at det spesialpedagogiske tilbudet i Norge ble utvidet og endret i løpet av hennes spesialpedagogiske yrkesliv fra ca.1918 til 1962.

Formålet med denne oppgaven er å spore dette opp slik at det kan brukes som refleksjons grunnlag av kommende generasjoner av studenter og fagfolk innen spesialpedagogikk.

Ut i fra dette har jeg i skriveprosessen reflektert over utviklingen i det spesialpedagogiske fagfeltet. Har endringene som skjedde i løpet av tiden ført til et bedre skoletilbud for barn som har behov for spesialpedagogisk oppfølging? I oppgaven har jeg samlet mange av Marie Pedersens pedagogiske tanker og handlinger, og videre analysert og tolket disse i lys av den historiske konteksten. Jeg har spurt meg selv om det er noen tanker fra fortiden som burde tas opp igjen og videreutvikles? Dette anser jeg som et tilbakeblikk som kan være med til å inspirere og å fornye kunnskap innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, noe som er temaet for den avsluttende drøftingen i oppgaven

Oppgaven min skal være et lite bidrag for at det spesialpedagogiske fagfeltet ikke bare hviler på dagens kunnskap, og at det reflekteres over det spesialpedagogiske tilbudet i skolen i Norge.

Dermed vil oppgavenes formål være å gjøre oppmerksom på pioneren Marie Pedersen og hennes spesialpedagogiske engasjement. Jeg vil finne ut om hennes engasjement har skapt ringvirkninger som har påvirket lover, strukturer og prinsipper. Videre skal jeg reflektere over om vi kan finne inspirasjon ut i fra hennes virke.

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilket spesialpedagogisk idégrunnlag hadde Marie Pedersen og hvordan omsatte hun det i handling?

For å besvare problemstillingen skal jeg belyse tre områder. Først gjør jeg rede for og drøfter hvilket idégrunnlag Marie Pedersen baserte sitt spesialpedagogiske virke på, for så å gjøre rede for og drøfte hvilken innflytelse hun hadde på dannelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet i Norge. Avslutningsvis reflekterer jeg over hvor aktuelle noen av hennes tanker er i dag.

1.3 Tidligere forskning

Da jeg startet med denne oppgaven antok jeg at det hittil var skrevet lite om Marie Pedersen sitt spesialpedagogiske virke. Jeg ble av Edvard Befring gjort oppmerksom på Eva Simonsen som spesialist på området spesialpedagogisk historie. Med hjelp av henne fant jeg litteratur, blant annet hennes doktoravhandling ”Vitenskap og profesjonskamp, opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881 – 1963” (Simonsen 2000).

Hennes forskning belyser det vitenskapelige grunnlaget for politiske og profesjonelle interesser som satte sitt preg på utviklingen innenfor spesialpedagogikken (Simonsen 2000). I to av kapitlene skriver hun blant annet om direktør Marie Pedersens engasjement i utbygningen av spesialscoleetaten. Her belyser og analyserer hun hovedsakelig profesjonsstriden mellom naturvitenskap og heilpedagogikk som spesialpedagogikk, og direktørens rolle i spørsmålet om hvem av dem som skulle få hovedansvaret for det som tidligere var kalt åndssvakeområdet.

De åndssvake barna var som regel barn som ikke hadde en adekvat utvikling i henhold til alderen sin. En del av disse barna var pleietrengende og trengte hjelp og tilsyn livet ut. Hvorvidt disse barna var opplæringsdyktige eller ikke, og hvem som skulle ta hånd om disse barna var en del av diskusjonen blant psykologer, medisiner, pedagoger, samfunnsvitere og politikere.

I oppgaven kommer jeg til å gå inn på diskusjonen om ansvarsfordelingen av åndssvake barn, fordi Marie Pedersen hadde en viktig rolle i diskusjonen og handlinger rundt det. Dette førte til at Direktoratet for spesialskolene ble dannet, og nesten alle kategorier av barn som ble betraktet som avvikere fikk et spesialpedagogisk tilbud. Simonsens kartlegging og drøfting av

selve den historiske utviklingen er av grunnleggende karakter i besvarelsesprosessen for denne masteroppgaven.

Jeg kommer ikke til å fordype meg i selve profesjonsstriden. Det har Eva Simonsen gjort allerede. Men det er en viktig bit av et helhetlig bilde med tittelen: Marie Pedersens spesialpedagogiske idégrunnlag, hva hun sto for og hva hun har oppnådd.

Ut i fra Simonsen sin forskningsanalyse kan det sies at Marie Pedersen hadde et annet perspektiv enn fagfolk flest i Norge når det gjaldt barn med særskilte behov. Hun ville gi de barna et differensiert, men samtidig et helhetlig opplæringstilbud. Legene og psykologene anså abnorme barn som deres pasienter. Den heilpedagogiske teorien etter Hanselmann benyttet Marie Pedersen seg av for å sikre de fleste barn som viste særskilte behov en spesialpedagogisk oppfølging framfor en medisinsk. Simonsen (2000) skriver om det at Marie Pedersen hadde avverget legenes forsøk å ta over åndssvakeskolene. Videre kommer det fram at hun var en av de viktigste aktørene når det gjaldt samordning av det spesialpedagogiske tilbudet for barn som ble ansett som avvikere på denne tiden.

Bodil Ravnbergs (1999) doktoravhandling «Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser fra 1880-1990» tar for seg den spesialpedagogiske yrkesutviklingen i denne tiden. Hennes tese i avhandlingen er enhetsskoleprosjektet som et ledd i modernisering av Norge, og som har lagt spesielle føringer for spesialpedagogene:

”Fra håndgjerningslærere og håndarbeidslærerinner i statens spesialskoler, til pedagogiske terapeuter og spesialpedagogiske rådgivere knyttet til kommunale tiltak. Det kan slås fast at hovedbetingelsen for spesialpedagogens profesjonalisering har vært samtidens syn på normalitet ”(Ravnberg 1999,s.ix).

Yrkesutviklingen i det spesialpedagogiske fagfeltet sees altså i sammenheng med den samfunnspolitiske utviklingen i Norge og statens enhetsskoleprosjekt. Dette inkluderer blant annet synet på normalitet i løpet av tiden, og hvilke barn som fikk være elever i enhetsskolen.

I avhandlingen beskrives og analyseres tiden etter andre verdenskrig som en tid hvor lærere og lærerinner innenfor spesialskolene får mere gehør. Staten utformer et spesialpedagogisk program, noe som Ravnberg (1999) fører tilbake til spesialskskoledirektoratets vekst og innflytelse. Hun viser til et dokument fra samordningsnemnda for skoleverket ” om opplæring for barn som trenger særskoler”. Nemnda konkluderte at skolene for døve, blinde og

evneveike ikke skulle legges inn under de vanlige skoledirektørene. Dette hadde stor betydning for utvikling av spesialskolene og førte fram til vedtaket om spesialskoleloven. Hun framhever spesialskoledirektøren Marie Pedersen sin sentrale rolle i det. Dette kapittelet i hennes avhandling har vært en viktig kilde i prosessen for å besvare spørsmålet i forhold til hvilke argumenter Marie Pedersen brukte for å opprette og opprettholde direktoratet for spesialskolene.

I Ravnebergs (1999) doktoravhandling beskriver, analyserer og tolker hun denne perioden, og det kan sees i sammenheng med Simonsen sin doktoravhandling. Begge to konkluderer med at Marie Pedersen hadde en sentral rolle i samordning og utforming av spesialskolene, og statens utforming av et spesialpedagogisk program for barn som ikke fikk plass i enhetsskolen.

Bente Edlund (2008) sin doktoravhandling tar for seg temaet forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Hun beskriver, analyserer og tolker antroposofiske tiltak for utviklingshemmede fra årene 1924-1990. Her er det grunnleggende for henne å belyse ikke bare vitenskapelige fakta, men også Steinerpedagogikkens filosofi eller menneskesyn. Noe som blant annet føres tilbake til Heilpädagogik. Som Simonsen (2000) ser utspring av norsk spesialpedagogikk i Heilpädagogik med forankring i blant annet Sveits, ser Edlund (2008) utspring av norsk antroposofisk Heilpädagogik med forankring i blant annet Sveits.

Astrid (2004) har skrevet sin doktoravhandling om ”Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv”. Avhandlingen omhandler spesialpedagogiske pionerer, ideutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre. Ut i fra tittelen utleder hun fire hovedproblemstillinger som er: ” hvilke sentrale kjennetegn kan en finne ved et av de første systematiske opplæringstiltak for funksjonshemmede, hvordan så styremaktene på opplæringstilbudet og hvordan tenkte de at det skulle gjennomføres, hvordan var opplæringstilbudet til funksjonshemmede i Norge fram mot 1900 og hvordan utviklet fagfeltet seg i grove trekk fram mot 1960? For å besvare problemstillingen har Askildt (2004) blant annet benyttet seg av kilder fra Marie Pedersen sitt privatarkiv i Trondheim.

Hun selv anser Edward Seguin (1812 - 1880) som en av de største pionerene innen det spesialpedagogiske fagfeltet og det kan sies at et sentralt tema i hennes avhandling er Seguins opplæringsprosjekt av idiotene. Med det tilnærmer hun seg svaret på problemstillingene. Videre ser hun andre pionerer innen det spesialpedagogiske fagfeltet i lys av Seguins

spesialpedagogiske idégrunnlag. Askildt (2004) skriver at Seguins sentrale prinsipp i hans arbeid var å gi sine elever en helhetlig opplæring. Dette ved å stimulere og utvikle både den fysiske, den intellektuelle og den moralske utviklingen av sine elever. Elevene hans var barn som ble ansett som idioter, og i motsetning til flere andre fagpersoner i hans tid skriver Askildt (2004) at idioti ikke var en sykdom eller sinnssykdom. Gjennom en individuell tilpasset opplæring var det mulig å undervise idioter. Videre viser hun til at Seguin var overbevist om at motorisk trening og trening av sansene var grunnleggende for læring og intellektuell utvikling.

Askildt (2004) benytter seg for det meste av begrepet spesialpedagogikk når hun drøfter påstanden om Seguin som spesialpedagogisk pioner, og når hun beskriver hans spesialpedagogiske virke. I denne sammenhengen kan en se på Simonsens (2000) doktoravhandling hvor hun ser Seguins positive syn på helbredelse av idioten i lys av utviklingen av fagområde Heilpädagogik. Hun gjør videre oppmerksom på begrepsskifte da Marie Pedersen tok med seg heilpedagogiske ideer fra Sveits hjem til Norge. Simonsen (2000) viser til at Pedersen bruker ikke selve begrepet, men hans prinsipper i en opplæring av utviklingshemmete. Pedersen innfører og benytter seg av begrepet spesialpedagogikk.

Når Askildt (2004) ser på noen av pionerer etter Seguin i første halvdel av 1900-tallet, nevner hun blant annet Heinrich Hanselmann fra Sveits og Maria Pedersen fra Norge. Det kan sies at Simonsen, Ravneberg og Edlund ser i Heinrich Hanselmann premiss leverandøren for heilpedagogikken i Norge. Alle tre anser som nevnt før Marie Pedersen som selve budbringeren under navnet spesialpedagogikk. Askildt (2004) nevner Hanselmann som en viktig inspirasjons – og kunnskapskilde for flere personer i Norge som arbeidet med funksjonshemmede. Videre nevner hun at det var to personer som var viktige for Marie Pedersen. En av dem er Heinrich Hanselmann og den andre er Otto Grenness. Mens Grenness er viktig i forhold til Pedersens karriere er Hanselmann viktig i forhold til hennes faglige utvikling.

Til slutt vises det til et bidrag av Elisabeth Solheim Sandberg (2004). Hennes hovedoppgave i historie belyser den statlige omsorgen for tilpasningsvanskelige barn fra 1941-1951 og etableringsprosessen av direktoratet for skolehjemmene. I oppgaven beskriver og analyserer hun også prosessen da skolehjemmene ble flyttet over til direktoratet for spesialskolene. Her kaster hun lys over Marie Pedersen sin rolle i prosessen og den historiske konteksten rundt det.

Det kan sies at forskningen av Eva Simonsen, Bodil Ravneberg, Bente Edlund og Astrid Askildt belyser forskjellige sider av utviklingen av den spesialpedagogiske praksisen og det spesialpedagogiske fagfelt i Norge. Alle har ulike problemstillinger og derfor ulike perspektiver på den historiske konteksten. Ut i fra det kan det tenkes at ulike historiske begivenheter derfor har fått større eller mindre plass i avhandlingene. Til sammen gir de ulike perspektivene et bilde av fagpersonen, forfatteren og politikeren Marie Pedersen til stede i alle avhandlinger og hos noen bidragsyttere framstår hun som en meget sentral person i utformingen av et statlig spesialpedagogisk program i Norge.

Litteratur som jeg har brukt gjennomgående i min oppgave, det vil si i alle kapitler, er doktoravhandlingen av Eva Simonsen. Hennes analyse av tiden fra 1920 fram til 1963 bygger på flere primærkilder og rekonstruerer et bilde/en historisk kontekst av den tiden da Marie Pedersen tok sin utdanning fram til hun gikk av som direktør for spesialskolene. I lys av det dokumenterer og analyser Simonsen (2000) blant annet Marie Pedersens bruk av begrepet utviklingshemning i Heinrich Hanselmanns favør. Han var den første professor i Heilpädagogik. Ravneberg (1999) og Edlund (2004) bekrefter at Marie Pedersen var faglig sterk inspirert av Hanselmann. Askildt (2004) analyserer også Pedersens bruk av begrepet utviklingshemning i Hanselmanns favør.

Et tysk historisk perspektiv på framveksten av Heilpädagogik er boken av dr. phil Andreas Möckel: *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Möckel var inntil 1976 professor for spesialpedagogikk ved PH Reutlingen i Tyskland. Han lærte etter det ved Universität Würzburg i studiegang *Theori der Heilpädagogik*. Boken hans analyserer blant annet utviklingen fra tiden da barn i Europa ble ansett som ikke dannelsedyktige og til dagen i dag hvor alle barn har rett på opplæring. Han belyser og drøfter særlig framveksten av heilpedagogikken i Østerrike, Sveits og Tyskland, noe som også inkluderer Professor Hanselmanns spesialpedagogiske virke. Med det har jeg ulike norske historiske perspektiver, hovedsakelig representert gjennom doktoravhandlingene, og et tysk historisk perspektiv.

1.4 Oppgavens avgrensning

I den foreliggende oppgaven vil jeg legge vekt på et spesialpedagogisk idehistorisk perspektiv. Den gjør rede for og drøfter Marie Pedersens utvikling som fagperson fra 1918 – 1963, og hennes bidrag av utviklingen av fagområdet spesialpedagogikk i Norge. I hovedsak

utredes og analyseres Marie Pedersens pedagogisk idégrunnlag. Dette omfatter blant annet hennes faglige ståsted, hennes virke i Norge og hennes import av Heilpädagogiken fra Sveits til Norge. Det vises til Marie Pedersens internasjonale kontakter og utenlandsoppholdt, men de belyses ikke nærmere.

Marie Pedersen sto sentralt i utbyggingen av spesialskolene. Dette representerte hennes ide om en helhetlig opplæring for barn med særskilte behov. Oppgavens ramme er begrenset og det undersøkes derfor ikke hvordan elevene i spesialskolene og deres foreldre opplevde spesialskolenes praksis.

1.5 Metode

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i et spesialpedagogisk idehistorisk perspektiv. Det var derfor relevant for meg å søke etter en forskningsmetode innenfor historiefaget. Tveit i Kleven (2007) skriver at kravene som generelt stilles til historisk pedagogisk forskning er at forskeren henter sine kilder fra fortiden, at det fokuseres på nåtiden, at det ses på utviklingen som har skjedd over tid. Befring (2007) viser til at historisk forskningsmetode omfatter hovedsakelig kildeprosporing, kildevurdering og kildekritikk.

Ut i fra de overordnede kriteriene har jeg valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming i behandling av kildemateriale. Dette for å få besvart problemstillingen om hvilke kunnskap Marie Pedersen baserer og utvikler sin spesialpedagogiske ide og virksomhet på, og hvor aktuelle hennes tanker er i dag. Målet med oppgaven er å forstå fagpersonen Marie Pedersen, hennes handlinger, ytringer og påvirkningen av fagfeltet inntil i dag. Kjeldstadli (1999, s.130) skriver at en hermeneutisk tilnærming trenger inn i hensikten, målet og motivet hos den handlende. For så å tolke de meninger som ligger bak ytringene og handlingene.

Følgelig har jeg vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming der jeg tolker kildene. Det vil si at jeg har byttet mellom det som Wormnæs (2012, s.244) omtaler som "tekstkontekst og situasjonskontekst". Dette for å se det enkelte kildemateriale for seg selv, men også i sammenheng med konteksten (helheten), noe som har hjulpet meg til å få en forståelse og finne mening i Marie Pedersen sin virksomhet. Jeg har så gjort meg kjent med aktøren Marie Pedersen og den pedagogiske og samfunnspolitiske dialogen som hun var en del av. Metoden omtaler Hjordemaal i Kleven (2007) som den hermeneutiske sirkelen.

Utover det ovennevnte har jeg valgt bort tolkningsteorien i en mer sofistisert filosofisk forstand.

1.5.1 Kildesporing, utvalg av kilder, kildekritikk

Kjeldstadli (1999) skriver at i historisk forskning er forskerens mål å kunne si noe om en faktisk virkelighet i fortiden. Han hevder at en historiker prøver å rekonstruere fortiden på grunnlag av rester av den. Objektivt sett kan en vel ikke forvente å få vist det ene sanne bildet av fortiden. Det er for mange vanskeligheter og usikre faktorer ved. Ut i fra det tenker han at målet for historikeren er å konstruere en fortid som er plausibel ut fra de rester han har. Jeg benytter meg så å si av noen få rester fra fortiden og har derfor, for ikke å skape et alt for ensidig bilde av fagpersonen Marie Pedersen, brukt kilder som har forskjellig opphav. I denne sammenhengen har min intensjon vært å benytte meg av original – og primærkilder i størst mulig grad.

Jeg har gransket arkivmaterial i Riksarkivet i Oslo og i Statsarkivet i Trondheim og i Privatarkivet til Marie Pedersen, og jeg var overrasket over fyllden av dokumentene i begge arkiver. Jeg har her funnet konfidensielle og offentlige dokumenter. I Statsarkivet i Trondheim og i Riksarkivet fant jeg blant annet foredrag, utkast til artikler, rapporter fra møter, dagbøker, arbeid til en bok om spesialpedagogisk historie, andre notater og mer. Etter at jeg gransket materialet i arkivet har jeg valgt ut noen kilder til å besvare spørsmålene mine og belyse problemstillingen.

I tillegg til materialet i arkivene har jeg funnet frem til og intervjuet en person som har arbeidet sammen med Marie Pedersen. Ut over primærkildene har jeg benyttet meg av blant annet faglitteratur og forskningen som det vises til i dette kapittel under 1.3 ”Tidligere forskning ”.

For å besvare spørsmålene mest mulig objektivt har jeg brukt et sett av håndverksregler som Kjeldstadli (1999) anbefaler. Enkelt formulert har jeg vurdert hvilke kilder jeg har konkret for å belyse problemstillingene, hvilket opphav og formål kildene har, jeg har tolket deres innhold og deres relevans og troverdighet.

Her må det sies at jeg allerede traff et utvalg før jeg besøkte arkivene. Jeg gikk gjennom arkivkatalogene på forhånd og bestilte noen av dokumentmappene for så å gjennomgå disse i Oslo og i Trondheim. Utvalget har jeg basert på begrepene utviklingshemning,

spesialscoleloven 1951, spesialscole og tidsrommet 1946 - 1963 med hovedfokus 1950 – 1960. I lys av det viser Befring (2007) til at ved slik datareduksjon må en regne med at informasjon kan gå tapt.

Jeg har ulike hovedkilder alt etter hvilke historiske spesialpedagogiske begivenheter og ideer jeg belyser. Kildene har jeg personlig funnet enten i Riksarkivet i Oslo eller i Statsarkivet i Trondheim i Marie Pedersens Privatarkiv. Det var meg ikke mulig å dra til Sveits for å granske arkivet etter Heinrich Hanselmann. Jeg har derfor benyttet meg av første utgaven av boken "Einführung in die Heilpädagogik fra 1930" fra Professor Heinrich Hanselmann. Boken har vært hovedkilden i kapittel 3 og også brukt til å studere det Befring (2007, s.197) kaller resepsjonshistoriske trekk. Det vil si at jeg senere i oppgaven har studert boken i lys av Marie Pedersens spesialpedagogiske ideer. Dette for å se etter like tanker hos fagpersonen Hanselmann og fagpersonen Pedersen og om noen av tankene er representerte i den historiske konteksten (lover ect.) i Norge.

Professor Heinrich Hanselmann var tyskspråklig og boken er derfor på tysk. Språket kan være det som Kjeldstadli (1999) omtaler som en usikker faktor. I forordet har jeg gjort oppmerksom på at jeg er jeg tysk. Jeg har gjennomført min førskolelærerutdanning i Tyskland og Europeisk pedagogisk historie var en liten del av pensumet. Videre har jeg en bachelor i spesialpedagogikk fra Universitet i Oslo og masterstudiene i psykososiale vansker ved Universitet i Oslo. Ut i fra det kan det tenkes at det har gitt meg solid kunnskap i analyse, oversettelse og tolkning av Hanselmanns heilpedagogiske teori.

I kapittel fire og fem er hovedkildene originalkilder som jeg har funnet fram i Riksarkivet og i Statsarkivet i Trondheim i Marie Pedersens Privatarkiv. Jeg har valgt ut dokumentet:

"Samordningsnemnda for skoleverket oppnemnd ved kongens resolusjon 7. mars 1947. V. Tiltråding om opplæring for barn som trenger serskole." Dokumentet er fra Statsarkivet i Trondheim. Marie Pedersen var medlem av nemnda som skulle planlegge utbyggingen av skoleverket etter andre verdenskrig. I 1948 la samordningsnemnda fram dokumentet. Tangen (2012, s.108 - 127) i Befring og Tangen fant at denne tilrådingen danner grunnlaget for loven om spesialscole i 1951. Simonsen (2000, s. 511) skriver at:" På oppdrag fra Kirkedepartementet laget Samordningsnemnda for skoleverket i 1948 forarbeidet til lov om spesialscole for utviklingshemmede."

Informasjon om direktør Marie Pedersens omsetning i praksis av spesialskoleloven av 1951 fant jeg i følgende dokument: ”rundskriv av Kirke og Undervisningsdepartementet fra 1952 om lov om spesialskoler”(Statsarkiv). Hun informerer om prosedyren for opptak av barn i spesialskolene, om statens, fylkeskommunens og bykommunens ansvar. Her kommer det fram opplysninger om den offentlige ansvarsfordelingen og samfunnspolitiske føringer som har blitt lovfestet for utviklingshemmete barn.

Som nevnt før er begrepet utviklingshemmet sentralt i Hanselmanns definisjon av Heilpädagogik. Det neste dokumentet gir blant annet informasjon om at Marie Pedersen bruker begrepet utviklingshemmet. Det viser hvor sentralt det er for hennes idégrunnlag, og at hun har samme formening som Hanselmann i forhold til begrepet. Dokumentets tittel er: ”Våre spesialskoler for utviklingshemmete barn. Foredrag i Norsk Forening for Sosialt Arbeid den 4.okt.1950. Av direktør Marie Pedersen”(Statsarkivet). Hun gjør rede for begrepet utviklingshemmet og henviser her til Professor Heinrich Hanselmann fra Sveits. Videre gir hun et kort historisk tilbakeblikk over de første spesialskolene i Norge og skriver om utviklingen, struktureringen, oppgavene og det praktiske arbeid av spesialskolene i Norge. Et dokument som kan anses som supplerende og bekreftende i henhold til ovennevnte dokumentet er: ”Våre spesialskoler for utviklingshemmede barn. Utdrag av forelesninger på Norsk Hjelpeskoleforbunds kurs i Trondheim våren 1949” (Riksarkiv). Begge dokumentene er satt opp lik. Først nevnte er titulert med ”direktør Marie Pedersen”, men ikke sistnevnte.

Et annet dokument som jeg har benyttet meg av for å se etter spor av Marie Pedersen er en brosjyre som er forfattet av direktør Marie Pedersen. Tittelen er:” barna i spesialskolene”, og er datert med januar 1958 (Statsarkivet). I dokumentet beretter Marie Pedersen kort om de første spesialskolene i Norge og kort om den nye loven om spesialskoler i 1951. Videre beskriver hun de fem ulike spesialskoleartene (døve, blinde, tilpasningsvansker, talehemmede, evneveike), slik de er samlet i Hanselmanns begrep utviklingshemning. Ut over det er alle spesialskolene i Norge oppført med adresse, dato da de ble opprettet og navnet til styreren. Forfatteren er Marie Pedersen, ”direktør for spesialskolene”. Dette og neste dokumentet har jeg funnet i Statsarkivet i Trondheim.

Marie Pedersen har flere dagbøker i sitt arkiv. Jeg valgte ut en dagbok av henne som hun har skrevet når hun var på reise i forbindelse med FN stipendiater. Tidsrammet er fra 1947 -1949 (Statsarkivet). Her har jeg sett på:” Heilpädagogisches Seminar Zürich årsberetning 1947 og 1948”. Hun har her skrevet ned besøkte konferanser med konferanseleder, samtaler og

besøkte institusjoner. Hun har også notert dato fra møtene med Hanselmann og noen faglige tanker i forbindelse med det. Skriftformen som er brukt var ikke lett å lese for meg. Derfor brukes kilden i hovedsak som en vitne som bekrefter at Pedersen hadde faglige samtaler med Hanselmann.

Det er noen kilder som jeg har gjort rede for og analysert de i lys av oppgaveteksten. Dette er blant annet boken ”Intelligensprøving av barn ” ved Marie Pedersen utgitt 1933 og forord til Heinrich Hanselmanns utgave nr. 3 av boken Einführung in die Heilpädagogik 1946.

I tillegg har jeg gjennomgående brukt informasjonen av informanten i kapittel 4 og 5. Personen som jeg har intervjuet regnes som førstehåndskilde. Det var et grundig intervju som varte i nesten to timer. Jeg har brukt kvalitativt intervju som metode. Dalen (2011) skriver at dette er en metode som er godt egnet for å få tak i informantenes opplevelser av virkeligheten. Målet med intervjuet var å få tak i tanker, erfaringer og refleksjoner som informanten har omkring Marie Pedersen sitt liv. Intervjuet er det som Dalen (2011) beskriver som en bimetode, og komplimenterer de resterende kildene. Det var et åpent intervju. Informanten skulle fortelle mest mulig fritt om sine opplevelser med Marie Pedersen. Jeg har bare stilt noen få spørsmål, fordi informanten selv ga meg utfyllende og strukturert informasjon om Marie Pedersen og hennes spesialpedagogiske virksomhet. Jeg har brukt båndopptaker for å sikre validiteten av intervjuet. Transkriberingen av materiale har foregått ordrett.

1.5.2 Etske hensyn

Etske hensyn uttrykker seg i å vurdere hva som er rett og hva som er galt skriver Befring (2007). I forskning tilfaller etisk hensyn dermed en grunnleggende målenhet for å vurdere selve forskningsopplegget. For meg var det derfor viktig å sikre at kildene er troverdige og at jeg har vist til hvor jeg fant kildene. Dette for å gjøre framgangsmåten synlig og etterprøvbar. Jeg er også klar over at det som kommer fram i intervjuet er en subjektiv opplevelse av Marie Pedersen og hennes virke. Det er ikke sikkert at Marie Pedersen ville vært enig i framstillingen. Jeg er meg bevisst den makten jeg har når det gjelder at det er jeg som rekonstruerer Marie Pedersen sitt virke. For meg fulgte det dermed et stort ansvar som resulterte i målet om å være mest mulig objektiv i skriveprosessen.

1.6 Bruk av begreper

Begreper er nødvendig kunnskap for intersubjektiv kommunikasjon. Begreper som beskriver fenomener kan sies å være produkter av tid, sted og rom. De må forstås i lys av sin tid som blant annet dets kunnskap, moral og samfunnspolitiske føringer og perspektiver. Simonsen (2000, s. 28) skriver at de stadige begrepsmessige forandringer på det spesialpedagogiske fagfeltet til dels er uttrykk for en kamp fra de berørtes side for å slippe unna stigmatisering og skam og dels profesjonenes kamp om definisjonsmakt. Ravneberg (1998) sier at forståelsen som ligger til grunn for et begrep kan forandres over tid og dermed også begrepets innhold. Et begrep kan forandre seg i løpet av historien fra å være saklig og positiv til å være negativt og rett og slett gått ut på dato. Nyervervet kunnskap om fenomener kan forandre innholdet eller bidra til at nye begreper skapes.

Bruk av begrepet abnorm for å beskrive et barn som for eksempel er døvt ville i dag bli ansett som ikke saklig, ikke vitenskapelig og fordomsfullt. I 1880 ble begrepet brukt om døvstumme, blinde og åndssvake barn og viste til at de barna var brukere av abnormskolen og ikke normalskolen. Simonsen (Simonsen i Simonsen & Johnsen 2007, s.95 - 113) referer til Salmonsens konversasjonsleksikon i 1892 bind 1 side 97 hvor det står at begrepet behøver ikke å innebære noe sykelig. Begrepet viste til at barn tilhørte et annet pedagogisk fellesskap utenfor normalskolen.

I Norge ble begrepet utviklingshemmet innført rundt 1950, parallelt med utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet. Innholdet omfatter fem kategorier av barn; døve og tunghørte, blinde og svaksynte, evneveike/åndssvake, talehemmede og barn med atferdsvansker. Paradigmeskiftet står i sammenheng med forberedelse av den nye spesialscoleloven som kom i 1951 (Simonsen i Simonsen & Johnsen 2007, s.95 - 113). Felles for begrepene var at de ble brukt til å klassifisere barn som ikke skulle ha opplæring i normalskolen. Når vi operer med begrepet utviklingshemmet i dag vises det til personer med kognitiv utviklingshemning hvor miljøbetingelser vurderes i liten grad (Tidemann-Andersen i Rygvold & Ogden 2008). Døve, blinde og barn som viser tale - og atferdsvansker er ikke lenger omfattet av begrepet utviklingshemmet.

Når jeg bruker i oppgaven begrepet utviklingshemning, er dette i Marie Pedersen sin begrepsbruk og tid. Jeg bruker begrepet om alle barn som viser særskilte behov. Disse barna ble i begynnelsen av 1900 tallet også beskrevet som barn og unge med feil eller defekter. Intensjonen min er at jeg benytter meg av faglige begreper i oppgaven alt etter hvilken

historisk kontekst jeg beskriver. Dette målet var ikke like enkelt å innfri ved enkelte avsnitt i oppgaven.

I oppgaven kommer jeg til å benytte meg av begrepet folkeskolen framfor begrepet enhetsskolen. Dette fordi begrepet folkeskole ble brukt mest i primærkildene. Enhetsskolen utformes fra ca.1860. Nå arbeides det for at borgerlige elever og elever fra arbeiderklassen skulle besøke samme skole. Klasseskille skulle brytes ned. I 1889 kom loven om folkeskole, og elevene ble delt inn i ett - årige klasser.

Det falt meg ikke lett å bruke for eksempel begreper som, defekt eller feil i sammenheng med barn som trengte spesialpedagogisk oppfølging. I dag anses de som negativ ladet og er ikke i tråd med vårt spesialpedagogiske og humanetiske grunnsyn. Vi viser til mangfold, ser etter styrker og utfordringer noen barn har i møte med samfunnet eller omvendt. Simonsen (2000) skriver i sin doktoravhandling, at ved å bruke samtidige begreper kartlegges kunnskap, vitenskaplige, faglige og politiske interesser fra profesjonelle aktører, men også folkets forestillinger og holdninger. Endring av begrepsbruken viser også til en historisk utvikling og et spesialpedagogisk og samfunnspolitisk kunnskap - og holdningsskifte.

Jeg nevnte tidligere i oppgaven at begrepet Heilpädagogik er knyttet til professor Hanselmann sitt virke, noe Marie Pedersen ble påvirket av. Begrepet Heilpädagogik kommer jeg til å gjøre rede for og drøfter senere i oppgaven. Allikevel er det noen momenter ved begrepsbruken som jeg vil gjøre rede for på forhånd.

Begrepet skrives på tysk som følgende: Heilpädagogik og på norsk: heilpedagogikk. I oppgaven bruker jeg begge skrivemåter om hverandre, alt etter i hvilken sammenheng jeg bruker begrepet. Så vil jeg for eksempel i kapitel om Heinrich Hanselmann benytte meg mest av den tyske måten å skrive begrepet på og i kapitlene som omhandler Marie Pedersen benytter jeg meg for det meste av den norske skrivevarianten. I noen tilfeller kommer jeg til å bruke begrepet Heilpädagogik/heilpedagogikk og spesialpedagogikk om hverandre.

Sammenfattende kan det sies at det var utfordrende å bruke riktig begrep til hver historisk setting, og dette gjelder gjennomgående. Dette fordi det ikke var alltid enighet blant profesjonene og blant politikerne om bruk av begreper. Utover begrepet utviklingshemmet og Heilpädagogik har jeg derfor analysert, tolket og begrunnet begrepsbruken underveis i oppgaven.

1.7 Oppgavens struktur

I denne oppgaven står fagpersonen Marie Pedersen sentralt, og først og fremst hennes faglige ideer og inspirasjonskilden Heinrich Hanselmann. Med det ønsker jeg å belyse Marie Pedersens spesialpedagogiske virke i Norge, og hennes faglige bidrag som førte til at det spesialpedagogiske fagfelt i Norge ble samlet og utviklet både teoretisk og praktisk. Etter andre verdenskrig resulterte det i spesialscoleloven av 1951 og opprettelsen av direktoratet for spesialskolene i Norge med Marie Pedersen som direktør.

I kapittel 1 har jeg formulert problemstillingen min og belyst tidligere forskning. Oppgavens fastsatte rammer har jeg beskrevet i avgrensningen. Videre har jeg gjort rede for oppgavens struktur, etterfulgt av et kapittelavsnitt om metode. Avslutningsvis forklarer jeg noen begreper som jeg anser som viktige for å få et innsyn i den historiske konteksten som oppgaven belyser.

I kapittel 2 vil jeg først se på hennes faglige utvikling og karriere. Med dette vil jeg gjøre oppmerksom på at hun ervervet spesialpedagogisk kunnskap både i Norge, i utlandet og særlig i Sveits. Dette førte til at hun gikk fra å være leder i særskolen til å bli direktør for spesialskolene.

I kapittel 3 gjør jeg rede for og drøfter kort framveksten av fagområdet Heilpädagogik fra 1700 tallet til Heinrich Hanselmann samlet sammen ulike heilpedagogiske perspektiver og kunnskap. Hanselmanns bok "Einführung in die Heilpädagogik" i mars 1930 er så skrevet med et mål om å strukturere, skape faglig samhold og vitenskapeliggjøre fagområdet Heilpädagogik. I denne sammenheng innfører han begrepet utviklingshemning. Selve begrepet gjøres rede for og drøftes i forbindelse med Hanselmanns formeninger om bruk av begrepene normalitet og intelligens. Kapitlet rekonstruerer en liten del av heilpedagogisk historie med hovedvekt på Hanselmanns idégrunnlag.

Videre beskriver og analyserer jeg i kapitel 4 Marie Pedersens faglige ståsted. Dette representerer kunnskap og faglig tyngde som førte til en holdningsendring i forhold til opplæringen av barn med ulike behov i det norske samfunnet. Jeg viser til at hun ideologisk som praktisk har blitt faglig inspirert av professor Dr. Heinrich Hanselmann fra Sveits. Dette førte blant annet til innføring av begrepet utviklingshemning i spesialpedagogisk teori og

praksis. Hennes måte å tolke Hanselmann sitt begrep **Heilpädagogik** idet hun bruker begrepet **spesialpedagogikk**, var med på å forme det spesialpedagogiske virke i Norge.

Dette fører oss videre til kapittel 5 som gjør rede for og drøfter Marie Pedersens teori omsatt i handling. Hvordan strukturer hun som administrator og organisator spesialpedagogisk praksis, og hvordan er hennes praktiske tolkning av Hanselmann og Heilpädagogik? Jeg viser til at hennes tolkning skaper en vitenskapelig basis for å rettferdiggjøre spesialskolene som et differensiert tilbud for barn med ulike vansker. Målet var at opplæringen og undervisningen siktet på barnas framtid som et selvstendig medlem av samfunnet. Allikevel går det i begynnelsen av 1960 mot slutten av direktoratets eksistens. I 1962 gikk direktøren Marie Pedersen av med pensjon i en alder av 69 år. Direktoratet for spesialskolene ble lagt ned i 1963 og det ble opprettet et spesialskoleråd.

Det avsluttende kapittel 6 er en refleksjon over Marie Pedersens spesialpedagogiske ideer og hvor aktuelle de er i dag. Jeg belyser noen av hennes tanker i lys av vår tid. Jeg følger blant annet hennes ide om en spesiell utdanning av lærere. Til slutt tillater jeg meg å konkludere om Marie Pedersen har fått anerkjennelse i henhold til hennes omfattende spesialpedagogiske virke.

2 Biografisk presentasjon av Marie Pedersen

Marie Pedersen ble født i 18.01.1893 i Strinda, i nærheten av Trondheim. Faren døde da Marie Pedersen var ung, noe som skapte vanskelige økonomiske forhold for familien. Til tross for det tok Marie Pedersen sin eksamen artium ved Trondheim katedralskole i 1912 og utdannet seg som lærer. ”Marie Pedersen fremsto fra ungdommen av som en dyktig og klartenkt person,” skriver Simonsen (2000, 353). Det kan tenkes at hun derfor ble anbefalt å ta lærerprøven ved Elverum lærerskole på minimal tid. Hun gjennomførte utdannelsen på et år, noe som også bedret familiens økonomiske forhold.

Som nyutdannet lærerinne begynte Marie Pedersen ved Lilleby folkeskole i Trondheim, skriver Ravneberg(1998). Der jobbet hun fram til året 1928. Det samme beretter informanten. Videre forteller han at Marie Pedersen som lærerinne ved folkeskolen var spesielt opptatt av å hjelpe til barn med små evner:

”Så begynte hun å arbeide i Trondheim folkeskole med barn med små evner og omsider ble hun bestyrer i den kommunale skolen for tilbakestående barn i Trondheim” (intervju 2013).

Simonsen (2000, s.353) bekrefter dette når hun nevner at Marie Pedersen ledet særskolen i Trondheim fra 1928 til 1939. I disse årene foretok Marie Pedersen også flere studiereiser i Europa skriver Edlund (2010). ”Studieåret 1927-1928 fulgte hun pedagogikk – og psykologiundervisningen ved Universitet i Geneve” (Simonsen 2000,s.353). Så avsluttet Marie Pedersen sine pedagogiske og psykologiske studier ved Universitet i Geneve med en diplomeksamen ved Institut des Sciens de l’Education i 1931 viser Edlund (2010) til. Etter hvert tilegnet Marie Pedersen seg en høyere utdanning i moderne pedagogisk psykologi, som få andre hadde i Norge. Simonsen (2000) nevner at Marie Pedersen etter endt eksamen holdt jevnlig forelesninger ved lærerhøgskolen i Trondheim

Ut over dette besøkte hun institusjoner drevet etter heilpedagogiske prinsipper. Så nevner Simonsen (2000) at Marie Pedersen blant annet fulgte et spesialpedagogisk opplegg i en øvelsesklasse ved Rousseauinstituttet i Sveits.

I tillegg til at hun reiste utenlands satte hun i 1930 i gang med oversettelse og utprøving (i 1928/29) av Dearborns gruppetest i Norge. Dette resulterte i en liten bok utgitt av Marie Pedersen (1933). I lys av det skriver Simonsen (2000, s. 353) om Marie Pedersens interesse for intelligensforskningen:

”Innenfor intelligensforskning gjorde hun seg kjent med Alfred Binets, Lewis Termans, William Sterns og G.A. Jæderholms tanker. I likhet med Binet hadde hun som utgangspunkt å finne frem til et pålitelig hjelpemiddel for å skille ut elever med behov for spesiell opplæring.”

Det kan sies at Marie Pedersen ikke nøyde seg med en lærerutdanning og stillingen som leder for særskolen. Hun tilegnet seg en høyere utdanning i moderne pedagogisk psykologi, skrev pedagogiske artikler blant annet om oppdragelse, forfattet to bøker, drev med feltundersøkelser innenfor fagfeltet intelligensforskning med mer. Informanten betegner henne som en sterk, uvanlig dyktig og kunnskapsrik personlighet. Ravneberg (1999) hevder at det var årsaken at Marie Pedersen ble ansatt som skoledirektør for døve blinde og åndssvake i Norge i 1939. Informanten forteller om det som hennes forfremmelse:

”Så ble hun da forfremmet som man jo absolutt kan si, og fikk stillingen som direktør for døve, blinde og åndssvakeskolen som det het den gangen het, og hun flyttet til Oslo. Det var i 1939 tror jeg” (informant, 2013).

Marie Pedersens ble ansatt som ny direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake i 1939. Simonsen (2000) viser til at det var Marie Pedersens faglig kompetanse og omfattende utdanning som gjorde at hun ble direktør for skolene for døve blinde og åndssvake. Det kan sies at Marie Pedersen var godt egnet til å ta over som direktør grunnet sine faglige kunnskaper som hun hadde ervervet i utlandet og den anerkjennelsen det medførte fra det europeiske spesialpedagogiske fagfeltet. I tillegg hadde hun ledet særskolen i Trondheim. Hun fikk sitte som direktør også under okkupasjonstiden under andre verdenskrig.

Direktør Marie Pedersen var med i forskjellige utvalg, komiteer og var medlem av samordningsnemnda som ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 7. mars 1947 (1948 STA). Nemnda gikk inn for å beholde en felles direktør for blinde, døve og evneveikeskolene. Det ble anbefalt at direktoratet endret navnet til direktoratet for spesialskolene. Ved kongelig resolusjon 9. desember 1949 ble det bestemt at direktoratet for skolene for døve, blinde, åndssvake og skolene for barn og ungdom med talefeil heretter skulle ta i bruk navnet

”spesialskolene” som felles betegnelse. Direktoratet for de samme skolene skulle heretter hete ”Direktoratet for spesialskolene”(Riksarkivet). Marie Pedersen undertegnet dokumentet med: direktør for spesialskolene.

Marie Pedersen sitt virke i Samordningsnemnda førte til at direktoratet for skolene for døve, blinde og åndssvake ble holdt sammen. Det ble det utvidet med gruppen av barn og ungdom med talefeil og miljøskadete barn, som igjen resulterte i lov om spesialskoler vedtatt 1951. Simonsen (2000) skriver at Marie Pedersen sto sentralt i arbeidet med lov om spesialskoler i 1951 og fikk dermed samordnet pedagogiske kunnskapsområder administrativt og faglig. I lys av det skriver Sandberg (2004) at Marie Pedersen ble tildelt kongens fortjenestemedalje i gull for arbeidet sitt i 1957. Videre viser hun til at Marie Pedersen gikk av med pensjon i 1962 og direktoratet for spesialskolene ble avviklet. Marie Pedersen flyttet tilbake til Trondheim. Her døde hun i 1990.

Som det vises til tidligere var fagpersonen Marie Pedersen kjent utover Norges grenser. Informanten fortalte følgende: ”Hun hadde et internasjonalt navn innen omsorgen for funksjonshemmede” (informant, 2013). Som nevnt hadde hun fått utdannelsestipend av F.N. Hun knyttet internasjonale kontakter ved flere opphold i Sveits ved professor Hanselmanns Heilpädagogische Seminar i Zürich. Her benyttet hun også anledningen til å møte Hanselmann personlig for faglige samtaler (dagbok M.P. 1947- 1949). I Norsk Skuleblad utgave Nr.49 skriver Marie Pedersen (1937) om Heinrich Hanselmann følgende:

”Professor dr. Heinrich Hanselmann i Zürich er godt kjent av pedagoger som arbeider med vanskelige og undermåls barn. For det er vel knapt noen i Europa som besidder en slik erfaring og en slik innsikt i å behandle abnorme barn som professor Hanselmann har.”

I hennes artikkel viser hun til at Hanselmann er den eneste professor i Heilpädagogik i Europa. Hun skriver videre at det kommer studenter fra hele verden for å besøke hans heilpedagogiske seminar. ”Da jeg studerte der nede i vår, traff jeg pedagoger fra Amerika, Frankrike, Palestina og Polen, foruten fra Norge.” (Pedersen, 1937)

Hun anmelder dessuten hans nyeste bok Erziehungsberatung, råd og hjelp for vanskelige barn som ble utgitt av Rotapfel forlag i Zürich i 1937. ”Boken er den nyeste i en rekke av pedagogiske psykologiske arbeider som han har utgitt”, skriver hun. Pedersen forklarer videre at boken er en komplettering til hans hovedverk « Einführung in die Heilpädagogik» . Boken

hadde blitt utgitt i 1930 i Sveits og blitt oversatt til dansk i 1934 og dermed tilgjengelig for det skandinaviske fagmiljøet.

Sammenfattende kan det sies at professor Hanselmann og hans ide om en samlet Heilpädagogik og omsetningen av ideen i praksis hadde stor innflytelse på henne som fagperson.

3 Heilpädagogikk og Heinrich Hanselmann

I dette kapittel skal jeg belyse nærmere hvilket idégrunnlag Marie Pedersen baserte sitt spesialpedagogiske virke på. Befring (2006) viser til at norsk spesialpedagogikk som akademisk disiplin kan tilbakeføres til professor Heinrich Hanselmann i Sveits. Simonsen i Simonsen & Johnsen (2007, s.95 - 113) skriver at direktør for spesialskolene Marie Pedersen fulgte opp Hanselmanns forståelse av heilpedagogikk som omfattet alle barn og unge som viste avvik, abnormitet eller mangler. Med det viser Simonsen til at Marie Pedersen utledet sin spesialpedagogiske teori og praksis fra professor Hanselmanns heilpedagogiske virksomhet. Videre skal jeg se nærmere på noen viktige bidragsytere for denne utviklingen, for så å belyse Heinrich Hanselmann sitt bidrag som anses som et stort skritt for å få etablert Heilpädagogik som et vitenskapelig fagfelt. Dette blant annet ved å definere Heilpädagogik på nytt, på en mer objektiv og dermed vitenskapelig måte. Her faller det naturlig å se etterhvert nærmere på hva Hanselmann la i begrepene normal/anormal (abnormal), utviklingshemning, behandling, intelligens og rådgivning.

3.1 Heilpädagogik/heilpedagogikk

Heilpedagogikken kan sies å ha oppstått ut i fra ulike pedagogiske virksomheter. Begrepet heilpedagogikk kan derfor ikke direkte tilbakeføres til Hanselmann. Edlund (2008) og Simonsen (2000) redegjør for heilpedagogikkens historisk utvikling før Hanselmann. Möckel (2007) skriver at heilpedagogikkens utspring ligger i framveksten av pedagogiske institusjoner og tanken om hva man skulle undervise i og undervisningsmetodene som skulle brukes. I lys av det kan det hevdes at forut for heilpedagogikken står erkjennelsen at didaktikk er grunnleggende i undervisning av barn og unge med særskilte behov. Befring (2006) viser til at opplysningstiden (1700-tallet) grovt sett kan anses som historisk innfallspport for spesialpedagogiske opplæringstiltak.

I Europa på 1700-tallet var skolegang forbeholdt et lite mindretall i befolkningen, de rike. Norge fikk en lov om skolen for allmuen (folket) i 1739. Skolen varte bare noen få uker i året. Døve, blinde og åndssvake var utestengt fra skolen og dermed også for en aktiv rolle i samfunnet. De ble ansett som ikke mottakelig for opplæring, og var dessuten ofte fattige.

Kirken og samfunnet så ingen nytte i at disse barna skulle få undervisning. Det var enkelte huslærere som underviste døvstumme barn og unge av velstående foreldre. Disse huslærerne hadde utviklet sine individuelle undervisningsmetoder som ga resultater, men de delte ikke på erfaringen og den didaktiske kunnskapen. Johnsen (Simonsen & Johnsen 2007, s.50) kommenterer dette som følgende ” Å lykkes i undervisningen av en velstående funksjonshemmet elev kunne være nøkkelen til en livslang karriere.” Det var i denne konteksten at det vokste fram en erkjennelse om at elever hadde ulike læringsforutsetninger, men at de det kunne lære. Det gjaldt å finne pedagogiske metoder i henhold til de læringsmulighetene hver enkel elev hadde.

Ut i fra denne huslærertradisjonen kan det sies at det vokste fram skoler for elever med særskilte behov.

3.1.1 Eduard Seguin og et ønske om opplæring for alle

En som så muligheten i å legge til rette for opplæring av idioter og åndssvake barn gjennom undervisningen, var den franske legen Edward Seguin 1812-1880. Han begynte sitt arbeid i Frankrike og ble senere sentral i oppbygningen av spesialpedagogikken i USA. Askildt og Johnsen skriver i Befring & Tangen (2012, s.59 - 73) at Seguin hentet kunnskap fra ulike fagfelt som blant annet fra Jean-Jacques Rousseau 1712-1778, en av opplysningstidens store tenkere.

Ifølge Rousseau er det naturlig at mennesket er roende i seg selv, et individ som er helt. Som del av et samfunn er mennesket bare en brøkdel, avhengig av nevneren. Individets verdi bestemmes av dets forhold til samfunnet (J.-J. Rousseau i Schönig1998). Han sto for en oppdragelse som tok utgangspunkt i å respektere et barns egenart og egenverdi.

”The Christian school” kalte Seguin den retningen, som satte likeverdstanden høyt sammen med ønsket om fri opplæring for alle, også de svakeste og fattigste. Seguin engasjerte seg for at de åndssvake og idiotene skulle inkluderes i samfunnet gjennom opplæring (Simonsen 2007). Han distanserte seg fra et vitenskapelig syn og en samfunnsholdning som anså idiotene og åndssvake som pleietrengende og ikke mottakelige for læring. Kunnskapsrikt argumenterte han for at idiotene kunne helbredes gjennom pedagogisk individuell opplæring/undervisning. Som metode la Seguin vekt på trening av sansene. Seguin referert i Askildt (2004) hevdet at enhver sanseaktivitet innebærer også en kognitiv aktivitet. Det kan tenkes at det derfor var

viktig for Seguin at pedagogene startet opplæringen der hvor barnets utvikling tilsynelatende hadde stanset. Sentral i opplæringen var stimulering og trening av barnets sanser. Seguin referert i Kernberger (1912, s.4) mente at ”Undervisning og oppdragelse starter der hvor funksjoner og ferdigheter slutter.” Dette kan ses i lys av det Simonsen (2000) skriver, nemlig at Seguin la vekt på å utrede personene før han startet opplæringen. Det vil si en individuell opplæring som brobygging for å komme seg ut av isolasjonen over broen og inn i samfunnet. Brobyggingen startet der hvor barnets utvikling hadde stoppet opp. Ut i fra det kan det tenkes at det å helbrede var for han å få barn og unge på et høyere nivåutviklingsnivå.

Phil.dr. S. Kernberger (1912, s. xv) beskriver det på følgende måte: “(...)auf einen praktischen Zweck geht seine Bestimmung, die Idioten auf der Stufenleiter der Isolierung zur Vergesellschaftung aufsteigen zulassen“.

I 1912 hadde Kernberger utgitt et sammendrag av Seguins bok på tysk. I avtale med enken til Seguin brukte han den engelske utgaven fra 1907 med tittelen ”Idiocy and its Treatment by the Physical Method 1866” (Kernberger 1912). Kernberger var i denne tiden direktør for ”Privaterziehungsanstalten” i Wien. Han var også forlegger for tidsskriften EOS, tidsskrift for Erkenntnis und Behandlung Jugendlicher Abnormer.

I lys av det Kernberger skriver kan en se på det Simonsen hevder (2007, s. 98) ”Med sin bruk av begrepet guerir - hellbrede eller se guerir - komme seg kan han ha ment en behandling med sosialisering og tilbakeføring til samfunnet som mål.”

Seguins optimistiske syn fikk blant annet stor innflytelse i Europa. Askildt (2004) viser til at det var Seguin som innførte de første systematiske opplæringstiltak ikke bare for idiotene men for funksjonshemmede generelt. Hun ser ham blant annet derfor som den første pioneren for det fagfeltet som i dag kalles spesialpedagogikk. Dette kan ses i lys av det Simonsen (2000) viser til, nemlig at ”døve, blinde og åndssvake ble løftet opp fra en tilværelse fra en utenfor- og nedenfor- posisjon, begrunnet filantropisk og økonomisk og gjennomført med pedagogiske midler.” Videre skriver hun at denne holdningen i Norge førte til at den helbredende og inkluderende pedagogikken fikk sitt inntog og ble fotfeste ved et ” Lov om abnorme børns undervisning (1881).”

Seguin kan sies å være blant grunnleggerne til heilpedagogikk/spesialpedagogikk som et fagfelt idet han innleder et paradigmeskifte, med en pedagogikk som teoretisk og praktisk er spesielt rettet mot dem som hittil ikke ble ansett som dannelsesdyktige. Når det før var noen

få pedagoger som hadde hjulpet noen få utviklingshemmete barn eller unge til å utvikle seg, begynte det å vokse fram en teori, som Simonsen (2000) benevner som helbredelsespedagogikk. Dette optimistiske synet fikk i Tyskland gjennomslag under navnet heilpedagogikk.

3.1.2 Utvikling av Heilpädagogik i den tysktalende verden

Det var flere som reflekterte praktisk og teoretisk rundt heilpedagogikken, ut i fra Seguins spesialpedagogiske tanker. I Tyskland og Sveits førte dette til utviklingen av Heilpädagogik og Guggenbühl som den første heilpedagogen i den tysktalende verden (Simonsen 2000). Som Seguin var Johann Jakob Guggenbühl lege og var særlig interessert i helbredelse av idiotene. I likhet med Seguin var for Guggenbühl undervisning og opplæring det middel som førte til helbredelse av åndssvake barn. Han la også vekt på stimulering og trening av alle fem sansene. Hanselmann (1930) skriver at utover det reflekterte Guggenbühl over en medisinsk behandling av åndssvake og omsatte det praktisk som for eksempel en spesiell diett og medisinerer. Guggenbühl var for Hanselmann den som fikk til et gjennombrudd for opplæring og omsorg av åndssvake i hele verden. I lys av det skriver Hanselmann (1930, s. 124) at Guggenbühl var overbevist om: (...)“dass eine geistige Einwirkung auf diese armen Kinder erfolgreich sein müsste, wenn es gelänge, den entwicklungsgehemmten Körper durch medizinische Behandlung zu fördern oder zu heilen, wie er es hoffte.“

Ut ifra denne sammenheng kan det tenkes at utviklingen av fagfeltet Heilpädagogik var i gang. Edlund (2008) gjør oppmerksom på at begrepet Heilpädagogik, som kan anses som overordnet denne utviklingen, brukes for første gang i Østerrike av Georgens og Deinhardt. De kom ut med to bøker bind 1 i 1861 og band 2 i 1863 med tittelen: ” Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten.”

Georgens og Deinhardt var ikke bare teoretikere, de drev også en institusjon for åndssvake og idioter kalt Levana utenfor Wien i årene 1856 til 1866. Bøkene deres gjenspeilet deres praktiske erfaring i omgang med idiotene. Møckel (2007) anfører at dr. Georgens og Deinhardt delte Seguins optimistiske syn. De brukte blant annet sansetrening som en av metodene i sin oppdragelse. Dette kan ses i lys av det Simonsen skriver (2000) om at Deinhardt og Georgens studerte Seguins tanker og metoder nøye. Deinhardt og Georgens (1861) er opptatt av å bruke begrepet oppdragelse som heilpedagogikkens virkemiddel, framfor begrepet behandling. Møckel (2007) viser videre til at Heilpädagogik som vitenskap var et

virkemiddel i kampen mot det de kalte Entartung. Det var ikke individet som var entartet (abnorm), det var samfunnet som ikke respekterte idiotene og andre med vansker og skapte dermed avvik. Til tross for at Deinhardt og Georgens (1861) opererer med begrepet Heil (helbredelse) - pädagogik og gjør oppmerksom på at denne vitenskapen har sine grenser ved enkelte tilfeller.

I 1904 kom enda en bok ut som viste til Heilpädagogik i tittelen: "Grundriss der Heilpädagogik". Forfatteren er Theodor Heller som Hanselmann (1930, s. 163) kaller "Altmeister der Heilpädagogik." Det vil si en viktig heilpedagogisk foregangsmann før Hanselmann. Askildt (2004) skriver at for Heller dreide Heilpädagogik seg om arbeidet med abnormiteter, og fagets røtter var oppfostring og opplæring av åndssvake. Heller var av den oppfatning at ansvarsområdet til Heilpädagogik hadde utvidet seg og omfattet nå to kategorier; åndssvake og psykopatiske barn. Simonsen (2000) viser til at Heller ikke lager en kategori for blinde og døve innen Heilpädagogik.

Videre skriver Simonsen (2000) at Heller ser seg selv følge tradisjonene til Seguin og Guggenbühl, men har ikke deres optimistiske syn på helbredelse. Möckel (2007) viser til at Heller forklarer at det finnes grader av hvor langt opplæringen av idiotene kunne gå. Det kan tenkes at han sikter til grader av dannelsedyktighet (Bildungsfähigkeit). Heller (1904) gir uttrykk for at det begynte en tid med rolig og jevn utvikling i heilpedagogikken etter erkjennelsen at verken Guggenbühl eller Seguin hadde skapt en universell metode for helbredelse av idiotene.

Med det uttrykker han at heilpedagogikkens entusiastiske fase med full helbredelse var over. I 1859 hadde Charles Darwin utgitt sin bok "On the Origin of Species." Menneskene som enten et vellykket natureksperiment eller et mislykket natureksperiment. Det positive synet angående helbredelse av idioter ble påvirket av hans evolusjonære strenge naturvitenskapelige perspektiv, og man begynte å tvile på om det virkelig var mulig at idioten kunne helbredes. Simonsen (2000, s. 493) skriver at det ikke lenger var et mål om full helbredelse gjennom opplæring. Nå skulle "sjelsevnene- svak eller på avveier i form av åndssvakhet eller moralsk svikt- studeres og behandles." Med det viser hun til naturvitenskapens framvekst som hadde fått mere innflytelse på pedagogikken (2000). Hun anser det som heilpedagogikkens andre fase. Det kan tolkes sånn at den første fasen med et optimistisk syn, ble avløst av et mer pessimistisk syn. Medisinere tar til orde overfor pedagoger og ordet behandling blir hyppig brukt i forbindelse med abnorme barn. Tiden preges av diskusjonene om hvem som er abnorm

og om det er medisinere eller pedagogene som burde ha hovedansvaret for disse barna. Med andre ord kan det sies, dreide diskusjonen seg om hvorvidt behandling eller opplæring skulle prioriteres overfor abnorme barn. Heller er av den oppfatningen at Heilpädagogik utgjør et grenseområde mellom medisin og pedagogikk (Simonsen 2007). Som tidligere nevnt mener Heller at blinde og døve barn ikke er en del av det heilpedagogiske fagfeltet.

Hanselmann er aktiv i det Simonsen i Simonsen & Johnsen (2007, s.95 - 113) kaller den tredje fasen i heilpedagogikken som ble innledet av en ny vitenskapelig heilpedagogikk. Denne bygget på et flerfaglig grunnlag. Befring (2006) viser til Hanselmann sitt hovedverk fra 1930 "Einführung in die Heilpädagogik" hvor han på en imponerende måte får samlet sammen forskjellige perspektiver både moderne psykologiske teorier om menneskelig atferd, fysiologiske vurderinger som medfødte årsaker til handikap og samfunnsideologiske vurderinger.

Det kan sies at Hanselmann er den som samler sammen fagkunnskap, sorterer, utarbeider nye kategorier og setter dem i et nytt system. Med det definerer han heilpedagogikk på en grundigere og mer omfattende måte. Det banebrytende ved dette arbeidet var at han fikk skapt en egen fagutdanning og disiplin.

3.2 Hanselmann og heilpedagogikkens tredje fase

Det kan hevdes at oppstarten for heilpedagogikken som en egen fagutdanning og akademisk disiplin skjedde i 1920 i Zürich. Möckel (2007) skriver at det var der flere representanter fra forskjellige heilpedagogiske foreninger som kom sammen for å danne et samlet forbund. Det var blant annet foreninger som representerte åndssvake, blinde, døvstumme og fattigdomsvesenet. Navnet til forbundet: Verband Heilpädagogisches Seminar. Hanselmann ble valgt som forstander i 1923. Forbundet inngikk et samarbeid med Kanton Zürich for å skape videreutdanningsmuligheter for lærere og lærerinner. Hanselmann ble utnevnt i 1931 til den første professor i Heilpädagogik i verden (Möckel 2007). Seminaret forble selvstendig, men var tilknyttet Universitet i Zürich.

Årene før boken hans ble utgitt i 1930 hadde Hanselmann selv samlet rikelig med erfaring fra forskjellige fagområder, teoretisk som praktisk. Heinrich Hanselmann 1882-1960 ble født som sønn av en fjellbonde, og vokste opp i Kanton ST. Gallen i Sveits (Möckel 2007). Hanselmann (1930) skriver at han hadde jobbet i tre år som lærer for døvstumme i St.Gallen.

Videre studerte han psykologi, pedagogikk, psykopatologi, anatomi og fysiologi. Han hadde jobbet et år som assistent ved det psykologiske institutt i Frankfurt am Main og videre fire år som leder for observasjonsanstalten for psykopatiske og mindre begavete ungdommer Steinmühle i Frankfurt am Main. Han var så i syv år generalsekretær for den sveitsiske stiftelsen Pro Juventute. I fem år ledet han landets oppdragelseshjem for utviklingshemmete barn og ungdommer i Albisbrunn i Zürich. Han drev samtidig det heilpedagogiske Seminaret i Zürich. Parallelt hadde han de siste 15 årene jobbet med rådgivning på området oppdragelse, ekteskap og livet generelt.

3.2.1 “Heilpädagogik” en innføring etter Hanselmann

I 1930 skriver Hanselmann i innledningen av boken „Einführung in die Heilpädagogik” følgende :

”Das Schriftum unseres Arbeitsgebietes mit seinen so zahlreichen Grenzbeziehungen ist in den letzten zwanzig Jahren in besorgniserender Weise angewachsen. Das Bedürfnis nach Überblick , Zusammenfassung und Führung ist in allen Kreisen, die es praktisch mit Sorgenkindern zu tun haben, ein grosses und dringliches“ (s.9).

Hanselmann gjør rede for at det i siste del av 1920-årene var utgitt mange skrifter på det store fagområdet heilpedagogikk, noe som gjorde det vanskelig å skaffe seg et overblikk over fagfeltet. Målet med boken var å samle sammen essenser av ulike publikasjoner, og kanalisere strømmingen i en framtidsrettet retning for videre forskning og arbeid.

Med det vil han gi pedagoger, psykologer og medisinere innsikt i det heilpedagogiske fagfeltet, både teoretisk og praktisk. Hanselmann var overbevist om at det fantes tverrfaglige grensesnitt mellom heilpedagogikken, medisinen, sosiologien, filosofien og psykologien. Han påpeker viktigheten av at fagpersonene fra de forskjellige områdene burde samarbeide for det beste for barn og unge som lider kroppslig og sjelelig.

Ser man samlet på Hanselmann sin faglige utvikling, praktisk og teoretisk, så har han jobbet med flere områder som han selv anser som skjæringspunkter til heilpedagogikken. Möckel (2007) viser til at det i Hanselmanns faglige liv forenes ulike innfallsporner til Heilpädagogik. Hanselmann framstår blant annet som en praktisk erfaren pedagog, som empirisk psykolog, som forsker og vitenskapsmann, som en pasjonert miljøarbeider for ”psykopatiske” ungdommer og som en sosialpedagog i en og samme person.

3.2.2 En ny definisjon av Heilpädagogik

Det kan hevdes at Hanselmann baserer sitt pedagogiske idégrunnlag på en ny definisjon av Heilpädagogik. Når Hanselmann (1930) definerer begrepet Heilpädagogik viser han først til den hittil vanlige definisjonen, nemlig at det er ” die Lehre von der Erziehung anormaler Kinder” (s.11). Det vil si at den opprinnelige definisjonen av heilpedagogikken var læren om oppdragelse av anormale (abnorme) barn. Hanselmann var imot å bruke ordparet normal og anormal (abnorm). Han påpekte at dette ikke var vitenskapelige begreper, men at det dreide seg om en subjektiv bedømmelse. Han sa nødvendigheten av å diskutere begrepet ”normal” ut i fra et heilpedagogisk perspektiv. Han distanserte seg fra å bruke begrepet anormal, og definerte begrepet Heilpädagogik som følgende:

” Heilpädagogik ist die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist“ (Hanselmann, 1930, s.11/12).

Heilpedagogikk er altså i følge Hanselmann læren om undervisning, oppdragelse og omsorg for barn, som i sin kroppslige og sjelelige utvikling er vedvarende hemmet av individuelle og sosiale faktorer.

Når en ser på Hanselmann (1930) sin tolkning av Heilpädagogik ser det ut til at hans ulike praktiske erfaringer og hans teoretiske kunnskap fra ulike fagområder ligger til grunn for definisjonen. I dag vil vi si at dette dreier seg om et helhetlig syn på barnet ut fra en flerfaglig tilnærming.

Som nevnt ovenfor distanserer Hanselmann (1930) seg fra begrepet anormal (abnorm), dette blir tydelig i hans definisjon av Heilpädagogik. Han gir uttrykk for at ved å bruke begrepet abnorm bedømmes barn subjektivt. Vitenskap skal være mest mulig objektiv. Ut i fra et heilpedagogisk perspektiv burde derfor begrepene anormal og normal ikke brukes.

Hanselmann (1930) bruker ikke ”anormale barn” i sin definisjon. Det kan tenkes at han istedenfor inkluderer ulike vitenskapelige perspektiver når han definerer begrepet Heilpädagogik. En pedagogikk som gjør mer enn vanlig, den underviser, oppdrar og gir omsorg. Den spesielle pedagogikken tar utgangspunkt i barnets fysiske og/eller psykiske utviklingshemning. Befring (2006) hevder at Hanselmanns definisjon av heilpedagogikken framhever behandlingen av det utviklingshemmete barn ut i fra et medisinsk psykologisk –

eller psykologisk perspektiv. Begrunnelsen ligger for ham i siste delen av Hanselmanns (1930) definisjon som viser til at kroppslige og sjelelige utvikling er vedvarende hemmet av individuelle og sosiale faktorer.

Hanselmann så årsakene til utviklingshemningen ikke utelukkende i barnet selv. Når han nevner sosiale faktorer kan det tenkes at han sikter til samfunnsmessige forhold foreldre og/eller lærere som ikke er godt nok utdannet, eller samfunnet generelt. Det vil si at utviklingshemningen kan skyldes problemer i det sosiale miljø barna er en del av.

I denne sammenheng må det vises til at Hanselmann (1930, s.12) deler *de sosiale og individuelle faktorene* i tre kategorier:

1. Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche (blinde, sehschwache, taube, schwerhörige, taubblinde Kinder),
2. Entwicklungshemmung des Zentralnervensystems (leichter-, mittel- und schwerkgeistiger Kinder).
3. Neuropathische und psychopathische Konstitution, körperliche Krankheit, Verkrüppelung, umweltfehler (schwereziehbare Kinder).

Ut ifra disse faktorene utleder han fire kategorier som ordnes under overbegrepet **utviklingshemmete barn** (Hanselmann, 1930, s. 7/8):

Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche, Geistesschwachheit (Schwachsinn), Sprachleiden og Schwererziehbare .

Utvikling generelt forstår Hanselmann (1941, s.67) som en prosess som menneskene går igjennom:

” Wir verstehen unter Entwicklung das selbsttätige Sich-Auswickeln eines komplizierten Lebewesens aus einem einfachen Keim im Verlauf einer bestimmten Zeit und unter Gegebenheit von mehr oder weniger dem jeweiligen Zustand des Lebewesens angemessenen Verhältnissen in der Umwelt.“

Sitatet kan sammenlignes med Seguins tanker om årsaken til at et barn hører til innenfor helbredelsespedagogikk og at han mente at utviklingen står stille hos vedkommende.

Krenberger (1912, s. 4) gir Seguin æren til å ha oppdaget dette fenomenet:

“ Seguin gebührt die Ehre entdeckt zu haben, dass der Idiotismus auf einen Stillstand der Entwicklung zurückzuführen ist “ (s.3).

Det at Hanselmann bruker begrepet ”hemmet” kan vise til barrierer for selve utviklingsprosessen. Videre kan det tenkes at barrierene er individuelle og sosiale faktorer. Hanselmann utvikler tankegangen om en utviklingsprosess som blir hindret av noen barrierer. Mens Seguin konsentrerer seg om idiotenes stillestående utvikling kan det sies at Hanselmann har et bredere perspektiv og viser til hemning av utviklingen i alle kategoriene av barn med vansker, nemlig sanseforstyrrelse, åndssvakhet, språklidelser og miljøskadete barn. Sammenfattende fører dette til det overordnede begrepet utviklingshemmete barn.

Simonsen i Simonsen & Johnsen (2007, s. 95 - 113) skriver at Hanselmanns tolkning av heilpedagogikk kan forstås som at det iverksettes pedagogisk behandling på grunnlag av medisinske diagnoser. Det kan derfor tenkes at kategorisering skapte et grunnlag for pedagogen til å ta i bruk ulike heilpedagogiske metoder som behandling, på bakgrunn av hvilken kategori barnet ble diagnostisert å tilhøre. Hanselmann ville samle de ulike hemninger under heilpedagogikken som fellesfagområde. Hanselmann selv gir uttrykk for at i årene som kommer vil det heilpedagogiske fagfeltet utvikle seg videre, og inkludere fremtidige diagnoser. Han er derfor åpen for at kategoriene kan suppleres eller omstruktureres i tiden fremover (1930). Hanselmann skriver at denne inndelingen er midlertidig. Det vil komme nye vitenskapelige opplysninger. Videre er verden, og synet på utviklingshemmete i forandring, og derfor kan dette ikke anses som absolutt. Inndelingen skal bare hjelpe til å kartlegge omfanget av det heilpedagogiske arbeidsfeltet.

Her må det nevnes at Seguin allerede hadde definert kategorier alt etter i hvilken grad et menneske var berørt av åndssvakhet. Videre må det nevnes at Heller var imot å bruke Heilpädagogik som en felles pedagogikk for åndssvake, blinde og døve individer. Simonsen (2000, s.494) referer til Hellers tanker:

”Bare personer med overfladisk kjennskap til blindes psykologi kunne påstå at blindes åndelige utvikling var svekket som følge av blindheten. Heller ikke når det gjaldt døve var det grunn til å anta at deres åndelige tilstand var patologisk som følge av døvheten.”

Ut fra kategoriene Hanselmann har skapt kan det sies at han skiller mellom ”sensedefekter”, ”åndssvakhet” og ”psykopati”. Det vil si at han ser ulike opplæringsbehov i regi av

Heilpädagogik. Imidlertid kan det tenkes at Hanselmann er enig med Heller i henhold til at begrepet Heil – pädagogik er misvisende og at det gir en falsk forhåpning om helbredelse.

Når Hanselmann (1930) definerer begrepet Heilpädagogik viser han også til at begrepet ikke helt representerer det betegnelsen egentlig står for: ”wir werden nun schon jetzt einsehen, dass das Wort Heil-Pädagogik keine ganz zutreffende Bezeichnung dessen ist, was es meint. Heilen ist Sache des Arztes, Pädagogik Sache des Erziehers“ (s.12).

Hanselmann sier med dette at betegnelsen Heilpädagogik ikke helt gjengir meningen av det som egentlig er målet med denne pedagogikken. Det er legen som helbreder, mens pedagogikken er pedagogens ansvar, sier han.

Ravneberg (1999) oversetter begrepet Heilpädagogik med helbredelsespedagogikk. Hun hevder at Hanselmann gjør det tydelig at betegnelsen helbredelsespedagogikk er misvisende ettersom pedagogikken ikke kunne helbrede, men oppdra og at det derfor kan sies at Hanselmann fjerner seg fra Seguin sitt optimistiske syn om en pedagogikk som helbreder, over til et syn på en pedagogikk som oppdrar, underviser og er omsorgsfull.

I denne sammenhengen kan en se på Hanselmanns definisjon av Heilpädagogik og det som Seguin skriver om helbredelse av idiotene. Hanselmann bruker formuleringen «vedvarende hemmet». Mens Seguin legger en optimistisk holdning til grunn for sin pedagogikk, kan det se ut som om Hanselmann prøver å formidle en mer realistisk holdning. Denne holdningen tilsvarer ikke den historiske konteksten han var en del av. Hans målsetning var å hjelpe lidende barn blant annet gjennom undervisning og oppdragelse for å få dets utvikling på et høyere nivå. I 1930 var det imidlertid et stort tema om dette lot seg gjøre. Det var derfor en diskusjon i gang blant ulike fagpersoner om de skulle bruke økonomiske midler til undervisning og oppdragelse av utviklingshemmete barn.

Det kan virke som at Hanselmann ble påvirket en god del av det medisinske synet på abnorme barn i sin tid. Han lager kategorier ut fra de ulike hemninger for å kunne sette en diagnose alt etter hvilke hemning et barn viser. Ut fra diagnosen behandles barnet, noe som ligner en medisinsk handling. Forskjellen er at naturvitenskapen var mer interessert i selve hemningen og årsaken til det, mens Hanselmann tenkte på utviklingsmuligheter gjennom en spesiell pedagogikk alt etter hvilken kategori et barn tilhørte. Möckel (2007) viser til at ut i fra det kan Hanselmann lett feiltolkes. Han hevder at Hanselmann sin forståelse av Heilpädagogik ikke

bare er læren om det utviklingshemmete barnet, som medfører en innordning i en kategori, men også læren om å undervise det utviklingshemmete barnet. Kategoriene viser bare til pedagogikkens spesielle oppdrag. Möckel vil med det gjøre oppmerksom på at Hanselmann ser vekstmuligheter, til tross for hemninger som er til stede. Hanselmann (1930) selv påpeker at selv om helbredelse ikke er mulig, så er målsetningen å hjelpe de utviklingshemmete barna. De er lidende og trenger derfor behandling som hjelper dem videre på veien til et mest mulig selvstendig liv. Han kalte de barna også ”Sorgenkinder”(Hanselmann 1954).

Simonsen (2000) oversatte det tyske begrepet Sorgenkinder med smertensbarna. Alternativt kan en også tenke på å bruke ordet bekymringsbarna. Det tyske ordet Sorgen referer til at man er bekymret for noe. Det vil si at man ikke sørger over disse barna, men at en er bekymret for og bryr seg dermed om de barna. I denne konteksten kan ordet også tolkes som ”omsorgsbarna”. Det vil med andre ord bety at det er barn som har behov for ekstra omsorg (kan oversettes med det tyske begrepet fürsorge) og ekstra opplæring.

3.2.3 Behandling og intelligens

Hanselmann nevner ikke Seguin ved navn i sitt hovedverk om Heilpädagogik, men refererer til Guggenbühl flere ganger. Det ser ut som om Hanselmann ikke bygger direkte på Seguin sine tanker og metoder, men indirekte gjennom Guggenbühl. Som tidligere nevnt anser Simonsen (2000) Seguin som forbilde for Guggenbühls heilpedagogiske virke. Hanselmann (1930) påpeker at Guggenbühl ikke bare behandler den utviklingshemmete kroppen medisinsk for å forbedre eller helbrede denne tilstanden, han driver med fysisk trening og sansetrening av de utviklingshemmete barna. Det viktigste av alt påpeker Hanselmann (1930) er at Guggenbühl ikke blir lei av å se seg om etter nye metoder for å hjelpe barna. En av de metodene Guggenbühl benytter seg av er påvirkning av viljen og emosjoner av utviklingshemmete barn gjennom en oppdragelse i en familie lignende situasjon. Hanselmann kom til en tilsvarende konklusjon, han argumenterte imidlertid like mye for bruk av egnete institusjoner. Videre argumenterte Hanselmann mot rigid dressur og straff og advarer mot ensidig vektlegging av intelligenstester.

Hanselmann (1930) viser så til at Guggenbühl ble anklaget for svindel fordi hans undervisning av idiotene ikke førte fram til en helbredelse av disse. Dette skriver han, har Guggenbühl ikke fortjent. Guggenbühl hadde ekte forhåpninger om en helbredelse av

idiotene, noe som var drivkraften for hans innsats. En innsats som har tilført heilpedagogikken nye og bedre undervisnings - og behandlingsmetoder.

Som nevnt før trodde Hanselmann (1930) ikke på helbredelse av idiotene, men som Askildt (2004) skriver har han tro på at en medisinsk og pedagogisk behandling kan gjøre tilstanden bedre. Han anser derfor også Guggenbühls optimistiske syn på at idiotene kunne helbredes som urealistisk. Allikevel var dette synet drivkraften til at metoder for behandlingen av åndssvake ble utviklet. Hanselmann (1930, s. 126) skriver:

“An uns liegt es, das Andenken dieses Mannes aufrichtig zu ehren, nachdem wir uns in kritischer Besonnenheit davon überzeugen dürfen, dass er sich ehrlich opferte für eine grosse Aufgabe der Menschheit. (...) sein streben gesegnet wurde durch das mächtige Liebeswerke an idiotischen og schwachsinnigen Kindern.“

Hanselmann anser behandlingen av utviklingshemmete som en stor oppgave som samfunnet burde ta ansvar for.

Videre skriver Hanselmann (1930) at tiden er inne for å innse at menneskene ikke kan behandles etter naturvitenskapelig lover, og at det er mange leger som har begynt å innse dette. Han ytrer seg derfor kritisk om ren intelligensmåling. Dette tildeles for mye oppmerksomhet sier han. Intelligens har blitt en målestokk for et menneskes verdi. Han uttaler tydelig at det etter hans mening er feil å anse det å være annerledes som mindreverdig. Han mener at også normalt intelligente barn kan være varig hemmet i sin utvikling av for eksempel sosiale årsaker, uavhengig av intelligensen. Også disse har behov for spesiell undervisning og oppdragelse. Hanselmann (1930, s. 22) formulerer det som følgende:

“(...) auf fast allen Gebieten des menschlichen Schaffens wird dem einseitigen Intellektualismus der Tribut entrichtet (...). (...) ist man immer mehr dazu übergegangen den Wert eines Menschen an der Masse seiner Intelligenz zu bestimmen. Der Mensch ist nur soviel Wert, als er verstandesgemäss leistet.“

Dette kan ses i lys av det Ravneberg (1999, s. 92) skriver om måling av intelligensen i begynnelsen av 1900 tallet:

”I den første fasen av intelligensforskningen var man ikke så opptatt av å forstå eller definere begrepet intelligens. Man var mer opptatt av å finne ut om barnet var normalt eller ikke, og hvilken behandling som var påkrevd.”

Intelligensmåling ble så et middel til å skille ut de barna som var mottakelige for behandling og de som ikke kunne behandles. Den siste gruppen ble dermed ekskludert fra å få undervisning. Denne gruppen ble kategorisert som pleietrengende. Dette fordi testen viste lav IQ noe som var bevis i seg selv at denne gruppen ikke var dannelsesdyktige. Jeg kommer tilbake til det senere i oppgaven. Dette var også et stort tema i Norge i tiden Marie Pedersen var yrkesaktiv.

Hanselmann (1930) skriver at det legges alt for mye vekt på forstanden og at det tas for lite hensyn til en persons følelsesliv. I starten av dette århundret har det psykologiske fagfeltet heldigvis kommet til en ny vurdering i at følelseslivet blir vektet når det ses etter årsaksforklaringer for forstyrrelser. Videre viser Hanselmann (1930) til at man ikke må overse det individuelle, selve personligheten hvor også følelsene, viljen og emosjoner er inkludert. Askildt (2004) ser i dette et helhetlig syn på eleven og opplæringen. Simonsen (2000) gjør tydelig at Hanselmann går inn for å ikke bedømme et barn, men forstå dets utviklingshistorie. Dette kan ses i sammenheng med at Hanselmann (1930) uttrykker seg positivt om de nye strømningene i psykologien. Han sikter her til psykologen Freud og legen Alfred Adler. Han anser Freuds psykoanalytiske metoder som et mulig middel i behandlingen. Dette særlig for den fjerde kategorien, de miljøskadete barn. Simonsen (2000) ser her et brudd med tidens pedagogisk pessimisme som hadde fokus på arveteori.

Allikevel advarer Hanselmann (1930) mot å legge ensidig vekt på Freuds metode. Det er nyttig å være kritisk i omgang med psykoanalytiske metoder, men intelligens er heller ikke følelsen alt et menneske er. Dette leder oss til et perspektiv som ser helhetlig på individet, som tar en helhetlig betraktning av den syke personligheten hevder Hanselmann (1966, s. 23).

Sammenfattende kan Hanselmanns betraktninger fortsterke det inntrykk at han ser nødvendigheten til et tverrfaglig samarbeid med det medisinske, det psykologiske og det sosiologiske fagfeltet. I tillegg til at samfunnet og politikken er inkludert i dette arbeidet.

3.2.4 Rådgivning

Hanselmann ble en internasjonalt og nasjonalt sentral talsmann for de utviklingshemmete barna som da omfattet sansedefekte (blinde og døve), åndssvake, miljøskadete og talehemmede. I Sveits bygget han opp et rådgivningssystem som hadde som målsetning at flest mulig av de utviklingshemmede barn skulle bli oppdaget så tidlig som mulig. Askildt

skriver (2004) at Hanselmann la stor vekt på de første årene i barnas liv og mente tidlig institusjonalisering var den riktige veien å gå. Målet var å få barna så selvhjulpne som mulig gjennom en tidlig behandling. I tillegg skulle de barna som ville trenge livslang omsorg oppdages.

”Die Beratungsstelle denken wir uns in erster Linie als Drehscheibe für die einlaufenden Beratungsgesuche, welche gemäss des vorliegenden Falles die Ratsuchenden hinleitet zu einzelnen Beratern“ (Hanselmann 1937, s.193).

For Hanselmann var det viktig at rådgiverne var leger, pedagoger, jurister og sosialarbeidere med en adekvat utdannelse. Dette kan sees i lys av det Marie Pedersen (1937) skrev i sin artikkel hvor hun anmelder Hanselmann sin bok *Erziehungsberatung*: ”Hvert tilfelle får sin egen behandling.”

Hanselmann var for en bred utredning med blant annet observasjon, legeundersøkelse, samtaler med barnet og mer. Det gjalt å finne fram til faktorene, de sosiale og de individuelle som førte til hemningen og for å få til en individuell behandling i samarbeid.

“Durch planmässige vorgesehene Zusammenkünfte, (...) wöchentlich (...), wird die erwünschte Gelegenheit für die Besprechung schwieriger Fälle sich bieten und zugleich auch die Möglichkeit, einander ergänzen oder zu ersetzen“ (Hanselmann 1937, s.193/194).

Videre viser Hanselmann til at det kan være nødvendig at rådgiverne samarbeider med forskjellige systemer i samfunnet for å sikre en behandling for de enkle brukerne. Han (1937) skriver at det kan være nødvendig at rådgiveren bygger bro mellom de enkle profesjonene. Dette for å forbygge en splittelse i miljøene og at de ikke sløses bort energi og midler ved å jobbe parallelt.

Objektet i rådgivningen er ikke utelukkende barnet, hevder Hanselmann (1937). Det må heller ikke være barnet som kommer først i en rådgivningsprosess. Det kan blant annet være foreldrene som er først. Simonsen (2000) viser til at heilpedagogikken var på linje med den internasjonale child-guidance-bevegelsen og andre tiltak for tidlig identifisering av problematiske barn og forebygging av kriminalitet.

”(...) Heilpädagogik wegen der Fragen nach der Hilfe für die sozial beschränkt Brauchbaren und der Behandlung der sozial Unbrauchbaren, der Asozialen und Antisozialen, sowie wegen dem Problem der Ursachenbekämpfung der kindlichen Entwicklungsehemmung “ (Hanselmann, 1937 s.16).

Måten han ordlegger seg på her bekrefter det Simonsen (2000) viser til. Det er disse spørsmålene som står i sentrum for heilpedagogen og sosiale brukbarhet. Allikevel kan det tenkes at hans beskrivelse av enkle tilfeller i boken ”Erziehungsberatung” (1937) (oppdragelsesrådgivning) viser til at en rådgiver må kunne lytte til barnet/ungdommen, og er dermed ikke bare et objekt. Dette for å høre mer om barnets/ungdommens interesser for så å bruke det i opplæringen eller plasseringen. Selv om individet er gjenstand for rådgivningen, så kan det tenkes at en rådgiver skal huske objektet også er en person.

3.2.5 Eugenikk, Heilpädagogik og Hanselmann

Begreper som rasehygiene, eugenikk og degenerering var uttalte aspekter som ble offentlig diskutert langt inn i 1900-tallet. De ikke-danningsdyktige og ikke opplæringsdyktige var begreper som ble brukt i sammenheng med lovgivning og brukt i spesial- og pedagogisk debatt. Negative arveegenskaper ble antatt å føre sivilisasjonen til fall skriver Befring (2006). Da Hanselmann skrev boken ”Einführung in die Heilpädagogik” (1930), var denne diskusjonen i gang for fullt. Det kan tenkes at han er med i denne tidens diskusjon rundt de ikke dannelsesdyktige, de degenererte som i Nazi Tyskland ble kalt ”Unwertes Leben” Skriftet ” die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens av Prof. Binding og Dr. Hohe 1920 argumenterer for utslettelse av de ikke dannelsesdyktige. Unwertes Leben kan oversettes med” et liv som ikke er verdt å holde i live”, eller utvidet og tilnærmet tittelen på skriftet ”et liv som ikke har rett til å leves.”

I boken skriver Hanselmann (1930) om åndssvake, deres dannelsesdyktighet og sosial brukbarhet. Simonsen (2000) viser til at Hanselmann drøftet åndssvakhet og sosial brukbarhet i lys av hans syn på at åndssvakhet var uhelbredelig og arvelig.

Hanselmann mener at det er teoretisk og praktisk feil, ja rett og slett farlig å bruke begrepet dannelsesdyktighet. Det kan virke som om han motsier seg selv idet han bruker begrepet ikke dannelsesdyktig i forbindelse med idiotene. Det må vises til at han skriver i denne sammenhengen at det er et innsnevret syn:

“Diese Idioten sind nicht Bildungsunfähig im engeren Sinne. Im weitesten Sinne des Wortes freilich ist im Verlaufe einer besonders aufmerksamen Pflege auf dem Weg der Dressur selbst bei so dürftigem Seelenleben eine gewisse Entwicklung wahrzunehmen; ohne diese Pflege gehen derartige Kinder hingegen sehr oft zugrunde. Wir werden noch darauf zurückkommen das der Begriff Bildungsunfähigkeit sowohl theoretisch falsch ist als auch praktisch grosses Unheil anstiftet“ (Hanselmann 1930, s. 111).

Ser man det i et bredere perspektiv, understreker han, at en med oppmerksom pleie og dressur kan få til en hvis utvikling hos disse barna. Ved dressur understreker han, nytter det ikke å straffe. Det er han imot. Generelt er straff ikke et pedagogisk middel, skriver han.

Simonsen (2000) skriver at Hanselmann ikke var enig i samtidens tyske ideer om at defekte personer ikke hadde noe rett på å leve. Hanselmann (1930, s. 127) skriver:

“(...) .Ich meine die jüngst wieder aufgeworfene Frage der „Tötung unwerten Lebens“. Es ist wohl gerechtfertigt, dass gerade der Heilpädagoge sich hier zu völliger Klarheit der Begriffe durchringt.“

Ut i fra dette utsagn kan det tenkes at Hanselmann oppfordrer heilpedagogene til å ta avstand fra en teori om at defekte personer ikke har noe rett på å leve. Enkelt sagt sier Hanselmann at denne tankegangen ikke er forenlig med heilpedagogikken. Simonsen (2000) viser til at Hanselmann anser det som feil å praktisere eutanasi på grunnlag av en inndeling i to grupper av mennesker. De som er selvforsørgende og de som ikke er selvforsørgende. Dette kan sees i forhold til det Hanselmann (1930) skriver om det syke individet og samfunnet. Årsaken til individuelle sykdommer, som blant annet åndssvakhet, ligger bare til en liten del hos individet. Sykdommens opphav er til syvende og sist å finne i sosiale årsaker. Hvis vi utrydder individer, så utrydder vi ikke de sosiale årsakene som har ført til at de barn er lidende. Alkoholisme, syfilis, fattigdom er sosiale sykdommer. De kan ikke utryddes ved å utrydde enkelte individer. Han er av den oppfatningen at disse sykdommer, gjennom sin eksistens, ikke bare viser hvor sunt et samfunn er, de viser i tillegg tydelig hvor samfunnets sosiale forpliktelse ligger og hvilke oppgaver et samfunn har.

Det kan tenkes at med det mener han at det er statens ansvar for å bedre vilkårene for befolkningen, for så å minske andel av lidende barn. En stat som dreper enkelte individer tenker ikke på det beste for samfunnet generelt.

Hanselmann viser i 1946 i en ny sveitsisk utgave av «Einführung in die Heilpädagogik» til den andre verdenskrig. I hans hjemland var det mulig at Heilpädagogik praktisk, som teoretisk kunne etablere seg og utvikle seg videre. Dessverre ble Heilpädagogik i store deler av Europa motarbeidet og nedkjempet praktisk og teoretisk i eugenikkens ånd. Han hadde tro på en omfattende utvikling av Heilpädagogik i fremtiden: ”(...) den sie ist leider durch diesen zweiten Weltkrieg zu einer öffentlichen Angelegenheit erster Ordnung in der ganzen Welt geworden“ (s. 8).

Sammenfattende kan det sies at Hanselmann står sentralt i Heilpädagogik sin tredje fase. Han er sentral i en vitenskapeliggjøring av fagområdet Heilpädagogik idet han får samlet sammen flere teoretiske perspektiver og lager en felles teori som resulterer i en flerfaglig tolkning av begrepet Heilpädagogik. Hans innføring av paraplybegrepet utviklingshemmet kan sees i sammenheng med den nye definisjonen. Dette utvider perspektivet på hvem som har nytte av opplæring og undervisning i hans tid, og med det gir han pedagogikken et bredere ansvar enn for medisinen. Han gjør det tydelig at målet ikke er en fysisk helbredelse av de utviklingshemmete barna, men å gjøre dem samfunnsdyktige. Han anser det derfor riktig at blinde og døve barn er inkludert i det heilpedagogiske fellesskapet. Utover det er Hanselmann revolusjonær i tanken om ikke å bruke begrepene normalitet og anormalitet (abnorm). Han tenker at bruk av begrepene representerer en ensidig subjektiv bedømmelse, og tillater så ikke et bredt faglig perspektiv i behandlingen av utviklingshemmete barn. Revolusjonær er tanken i den forstand at inntil hans uttalelser om begrepsparet normalitet/anormalitet var det hyppig brukt også i vitenskapelige sammenheng. Det kan nevnes at det fortsatt reflekteres om begrepsparet i faglige sammenheng som for eksempel i spesialpedagogiske studier.

4 Marie Pedersen og Heilpädagogik

I det følgende kapittel tegnes det et bilde av Marie Pedersens spesialpedagogiske idégrunnlag. Det kan sies at hun har jobbet målrettet for å bygge vitenskapelige og lovmessige forhold for å kunne omsette Hanselmann heilpedagogiske ide. Det kan hevdes at det Hanselmann var i Sveits, var Marie Pedersen i Norge. Med det menes at begge hadde pedagogisk, psykologisk og medisinsk kunnskap. De brukte kunnskapen for å bygge opp et spesial- respektive heilpedagogisk praksisfelt i sine land.

Marie Pedersen var seg bevisst at forut heilpedagogikens tredje fase med Heinrich Hanselmann i spissen, hadde det skjedd en utvikling i Europa som det var viktig å ha med seg da det spesialpedagogiske fellesskapet skulle utvides og faglig stabiliseres i Norge. Hun skriver blant annet 1951 i retningslinjer for yrkesskoler at for å forstå utviklingen av opplæringen av åndssvake barn i Norge må en kjenne litt til den historiske bakgrunnen.

” Arbeidet for de åndssvake ble for alvor tatt opp i det forrige århundre i kulturoptimismens epoke. En hadde den gangen en kullsviertro på kunnskapens betydning. Når det gjaldt evneveike, regnet en med at evnene i og for seg var intakte men at de slumret. De måtte altså kunne vekkes gjennom systematisk trening og oppöving” (Pedersen1951, s. 1).

Marie Pedersen (1951) skriver at denne tenkningen hadde ført til at det ble opprettet en rekke skoler for de åndssvake over hele Europa. Videre forteller hun om entusiastiske leger, pedagoger og foreldre som hadde troen på at de evneveike kunne helbredes. Det viste seg snart at disse store forventningene ikke kunne innfris. De evneveike forble evneveik:

”Resultatet ble en skuffelse som bredde seg overalt og som snart stagnerte det store arbeidet som begynte så lovende” (Pedersen 1951, s.1).

Hun anser dette som årsaken til at myndighetene over hele Europa stanset utbygningen av åndssvakeskolene. I lys av det kan en se på det Simonsen (2000) skriver, at dette pessimistiske synet fra omkring 1.verdenskrig til nærmere midten av århundret førte i Norge til en nedgangstid for skolene for døve, blinde og åndssvake. Resultatet var at en i 1930-årene kunne se oppløsningstendenser ved etaten for døve -, blinde- og åndssvakeskolene, pleiehjemmene og skolehjemmene.

I 1928 fikk direktor Otto Greness ansvaret for direktoratet for skolene for døve, blinde og åndssvake. Dette var en midlertidig løsning skriver Simonsen (2000). I lys av det kan den midlertidige ansettelsen gjenspeile tidens usikre tanker rundt døve, blinde og åndssvake barn og unge og deres fremtidige opplæring. Herunder særlig den siste gruppen de åndssvake. Det hadde vist seg at de ikke kunne helbredes. Skulle en stat bruke økonomiske midler til opplæringen av denne gruppen, var de dannelsesdyktige? Her kan en se på det Simonsen (2000, s.333) skriver:

”Det store usikkerhetsmomentet var den problematiske faglige differensieringen, særlig innenfor forsorgen for åndssvake, sinker og skolehjemselever. Den andre delen av etaten, døve - og blindeskole kjempet for å fri seg fra fellesskapet med åndssvakeskolene. Fagfolkene var ikke enige om hva slags behandling de trengte.”

Det kan tenkes at denne usikkerheten drev Otto Greness til å finne fram til faglig argumentasjoner for å opprettholde direktoratet. Dette for å sikre de forskjellige grupperingene en opplæring gjennom pedagoger, framfor medisinske eller/ og psykologiske tiltak. Simonsen (2000) refererer til at Greness fant de faglige argumentene hos Hellers heilpedagogiske tanker og ideer. Utover det jobbet han med for å få på plass en etterfølger som var faglig høy kvalifisert. For ham var det viktig at denne faglige kvaliteten inkluderte heilpedagogisk kunnskap. Han håpet på at dette skulle føre til stabilisering av direktoratets virksomhet.

Greness fryktet at enten en lege eller psykolog skulle overta ledelsen etter ham. Ravneberg (1999) skriver at dette ville medføre en endring av tilbudet særlig for de åndssvake. Til tross for det kan det tenkes at Greness som Heller så heilpedagogikken i grenseområdet til medisinen. Simonsen (2000, s. 345) skriver at Greness kom i kontakt med Marie Pedersen, og hun viser til hans første brev til henne i 1933:

” Man kunne risikere atter å få en lege og da naturligvis en psykiater. (...) Ledelsen av skolene for defekte barn må ligge i hendene på en fullt utdannet pedagog, som også behersker de nødvendige medisinske materier som vedkommer døve, blinde og åndssvake (...) jeg håper at vi skal bli forskånet for atter å få se en politisk oppkomling stelle med disse omfintlige spørsmål.”

Askildt (2004) viser i denne sammenhengen til en samtale Marie Pedersen og Otto Greness hadde hatt sammen tidligere. Her anbefalte han henne å utdanne seg videre. Ravneberg (1999)

viser til at det var Grennes ønske at Pedersen skulle overta etter ham. Som nevnt tidligere i hennes biografi dro hun på flere studiereiser, blant annet til Sveits ca. fra året 1928. Det tyder på at Marie Pedersen hadde fulgt rådet til Grenness og tilegnet seg bredere kunnskap særlig om spesialundervisning for døve og blinde. Det kan tenkes at hun i tillegg til dette tok med en del inspirasjon og fagkunnskap fra sine ulike oppholdt i Sveits. Med det siktes til heilpedagogisk kunnskap som inkluderer en god del medisinsk og psykologisk viten. Om Otto Grenness og Marie Pedersen skriver Simonsen (2000) at de faglig hadde funnet sammen i den nye vitenskapelige pedagogiske fortolkning av åndssvakhet, blindhet og døvhet, slik det kom til uttrykk i heilpedagogikken.

Marie Pedersen oversatte begrepet Heilpädagogik med begrepet spesialpedagogikk. Edlund (2008) skriver at når Marie Pedersen refererte til sitt sveitsiske forbilde Heinrich Hanselmann brukte hun gjennomgående ordet Heilpädagogik, fornorsket heilpedagogikk. Pedersen (1937) skriver at heilpedagogikk kan oversettets med helsepedagogikk. Simonsen (2000) viser til at begrepet lækjapedagogikk også ble brukt i Skandinavia. Edlund (2008) går ut fra at begrepet spesialpedagogikk ble inspirert av det engelske ordet special education.

Det kan tenkes at idet Marie Pedersen tok i bruk begrepet spesialpedagogikk flyttet hun fokuset fra helbredelse over til den spesielle pedagogikken. Hun overordner sine heilpedagogisk inspirerte ideer begrepet spesialpedagogikk. Drevet av sine heilpedagogiske tanker og ideer, videreutvikler hun et eget pedagogisk tilbud for utviklingshemmete barn. Selv om det er heilpedagogisk tankegods som driver henne kan hun ikke anklages for å følge etter et urealistisk mål. Et mål om en pedagogikk som helbreder. I lys av dette kan en se på det Askildt(2008) hevder, at Marie Pedersen overførte konseptet heilpedagogikk til Norge. Videre tyder alt på at hun gikk inn for å bruke begrepet spesialpedagogikk etterhvert som heilpedagogikk etablerte seg som fagområde.

Sammenfattende kan det sies at Marie Pedersen bruker begrepet spesialpedagogikk overordnet det heilpedagogiske idégrunnlag hun står for. Hun selv hadde som vist tidligere akkurat som Hanselmann ikke tro på helbredelse. Ravneberg (1999) skriver at for Hanselmann var kjernen i Heil – pädagogik samarbeid mellom heilpedagogen og legen i anstrengelse for å hjelpe det lidende barnet best mulig innen grensene som utviklingshemmingen satte. Det kan tenkes at Pedersen følger Hanselmann sin ide om ordet heil – pedagogikk. Med det menes å frambringe og styrke de resterende ferdigheter for å gjøre individet mest mulig brukbar for et liv i samfunnet.

Heil/helbredelse kan så defineres med: å gjøre barnet så selvstendig som mulig gjennom en spesialpedagogisk opplæring, en undervisning som kan være praktisk rettet. Hanselmann (1930) bruker begrepet sosial brukbarhet i denne sammenheng. Marie Pedersen innså at det var viktig å møte denne samfunnsdiskusjonen i tidens ånd på en faglig fundert måte. Dette for å få politikerne til å se verdien i å sikre en fremtidig opplæring for disse barna. I 1946 utga hun boken ”De evnesvake i skole og samfunn.” Sammen med Ingolv Eik og Kristoffer Auli undersøker hun og dokumenterer blant annet sammenhengen av et spesialpedagogisk tilbud for de evnesvake og hvorvidt de kan nyttiggjøre seg opplæringen, for å bli et selvstendig medlem av samfunnet. Formålet var å bevise at det lønte seg med opplæring for de evnesvake. De skulle ikke overlates til legene på pleiehjemmene, de skulle undervises av spesialpedagoger. Boken har flere faglige aspekter og det kommer jeg derfor tilbake til senere i oppgaven.

4.1 Marie Pedersen - ny direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake

I 1939 overtok Marie Pedersen stillingen etter direktør Otto Grennes. Simonsen (2000) skriver at det i forkant ikke var sikkert at stillingen skulle videreføres som den var, men på grunn av Marie Pedersens omfattende faglige kvalifikasjoner var det vanskelig og ikke ansette henne etter Grennes.

Marie Pedersen ble midlertidig ansatt som direktør i en periode på ett år. Årsaken var at det fortsatt var stor usikkerhet rundt opplæring av gruppene åndssvakhet, blindhet og døvhet. I lys av det skriver Askildt (2004) at Grennes hadde gjort Marie Pedersen oppmerksom på at det sikkert ville bli kamp med andre faggrupper når det gjaldt de åndssvake.

”Jeg har liten tro på at våre psykiatere skal få rive til seg åndssvakvesenet, det er i hvert fall en messe verd å ta kampen opp med dem for å redde det for pedagogikken” (privatarkiv nr.138 Marie Pedersen eske 10, referert i Askildt 2004).

Det kan sies at når det gjaldt opplæring av åndssvake og argumentasjonen for at åndssvakvesenet skulle høre til under hennes direktorat hadde Marie Pedersen, med drahjelp av Grennes, gjort leksene sine. Hun var faglig godt rustet til å stå imot en overtagelse. Gjennom heilpedagogikken hadde hun fått en bred faglig kunnskap som hjalp henne til å kunne kommunisere, argumentere og samarbeide med medisinere, psykologer og sosiologer.

4.1.1 Marie Pedersen og måling av intelligens

I sin bok intelligensprøving av barn gjør Marie Pedersen (1933) oppmerksom på Claparedes definisjonen av intelligens. Han mener at intelligens består av evnen til å løse nye problemer. Binets teori definerer intelligens som gjennomsnittet av ytelser som fatteevne, fantasi og kritisk evne. Det kan tenkes skriver hun at man foretrekker Spearmens moderne teori, som går ut på å måle ens allmennintelligens. Sammenfattende skriver Pedersen (1933, s. 6): ” det kan så være at med et barns intelligens mener man nærmere bestemt dets utviklingstrinn.”

Det kan tenkes at med sistnevnte definisjon kommer man nær en fortolkning etter Hanselmann, nemlig at åndssvakhet kan også sees i forbindelse med en hemning av utviklingen. Noe som innebærer at ens utvikling ikke følger en aldersadekvat utvikling. Pedersen (1933) henviser til at ved måling av intelligens må en også ta hensyn til at en måling ikke kan si noe om karakteregenskapene som også må tas i betraktning. Her er det skole og hjem som må informere om personligheten.

Hun selv hadde tidligere tilegnet seg kunnskap og praktisk erfaring med intelligensforskning og - måling. Boken med tittelen, ” Intelligensprøving av barn, Dearborns gruppetest ved Marie Pedersen bestyrer ved folkeskoles særskole” vitner om det. Med boken gjorde Pedersen (1933) oppmerksom på kollektive intelligensprøver. Pedersen framhever i den lille boken at man inntil da i Norge hadde satset på individuelle intelligensprøver, og hun beskriver sine undersøkelser i skoleåret 1928/29. Hun hadde testet 361 barn i alderen 6-7-8 år med Dearborns gruppetest i tre forskjellige skoler i Trondheim. Året etter gjentok hun undersøkelsen, og i alt testet hun 1476 barn. Boken forklarer ikke bare oppbygningen av testen, den er samtidig en testveileder og skåringshjelper for andre fagpersoner.

Ut i fra det kan man få inntrykk av at Marie Pedersen på dette tidspunktet hadde en annen oppfatning enn Hanselmann av måling av intelligensen og måling av IQ. I motsetning til Hanselmann vier hun ikke mye oppmerksomhet til barnets emosjoner og vilje. Som Hanselmann var imidlertid også Marie Pedersen interessert i å oppdage utviklingshemmete barn så tidlig som mulig, for å gi dem et pedagogisk tilbud ut fra deres vansker, altså et tilpasset opplæringstilbud. Som Hanselmann tenkte også Pedersen her på plassering av elevene i en egnet institusjon alt etter deres vansker. Hun anså Dearborns gruppetest som et middel til å oppdage åndssvake så tidlig som mulig. Marie Pedersen (1933) skriver at man i Norge, så vidt hun vet, bare bruker individuelle intelligensprøver. Hun beretter om de Forente

Stater i Amerika som hadde gjennomført intelligensmåling med store grupper og dette med et meget tilfredsstillende resultat:

”(...)i verdenskrigen gjaldt det nemlig i løpet av kort tid å få et inntrykk av arbeidsevne og intellektuelle anlegg både hos soldater og officerer, for å kunne sette dem på rett plass i hæren og slik kunne dem utnytte best mulig.(...)store masser av menn man måtte lære å kjenne, og da dette var ugjørlig med de midler man hittil hadde til rådighet,(...) over til masseundersøkelser efter metoder (...) utarbeidet av amerikanske psykologer(...)” (Pedersen 1933, s. 3).

Marie Pedersen (1933) argumenterer med at gruppeprøvene har vist seg å være et hensiktsmessig middel til undersøkelse av voksne. Hun mener at det dermed er enda bedre egnet for skolegrupper. Hun skriver videre at skriftlige prøver i en klasse anses som den sikreste formen for å måle kunnskap. Dette i motsetning til gruppeprøver som bare har blitt brukt som et første trinn i mentalundersøkelser, og fulgt av en individuell intelligensstest hvis dette var ansett som nødvendig.

”Når jeg nu fremlegger Dearborns gruppetest (...). Og kanskje kunne disse prøvene hjelpe til at man på et tidligere tidspunkt kunde oppdage de svakt begavede barn, og i tide ta hensyn til de med tilpasset undervisning” (Pedersen 1933, s. 8).

Med dette vil Marie Pedersen gi pedagogene tilgang til et verktøy som hittil var mest brukt av medisinerne og psykiatere. Videre skulle testen benyttes til en tilpasset undervisning. Det kan antas at i det viser pedagogen seg. Testen er mer et middel til å plassere noen, den skal brukes til å gi det riktige opplæringstilbudet, altså et pedagogisk tilbud. I denne sammenhengen kan en se på det Simonsen (2000) hevder, nemlig at Marie Pedersen i 1944 endret på meldingsskjemaene som ble utgitt av direktoratet og som ble brukt av fylkene for å melde om elever som hadde behov for spesialskoleplass. Intelligensprøvene ble fjernet fra skjemaene, og IQ testen ble erstattet med pedagogiske vurderinger som skulle vise et barns evne til å lære.

I boken om Dearborns gruppetest beskriver hun nøye hvordan lærerne skulle gjennomføre testen for å sikre validiteten. Ut over det beviste hun som pedagog at hun hadde tilegnet seg psykologisk kunnskap og tilføyet samfunnet et nytt verktøy som baserte seg på empirisk forskning. Pedersen (1933) skriver at løsningen ligger i å knytte til seg de framstormende naturvitenskapelige fagene for oppnå legitimitet. Dette vitenskapelige arbeid ble også

anerkjent av Rousseau - instituttet i Geneve. Instituttet satte i gang med lignende undersøkelser, for å peke ut elever til særskole og åndssvakeanstalt (Simonsen 2000).

Ravneberg (1998) skriver om intelligensmåling i slutten av 1800 tallet og i begynnelsen av 1900 tallet. Målingen ble brukt som instrument for å skille sinkene fra de åndssvake og de normale. Sinkene fikk opplæringstilbud i hjelpeklassen, mens åndssvake på åndssvakeskolen. Marie Pedersen og Ingolv Eik (1946) skriver at lærerne og skolestyrer må være oppmerksomme på å få de evnesvake ut av folkeskolen og inn i særskolen:

”(...) å komme bort fra de gamle omgivelser, hvor de er stemplet som undermålere, og hvor deres selvtillit stadig undergraves fordi de må kappes med flinkere kamerater. De trenger å komme i et nytt miljø, hvor de ikke ses på som rart, men rolig og selvfølgelig får den særbehandlingen de trenger” (s. 1).

Marie Pedersen hadde som mål å oppdage de evnesvake elevene i normalskolen så tidlig som mulig. For å finne alle uten å bruke for mye ressurser anså hun gruppetesten som et godt egnet middel. Hun anså normalskolen som ikke egnet å ta vare på og hjelpe disse elevene til å bli selvstendige nok til å klare seg i samfunnet på egen hånd. Hun viser til at de evnesvake ikke skulle lide under å være sammen med kamerater som er flinkere. Som nevnt før går Pedersen inn for at de barna får en tilpasset undervisning. Muligheten til det ser hun innenfor særskolen. Hvis det ikke er en særskole i nærheten skal skolestyret melde de evnesvake til skoledirektøren for døve, blind og åndssvake (Pedersen & Eik 1946). De kunne så få en plass ved statens skoler for tilbakestående. Videre viser de til navneskiftet fra åndssvakeskole til skoler for tilbakestående. Navneskiftet anså de som positivt. Det var mindre stigmatiserende enn åndssvak. Det vil si ved å gå på en skole for tilbakestående viste dette til elever som lå etter i utviklingen. Dette var ikke fult så positivt som tanken om helbredelse, men signalet til andre fagpersoner kan ha vært at en elev som ligger tilbake trenger ekstra pedagogisk oppfølging/undervisning. Hvor langt eleven kommer ut i fra det var en annen sak. Videre kan det være at denne tankegangen var ment til å nå foreldrene til elevene. Det skulle det gjøre lettere for dem å sende sine barn til en skole for tilbakestående enn for åndssvake barn.

Sammenfattende kan en få inntrykk av at Pedersen legger stor vekt på måling av intelligens gjennom gruppetest når det gjelder å finne fram til elevene som ikke kan nyttiggjøre seg undervisningen i folkeskolen. I lys av dette må en se på det Pedersen skriver (1948, s. 53):

”Nye undersøkelser synes også å vise at selve intelligenskvotienten (IK) er langt mer avhengig av ytre (ikke medfødte) faktorer enn en før har regnet med. (...) overflytting til et gunstigere miljø har resultert i en stigning av IK. (...) derav følger automatisk at en evnemåling ikke er nok, når en skal avgjøre om et barn trenger særopplæring eller ei.”

Hun viser videre til at en må supplere med flere undersøkelser for å finne ut om et barns nedsatte intelligens skyldes arvelige årsaker. Hvis det ikke skyldes arvelige årsaker kan en, gjennom å få til bedre oppvekstvilkår for barnet, påvirke IQ i en stigende retning.

4.1.2 Utviklingshemning, en heilpedagogisk forklaring

Det ble vist til før i oppgaven at det skjedde en del begrepskifter i henhold til å benevne ulike spesialpedagogiske fenomener som for eksempel skifte fra begrepet åndssvake til tilbakestående barn. Det tok tid til begrepene ble tatt i bruk og ofte ble det benyttet ulike begreper om hverandre. Det kan være at dette var med å skape usikkerhet i og rundt det spesialpedagogiske fagfeltet. Videre må en se på det Simonsen (2000) hevder, nemlig at blinde- og døveskolen prøvde å komme seg ut av fellesskapet med åndssvakeskolen. Det kan tenkes at innføring av begrepet utviklingshemning er Marie Pedersen sitt svar på usikkerhet rundt kategorisering i forhold til, bruk av begreper, opplæring og organisering av skoleslagene for abnorme barn.

Marie Pedersen (1950) opererer som Hanselmann med begrepet utviklingshemning når hun viser til barn som i sin kroppslige og sjelelige utvikling er vedvarende hemmet av individuelle og sosiale faktorer. I denne sammenheng kan en se på Marie Pedersens svar på spørsmålet hvem som er utviklingshemmet. Innlegget holdt hun i forbindelse med et foredrag ved Norsk Forening for Sosialt Arbeid den 4. oktober 1950. Hun svarer med en forklaring som hun fører tilbake til Professor Hanselmann: ”utviklingshemmet er de barn som kommer til kort når de skal gjøre seg nytte av inntrykkene utenfra, fordi det apparatet som de skal bruke, ikke er helt i orden” (Pedersen, 1950, s. 1).

Hun forklarer videre at det er tre hovedprosesser som styrer all høyere utvikling. Opptaking fulgt av bearbeidelse og reaksjon som resulterer i bearbeidelsen.

”Inntrykkene utenfra blir opptatt gjennom sansene. Deretter blir det som er opptatt, bearbeidet i hjernen og de organer som adlyder den. Endelig skal resultatet vise seg i

den reaksjon, den virkning på omgivelsene, som en kan gi gjennom bevegelsesapparatet i sin helhet ” (Pedersen1950, s. 1).

Hvis de tre apparatene er i orden og fungerer sammen, oppnås det full utvikling. Fysiske feil i apparatene eller funksjonsfeil resulterer i utviklingshemning.

Som Hanselmann (1930) viser Marie Pedersen (1950) til tre grupper mennesker som begrepet utviklingshemmet omfavner. I den første gruppen er døve og tunghørte, blinde og svaksynte og de döv-blinde. I den andre gruppen er de evneveike og de åndssvake. Den neste gruppen omfatter barn som svarer unormalt på inntrykkene som de få utenfra. Det er barn som er psykopatitruende, nevrotikere, epileptikerne, de som er motorisk hemmet og vanskelige barn som har feil i karakteren spesielt på det følelsesmessige området. Grensen mellom de gruppene kan være flytende og et barn kan passe inn under flere enn bare en gruppe.

Videre refererer Marie Pedersen (1950) til Hanselmann (1930) som har en fjerde kategori av problembarn. Hanselmann innordner de miljøskadete barna i denne kategorien. Videre forklarer hun at disse barna ikke må forveksles med gruppen av barn som er vanskelige på grunn av konstitusjonelle karakterdefekter. Miljøskadete barn har som utgangspunkt apparatet i orden. De blir skadet av å vokse opp i uheldige omgivelser. En hovedgrunn til det kan være at oppdragerne ikke har holdt mål som oppdragere. Disse barna lider av en utviklingsforstyrrelse framfor en utviklingshemning.

Påfallende er her at Marie Pedersen (1950, s.2) i kategori to understreker at:

”(..)de evneveike og de åndssvake i alle grader, fra lavtstående pleiehjemspasienter helt opp til sinkene som hører hjemme til folkeskolenes hjelpeklasser.”

I denne sammenheng kan en se på det Marie Pedersen og Ingolv Eik skriver (1946, s.35)

”De evnesvake elever som for tiden opptas på åndssvakeskolene, er alle undervisningsdyktige. De står lavere enn sinkene, men det er et veldig skille mellom dem og idiotene. Psykologer og skolefolk har derfor i de senere årene gått over til å bruke betegnelsen tilbakestående om disse elever, for å skille dem ut fra sinkene på den ene siden og de laverestående på den andre. ”

Det kan sies at nedsatt intelligens er for Marie Pedersen kjennetegnet på den tilbakestående. Videre kan det tenkes at hun så assosierer begrepet åndelig laverestående eller lavmålere med

gruppen av barn som ikke var egnet for teoretisk opplæring. I tråd med det hevder Askildt (2004) at Marie Pedersen var opptatt av spørsmålet hvor en skulle sette en grense for undervisning og oppdragelse av de åndssvake. Det kan tenkes at inndelingen i sinkene, tilbakestående og lavmålere etter IQ måling skulle hjelpe og sette denne grensen. Hvor sistnevnte ble ansett som ikke dannelsesdyktige og dermed kunne de ikke oppnå en viss sosial brukbarhet. De ble klassifisert som pleietrengende. Dette kan sees i sammenheng med en midlertidig lov om hjem for åndssvake (lavmålere) som Stortinget vedtok 28.juli. 1949 (1950). I henhold til denne loven ble det opprettet flere pleiehjem, fostringshjem og arbeidshjem for åndssvake. I denne tiden var gruppen underlagt Statens åndssvakevern i Sosialdepartement. Ravneberg (1998) viser til at Departementet hadde også ansvaret for sinnssykvesenet. Det var psykiatere og leger som styrte her, ikke pedagogene.

Til tross for det kan det her poengteres at Marie Pedersen (1950) har kategorien lavmålere/pleietrengende med under paraplybegrepet utviklingshemmet. Det kan tolkes dithen at fagpersonen og direktør Marie Pedersen gjør det tydelig at det er pedagogene som burde ha ansvaret for dette klientell. Begrunnelse for det henter hun hos Professor Hanselmann (1930) en i Europa anerkjent heilpedagogisk vitenskapsmann og praktiker idet hun bruker begrepet utviklingshemning i hans favør.

Den fjerde kategorien, de miljøskadete barn var underlagt direktoratet for skolehjemmene i 1949 til 1951 skriver Solheim (2004). Det kan tenkes at også her ser Marie Pedersen et ansvarsforhold som burde underligge hennes direktorat, og dermed Kirke og Undervisningsdepartement. Som Hanselmann (1930) ordner også Pedersen (1950) denne kategorien inn under paraplybegrepet utviklingshemning.

Da Hanselmann (1930) differensierte de ulike grupper av utviklingshemmete barn var det viktig for han at gruppen av barn med tilpasningsvansker var med. Han anså det heilpedagogiske fagområde først som komplett med alle de fem kategoriene.

Direktoratet styrkes under Marie Pedersens ledelse. I stedet for å splitte direktoratet overtok direktoratet skolehjemmene. Hun måtte gi slipp på de ikke dannelsesdyktige, de barn som var sett på som ikke mottakelige for opplæring. Disse ble overlatt til pleiehjemmene. En utviklingen som fører videre til spesialscoleloven 1951.

4.2 Lov om spesialskoler 1951

Korrespondansen mellom Grennes og Pedersen i begynnelsen av kapittelet og Marie Pedersens midletidige ansettelse i 1939 som direktør for døve -, blinde og åndssvakeskolene kan som nevnt vitne om at det var usikkert om direktoratet skulle opprettholdes over tid. I den forbindelse må en se på det Simonsen (utrykt kilde, s.1) skriver:

”Det lå klar planer om å legge ned direktørembetet for skolene, og for å lage egne lover som skulle skille mellom undervisning av døve, blinde og åndssvake.

Intensjonen var også å overføre åndssvake- og evneveikeområdet fra skolesektoren til en medisinsk ledet forsorg. Men andre verdenskrig kom til å sette en stopper for de planlagte lovreformene. ”

Dette er i samsvar med det Ravneberg (1999) skriver om at det i mellomkrigstiden rådet stor usikkerhet med hensyn til en forlengelse av direktørens kontrakt. Det var like før direktoratet skulle legges ned i slutten av 1930 tallet.

Etter andre verdenskrig var det en opinion for å ta opp igjen Sosiallovkomiteens reformforslag om en ny lov for åndssvakeforsorgen. Dette var igjen et forsøk fra medisinerne side om å få ansvaret for alle de åndssvake ved å underordne hele gruppen sosialdepartementet. Simonsen (2000) viser til at Marie Pedersen (1948/1950) gjør oppmerksom på at i 1941 under den nazityske okkupasjonen hadde pleiehjemmene blitt overført fra Kirkedepartementet til Sosialdepartementet ”i all stillhet”.

Diskusjonen om en ny lov var i gang igjen for fullt. Simonsen (2000) skriver at den nye direktøren for skoler for døve, blinde og åndssvake Marie Pedersen argumenterte med at barn med ulike funksjonsnedsettelse har de samme grunnleggende læringsforutsetninger og pedagogiske behov.

Hennes faglige argumentasjon, og det som ble omtalt som hennes diplomatiske evner førte til at direktoratet med ansvaret for de ulike brukegruppene, ble regulert og styrket gjennom en felles lov. I henhold til det kan en se på informantens (2013) opplysninger om Marie Pedersens spesialpedagogiske engasjement:

”Hun sto sentralt, (...), i arbeidet med lov om spesialskoler. Dette begynte jo som særskoler og deretter særskilt undervisning og litt forskjellige uttrykk ble brukt,

særundervisning. Eller så diskuterte de hva de skulle kalle det (...) det endte opp med spesial som ord og betegnelse, og begrep, spesialpedagogikk. Og det ble da navnet på den loven som jo hun har en stor del av æren i å ha fått til. For å regulere dette undervisningsopplegg og nå ser vi for oss nærmest et eget skoleslag. En videreføring av abnormskoleloven av 1881 en revisjon av 1915 (...) og den egentlige spesialscoleloven av 1951 hvor hun påvirket” (informant, 2013).

Det var Samordningsnemnda for skoleverket oppnemnd ved kongelig resolusjon 7. mars 1947 som hadde gjort forarbeidet for en felles lov om spesialskolene for utviklingshemmete. Marie Pedersen var et medlem av nemnda. De skulle komme med tilråding om opplæring for barn som trengte særskolen ut fra en faglig utredning. Ravneberg (1998) hevder at nemnda skulle utrede hvordan de forskjellige skoleslagene kunne samordnes og utbygges innefor gjeldende lover. Målet var blant annet at nemnda skulle komme med råd om samordning av skoleverket og styrking av fellesskolen. Videre skulle denne tilrådingen brukes til å støtte opp om en ny lov. Dette kan ses i lys av det Simonsen (utrykt kilde, s.1) skriver:

”Loven var ment som en ansvarsreform. Fra statens side var formålet å rette opp manglene i lovverket for skolene for døve, blinde og åndssvake, for pleiehjemmene og for skolehjemmene. Lovene var fra henholdsvis 1915 og 1897, og det var ikke lenger samsvar mellom lov og praksis.”

I tråd med den informasjonen som kom fram i intervjuet 2013, bortsett fra at det vises til første loven om abnormskolen som dateres til 1881, mens Simonsen viser til opprettelse av direktoratet for abnormskolene i 1897. Loven i 1915 omhandlet døve, blinde og åndssvake barns undervisning og pleie - og arbeidshjem for ikke dannelsedyktige åndssvake (1915). Loven var en revisjon av loven om abnormskolene fra 1881.

Simonsen (2000) hevder at loven i 1915 viste seg ikke å trekke en tydelig grense mellom medisinerens og psykologenes ansvar på den ene siden, og pedagogenes på den andre siden. Grensen ble tydeliggjort i den nye loven om spesialskolene i 1951. Som det ble nevnt før hadde åndssvakeomsorgen blitt overført fra pedagogisk til medisinsk ledelse i 1941. Ut i fra det kan det hevdes at staten nå ville få en slutt på diskusjonen, som rådet i tiden fra ca. 1915-1945. Gjennom en ny lov som nå skulle det nå trekkes en klar grense mellom skoleverket på den ene siden, den medisinske åndssvakeomsorgen, og en egen barne- og ungdomspsykiatri på den andre.

Videre gjør Simonsen (2000) rede for at utover behovet for å etablere klart avgrensede ansvarsområder for de enkelte etatene skulle folkeskolen styrkes gjennom å sile ut de elever som svekket denne utviklingen. En annen grunn fra statens side for å endre loven ser hun i forholdet til finansieringen av barns opphold ved åndssvakeskolene. Som nevnt før ble barn som ikke hadde en særskole i nærheten sendt fra sine hjem til statlige skoler for tilbakestående (begrepsskifte åndssvakeskole til skole for tilbakestående):

”Av økonomiske grunner hadde skolestyrene ofte sabotert meldeplikten til skolene. For å få flere elever meldt til skolene valgte staten å dekke elevenes oppholdsutgifter. Tidligere hadde staten bare betalt utgiftene til undervisningen. Men staten ville kreve refusjon fra fylkene. Da lov om spesialskoler ble behandlet i Stortinget, var spørsmålet om refusjonsordningen det eneste punktet i lovforslaget som ble debattert” (Simonsen, utrykt kilde, s.1).

Pedersen skriver i en informasjonsskriv utgitt fra direktoratet for spesialskolene (Statsarkiv):

”fra 1.juli 1952 overtok Staten alle utgiftene ved anbringelse og opphold for barn i spesialskolene, men Staten vil kreve refundert etter Stortingsvedtak et bestemt beløp for hvert barn fra de byer eller fylkeskommuner som har elever ved skole”.

I lys av dette viser Simonsen (2000) til at folkeskolen skulle pålegges strengere meldeplikt enn tidligere angående elever som ikke kunne nå skolens mål. Hvert fylke skulle ha et rådgivningskontor som skulle hjelpe til å finne fram til elever som ikke oppfylte kravet om normalitet.

Pedersen (informasjonsskriv Statsarkiv) viser til at det er direktøren for spesialskolene som tar den endelige avgjørelsen for hvor et barn skulle plasseres. Evneveike som viste seg ikke å være mottakelige for opplæring skulle overføres til åndssvakevernet som hadde ansvaret for å ha omsorg for dem som ikke kommer til å greie seg på egen hånd senere i livet. Det kan tolkes at målet med denne avgjørelsen ikke bare var å styrke fellesskolen, men også spesialskolene. Samtidig hadde pedagogen Marie Pedersen det overordnede ansvaret for at hvert barn fikk tilpasset opplæringen ut fra sine utfordringer. Dette for å sikre en vellykket skolegang for hvert av disse barna.

En må vite at Samordningsnemnda (1948) hadde tilrådet at det skulle opprettes flere spesialskoler med hvert sitt særpreg. Dette på grunn av at det skulle sikres en opplæring

tilpasset arten og graden av utfordringen en hadde. Til tross for det skulle de forskjellige skolearter jobbe tett sammen fordi et og samme barn kunne ha flere forskjellige utfordringer. Samordningsnemnda så for seg en skoleart for døve, blinde, talelidende og en for tilbakestående. De forskjellige skolearter skulle så være sammen underlagt et direktorat i Kirke og undervisningsdepartementet med en ledende direktør som hadde pedagogisk utdanning.

Ravneberg (1999) på sin side viser til at det var medlem av samordningsnemnda Marie Pedersens som med sin utredning hadde tilført nemnda mye av det faglige innholdet. Hennes råd ble stort sett skrevet ned i nemndas skriftlige tilrådning. Dette formet den nye loven om spesialskolene i 1951. Dette kan sammenlignes med informasjonen fra informanten, som det ble vist til før, om at hun sto sentralt ved å få til loven om spesialskoler i 1951. Ut fra de to kildene kan det så tenkes at hun ikke bare var en pådriver om en revidering av loven fra 1915, men at hun også formet innholdet av loven ut i fra sine heilpedagogiske ideer inspirert etter Hanselmann.

I henhold til det skriver Askildt og Johnsen i Befring og Tangen (2012) at de tre kategoriene døve, blinde og åndssvake ble i loven for spesialskolene av 1951 utvidet med:

”(...) tunghørte, svaksynte og evneveike og som en elevgruppe kom barn med tale -, lese -, og skrivevansker. Tilpasningsvansker som før hadde hørt under vergerådsloven, (...) med i den nye loven, (...) medførte at begrepet skolehjem gikk ut. En slik felleslov for opplæring av alle funksjonshemmede var blant annet sammenfallende med Hanselmanns oppfatninger”(s. 68).

I denne forbindelsen kan en se på informasjonsskrivet fra direktoratet for spesialskolene (Statsarkiv), her informeres det om at fra 1.juni 1951 er alle skoler som tar seg av barn og unge med tilpasningsvansker underlagt direktoratet for spesialskolene. Fra 1.juli 1953 ble alle verne - og behandlingshjemmene for særlig tilpasningsvanskelige barn overført til Sosialdepartementet.

Simonsen (2000) hevder at loven som Marie Pedersen hadde kjempet for sikret en felles spesialskoleetat. Videre var både fellesskolen og spesialskolene underlagt Kirke og undervisningsdepartement. De tidligere forsøk på å få de statlige skolene for evneveike under en medisinsk ledelse var slått tilbake. I tråd med Askildt og Johnsen (Befring & Tangen 2012,

s. 59-73) viser hun til en utvidelse av brukergruppen som den nye spesialskoleloven inkluderte:

”(...) nye grupper av elever inn i det statlige spesialpedagogiske fellesskapet. De nye gruppene var tunghørte og svaksynte barn og barn med språkvansker. For døv og evneveik ungdom ga loven også rett til opplæring i framhaldsskoler og yrkesskoler” (Simonsen uttrykt kilde, s.2).

Loven dannet så grunnlag for statlige spesialskoler i fem kategorier av barn, syns -, hørsel -, talehemmede, evneveike, og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Ut i fra det kan det sies at disse gruppene hadde nå fått en lovfestet rett på opplæring. Dette ikke i folkeskolen, men i de ulike spesialskolene. Befring (2006) skriver at dette viser denne tidens rådende segregeringstenkning. I tråd med det viser Simonsen (2000) til normalplanen fra 1939 som trådte i kraft etter andre verdenskrigen. Planen innførte minstekravprinsippet som var bindende for alle folkeskoler. Noe som økte presset på skolene og skapte et behov for differensiering. Det kan tenkes at dette dermed åpnet for en lovfestet segregering av elever som ikke innfridde prinsippet om minstekravet.

På den andre siden fikk Marie Pedersen gjennomslag for en tilpasset opplæring for fem ulike elevgrupper. Simonsen (utrykt kilde, s.2) gjør oppmerksom på at ut ifra den heilpedagogiske tankegangen var det nå fem skoleslag som tok seg av de ulike elevgruppene, men det var fortsatt noen elevgrupper som loven ikke inkluderte. Hun uttrykker dem som følgende:

” I loven ble elevkategoriene organisert i fem skoleslag; skoler for døde og tunghørte, for blinde og svaksynte, for barn og unge med tilpasningsvansker og for barn og unge med talevansker. Vanføre eller bevegelseshemmede var ingen spesialpedagogisk kategori i heilpedagogisk forstand og falt utenfor loven. For elever som var svaksynte eller tunghørte og for elever med talevansker innebar loven at de nå skulle få den spesialpedagogiske hjelpen det ikke var mulig å gi dem i den vanlige folkeskolen.”

Sammenligner en det med Hanselmann (1930), som nevnt tidligere, ga uttrykk for at han var åpen for at kategoriene kunne suppleres eller omstruktureres i tiden fremover, så ble dette ikke gjort i forbindelse med spesialskoleloven i 1951. Vanføre og bevegelseshemmede var ikke inkludert i loven. De er heller ikke inkludert under det heilpedagogiske paraplybegrepet utviklingshemning. Hanselmann (1930) var sikker på at verden og synet på

utviklingshemmete ville forandre seg med tiden som kom, og derfor kunne kategoriene ikke anses som absolutt.

Opprinnelig skulle lovens tittel inkludere begrepet utviklingshemning. Simonsen (2000) og Ravneberg (1999) påpeker dette. De gjør rede for at det i odelstingsproposisjonen var blitt foreslått at loven skulle hete ”lov om spesialskoler for utviklingshemmede”, men i den endelige lovteksten ble ”for utviklingshemmete” tatt bort. Det kan tenkes at første forslag hadde vært i tråd med Hanselmanns utviklingsperspektiv på kategoriene. Det ville vært lettere å argumentere for å inkludere nye kategorier i loven. Utviklingen i Norge og Tyskland har gått dit at begrepet utviklingshemning ikke er en paraplybegrep for de ovennevnte kategoriene lengre. I dag brukes begrepet i sammenheng med individer som viser generelle lærevansker.

Informanten (2013) gir uttrykk for at loven hadde flere gode sider ved å sikre ulike rettigheter for ulike grupper brukere:

”(…) det var en veldig god lov på mange måter med mange rettigheter. Den satte ikke aldersgrense men åpnet etterhvert for tilpasning til niårig skole. Den omfattet flere skoleslag faktisk både folkeskole, framhald og yrkesskole som var veldig viktig i forhold til denne gruppen, og etter hvert kom den jo til å inneholde bestemmelser som gikk over i barnevernet. Dette er jo et av særtrekkene ved spesialundervisningen i Norge, at den har vært så beskrivende som psykiatrisk, sosionomisk, sosialt, medisinsk og ulike former for pedagogisk.”

Dette utsagn kan sies å være i tråd med Hanselmanns heilpedagogisk idégrunnlag. Den sammenfatning viser ikke til en sveitsisk lov, men til norsk spesialskolelov vedtatt 1951. Simonsen (utrykt kilde, s.2) viser i denne sammenheng til at

”basert på den heilpedagogiske tenkningen dannet lov om spesialskoler 1951 grunnlaget for den omfattende utbyggingen av det statlige spesialskolesystemet og andre spesialpedagogiske tiltak som fulgte i tiårene etter andre verdenskrig i Norge.”

Idet Marie Pedersen fikk den heilpedagogiske tankegangen lovfestet i 1951 så det ut til at et gammelt differensieringsproblem var løst ved at de fleste skolehjemmene ble innlemmet i spesialskolens fellesskap. Solheim (2004) hevder at Marie Pedersen hadde lenge vært opptatt med å forhindre at legene skulle overta skolehjemmene. Simonsen (2000) viser i denne sammenhengen til at enkelte skolehjem ble definert som sosialmedisinske institusjoner. Det

var en stor av evneveike og åndssvake barn i skolehjemmene. Loven ville gjøre det lettere å plassere de evneveike og åndssvake i riktig institusjon.

Avslutningsvis kan det sies at Marie Pedersen hadde forstått at hennes spesialpedagogiske idégrunnlag måtte beskyttes og sikres for kommende generasjoner, hvis det ikke skulle dø med sin ”opphavskvinne”. Med innføringen av lov om spesialskoler i 1951 la hun grunnlaget for framtidige generasjoners heilpedagogisk arbeid.

5 Marie Pedersens spesialpedagogiske program omsatt i handling

Innledningsvis kan en tenke at Marie Pedersen fikk igangsatt en spesialpedagogisk praksis i tråd med sitt heilpedagogiske idégrunnlag, etter at spesialscoleloven trådte i kraft. Som direktør for spesialscolene hadde hun nå muligheter til å handle i henhold til den nye loven. I dette kapittel vil jeg derfor først gjøre oppmerksom på at hun allerede hadde satt i gang med praktiske tiltak før loven i 1951 ble vedtatt. Videre skal det sees nærmere på utbygging av det spesialpedagogiske praksisfeltet i tråd med den nye loven. For så å vise til at Marie Pedersen la vekt på spesialscolens didaktiske arbeid som skulle bli ivaretatt av spesiallærere. Dette for å omsette og sikre hennes teori i praksis. Avslutningsvis vil dette kapittelet opplyse om Marie Pedersen avskjed som direktør for spesialscolene. Befring viser til (forelesning, 5.10.2011) at dette innledet en ny epoke i norsk spesialpedagogisk historie, med Marie Pedersen som pensjonist og stille observatør av selve utviklingen.

5.1 Spesialscolens struktur, virksomhet og mål

I tiden som bestyrer i den kommunale skolen for tilbakestående barn i Trondheim, og før hun ble direktør for blinde -, døve - og åndssvake skolen i 1939, satte hun i gang med praktisk arbeid for utvelgelse av elever som trengte særskilt hjelp. Teorien som støttet opp om hennes arbeid fant hun som nevnt ved å studere ulike perspektiver på hva intelligens er og hvordan den måles. Hun fant verktøyet for pedagogene i Dearborns gruppetest (Pedersen 1933).

”Men vi hørte jo allerede der at hun hadde begynt å hjelpe særlig når det gjaldt prøver tror jeg og utvelgelse av elever som trengte særskilt hjelp” (informant 2013).

Ser en det i lys av hennes medvirkning i loven om spesialscolene kan det tenkes at det å sile ut elever som trengte ekstra hjelp ikke var nok. Et spørsmål som utledes av denne utvelgelsen er: hvor skulle alle de utsilte elever få et særskilt tilbud om opplæring? Som nevnt i kapittel før kan det vises til at hun ikke så for seg et tilbud i fellesskolen. Svaret kan tenkes ligger i hennes videre yrkeskarriere. Da Marie Pedersen ble direktør for blinde -, døve – og åndssvakeskolen i 1939 var opplæringstilbudene for de såkalte abnorme barn ikke tallrikt.

Det var forskjellige tilbud av ulik kvalitet og de hadde ulike eiere som blant annet private og statlige. Hun fikk opprettet noen skoler til for blinde døve og åndssvake, hvor målet var at staten skulle ta over ansvaret. I denne sammenheng kan en se på det Pedersen hevder i 1950, nemlig at det i de siste årene hadde det blitt opprettet åtte nye spesialskoler for døve, evneveike og språkhemmede. Informanten (2013) fortalte om denne praksisen som følger:

”(...)du må reise til Ringerike og overta en ny skole der!(...). Det hadde sine problemer å få den skolen til å gå fordi det var innsamlede midler det er greit nok til å kjøpe et sted og sette i gang, men å drive år etter år det er tillit. Så målet var å få den over på statlige hender og da fikk vi en viss motsetning mellom private og offentlige interesser også ideer om skolen, men det blir det, Marie Pedersen var jo også en veldig fin diplomat og omsider fikk hun jo skolen over til statlig drift og alle var glade.”

Med sistnevnte kan det tenkes at informanten sikter til ansatte og bestyrere ved spesialskolene. Videre kan det ha vært at fremtiden opplevdes som tryggere under statlig drift og at en derfor var glad. Denne handlingen kan så ses i lys av spesialskoleloven i 1951 som sikret rett til opplæringen for ulike grupper barn med særskilte behov. Gjennom denne loven hadde staten nå overtatt et offisielt og rettslig ansvar. I NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring (regjeringen.no) heter det:

”ved lov av 23. nov 1951 nr.2 om spesialskolen ble staten pålagt å sørge for det nødvendige antall spesialskoler, men også fylkeskommune eller andre enn stat og fylke kunne få departementets tillatelse til å opprette og drive spesialskole, §1 og § 4.”

Marie Pedersen hadde ikke bare forberedt seg teoretisk på oppgaven for å bli direktør for spesialskolene, hun hadde handlet og utviklet sin spesialpedagogiske praksis og sikret denne praksisen en videreutvikling med loven i 1951. Marie Pedersen (1950) anså spesialskolene som fellesskolens ytterste forpost. Nå gjaldt det å sikre alle utviklingshemmete elever en skoleplass ved å bygge ut denne forposten. I denne sammenhengen fortalte informanten (2013) følgende:

”Hun var opptatt å få til spesialskoler der det trengtes og få de så bra som mulig. Jeg husker hun var veldig fornøyd med slik vi hadde fått det til på Vika. Vi hadde lett ganske lenge da og vegret oss og fikk utsatt budsjettet, men det var risikabel affære

denne gangen i hvert fall finne et sted som egnet seg til sikkert ombygging og det ble like pent. Så slik var det.”

Marie Pedersen hadde utarbeidet planer om utbyggingen av spesialeskolene allerede før spesialscoleloven trådte i kraft. Hun hadde brukt krigsårene til å forberede en landsdekkende plan for utbygging av spesialskolene hevder Simonsen (2000). Dette samsvarer med det Marie Pedersen (1950) beretter, nemlig at hun hadde forberedt en landsdekkende plan om utbygging av spesialskolene i de fem krigsårene. I denne sammenheng kan en se nærmere på direktøren Marie Pedersen sitt foredrag som hun holdt i Norsk Forening for Sosialt Arbeid den 4.okt.1950, det vil si før spesialscoleloven ble vedtatt. Hun oppsummerer her blant annet spesialscolenes omfang etter den kongelige resolusjonen fra 9.desember 1949. Videre gjorde hun rede for en videre utbygging av spesialskolene.

For døve barn hadde det blitt opprettet åtte spesialskoler, alle med internat. Dette inkluderte tre barneskoler (8. trinn), en ettårig framhaldsskole som var en privat skole med statlig støtte, to yrkesskoler (2-årig) og et lite lærehjem for evneveike døve barn som også ble drevet privat med statlig støtte. Pedersen (1950) påpeker at skolene måtte operere med ventelister fordi de ikke kunne dekke etterspørselen.

For blinde barn hadde staten opprettet i alt tre skoler som inkluderte en barneskole (7 årig) og to yrkesskoler. Skoleplassene for barneskolene holdt mål, men ikke for de yrkesfaglige (4 årig) skolene. Det eksisterte derfor en venteliste for det sistnevnte skoletilbudet. Pedersen anså den medisinske framgangen i behandling av blinde som årsak til at etterspørselen for førstnevnte tilbud ikke hadde økt.

For evneveike barn hadde det blitt opprettet ni skoler hvorav seks barneskoler og tre yrkesskoler, og alle med internat. I tillegg hadde staten overtatt tre private skoler som økonomisk ikke hadde klart seg. Det var fortasatt ikke nok plasser og det eksisterte en venteliste.

For talehemmede barn eksisterte det i 1950 en offentlig skole og en avdeling på Fossheim i Valdres for barn som stammet. Det var en lang venteliste for talehemmete elever og direktøren så et stort behov for å opprette flere elevplasser.

Selve oppsummeringen kan sees i lys av Marie Pedersens spesialpedagogisk idégrunnlag omsatt i handling. Hun hadde kommet et godt stykke på vei med å få til et differensiert tilbud

for fire av de fem kategoriene som begrepet utviklingshemmet omfavnet. Marie Pedersen nevner ikke spesialpedagogiske tilbud for barn med tilpassningsvansker. Dette må sees i sammenheng med tiden hun legger til grunn for oppsummeringen, nemlig desember 1949. I denne tiden var det fortsatt direktoratet for skolehjemmene som hadde ansvar for barn med tilpassningsvansker og barn som hadde begått kriminelle handlinger. Noen få år etter ble skolehjemmene underlagt direktoratet for spesialskolene. Verne og behandlingshjemmene for barn med særlige tilpassningsvansker ble underlagt Sosialdepartementet. Dette er i samsvar med det informantene (2013) forteller:

”Så utvidet hun skoleområdets tilbud til flere vanskeligstilte grupper av elever. (..) som eksempel der kan det nevnes elever med emosjonelle og sosiale vansker som var på en måte også psykologenes, psykiaternes domene og barnevernet.”

I lys av det kan en se på det Marie Pedersen (1958, s.1) skriver følgende:

”Fra 1. juni 1951 ble alle skolehjemmene som tok seg av ungdommer med tilpassningsvansker lagt inn under spesialdirektoratets administrasjon. Videre ble også verne og behandlingshjemmene for særlig tilpassningsvanskelige barn overført til Sosialdepartementet fra 1.juli 1953. I tillegg overtok departementet tre skoleheimer inklusive Bastøy.”

Ravneberg (1999) viser så til at ansvaret for de vanskelige barna var todelt i Norge. Pedagogene tok seg av de miljøskadete barn, mens de særlig vanskelige ble oppgave for psykologene og psykiaterne. Sosialdepartementet fikk så ansvar for noen av de tyngste miljøskadete barn. I praksis var spesialskolene nå samlet i fem forskjellige grener alt etter den teoretiske differensieringstanken fra Hanselmann og Pedersen. Simonsen (2000) hevder at Pedersen var nødt å gi slipp på de tilpassningsvanskeligste barn og også de lavtstående evneveike for å gjøre spesialskolene mere attraktive for ikke så tungt utviklingshemmete barn. Dette fordi spesialskolene i praksis ikke var så populære. Det var blant annet mange foreldre av utviklingshemmete barn som var kritiske om hvor godt skolene var rustet til å ta seg av sine barn.

Allikevel understreker Marie Pedersen (1950) at etterspørselen for plassene i spesialskolene var stor og at skolene ikke hadde nok plasser til å imøtekomme alle. Det kan tenkes at det her lå et av argumentene for en videre utbygging av skolene. Ventelistene synliggjorde et behov

for en omfattende spesialpedagogisk praksis i Norge. Marie Pedersen (1950) viser til Sveits som i tråd med Norge hadde videreutviklet ulike systemer i samfunnet. Dette med målet for å kunne gi utviklingshemmete en differensiert oppfølging og opplæringstilbud som skulle hjelpe brukerne å bli mest mulig selvstendige.

Spesialskolene hadde så en sosial -pedagogisk oppgave ved å tilby utviklingshemmete elever opplæring og oppdragelse med hensikt til å gjøre elevene til samfunnsdyktige borgere. Det kan tenkes at med det framhever Pedersen at barna i spesialskolene trengte mer enn et vanlig undervisningsopplegg. Spesialskolene måtte ha fokus på sosial opplæring for å hjelpe barna til å integreres i samfunnet senere. Hun formulerer dette under en forelesning på Norsk for Hjelpeskoleforbunds kurs i Trondheim 1949 som følgende:

”Spesialskolene har således en sosial – pedagogisk oppgave hvor det gis opplæring og oppdragelse til barn som på grunn av sanse- eller intelligensdefekter ikke kan ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen i den vanlige folkeskolen” (Pedersen 1949, s.1).

Videre viser hun til at samfunnet kunne ved hjelp av spesielle undervisningsmidler og særlig tilpassede opplærings - og oppdragelsesformer gi barn en sjanse til å bli selvstendige og selvforsørgende mennesker. I denne sammenhengen kan en se på det Simonsen (2000) skriver, nemlig at Marie Pedersen la vekt på to fronter ved utbyggingen av spesialskolene. Hun kaller det den ytre og den indre fronten. Den ytre fronten representerer etter Simonsen forhold som bygninger, læremidler og utstyr på høyden med sin tid.

De særlig tilpassede opplærings - og oppdragelsesformer kan tenkes omsetter hun i praksis blant annet ved å differensiere mellom de ulike skoleartene i spesialskolene for døve, spesialskolene for blinde, spesialskolene for evnesvake, spesialskolene for barn og ungdom med tilpasningsvansker og spesialskoler for språkhemmete. Dette kan sees i lys av landsplanenes funksjoner som direktoratet hadde utformet etter 1945. Pedersen (1950, s.8) skriver:

”Like etter frigjøringen i 1945 tok direktoratet fatt på utformingen av landsplaner for de forskjellige arter av spesialskolene. (...). Våre spesialskoler vil hjelpe de utviklingshemmede barn til så vidt mulig å bli selvstendige samfunnsborgere, både

sosialt og økonomisk. For å nå dette mål er differensieringen ført videre i landsplanene for skoleart.”

Hvert skoleslag ble pålagt å utarbeide omfattende og differensierte planer for virksomheten sin. Det krevdes at behovet for forskoler, barneskoler, framhaldsskoler, yrkesskoler, observasjonsavdelinger og spesialavdelinger for blant annet evneveike døve og evneveike miljøskadete barn skulle tas hensyn til (Simonsen 2000).

I praksis skulle forskolene ha egne observasjonsavdelinger for å kartlegge et barns utvikling. Dette i samarbeid med psykiater, psykolog og sosialarbeider. Pedersen (1950) anså det som viktig å få disse spesialistene inn i spesialskolene hvor de skulle, utover å klassifisere barna, samarbeide med lærerne. Teamet var ansvarlig for å planlegge utbyggingen av et spesialpedagogisk miljø med vekstmuligheter for de utviklingshemmete brukerne. I barneskolene var det behov for egne avdelinger for spesialtilfeller. Simonsen (2000) viser til det som spesialavdelinger. Etter barneskolen skulle det så være mulig for hver kategori av utviklingshemmete elever å gå videre til et - årig framhaldsskole. Pedersen skriver at de døve hadde allerede fått en framhaldsskole. For blinde var den planlagt i forbindelse med et nybygg på Huseby. Målet med skolebesøk var at elvene skulle få et modningsår før de så gikk over til yrkesskolene.

Sammenfattende kan det sies at den ytre praktiske oppbyggingen utmerket seg ved en differensiert struktur som la til rette for tidlig oppdagelse av utviklingshemmete barn. Utover det la det til rette for en praksis som fulgte de utviklingshemmete barn opp fra de var små til de var opplært og oppdratt til å kunne føre et selvstendig liv i samfunnet, sosialt og økonomisk. Dette kan sies var målet med denne praksisen. For å kunne nå dette målet anså Marie Pedersen også det praktiske innholdet i skolen som viktig. Pedersen (1950) omtaler det som spesialskolens oppgaver.

5.2 Spesialskolens oppgaver

Simonsen (2000) innordner spesialskolens oppgaver under utbyggingens indre front. Dette kan tenkes er i samsvar med Marie Pedersen (1950, s. 12) som skrev:

”Spesialskolens egentlige oppgaver ligger i det indre arbeid. I det som deres lærere og andre funksjoner i skole og internat kan gjøre for hvert enkelt barn med de utviklingshemninger, som vi skrev til å begynne med.”

Det ble nevnt før at Marie Pedersen bruker uttrykket tilpasset opplæring i sammenheng med å gi hvert barn sitt spesielle opplæringstilbud. Ut i fra det kan det tenkes at det ytre arbeidet var første trinnet ved å få bygget ut fem ulike typer spesialskoler. Det indre arbeidet er etter Pedersen det viktigste skrittet i et differensiert og dermed tilpasset opplæring. Det er altså det praktiske arbeidet med det utviklingshemmete barn. I lys av det hevder Marie Pedersen (1958, s. 8):

”Arbeidet med alle disse barn som er skadd på så mange forskjellige måter, stiller store krav til alle som skal hjelpe dem. Det kreves hjertelag og innsikt i barnas spesielle problemer, og viten om hvordan en best skal kunne hjelpe dem. Utdannelsen ved de vanlige lærerskoler gir her et bra grunnlag, men dessuten trenger spesiallærerne en særlig utdanning for hver av de skoleartene.”

Det var ikke nok å være utdannet lærer. Marie Pedersen anså det som en viktig forutsetning at hver sin gren av spesialskoler hadde sine spesialutdannede lærere. Dette for å kunne praktisere en differensiert opplæring. Som et eksempel kan en se på skolene for barn og ungdom med tilpasningsvansker. Skolene skulle som regel være ganske små, for at oppholdet skulle bli så trygt som mulig skriver Marie Pedersen (1958). Videre skriver hun at disse barna har vanskelig for å slutte seg til andre mennesker. De føler seg ofte misforstått. I spesiallærerkursene skulle en få en innføring i de psykologiske, pedagogiske og medisinske problemene som melder seg med alle disse skadde barn. Simonsen (2000) hevder at Pedersen, for å styrke det indre arbeidet, prøvde å knytte til seg psykologisk og medisinsk ekspertrise. Det var allikevel viktigst med kvaliteten på lærernes utdanning. Dette kan tenkes er i tråd med det informantene (2013) fortalte om:

”Ja da, det var jo det store omslaget i tenkningen det er klart at nå du begynner i døveskolen så går du ned i et nokså dypt hull. Med temmelig klare grenser og definerte oppgaver som du skal gjøre sånn. Ved siden av deg har du en lang rekke av funksjonsvansker som kommer til, inklusiv sosiale - emosjonale problemer. Og hun var opptatt særlig i den sammenheng av samarbeidet med psykiatere, selv om det var ubehagelig og selv om de kunne komme til å støtte sammen (...).”

Marie Pedersen (1950) hevdet at til tross for de ulike utfordringer utviklingshemmete barn viste, var det viktig at de måtte få lære det de trengte av vanlige skolekunnskaper, som for eksempel å lese og å skrive. I lys av det skriver Ravneberg (1999) at undervisningsplanen i spesialskolene var mer preget av praktiske fag enn det var tilfelle i folkeskolen. Videre poengterte Pedersen (1950) at spesialskolene for ungdom måtte ha en praksis som prøvde å sette elevene i stand til best mulig å forsørge seg selv ved eget arbeid. Det var derfor viktig å finne ut om en elevs opplæringsmuligheter for å finne et passende yrke for eleven.

Det kan derfor tenkes at lærerne måtte ha kunnskap om spesielle undervisningsmidler og tilpassede metoder som kunne erstatte eller tok hensyn til barnets hemning. Kunnskapen om det fantes i Marie Pedersens spesialpedagogisk idégrunnlag. Noe en lærer ikke fikk formidlet i en vanlig lærerutdanning. I denne sammenheng kan en se på det informant (2013) fortalte:

”På den faglige siden mener jeg hun tok initiativ til å få i gang flere utdanningskurs. Vi hadde jo noen utdanningskurs fra før. Den aller første var for blinde og så for døve det var helt på begynnelsen av 1900 - tallet, 1907, mens de andre hadde ingen ting. Logopedutdannelsen kom i hennes tid, kurs for lærere for evnesvake kom på Torshov, bra kurs. Hun prøvde å få med det faglige og spesifikke. Det må jo innrømmes at det tok sin tid, og allerede da hun sluttet i 1962 hadde ikke dette funnet til endelig form, men det var på veldig god vei. Et år før hun gikk av med alderspensjon ble statens spesiallærerskole dannet året 1961.”

Simonsen (2000) viser til fordeler ved en spesiell utdanning av lærerne alt etter hvilken heilpedagogisk gren en var lærer. På den ene siden var denne utdannelsen en nøkkel i å sikre et godt undervisningstilbud, og på den andre siden sikret dette spesialskolens posisjon. Det kan tenkes at en høy faglig kompetanse av lærerne også ville være gunstig for å få en bredere akseptans i befolkningen og blant foreldrene til spesialskoleelevene.

Pedersen (1950) opplyser så om at spesialpedagogene erfarte at det var viktig med en helhetlig oppdrageles av elevene. Hun forklarer det som følgende:

”Ved siden av en hensiktsmessig undervisning og opplæring med utvikling av evner og krefter, omfatter oppgaven også en riktig oppdragelse av våre elever. Det er de

mentalhygieniske krav som i høy grad er felles for alle våre skoler for utviklingshemmete barn” (s. 12).

Pedersen et perspektiv på spesialpedagogens oppdrag som går ut på å støtte helhetlig opp om elevens personlige utvikling. Ut i fra det påpeker Pedersen (1950) at det er viktig at lærere og internatfunksjonærer i spesialskolene jobber i fellesskap. Ravneberg (1999) hevder at Pedersen anså lærernes oppgaver i å få til en elevterapi som strakk seg utover hele dagen, og at de derfor måtte ha kunnskap i barnepsykologi.

Pedersen (1950) viser til at en hemning enten det er blindhet, døvhet eller små evner kan sette preg på hele barnets personlighet. Derfor er det viktig at et utviklingshemmet barn får hjelp i tide og at personligheten ikke skades på grunn av denne hemningen. Den gjør det vanskelig for å tilegne seg kunnskap og dette kan føre til at barn opplever at de ikke strekker til og føler seg mindreverdige. Dette kan skade den emosjonelle utviklingen. Dette kan ses i lys av Hanselmann (1930) som påpekte at det er viktig å ta hensyn til et barns emosjonelle side i undervisning og oppdragelse. Det var for ensidig tenkt at pedagogikken bare skulle satse på utviklingen av forstanden til et barn.

I denne sammenhengen hevder Pedersen at det går an å arbeide med et redusert apparat. Hun eksemplifiserer det som følger:

”Det fortelles om Ole Bull at den ene strengen på felen hans sprang mens han stod og spilte på en konsert, men han fullførte allikevel programmet, og spilte videre på de tre strengene som var igjen. (...). Det er livets seier å kunne spille videre på tre strenger når a- strengen er røket” (Pedersen 1958, s. 7).

Her tenker Pedersen at det må mer til enn undervisning for at elevene får motivasjon for å lære slik at de kan utvikle en komplett personlighet. Videre sier hun:

”Alle våre elever i spesialskolen har mistet en streng på sitt instrument. Noen har mistet flere strenger, men det går an å spille videre, når en har tro og mot. Om området blir begrenset, kan kvaliteten bli god og personligheten edel. Og det er vel hva det til syvende og sist blir spørsmål om” (Pedersen, 1958, s.8).

Spesiallærere skulle derfor også ha spesialutdannelse for å arbeide i barnehagen. En måtte så tidlig som mulig gå i gang med å bygge på barnets resterende strenger. Hun anså dette som en praktisk forebygging for at barna ikke ble miljøskadet i tillegg til den opprinnelige hemning.

Marie Pedersen (1950) henviser til Sveits hvor det snakkes om at de utviklingshemmete barn må akseptere sine svakheter for så å overvinne dem. Lærerne måtte jobbe for å få til en holdning hos det utviklingshemmete barn som skulle være ”til tross for hemningen”.

Direktoratet arrangerte også faglige felleskurs for spesiallærerne fra ulike grener. De hadde muligheter til å utveksle erfaring skriver Ravneberg (1999). En av årsakene så hun i at spesiallærere hadde fått erfart at noen av barna hadde hemninger som grenset inn på to eller tre spesialskolersområder. Det kan ses i sammenheng med Hanselmann (1930) og Pedersen (1948) sin forklaring om overbegrepet utviklingshemning. Begge viser til at de ulike kategoriene kan overlappe for hverandre, og kan dermed gjøre det vanskelig og innordne et barn i bare en kategori. Selv om det var viktig med en differensiert opplæring av utviklingshemmete barn så Marie Pedersen at i praksis kunne kategoriene ikke anses som absolutt.

Sammenfattende kan det derfor tenkes at Marie Pedersen la i praksis vekt på et tverrfaglig samarbeid selv om hun ikke benyttet seg av begrepet. Hun så de ulike delene som måtte føyes sammen for å kunne gi det enkle utviklingshemmete barn et omfattende tilbud, for å få til en utvikling med målet om selvstendighet. Informanten (2013) sammenfatter det som følgende:

”Og så kan vi i den øverste enden føye til arbeidsformidling og sysselsetting, som er jo veldig viktig. Og dette ble nå med hennes ider og tanker sett mer som en enhet og du blir stadig minnet på om nå må dere ikke glemme å se til de andre utøvere å kontakte de og samarbeider. Her er det mange som har ansvar og kunnskaper og kan bidra.”

5.3 Utviklingen tar en ny vending

I 1960- åra hadde Marie Pedersen planene klare for en stor utbygging av spesialskolesystemet. I denne tiden drev staten ca. 60 spesialskoler på grunnskolenivå med ca 2500 elever. Planen var å utvide det til 80 spesialskoler med en kapasitet for 8000 elever. Slik gikk det ikke fortalte Befring (forelesning, 5.10.2011). En ny vurdering førte derimot fram til

en felles grunnskole for alle barn. Ravneberg (1999) skriver at det i 1959 ble satt i gang med et eksternatskoletilbud. Tilbudet gjaldt utviklingshemmete barn som kunne besøke spesialskoler i nærmiljøet mens de bodde hjemme og ikke på internatet. Det var blant annet Marie Pedersen og Ingolf Eik som hadde tatt initiativet for å opprette dette tilbudet. Ravneberg (1999) anser antallet av ventelistene for spesialskolene som en av årsakene for tiltaket. I noen tilfeller kunne en vente opp til seks år på en skoleplass. Tilbudet gjaldt de såkalte debile, en lett form for evneveike. I tillegg var det økonomisk sett rimeligere for staten når elevene bodde hjemme. Det var skolepsykologer, helsetjenesten og den kommunale skoleadministrasjonen som hilste dette tilbudet velkommen. Ravneberg (1999, s.167) referer til et intervju som hun har gjennomført med logoped Henning Karlstad (Oslo den 07.11.1995): ”Han hevdet også at det var i forbindelse med eksternatskolene at han for første gang hørte ordet integrering, og at det var Marie Pedersen som først brukte begrepet.”

Ut over det kan en se på året 1955. Norge hadde fått et tillegg til lov om folkeskolen som påla kommunene å legge til rette for hjelpeopplæring for alle som hadde behov for det. Med det vokste det fram en kultur i folkeskolen som inkluderte spesialundervisning, hjelpe – og observasjonsklasser.

Dette i sin tur medførte et sterkt behov for fagfolk, noe som resulterte i etableringen av en lovfestet skolepsykologisk tjeneste i 1959 og oppstarten av Statens spesiallærerhøyskole i 1961 hevder Befring (2006). Sistnevnte er nå etablert som institutt for spesialpedagogikk på Universitet i Oslo.

”Så nå begynner vi og nærme oss hennes avgangsalder i 1962 (...) i forbindelse med en omorganisering i Kirke og undervisningsdepartementet da direktoratet ble nedlagt og erstattet med et kontor for spesialskolene i departementet. Men det var jo et juridisk og administrativ kontor, og for å få på plass det faglige motstykket blir det opprettet et råd, det var helt rådene tidsalder dette, og vi fikk spesialskolerådet (...). Jeg fikk være med å fortsette og så kom debatten og omveltningen og alt det der og Marie Pedersen dro tilbake til Trondheim ” (Informant, 2013)

Informantens utsagn kan ses i lys av det Simonsen (2000, s.538) skriver:

”Spesialskoledirektørens ansvarsområde var i ferd med å bli så stort, dyrt, mangfoldig og detaljert at Kirkedepartementet følte behov for å endre administrasjonsordningen

for å få bedret styringen. (...). Tiden hadde løpt fra direktøren som faglig ekspert på det spesialpedagogiske feltet.”

Det er i samsvar med det informanten (2013) fortalte: ” (...) kreftene var brukt opp og det kom andre som hadde langt større forutsetninger(...)”.

Direktoratet for skoler for spesialskolene ble avviklet og spesialskolerådet ble etablert. Den 1.mai 1962 pensjonerte Marie Pedersen seg og forlot direktoratet for spesialskolene.

Askildt og Johnsen i Befring og Tangen (2012, s. 59-73) viser til at det i 1955 kom et tillegg til loven om folkeskolen. Alle barn, så langt det lar seg gjøre, burde få muligheten til å få opplæring på skoler i nærmiljøet. Simonsen (2000) hevder at det ble reist kritikk rundt spesialskolene, og at planen om en videre utbygging av spesialskolene skapte debatt i samfunnet. Utviklingen tok dermed en ny vending, og i sammenheng med den nye loven om grunnskolen kom Blom-utvalgets innstilling om en skole for alle. Spesialskolene ble lagt ned, og elevene ble integrert i enhetsskolen. I dag har Norge en skole som er felles for alle, en inkluderende fellesskole.

6 Til ettertanke

Avslutningsvis vil jeg, etter å ha arbeidet med dette stoffet, påstå at oppgaven handler om en pioner av en stor betydning. I denne sammenhengen er det siste kapittel en refleksjon over hvor aktuelle Marie Pedersens tanker er i dag. Som jeg belyste tidligere i oppgaven baserer Marie Pedersen sitt spesialpedagogiske virke på Heinrich Hanselmanns ide om Heilpädagogik. I denne sammenheng har jeg vist til hennes innflytelse for dannelsen av et spesialpedagogisk fagfelt i Norge, særlig som direktør for spesialskolene. Ut i fra det skal jeg se nærmere på noen momenter ved hennes spesialpedagogiske virke i lys av vår tid. Det første er en refleksjon rundt den historiske konteksten Marie Pedersen levde og arbeidet i. I denne forbindelsen er det tre begreper kan sies er sentrale: segregering, normalitet og avvik. Videre drøftes det noen tanker ved hennes arbeid med å holde det spesialpedagogiske tilbudet samlet, mens hun samtidig satt i gang med utdannelsen av fagfolk.

”Og selvom vi ikke naivt tror, at vi kan reise tilbake med en tidsmaskin, er det et mål at forstå hver tid på dens egne premisser, så godt som det nu er mulig” (Kjeldstadli 1999, s. 29).

Ut i fra vår tid kan tiden da spesialskolene ble bygget ut, betraktes som en segregeringsperiode. Befring (2007) viser til at en tenkte i segregeringsbaner i denne tiden. I dagens spesialpedagogiske arbeid har ordet segregering noe negativt ved seg. Bø og Helle (2008, s. 270) definerer segregering, ut i fra et pedagogisk perspektiv med utskilling av elever. Kjeldstadli (1999) hevder at en må søke etter forståelse for en tid etter dens egne premisser. I denne sammenhengen kan det tenkes at det er to sider ved saken. Den ene siden er at ved å betrakte tiden kritisk har vi kommet fram til dagens inkluderende holdning. Det vil si skolen er felles for alle elever uansett deres behov.

Den andre siden er tiden Maria Pedersens virket i. Hennes handlinger var rettet mot å sikre så mange barn som mulig rett på opplæring. Hun klarte dette i en tid da nye naturvitenskapelige tanker hadde vokst fram. Tønnessen (2004, s. 26) omtaler det som, ”troen på framskritt i retning av en stadig mer ordnet verden”. Möckel (2007) skriver at i forbindelse med bøkene til Charles Darwin (1859, 1853-1855) hadde det vokst fram troen på menneske som enten et vellykket natureksperiment eller et mislykket natureksperiment. Diskusjonene om sistnevnte bidro til om en nasjonssvekking var i gang. Simonsen (2000) fant at opplæringen av døve og åndssvake ble overstyrt av et normalitetsparadigme, basert på ideen om en biologisk fundert

normalutvikling i perioden fra 1881 fram til 1963 i Norge. Samfunnets diskusjon dreide seg etter det om hvorvidt et samfunn hadde råd til økonomisk så vel som fysisk, til å ha avvikere iblant. Avvikere var de degenererte, de anormale, de som ikke oppfylte kravet om en gjennomsnittlig biologisk standard. I denne sammenheng begynte diskusjonen om ikke legene skulle få ansvaret for de unormale og ved institusjonalisering og sterilisering skulle samfunnet holdes frisk.

Heinrich Hanselmanns (1930) anså begrepsparet normal og anormal som ikke vitenskapelige, bruk av begrepene var for han en subjektiv vurdering. De dokumentene av Marie Pedersen som jeg har valgt ut reflekterer ikke rundt begrepene normal og anormal. Marie Pedersen bruker den heilpedagogiske definisjonen av Hanselmann, men sier i disse dokumentene ikke noe om hans motstand for å bruke begrepene normal og anormal.

Det kan hevdes at Marie Pedersen, til tross for sin akademiske utdanning, hadde et pragmatisk perspektiv. Hun tok over begrepet utviklingshemmet etter Hanselmann og jobbet målrettet for å omsette det praktisk. Hun opererte med fem ulike spesialpedagogiske grener, alt etter de fem kategoriene som begrepet utviklingshemmet omfattet. Hennes mål var å skape et differensiert tilbud alt etter et barns hemning. Ravneberg (1999) hevder, at intensjonen var differensiering som det beste pedagogisk – terapeutiske virkemiddel. Marie Pedersen (1950) påpekte de individuelle forskjellene blant brukerne av spesialskolene og medfølgende behovene. Hun så ikke muligheten for å gi de elevene et godt nok opplæringstilbud i folkeskolen. Det kan sies at dette delte elevsamfunnet i to klasser, de normale og de avvikende. Avviket ble kategorisert basert på vitenskapelig teori, noe som førte til at flere av de avvikende grupperingene fikk et lovfestet rett på opplæring. Ravneberg (1998, s. 225) hevder at, ”Vurderingene baserte seg på ny kunnskap om terapi og opplæring skulle kompensere for avvik.” Selv om avvik skaptet, må det huskes på at Marie Pedersen lyktes med å holde folkeskolene og spesialskolene samlet under Kirke – og undervisningsdepartementet. Simonsen (2000) viser til at med det fikk barn og unge med særskilte behov forbli elever og ble ikke pasienter som legene hadde gått inn for. Sjansen for et liv i samfunnet etter endt spesialskolegang var antageligvis større enn fra å være innesperret i en institusjon. Videre kan det tenkes at dette har gjort prosessen til å innlemme spesialskolene i fellesskolen enklere.

I lys av det kan en se på det Befring (2007, s.197) skriver: ”Vi kan merke oss at spesialpedagogisk og handikaphistorisk forskning mellom anna har avdekket skiftende

grenseoppganger mellom avvik og normalitet, mellom det aksepterte og det ikke aksepterte og mellom det spesielle og det allmenne.” Morken (2006) hevder at avviket er noe som den tradisjonelle spesialpedagogiske virksomheten skaper. Han sikter med det på inndelingen av spesialpedagogiske fagområder basert på de fem ulike grener av spesialskolene. ”Mer eller mindre uttalt inngår avviksforståelse som en del av faget spesialpedagogikk. Både spesialpedagogiske diagnoser og spesialpedagogiske tiltak kan derfor oppfattes som avvik skapende” (Morken 2006, s. 44).

Spesialpedagogikk kan sies å være mer for Marie Pedersen enn å måle, kategoriseres (diagnostisere) og sile ut elever fra folkeskolen. Elever som ikke oppfylte normalitetskravet skulle fanges opp gjennom en spesiell tilrettelagt opplæring. Med det siktet hun på en helhetlig opplæring, som var mer en bare undervisning. Eleven skulle ikke bare erverve kunnskap som å kunne lese og regne. Elevene skulle også tilegne seg ferdigheter som en trengte i det daglige for eksempel å lage mat eller husstell. Vider ble det lagt vekt på ferdigheter som siktet på å sette elevene i stand til å kunne bli arbeidstakere. Målet var å gjøre elevene samfunnsdyktige. Morken (2006, s. 44) skriver at:

”spesialpedagogikk som spesialdisiplin dreier seg om: læring, opplæring og undervisning i lys av lærerhemmende barrierer og særskilte behov.” (...) dreier seg om likeverd, mangfold og inkludering, om ulikhet, rettferdighet og respekt for annerledeshet snarere enn avvik.”

Som Morken (2006) viser til forener dagens spesialpedagogiske virksomhet tradisjonelle og nye perspektiver. Det kan sies at vi fortsatt etter heilpedagogisk forbilde utreder barn som viser særskilte behov, henviser de til leger eller psykologer som stiller/ikke stiller en diagnose og ut fra det medfølger det rettigheter, eller ikke. Som Hanselmann (1930) forutså har vi i dag mange flere diagnoser. De kan tilbakeføres på de fem kategoriene for utviklingshemning. Før blir elever som viste særskilte behov overført til en av spesialskolene, i dag inkluderer vi elever som viser særskilte behov i nærmiljøskolen. Det vil si at det er nærmiljøskolen skal tilpasse seg elevens behov. Det er læreren som i praksis skal gjennomføre en undervisning tilrettelagt den enkelte elevs behov.

I likhet med Hanselmann (1930) var for Marie Pedersen (1950) den spesielt utdannede læreren nøkkelen i opplæring av de utviklingshemmete elever. Det var også viktig for henne at lærerne på tvers av de fem grener fikk utveksle erfaringer og kunnskap. Begrunnelsen var at

ingen barn vil passe hundre prosent i en kategori, det var muligheter for at barn ville passe inn under flere kategorier. Som det vist til i oppgaven var det Marie Pedersen som satt i gang kursing av lærerne. I 1961 ble statens spesiallærerskole opprettet, og strukturert etter de fem ulike spesialskolegrenene. I likhet med spesialskoleelevene skulle arbeidet til spesialpedagogene integreres i enhetsskolen på 1960-og 1970 tallet (Ravneberg1999). Det som ikke ble integrert i den allmenne lærerutdanningen var spesiallærerutdannelsen. I dag har Instituttet for spesialpedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo fortsatt fem ulike fagområder synspedagogikk, audiopedagogikk, psykososiale vansker, logopedi og utviklingshemning. Videre skriver Sorkmo i Simonsen og Johnsen (2007, s. 254-275) at statens skolepolitikk har gått to parallelle veier. Den ene veien representeres ved den allmenne skolepolitikken, og den andre ved en egen politikk på det spesialpedagogiske området som har munnet i drift av spesialpedagogiske kompetansesentre. Da spesialskolene ble lagt ned ble elevene flyttet over til grunnskolen. Den nødvendige kompetansen i form av lærer med spesialutdanning ble imidlertid ikke overført til grunnskolen. Sorkmo ser derfor behov for at:” alle i skolen, lærere og ledere, har en grunnleggende spesialpedagogisk innsikt, slik at en kan unngå at spesialpedagogikk blir en marginalisert øvelse – av noen få – for noen få” (Sorkmo i Simonsen og Johnsen 2007, s. 275).

Sammenfattende kan det sies at Marie Pedersen tilføyde fagfeltet faglig tyngde. Hun klarte å utvide og organisere tilbudet for brukerne. Satsing på utdanning av fagfolk, utbygging av spesialskoleetaten og organisering av en lovfestet rett på opplæring for de fleste av barn som viste særskilte behov. Hun holdt spesialpedagogisk kunnskap samlet og i dag etter hennes spesialpedagogiske ide, er fagene felles representerte ved institutt for spesialpedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige institutt ved universitet i Oslo. I tråd med hennes pragmatiske syn kan det sies er den akademiske utdannelsen forankret i den spesialpedagogiske praksisen i Norge. Simonsen (muntlig, 12.05.2015) viser til at måten det spesialpedagogiske fagfeltet er samlet er unik i Europa, akademisk utdanning og forskning lagt til et sted. I andre land er akademisk utdanning og forskning fordelt og ikke faglig systematisert. Det sier seg selv at ved at ulike spesialpedagogisk fagområder er samlet på et vitenskapelig institutt kan kunnskap utveksles på tvers og studentene får nytte av den brede kompetansen av fagpersoner i huset.

Konklusjonen er at Marie Pedersen aldri har fått den akademiske statusen innen spesialpedagogikken som hun fortjente. Hun har ikke fått noen akademisk anerkjennelse, selv om hun var akademisk skolert, bidro med kunnskapsutvikling, var sterk involvert i

forberedelsen av lov om spesialschooler fra 1951, bidro til utdanning av fagfolk, bidro til opprettelsen av spesiallærerskolen og et samlet spesialpedagogisk forskningsinstitutt.

Litteratur

- Askildt, A. (2004). *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Askildt, A., & Johnsen, B.J. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring, & R. Tangen (red), (*Spesialpedagogikk* utg.5). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2006). Nokre historiske perspektiv på spesialpedagogikken. I E. Befring (red.), (*Spesialpedagogisk utsyn - læring og oppvekst*). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Grunnleggende kunnskaper og faglige perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (red), (*Spesialpedagogikk* utg.5). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edlund, B. (2008). *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924 – 1990*. Oslo: Unipub AS.
- Hjardemaal, F.(2007). Vitenskapsteori. I A.T. Kleven (red.), (*Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*). Oslo: Unipub forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortiden er ikke hvad den har været. En indføring i historiefaget*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Krenberger, S. (1912). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode, von Med. Dr. S. Edward Seguin*. Wien: Verlag von Karl Graeser.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik. Konzepte der Humanwissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mollenhauer, K.(2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Ravneberg, B. (1999). *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880 – 1990*. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitet i Bergen.
- Rousseau, J.- J. (1983). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: UTB Arbeitsgemeinschaft, Schöningh.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881 – 1963*. Oslo: Unipub forlag.
- Simonsen, E.(2007). *Innledning*. I E. Simonsen, & B. H. Johnsen (red), (*Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*). Oslo: Unipub forlag.
- Simonsen, E.(2007). *Helbredelsespedagogikk, heilpedagogikk og spesialpedagogikk – Eduard Seguin, Heinrich Hanselmann og Marie Pedersen*. I E. Simonsen, & B. H. Johnsen (red), (*Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*). Oslo: Unipub forlag.
- Solheim, E. (2004). *Direktoratet for skolehjemmene. Staltig omsorg for tilpasningsvanskelige barn 1941-1951 (Hovedoppgave)*. Universitet i Oslo.
- Sorkmo, J. (2007). *Epilog – Refleksjoner over et fag*. I E. Simonsen, & B. H. Johnsen (red), (*Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*). Oslo: Unipub forlag.
- Tangen, R. (2012). *Retten til utdanning for alle*. I E. Befring, & R. Tangen (red), (*Spesialpedagogikk utg.5*). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tidemann – Anderson, C. (2008). *Elever med utviklingshemning*. I A.L. Rygvold & t. Ogden (red.), (*Innføring i spesialpedagogikk*). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, K. (2007). *Historisk forskningsmetode*. I A.T. Kleven (red.), (*Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*). Oslo: Unipub forlag.
- Tønnessen, B.K.L. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnæs, O. (2012). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Kompendium SPED 4010, (*Vitenskapsteori og forskningsmetode*). Oslo: Unipub AS.

Utrykte litteratur:

Eva Simonsen, postdoktor, dr.scient. *Lov om spesialskoler 1951*. Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Kilder

Hanselmann, H. (1930). *Einführung in die Heilpädagogik*. Erlenbach - Zürich und Leipzig: Rotapfel – Verlag.

Hanselmann, H. (1937). *Erziehungsberatung*. Erlenbach - Zürich und Leipzig: Rotapfel – Verlag.

Hanselmann, H. (1946). *Einführung in die Heilpädagogik (utg. 4)*. Erlenbach - Zürich und Leipzig: Rotapfel – Verlag.

Hanselmann, H. (1954). *Sorgenkinder dahiem, in der Schule, in der Anstalt, in der menschlichen Gesellschaft*. Erlenbach - Zürich und Leipzig: Rotapfel – Verlag.

Pedersen, M. (1933). *Intelligensprøving av barn. Dearborns Gruppetest*. Oslo: Gyldendal.

Pedersen, M. (1937). Råd og hjelp for vanskelige barn. *Norsk skulebald, Nr.49*.

Pedersen, M., & Eik, I., & Aulie, K. (1946). *De evnesvake i skole og samfunn*. Oslo: Fabritius.

Riksarkivet:

Jnr.3096-10-49.T.

Kongelig resolusjon 9. desember 1949

Pedersen, M., (1949). *Våre spesialskoler for utviklingshemmete barn*. Utdrag av forelesninger på Norsk Hjelpelærerforbunds kurs i Trondheim våren 1949.

Statsarkiv Trondheim A - 138 Marie Pedersen Privat arkiv:

Tidsrom 1950 – 1954 Dora/361/03/6

Kyrkje – og undervisningsdepartementet. Samordningsnemnda for skoleverket, (1948). V. *Tilråding om opplæring for born som treng serskoler.*

Pedersen, M., (1950). *Våre spesialskoler for utviklingshemmete barn*. Foredrag i Norsk Forening for Sosialt Arbeid 4.oktober 1950.

Lov om spesialskoler. Ot.prp.2.11. 1951

Tidsrom 1956 – 1960 Dora/361/03/6

Pedersen, M., (1958). *Barna i spesialskolene*. Brosjyre

Div. kurs, rapporter og foredrag m.m. Dora/361/03/6

Pedersen, M., & Eik, I., (1951). *Yrkesskolens retningslinjer*. Foredrag i Oslo.

Kirke- og undervisningsdepartementet. Direktoratet for spesialskolene. Marie Pedersen
Direktør. Informasjonsskriv/uten dato

Notater, dagbøker, manuskripter m.m. Dora/361/03/6

Dagbok I. Sveits, FN stipend 1949.

Offentlige dokumenter:

Lov om skoler for abnorme Børn 1881

Lov om folkeskolen i Kjøbstæderne 26de Juni 1889

Lov av 4.juli 1915 om døve, blinde og aandsvake barns undervisning og om pleie – og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige aandsvake

Midlertidig lov om hjem for åndssvake (lavmålere) vedtatt 28.juli. 1949.

<http://institusjon.bymuseet.no/index.php?vis=56&do=visKilde> ,hentet 25.05.2015

Lov om spesialskoler 1951 (se Statsarkivet Trondheim).

Kunnskapsdepartementet (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. NOU 1995:18.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/51/19.html?id=33...>,
hentet 05.07.2013.

Muntlige kilde:

Intervju av informant 7. februar 2013

Muntlig sekundær kilder:

Edvard Befring 5.10. 2011, forelesning ved Universitet i Oslo, emne sped.4300 psykososiale
vansker.

Eva Simonsen 12.05.2015, faglig samtale i Oslo.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern
0316 OSLO
Telefon: +47 22 58 21 11
Telefax: +47 22 58 25 50
E-post: nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 321 697

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 12854/13/AMS

Dens dato:

Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

32854 På sporet av Marie Pedersen (1893-1990). En refleksjon over hennes virke innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet
Behandlingsansvarlig: Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig: Peer Møller Sørensen
Student: Dorothee Harris

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2015, sette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Ade Alheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 22 58 24 10
Vedlegg Prosjektvurdering
Kopi: Dorothee Harris, Heyerdalsvei 5 B, 0777 OSLO

