

Fornuftens herredømme

*En diskursanalyse av Lov av 1881 om
abnorme børns undervisning*

Daniel E. Schmickl



Masteroppgave

UNIVERSITETET I OSLO

14. juni 2019

Fornuftens herredømme

**En diskursanalyse av Lov av 1881 om abnorme
børns undervisning**

© Daniel E. Schmickl

2019

Fornuftens herredømme - En diskursanalyse av Lov av 1881 om abnorme børns undervisning

Daniel E. Schmickl

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Nylig fikk professor Jan Grue tilgang på offentlige dokumenter tilknyttet opprettelsen av og den offentlige forvaltningen av Abnormskolen i Norge på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Materialet er tilknyttet prosjektet «Konstruksjonen av det abnorme barn» på Universitetet i Oslo. Det er disse historiske offentlige dokumentene som danner datagrunnlaget i denne masteroppgaven. Jeg skal i denne oppgaven spesielt analysere prosessene rundt tilblivelsen av *Lov av 1881 om abnorme børns undervisning* (Abnormskoleloven) og hvorfor den fikk innholdet den fikk. Gjennom å utføre en kritisk diskursanalyse av de historisk dokumentene undersøker jeg motivasjonene for statlige aktører og representanter for de tre diskursene (teologi, medisin og pedagogikk) for innføring av Abnormskoleloven. Jeg argumenterer jeg for at Abnormskoleloven løftes frem som et opplysningsprosjekt, men resulterer i ekskludering og isolering av de «abnorme barn». I datamaterialet finner jeg også at:

1. Det var tre diskurser som gjorde seg gjeldene i debatten om utformingen av loven; den teologiske, medisinske og pedagogiske og at disse kjempet om makten til å være sakkyndig i saken om de abnorme barn.
2. De tre diskursordnene er enig i at staten skal ta ansvaret over de abnorme barn.
3. Det som kan fremstå som et humanistisk prosjekt for å bedre forholdene for de abnorme barn synes etter analysen heller å være motivert av definisjonsmaktkampen mellom de tre diskursordnene.
4. Den pedagogiske diskurs bidro til å ekskludere idiotene fra skolen.
5. De teologiske og medisinske diskursene bidro til tanker om «de åndssvake» som «samfunnsfare».
6. Nasjonsbyggingsprosessen resulterte i innskrenket friheten til åndssvake personer.

Disse historiske fenomener og prosesser er på ingen måte isolert fra dagens situasjon for barn og elever med funksjonsnedsettelse og jeg diskuterer også hvordan prosessene på 1880-tallet kan belyse forståelsen av vår samtids spesialpedagogikk.

Forord

Først: takk til Silje Ydersbond for det gode samarbeidet med de historiske dokumentene i prosjektet.

Jeg vil takke veileder professor Jan Grue for å la meg få tilgang til de historiske dokumentene i prosjektet «Konstruksjonen av det abnorme barn» på Universitetet i Oslo. Jeg vil også takke han for stødig veiledning, engasjement og faglig inspirerende og berikende samtaler i forbindelse med skriving av masteroppgaven.

Jeg vil også takke Saskia Butler for kritisk lesning og faglig samarbeid i prosessen. Takk til Ann Kristin Rasmussen og Ane Storhaug for språklig støtte og korrekturlesning. Takk også til medstudenter for faglig og sosialt felleskap gjennom masterutdanningen.

Til slutt takker jeg svigerforeldre for barnepass og praktisk tilrettelegging og kone og barn for å berike privatlivet med sprell og kaos gjennom prosessen.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Nå versus da.....	3
1.1.1	Klassifiseringer og begrepsavklaring	4
1.2	Etiske problemstillinger.....	6
1.3	Oppgavens oppbygging	7
2	Problemstilling	10
2.1	Datamaterialet.....	11
2.1.1	Monumenter	12
2.1.2	Supplerende dokumenter.....	12
2.1.3	Lover	13
3	Analytisk rammeverk	14
3.1	Diskursanalyse.....	14
3.2	Kritisk teori.....	16
4	Metode.....	19
4.1.1	Sunn fornuft og naturalisering.....	19
4.1.2	Traces, cues og members resources.....	20
4.1.3	Rekonstruksjoner av argumentasjon	21
4.1.4	Ideasjonelle funksjoner i språk.....	21
5	Fra rettsstat til sosialstat	23
5.1	Folketelling, statistikk og normalisering	24
5.2	Moral og etikk	26
5.2.1	Teleologisk etikk	27
5.2.2	Deontologisk etikk	28
5.3	Kirken	28
5.3.1	Pluralismen innad kirken.....	30
5.3.2	Kirkekomiteen	31
5.3.3	Kristendom og arbeid	31
5.4	Medisinske disipliner i statens tjeneste	32
5.4.1	Hygiene, sunnhet og statistikk	32
5.5	Differensiering, klassifisering og asylene	33
5.6	Degenerasjonslære og sluttet på behandlingsoptimismen	34

5.7	Den norske abnormskolen før Abnormskoleloven.....	36
5.1	Den private norske åndssvakeundervisningen.....	36
5.2	Den pedagogiske diskurs tar form.....	37
5.3	Dansk og norsk uenighet.....	38
5.4	Abnormbegrepet og abnormskolekommisjonen.....	38
6	Diskursanalyse av dokumenter knyttet til diskursen rundt Abnormskoleloven.....	40
6.2	Hvorfor innførte man med <i>Lov av 1881 om abnorme børns undervisning</i> (1881) en statlig norsk abnormskole?.....	41
6.3	«En høist generende byrde».....	43
6.3.1	Nordisk samstemthet om at staten burde trå til.....	44
6.3.2	Skolen som sentral del av statens virksomhet.....	45
6.4	Hva skulle formålet med abnormskolen være?.....	46
6.4.1	Den teologiske diskurs.....	46
6.4.2	Idioti og synd.....	48
6.4.3	Den medisinske diskurs og utilitarismen.....	49
6.4.4	Pedagogiske diskurs.....	50
6.4.5	«Metoder for undervisning, pleie og opdragelse».....	50
6.4.6	“Christelige og borgerlige opplysning”.....	51
6.4.7	Opplæring for de «opplæringsdyktige» barna.....	52
6.4.8	Den naturaliserte ideologien om de “uimottagelige”.....	53
6.5	Isolasjonen.....	54
6.5.1	Skoletvang.....	55
6.5.2	Ondskap og degenerasjon.....	55
6.5.3	Abnormskolen et ekskluderende tiltak.....	57
7	Diskusjon.....	59
7.1	Perler for svin.....	59
7.2	Pedagogisk, teologisk og medisinsk diskurs.....	60
8	Avslutning.....	63
	Litteraturliste.....	65

No table of figures entries found.

1 Introduksjon

Situasjonen for personer med psykisk utviklingshemming er ifølge utredningen *På lik linje* (NOU 2016:17) at disse mennesker som gruppe er marginalisert i samfunnet, og at de i skolen blir både segregert og diskriminert (s. 15). NOU er den siste av en rekke offentlige dokumentasjon på at mennesker med psykisk utviklingshemming har dårligere levekår enn personer uten. I tidsrommet 1991-1995 ble institusjoner for personer med utviklingshemming nedlagt i et ledd i strategien for å reintegrere institusjonaliserte mennesker. De skulle leve som folk flest (NOU 2016:17. s, 13). Bakgrunnen for denne prosessen var HVPU-reformen (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede), også kalt for *Ansvarsreformen*. Målsetningen med reformen var å danne et nytt syn på mennesker med utviklingshemming. Staten skulle ta ansvar for personer med utviklingshemming. Reformens formål var å bedre levekårene for personer med utviklingshemming, samt å gi disse personene en tilværelse som var likestilt med den øvrige befolkningen i landet (Meld. St. 45. 2013, s. 5). Et statelig ansvar for abnorme barn hadde blitt prøvd før, hvilket hadde resultert i den institusjonalisering som staten nå ønsket å bryte ned. Institusjonene som staten driftet hadde ofte dårlige levekår, inhumane behandlingsformer og internasjonal forskning viste til at langvarige institusjonsopphold var skadelig allerede på 70-tallet. Allikevel tok det lang tid før staten agerte. På den samme måten forsvant ikke den eugeniske politikken ved andre verdenskrigs slutt. Tvangssterilisering og argumentasjon for arvehygieniske tiltak mot «åndssvake» levde og praktisertes fortsatt på 60-tallet (Ellingsen, 2014, s. 96). Stortingsmelding 40 *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* (2003) konkluderte med at personer med nedsatt funksjonsevne fortsatt møtte barrierer på 2000-tallet.

Nylig fikk professor Jan Grue tilgang på offentlige dokumenter tilknyttet opprettelsen av og den offentlige forvaltningen av Abnormskolen i Norge på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Materialet er tilknyttet prosjektet «Konstruksjonen av det abnorme barn» på Universitetet i Oslo. Det er disse historiske offentlige dokumentene som danner datagrunnlaget i denne masteroppgaven. En analyse av disse dokumentene kan bidra til en bedre forståelse av hvorfor skolen og spesialundervisningen ser ut slik den gjør i dag og bidra til en bedre forståelse av prosessene beskrevet over. Michel Foucault beskriver en slik forskning som genealogisk arbeid – å skrive historien om nåtiden (Foucault & Sheridan, 1995, s. 42). Med støtte i Foucaults genealogibegrep kan kunnskap og forståelse av historiske hendelser og prosesser belyse situasjoner i vår samtid.

Som jeg skal redegjøre for i neste avsnitt, eksisterer det i dag ikke likeverd for mennesker med psykisk utviklingshemming i dagens samfunn. Gruppen savner i tillegg reell beskyttelse fra den sosiale menneskerettighetsmodellen. For å skrive *historien* til hvordan utviklingen for gruppen psykisk utviklingshemmede har ledet frem til i dag, så skal jeg undersøke fenomenet med et perspektiv som tar utgangspunkt i «abnormskolens» utvikling på 1880-tallet. Jeg skal i denne oppgaven utforske prosessene rundt tilblivelsen av *Lov av 1881 om abnorme børns undervisning* (fra nå Abnormskoleloven), og hvorfor den fikk innholdet den fikk.

For å utforske og forstå prosessene tilknyttet Abnormskoleloven skal jeg undersøke hvilke ulike grupper og ideologier som lå bak utviklingen. Jeg finner det hensiktsmessig å gjøre en kritisk diskursanalyse av de offentlige dokumentene fra 1876- 1903 jeg har fått tilgang til gjennom veileder professor Grue (se del om redegjørelse for datamaterialet). Jeg vil undersøke motivasjonene for statlige aktører og representanter for de tre diskursene (teologi, medisin og pedagogikk) for innføring av Abnormskoleloven på slutten av 1800-tallet. I analysen av de historiske dokumentene (del 6.) argumenterer jeg for at Abnormskoleloven løftes frem som et opplysningsprosjekt, men resulterer i ekskludering og isolering av de «abnorme barn». I datamaterialet finner jeg også følgende som vil være gjenstand for diskusjon i den 6 og 7:

1. Det var tre diskurser som gjorde seg gjeldene i debatten om utformingen av loven; den teologiske, medisinske og pedagogiske og at disse kjempet om makten til å være sakkyndig i saken om de abnorme barn.
2. De tre diskursordnene er enig i at staten skal ta ansvaret over de abnorme barn.
3. Det som kan fremstå som et humanistisk prosjekt for å bedre forholdene for de abnorme barn synes etter analysen heller å være motivert av definisjonsmaktkampen mellom de tre diskursordnene.
4. Den pedagogiske diskurs bidro til å ekskludere idiotene fra skolen.
5. De teologiske og medisinske diskursene bidro til tanker om «de åndssvake» som «samfunnsfare».
6. Nasjonsbyggingsprosessen resulterte i innskrenket friheten til åndssvake personer.

Disse historiske fenomener og prosesser er på ingen måte isolert fra dagens situasjon for barn og elever med funksjonsnedsettelse. Av den årsak følger i det neste en kort og oppsummerende redegjørelse for situasjonen til funksjonshemmede i Norge i dag.

1.1 Nå versus da

Som beskrevet over konkluderte Stortingsmelding 40 *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* (2003) med at personer med nedsatt funksjonsevne fortsatt møtte barrierer på 2000-tallet. Disse barrierene hindret i sin tur muligheter til aktivitet og deltakelse på lik linje med resten av samfunnet. I forbindelse med denne konklusjonen presenterte departementet en relasjonell forståelse av funksjonshemming (GAP-modellen). Modellen viser til hvordan funksjonshemming oppstår i gapet mellom den enkeltes forutsetninger og de krav samfunnet stiller, og dette var synet som staten ønsket å fremme. Samtidig så anerkjenner man det medisinske perspektiv der psykisk utviklingshemming er en diagnose basert på individets kognitive evner. Psykisk utviklingshemming er en kognitiv funksjonsnedsettelse som i møte med store krav til kognitiv funksjon kan manifestere seg som en funksjonshemming (Ellingsen. 2016, s. 22).

Dette relasjonelle syn på funksjonshemming kom å ligge til grunn for De forente nasjoners *konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne* (CRDP) som ble vedtatt i 2006. Konvensjonen legger til grunn at alle mennesker har lik verdi, og at samfunnet har en plikt til å anerkjenne det menneskelige mangfold. Norge signerte konvensjonen samme år, og den ble ratifisert i 2013 (NOU 2016:17. s. 13). Samme år som CRDP ble ratifisert og omtrent tjue år etter Ansvarsreformen ble gjennomført kom Stortingsmelding 45 *Frihet og likeverd*. Formålet med Meld. St. 45 var å få en ny gjennomgang av levekårene for mennesker med utviklingshemming samt å vurdere hvor langt man i Norge hadde kommet med å gjennomføre ansvarsreformens mål (Meld. St. 45. 2013, s. 5).

Stortingsmeldingen viser at det skjedd «betydelige fremskritt i utviklingshemmedes levekår etter gjennomføringen av ansvarsreformen», men at det fortsatt er en lang vei å gå før personer med utviklingshemming oppnår faktisk og reell likestilling, selvbestemmelse og deltakelse (Meld. St. 45. 2013, s. 12). Stortinget ba regjeringen om å nedsette et utvalg som skulle foreslå tiltak for å bedre situasjonen for menneskene med utviklingshemming ettersom de politiske ambisjonene ikke hadde blitt innfridd. Resultatet av dette utvalget ble Norges

offentlige utredning *På lik linje* (NOU 2016:17). Utredningen kartlegger levekårene for mennesker med utviklingshemming i Norge, og setter de opp imot målene for rettighetene til mennesker med nedsatte funksjonsevner som er nedfelt i CRDP. Bildet som males opp i *På lik linje* (2017) viser til at mennesker med utviklingshemming marginaliserte og at de i skolen både blir segregerte og utsatte for diskriminering (NOU 2016: 17, s. 15). Det finnes her et klart uttalt skriftlig fra staten om at bedre å *normalisere* levekårene for de nordmenn som er klassifisert som at ha en psykisk utviklingshemming. I april 2019 fikk den norske regjering kritikk fra de Forente Nasjoners (FN) organ ettersom CRDP ikke har blitt inkorporert i norsk lovgiving, og for at det mangles konkrete planer for å få dette i stand. FN går inn på spesifikke punkter som er urovekkende i behandlingen av mennesker med funksjonsnedsettelse. Eksempelvis mange ulike former for diskriminering, dårlig rettsbeskyttelse og bruk av elektroshokk (klassifisert som tortur av FN). Staten svikter familier, profesjonsgrupper som arbeider med personer med funksjonsnedsettelser, helsepersonell og politi kompetanseheving på voldsrelaterte temaer som for eksempel økonomisk utnyttelse, vold i nære relasjoner og seksuelt misbruk. Personer med funksjonsnedsettelser er overrepresenterte på statistikkene for vold. Kommisjonen ønsker at den sosiale menneskerettighetsmodellen skal ligge til grunn og følges for all vurdering av funksjonshemmedes rettigheter (United Nations Human Rights. 2019). Det er tydelig at det finnes en diskrepans mellom de statlige ambisjonene og den statlige praksis.

1.1.1 Klassifiseringer og begrepsavklaring

Jeg velger å bruke begreper som de blir brukt i sin originale form i dokumenter og referanselitteratur. Leseren kan da følge kronologisk hvilke begreper som har blitt brukt, og jeg som skriver unnviker å falle i en anakronistisk fallgrube (Bowker & Star, 2000, s. 7). I dag er klassifikasjoner og standarder allestedsnærværende i samfunnets ulike deler, men våre heterogene systemer er ikke uforanderlige. Systemer beveger seg i rom, tid, og i prosesser (Bowker & Star, 2000, s. 42). I de ord som blir brukt i gitt tidsepoke ligger også mye informasjon, derfor vil jeg behandle moderne begreper på samme måte som de fra 1800-tallet i sin originale form. Den som var treig til å lære ble kalt en «sinke» på 1800-tallet, det sier noe om tiden det ble skrevet i. Dersom vi benevner denne personen som en med psykisk utviklingshemming mister vi viktig informasjon. Jeg ønsker også i Foucaults ånd å unnvike å legge noen moralske vurderinger i begreper. «Idioti» var eksempelvis en betegnelse som stammet fra psykiatri, akkurat som *psykisk utviklingshemming* i dag. Det var verken bedre

eller dårligere, og kaller vi det for noe «tidstypisk» i dag, så faller vi i fallgruven å tenke at vi i dag er mer opplyste enn vi var da. Det er ikke benevningen i seg selv som er relevant men hvilke konsekvenser den får for individet. Jeg skal prøve å redegjøre for hvordan man rangerte de ulike gruppene på 1800-tallets slutt. Bakgrunnen til dette er å gi leseren en liten pekepinn på hvilke kriterier som diskuteres og samtidig gi en tanke om hvorfor man benevnte personene som man gjorde, og hva som lå i klassifikasjonene og til hva de stod i relasjon til. Som nevnt over så var klassifikasjonene ikke et «sikkert» diagnosesystem, mye er ad-hoc-løsninger, der man anpasset kategorier til omstendighetene (Bowker & Star, 2000, s. 47). Det var uklarheter også for fagfolk som prøvde å ilegge begrepene hva som virket være fornuftig ut fra ulike bruksområder. Det klassifikasjonene som ble brukt hadde til felles var at de rangerte menneskelig funksjon ut fra arbitrære «egenskaper» (Bowker & Star, 2000). Den medisinen kom til å bidra med kategorier som framsto som vitenskapelige, og ikke som moralske (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 9). Hvilke begreper som fikk tolkningsprioritet er også spor etter en form for maktkamp. De klassifikasjonsskjemaer som ble brukt vil gi makt til gruppen som fikk definisjonsmakt (Fairclough, 2015) (Bowker & Star, 2000). Når det ble brukt begreper som var knyttet til psykologien, som for eksempel idiot ville dette styrke den medisinske diskursens påvirkning på abnormskolen. Klassifikasjoner og klassifikasjonssystemer oppstår ikke, og eksisterer ikke i et vakuum (Grue, 2015, s. 31), dette gjorde seg gjeldende da som nå. Mot slutten 1800-tallet, og i begynnelsen av 1900-tallet, ser vi et mer moderne medisinsk diagnosesystem der man i opptak til abnormskolen deler opp barn i ulike klasser, med klare kriterier for de forskjellige kategoriene. De som var «så vidt begavede», kunne opplæres i særklasser i folkeskolen. «A-børn» som var skikket for undervisning og opplæring i praktisk retning i «aandssvageinstitutt». «B-børn» som var tvilsomhet hvis de var skikket til undervisning og «C-børn» som ansås som uimottagelige for nogen egentlig opplæring. Disse kategoriene er hentet fra *Dokument nr. 68 (1902/1903) Fra kirkekomiteen. Abnormskolevæsenets utvikling i Norge (1903)*.

Før denne måten å rangere på, var betegnelsene som ble brukt en målestokk for hvor langt fra normalutvikling man var. De de målte opp imot var: «Indskrænket hukommelse og manglende viljekraft, kort i et uddviklet, mer eller mindre under det normale staaende aandsliv, ofte i forbindelse med mer eller mindre framtrædende legemlige mangler» (Kirke og undervisningsdepartementet, 1876).

«Svakt begavede», «tungnemme» og sinker var de man trodde hadde størst potensiale, til å utvikle seg mot det normale. Neste gruppe som plasserte seg under var de åndssvake. Siden kom «idioten» eller «tullingen». Lavest i rang var «den naturlige idiot», den som var født idiot. Dette var en person som var så rammet av sykdom eller arvelig synd, at det ikke fantes noe håp om helbredelse.

Noen klassifikasjoner som ikke er nevnt her, men som er av spesielt interesse for oppgaven er undervisningsdyktige og abnorme barn. De kommer til å få plass fordi konstruksjonen av dem er sentrale for oppgaven. Jeg kommer også til å vie litt plass til å diskutere idiotene, ettersom man i realiteten prøver å utelate dem fra de abnorme barn, og dermed ikke ønsket dem inn i den statelige abnormskolen.

I oppgaven vil jeg markere historiske benevnelser på funksjonsnedsettelse med anførselstegn (eks: «abnorme barn») første gang de skrives og deretter med i ordinær font uten markering (eks: abnorme barn) (jf APAs retningslinjer).

1.2 Etske problemstillinger

I forskningspraksis følger det bestandig en rekke etiske problemstillinger som forskeren (eller i dette tilfellet studenten) må forholde seg til. Jeg vil nå trekke frem et knippe momenter som jeg finner relevant for forskning på historiske dokumenter knyttet til fagområdet spesialpedagogikk. Gjennom en tekstanalyse basert på historiske kilder skal jeg diskutere og analysere problemstillingene:

Hvorfor innførte staten med Lov av 1881 om abnorme barns undervisning (1881) en statlig norsk abnormskole?

Hvordan argumenterte de tre diskursordnede for undervisning av abnorme barn og hvem som skulle ha rett til undervisningen og ikke?

Hvorfor valgte man å isolere de «åndssvake» barna fra normalsamfunnet, og hvordan ble det rettferdiggjort?

Min motivasjon er at jeg ønsker å bidra til konstruksjonen av historien for barn med funksjonsnedsettelse. Professor Grue beskriver at formålet med kritisk teori er å «identifisere det som er galt med verden, og komme med forbedringsforslag» (Grue, 2015, s. 40). Jeg

håper med dette arbeidet å klare å løfte frem noen tanker om hvor «vi» kommer fra og hvilket tankegods «vi» bærer med oss, som vi ikke er bevisste på. Vi fortolker og forstår verden med utgangspunkt i våre erfaringer og kunnskap som vi tar for gitt – det som i retorikk og i sosilogien kalles doxa. Begrepet doxa (innen retorikk) er også kunnskap som er gjengs oppfatning, det som en retoriker kan trekke frem for å få den som lytter til å føle at noe virker rimelig (Grue, 2015, s. 68).

Det sier seg selv at en som skriver innen den kritiske skolen, og i tillegg driver med en fortolkende analyse, også bør la dette arbeidet utstå kritikk. Jeg er student på ISP og studerer under masterprogrammet for spesialpedagogikk med fokus på utviklingshemning. Mine kursansvarlige på fordypningen har hatt et relasjonelt perspektiv på utviklingshemning, eller kognitiv funksjonsnedsettelse som ville vært mer korrekt å uttrykke i vårt felt (i dag, på ISP). Dette har gått inn i mitt *members resources* (se metodedel), samtidig må vi gå ut i fra at det ledende professorer og doktorer tenker, også vil påvirke hvordan jeg tenker. Diskurser er ikke bare det skrevne ordet, det er også en sosial hendelse. Professor Grue har i tillegg påvirket mitt valg av teori, og hvordan jeg har tolket dataene. Ansatte på Universitetet skriver pensumlistene som vi studenter må forholde oss til. De som har kommet i en slik posisjon innad instituttet sitter således på mye makt. Dette åpner opp for at personer kan gjøre sin diskurs til den «rette læren», og på den måten spille en sentral rolle i å naturalisere en gitt diskurs. Kunnskap oppstår ikke i vakuum (Grue 2015) og det gjør ikke masteroppgaver heller.

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg skal i denne oppgaven gjøre en analyse av hvordan man tenkte, talte og skrev om de «abnorme barn» fra 1876- 1903. Jeg skal argumentere for at det var tre sentrale diskurser som var med å påvirke det spesialpedagogiske feltet i siste halvdel av 1800-tallet. I analysearbeidet har det i datagrunnlaget blitt identifisert tre diskurser: den teologiske, den pedagogiske og den medisinske. Jeg ønsker å gi et bilde av hvordan diskursen om psykisk utviklingshemmede som en andre, eller kanskje tredje klassens borgere har utviklet seg ut fra ideen om disse som en byrde for samfunnet. En gruppe som ikke fordrer den samme livskvaliteten som «de normale». Jeg vil argumentere for at diskursen har underbygget en ånd hvor resursfordelingen utgår fra en «perler for svin-mentalitet» (Bibelen). Det vil si at man ikke bør gi noe verdifullt til noen som ikke verdsetter det. Den typen tanker kan spores til utilitarismen nytteetikk, men denne tanketradisjonen kan ikke sies å ha skylden alene. I oppgaven vil jeg også forklare

hvordan den teologiske og pedagogiske diskurs, samt opplysningsprosjektet «Abnormskolen» har spilt en rolle i den diskursive utviklingen.

Oppgaven er delt i åtte deler. I del 1. har jeg kort redegjort for dagens situasjon for elever med diagnosen psykisk utviklingshemming, og hvordan en undersøkelse av historiske dokumenter tilknyttet opprettelsen av Abnormskolen kan bidra med interessante perspektiver på vår samtid. Jeg har gjort en kort gjennomgang av relevante begreper og problematisert disse, for så og diskutere de etiske problemstillinger som er knyttet til min rolle som forsker, og min rolle og mitt bidrag til den spesialpedagogiske diskursen. I neste del 2. Problemstilling, presenteres de tre forskningsspørsmålene som er utgangspunkt for analysen av datamaterialet som består av offentlige dokumenter fra 1870-1903. Etter gjennomgangen av datamaterialet i del 3., skal jeg greie ut det analytiske rammeverket for oppgaven. Her beskrives begreper som er relevante for diskursanalysen jeg skal gjøre av oppgavens datagrunnlag, og sentrale trekk ved kritisk teori. I del 5. Metode, gjør jeg en grundig gjennomgang av metodikken i analysen med spesielt fokus på Stephen E. Toulmins (2003) argumentasjonsmodell som er et verktøy for å analysere argumentasjon og Norman Faircloughs diskursanalytiske verktøy som muliggjør å identifisere ideologier og tolkninger som ligger skjult i teksten. Vesentlig også for oppgaven er også Faircloughs idéer om *naturalisering* og «sunn fornuft». For å gi kontekst til analysen av dokumentene finner jeg det nødvendig å gjøre en grundig gjennomgang og diskusjon av fundamentale trekk ved samfunnet i Norge på slutten av 1880-tallet. I del 6. Fra rettstat til sosialstat beskriver jeg hvilke idestrømninger som fantes, og hvordan utviklingen av nasjonalstaten forløp seg i Norge. Jeg finner at en forståelse for overgangen fra et kirkelig hegemoni til opplysningstidens idealer er del av grunnleggende samfunnstrekk på 1800-tallet som er nødvendig å fremheve i analysen av dokumentene. I del 7. og 8. gjør jeg en diskursanalyse av dokumenter knyttet til Abnormskoleloven. Det gjøres en analyse av utvalgte tekststykker fra de historiske dokumentene beskrevet i del 3. Jeg beskriver perspektiver og motivasjoner fra deltakere i debatten om Abnormskoleloven. For å utforske og forstå prosessene tilknyttet Abnormskoleloven undersøker jeg hvilke ulike grupper og ideologier som lå bak utviklingen. Jeg vil undersøke motivasjonen til statlige aktører og representanter for de tre diskursene (teologi, medisin og pedagogikk) for innføring og utformingen av Abnormskoleloven på slutten av 1800-tallet. Jeg vil i disse delene presentere argumentere for at det var tre diskurser som gjorde seg gjeldene i debatten om utformingen av loven; den teologiske, medisinske og pedagogiske og at disse kjempet om makten til å være

sakkyndig i saken om de abnorme barn. Jeg finner at tre diskursordnene er enig i at staten skal ta ansvaret over de abnorme børn. Det som kan fremstå som et humanistisk prosjekt for å bedre forholdene for de abnorme barn synes etter analysen heller å være motivert av definisjonsmaktkampen mellom de tre diskursordnene. Jeg viser at den pedagogiske diskurs bidro til å ekskludere idiotene fra skolen og at de teologiske og medisinske diskursene bidro til tanker om de åndssvake» som «samfunnsfare. Videre diskuteres også nasjonsbyggingsprosessen resulterte i innskrenket friheten til åndssvake personer.

2 Problemstilling

I denne delen skal jeg redegjøre for spørsmålene jeg tar med meg inn i mitt diskursanalytiske prosjekt. Når vi som diskursanalytikere leser tekster, leser vi samtidig samfunnsprosesser (Neumann I., 2001, s. 72). Jeg vil bruke tre forskningsspørsmål for å spore samfunnsprosessene som ligger bak utformingen av den norske abnormskolen.

Forhåpentligvis vil svarene på forskningsspørsmålene kunne bidra til å utvide perspektivet på vår samtids praksiser, slik Foucaults genealogiforståelse fremsnakker.

Forskningsspørsmål 1: Som jeg skal redegjøre for i del 5. Fra rettstat til sosialstat, fantes det allerede private «abnormskoler» (de ble ikke kalt skoler på dette tidspunkt men fungerte som skoler). Disse var delvis finansiert av bedrestilte foreldre, men mottok også betydelig økonomisk støtte av staten. Når spørsmålet om utbygging av et abnormskolevesen ble drøftet ved det andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876, var det nordisk samstemthet om at staten burde delta i utbyggingen (Simonsen, 2000, s. 94). Dette var et resultat av at «abnormskolestyrene» ønsket statens involvering, men hva motiverte dette ønsket? På tross av at ansvaret for de abnorme barn ville medføre økt belastning for statskassen, og at situasjonen som den da var da så ut at fungere, ønsket også staten å ta over denne oppgaven: å statliggjøre «abnormskoleundervisningen». Det første spørsmålet er derfor formulert som følger:

Hvorfor innførte staten med Lov av 1881 om abnorme barns undervisning (1881) en statlig norsk abnormskole?

Forskningsspørsmål 2: Jeg vil vise hvordan tre diskurser hadde avgjørende betydning for utviklingen i denne sammenheng: den teologiske, den pedagogiske, og den medisinske, så på abnormskolen. Hva var målsetningen for skolen? Hva lå bak ideen om at staten burde hjelpe de abnorme barn? Hvilke elever burde få tilgang til undervisning? Og hvilken samfunnsfunksjon hadde abnormskolen tenkt til å fylle? Jeg vil analysere argumentasjonen til de tre ulike diskursordnene, og å finne ut hvilke ideologiske forestillinger som lå hjemlet (se del om analytisk rammeverk) i påstanden til disse institusjonene. Med dette som bakgrunn ønsker jeg også å utforske forskningsspørsmål nummer to:

Hvordan argumenterte de tre diskursordnene for undervisning av abnorme barn og hvem som skulle ha rett til undervisningen og ikke?

Forskningsspørsmål 3: Et av abnormskoleprosjektets resultat var segregering. De åndssvake elevene som fikk plass på skolene ble på grunn av denne utviklingen isolert fra «normalsamfunnet». Dermed fikk skolene en ekskluderende funksjon. Hva var årsakene bak det segregerende tiltaket og hvordan fant aktørene hjemmel for å isolere de åndssvake? Det tredje og siste spørsmålet er formulert som følger:

Hvorfor valgte man å isolere de «åndssvake» barna fra normalsamfunnet, og hvordan ble det rettferdiggjort?

2.1 Datamaterialet

Materialet som ligger til grunn for arbeidet kommer mest fra prosjektet «konstruksjonen av det abnorme barn», ledet av professor Jan Grue ved Universitetet i Oslo. Fra det opprinnelige materialet har jeg valgt ut fem dokumenter av som jeg anser best maler bildet av de tre ulike diskursene som kjempet om makten som angikk abnormskolen. To av disse dokumentene er det som Iver Neumann (2001) benevner som *monumenter*. Monumenter er tekster som peker seg ut som knute-, eller forankringspunkter for diskurser (Neumann I. B., 2001, s. 73). Her finner vi ofte dokumenter som er dypt forankret i norsk sentraladministrasjon (Neumann I. B., 2001, s. 73) som en proposisjon fra Odelstinget eller en redegjørende rapport fra kirkekomiteen. I vår tid ville det være statlig produserte dokumenter (Norges offentlige utredninger og Stortingsmeldinger) som ble brukt i innledningen av oppgaven. De to andre dokumentene som jeg valgt ut, benevnes som *supplerende dokumenter*. Disse dokumentene er begge avisartikler som presenter og representer *konkurrerende* narrativ. De vil representere den teologiske og medisinske diskurs. Jeg har også funnet frem to lover fra 1827 og 1848 som trengtes for å besvare spørsmål som oppstod i analysen, gjeldende hvordan de eksisterende skolelovene var utformet. I tillegg har jeg brukt tre doktoravhandlinger som supplement til det egne datamaterialet for å forsøke å lage den historiske konteksten til synet på de abnorme barn og dannelsen av abnormskolen. De tre avhandlingene er: Birgit Kirkebæks *Da de åndssvake blev farlige* (1993), Valerie Neumanns *Fattig forsømt tungnem: trekk av spesialundervisningens historie i Norge fram til 1945* (1993), og Eva Simonsens *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963* (2000). De tre

avhandlingene har alle ulike perspektiv og innfallsvinkel på fenomenet, og dette håper jeg bidrar til et mer nyansert bilde av de historiske hendelsene.

2.1.1 Monumenter

Odelstingets proposisjon No. 2 1879: *Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn* (1879) fra nå *Odelstingets proposisjon*, er navet i analysen. Proposisjonen er produsert av en av statlig nedfelt kommisjon – *abnormskolekommisjonen*. Medlemmene i kommisjonen hadde tette bånd til det nordiske samarbeidsorganet *Lærermøtet for abnormskolen*, og resolusjoner som ble vedtatt ved *det andre lærermøtet for abnormskolen* lå til grunn for ideologien i proposisjonen (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 1). Fredrich Glad Balchen som var en ledende skikkelse for abnormskolens utvikling i Norge, satt i kommisjonen som laget et utkast til loven for abnormskolen. Dette utkast ville senere ble vedtatt som *Lov av 1881 om abnorme børns undervisning* (1881).

Dokument nr. 68 (1902/1903) Fra kirkekomiteen. *Abnormskolevæsenets udvikling i Norge* (1903), fra nå Dokument 68, er produsert av kirkekomiteen. Forfatter av dokumentet er lege Gunnar Magnus Kjølstad Graarud, som var medlem i kirkekomiteen. Hensikten med rapporten er ifølge forfatteren å lage en oversikt over abnormskolevesenets utvikling, noe som før manglet. Dette er en grundig rapport som sammenstiller notater, kongelige proposisjoner og innstillinger. Dette dokumentet vil representere den statelig diskurs, som ved dette tidspunkt heller mot den medisinske diskurs.

2.1.2 Supplerende dokumenter

Kirke og undervisningsdepartementet (1876) *Skole for aandelig abnorme børn*. Lippestad og Hansen argumenterer for en skole for «aandelig abnorme» børn i 1876.

Lidt om tullingerne (idioterne) og behandlingen af disse hos os (1876), fra nå *Lidt om tullingerne*, er et inserat som ble publisert i Nordre Bergenshus Amtstidende 1876. Artikkelen er innsendt av en ukjent, men i en fotnote står det at inseratet er «for en væsentlig del uddrag af en værdifuld afhandling om dette emne i Morgenbladet». Det var på 1800-talet vanlig at store deler av avisene besto av slike inserat.

Om sundhetstilstanden og medicinalforholdene i Norge 1873 (1877), fra nå *Om sundhetstilstanden*, ble produsert i 1873 av det «civile medicinalvæsen». Teksten er en oppsummering av sunnhetstilstanden og medisinalforholdene i Norge, denne gang publisert i avisen *Bergens Tidende* (11. januar 1877).

2.1.3 Lover

Lov angaaende Almueskolevæsenet paa Landet (1827), er loven som var gjeldende for barna i allmueskolen på landet. Den viser til skolens formål og hvordan skoleplikten var utformet. er den loven om skolens som var gjeldende for barn som hadde skoleplikt allmueskolen på landet.

Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne (1848), er loven som gjaldt for barna i kjøpstedenes allmueskole. Den viser til skolens formål og hvordan skoleplikten var utformet.

3 Analytisk rammeverk

Som nevnt innledningsvis skal jeg gjøre en kritisk diskursanalyse, og ser på forholdet mellom makt og språk, og relasjoner mellom språk og ideologi (Fairclough, 2015, s. 51). Begrepet «diskurs» betyr å tolke språket som en del av en sosial prosess, og kritisk diskursanalyse av gamle dokumenter kan bidra til en forståelse av tiden de ble til i, så vel som å kaste lys på praksiser i samtiden. Jeg vil i det følgende redegjøre for begreper som er relevante for diskursanalysen jeg skal gjøre av oppgavens datagrunnlag. Jeg begynner med en redegjørelse for diskursanalyse med utgangspunkt i Grues og Fairclough perspektiver. Maktdimensjonen og spesielt makten til å klassifisere og definere utgjør en betydelig del av spesialpedagogisk forskning. Maktdimensjonen utgjør også en sentral del av diskursanalytiske perspektiver så vel som i min analyse. Derfor vil jeg under redegjøre kort for fundamentale trekk ved kritisk teori.

3.1 Diskursanalyse

Grue (2015) skriver at en diskurs er en virkelighetsframstilling, og at å befinne seg innen en diskurs betyr å forstå verden på en bestemt måte (Grue, 2015, s. 48). Diskursanalyse er å analysere tekst (symbolske representasjoner av verden), men også de sosiale betingelsene som gjør at teksten blir slik den blir – og får den effekt den får. I diskursanalyse fokuserer vi på hvordan de ulike tekstene (diskursive objektene) henger sammen, og på hvordan mennesker forholder seg til dem (Grue, 2015, s. 49). De ulike diskursive objektene er med på å kode virkeligheten på en bestemt måte (Grue, 2015, s. 50).

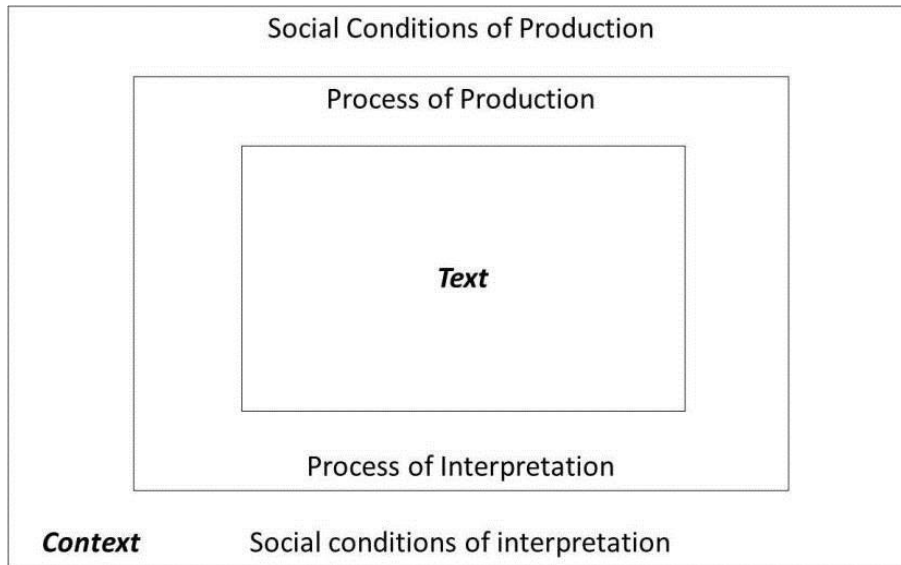
Diskurs er språk, men også mer enn språk, det er meningsskapende. De sosiale funksjoner av et språk dikteres av de sosiale strukturer det er en del av (Fairclough, 2015, s. 8). Hvordan mennesker tolker innholdet i en tekst, er avhengig av hvilken sosial tilhørighet man er en del av, mer spesifikt hvilken diskursiv tilhørighet man har (Fairclough, 2015, s. 53). Det som Fairclough kaller diskursordnene kroppsliggjør spesifikke ideologier som påvirker diskursiv handling (hva vi sier, skriver etc.), men også hvordan vi handler (Fairclough, 2015, s. 61).

Begrepet diskurs betyr å tolke språket på en spesiell måte, som en del av en sosial prosess, (del av det sosiale livet) som i sin tur relaterer til andre deler. Dette er hva Fairclough (2015) kaller et relasjonelt syn på språk (s. 7). Språk er en form for sosialt praksisfelt som bestemmer

diskursen gjennom sosiale strukturer, samtidig som effekten av diskurser i sin tur påvirker det sosiale praksisfeltet via reproduksjon av sosiale strukturer (Fairclough, 2015, s. 71). En diskurs er en virkelighetsoppfatning som både former og formes av individene som deler den. For å eksistere som en del av et felleskap så trenger vi disse felles oppfatningene.

Meningsdannelse er en kollektiv prosess som formidles og forandres gjennom språket (Bratberg, 2014, s. 17). De ulike rollene aktørene har, vil påvirkes av de sosiale strukturer som finnes i relasjonene. Fairclough beskriver språk som en form for sosialt praksisfelt gjennom å peke på tre språkdimensjoner: 1. Språket er en del av samfunnet, 2. Språket er en sosial prosess og 3. Språk er en sosialt betinget prosess, altså ikke betinget av språk, men av andre deler av samfunnet (2015, s. 56). Hvordan folk tolker innholdet i en tekst avhenger av hvilken sosial tilhørighet man er en del av, mer spesifikt hvilken diskursiv tilhørighet man er del av (Fairclough, 2015, s. 53).

Sosiale betingelser: Diskurser inneholder to sosiale betingelser; én for produksjon og én for tolkning. De to sosiale betingelsene er relaterte til tre nivåer av samfunnets organisasjon. Den første av disse nivåene er det direkte miljø som diskursen eksisterer i, for eksempel i en skole. Det andre nivået er de institusjoner som danner det som omgir en diskurs, for eksempel et politisk organ som arbeider med implementering av en skolereform. Det siste nivået er samfunnet som helhet (Fairclough, 2015, s. 58). Når vi ser på språk som diskurs og et sosialt praksisfelt engasjerer vi oss i et stort prosjekt. Vi analyserer ikke bare teksten, ikke heller analyserer vi produksjonen og tolkninger av teksten, men vi analyserer relasjonene mellom tekst, prosess, og de sosiale betingelsene. Vi må se på de sosiale betingelsene for den nærliggende konteksten, samtidig som vi må ha et øye på de mer fjerne betingelsene fra institusjonelle og sosiale strukturer (Fairclough, 2015, s. 58).



Figur 1 Faircloughs modell for relasjoner mellom tekst, interaksjon og kontekst

3.2 Kritisk teori

Kritisk teori ønsker å belyse at ideer (vitenskap og teorier) og ideologier er menneskelige konstruksjoner og hvilke innvirkninger disse konstruksjonene kan ha på en befolkning (Grue, 2015, s. 17). Sentralt for den kritiske teoriens tolkning av verden står makt, som den uttrykkes både i handling og i språk. Den kritiske teorien er middel for å synliggjøre maktens virkemåter og virkeområder. Når maktens virkning blir synliggjort kan det bidra til en bedre forståelse av hvordan samfunnet og dets ulike deler fungerer, men også hvorfor mennesker argumenterer og handler som de gjør (Grue, 2015, s. 43). Maktrelasjoner er relasjonelle i den forstand at makt kan produseres, makt handler ikke bare om evnen til å tvinge noen til å gjøre noe eller å ikke gjøre noe. Makt er også evnen til å tilrettelegge slik at den ene eller andre handlingen virker fornuftig (rasjonell) for andre mennesker (Grue, 2015, s. 43). Dette synet på makt ser også på rammebetingelser og mellommenneskelige forhold. Makt ligger også i det subtile, som i en fortelling, valg av metafor eller en beskrivelse av hvordan noe ser ut. I avisen Nordre Bergenhus Amtstidende fra 1876 skriver man:

«De aller verste av idiotene er rent som vilde dyr. De lærer ikke at tale, men bare hyle og skrike. Mange lærer ikke engang at gaa, men bare krabbe rundt på alle fire, hvorved

neglene på hender og føtter er blitt tykke og krumme som klørne på en hund»
(Bergenhus Amtstidende, 1876).

Denne beskrivelse er ikke-subtil i den forstand at den måler opp et sjokkerende bilde av disse «idiotene», men i beskrivelsen ligger en subtil forventning for hva som bør gjøres. Hva ville det naturlige være å gjøre med slike «vilde dyr» (se Grue, 2015, s. 44)?

Når man står i en posisjon av makt, som for eksempel debattør i Bergenhus Amtstidende, kan vi definere det som misbruk av makt, eller maktmisbruk. Maktmisbruk kan ta ulike former. En form for maktmisbruk som vil bli behandlet her i oppgaven er definisjonsmakt. Maktmisbruk knyttet til definisjonsmakt kan for eksempel legitimeres gjennom kunnskapsproduksjon om hvem som er normal, og hvem som avviker fra det normale. Ofte defineres den som avviker som et objekt som trenger noe form for «hjelp». Samtidig produseres det hos den «avvikende» en selvforståelse om å være avvikende og hjelpetrengende (Grue, 2015, s. 45). Christian Krohn-Hansen (2001) beskriver at maktutøvelse finnes til stede i alle materielle og symbolske utvekslinger. Makt er ikke en sirkulerende vare som en aktør besitter. Makt må heller ses som en relasjon. Altså er statsmakt ikke noe som staten enkelt kan påføre folket. Statlig makt bør ses på som avhengig av en mengde ulike maktforhold som er spredt i hele samfunnet. Det blir således et kontinuerlig, og gjensidig samspill mellom staten og ulike aktører med makt innen ulike felt (Krohn-Hansen, 2001, s. 11). At makten er spredd i samfunnet og at man ikke enkelt kan peke på hvor makten faktisk ligger, gjør at dette med å synliggjøre makten til et komplekst foretak. Et analyseverktøy for å avdekke maktforhold og det som ligger skult i tekst, er den kritiske diskursanalyse. En kritisk diskursanalyse ser på forholdet mellom makt og språk, og relasjoner mellom språk og ideologi (Fairclough, 2015, s. 51).

I et diskursanalytiskperspektiv tas ikke kunnskap for gitt, kunnskap ansees å være sosialt konstruert gjennom språket – gjennom diskursiv praksis. Kunnskap er knyttet til makt, makten å produsere kunnskap. Slik blir kunnskap et resultat av maktrelasjoner, og makten vil i sin tur bli legitimert av den produserte kunnskapen samfunnsdiskurser. Denne form for makt utøves gjennom ulike samfunnsdiskurser rundt oss (Ulleberg, 2007, s. 71). Måten som diskursordnede er strukturerte og ideologiene som ligger i dem dikteres av maktrelasjoner i institusjoner og i samfunnet som helhet (Fairclough, 2015, s. 63). Språkbruk som foregår i en sosial kontekst er ikke bare refleksjoner og uttrykk for en sosial prosess og praksis, det er en del av disse prosesser og praksis. Det språk som brukes i en debattartikkel er en kamp om å få

forrang for sine ideer, en politisk kamp over språket (Fairclough, 2015, s. 56). Makten ligger ifølge Fairclough i det som han benevner som innprenting (Fairclough, 2015, s. 99).

Innprenting er måten å innplante kunnskap eller verdier i noen, oftest gjennom repetisjon. Hør og les du mange ganger at idioter er farlige, og mer som dyr enn menneske så vil dette bli en sannhet. Makten ligger i å kunne kontrollere diskursordnene på et høyre nivå, en måte å gjøre dette på er gjennom ideologi. Det sentrale for å klare dette er at diskursordnene harmonisere internt (logisk holdbare) men også oppimot andre diskursordnene (Fairclough, 2015, s. 62). De tre sentrale diskursordnene jeg tar for meg: teologi, medisin og pedagogikk, har ulike forståelser av fenomenet «åndssvake», men på tross av ulike perspektiver ble de tre gruppene allikevel enige om at det var viktig å holde disse barn adskilt fra «normalsamfunnet».

4 Metode

Jeg skal i analysen bruke deler av Faircloughs diskursanalytiske verktøy for å finne ideologier og tolkninger som ligger skjult i teksten. Sentralt også for oppgaven er også Faircloughs tanker om *naturalisering* og «sunn fornuft». Når en diskurs har fått hegemoni så blir den naturalisert. Det vil si at vi ikke lenger ser den som en ideologi, det er bare sånn det er. Dagens skoleplikt anses ikke som et ideologisk forankret beslut, det er et gode for barna i Norge. Steget over fra at en forklaring på et fenomen står uten konkurranse resulterer i at veien for at denne diskurs blir til sunn fornuft er kort. Toulmin (2003) presenterer en argumentasjonsmodell som er et verktøy for å analysere argumentasjon. Jeg vil bruke Toulmins metode for å analysere argumentasjon for å avdekke hva det er teksten faktisk påstår, og hvor teksten finner hjemmel for det den påstår. Hjemmel er en viktig komponent i oppgaven ettersom de virkelige insitamentene bak handling og språk mange ganger ligger gjemt under lag med ord og retoriske grep. For å tolke og forenkle Toulmins argumentasjonsmodell har jeg tatt i bruk Grue (2015). Toulmins og Faircloughs modeller for analyse kompletterer hverandre. Toulmin maler med en bredere pensel og Fairclough ser mer på detaljene ved bruk av språk. Sammen leter de etter de samme ideologiene i, og makten bak, tekstene. Hensikten med å bruke to forskjellige, men relaterte perspektiver er å gi større legitimitet til analysen.

4.1.1 Sunn fornuft og naturalisering

Sunn fornuft er en form for «hverdagstenkning» som tilbyr et rammeverk for å gi mening til verden. Det er populær og tilgjengelig kunnskap som virker intuitivt og som du ikke tenker å tenke på først eller reflektere rundt. Sunn fornuft er ikke kritisk eller koherent, men tilpasningsdyktig, mobil og endrer seg over tid. Sunn fornuft i en ideologisk forstand er i seg selv en effekt av makt. Det som blir til sunn fornuft er i stor grad bestemt av dem som har makt og dominans i et samfunn eller en sosial institusjon (Fairclough, 2015, s. 13). For dem med makt blir det Fairclough kaller naturalisering den «gylne vei» til sunn fornuft (Fairclough, 2015, s. 113). Om en diskurstype er så dominant i en institusjon at de andre konkurrerende diskursene i institusjonen er mer eller mindre undertrykte eller isolerte vil den dominante diskursen ikke lenger ses på som arbitrær, men anses som naturlig. Da vil denne diskursen finne legitimitet i seg selv, fordi den ikke har noen andre konkurrenter som kan utfordre den. Denne prosessen kaller Fairclough naturalisering av en diskurstype. En ideologi

blir ideologisk sunn fornuft når de diskurstypene som eksemplifiserer ideologien blir naturalisert. Når en bestemt måte å snakke om ideologien på blir naturalisert blir ideologien sunn fornuft.

4.1.2 Traces, cues og members resources

Fairclough (2015) skriver om «traces», «cues» og «members resources» (MR). Han mener at en tekst er et produkt, mer enn en prosess. Det er et produkt av tekstproduksjonsprosessen. Begrepet *diskurs* refererer til hele den sosiale interaksjonen som teksten er en del av. Det som skiller diskursanalyse fra tekstanalyse er at den også inkluderer en analyse av produksjons- og tolkningsprosessen. Ut i fra et diskursanalytisk perspektiv kan man tenke at tekstens egenskaper kan deles i *traces* (spor) av den produktive prosessen på den ene siden, og *cues* (ledetråder) på den andre. Den som produserer en tekst konstruerer teksten etter sin tolkning av verden eller de delene av verden som teksten fokuserer på. Formelle trekk (det vil si grammatiske og /eller retoriske aspekter ved teksten) ved den teksten er også «spor» av forfatterens tolkning av verden. På denne måten kan forfatter eller institusjonell avsender etterlate seg spor i teksten som kan si noe om hans eller hennes ideologi. Sporene inneholder cues for den som skal tolke teksten, og disse trekker på tolkerens (leserens) antakelser og forventninger. Cues kan for eksempel være et ord som peker leseren i en spesiell retning når tolkeren skal konstruerer sin tolkning av teksten. Altså er tolkning av en tekst en tolkning av en tolkning. Tolkningsprosessen genereres gjennom en kombinasjon av hva som finnes i teksten og hva som 'finnes i' tolkeren. For tolkeren vil teksten inneholde cues som aktiverer hele eller deler av tolkerens fortolkningsapparat. Den produktive og tolkende prosessen samspiller mellom egenskaper ved teksten og det Fairclough kaller *member resources* (MR). MR er ifølge Fairclough det som mennesker har i hodet og trekker på når man produserer eller tolker tekst. MR inkluderer kunnskap om språket, representasjoner av den naturlige og sosiale verden, verdier, oppfatninger, antakelser osv. Det er et dialektisk forhold mellom cues og MR, de påvirker hverandre gjensidig. Hvilke cues man plukker ut av teksten vil være avhengig av sin egen MR. Noen cues vil bli utelatt fra tolkingen av teksten og meningen man tillegger teksten vil være farget av din MR. MR er tett knyttet til tolkningsprosessen ettersom den bidrar til å generere tolkingen.

«Denne måten å forstå teksttolkning på er beslektet med den klassiske, hermeneutiske forståelsen, der leserens forforståelse eller fortolkningshorisont danner utgangspunkt

for lesningen. Forskjellen består hovedsakelig i at diskursanalyse i Fairclough-tradisjonen sterkt vektlegger betydningen av ideologi og maktforhold både for fortolkning og for tekstens virkning i verden» (Grue i personlig kommunikasjon).

Spor i teksten kan hentyde til hva forfatter eller institusjon vil formidle. For å analysere og tolke tekstene trenger vi å dele dem i mindre bestanddeler, jeg skal i resten av metodekapittelet redegjøre for de ulike aspekter ved teksten som jeg har valgt å fokusere på.

4.1.3 Rekonstruksjoner av argumentasjon

Toulmin (2003) forstår argument som en organisme (s. 87). Grue (2015) beskriver argumentasjon som «å stride om premisser» (64). Toulmins argumentasjonsmodell deler opp argumentasjon i tre hovedelementer: *claim*, *data* og *warrants* (2003, s. 91) eller *påstand*, *belegg* og *hjemmel* (Grue, 2015, s. 64). Påstanden er det som teksten diskuterer. Belegget gir direkte støtte for påstanden. Hjemlene forbinder påstand og belegg. Hjemmel fungerer som en (logisk) slutningsregel (Grue, 2015, s. 65).

Påstand, hjemmel og beleggmodellen er nyttige verktøy for diskursanalyse ettersom de hjelper til med å lage en rekonstruksjon av argumentasjonen som fremmes gjennom teksten. Toulmin skriver at forskjellen på et belegg og en hjemmel er at belegget er eksplisitt, men en hjemmel er implisitt (Toulmin, 2003, s. 92). Kort sagt så handler denne metode om å finne ideologien som ligger skjult i teksten.

4.1.4 Ideasjonelle funksjoner i språk

Hvilke ideer man har om verden vil spille inn på hvordan man skriver om verden. Ideasjonelle funksjoner i språket betyr ifølge Fairclough (2015) at språket er organisert som refleksjoner, som gir uttrykk for erfaring og logiske slutninger (sunn fornuft). Språket er strukturert med ulike funksjoner og den ideasjonelle funksjon organiserer språket som refleksjon. Refleksjonen gir uttrykk for erfaring og logisk mening (Fairclough, 2015, s. 131). Hvilken verdensanskuelse som teksten representerer og hvilken ideologi som teksten representerer er kodet i tekstens vokabular (Fairclough, 2015, s. 131). I min lesning av datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven vil jeg se etter følgende koder for videre analyse:

Ideologisk bestridte ord: Bruk av ord som er ideologisk bestridt i teksten er av interesse, og ettersom tekster direkte eller indirekte skrives for å fremheve sin egen tolkning av verden så vil tekster ofte være fulle av ideologiske spor (Fairclough, 2015).

Klassifikasjonsskjemaer: Klassifikasjonsskjemaer er hvilke begreper tekstforfatterne velger å bruke. For eksempel kan man i dag bruke velge å bruke begrepet «funksjonsnedsettelse» heller enn «psykisk utviklingshemning». Ved å analysere innholdet i disse begrepene vil man kunne finne at ‘funksjonsnedsettelse’ signaliserer et relasjonelt perspektiv og ‘lett psykisk utviklingshemning’ kan signaliserer en medisinsk perspektiv på personene teksten beskriver. Ved å se etter klassifikasjonsskjemaer i tekster kan vi finne hvilke perspektiver som gis forrang i omtale av et fenomen.

Omformuleringer, overwording eller eufemismer/dysfemismer. Omformulering kan brukes som et middel for å erstatte et eksisterende, dominant og naturalisert begrep med et nytt begrep som betyr noe annet for å «fremme sin egen diskurs» (Fairclough, 2015, s. 131). En annen form for omformulering er bruke av eufemismer og dysfemismer som et retorisk grep for å vekke følelser som skal lede til en viss måte å handle på. Bruk av eufemismer og dysfemismer ligger nært bruken av metaforer.

Metaforer: «Metaforer gir løsning på problemer» (Fairclough, 2015, s. 137). Metaforer fremstiller et aspekt ved et fenomen ved å bruke termer fra et annet fenomen. Ved bruk av metaforer søker man å forstå noe ved hjelp av noe annet. Forskjellige metaforer antyder forskjellige løsninger. Jeg kommer i oppgaven fokusere på de metaforer som fungerer som insitament til handling eller viser til ekspressive valg.

Ekspressive verdier i språket: De ekspressive verdiene i språket viser oss ledetråder til hvilken diskurs som teksten tilhører (Fairclough, 2015, s. 135). Ideologien «lyser» gjennom i teksten og dette ses på for eksempel i hvilke ord man velger for å beskrive et fenomen.

5 Fra rettsstat til sosialstat

På slutten av 1800-tallet gjennomgikk nasjonalstaten Norge omveltninger. Jeg finner at disse omveltningene er svært sentrale for utformingen av Abnormskoleloven. I det følgende skal jeg redegjøre for en rekke vesentlige trekk som innvirket på samfunnsaktører og institusjoner, og som var med å forme de tre diskursene identifisert i datamaterialet. Jeg vil beskrive hvilke idestrømninger som fantes, og hvordan utviklingen av nasjonalstaten forløp seg i Norge. Spesielt vil jeg sette søkelys på prosessene rundt Norges *overgang* fra rettstat til nasjonalstat.

På 1800-tallet står den norske stat ovenfor en rekke store utfordringer, og nye muligheter for kontroll, når staten skal utvikle seg fra en rettstat til en sosialstat. De merkantilske tankene strømmer gjennom samfunnet, der befolkning ansees som statens ressurs. Kirken stod da sentralt. Kirkens rolle var å sørge for den åndelige frelse og hadde ansvar for opplæring. Opplæringen var religionsopplæring og konfirmasjonen var målet. Det kristne pliktbegrepet med plikt til Gud og din neste, ble på denne tiden utfordret av de utilitaristiske strømningene som forspråket plikten til samfunnet (staten). Dette er en tid der kristen etikk lever sammen med opplysningsideal og merkantilske strømninger. De merkantilske ideal betyr at stater så på hverandre som potensielle økonomiske fiender, der man ikke hadde råd å tape mot de andre statene, og der befolkningen var statens eiendom (Simonsen, 2000, s. 96). Asylene, fattighusene og fengslene var fulle med mennesker som staten ikke hadde definerte rom til. Barn som var *annerledes* var en av gruppene som la press på asylene. I Oslo var asylene fulle, og måtte avvise søknader fra velstående foreldre som ønsket å plassere sine *idiotiske* barn der (Simonsen, 2000, s. 96).

Idestrømningene om at Norge skulle gå fra rettstat til sosialstat i siste fjerde delen av århundret hadde blitt aktualisert gjennom spørsmålet om statens behov for å beskytte barn fra barnearbeid (Thuen, 2008, s. 105). Ut fra den rettsstatlige tanken var det problematisk å begrense («normale») individers frihet. Det var for staten en vanskelig oppgave å overstyre familiene med offentlige tiltak som kom å berøre eller regulerte de mellommenneskelige relasjoner mellom familiemedlemmer (Thuen, 2008, s. 106).

Overgangen til sosialstat betød at fokus for samfunnet skulle skifte til et søkelys på fellesskapshensynet (Thuen, 2008, s. 105). Disse tankene er nært knyttet til utilitarismens tanker om *samfunnsnytt* som behandles i delen om moral og etikk. I forbindelse med

etablering av sosialstaten nedfelte det seg en ny forståelse av relasjonen mellom individ, familie og stat. Staten kunne nå, motivert av begreper som «beskyttelse» og «vern», gripe in i den private sfæren for å hjelpe dem som «ikke kunne hjelpe seg selv». To prinsipper stod sentralt i den sosialstatelige diskurs. For det første så var det hvis det ansås nødvendig legitimt at begrense individets frihet for å beskytte individet. Det andre prinsippet gjaldt at staten hadde det samme mandat til begrense individets frihet, dersom det lå i samfunnets interesse. Staten skal påta seg rollen som legitim representant for fellesskapets interesser. For å realisere dette prosjektet var det nødvendig at staten på ene siden beskyttet og hjalp borgene, samtidig som borgene måtte «formes» og «dannes» (Thuen, 2008, s. 106). For å klare transformasjonen som staten stod ovenfor trengtes det mange støttespillere i samfunnet. Derfor fikk nye og gamle institusjoner og yrkesgrupper muligheten til å definere eller omdefinere sin rolle.

Jeg skal nå redegjøre for de institusjoner og yrkesgrupper som var aktuelle i utformingen av abnormskoleundervisningen spesielt. Jeg skal også redegjøre for verktøyene *folketelling*, *statistikk* og *normaliseringstankene* som muliggjorde og effektiviserte statens arbeid med å etablere den moderne nasjonalstat.

5.1 Folketelling, statistikk og normalisering

Slutten av 1800-tallet var tiden for de store folketellingene, som gav staten ny mulighet kontroll gjennom statistikk og klassifiseringssystemer. I begynnelsen av 1800-tallet ønsket man å forbedre de «sinnessyke» kår i Norge. For å oppnå forbedrede kår, ville man skille mellom sinnssyke og «idioter», og det ble nedsatt kommisjoner som skulle gjøre en opptelling av de «sindsvage». Prestene i Norge hadde ansvaret for å utføre tellingsarbeidet.

Konsekvensen av prosessen førte til den statistiske etableringen av gruppen vi i dag benevner som psykisk utviklingshemmede (Neumann, 1993, s. 21). Birgit Kirkebæks (1993) skriver om hvordan «idiotene» stod 'lavest i rang på asylene' (s. 79).

I Folketellingen av 1875 skulle man blant annet se over hvor mange «aandssløve» og idioter det fantes i landet. I *Odelstingets proposisjon No. 2 1879: Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn* (1879) skriver statsrådet:

«Endelig viser samme folketælling et antal af 531 aandssløve og 3652 idioter; af de førstnævnte befandt 92 og 572 sig i den alder, som af kommissionen nedenfor

foreslaaes som den mest passende til at anstille forsøg med deres undervisning. Det er dog en selvfølge, at disse forsøk i mange tilfælde ville være haabløse, da de, der lide af dyp idioti, ikke have vist sig modtagelige for aandelig paavirkning; men at der her kan udrettes meget i forhold til, hvad der hidtil forsøges, er efter de paa forskjellige steder vundne erfaringer stillet udenfor al tvivl (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 3).

Kommisjonen stiller seg spørrende til hvordan Statistisk sentralbyrå har produsert tallene som blant annet teller 531 aandssløve og 3652 idioter i Norge på telletidspunktet. Feiltakelser i folketellingen er sannsynlig ettersom prestene som utrettet den «(...) savnede den fornødne veiledning til at stille de tvende grupper fra hinanden. Nogen naturlig og iøinefaldende udskillelsesgrund lader sig nemlig ikke paavise» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 3). Kritikken av hvordan Statistisk sentralbyrå hadde fått tallene, hindret ikke kommisjonen fra å bruke dem for å beregne omtrent hvor mange som er i alder som er « (...) mest passende til at anstille forsøg med deres undervisning» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 3).

Diskusjonene om tellinger er viktig fordi den viser mulighetene som oppstår så når det oppstår folkeregister. Registerne kan føre til at behov oppstår, eller muligheter kan identifiseres der det tidligere ikke eksisterte kunnskap om behov. I dette tilfellet leser vi innledningsvis hvem som er i riktig alder for undervisning i tallene. Senere i proposisjonen formulerer man at tallene viser antallet som ikke har nytte av undervisning «For ældre aandssvage og idiotiske individer kan det formentlig lidet nytte at anordne undervisning» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 12). De statistiske grunnlaget brukes til inkluderende og ekskluderende tiltak om hvert annet, bare statens fantasi setter begrensinger for dette. Ved at man har tilgang på registerdata om befolkningen, får man identifisert det vanlige og det sedvanlige. Identifiseringen av hva som er normalt og dermed også unormalt gir anlegg for nye praksiser. Normaliseringen er et sentralt instrument for maktutøvelse å kommer til å gjennomsyre nye områder av samfunnet. Normen signaliserer homogenitet, men samtidig skiller den ut, klassifiserer, rangere og isolerer individer og grupper. I et system som pålegger befolkningen gruppehomogenitet, introduseres norm etablert ved telling og registerdata det nyttige imperativet at vi som individer er ulike. Normaliseringen åpner dermed opp for å måle *gap*, bestemme nivåer, og sette individers ferdigheter opp mot hverandre. Med det *normale* som prinsipp, kan man gjennom standardisering, på en effektiv måte organisere nasjonale systemer, profesjoner og institusjoner (Foucault & Sheridan, 1995, s. 203). I neste del skal jeg

redegjøre for moralske og etiske dimensjoner av rådende diskurser på slutten av 1800-tallet. Moral og etikk vil også knyttes til normalitet og normdimensjonene diskutert over.

5.2 Moral og etikk

Som vi kommer til å se senere i analysen, så kommer vi ofte til finne belegg eller hjemmel i etikk, med begreper som sikter til plikt eller nytte. Til tross av at mye diskurs «produseres» fra institusjoner og embetsmenn, så er det enkeltmennesker som må ta etiske og moralske valg (og leve med dette). Disse valgene vil få konsekvenser for den enkelte og/ eller grupper i samfunnet. Med det som bakgrunn kommer nå en kort redegjørelse for de mest relevante etiske «retningene».

Etikk er en vitenskapelig disiplin som i Europa vært utøvd av både filosofer og teologer opp gjennom århundrene. Eilert Jan Lohne (2017) skriver at det opprinnelig var en nær sammenheng mellom politikk og etikk. Ordene betyr opprinnelig læren om bystaten (politikk), og læren om dess skikker og levemåter (etikk) (Lohne, 2017, s. 17). I mange sammenhenger snakkes det om etikk og moral unison, men det er likevel rimelig å si at de to uttrykkene brukes i litt ulike sammenhenger. Moralbegrepet brukes gjerne i tilknytning til konkrete handlinger og holdninger. Når vi sier at noe er moralsk, mener vi at handling eller holdning den er god. Tilsvarende sier at en handling er umoralsk når vi mener at den er dårlig eller klanderverdig. Etikken stiller spørsmålet om hva det er ved en konkret praksis som gjør at handlingen eller holdningen er moralsk eller umoralsk. Mens moralen handler om hva vi oppfatter som godt og prisverdig – handler etikken om hvorfor vi oppfatter dette som moralsk (Lohne, 2017, s. 18). Det finnes ulike retninger innen etikken, disse etiske retningene kan betraktes som «teorier om moral» (Lohne, 2017, s. 18). Sentrale spørsmål innad de ulike etiske retningene er hvilke verdier vi forholder oss til, og hvordan vi forholder oss til disse verdiene. En annen relevant beskrivelse av etikk finner vi i Erik Brøntveits og Knut Duesunds *Filosofi, livssyn og etikk* (2004). Etikk handler først og fremst om å finne hva som er det rette eller det beste å gjøre i en valgsituasjon. Etikken handler om hvilke normer man følger eller eventuelt bryter, når man står ovenfor et valg. Dette kalles for normativ etikk (Brøntveit & Duesund, 2004, s. 229). Jeg vil i analysedelen legge til grunn at moral og etikk er viktige bestanddeler i ideologiene og diskursene identifisert i datamaterialet, og at det er sammenheng mellom ideologi og normer. Normer som følger med ideologi kan være fra en autoritet, lover eller generelle regler. For å besvare spørsmålet om hvordan man

rettfærdiggjorde implementeringen av Abnormsoleloven så vil jeg nå redegjøre for den kristne pliktetikk (deontologisk etikk) og utilitarisme (teleologisk etikk).

5.2.1 Teleologisk etikk

I den teleologiske etikkens utilitarisme er det avgjørende ikke motivene for handlingen, men hvilke resultater handlingen frembringer eller fremmer. Det er ikke hvordan eller hvorfor du gjør noe som teller, men handlingenes konsekvenser. Det er altså en konsekvensetikk.

Utilitarismen er også en lykke- eller nytteetikk, der lykken eller nytten er det øverste godet (Lohne, 2017, s. 20). Denne henvisningen til lykkemaksimering for utilitaristen gjelder ikke for enkelte aktører, men for samfunnets lykke (samfunnsnytt). En handlings moralske verdi vurderes i forhold til den mengde lykke som den makter å frembringe. Dersom utilitaristen står overfor ulike handlingsalternativer, skal han/hun derfor velge det som man tror vil resultere i mest mulig lykke, eller minst mulig ulykke. Det er altså tale om å maksimere de gode resultatene, og minimere de dårlige. Svært forenklet kan nytteprinsippet formuleres som at du skal handle slik at resultatet blir størst mulig lykke for flest mulig mennesker (Lohne, 2017, s. 21). Innen vitenskap, politikk og forvaltning er "samfunnets beste" i dag ofte brukt som en legitimerende henvisning for virksomhet på alle de tre nevnte områdene (Lohne, 2017, s. 22).

Utilitarismen forutsetter en kalkulasjon av gode konsekvenser opp mot dårlige konsekvenser.

For at dette skal fungere i praksis, forutsetter det en distanse til det som skal kalkuleres.

Denne form for kalkulasjonsetikk forutsetter en klar distanse fra dem som tar beslutninger, til dem som handlingene eller avgjørelsene angår. Dersom en som skal ta en avgjørelse som fører til negative konsekvenser for den enkelte, og har nære følelsesmessige relasjoner til dem som handlingen angår, blir det vanskelig å opptre rasjonelt nok i selvet (Lohne, 2017, s. 24).

Det rasjonelle her ville være å ta et valg som forfordeler den enkelte, men som er til vinning for samfunnet. Slike «problemer» som kan oppstå når de som tar avgjørelser står for nære de enkelte, vil vi se eksempel på i de neste delene. Det var prestene som så den «gode kristne» i ungdom til tross at de ikke klarte de oppsatte målene for konfirmasjon, eller det var styrene for institusjoner som så potensiale i de som anså som «udyktige».

5.2.2 Deontologisk etikk

Den deontologiske modellen, som rommer den kristne pliktetikken, vurderer en handling ut fra hva som er rett i seg selv, ikke ut fra konsekvensene eller formålet med handlingen. Hva som er rett i seg selv, kan for eksempel begrunnes ut fra en autoritet som et lovverk eller en religiøse forskrift som bibelen (Brøntveit & Duesund, 2004, s. 242). Pliktetikken vurderer en handling i forhold til et «du skal» eller «du skal ikke». Den kristne pliktetikken er utformet gjennom (og følger) regler, påbud og forbud som henter sin autoritet fra den høyere autoriteten, derav blir er den deontologisk (Brøntveit & Duesund, 2004, s. 244). Det er selve handlingen som settes i sentrum. En handling blir god eller prisverdig dersom - og bare dersom - den følger de reglene eller prinsippene som gjelder for den aktuelle handlingstypen (Lohne, 2017, s. 19). Handlingen skal altså være forpliktet til noen grunnleggende regler eller prinsipper som fortolkning av bibelen. De kristne moralske verdiene har sitt utgangspunkt hos Gud. I følge det bibelske tradisjonsmateriale er kjærligheten det dypeste uttrykket for Guds vesen (Brøntveit & Duesund, 2004, s. 245). Ifølge kristendommen forkynner Jesus at av alle regler og påbud regnes kjærligheten som overordnet. Jesus mente kjærlighet i dobbel bemerkelse, den første var naturlignok rettet mot Gud selv. Den andre var «nestekjærligheten» - å elske din neste som deg selv. Som «gylden regel», som bør gjelde som allmenn norm, er at du skal behandle andre som du selv vil bli behandlet (Brøntveit & Duesund, 2004, s. 246). I del 2.2 Kirken, beskriver jeg hvordan denne deontologiske etikken forvaltes av kirken og konsekvensene av sosialstatsbyggingen for den teologiske diskursen om opplæring.

Når representanter fra de ulike diskursene i datamaterialet eksempelvis skal forklare hvorfor staten skal hjelpe de «aandssvage» og hvordan denne hjelpen bør utformes, skal vi i analysen se at mange av svarene har hjemmel i begrepene *plikt* og *nytte*. Plikten ovenfor din Gud og din neste er hjemlet i kristen etikk, og nytteperspektivet på befolkningen er hjemlet i utilitarismens tanker om *nyttmaksimering*. Begge retninger er normativ etikk, hvor et sett normer og en ideologi vil svare på hvilken handling som er riktig og feil i den gitte situasjon. Etikk er tett knyttet til ideologi, men er samtidig også et retorisk hjelpemiddel i argumentasjon.

5.3 Kirken

I etableringen av sosialstaten så er det ikke lenger kirken alene som skal definere hvordan mennesker skal leve og tro, og kirken har mistet makt. På tross av dette er den på dette tidspunktet en svært stabil institusjon i Norge. Kirkekomiteen (som skulle bli Kirke- og undervisningsdepartementet - i dag Kunnskapsdepartementet) hadde forvaltningsansvar for den norske kirken og undervisning, men også over bibliotek og museum. Under perioden 1824-1845 lå også medisinalvesenet forankret i Kirkedepartementet før Indredepartementet fikk ansvar for medisinalsakene i landet (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 20).

Nå når Norge skulle gå fra rettsstat til sosialstat, og med statens nye funksjon som den autoriteten som skulle beskytte og danne borgene, er det ikke nok å undervise i kristendom. I Lov om Almueskolvæsenet i Kiøbstæderne (1848) første paragraf står det at «Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde». Kirkekomiteen fikk også et ansvar hjemlet i lov om å skolere barna i det som trengtes for å bli dyktige borgere. Undervisningen og skolen skulle i tillegg være et bindeledd mellom stat og hjem. Dette er for så vidt ikke et nytt oppdrag for kirken som har hatt denne funksjon lenge, men det er i en ny form, og den kristne læren er ikke lengre alene på tronen.

Kirken hadde historisk god oversikt over folk som bodde i soknet, noe som ble en styrke ved folketellinger. Tidligere hadde kirken oversikt over hvem som ble født og døde, noe som kom godt hvil med når for eksempel kongen ville ha skatt eller menn til krig. I Folketellingen av 1875 som nevnes over så var det prestene som hjalp staten med å kartlegge hvor mange aandssløve og idioter det fantes i landet. På 1800-tallet hadde kirken en sterk stilling i det norske samfunn. Kristendom var statsreligion og konfirmasjonen var lovpålagt (Dahl, Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning?; kirkebøkene forteller, 2017). Et av formålene med konfirmasjonen var å skaffe staten «gode, kristne innbyggere med høy kristen moral». For å klare dette, var kunnskap om kristendommen viktig, noe som også kom til å prege skolen etterhvert. Konfirmasjonen og den lære som ble formidlet, skulle selvfølgelig også «redde de menneskelige sjelene fra fortapelse gjennom frelsen» (Dahl, Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning?; kirkebøkene forteller, 2017, s. 79).

Den teologiske diskurs kommer vise seg interessant for diskusjonene rundt fenomenet «abnorme børn». Det er representanter for den teologiske diskursen som etablerer ideen om «de farlige barna» som skal holdes adskilt fra «normale» barn. Den forteller om hvordan

foreldrenes synd er en forklaring på fenomenet, men også at barna ikke skal lastes for foreldrenes synd. De første institusjoner som tok seg av de «abnorme børn» hadde sine røtter i den kristne etikken. Kirken setter seg mot at det skal tenkes i et nytteperspektiv i henhold til å undervise barna og motsetter seg at skolene skal brukes for å lære barna å arbeide. At den teologiske diskurs motsetter seg arbeid interessant og skal diskuteres under rubrikken *kirken og arbeid*.

5.3.1 Pluralismen innad kirken

Innad den teologiske diskurs har det historisk vært et pluralistisk forhold til dem som skulle bli klassifisert som abnorme børn. På den ene siden hadde Martin Luther kunngjort at avvikende og misdannede barn var både byttinger og djevelbesatte (Simonsen, 2000, s. 55) og de omtales som farlige idioter, som dyr, og at barna måtte holdes adskilt for å beskytte samfunnet (Nordre Bergenshus Amttidende. 1876). Biskopen i Bergen ville holde døvstumme utenfor kirken (Simonsen, 2000, s. 55). På en annen side så fantes tanker om disse barn som «kretiner» som var ansett som uskyldige og syndfrie og «Guds utvalgte» (Simonsen, 2000, s. 55). I den teologiske diskurs i Norge rundt tiden for Abnormskoleloven ble det å få et barn som ble født «idiot» knyttet til foreldrenes «synderlig og forargelig liv». Barna skulle dog ikke straffes eller behandles ille for dette, ettersom det var foreldre som hadde syndet (Nordre Bergenshus Amttidende. 1876). I Gina Dahls *Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning?* (2017) kan vi lese om prester som tilrettela det slik at konfirmantene tilegnet seg kristendomskunnskaper på sine egne premisser, og på tross av sine «mangler», svarte gutten godt nok til å kunne bli konfirmert (s. 84). Noen av prestene valgte å tolke forståelse, innsatsvilje og religiøs innlevelse som å være likeså viktig som å demonstrere boklig lærdom hos barn som ville passe godt in blant klassifikasjonen «åndssvake» barn (Dahl, *Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning?; kirkebøkene forteller*, 2017, s. 91). Konfirmasjonen var svært viktig for enkeltindividet på 1800-tallet, så å nekte et barn eller en ungdom du hadde i din nærhet, på grunn av bristfeldige teoretiske kunnskaper, burde rimelig nok stille noen etiske spørsmål for en sokneprest for eksempel. Makten som lå i konfirmasjonen, eller riktig nok makten som lå i å nekte noen konfirmasjonen var enorm, ettersom ritualet utgjorde selve overgangen til voksenlivet. En som ikke hadde blitt konfirmert kunne ikke tas ut til militærtjeneste, inngå ekteskap, vitne i retten eller være fadder ved dåp. Frem til skoleloven av 1848 kunne man settes i tukthus eller gapestokk hvis man ikke hadde møtt til konfirmasjonen (Dahl, 2017, s. 80).

5.3.2 Kirkekomiteen

Kirkekomiteen (som skulle bli Kirke- og undervisningsdepartementet og i dag er Kunnskapsdepartementet) hadde ansvar for å den norske kirken og for undervisning og saker som var relatert til skolen, men også bibliotek og museum. I *Lov om Almueskolvæsenet i Kiøbstæderne* (1848) første paragraf står det at «Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statsamfundet bør besidde». Kirken skal altså foruten å gi fra seg kristendommens lære, virke som en lenke mellom hjem og staten. Under perioden 1824-1845 lå også medisinalvesenet forankret i Kirkedepartementet før Indredepartementet fikk ansvar for medisinalsakene i landet (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 20). Nå når Norge skulle gå fra rettsstat til sosialstat, og med statens nye funksjon som den autoriteten som skulle beskytte og danne borgene, er det ikke nok å undervise i kristendom. Kirkekomiteen fikk også et ansvar hjemlet i lov om å skolere barna i det som trengtes for å bli dyktige borgere. Undervisningen og skolen skulle i tillegg være et bindeledd mellom stat og hjem. Dette er for så vidt ikke et nytt oppdrag for kirken som har hatt denne funksjonen lenge, men det er i en ny form, og den kristne læren er ikke lenger alene på toppen.

5.3.3 Kristendom og arbeid

Michel Foucault skriver i *Galskapens tid* (2008) om den teologiske diskurs og arbeid. Kirken mente ifølge Foucault at mennesker siden Syndefallet hadde akseptert arbeid som botsøvelse, og at de uvirksomme forventet seg at naturen skulle være gavmild som i Eden. Den hellige Ambrosius sa at å være uvirksom var å gjøre opprør mot Gud. Andre religiøse tekster forkynte at latskapen var djevelens triumf (Foucault, Engelstad, & Falkum, 2008, s. 43). Ifølge den teologiske diskurs var det en moralsk forpliktelse å arbeide, og å dyrke Guds jord. Til tross for dette motsetter Kirkekomiteen seg abnormskolekommisjonen når de legger frem forslag om at målsetningen med abnormskolen skulle være forbedrende for arbeidslivet. Dette var et nytt element i opplæring som ikke fantes i almueskolen. Kirkekomiteen mente at man måtte fjerne forslaget om å ha deltakelse i arbeidslivet som mål, og fortsette på lik linje med almueskolen. Motivet var at abnormskolen ikke skulle opprettes for å at samfunnet skulle spare penger ved å gjøre elevene arbeidsdyktige, men at abnormskolen skulle sørge for at alle menneskers rett til å motta undervisning og oppdragelse ble i varetatt. Abnormskolens forslag

om forberedelse til arbeidslivet vant gehør i Stortinget (Simonsen, 2000, s. 99). Vi vet ikke grunnene til at den teologiske diskurs tok avstand fra dette forslag, kanskje det hadde skjedd et ideologisk skifte innad kirken eller kanskje ville man ikke slippe inn tankene om mennesker som handelsvare i skolen. Kanskje var det en måte å aktualisere seg på ved å ta et standpunkt som gikk imot de moderne strømminger som kom med den nye sosialstaten.

Jeg vil i neste del redegjøre for den medisinske diskursen etablerte og posisjonerte seg i overgangen fra rettsstat til sosialstat og i debatten om abnormskolen.

5.4 Medisinske disipliner i statens tjeneste

I denne delen viser jeg hvordan medisinske disipliner fikk makt og innflytelse på grunn av rollen og oppgavene medisinen gjorde for staten. Representanter for den medisinske diskursen finner nye arenaer der de får roller som sakkyndige. Det medisinske fakultetet har sammen med det teologiske og juridiske fakultetet vart viktige for staten som ordensmakt.

Befolkningsstatistikk har vært av stor interesse for både medisin og ordensmakten. Både hygien og psykiatrien kom å bidra med nyttig kunnskap som var knyttet til framveksten av den nye norske staten (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 11).

5.4.1 Hygiene, sunnhet og statistikk

I Elvbakken og Ludvigsens artikkel *Hygiene og psykiatri - medisinske disipliner i statens tjeneste* (2003) viser de til hvordan legene ble del av et sentralisert og byråkratisert statsapparat i løpet av 1800-tallet og hvordan de spilte en viktig rolle i det offentlige helsearbeidet før sykehuset ble sentralt. Tidligere studier av 1800-tallets psykiatri og hygienefag viser til at det var nære forbindelser mellom disse medisinske fagene og forvaltningen, gjennom praksis, kontrolloppgaver og aktørenes karriereveier. Elvbakken og Ludvigsen (2003) mener også at profesjonaliseringen av medisinen ikke springer ut fra en intern kunnskapsutvikling, men at det er de ulike relasjonene som aktørene på det medisinske feltet inngår i, som gir autoritet og legitimitet for kunnskapen (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 4). Hygienefaget og psykiatrien ble gjennom sitt bidrag til å løse samfunnsmessige ordensspørsmål sentrale for etablering av medisinsk autoritet i den tidlige norske statsbyggingen. Elvbakken og Ludvigsen hevder at disse bidrag til staten var begynnelsen for medisinenes ekspertstatus for offentlige myndigheter. De poengterer også at en profesjon kan

ha flere praksisfelt, og at profesjonell praksis på et felt kan gi utøverne makt og tillit på andre felt (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 5).

I begynnelsen av 1800-tallet var legevesenet lite utbygd og anseelsen til legene var lav. Fra sluttet av århundret hadde antallet leger økt sterkt, og medisinen ble gradvis spesialisert. Det fantes siden 1600-tallet statlige leger i de største byene som hadde ansvar for tiltak mot smittsomme sykdommer. I 1803 påla staten offentlige leger å gi beretning om sunnhetstilstanden, fødsler og dødsfall og epidemier. Epidemier herjet i første halvdel av 1800-tallet og man opprettet kolerakommisjoner, leder for kommisjonen var hygieneprofessor Frederik Holst (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 6). Dette arbeidet burde ha gitt legenes anseelse et oppsving. I og med industrialisering og urbanisering stod staten ovenfor nye utfordringer, som slakt på torget, elendige boliger og tuberkulosesmitte. Med Sunnhetsloven av 1860 påla man kommunene å ha sunnhetskommisjoner. Sunnhetskommisjonene sto for praktisk hygienearbeid som ble ledet av distriktslegene, dette ga i sin tur distriktslegene en styrket posisjon i lokalsamfunnet (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 6). Senere i århundret begynte mange leger å arbeide med å informere og lære befolkningen gode vaner, såkalt helseopplysning (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 7). Hygienefaget var del av europeisk kartleggingstradisjon og hadde forbindelser til utenlandsk medisin. Orden, helseforvaltning, kartlegging, statistikk og de offentlige institusjoner var hygienefagets anliggende. Det gjorde hygienefaget til statens nære samarbeidspartner (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 16).

5.5 Differensiering, klassifisering og asylene

I den siste halvdel av 1700-tallet begynte man en gradvis differensiering av de fattige i Norge. Man utformet en særomsorg med tvangspregete tiltak som innskrenket på den enkeltes frihet, tiltakene rettedes mot «besværlige» grupper av befolkningen. Disse fattigpolitiske reformene som gjennomførtes i Norge var del av en merkantilistisk tankegang, befolkningens helse var en del av statens interessefelt ettersom befolkningen ble sett på som statens ressurs. Siden reformene i fattigpolitikken bar preg av en merkantilistisk tankegang, og befolkningen ble sett på som statens ressurs, ble befolkningens helse statens interesse. En av gruppene som staten ønsket rette innsatser mot var de «gale». Derfor var det ønskelig å identifisere disse i befolkningen for så å etablerte egne lokaler for forvaring av de gale i de største byene (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 7). *Lov om fattige sinnssykes forpleining og behandling* fra 1848, ga staten en rekke oppgaver overfor sinnssyke. Det drøydde ikke lenge før man etablerte

«sinnssykeanstalter». Et nytt praksisfelt hadde dermed åpnet seg for legene og man begynte å ansette leger i de kommunale anstaltene. Anstaltene ga mulighet til å studere «galskapen», og legens rolle i asylene var sentral, han ledet behandlingen og hadde ansvar for observasjon og klassifisering (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 8). Legene og myndighetene ble forent i en interesse for kartlegging av sinnssykdom i befolkningen. «Sinnssykevesenet» ble en stor post på medisinalbudsjettet (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 22). Medisinen bidro med kategorier som framsto som vitenskapelige, og ikke som moralske (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 9). Etablering av anstalter for sinnssyke innebar en differensiering av de sinnssyke som var basert på tidens medisinsk-faglige kategoriseringer, men også på økonomiske, sosiale og praktiske kriterier. Slik ble sinnssykelegene eksperter for myndighetenes ordenspolitikk overfor befolkningen (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 23). Telling av sinnssyke var grunnlag for arbeidet med gale og det ga bilde av problemets omfang og beslutningsunderlag. I asyллеgenes praksis var klassifisering grunnleggende. Legene fikk makt over sine pasienter ettersom de ansvaret for innleggelse og utskrivning, samtidig muliggjorde interneringen at ny psykiatrisk «vitenskap» ble produsert. Produksjonen av kunnskap bidro til skape diskursen om galskap (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 7). Det er et sterkt ordenselement i psykiatrien som kommer til syne i klassifiseringssystemene pasientene ble inndelt i. Inndelingene var hygieniske og sosiale kriterier. De ordensmessige klassifikasjonene ble begrunnet medisinsk, som en form for offentlig hygiene, og psykiatrien ga medisinsk rasjonalitet til mentale eller atferdsmessige avvik. Den økonomiske moderniseringen nødvendiggjorde nye former for sosial kontroll, som å skille verdige og uverdige. Asyllegene deltok i vitenskapelig offentlighet, og de ble knyttet til staten, som eksperter og embetsmenn (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 19). Som diskutert over så fantes det på asylene de gruppene som ble klassifisert som lidende av ulike former av «idiotisme» (Kirkebæk, 1993, s. 79). Asylene var en stor post på medisinalbudsjettet (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 22) og man anså ikke at «idiotene» hørte hjemme der. Når man ønsket å forbedre de sinnssykes kår i Norge, måtte dette skje gjennom å skille på «sinnssyke» og «idioter» (Neumann, 1993, s. 21). Dette førte til at det igjen oppstod nye behov knyttet til hvor og hva man skulle gjøre med «idiotene».

5.6 Degenerasjonslære og sluttet på behandlingsoptimismen

På slutten av 1800-tallet fikk ideen om degenerasjon av negative arveanlegg betydning. Med medisinsk kunnskap som verktøy var legene nå i stand til å kunne forutsi farlighet ved kjennskap til sinnssykes og åndssvakes natur (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 9). Før 1870 så hadde sinnssykevesenet vært preget av en behandlingsoptimisme. Den terapeutiske ambisjonen ble senere utfordret, asylene fikk vanskelig økonomi, samtidig var det press på å fylle dem opp (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 9). Naturvitenskapen gjorde fremmarsj med Charles Darwins tankegods som bidro til ideen om at mistilpassede individer i gruppen truet gruppens eksistens, med mindre dårlige arveegenskaper utryddet (Simonsen, 2000, s. 111). I den tiden ble det opplevd som en enorm trussel som samfunnet stod ovenfor, og dette ville bli hygienefagets anliggende i økende grad. Degenerasjonstankene ansås av noen som det kristne syndefallet i vitenskapelig form (Simonsen, 2000, s. 114).

Jeg har nå beskrevet de prosesser og ideestrømningene som på slutten av 1800-tallet ble påvirket av, og bidro til at omveltingene i nasjonalstaten Norge tok formen den gjorde. Jeg har beskrevet noen vesentlige utfordringer den norske stat stod ovenfor på 1800-tallet, og de nye mulighetene for kontroll som oppstod når staten utviklet seg fra rettstat til sosialstat. Særlig ble de merkantilske tankene, der befolkning ansees som statens ressurs betydningsfulle.

Siden kirken stod sentralt og hadde ansvar for opplæring med konfirmasjonen som mål ble kirken nødvendigvis utfordret av de nye utilitaristiske strømningene som forspråket plikten til samfunnet (staten). Dette er en tid der kristen etikk sameksisterer med opplysningsidealet.

De merkantilske idealene fører til at stater så på hverandre som mulige økonomiske fiender, der man ikke hadde råd å tape mot de andre statene. Siden befolkningen ble sett på som statens eiendom (Simonsen, 2000, s. 96) ble den også ansvarlig for de mennesker som «falt utenfor» samfunnets normer. Konsekvensen var blant annet at asylene, fattighusene og fengslene var fulle av mennesker som staten ikke hadde andre definerte rom til. Barn som annerledes ble av foreldre plassert på asylene (Simonsen, 2000, s. 96).

Statens ansvar for barn og unge som ble definert som abnormale og de øvrige samfunnsomveltinger var svært sentrale for utformingen av Abnormskoleloven. Videre finner jeg at de teologiske-, pedagogiske- og medisinske diskursene, og hvordan representanter for disse diskursene posisjonerte seg i forhold til den norske statsforvaltningen interessant og viktig for videre analyse. Når jeg nå i oppgavens neste del skal gjøre en analyse av

dokumentene (se del om datamateriale i del 2) vil jeg støtte meg på det kontekstuelle materialet presentert over.

5.7 Den norske abnormskolen før Abnormskoleloven

Denne delen skal avhandle perioden av undervisning av de døvstumme, blinde, åndssvake og idiotiske barn som i Norge driftet i privat regi. De het institusjoner, men de fungerte som skoler for barna. Påvirkningene kom fra Frankrike, og hadde sine røttene i den kristne læren. For dem som skulle ta opp arbeidet med opplæring av idioter og åndssvake var undervisningen av døvstumme et utgangspunkt. Jacob-Rodrigues Pereire (1715-1780) er tegnspråk «far» og foregangsfigur i opplæring av døvstumme. Han viste at man kunne vekke menneskets ånd og fikk døve til å « snakke» (Simonsen, 2000, s. 71). En mer trolig teori var at de døvstumme hadde utviklet et tegnspråk for å kommunisere med hverandre men at Pereire systematisert dette språk. Ufra døveskolen i Paris vokste en interesse for spørsmålet om muligheten av å helbrede og oppdra idioter. Åndssvakeundervisningens grunnlegger Édouard Séguin (1812-1880) hadde Pereire som forbilde, og han ønsket at gjøre det for idiotene som Pereire hadde gjort for de døvstumme (Simonsen, 2000, s. 71). Simonsen løfter frem hvordan den franske «abnormskolen» med Séguin, hadde sine røtter i det medisinske faget (Simonsen, 2000, s. 83), mens Askildt og Johnsen løfter frem hvordan Séguins sterk religiøse tro kom til å påvirke abnormskoleutviklingen (Askildt & Johnsen, 2016, s. 63). Dette fenomenet finnes til stede i flere tekster når man studerer abnormskolens historie. Ulike diskurser fremmer eller toner ned visse aspekter ved sin historiebeskriving. Ettersom dette ikke er hovedfokus på arbeidet velger jeg å ikke gå dypere inn i saken, men ønsker å gjøre leseren observant på at dette. Alle tekster gir fortrinn for en side av fortelling, samtidig får andre «perspektiver» mindre plass eller blir helt utelatt. Dette vil skje i en hver fortelling at forfatterens ideologiske standpunkt lyser gjennom (jfr. MR i metodekapittel).

5.1 Den private norske åndssvakeundervisningen

En rekke av pionerene som arbeidet for de åndssvake hadde sin bakgrunn i arbeidet med døvstumme også i Norge. Den pedagogiske metoden som man hadde opparbeidet i arbeidet med de døve overføres til det nye arbeidsfeltet. I målsetningen for undervisningen av de

åndssvake barn la man sterk vekt på integrering i samfunnet (Neumann V. , 1993, s. 23). Det første offentlige døvstumme instituttet startet i Trondheim 1825. Fredrich Glad Balchen startet en skole for døvstummeundervisning i Christiania i 1848, der man også hadde elever som var åndssvake og sinker. Tanken om å gå mot guds vilje, og lære døvstumme å snakke møtte først skepsis fra religiøst hold (Simonsen, 2000, s. 85). Balchen som senere kom å få en plass i abnormskolekommisjonen var selv en gammel teologistudent. Ved byskolelov av 1848 fikk alle barn både rett og plikt til skolegang. Fra omkring 1850 var allmueskolen i flere byer organisert med en egen undervisning av «førsømte» eller «tilbakestående» elever.

I 1857 bevilget skolekommisjonen i Christiania penger til undervisning av «såkalte idioter», de private institusjonene ble finansiert av bedrestilte familier og statlig støtte.

Skolekommisjonen anså at undervisningen ble styrket av at den kom under, en av Balchens tidligere ansatte, Hans Hansens fagmessige ledelse (Simonsen, 2000, s. 88). Hansen og Johan Anton Lippestad ble kollegaer og startet eget, med påvikning fra de danske skolene som i sin tur var påvirket av Séguin. De var også påvirket av den i Norden ledende skikkelsen i undervisning av åndssvake – dansken Johan Keller (Simonsen, 2000, s. 89). Lippestad hadde også sine røtter i teologistudier (Simonsen, 2000, s. 182) og han ville at de åndssvake skal få del av frelsen (Simonsen, 2000, s. 183). Mange av de ledende skikkelsene som drev undervisning av åndssvake, Balchen, Lippestad, og Keller, hadde teologiske studier i bak seg, men de utviklet seg slik at pedagogikken var overordnet teologien (Neumann V. , 1993, s. 23). En felles nordisk diskurs begynte å formes blant de som drev med opplæring av åndssvake.

5.2 Den pedagogiske diskurs tar form

Siden 1867 fantes den nordiske tidsskrift – Nordisk Tidsskrift for Blinde-, Døvstumme- og Idiotskolen (Askildt & Johnsen, 2016, s. 66) der Lippestad og Keller var fremtredende skribenter. Det dannes også et nordisk samarbeidsorgan for det som jeg kaller den pedagogiske diskurs - *Lærermøtet for abnormskolen*. Ved det *andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876* drøftes spørsmålet om utbygging av et statlig abnormskolevesen. Resultatet av drøftingen var et nordisk samstemthet om at staten burde bistå (Simonsen, 2000, s. 94). Johan Keller mente at det var rimelig at samfunnet tok et ansvar for dem som ville ofre seg og gjøre åndssvake til sin livsoppgave. Keller fikk medhold fra Lippestad (Simonsen, 2000, s. 95).

5.3 Dansk og norsk uenighet

Lippestad var kjent for sin liberale tolkning av den nedre grensen for «dannelsedyktighet» (Simonsen, 2000, s. 92), han tok med andre ord in elever som andre anså ikke var mottagelige for undervisning, men i Danmark kom Keller at utvikle seg i en annen retning. Keller hadde blitt påvirket av den engelske professoren i rettslegevitenskap Henry Maudsley, som i 1870 kom ut med en bok som oversattes til dansk – *Om forholdet mellem sjæl og legeme hos idioten*. Maudsley skriver at den som er «født idiot, er berøvet sin fødselsret som menneske; thi han er født med en saadan hjernemangel, at han ikke eller kun meget svagt og ofuldkomment kan udføre nogen sjælelig funksjon». Keller tenkte som Maudsley, at årsaken til «idioti» var mangler i nervesystemet. I boken står det at man gjort undersøkelser av hjerner til «idioter» og funn viser til at de er dårligere utviklet enn lavtstående aper. Det er ikke bare «idiotens» hjerne som ligner ved dyrene men de har også dyriske trekk i sin atferd, noe som ytterligere beviser forskjeller i hjernen (Kirkebæk, 1993, s. 123). Keller som før hadde vært en førespråker for at idioter var mennesker skrev en artikkel i Nordisk Tidskrift for Blinde-, Døvstumme- og Idiotskolen. I artikkelen gav han avkall på den eldre og mere tradisjonelle oppfatningen av at mennesker uansett funksjon alltid stod over dyrene (Kirkebæk, 1993, s. 125). Det var uenighet om «idiotene» var dyr, men enighet i at de var lavt stående (Kirkebæk, 1993, s. 125).

Lippestad tog strid imot Keller og hans argumentasjon om «de farlige idioter» (Simonsen, 2000, s. 184), 2000, s. 95). En erklæring som viser på forskjellen i hvordan synet på de *abnorme børn* skilte seg ut mellom de tvenne land er at man i Abnormskoleloven henviste til elever som disipler (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 42). Disipler er en eufemisme for elever som forteller oss noe om de ekspressive verdiene i språket, og gir oss ledetråder til hvilken ideologi som ligger til grunn for teksten (Fairclough, 2015, s. 135). Valget av å benevne elevene for disipler gir oss en cue om at teksten er hjemlet i de kristne tankene om nestekjærligheten. Det er mulig at tankene om at idioter var som dyr også fantes i den norske pedagogiske diskurs, men det finnes ingenting som tilsier dette i mitt materiale.

5.4 Abnormbegrepet og abnormskolekommisjonen

Abnormbegrepet var relativt nytt i den pedagogiske diskurs, og innholdet var noe uklart. Opphavet til at begrepet ble brukt offisielt i skolen var ifølge Eva Simonsen at det ble brukt i

det første «Lærermødet for den nordiske abnorme skolen» i 1872 (2000, s. 100). De abnorme barn som det nordiske samarbeidsorganet sikter til var de blinde, de døvstumme, og de åndssvake. Begrepet *det abnorme* bruktes innom psykiatri når man sammenlignet pasienter atferd med utviklingsstadiene hos barn. Barn og «vilder» hadde ikke utviklet en egentlig vilje og var utilregnelige, det samme fenomenet ville du se hos de sinnssyke og idioter. De barn som man ikke klarte å regulere oppførselen på gjennom oppdragelse (tukt) ble ansett som abnorme bar» (Kirkebæk, 1993, s. 77). Veien til en sterk vilje var gjennom plikten som hadde lydighet ovenfor Gud som fundament. Den ytre autoriteten fra Gud skulle hos den enkelte forvandles til en indre plikt, først da skulle den enkelte kunne bli en produktiv og lydig samfunnsborger (Kirkebæk, 1993, s. 78). Abnormskolen kom å bli oppfattet som motsatsen til normalskolen, og barn som ikke kunne (eller fikk?) undervisning i normalskolen fikk epitetet «abnorme» (Simonsen, 2000, s. 101).

Det hadde unner mange år vokst frem en tanke om en felles abnormskole, og det var høyt trykk på staten ifølge hva man skulle gjøre av disse barn. Institusjonene var fulle og blant annet Gaustad Asyl (det første statlige asylet som åpnet i 1854) måtte avvise søknader fra velstående foreldre som ønsket å plassere sine idiotiske barn der (Simonsen, 2000, s. 96). Regjeringen oppnevnte en kommisjonen hvis mandat var å utrede en lov om abnorme børns undervisning. *Abnormskolekommisjonen* ble nedsatt 16. juni 1877, og besto av: Bestyrer Balchen ved døvstummeinstituttet i Christiania, skoledirektør Bonnevie og amtmann Rye (Simonsen, 2000, s. 97). Resultatet av kommisjonens arbeid er *Odelstingets proposisjon No. 2 1879: Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn* (1879).

6 Diskursanalyse av dokumenter knyttet til diskursen rundt Abnormskoleloven

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre en diskursanalyse av de historiske dokumentene knyttet til abnormskolen, og prosessene knyttet til Abnormskoleloven på slutten av 1800-tallet. I Abnormskoleloven formuleres følgende formål:

«Formaalet for disse skoler skal være at bibringe børnene det maal af kristelig og borgerlig oplysning samt en saadan forberedelse for praktisk virksomhed, som nærmere bliver at bestemme i den for enhver af de særegne skolearter udfærdigendes plan» (Odelstingets proposisjon No. 2 1879, s. 37).

Dataene vil vise at Abnormskoleloven løftes frem som et opplysningsprosjekt, men resulterer i ekskludering og isolering av de abnorme barn. Jeg kommer i det følgende til å argumentere for følgende:

1. De tre diskursordnene er enig i at staten skal ta ansvaret for de abnorme barn.
2. Den pedagogiske diskurs bidro til å ekskludere «idiotene» fra skolen.
3. De teologiske og medisinske diskursene bidro til tanker om «de åndssvake» som «samfunnsfare».
4. Nasjonsbyggingsprosessen resulterte i innskrenket frihet for åndssvake personer.

Når vi som diskursanalytikere leser tekster, leser vi samtidig samfunnsprosesser (Neumann I., 2001, s. 72). De tre forskningsspørsmål jeg har formulert er for å spore samfunnsprosessene som ligger bak utformingen av den norske abnormskolen.

Som jeg beskrev i i del 5. Fra rettstat til sosialstat, fantes det allerede private abnormskoler. Disse var delvis finansiert av bedrestilte foreldre, men mottok også betydelig økonomisk støtte fra staten. Når spørsmålet om utbygging av et abnormskolevesen ble drøftet ved det andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876, var det nordisk samstemthet om at staten burde delta i utbyggingen (Simonsen, 2000, s. 94). Dette var et resultat av at «abnormskolestyrene» ønsket statens involvering, men hva motiverte dette ønsket? På tross

av at ansvaret for de abnorme barn ville medføre økt belastning for statskassen, og at situasjonen som den var da så ut at fungere, ønsket også staten å ta over denne oppgaven: å statliggjøre «abnormskoleundervisningen». Det første spørsmålet er derfor formulert som følger:

1. *Hvorfor innførte staten ved Lov av 1881 om abnorme barns undervisning (1881) en statlig norsk abnormskole?*

Siden vil jeg vise hvordan tre diskurser hadde avgjørende betydning for utviklingen i denne sammenheng: den teologiske, den pedagogiske, og den medisinske. Når det gjelder abnormskolen vil jeg analysere argumentasjonen til de tre ulike diskursordnene, og å finne ut hvilke ideologiske forestillinger som lå hjemlet i *påstanden* til disse institusjonene. Med dette som bakgrunn ønsker jeg også å utforske forskningsspørsmål nummer to:

2. *Hvordan argumenterte de tre diskursordnene for undervisning av abnorme barn og hvem som skulle få rett på undervisning og ikke?*

Et av abnormskoleprosjektet sitt resultat var segregering. De åndssvake elevene som fikk plass på skolene ble grunnet denne utviklingen isolert fra «normalsamfunnet». Dermed fikk skolene en ekskluderende funksjon. Hva var årsakene bak det segregerende tiltaket, og hvordan fant aktørene hjemmel for å isolere de åndssvake? Det tredje og siste spørsmålet er formulert som følger:

3. *Hvorfor valgte man å isolere de «åndssvake» barna fra normalsamfunnet, og hvordan ble det rettfærdiggjort?*

Forhåpentligvis vil svarene på forskningsspørsmålene kunne bidra til å utvide perspektivet på vår samtids praksiser slik Foucaults genealogiforståelse taler for.

6.2 Hvorfor innførte man med Lov av 1881 om abnorme barns undervisning (1881) en statlig norsk abnormskole?

Vi vet fra kontekstdelen i oppgaven at den pedagogiske diskurs arbeidet for at staten skulle trå in å ta over abnormskolen, vi vet også at staten ente opp med å realisere dette ønske. Denne historiske utvikling er godt dokumentert, men det vi på dette tidspunkt ikke vet er hvorfor ting

utviklet som det gjorde. Lov av 1881 om abnorme børns undervisning (1881) kom å få et ettermæle som en hendelse som dannet «det store vendepunkt i abnormskolevæsenets utvikling og satte med en gang Norge langt frem i de civiliserede landes række med hensyn paa ordningen af oplysningsvesenet» (Dokument 68, 1903, s. 3). Men hvorfor innførte man med *Lov av 1881 om abnorme børns undervisning* (1881) en statlig norsk abnormskole? I mange år innen Abnormskoleloven var private institusjoner som bedrev opplæring av de som kom til å bli klassifisert som «abnorme børn». Institusjonene var finansiertes av økonomisk støtte fra staten og bedrestilte foreldre. Som nevnt før så ble spørsmålet om utbygging av et abnormskolevesen drøftet ved det andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876, og var et nordisk samstemthet om at staten burde trå til. Staten sa man måtte tas sitta ansvar ovenfor de abnorme børn og til de mennesker som viet livet sitt til å arbeide med dem. Det tok ikke lang tid før abnormskolevesenet ble realiseres i Norge. Grunnen til at det gikk så fort var at det i lengre tid hadde vært oppe til diskusjonen på Stortinget (Simonsen, 2000, s. 94). Institusjonseiere ønsket statens overtakelse og dette kan være knyttet til at det var mer prestisje å arbeide og eie skoler enn institusjoner. Samtidig hadde folk begynt å se på institusjoner som skoler og noen av institusjonene hadde til og med begynt å kalle seg for skoler (Dokument 68, 1903, s. 2). Dette setter staten en spesiell posisjon. Skole og utdanning var og er en sentral del av statens virksomhet og av nasjonsbyggingsarbeidet, så staten så det derfor som nødvendig å posisjonere seg i feltet. På den andre siden får staten informasjon om at det er mulig å undervise de abnorme barna og at de således er «potensielle borgere».

Vi vet fra kontekstdelen i oppgaven at den pedagogiske diskurs arbeidet for at staten skulle trå in å ta over abnormskolen, vi vet også at staten ente opp med å realisere dette ønske. Denne historiske utvikling er godt dokumentert, men det vi på dette tidspunkt ikke vet er hvorfor ting utviklet som det gjorde. Lov av 1881 om abnorme børns undervisning (1881) kom å få et ettermæle som en hendelse som dannet «det store vendepunkt i abnormskolevæsenets utvikling og satte med en gang Norge langt frem i de civiliserede landes række med hensyn paa ordningen af oplysningsvesenet» (Dokument 68, 1903, s. 3). Men hvorfor innførte man med *Lov av 1881 om abnorme børns undervisning* (1881) en statlig norsk abnormskole? I mange år innen Abnormskoleloven var private institusjoner som bedrev opplæring av de som kom til å bli klassifisert som abnorme børn. Institusjonene var finansiertes av økonomisk støtte fra staten og bedrestilte foreldre. Som nevnt før så ble spørsmålet om utbygging av et abnormskolevesen drøftet ved det andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876, og var et nordisk samstemthet om at staten burde trå til. Staten sa man måtte ta sitt ansvar

ovenfor de abnorme børn og til de mennesker som viet livet sitt til å arbeide med dem. Det tok ikke lang tid før abnormskolevesenet ble realisert i Norge. Grunnen til at det gikk så fort var at det i lengre tid hadde vært oppe til diskusjonen på Stortinget (Simonsen, 2000, s. 94). Institusjonseiere ønsket statens overtakelse og dette kan være knyttet til at det var mer prestisje å arbeide og eie skoler enn institusjoner. Samtidig hadde folk begynt å se på institusjoner som skoler og noen av institusjonene hadde til og med begynt å kalle seg for skoler (Dokument 68, 1903, s. 2). Dette setter staten en spesiell posisjon. Skole og utdanning var og er en sentral del av statens virksomhet og av nasjonsbyggingsarbeidet, så staten så det derfor som nødvendig å posisjonere seg i feltet. På den andre siden får staten informasjon om at det er mulig å undervise de abnorme barna og at de således er «potensielle borgere». Svaret på dette spørsmål er komplekst, og et resultat av flere samtidige prosesser. Flere ulike diskurser som representert ulike interesser i samfunnet påvirket den statlige overtakelsen av undervisningen av abnorme børn. Stortinget virket ikke ha så store meninger hvordan abnormskolen skulle utformes, man hadde tilsatt en abnormskolekommissjon å følge dess rekommandasjoner. En av staten tilsatt kommisjon er de facto staten satt i arbeid og Stortinget gir kommisjonens forslag om at opplæring i arbeide skal være en del av formålet for abnormskolene, ellers ser vi ikke i min data noe interessekonflikter mellom stat og kommisjon.

«Formaalet for disse skoler skal være at bibringe børnene det maal af kristelig og borgerlig oplysning samt en saadan forberedelse for praktisk virksomhed, som nærmere bliver at bestemme i den for enhver af de særegne skolearter udfærdigendes plan» (Odelstingets proposisjon No. 2 1879, s. 37).

Staten som skulle bekoste prosjektet var positive til at de sakkyndige i abnormskolen sa seg klare av å skille ut de undervisningsdyktige fra de ikke-undervisningsdyktig og hjelpe en del av elevene til å bli selvhjulpet. Dette er en rimelig ønske fra en hver stat, men som vi kommer se i denne del av analysen så var det flere

6.3 «En høist generende byrde»

I Lov angaaende Almueskolevæsenet paa landet (1827) står «Skolepligtige ere Børn fra det fyldte 7de, eller [...] indtil de confirmeres (§15)» og i Lov om Almueskolvæsenet i Kiøbstæderne (1848) står det «Skolepligtige ere Børn fra deres fyldte syvende Aar indtil deres

Confirmation (§13)». I den sist nevnte lovens første paragraf skriver man at allmueskolens (ofte benevnt som «fattigskolen») formål er «at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem af Statssamfundet bør besidde» (1848). Det står ingen steder å lese om noen form for avvik fra denne skoleplikt og ingen henvisninger til ulike klassifikasjoner av barn eller evner. Tiden for abnormskoleloven er tiden for det stor «opplysningsprosjektet» «folkeskolen», så skoleformene folkeskole/ allmueskole kan ibland forekommer om hver andre i dokumentene. Jan Froestad (1999) skriver at abnormskolen ble laget for å lettere «selge inn» «folkeskoleprosjektet» for de bedrestilte familiene som måtte sende sine barn i samme skoler som barna fra fattige familier. Hvis man ønsket å gjøre den offentlige skolen mer attraktiv og høye undervisningsnivået måtte var det nødvendig å bli kvitt forstyrrende elementer (Froestad, 1999, s. 78). Datamaterialet peker på det samme. i *Dokument 68* (1903) står det at hensikten med abnormskolen «(...) var for det første at befri almueskolen for en høist generende byrde» (s. 24). *Odelstingets proposisjon* (1879) skriver man at man i utlandet prøvd å oppta de «abnorme børn» i folkeskolene, «(...) men som man efter sagens natur kan vente, er derved væsentlig kun opnaaet at godtgjøre utilstrækkeligheden af en saadan forføining» (s. 5). Konklusjonen er at folkeskolen har utfordringer nok så den bør ikke belastes med «(...) nogen vanskelighed, der ikke nødvendigvis maa bæres» (s. 5). Det kan se ut som de «abnorme børn» var til bry for staten og at det oppstod et predikament. De «abnorme børn» hadde skoleplikt, men man ønsket ikke å ha dem i den ordinære skolen (normalskolen). Hvordan løser staten dette predikament? Et forslag som var aktuelt en periode er at staten skal ta styring over de private institusjonene for «abnorme børn», institusjonene har fungert bra på egen hånd med støtte fra familier.

6.3.1 Nordisk samstemthet om at staten burde trå til

Man har i mange år hatt private abnormskoler som fungert bra, de har blitt finansiert gjennom rike foreldre og bidrag fra staten. Da spørsmålet om utbygging av et abnormskolevesen ble drøftet ved det andre lærermøtet for abnormskolen i Stockholm i 1876, var det nordisk samstemthet om at staten burde trå til (Simonsen, 2000, s. 94). Den pedagogiske diskurs vil trolig øke sin status og innflytelse i samfunnet. Det er en sak å drive institusjoner, og en annen å drive statlige skoler. Dette kan også kobles oppimot Grues (2015, s. 129) teori om prestisje. Det er høyre prestisje å arbeide med skoleelever en med folk på institusjon.

6.3.2 Skolen som sentral del av statens virksomhet

Hvorfor lå det i abnormskolestyrenes og statens interesse at skolene skulle bli statelige? For å finne svaret på dette skal vi ta utgangspunkt i *Dokument nr. 68 (1902/1903) Fra kirkekomiteen. Abnormskolevæsenets utvikling i Norge (1903)*. Her kommer to sentrale stykker fra dokumentet:

«De private anstalter, spesielt døve- og aandssvageinstitutterne, tiltog i antal, saaledes som nærmere vil blive oplyst under de respektive skoler. Kravet paa, at staten skulde overtage undervisningen af de abnorme, voxede sig imidlertid stærkt. Man kan ligesom se den voxende interesse og forstaaelse af samfundets pligt i saa henseende i den forandrede benævnelse paa skolerne. Tidligst benævnes de «asyler» og «anstalter», senere «institutter», og senest: «skoler for døve, blinde». En ganske betegnende klimax. Iaar er ogsaa kraevet fra aandssvageskolerne kommet op om at kaldes skolehjem (indstillingen 1902/1903). Det er ligesom skolerne er voxet op til selvbevidsthed lige overfor samfundet» (Dokument nr. 68, 1903, s. 2).

«Abnormskolelovens ikrafttræden danner det store vendepunkt i abnormskolevæsenets udvikling og satte med en gang Norge langt frem i de civiliserede landes række med hensyn paa ordningen af oplysningsvesenet. Uagtet de gjentagne gange udtalte betænkeligheder har udviklingen gaaet saaledes, at staten lidt efter lidt har overtaget de private skoler, til dels med temmelig store opofrelser» (Dokument nr. 68, 1903, s. 3).

Påstanden i tekststykket er at Norge er et foregangsland, på grunn av ikrafttreddelsen av Norges abnormskolelov (loven har blitt til fordi staten har gått inn og tatt ansvar for det abnorme barn). Dette kan være hjemlet i en nasjonsbyggingstanke, tanken på nasjonen som vokser frem. Man beskriver at man i Norge har ofret mye (de voksende utgifter og store oppofrelser), men at man på tross av ofrene blitt et foregangsland på abnormskoleområdet. Det norske samfunn og bevisstheten rundt de abnorme barn har begynt å ta form. Norge jobber med å etablere en identitet som et opplysningsland. Norge har i sitt embete som sosialstat nå mulighet til å titulere seg som en nasjon «langt fram i rekken» når det gjelder abnormskolevesenet.

Det uttalte premisset og hjemmel for at staten skal ta over driften av abnormskolene er at skole og utdanning er en helt sentral del av statens virksomhet og av nasjonsbyggingsarbeid.

Skole innebærer å lære opp fremtidige generasjon og å dyrke frem en felles forståelse av kultur og nasjon. Det er noe helt annet enn å drive asylsenter som allerede i denne fasen er blitt å forstå mer som passiv oppbevaring av mennesker som ikke egentlig er en del av samfunnet.

Posisjonene i sitatene kan tolkes dithen at det vokser frem en mer omfattende statsforståelse som også definerer inn barna på abnormskoler nettopp ved å forstå dem som "opplæringsdyktige" subjekter, som potensielle borgere.

6.4 Hva skulle formålet med abnormskolen være?

Skal det være å hjelpe den enkelte og dess familie eller å minske en byrde for samfunnet, eller begge deler. Det er her de tre diskursene møtes for å legge veien videre med abnormskolen. I *Odelstingets proposisjon No. 2 1879: Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn* (1879) finner vi både den teologiske diskurs og pedagogiske diskurs representert.

Proposisjonen forspråket å den ene siden den kristne nestekjærligheten som ikke stiller noen krav tilbake fra individet. På den andre siden ønsker man å skille ut de «ikke-opplæringsdyktige» og innføre opplæring i et yrke som skolen står fritt å velge. På en måte skulle man kunne si at det er her den pedagogiske diskurs skiller seg ut fra den teologiske diskurs og danner en nye diskurs. Når man velger å klassifisere barna i «opplæringsdyktige» og «ikke-opplæringsdyktige». I tillegg så innfrir man ønsket om at abnormskolene skal være en plass der man ikke bare danner og oppdrar barn, men også en plass der man lærer dem å arbeide. Det er i og med disse tanker som jeg anser at man bryter med Séguin likeverdstanke (Askildt & Johnsen, 2016, s. 63) og med den opplæringsoptimistiske tanke. Dette er et stort ideologisk vendepunkt for abnormskolen, pedagogene tar på seg rollen som «portvoktere». Det finnes ytterligere et skille blant de to diskursene når det kommer til spørsmålet om hvis de «abnorme børn» er farlig eller ikke. Dette skal analyseres under rubrikken *isolasjonen*.

Her kommer en analyse om hvordan de ulike diskurs hjemler sin forståelse for hvorfor det bør finnes en statlig abnormskole. Analysen skal også svare på hvilke barn man anser skal få tiltrede til abnormskolen, og hvilken hensikt den skal ha utøver å befri allmueskolen/folkeskolen for en sjenerende byrde.

6.4.1 Den teologiske diskurs

Den teologiske diskurs kom som nevnt tidligere til å motsette seg forslaget om å ha deltakelse i arbeidslivet som mål i abnormskolen. Motivet var ikke at abnormskolen skulle opprettes for at samfunnet skulle spare penger ved å gjøre elevene arbeidsdyktige, men abnormskolen skulle sørge for alle menneskers rett å motta undervisning og oppdragelse ble i varetatt (Simonsen, 2000, s. 99). Innad den teologiske diskurs finner vi mye bruk ekspressive verdier og kristen metaforikk i språket. De (ideologiske) handlingene man anbefaler er riktig nok hjemlet i kristen nestekjærlighet, men det finnes også en annen side av denne diskurs som vi skal nærmere i isolasjonen. Den der man anbefaler å holde de farlige «idiotene» adskilt fra samfunnet, den teologiske diskurs bidrog også til datidens ideologi om arvelighet og moral.

«Og her er i sandhed forpligtelse for samfundet tilstede. Man behøver ikke at have hørt eller læst underviste døvstummes forklaringer over deres tilstand, for at kunne tænke sig, hvorledes disse ulykkelige væsener, der dog besidde alle den menneskelige sjæls evner hjælpeløst ere hjemfaldne en mere og mere dyrisk tilværelse, hvis ikke den lykkeligere udrustede del af samfundet løfter dem op til sig. Det er ogsaa tilstrækkelig bekjendt, hvorledes den blinde, der ikke har lært at erstatte synet ved sine andre sanser, og som derfor er uden beskæftigelse for tanke og haand, hensynger paa sjæl og legeme og bliver en byrde for sig og sine omgivleser. Og naar man endelig tænker sig den aandssvages tilstand, hvorledes han er snart til ont og spot, snart til plage og frykt for sine omgivelser og ikke til savn for nogen, og derhos tager i betragtning, at det i særdeles mange tilfælde ved kyndig behandling er opnaaet at vække de sløve sanser og den slumrende tanke til liv og bevidsthed, saa vil ogsaa disse ulykkeliges nødtraab til samfundet maatte finde aabent øre, saasom den eneste undskyldning – at det ikke nytter noget – i saa mange tilfælde har vist sig uholdbar, at det bliver en forpligtelse ialfald at gjøre et forsøg» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 4).

«Er det saaledes vor tid forbeholdt, at samfundet som saadant paatager sig den opgave, saavidt det lader sig gjøre, at bringe de abnorme børn frem til den christelige og borgerlige oplysning, som intet af dets medlemmer kan undvære, saa har man et stærkt vidnesbyrd om, at tiden nu er kommen, da der bør skrides til værket, deri, at styrelsen og den bevilgense myndighed samtidig har anerkjendt opgaven som samfundet paahvilende. (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 4).

Abnormskolekommisjonen påstår at det «bliver en forpligtelse ialfald at gjøre et forsøg» å undervise de «aandssvage». Undervisningen skulle gi «christelige og borgerlige oplysning» som intet av samfunnets «medlemmer kan undvære» (s. 4). Belegg for dette finner man i at det «i særdeles mange tilfælde ved kyndig behandling er opnaaet at vække de sløve sandser og den slumrende tanke til liv og bevidsthed» (s. 4). Hjelper man dem ikke så er «han er snart til ont og spot, snart til plage og frykt for sine omgivelser og ikke til savn for nogen» (s. 4). Dette er hjemlet i kristen nestekjærlighet. Cues for denne tolkning finner vi i måten man bruker plikt, dette er ikke en plikt ovenfor samfunnet, men plikten ovenfor de som uten hjelp vil være til «ont og spot». Uten hjelp til de «aandssvage» så er de snart «til plage og frykt for sine omgivelser» (s. 4), igjen så er plikten ovenfor familien og ikke staten. Dette peker oss i retningen til de kristne verdiene der familien står sterk og der man svarer til Gud først.

6.4.2 Idioti og synd

I dokumentet Lidt om tullingerne (idioterne) og behandlingen af disse hos os (1876) påstår man at det er av stor betydning «at legge seg tullingernes sag paa hjertet». Støtte for denne påstand finner vi i at man «hos oss ikke enda har ydet tilstrekkelig omsorg» for «tullingerne». Den ideologiske hjemmel for dette finner vi i kristendommens nestekjærlighet. I dokumentet finner vi også de tankene om relasjonene mellom synd, arv, moral, og det å få en «tulling» til barn.

«Ofte er deres sygdom ligefrem hjem søgelse af fedrenes ondskap på børnene. Man har flere sikre beviser på at enkelte idioter have været avlede i drukkenskap. Likesaa har man seet at når foreldrene i annen måde har ført et synderlig og forargelig liv har det oftere hendt at en eller annen av børnene er født som idiot» (Lidt om tullingerne. 1876).

Samtidig poengteres det at vi må «holde av idioten, thi vår herre har i sin uendelige visdom har lagt et kors på han som vi ikke må gjøre tyngre» (1876). Det metaforiske kors peker oss i retningen om å vise kjærlighet og omsorg. «Idioten» har allerede fått et straff for foreldrenes synd, vi må ikke laste hen for denne synd.

Oppsummering: Formålet med abnormskolen skulle være å «avhjelpe det onde» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 2) og gi de abnorme barn den kristelige og borgerlige opplysningen som intet ingen av samfunnets medlemmer kan unnvære. Idiоти er knyttet til foreldres synd, men vi skal vise kjærlighet og tålmodighet mot våre neste.

6.4.3 Den medisinske diskurs og utilitarismen

Om sundhetstilstanden og medicinalforholdene i Norge 1873 (1877) ble første gang produsert i 1873 av det «civile medicinalvæsen». Teksten som er en oppsummering av sunnhetstilstanden i landet er denne gang publisert i avisen Bergens Tidende.

«Af de 5195 sindsyge vare 2038 idioter og aandsvage fra fødselen og de første børneaar og ligeoverfor disje har nationen endnu store pligter og et stort arbejde at udføre. Det maa nemlig erindres at på vitenskapens nærværende standpunkt opgives ikke disje ”tullinger” som inkurable, men man søger at bibringe dem en vis legemlig og aandelig diseplin og derved gjøre dem til forholdsvis nyttige mennesker i samfundet. Regner man at av disje idioter ca 1000 kunne nogenlunde helbredes, vil man indse hvilken stor legemlig og aandelig kraft der hvert aar ikke blott ikke skaffer noget udbytte, men endog forvolder store udgifter. Heldigvis er der i det siste i Kristiania opprettet en skole til at afhjælpe denne virkelige trang og maa den paa det varmeste anbefales» (Om sundhetstilstanden. 1877).

Teksten påstår at det finnes en «stor legemlig og aandelig kraft der hvert aar ikke blott ikke skaffer noget udbytte, men endog forvolder store udgifter». Her kaster samfunnet bort en uutnyttet ressurs. Belegg for dette finnes i at det må «erindres at på vitenskapens nærværende standpunkt opgives ikke disje ”tullinger” som inkurable». Etersom det er vitenskapens standpunkt at disse mennesker kan lære, så bør «man søger at bibringe dem en vis legemlig og aandelig diseplin og derved gjøre dem til forholdsvis nyttige mennesker i samfundet». Det finnes altså en gruppe som er en byrde for samfunnet, men som besitter evner til å lære og arbeide. Nasjonen har en stor plikt og stort arbeide å gjøre her, med å få dem til «forholdsvis nyttige mennesker i samfundet». Den medisinske diskursen hjemler altså teksten i utilitarismens nytteperspektiv. Man kan fort lese in at nasjonens plikt er ovenfor «idiotene» og «aandsvage», men plikten ligger implisitt i å minske denne byrde som gruppen påfører nasjonen. Vi finner også hjemmel for ideen om at det finnes et stort antall idioter og åndssvake som ikke kan helbredes og som bare forvolder store utgifter.

De ekspressive verdiene i teksten som er ledetråder for denne tolkingen er at forfatter skriver at «idiotene» og de «aandsvage» «forvolder store udgifter» (byrde) for nasjonen, man har som mål å gjøre dem til «nyttige mennesker». Dette peker meg til de utilitaristiske tanker. Det er institusjonen som produserer teksten.

For å oppsummere så anbefaler også den medisinske diskurs abnormskoler. Formålet med dette er å minske byrden for samfunnet gjennom å lære elevene å forsørge seg selv. Det finnes individer i gruppene, altså idiotene og de åndssvake, som noenlunde går an å «helbrede», og med «helbredelse» så sikter man trolig til evnen til å forsørge seg selv.

6.4.4 Pedagogiske diskurs

Den pedagogiske diskurs presenterer i *Odelstingets proposisjon No. 2 1879: Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn* (1879). Som nevnt ovenfor så sameksisterer den pedagogiske og teologiske diskurs i dette dokument. Der den teologiske diskurs fokuserer på samfunnets forpliktelser oven barna og den medisinske fokuserer på plikten ovenfor samfunnet, så fokuserer den pedagogiske diskurs tilsynelatende på begge deler. Vi skal se hvordan den pedagogiske diskurs i mangt og mye påstår å finne belegg som ligner de to andre diskursene, mens at vi i hjemmel finner at man opparbeidet en metode for opplæring og at det er pedagogene som skal være sakkyndige og drive skolene, det er de som kan hjelpe staten med de «abnorme børn».

6.4.5 «Metoder for undervisning, pleie og opdragelse»

I følge Odelstingets proposisjon (1879) så kan «mange af de aandssvage kunne befries fra det slør, der fordunkler deres bevidsthed, og fra den slaphed, der lammer deres villie» (s. 5). Man redegjør for at arbeidet i de private anstalter ikke klarte å tilgodese «omfanget af den menneskehedens brøst» (s. 5), altså å hjelpe alle de «abnorme børn». Men takket være arbeidet man har gjort i de private anstalter har man «dog den uvurderlige fortjeneste, at der gennem dem er oparbeidet metoder for undervisning, pleie og opdragelse» (s. 5). At man har en fungerende metode, gir støtte til påstanden om at man kan hjelpe mange av de «aandssvage». Gitt denne premisen, så inntrådte de samme forpliktelsene fra samfunnet som man har ovenfor de «fuldt utrustede børn» (s. 5), nemlig å forskaffe dem anledning «til at opnaa den grad af oplysning og dygtighed, som ingen christen eller borger kan undvære» (s. 5). Vi finner hjemmel i to ting her. Den ene er samfunnets plikt oven barna. Dette er

ideologisk gangbart for den pedagogiske diskurs men også den teologiske. Den andre er forestillingen om at skolens opparbeidede pedagogikk fungerer. Det er pedagogikkens metoder som kan befri dem fra «slør» og «slaphed».

6.4.6 “Christelige og borgerlige opplysning”

«Er det saaledes vor tid forbeholdt, at samfundet som saadant paatager sig den opgave, saavidt det lader sig gjøre, at bringe de abnorme børn frem til den christelige og borgerlige opplysning, som intet af dets medlemmer kan undvære, saa har man et stærkt vidnesbyrd om, at tiden nu er kommen, da der bør skrides til værket, deri, at styrelsen og den bevilgelse myndighed samtidig har anerkjendt opgaven som samfundet paahvilende» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 4).

«Man vil dog i denne forbindelse gjøre opmærksom paa, at om det end kræver opofrelser fra samfundets side at overtage omsorgen ogsaa for de abnorme børns undervisning, saa blive disse opofrelser ikke uden sit vederlag; thi det er ikke af ringe betydning for samfundet, at et betydelig antal individer fra hjælpeløst at være overladte til andres forsorg gaa over til at være arbeidende og til dels helt selvhjulpne mennesker» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5).

«At der er en betydelig længere og kostbarere vei til maalet for de abnorme børns vedkommende siger sig selv; thi først udkræves der et vidtløftigt forberedende arbeid for overhovedet at gjøre disse børn modtagelige for undervisning, og dernæst kræver selve deres undervisning sit særegne apparat» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5).

Man påstår at «tiden nu er kommen, da der bør skrides til verket» at «bringe de abnorme børn frem til den christelige og borgerlige opplysning (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 4). Man belegger dette med at denne «opplysning» er noe som «intet af dets medlemmer kan undvære» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 4). Men den pedagogiske diskurs belegger også dette med et samfunnsperspektiv, nemlig at det ikke er «af ringe betydning for samfundet, at et betydelig antal individer fra hjælpeløst at være overladte til andres forsorg gaa over til at være arbeidende og til dels helt selvhjulpne mennesker» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5). Dette hjemles i at pedagogene i abnormskolen er de som kan og skal hjelpe staten med de «abnorme børn». Dette hjemles i som vi sett på oven i at pedagogene opparbeidet en metode

for undervisning som fungere. Dette vil koste mye penger, ta lang tid, og «dernæst kræver selve deres undervisning sit særegne apparat» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5).

Cues for dette er at man proklamerer at det trengs «et vidtløftigt forberedende arbeid for overhovedet at gjøre disse børn modtagelige for undervisning» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5) noe som er pedagogenes rolle. Man fortsetter med «dernæst kræver selve deres undervisning sit særegne apparat» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 5) og dette er de skolene som man allerede har i drift. Dette særegne apparat kommer jeg skrive mer om under kapitlet *Isolasjonen*.

6.4.7 Opplæring for de «opplæringsdyktige» barna

Til tross for at alle barn i Norge hadde skoleplikt som står hjemlet i *Lov angaaende Almueskolevæsenet paa landet* (1827) og *Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne* (1848) så skriver man abnormskolekommisjonen slik i Odelstingets proposisjon (1879):

«I vort land er ethvert barn, om ikke skolepliktig, saa dog undervisningspligtigt, idet loven paabyder, at ethvert barn, for hvis undervisning der ikke paa anden maade tilfredsstillende drages omsorg, skal henvises til den offentlige almueskole. Samtidig med, at Statsmyndigheden paalægger undervisningspligten, præsterer den midelt til at fyldestgjøre den. Foranledningen til, at undervisningspligten ikke er gjort gjældende ligeoverfor de undervisningsdygtig abnorme børn, er vistnok alene den udvortes omstændighed, at de fornødne undervisningsanstalter have manglet; i sagens natur sees nemlig ikke at ligge nogen grund til at gjøre forskjel i denne henseende mellem de normale og de abnorme børn, saasnart det først er godtgjort, at de overhovedet abnorme børn ere undervisningsdyktige» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 6).

Først mener man at alle barn ikke har skoleplikt men undervisningsplikt, så deler man opp barn i normale og abnorme (husk at det var den pedagogiske diskurs som førte in abnormbegrepet i skolen), og avslutningsvis presenterer man begrepet «undervisningsdyktige». Her brukes først en omformulering av lovene som eksplisitt uttrykker at alle barn i Norge har skoleplikt. I proposisjonen skriver man at alle barn har undervisningsplikt. Men denne undervisningsplikt skal først trå i kraft når man «godtgjort, at de overhovedet abnorme børn ere undervisningsdyktige (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 6)». Å skille barn i «dyktige» og «udyktige» var en gammel foreteelse, men her introduserer

man begrepet «undervisningsdyktige» som ville fremme den pedagogiske diskurs. I og med at undervisning legges til i klassifikasjonsapparatet så får skolen tolkningsprioritet. Dette nye begrepet, «undervisningsdyktig», vil hjelpe til med å etablere to saker som sunn fornuft. For det første opereres det med et skille mellom dyktige og udyktige, der kun de dyktige skal få gå på skolen. Det høres rimelig ut at det ikke er et poeng å gå på skole hvis man ikke er «undervisningsdyktig». For det andre er det sunn fornuft når det kommer til spørsmål som har med undervisning å gjøre at det er den pedagogiske diskurs som bør være sakkyndig. En annen effekt av dette er at man tar kontroll (makt) over hvilke barn man ønsker å «slippe inn» i skolen. Den pedagogiske diskurs tar altså på seg rollen som «gatekeepers» (portvoktere), det er de som skal slippe inn og stenge barn ute fra skolene. Man har også gjort det legitimt å skille ut de barn som ikke skal få gå på skolen, de «ikke-undervisningsdyktige», noe som vil spare staten for noen utgifter. Viktig å huske her er at det er ikke alene å bli stengt ute av skolen og den borgerlig dannelse, men også å stenge dem ute fra Guds evige rike.

6.4.8 Den naturaliserte ideologien om de “uimottagelige”

Jeg finner i de andre diskursene ingenting som motsetter seg at man ønsker å lage et skille slik det den pedagogiske diskurs foreslår. Den pedagogiske diskurs ønsker å sortere de «undervisningsdyktige» barn fra de «ikke- undervisningsdyktige» barn. Videre konkluderer man i *Odelstingets proposisjon* (1879) med at for «For ældre aandssvage og idiotiske individer kan det formentlig lidet nytte at anordne undervisning» (s. 12).

Den teologiske diskurs proklamerer at «sinkene» så vidt:

«lærer et eller annet håndverk og når de forlater skolen er de i stand til at forsørge seg selv aldeles som friske folk. De kunne oppnå saadan aandelig utvikling at det kunne tilegne seg den kristelige barnelærdom og stedes til den hellige nadvære (nattverd)» (Litt om tullingerne. 1876).

Hjemmel for denne pseudovitenskapelige forestillinger finner man i «sinkenes» iboene egenskaper. Den samme hjemmel ligger til grunn for den om «idiotenes» iboende egenskaper – «de verste av idiotene kan ikke læres noe på skolen» (Litt om tullingerne. 1876).

Den medisinske diskurs opererer med å klassifisere barn og setter ut fire kategorier som skal representere hvor begavede barna er i forhold til det å anbefale dem for undervisning på abnormskolene. Klassen «B-børn» anses som tvilsomt hvis de er skikkede til sådan

undervisning, og «C-børn» «ansaaes uimodtagelige for noegen egentlig oplærelse» (Dokument 68, 1903, s. 26).

Når det ikke finnes en diskurs som utfordrer tankene om at det finnes de som kan undervises og de som ikke kan undervises vil denne dominante diskurs ikke lenger ses på som arbitrær, men den vil «føles» som naturlig. Man oppfatter ikke lengre at det er et ideologisk spørsmål, og diskursen(e) finner legitimitet i seg selv, når den ikke har noen konkurrenter som kan utfordre den. Denne prosessen kaller Fairclough naturalisering av en diskurstype (Fairclough, 2015, s. 113). Når ideologiene blir naturalisert så blir de også sunn fornuft, hvis noen barn ikke kan undervises så er det sunn fornuft at disse barna ikke skal gå på skole. Dette innebærer at man ikke tenker over at å dele barn på en slike måte er hjemlet i ideologi. Denne ideologi oppleves tvert imot som noe helt naturlig, sånn det bare er og må være. I tillegg så vil en, når en blir presentert for ulike spørsmål rundt dette temaet, trekke på sunn fornuft når man tenker og føler (MR) hva som er riktig. En sunn fornuft som i dette fall kommer fra en ideologi som er blitt usynlig, men fortsatt produserer en eksklusiv måte å tolke et gitt fenomen.

6.5 Isolasjonen

Jeg velger å bruke begrepet «isolasjonen» her om et fenomen som skulle kunne beskrives som å bli holdt adskilt, segregert eller et begrep som fokuserte på de fine beliggenheten som skolene hadde. Dette valg av ord er ifølge Fairclough (2015) et uttrykk for en ideasjonelle funksjoner som er kodet i mitt språk. Jeg velger å bruke et ideologisk bestridt ord som isolasjon, et ord som er en omformulering og som for meg sender tankene mot et fengsel. At uskyldige åndssvake blir «plassert» innen fengselets vegger forteller en del om hva jeg ønsker å formidle ekspressivt. De ekspressive verdiene i språket viser gir deg som leser cues til hvilken diskurs denne oppgave tilhører (Fairclough, 2015, s. 135). Det kan være fint å minne seg på de at mange av di som tog avgjørelser i 1881 trolig hadde de beste av intensjoner og på ingen måter kunne forutse hva som skulle skje lengre frem i tiden.

I denne del skal vi se et annet eksempel på en diskurs som trolig er på god vei å bli naturalisert, og der den sunne fornuft som følger, åpner opp for overgrep – nemlig isolasjonen av de åndssvake barn. Den medisinske diskurs vil i rasehygienens navn beskytte samfunnet fra en stor fare. Den teologiske diskurs vil beskytte samfunnet fra de umoralske idiotene, og

den pedagogiske diskurs vil beskytte de åndssvake fra omverden. Alle de tre diskursene har sine egne forklaringer til hvorfor de abnorme barn bør holdes adskilt, men resultatet vil bli det samme. De blir isolert og marginalisert fra «normalsamfunnet», noe som igjen åpner opp for maktmisbruk. (Fairclough, 2015, s. 135).

6.5.1 Skoletvang

En annen faktor som åpnet opp for overgrep er som nevnt tidligere, sosialstaten og den nye statens maktrelasjon til individ og familie (Thuen, 2008, s. 106). I og med forslag fra Odelstingets proposisjon (1879), så innførtes skoletvang for de abnorme barn. Med andre ord så kunne staten straffe familier som ikke sendte barna sine på skolen. Bakgrunnen før innførselen av skoletvang for de abnorme barn var at abnormskolekommisjonen påstod at foreldre «af misforstaaet kjærlighed til børnene, snart paa grund af ubegrundede fordomme mod anstalterne reises hindringer mod børnenes fremsendelse til disse» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 6). Hvilke fordommer foreldrene hadde og hvorfor de hadde fordommer mot å sende sine barn på abnormskolene, forteller ikke dataen. Det er heller ikke noe poeng i å spekulere i dette. Det vi dog kan lese ut av dette dokument, er at det blant noen av foreldrene fantes en uvilje å sende barna sine til abnormskolene. At staten oppretter en lov som tvinger dem å gjøre det, er i linje med tankene om statens «ansvar» i en sosialstat. Staten hadde her mandat at begrense individets frihet overstyre familiene hvis man anså at det var til individets gode (beskytte) med undervisning på abnormskolen. Sosialstaten hadde også legitimitet til å begrense individets frihet hvis det var lå i samfunnets interesse (Thuen, 2008, s. 106).

6.5.2 Ondskap og degenerasjon

«De aller verste av idiotene er rent som vilde dyr. De lærer ikke at tale, men bare hyle og skrike. Mange lærer ikke engang at gaa, men bare krabbe rundt på alle fire, hvorved neglene på hander og føtter er blitt tykke og krumme som klørne på en hund. De bide og klore og adlyder ikke, sønderriver alt omkring seg og viser ikke mindre følelse for renslighet og sømmelighet. Enkelte overfalles av raseri og kaster seg med glupskhet over nyslaktet kjøtt og fortærer det blodig» (Lidt om tullingerne. 1876).

Slik beskrives noen av de abnorme barn i Lidt om tullingerne (idioterne) og behandlingen af disse hos os (1876). Denne teologiske diskursen påstår at «de verste av idiotene kan ikke

læres noe på skolen, men bør i hvertfall holdes avskilt fra andre barn». Dette beror på at barn (andre) ikke kan gi moralske instruksjoner, «thi børn og legekamerater ere ikke gode læremestere». I tillegg så vil den verste slags «idioten» hvis den utvikler en «snift av aand der findes i han til ondskab, han lærer at hade og bliver en fiende av samfunnet». Det ideologiske standpunktet (hjemmel) om «idiotens iboende natur» er at han savner moral og er snar til ondskap. Hvis man mot bedre viten skal ha «idiotene» i skolen så må de hvert fall holdes adskilt.

Neste fare som gjorde seg gjeldende for de «abnorme børn» var ideen om degenerasjon av negative arveanlegg. Med medisinsk kunnskap som verktøy sa seg legene å kunne forutsi farlighet ved kjennskap til «sinnssykes» og «åndssvakes» natur. Sinnssykevesenet som først var preget av behandlingsoptimisme ble endret på grunn av manglende økonomi retning mot en mer oppbevarende praksis (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 9). Beskrivelser av sykehistorier og behandling ble erstattet med statistikk, og degenerasjonslære kom å definere «sinnssykdom» som samfunnssykdom (Elvbakken & Ludvigsen, 2003, s. 18). Vi må minne oss på at innad psykiatri så var fortsatt de ulike «gradene av idioti» i mangt og mye ansett som en form for «sinnssykdom». Den engelske professoren i rettslegevitenenskap Henry Maudsley kom i 1870 ut med en bok som ble oversatt til dansk – Om forholdet mellem sjæl og legeme hos idioten. Maudsley skriver at den som er «født idiot, er berøvet sin fødselsret som menneske; thi han er født med en saadan hjernemangel, at han ikke eller kun meget svagt og ofuldkomment kan udføre nogen sjælelig funksjon». Den medisinske diskursen forklarer årsaken til «idioti» med mangler i nervesystemet. I boken står det at man har gjort undersøkelser av hjerner til «idioter» og funn viser til at de er dårligere utviklet en lavtstående aper. Det er ikke bare «idiotens» hjerne som ligner dyrenes, men de har også dyriske trekk i sin atferd, noe som ytterligere beviser forskjeller i hjernen (Kirkebæk, 1993, s. 123). Den kristne og medisinske diskurs er enige i denne sak, de «åndssvake» er farlige. De har felles ideer om degenerasjon – foreldres synd og foreldres dårlige arv. Den pedagogiske diskursordnene i Norge er ikke enig, her menes det at de kan ha godt av å slippe å bli plaget av andre, og kanskje kun er en fare for seg selv. I Norge går vi en annen vei enn i Danmark der Keller går i bresjen for å farliggjøre de «åndssvake». Som vi tidligere leste, er tankene om hygiene sterke, og dette er en den dominante diskurs innen medisin. Jeg kan ikke si mer i analysen enn at diskusjonen er der, og at det ser ut som at den pedagogiske diskursordnemen står på sidelinjen.

Kanskje kristendommen aktualiserte sin diskurs om de farlige «idiotene» for å styrke sin posisjon? I boken *Da de åndssvage blev farlige* (1993) skriver Birgitt Kirkebæk om at de innen den danske abnormskolen, med Keller i spissen, gjorde akkurat dette gjennom sin diskurs om de farlige åndssvake. Kirkebæk mener at gjennom denne diskurs så høydes statusen for de som arbeide med de åndssvake og idiotene, på lik linje som den medisinske diskurs hadde fått makt gjennom det for staten viktige hygienearbeidet. Man posisjonerte seg som en institusjon som fylte en samfunnsnytte. Hvis de åndssvake var en trussel mot samfunnet, var jobben kirken gjorde fortsatt relevant. Kanskje ønsket den teologiske diskursen å re aktualisere sin posisjon, der kirken kunne hjelpe samfunnet med å frelse de farlige åndssvake.

6.5.3 Abnormskolen et ekskluderende tiltak

Som nevnt tidligere i kapittelet om kontekstuelle forhold, så motsatte den norske pedagogiske diskurs seg den danske pedagogiske diskurs når det kom til ideologien om de farlige «åndssvake». Den norske pedagogiske diskurs beholdt sitt mer optimistiske syn på de «åndssvake» (Simonsen, 2000, s. 185). Til tross for dette ville den pedagogiske diskurs spille en viktig rolle i isolasjonen som kom til å skje, man fant ikke hjemmel i samfunnsfaren men i omsorg for de abnorme barn. Abnormskolekommissjonen er i Odelstingets proposisjon (1879) av den formening at «der for de abnorme børn maa være særegne undervisningsanstalter» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 6). Dette begrunnes med at «De have et lidet barns tanke i et udviklet legeme; blandt smaabørn ville de være for haardhændte og blandt de større børn for indskrænkede» men fremfor alt ville man i et internat sørge for «at disse børn ville blive behandlede med den utrættelige taalmodighed og kjærlige besindighed, som deres ulykkelige tilstand kræver» (Odelstingets proposisjon, 1879, s. 8).

7 Diskusjon

7.1 Perler for svin

I Matteusevangeliet står det «Gi ikke hundene det hellige, og kast ikke deres perler for svin. De vil bare trække dem ned med føttene sine, og snu seg mot dere og rive dere i stykker» (Matt, 7:6). Lignende tanker fantes hos John Stuart Mill og hans utilitaristiske tanker rundt nytelse - «the fool» hadde ikke samme høye krav til nytelse som det høyere utviklede mennesket i samfunnet. Det man proklamerte var at noen saker i samfunnet skulle være reservert de som viste å sette pris på dem (Brøntveit & Duesund, 2004). Det vil si at man ikke bør gi noe verdifullt til noen som ikke verdsetter det. Denne typen av tanker kan altså sporers til både den kristne etikken og tankene om den utilitarismen nytteetikken. De er de to idetradisjonene som ligger til grunn for vår oppfatning om opplæring av åndssvake. I dag heter det ikke lenger abnormskole og åndssvake, vi operer men nye begreper som «rett til spesialundervisning», «tilrettelegging», «arbeidslivstrening» og psykisk utviklingshemming. Men forskning viser til (NOU 2016:17). at vår tids «åndssvake» har dårligere levekår og får et dårligere tilbud på alle samfunnets arenaer der størsteparten av befolkningen er «normale». En slik diskurs som «perler for svin» har for lengst blitt naturalisert, noe som resulterer i at vi kommer til å ha noen forestillinger som har blitt til sunn fornuft når vi tenker på denne gruppen i samfunnet. For mennesker som ikke bidrar til samfunnsnytt, og i tillegg har nedsatte kognitive forutsetninger burde jo rimelig å lavere forventinger til «det gode liv»? En annen ideologi som har blitt naturalisert, og som er viktig for forståelsen rundt hvorfor mennesker med psykisk utviklingshemming ikke får et tilbud på lik linje med «normalbefolkningen», er den om den norske sosialstaten fortreffelighet. Få av oss klarer å tenke oss et samfunn som er bygget annerledes. Med denne skjulte ideologi følger også en rekke underbevisste tanker om at ingen annen nasjon passer på de «svake» slike vi gjør i Norge. Her får de «åndssvake» penger fra NAV, dra på Tusenfryd og til og med taco på fredag, hva mer kan man ønske og forvente? Fairclough kaller dette fenomenet for «simulerende egalitærisme» (2015, s. 67). I dag finnes en spesiell relasjon mellom ideologi og maktutøvelse, en maktutøvelse som ikke baserer seg på tvang men på aksept. I vårt moderne samfunn anvendes sosial kontroll med gode miner, vi opplever å leve i en nasjon der vi alle er “deleiere”. Fairclough mener at de moderne diskursene har en tendens til å viske ut markører for makt og autoritet – istedenfor bruker man kontroll gjennom simulerende egalitærisme

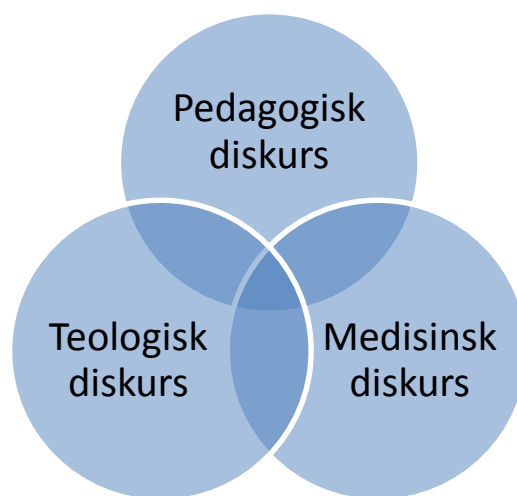
(Fairclough, 2015, s. 67). Mange av oss tenker kanskje at vi bor i verdens beste land, det finnes ikke er friere folk en oss, og alle har det bra. Baksiden av denne diskursen er at vi kanskje ikke stiller de riktige spørsmålene til politikerne når det kommer til for eksempel hvorfor en større del av mennesker med psykisk utviklingshemning ikke har arbeid, lever kortere og dør fattige. Dersom den første tanken (påstanden) er korrekt, så ville det være sunn fornuft at selv de menneskene med psykisk utviklingshemning også har det så bra som de kan, eller fortjener. For det er jo slik at det til tross for den simulerende egalitærismen finnes det i Norge rike og fattige - det er en vedtatt sannhet.

I kapitel *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling* fra boken *Spesialpedagogikk* (2016) skriver Astrid Askildt og Berit H. Johnsen om *opplæringsoptimismen* som kom til å avløses av en pessimismens tid når det gjaldt troen på utviklingshemmedes læringsmuligheter (s. 67). Forfatterne som er en del av den moderne spesialpedagogiske diskurs (boken er en pensumbok for bachelorstudenter på Instituttet for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo [UiO]) forklarer for det meste *opplæringspessimismen* (mitt begrep) som et resultat av ideestrømningene om rasehygiene, eugenikk, degenerering og at legene fikk oppdraget med å skille ut hvilke som skulle få opplæring (Askildt & Johnsen, 2016, s. 65). Dette er kanskje ikke feil i sak, men et unyansert bilde av saken. Når den pedagogiske diskurs brøt med Séguin prinsipper om likeverd, ønsket om fri opplæring for alle, og ideen om at alle kunne lære (Askildt & Johnsen, 2016, s. 63) og isteden innførte begrepet ikke-undervisningsdyktig, mener jeg at den pedagogiske diskurs har hjulpet med å åpne dørene for denne pessimismen. Det er essensielt for veien videre at vi også er bevisste over vår egen rolle som spesialpedagoger. Hvilken funksjon fyller vi i samfunnet, og hvordan velger man å tolke dette embetet.

7.2 Pedagogisk, teologisk og medisinsk diskurs

Jeg har så langt i denne oppgaven argumentert for at det var tre sentrale diskurser som var med å påvirke det spesialpedagogiske feltet i siste halvdel av 1800-tallet. I analysearbeidet har det i datagrunnlaget blitt identifisert tre diskurser: den teologiske, den pedagogiske og den medisinske. Men hvordan holder disse tre diskursene seg i en sammenlikning med i dag? Da som nå føler vi en plikt til at «den lykkeligere udrustede del af samfundet løfter dem op til sig», disse de «ulykkelige» (Odelstingets proposisjon No. 2 1879: Ang Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme børn, 1879, s. 4). Plikten da var hjemlet i en kristen etikk som

fortsatt finnes slik blant mange som jobber med og for barn med funksjonsnedsettelse. En konkurrerende verdensanskuelse innen det spesialpedagogiske felt er hjemlet i humanisme og humaniora. I analysedelen har jeg argumentert for at de første «spesialpedagogene» har røttene sine i kristendommen, men også hvordan de forhandler med staten, og på den måten hvordan disse idealene gjennomgår en transformasjon. Abnormskolene kommer til å ha sine røtter i kirken, men samtidig la seg påvirke av de medisinske strømningene i samfunnet for å levere det som de selv og staten ønsker. En isolert skole, der man har strenge klassifikasjoner for hvilke av de «abnorme barn» som skal få delta, og der de åndelige ikke lenger har første prioritet. Mot kirkens ønske innfører man arbeidslivstrening. Arbeidslivstrening er et begrep fra den moderne videregående opplæringen for mennesker med psykisk utviklingshemning. Jeg velger her å gå bort fra faren med anakronisme (Bowker & Star, 2000, s. 42) ettersom jeg bevisst vil vise til ideologiske tanker som ikke har blitt endret, bare byttet navn. Nytteperspektivet har blitt innført i Abnormskolen. Det medisinske feltet som har beveget seg fra asyl til abnormskolen får etter hvert oppgaven med å klassifisere og kartlegge de «abnorme barn». Som vi kommer til å se nærmere på så vil Abnormskolen bli en arena der de tre ulike diskursene «strider» om makt.



Grue gir i 2018 en forelesning på det utdanningsvitenskapelige og viser til at den spesialpedagogiske feltet er bygget opp som over. Forskjellen er at fagområdene/ diskursene nå heter pedagogikk, sosiologi, psykologi og filosofi. I den overlappende delen i midten er abnormskolen byttet ut mot spesialpedagogikk. De fire eksterne feltene overlapper alle litt med spesialpedagogikken, men ikke med hverandre. Diskursen om de «åndssvake» barn da som nå er et komplekst felt med mange ulike interessenter som sloss om tolkingsfortrinn.

En ny diskurs som konkurrerer om å få tolke fenomenet er fra organisasjoner som Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) og First Peoples Disability Network (FPDN), det vil si interesseorganisasjoner for mennesker (og deres familier) med funksjonsnedsettelse. Disse og mange andre lignende organisasjoner har en konkurrerende diskurs der man ikke skal bli bedømt etter funksjon. Poenget mitt er at vi fortsatt befinner oss i det samme episteme der vi måler og kategoriserer mennesker på et arbitrært grunnlag. De sterke i samfunnet har mer ettersom de produserer mer nytte, som vi alle kan få del av. Staten står fortsatt sterkt, de betaler ut penger til de uføretrygdede og pålegger familiene å sende barna sine på skolen. De nasjonale tankene om den sterke, trygge sosialstaten lever fortsatt. Levestandarden for folk med psykisk utviklingshemning er bedre i dag en på 1800-tallet, men det samme kan vi si om alle grupper i samfunnet. Hvis vi ser det i et relasjonelt lys, tør jeg å påstå at mennesker med psykisk utviklingshemning, akkurat som de åndssvake på sin tid, står på bunnen når det kommer til besittelse av makt.

8 Avslutning

Tekster blir produsert av enkeltmennesker eller institusjoner. Den som produserer teksten, produserer en tolkning av verden (Fairclough, 2015, s. 104). Diskursanalytikeren leser ikke bare tekster, men leser teksten som samfunnsprosesser (Neumann I. , 2001, s. 72). Analysens oppgave er å finne ideologien som er gjemt i teksten. I oppgaven har jeg vist at det er tre innflytelsesrike diskurser knyttet til utforming og implementering av Abnormskoleloven: den teologiske, den pedagogiske, og den medisinske. Representanter for de tre diskursene arbeidet for å påvirke staten når den overtok ansvaret for de abnorme barn. Jeg har argumentert for at «opplysningsprosjektet» med abnormskolen også for staten fylte en viktig funksjon, blant annet å befri folkeskolen for en sjenerende byrde, nemlig de abnorme barn. De abnorme barn som loven siktet til var de døvstumme, blinde og aandssvage, men ikke idiotene. De aandssvage hadde først vært en del av fellesbetegnelsen idioter, men med nye behov for å klassifisere mennesker oppstod nye klasser, og idiotene var de som ansås ikke lønte seg å ha i skolen. Ved å se på dagens moderne spesialpedagogikk gjennom Foucaults teori om *episteme*, kan det til tross for at vi opplever å ha utviklet oss, og at personer ikke lenger blir definert som idioter, tullinger og byttinger, antydes at kategoriene har bestått, men blitt klassifisert med andre begreper.

Oppgaven diskusjons- og analysedeler har vært tredelt. Jeg hadde en kontekstdel om overgangen fra rettsstat til sosialstat som beskrev Norge og vårt nasjonsbyggingsprosjekt på 1800-tallet. Jeg drøftet hvilke idestrømninger som fantes, og hvordan utviklingen av nasjonalstaten forløp seg i Norge. Abnormskoleloven løftes frem som et opplysningsprosjekt. Analysen av de historiske dokumentene viser at loven resulterer i ekskludering og isolering av de abnorme barn. Jeg har også i oppgaven argumentert for følgende:

1. Det var tre diskurser som gjorde seg gjeldene i debatten om utformingen av loven: den teologiske, medisinske og pedagogiske, og at disse kjempet om makten til å være sakkyndig i saken om de abnorme barn.
2. De tre diskursordnene er enig i at staten skal ta ansvaret for de abnorme barn.
3. Det som kan fremstå som et humanistisk prosjekt for å bedre forholdene for de abnorme barn, synes etter analysen heller å være motivert av definisjonsmaktkampen mellom de tre diskursordnene.

4. Den pedagogiske diskurs bidro til å ekskludere idiotene fra skolen.
5. De teologiske og medisinske diskursene bidrog til tanker om «de åndssvake» som «samfunnsfare».
6. Nasjonsbyggingsprosessen resulterte i innskrenkende frihet for åndssvake personer.

I tillegg ønsker jeg igjen å fremheve verdien av historiske dokumenter for bedre å forstå vår samtid. Ved å forstå analysen av de historiske dokumentene jeg har utført i denne oppgaven, gjennom Foucault genealogibegrep – å skrive historien om nåtiden (Foucault & Sheridan, 1995, s. 42), mener jeg at vår samtids debatt om utdanning for barn med diagnosen psykisk utviklingshemming har likhetstrekk med debatten og prosessene på 1800-tallet.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Askildt, A., & Johnsen, B. (2016). *Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (5. utg., ss. 59-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Frihet og likeverd - om mennesker med utviklingshemming* (Meld. St. 45 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Bowker, G. C., & Star, S. (2000). *Sorting things out : classification and its consequences* (Inside technology). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brøntveit, E., & Duesund, K. (2004). *Filosofi, livssyn og etikk* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, G. (2017). *Konfirmasjonen i gamle dager - tvang eller tilpasning?; kirkebøkene forteller*. *Prismet*, 68(1-2), 77-93.
- Ellingsen, K. (2014). *Utviklingshemming og deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvbakken, K., & Ludvigsen, K. (2003). *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*. *Hygiene og psykiatri; medisinske disipliner i statens tjeneste*, 19(1), ss. 3-112.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd. utg.). London: Routledge.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books. Hentet fra https://monoskop.org/images/9/90/Foucault_Michel_Archaeology_of_Knowledge.pdf
- Foucault, M., Engelstad, F., & Falkum, E. (2008). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.

- Froestad, J. (1999). Normalisering som disiplinering. I S. Meyer, T. Sirnes, & M. o. demokratiutredningen, Normalitet og identitetsmakt i Norge (ss. 76-98). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Grue, J. (2015). Analysestrategier i akademisk arbeid. Bergen: Fagbokforlaget .
- Kirkebæk, B. (1993). Da de åndssvage blev farlige. Holte: Socpol.
- Lohne, E. (2017). Etikk, språk og argumentasjon: En innføring i debattetikk. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). Mening, materialitet, makt : En innføring i diskursanalyse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, V. (1993). Fattig forsømt tungnem: trekk av spesialundervisningens historie i Norge fram til 1945. Hosle: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- NOU 2016: 17. (2017). På lik linje: åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>
- Simonsen, E. (2000). Vitenskap og profesjonskamp : opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963. Oslo: Unipub forl.
- Sosialdepartementet. (2003). Nedbygging av funksjonshemmende barrierer (St.meld. nr. 40 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Thuen, H. (2008). Om barnet : Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien. Oslo: Abstrakt forlag.
- United Nations Human Rights. (2019). Concluding observations on the initial report of Norway. Hentet fra https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fNOR%2fCO%2f1&Lang=en

Offentlige dokumenter

Dokument nr. 68 (1902/1903). *Fra kirkekomiteen. Abnormskolevæsenets udvikling i Norge.*

Kirke og undervisningsdepartementet (1876) *Skole for aandelig abnorme børn.*

Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet (1827).

Lov om Almueskolevæsenet i Kiøbstæderne (1848).

Oth. Prp. No. 2 (1879). *Ang. Udfærdigelse af en Lov om Skoler for abnorme Børn.*

Aviser, tidende o.l.

Bergens Tidende (1877). *Om sundhetstilstanden og medicinalforholdene i Norge 1873.*

Nordre Bergenshus Amtstidende (1876). *Lidt om tullingerne (idioterne) og behandlingen af disse hos os.*