

Sammendrag

Mastergradsoppgaven er skrevet med bakgrunn i formuleringen av følgende problemstilling:

«Synet på åndssvake i et historisk lys» - Hvilket syn kom til uttrykk på Røstad skole i perioden 1920-1932?

Utviklingshemmede har blitt karakterisert på en rekke forskjellige måter, og da med karakteristikk som vi i dag ville oppfatte som krenkende. Jeg har likevel valgt å ta i bruk disse begrepene for å kunne fange den tiden som jeg har satt søkelyset på, jf.

problemstillingen beskrevet ovenfor. I et spesialpedagogisk perspektiv er det viktig å være tilbakeskuende for derigjennom å kunne etablere en bredere plattform for forståelsen av nåtiden.

Jeg har tatt med teoretiske og historiske perspektiver for å belyse hvordan synet på de åndssvake har vært i den perioden oppgaven tar for seg. Perspektivene har hatt opplæringsoptimisme eller pessimisme som fokusområde. Historisk forskningsmetode ligger til grunn for utarbeidelsen av masteroppgaven, og baseres på tekstanalyse med en hermeneutisk tilnærming.

Arkivmaterialet som er benyttet til eksemplifisering er hentet fra Røstad skole. Materialet omfatter et utvalg av Elevrådsprotokoll A 76, 1921-1937, Lærerrådsprotokoll A 83, 1922-1934 og Straffeprotokoll A 86, 1892-1992.

Formålet med masteroppgaven er å analysere synet på de åndssvake i perioden 1920-1932 gjennom bruk av elevbeskrivelser fra Røstad skole, et skolehjem der det overordnede målet var «*at bibringe elevenes forutsetninger for at kunne forsørge seg selv*». (Omsorg og overgrep, 2009, s.160).

Mine funn viser at opplæringsoptimismen var det mest rådende synet ved Røstad skole. Skolen forsøkte å tilpasse undervisningen og ga alle en sjanse til å forsøke seg i skolen.

Forord

Så godt det føltes da jeg endelig kunne skrive disse siste ordene i en oppgave som har vært både krevende og spennende å arbeide med.

Jeg vil først takke mine to veiledere, dosent Arve Gunnestad og professor Yngve Skjæveland for gode innspill og tilbakemeldinger.

Opgaven hadde det ikke vært mulig å få til uten et velfungerende Statsarkiv som ga meg muligheten til å benytte et unikt kildemateriale fra en svunnen tid. Sender en stor takk til Hans Nicolai Nissen på Statsarkivet i Trondheim for hjelp med søknader, litteraturtips, tilretteleggingen av arkivmaterialet og for lån av kontorsted under gjennomgangen.

Kjære pappa, tusen hjertelig takk for all hjelp til korrekturlesing og tilbakemeldinger på ord, innhold og struktur. Jeg er veldig takknemlig for den støtten du har gitt meg. Takk til deg, kjære mamma for all omsorg og mange optimistiske påminnelser på tunge dager om at oppgaven kommer til å bli ferdig til slutt. Og til slutt en stor takk til kjæresten min, Magnus, som har brukt utallige kvelder til å hjelpe meg når skrivingen har vært vanskelig, som alltid har funnet løsninger når jeg har sett problemer- jeg er glad for at du er den du er.

Nå er studietilværelsen over, og en ny hverdag venter. Jeg gleder meg.

Trondheim, desember 2015

Hanne Lejon

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL.....	9
1.2 RØSTAD SKOLE	10
1.3 PROBLEMSTILLING	11
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. TEORETISKE OG HISTORISKE PERSPEKTIVER.....	15
2.1 UTVIKLINGSHEMNING OG BEGREPSBRUK	15
2.2 ÅNDSSVAKHET SOM GRUPPE INNENFOR SINNSYKDOMMER.....	18
2.3 PEDAGOGISK OPTIMISME	20
2.4 OPPLÆRING AV ÅNDSSVAKE I NORGE FØR 1881	22
2.5 ABNORMSKOLELOVEN 1881.....	23
2.6 ABNORMSKOLENE ETABLERES.....	25
2.7 FOLKESKOLELOVEN 1889.....	27
2.8 FRAMVEKSTEN AV RASEHYGIENE	28
3. METODE.....	31
3.1 HISTORISK FORSKNING	31
3.2 FRAMGANGSMÅTE.....	32
3.3 UTVALG.....	33
3.4 OM DE ENKELTE PROTOKOLLENE	34
3.5 UTFORDRINGER.....	36
3.6 KILDER OG KILDEKRITIKK.....	37
3.7 FORSKNINGSETISKE TILNÆRMINGER	38
4. HOVEDFUNNENE I MATERIALET FRA RØSTAD OFFENTLIGE SKOLE FOR EVNEVEIKE	39
4.1 INFORMASJON FRA ELEV- OG LÆRERRÅDSPROTOKOLLENE.....	39
4.1.1 Skoleerfaring og lese- og taleferdigheter ved opptak.....	39
4.1.2 Beskrivelser av utseende.....	40
4.1.3 Gradering av åndssvakhet	40
4.1.4 Optimistiske beskrivelser	42
4.1.5 Pessimistiske beskrivelser	42
4.1.6 Beskrivelse av familieforhold	43
4.1.7 Opplysninger om elevenes alder ved opptak og utskrivning	44
4.2 STRAFFEPROTOKOLL A 86 1920-1923.....	44
5. DRØFTING.....	47
5.1 ELEVENE VED RØSTAD SKOLE – EN HOMOGEN ELLER HETEROGEN GRUPPE?	47
5.2 GRADERING AV ÅNDSSVAKE VED RØSTAD SKOLE	49
5.3 RØSTAD SKOLE - OPPLÆRINGSOPTIMISME ELLER -PESSIMISME?	50
5.4 TILPASSET OPPLÆRING – VAR DET TIL STEDE PÅ RØSTAD SKOLE?	53
5.5 RØSTAD SKOLE – EN LESE- OG ARBEIDSSKOLE ELLER EN ARBEIDSKOLONI?	54
5.6 BRUK AV STRAFF.....	54
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJON	57
LITTERATURLISTE	59

VEDLEGG 1	RIKSANTIKVAREN – INNSYN I KLAUSULERTE ARKIVSAKER.....	63
VEDLEGG 2	TAUSHETSERKÆRING	65
VEDLEGG 3	TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE AS	67

1. Innledning

Jeg vil i dette første kapittelet gi en beskrivelse av bakgrunnen for valget av temaet, og videre gi en begrunnelse av temaets formål og aktualitet. Jeg vil deretter presentere problemstillingen. Videre vil jeg si noe om den tidligere forskningen som har blitt gjort rundt temaet. Til slutt vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygging kapittelvis.

1.1 Bakgrunn og formål

Utviklingshemmede utgjør en av de største gruppene av funksjonshemmede i dagens Norge. Mennesker med utviklingshemming faller inn under denne betegnelsen, selv om de som gruppe representerer et stort mangfold av forskjellighet og egenskaper (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

I et historisk perspektiv har dagens utviklingshemmede vært gjenstand for en omfattende bruk av begreper og karakteristikk med utgangspunkt i samfunnets til enhver tid rådende menneskesyn. I følge Fjermeros (2009) er de psykisk utviklingshemmede den gruppen av mennesker som i størst grad har fått kjenne samfunnets pendelutslag mellom optimisme og integrasjon på den ene siden og pessimisme og utstøting på den andre.

De menneskene vi i dag omtaler som utviklingshemmede ble blant annet kategorisert som åndssvake, idioter, evneveike og imbesile i den tidsepoken som oppgaven tar for seg. Ut fra dagens ståsted blir disse betegnelse sett på som utdaterte og svært krenkende. Ettersom det var disse begrepene som da var rådende, føler jeg likevel at det er både naturlig og riktig å benytte disse begrepene i oppgaven for å presentere tidsånden i omtalen av de menneskene som i dag karakteriseres som utviklingshemmede.

I løpet av de årene jeg har studert spesialpedagogikk, har jeg alltid hatt en ekstra interesse for de mennesker som har blitt sett på som avvikere fra normalitetens rammer. Det har vært spennende å lære om hvordan samfunnet og skolen har forholdt seg til mennesker som ikke har vært som «de andre», og se hvilke valg som har blitt gjort i forhold til integrering og ekskludering. Jeg mener at det i et spesialpedagogisk perspektiv er viktig å være tilbakeskuende for derigjennom å kunne etablere en bredere plattform for forståelsen av nåtiden.

Fra 1800-tallet og fram til i dag har lover for mennesker med utviklingshemming avløst hverandre. I noen tilfeller var dette et resultat av et radikalt stemningskifte i synet på

utviklingshemmede. Dette kom blant annet fram da «lov om abnorme børns undervisning» ble vedtatt i 1881. Dette var første gangen at de dannelsesdyktige åndssvake fikk en rett til opplæring. Et nytt stemningsskifte gjorde seg gjeldende ved inngangen til 1900-tallet. Kirkebæk & Simonsen (2012) viser til at få år etter at fagpersoner argumenterte på et teologisk pedagogisk grunnlag i forståelsen av de åndssvake som en del av det menneskelige fellesskap, ble konkurrerende medisinske og naturvitenskapelige synspunkter introdusert. Disse synspunktene hadde fokus på primitivitet og mindreverd.

Denne overgangen kom også til uttrykk gjennom en lovendring da «Lov av 1915 om døve, blinde og aandsvake barns undervisning og pleie og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige aandsvake» erstattet «Lov av 1881 om abnorme børns undervisning».

Oppgavens formål er å analysere synet på de åndssvake ved hjelp av materialet fra en institusjon, som i våre dager kan ses på som en spesialpedagogisk institusjon. Dette kan gi oss innblikk i hvordan samfunnets syn på de åndssvake var på den tida. Synet gjenspeiler seg både i de mange begrepene som er blitt benyttet for å kategorisere åndssvake, og de mange forklaringene på hvorfor mennesker var eller ble åndssvake. I tillegg gjenspeiles samfunnets syn i skolelovene der bare de åndssvake som var dannelsesdyktig fikk rett til opplæring.

Kildene som er blitt benyttet omfatter et utvalg fra arkivmateriale fra Røstad offentlige skole for evneveike [heretter Røstad skole] der lærerrådsprotokollen A 83 1922-1934, elevrådsprotokollen A 76 1921-1937 og straffeprotokoll A 86 1892-1992 har dannet utgangspunktet.

1.2 Røstad skole

Stortinget kjøpte eiendommen Røstad ved Levanger i 1899 for å kunne bygge landets tredje åndsvakeskole, og fire år senere i 1903 sto skolen klar til bruk.

I Nordre Trondhjems Amtstidene ble det samme år gitt en beskrivelse av hvordan samfunnet så på Røstad skoles nye elever, hvor det tydelig kommer fram at de ble framstilt som underholdningsobjekter. (Omsorg og overgrep, 2007)

Å hvor morsomt. Tenk 30 stykker av samfunnets stebarn - det blir noe å se. Hvorledes mon tro de ser ut, er det virkelige mennesker? (...) alle vil være så nær som mulig byens politistyrke «in korpore» for å se disse besynderlige skapninger (Omsorg og

overgrep, 2007, s.160).

Det kommer videre fram at det var vanskelig å angi nøyaktig hvor mange idioter og åndssvake som kom ut fra toget den dagen, men ettersom Røstad skole sine bygninger var av romslig karakter, var det håp om at mange kunne få seg plass. Artikkelen avsluttes med at opplevelsen av å se disse elevene var noe innbyggerne kom til å leve lenge på (Omsorg og overgrep, 2007).

Det var beregnet at skolen skulle romme omtrent 150 elever. Trøndelagsfylkene, Nordland, Troms og Finnmark var opptakskommuner fram til 1960. Da åndsvakeskolen Lindern i Oslo ble nedlagt samme år, ble elevene som tilhørte denne skolens opptaksfylker også sendt til Røstad.

Det overordnede målet for Røstad skole var «*at bibringe elevenes forutsetninger for at kunne forsørge seg selv*» (Omsorg og overgrep, 2007, s.160). Undervisningen var delt inn i «leseskolen» og «arbeidsskolen» helt fram til 1970-tallet. På formiddagen hadde elevene 5 timer teoretiske fag i leseskolen, mens ettermiddagen ble benyttet til arbeidsskolen, hvor elevene fikk 2-3 timer med praktisk arbeid. Til sammen utgjorde dette en undervisningstid på rundt 40 timer i uka fordelt mellom skole og arbeid (Omsorg og overgrep, 2007).

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i beskrivelsene av bakgrunn og formål har jeg formulert følgende problemstilling: «*Synet på åndssvake i et historisk lys*» - Hvilket syn kom til uttrykk på Røstad skole i perioden 1920-1932?

1.4 Tidligere forskning

Ettersom dette er en historisk oppgave som omhandler synet på de åndssvake, vil det derfor være relevant å gi en redegjørelse av de temaer det har vært fokusert på i annen forskning rundt synet på åndssvake og åndssvakeomsorgen. Her kan både Astrid Askildt og Birgit Kirkebæk nevnes. Kirkebæk har i boka «*Da de åndssvage blev farlige*» (1993) rettet søkelyset mot betydningen den faglige fortolkningen av teorier om åndssvake fikk for oppfattelsen for den åndssvake som person. I denne avhandlingen har hun benyttet seg av materialer fra de Kellerske anstalter i Danmark i perioden 1884-1902.

Når det gjelder Askildts avhandling til dr.philos graden var hennes tema «*Opplæring av*

funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, ideutvikling og formalisering fram til midten av det 20.århundre» (Askildt, 2004). Hun har her benyttet seg av et kildehistorisk arbeid der det er benyttet både trykte og utrykte kilder. I regi av program for handikaphistorie, institutt for spesialpedagogikk, universitetet i Oslo, i årene 2003-2005 ble det gjennomført en seminarrekke under tittelen «Spesialpedagogiske klassikere og klassiske problemstillinger.» Askildt bidro der med innledningen «Forsømde og åndssvake barn i heim og skole i siste del av 1800- talet». I denne innledningen viser hun til at hun i sin doktorgradsavhandling fra 2004 opplevde at det var vanskelig å fortelle historien til den enkelte elev. Dette begrunner hun med at kildetilfanget var stortingsdokumenter og andre offentlige utredninger. I den videre forskningen som Askildt redegjorde for i denne innledningen, oppdaget hun at det fortsatt var vanskelig å finne elevenes egne beskrivelser av tilværelsen som åndssvak. (Askildt, 2007). Det ble derfor fortsatt nødvendig å vurdere dette ut fra andres perspektiv. Dette perspektivet fant hun blant annet gjennom bruk av kildemateriale som besto av opptaksskjema til åndssvakeinstituttet til Jacob Sæthre i Bergen.

1.5 Oppgavens oppbygging

I dette innledende kapittelet, *kapittel 1*, tok jeg for meg bakgrunn for valg av temaet, temaets aktualitet, og formålet med oppgaven. Problemstillingen ble presentert, i tillegg til et innblikk i tidligere forskningsarbeid.

I kapittel 2 vil jeg presentere forskning og teoretiske perspektiver, samt lovgivning som var gjeldende i den tidsepoken som oppgaven fokuserer på. Jeg vil vise til hvordan åndssvakhet har vært benyttet som et begrep innenfor både psykiatri og pedagogikk. Videre vil jeg redegjøre for de mest sentrale lovene i perioden jeg har satt søkelyset på og hvordan synet på de åndssvake har variert mellom positive holdninger og opplæringsoptimisme på den ene siden og negative tankeretninger og rasehygiene på den andre.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for den historiske metoden jeg har benyttet meg av, bestående av tekstanalyse med en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil foreta en nærmere beskrivelse av prosessen rundt innsamling av data fra arkivene til Røstad skole, hvilke kriterier som ble lagt til grunn for utvelgelsen av kildene, og eventuelle utfordringer jeg møtte underveis i arbeidet. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg har tolket og analysert data, og jeg vil skrive om hva som kjennetegner historisk forskning. Forskningsetiske spørsmål vil også bli beskrevet.

I kapittel 4 vil hovedelementene fra empirien bli presentert. Elevbeskrivelsene fra Elev- og lærerrådsprotokollene vil bli presentert samlet. Til slutt vil straffeprotokollen presenteres, hvor det blir gitt en beskrivelse av handlingene som førte til straff samt straffereaksjonene som fulgte med.

I kapittel 5 vil empirien i kapittel 4 bli analysert og drøftet i lys av teorien beskrevet i kapittel 2. Dette skjer innenfor følgende inndeling;

- 5.1 Elevene ved Røstad skole - En homogen eller heterogen gruppe?
- 5.2 Gradering av åndssvake ved Røstad skole,
- 5.3 Røstad skole – Opplæringsoptimisme eller -pessimisme?
- 5.4 Tilpasset opplæring – Var det til stede på Røstad skole?
- 5.5 Bruk av straff

I kapittel 6 vil jeg ha en kort avsluttende refleksjon, hvor jeg viser til hva jeg kunne tenke meg å få vite mer om.

2. Teoretiske og historiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva som kjennetegnet åndssvakhet og hvordan vi i dag klassifiserer mennesker med utviklingshemning. Jeg vil videre gå inn på utviklingen av synet på de åndssvake, fra å være en egen gruppe i sinnssykevesenet, til gradvis å bli tatt hånd om av pedagoger som uttrykte håp for de åndssvakes opplæringsmuligheter.

Jeg vil deretter gå inn på de mest sentrale lovene på slutten av 1800-tallet og starten på 1900-tallet.

Avslutningsvis vil jeg se på den rasehygieniske tankeretningen som utviklet seg rundt århundreskiftet, og som etter hvert ble en motvekt til den pedagogiske optimismen

2.1 Utviklingshemning og begrepsbruk

Hvorfor mennesker ble beskrevet som åndssvake, har basert seg på forskjellige forklaringsvariabler. I Norden mente en at åndssvakhet kom som følge av arvelige og miljømessige faktorer (Askildt, 2004). Paul Amdal, en lærer for åndssvake barn på slutten av 1800-tallet i Trondheim, trakk fram faktorer som sinnssykdom eller drukkenskap hos foreldrene som forklaring på hvorfor barn kunne bli åndssvake. Barnet kunne også bli skadet under fødselen, eller i svangerskapet, som igjen kunne føre til åndssvakhet. I tillegg ble det sett på som uheldig hvis noen var inngifte (Askildt, 2004). Også barnet selv kunne være skyld i åndssvakheten, spesielt eldre barn som blant annet drev med onani (Askildt, 2004).

Opp gjennom historien er det i Norge blitt benyttet ulike begreper om mennesker som vi i dag omtaler som utviklingshemmede. Disse begrepene synes å ha som hovedbudskap at de refererer til en svikt i intellektuelle funksjoner. Eksempler på dette er begreper som evneveike, åndssvake og tilbakestående (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

Fjermeros (2009 s.15) viser videre til begreper som «*tomsinger og tullinger, fjanter og galninger, debile og evneveike, imbecile og idioter, sinker og åndssløve*» som eksempler på dette. Som synonymt med åndssvak har også betegnelsen oligofreni blitt benyttet som en mer faglig betegnelse. Det samme gjelder for begrepet abnorm (Fjermeros, 2009). Også Sætedal (1998) viser til at betegnelse av mennesker med psykisk utviklingshemning har hatt stor variasjon, og at denne variasjonen har vært større for denne gruppen enn for mennesker med fysiske funksjonshemninger.

På begynnelsen av førtitallet kom boka «De åndssvake og åndsvakeskolen» skrevet av Agnes Hornes (1943). Hornes (1943) skriver at de åndssvake rommet en stor gruppe mennesker hvor den vanligste inndelingen omfatter de tre kategoriene debile, imbesile og idioter. Hun presiserer videre at som følge av legenes, psykologenes og pedagogenes kunnskapsutvikling på området, betegnes ikke åndssvakhet som en enkeltstående lidelse, men heller som en samlebetegnelse som innbefatter mange forskjellige lidelser som kommer av ulike årsaker og i ulikt omfang (Hornes, 1943). Kort formulert kan åndssvakhet beskrives som en mangelfull utvikling av sjelsevnene (Hornes, 1943). Kirkebæk (1993) sier mye av det samme, åndssvakhet kan ses på som et samlebegrep for flere ulike betegnelser på den mentale kapasitet.

At åndssvakbegrepet omfattet mennesker med stor variasjon i funksjonsnivå, kjenner vi også igjen fra vår tid når vi skal forsøke å gi begrepet utviklingshemning et innhold. Børge Holden (2008) skriver i boka «Psykiske lidelser og utviklingshemning» at det er utfordrende å skulle gi en beskrivelse av personer med en utviklingshemning, ettersom det er en særdeles sammensatt gruppe. «*Utviklingshemning betyr bare at det foreligger tilstrekkelige, generelle lærevansker og tilstrekkelig reduksjon av ferdigheter og kunnskaper*» (Holden, 2008, s.22).

Utviklingshemning er med andre ord svært omfattende som kategori, hvor spennvidden omhandler mennesker som er svært svakt fungerende, hvor manglende språk og praktiske ferdigheter er mangelfullt, i tillegg til personer hvor fungeringen er opp mot normalnivået (Holden, 2008). «*Utviklingshemning omfatter et mylder av tilstander som har høyst forskjellige årsaksforhold (...)*» (Holden, 2008, s.22).

Holden (2008) skriver videre at utviklingshemning betraktes som en psykiatrisk diagnose ettersom det meste av forstyrret atferd der det ikke forekommer kjente og enhetlige biologiske årsaker, blir plassert i psykiatriske diagnoseverk. Selv om Downs syndrom også er en utviklingshemning, karakteriseres den likevel ikke som en psykiatrisk diagnose, ettersom denne sykdommen har en biologisk forklaring (Holden, 2008).

Retter vi blikket mot den internasjonale faglitteraturens omtale av utviklingshemmede, finner vi også der at ulike begreper benyttes. Eksempler på slike begreper er «*mental retardation, intellectual disabilities eller general learning disability(...)*» (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s 388).

I 1968 lanserte WHO begrepet «mental retardation» som en erstatning for det som på norsk ble omtalt som åndssvak. Norge fulgte opp WHO sine anbefalinger gjennom introduksjon av det oversatte begrepet psykisk utviklingshemmet som erstatning for åndssvakbegrepet. (NOU 1973:25)

Det har vært vanlig å klassifisere utviklingshemninger i ulike underkategorier basert på IQ test og/eller ut fra hvordan personen fungerer. WHO sin klassifisering (ICD 10) er et sentralt eksempel på dette. I «*ICD-10 Psykiske lidelser og adferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*» også kalt «Blåboka», utgitt av Helsedirektoratet/Verdens helseorganisasjon, framgår det blant annet at «*psykisk utviklingshemning er en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden*» (Blåboka, 2015 s. 139).

Et utdrag fra klassifiseringssystemet for psykisk utviklingshemming ser slik ut for de fire første gruppene innenfor utviklingshemming (Blåboka, 2015):

1. F 70. Lett psykisk utviklingshemning (IQ 50-69). Noe sen utvikling av språk, men de fleste mestrer og kan delta i samtaler. De største vanskene oppstår vanligvis med teoretisk skolearbeid som utgjør de største utfordringene, og spesielt gjelder dette lese- og skriveferdigheter. Som oftest vil personer innenfor de høyere nivåene av mild psykisk utviklingshemming, kunne ha jobber som krever praktiske framfor teoretiske evner. I varierende grad blir det funnet tilknyttede tilstander som opptrer samtidig. Dette gjelder blant annet autisme og adferdsforstyrrelser. Lett psykisk utviklingshemning inkluderer også begrepene feeble-mindedness og mild psykisk utviklingshemming.
2. F71. Moderat psykisk utviklingshemning. (IQ 35-49). Språkforståelse og språkbruk utvikles sent, og endelige resultater er også begrenset. Personer med moderat utviklingshemming har begrenset progresjon i skolearbeidet, men noen har grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å lese, skrive og telle. Gjennom spesialundervisning kan man oppnå mulighet for at det begrensede potensialet utvikles og grunnleggende ferdigheter oppnås. Kan vanligvis utføre enkelt praktisk arbeid som voksne. Moderat psykisk utviklingshemning er også inklusive begrepene imbesilitet, moderat mental retardasjon og moderat oligofreni.
3. F72. Alvorlig psykisk utviklingshemning. (IQ vanligvis mellom 20 og 34). Når det gjelder det kliniske bildet, organisk sykdomsårsak og tilknyttede tilstander, er alvorlig psykisk utviklingshemning tett opp til kategorien moderat psykisk utviklingshemning. Betydelig

motorisk svikt eller andre tilknyttede mangler har de fleste personene som lidelse. Alvorlig psykisk utviklingshemning inkluderer også alvorlig mental retardasjon og alvorlig oligofreni.

4. F73. Dyp psykisk utviklingshemning. I denne kategorien er IQ-nivået vurdert til lavere enn 20. I praksis betyr dette at individer som er rammet, har svært begrenset evne til å forstå eller følge anmodninger eller instruksjoner. Ingen eller svært begrenset mobilitet. Personer med dyp psykisk utviklingshemning har behov for kontinuerlig hjelp og tilsyn. På sitt beste har personer med dyp psykisk utviklingshemning en språkforståelse og et språkbruk som er begrenset til å forstå grunnleggende ordrer og ytring av enkle spørsmål. Hyppig forekommende som gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i sin mest alvorlige form, er særlig atypisk autisme. Dyp psykisk utviklingshemning er også inklusive idioti, dyp mental retardasjon, dyp oligofreni.

2.2 Åndssvakhet som gruppe innenfor sinnssykdommer

Selv om de utviklingshemmede i dag ikke betraktes å være en del av sinnssykdommens sfære, var dette et gjeldende syn på 1800-tallet før de åndssvake etter hvert ble løsrevet fra denne kategorien.

En av de store pionerne innenfor psykiatrien var franske Philippe Pinel (1745-1826). Pinel blir ofte betegnet som mannen som befridde de sinnssyke fra fengsel og fastlenking, og som oppfattet sinnssykdommen som noe som skulle og kunne behandles (Østrem, 1983; Thuen 2008). På slutten av 1700-tallet oppsto det derfor nye teorier og behandlingsmåter rundt håndtering av sinnssykdom basert på moral og terapi (Thuen, 2008).

Det toneangivende aspektet bak denne nye tankemåten var å frambringe et skille mellom helbredelige sinnssyke og uhelbredelige idioter, hvor psykiatrien og legene skulle rette behandlingen og innsatsen mot de helbredelige (Thuen, 2008). Pinel og hans elev og etterfølger Jean-Étienne Esquirol (1772-1840), sto bak utviklingen av degenerasjonslæren, en lære som mente at de ulike sinnssykdommene som følge av degenerasjon var arvelige og progressive lidelser (Østrem, 1983).

Sinnssykdommene ble i 1801 inndelt i fem ulike kategorier; Melankoli, mani med delirium, mani uten delirium, demens og idioti, der den siste kategorien omfatter det vi i dag kaller alvorlig psykisk utviklingshemning (Syse, 1993). Idioti representerte den totale håpløshet, og

ble ansett som en medfødt tilstand som ikke kunne forandres. I så måte passet de ikke inn i de vanlige psykiatristaltene (Østrem, 1983)

Den norske psykiateren Herman Wedel Major var kjent med skillelinjene Pinel og Esquirol trakk opp mellom de helbredelige og uhelbredelige, men tok selv avstand fra dette skillet. Han mente at helbredelige og uhelbredelige i stedet skulle få tilbud innenfor den samme institusjonen av hensyn til de uhelbredelige (Østrem, 1983). Begrunnelsen for dette var Major sin frykt for at institusjonene kun ville ta hånd om de menneskene som kunne forbedres, altså de helbredelige, mens det ikke ville bli gjort noe for de menneskene som ble sett på som uhelbredelige.

Østrem (1983) peker på sannsynligheten for at flere av pasientgruppene på sinnssykeasylene i realiteten var åndssvake mennesker. Han viser i den forbindelse blant annet til et eksempel fra Reitgjerdet sinnssykeasyl. Lederen ved dette asylet oppgir at 31 % av pasientene i perioden 1923-1926 var klassifisert som åndssvake. Østrem (1983) skriver videre at det kan være grunn til å anta at den videre utviklingen innenfor skolesystemet hvor fokuset lå på de dannelsedyktige av de åndssvake, kom som følge av at de ikke dannelsedyktige var tiltenkt en plass innenfor sinnssykevesenet (Østrem, 1983).

Det samme kommer fram i artikkelen til Syse (1993), hvor han henviser til Ot.prp. Nr.57: 1949, der det framgår at fram til omlag 1950 var det flere åndssvake i sinnssykeasylene enn i åndsvakehjemmene (Syse, 1993, s.73).

Birgit Kirkebæk poengterer i boka «*Da de åndssvage blev farlige*», at for å få en forståelse av framveksten av egne institusjoner for de åndssvake, er det vesentlig å fremheve at de åndssvake i den tidlige psykiatrien på 1800-tallet tilhørte en egen særskilt gruppe innenfor sinnssykdommene. Videre skriver Kirkebæk (1993) at det var utfordrende å skille mellom åndssvake og sinnssyke. Forskjelligheten viste seg ved at idioti var en tilstand hvor hjernen ikke hadde utviklet seg, mens sinnssykdom var akutt eller kronisk sykdom i hjernen. Videre skriver hun at selv om idiotene etter hvert ble skilt ut fra de sinnssyke, var det likevel glidende overganger. For noen mennesker ble det til at de ble karakterisert både som sinnssyk og åndssvak (Kirkebæk, 1993).

Ikke før på slutten av 1800-tallet ble det foretatt et skille mellom mentalt syke mennesker og åndssvake (Østrem, 1983; Thuen, 2008). Skillet ble for første gang innført av Esquirol. I Norge ble dette skillet innført av Pinel og Esquirols fremste elev, medisinprofessoren Frederik

Holst (Thuen, 2008). I likhet med de to franskmennene, mente Holst at det var riktig å sette de helbredelige og de uhelbredelige i to ulike kategorier. De uhelbredelige hadde «*intet videre rettsmæssig krav på omsorg*», mens de helbredelige skulle møtes med «*helbredelsens rette behandling*» (Thuen, 2008, s.42).

I artikkelen «*Mongols in Our Midst. John Langdon Down and the Ethnic Classification of Idiocy, 1858-1924*» kommer det fram at interessen for sinnssykdom i et historisk perspektiv fanget forskerens oppmerksomhet i langt høyere grad enn for de utviklingshemmede. «*Madness continues to exercise its magic, but mindlessness holds no mystique*» (Roy Porter sitert i Wright, 2004, s. 93).

De uhelbredelige sinnssyke ble først omtalt som idioter, og senere som åndssvake. Thuen (2008) skriver videre at skillet mellom de helbredelige sinnssyke og de uhelbredelige idiotene frambragte et nytt kapittel i omsorgshistorien, ikke bare innenfor psykiatrien, men også innenfor pedagogikken. Den tidligere sykdomsforklaringen på idioti var nå blitt erstattet med synet om «*en fast konstitusjonell tilstand av mangelfull utvikling*» (Thuen, 2008, s.95).

2.3 Pedagogisk optimisme

1800-tallet representerte en optimistisk periode hvor en tenkte at de åndssvake kunne føres tilbake til samfunnet som produktive mennesker etter systematisk sansetrening og opplæring (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

I tillegg til å være sentral for utviklingen av psykiatrien, var Frankrike et av foregangslandene i opplæringen av åndssvake barn. Mens Pinel og Esquirol ikke så utviklingsmuligheter hos de uhelbredelige idiotene jf. kapittel 2.2, møtte Esquirols elev, Edouard Seguin (1812-1880), denne menneskegruppen med et optimistisk syn for opplæring (Askildt & Johnsen, 2012).

Selv om Seguin var utdannet lege, er det den pedagogiske innsatsen for opplæring av idiotene som både ga ham anerkjennelse i arbeidet innenfor åndssvakeomsorgen og pionerstatus innenfor spesialpedagogikkens historie (Østrem 1993; Thuen 2008 Askildt & Johnsen, 2012).

Et organisert tilbud for undervisning av idiotene ble etablert av Seguin i 1837, et tilbud som representerte det aller første skoletilbudet for åndssvake barn (Befring, 2012). Da hadde undervisning for døve og blinde allerede vært gjeldende i mange tiår, noe som er med på å understreke idiotenes plass nederst på rangstigen i omsorgshierarkiet for datidens abnormgrupper (Thuen, 2008)

St.Simonismen var en sosialistisk teori som gjenspeilet seg i Seguins arbeidsgrunnlag. Dette var en retning som representerte tanker rundt likeverd og rettferdighet. I følge St.Simonismen og Seguin ble det kristne evangeliske budskapet tolket dit hen at det var en kristenplikt å sørge for at de svakeste og mest lavtstående individer skulle få vise sine utviklingsmuligheter. (Østrem, 1983; Askildt & Johnsen, 2012).

Seguin mente at alle mennesker hadde potensiale til å kunne lære. For å gi en best mulig undervisning for de åndssvake elevene, stilte Seguin store krav til lærerens egnethet, og påpekte blant annet viktigheten av å fokusere på elevenes positive sider (Askildt & Johnsen, 2012; Østrem, 1983). Undervisningen skulle gi elevene følelsen av å bli elsket, som igjen skulle føre til at de ville lære å elske seg selv. (Askildt & Johnsen, 2012).

Videre beskrev Seguin idioten som et individ som hverken visste eller kunne, og hvor viljen var fraværende. Svekkelse i nervesystemet var forklaringen på disse manglene. Selv om beskrivelsen reflekterer håpløshet, var det nettopp håpet som sto sentralt filosofien til Seguin. Den hjelpen idiotene hadde behov for var det faktisk ikke umulig å gi. Ved blant annet å stimulere nervesystemet, ville dette bidra til å løfte idiotene inn i den sosiale sfæren og ut av den vonde viljeløsheten (Østrem, 1983). Ulike metoder basert på blant annet sansetrening og aktiviteter ble utviklet for en helhetlig opplæring av mennesket. Til grunn for dette forelå Seguins tro på at de psykisk utviklingshemmede hadde de samme psykiske egenskapene som et hvilket annet menneske (Østrem, 1983)

Seguin inndelte idioten i fire kategorier. Den første inneholdt to typer idioter, den grunnleggende og den overflatiske. Som følge av en svekkelse i nervesystemet hadde utviklingen stoppet opp. Så kom de imbesile, hvor enten arv eller egen skyld (ved onani eller overanstrengelse i puberteten) var årsaken til hodeskaden. Den siste gruppen var forbeholdt det som på fransk ble kalt «enfants arriérés» - de tilbakestående barna. Utviklingen var ikke stoppet opp, men gikk sakte. Tålmodighet ville gi utviklingsmuligheter også til denne gruppa (Thuen, 2008).

Arbeidet til Seguin løftet opp de svakeste i samfunnet, og ble møtt med stor annerkjennelse. Metodene reflekterte i stor grad et solidarisk menneskesyn, basert på prinsippet om rettferdighet (Askildt & Johnsen, 2012). Noe tilsvarende kommer også fram hos Askildt (2004) som trekker fram at Seguin så på arbeidet med åndssvake utfra et likeverdighetsperspektiv hvor han mente at retten til opplæring skulle være for alle. Det

optimistiske synet som Seguin sto for med hensyn til mulighetene for å behandle åndssvakhet hadde en stor innflytelse både i Europa og USA, og da både i samtiden og i tiden etter (Simonsen, 2007).

2.4 Opplæring av åndssvake i Norge før 1881

Historien til spesialskolene kan i Norge føres tilbake til 1824, da det ble opprettet en undervisningsanstalt for døvstumme i Trondheim. Initiativet for undervisning av åndssvake kom mot slutten av 1800-tallet. (St.meld. nr 42. 1965-1966).

Johan Anton Lippestad og Hans Hansen var sentrale navn for opplæring av åndssvake i Norge. (NOU 1973:25; St.meld. nr. 42 1965-1966) I 1870- og 1880-årene opprettet de klasser i Kristiania, Bergen og Trondheim. Dette var klasser for dem som den gangen ble karakterisert som sinker. I 1874 begynte etableringen av «*Eftermiddagsskolen for aandelig abnorme Børn*» (NOU 1973:25, s.11).

Til tross for etableringen av ettermiddagsskolen, var ikke intensjonen at dette skulle være en tilrettelegging av idiotundervisning eller undervisning for «abnorme Børn». Lippestad mente at ettermiddagsskolen heller skulle ses på som et initiativ som var til gagn for Allmueskolen, ettersom skolen da slapp å ta seg av de åndssvake elevene. Med forbehold om at de åndssvake elevene fikk nok opplæring i ettermiddagsskolen forelå det dermed en mulighet for at også de kunne få delta i Allmueskolen, men da på et senere tidspunkt (NOU 1973:25).

Går vi tilbake til omkring 1850 hadde flere byer opprettet en egen undervisning av forsømte eller tilbakestående elever i allmueskolen. Siden 1849 hadde Christiania benyttet hjelpelærere eller «andrelærere» i denne undervisningen. Imidlertid forpliktet ikke Christiania seg til å etablere en permanent organisering av denne spesialundervisningen. Dette endret seg imidlertid da Lippestad entret scenen innenfor åndssvakeomsorgen. Sammen med Hansen utarbeidet Lippestad en søknad ovenfor skolekommisjonen om midler til etablering av en egen skole for «aandelig abnorme Børn» der undervisningen skulle skje innenfor mottoet «*aa fjerne skavanker og vekke det slumrende sjeleliv*» (Simonsen, 2000, s.88). Lippestad og Hansen hadde et opplæringsoptimistisk syn. Dette var et resultat av studiereiser blant annet i Danmark, der toneangivende fagpersoner innenfor åndssvakeområdet allerede var påvirket av blant annet Eduard Seguin sitt arbeid (Simonsen, 2000).

2.5 Abnormskoleloven 1881

Fra midten av 1800-tallet av hadde begrepet åndssvakhet, som en tilstand forskjellig fra sinnssykdom, blitt et begrep med fotfeste i Norge (Syse, 1993). Innen både medisinen og andre fag befant man seg i en situasjon preget av behandlingsoptimisme, en optimisme som også gjorde seg gjeldende for mennesker med uønskede psykiske lidelser og karaktertrekk. Syse (1993) skriver at denne behandlingsoptimismen førte til etableringen av de første skoletilbudene for de barna som ble omtalt som «åndelige abnorme børn», der det pedagogiske tilbudet første gang kom til uttrykk gjennom abnormskoleloven i 1881 (Syse, 1993).

Lovarbeidet som resulterte i abnormskoleloven av 1881 startet opp i 1877 gjennom utnevning av en kommisjon som skulle utrede spørsmålet om organisering av skoler for døve, blinde og åndssvake. Det ble da understreket at en lov for de abnorme måtte komme så snart som mulig. (Askildt, 2004). I kommisjonsarbeidet som ledet til Oth.prp. No.2.1879 ble det blant annet lagt vekt på at kommisjonen skulle uttale seg om skolelengde, alder ved skoleopptak og krav til lærerens kvalifikasjoner i abnormskolen. Fire år etter forelå abnormskoleloven, en lov som ble regnet som et svært stort framskritt i arbeidet med de abnorme. (Askildt, 2004).

Begrepet abnorm hadde da allerede blitt benyttet i noen år som et felles begrep for de tre gruppene av barn loven omfattet; de blinde, døvstumme og de åndssvake. Dette var barn som «savner Betingelserne for med nogen Frugt at kunne undervises i den almindelige Skole» (Thuen, 2008, s.134). Det er viktig å være oppmerksom på at åndssvake som gruppe hadde en videre inndeling i «opplæringsdyktige» og «ikke opplæringsdyktige», og at det var de opplæringsdyktige som fikk rettigheter i abnormskoleloven av 1881.

Askildt (2004) viser i den forbindelse til et stortingsdokument skrevet i 1884, der det blir skrevet at de svakeste av de åndssvake ikke hadde noe å gjøre i en skolelov. Dette synet bekreftes av Thuen (2008), som påpeker at abnormskoleloven holdt de ikke dannelsesdyktige utenfor. Det samme kommer fram i artikkelen til Syse (1993). Loven regulerte bare opplæring for de åndssvake barna som klarte å nå de oppsatte undervisningsmålene.

Den mest alminnelige definisjonen av abnorme barn på denne tida var som følger:

Under Begrebet «abnorme Børn» henfører Pædagogerne alle saadanne Børn, hvis Aands-eller Legemsevner enten slet ikke sætter dem istand til at motage nogen

Undervisning og Dannelse, eller er saa ringe begavede, aandeligt eller legemligt, at Fordringene til deres Undervisning maa sættes betydeligt lavere end for normale, sunde Børn, og at Undervisningen maa drives efter ejendommelige, omstændelige, specielt efter Børnenes Evner affassede Metoder, dersom den skal bringe nogen Frugt. (Norsk skoletidende 1876 nr.28:217-222, sitert i Askildt, 2004, s.118)

Når det gjaldt synet på abnormalitet legger Askildt (2004) til grunn at abnormalitet som fenomen var knyttet opp til sosial status, der overvekten av elevene som gikk på en abnormskole ble kategorisert som fattige.

I opplæringen av abnorme barn, kom det fram at disse trengte en annen type opplæring. Det måtte blant annet rettes en stor innsats mot å sette de abnorme i stand til å ta imot opplæringen. Det var behov for at både metoden og innholdet fikk en annen organisering enn det som var gjeldende for normalskolen. I den forbindelse trakk kommisjonen fram flere forhold som gjorde det nødvendig at de abnorme måtte ha spesialskoler. For de åndssvake gjaldt det at de måtte ha større bredde, og at de måtte bruke lengre tid på å få den opplæringen de hadde krav på i forhold til det normalskolen var i stand til å gi. (Askildt, 2004)

Heller ikke klasseundervisning anbefalte kommisjonen skulle benyttes i abnormskolen. Argumentasjonen som ble benyttet var at elevene hadde ulike vansker, og at det derfor var umulig å undervise mange elever samtidig (Askildt, 2004).

«Følgen heraf er, at den enkelte Elevs Udbytte af Undervisning kommer til at staa temmelig nær i omvendt Forhold til Antallet af de Elever, som samtidig undervises». (Oth.prp. No.1879:15, sitert i Askildt 2004. s.120). I følge Askildt (2004) viste dette at man på denne tiden la til grunn at elevene måtte ha individuell opplæring.

I forarbeidet til loven viser Askildt (2004) til at staten burde innta et større engasjement i arbeidet med de abnorme barna, hvor pliktene staten hadde overfor andre barn skulle være de samme som gjaldt overfor de abnorme. Videre i forarbeidet kom det også fram at det ikke var grunnlag for å forskjellsbehandle normale og de abnorme som ble sett på som opplæringsdyktig når det kom til skoleplikt. *«Samfunnet hadde plikt til å føre dei abnorme fram til kristen og borgarleg opplysning. Det ville krevje mykje frå samfunnet, men det ville samfunnet få igjen».* (Askildt, 2004, s.117). Askildt (2004) mener dette vitner om en stor opplæringsoptimisme.

Loven om abnorme barns undervisning av 8.juni 1881, også kalt abnormskoleloven, var dermed den første loven i Norge som ga åndssvake en *rett* til tjenester (Syse, 1993). Som Syse (1993) videre påpeker, trådte ikke loven i kraft med umiddelbar virkning. Årsaken til dette lå i en ikrafttredelsesbestemmelse som påpekte at rettigheten ikke kunne imøtekommes før de nødvendige skolene var etablert. Videre kommer det fram av (Askildt, 2004) at selv om loven ble vedtatt i 1881, tok det likevel over ti år før den i 1892 ble iverksatt for de åndssvake barna.

Åndssvake barn ble delt inn i tre grupper med forskjellige kriterier for å gi myndighetene mulighet til å foreta en sortering av de barna som skoleundervisning kunne være til gagn for. Disse gruppene var som følger:

«a. Børn, skikkede for Undervisning og Oplærelse

b. Børn, om hvilke dette maa antages tvivlsomt, og

c. Børn, som maa ansees uskikkede for nogen Undervisning». (Syse, 1993, s.74)

Rettighetene de vedkommende barna hadde i forhold til abnormskoleloven ble fastlagt gjennom bruk av denne grupperingen (Syse, 1993). I følge Thuen (2008) ble abnormskolen skapt på bakgrunn av interessen for de dannelsesdyktige, og kan derfor betraktes som en segregasjonslov. Syse (1993) sine betraktninger omkring abnormskoleloven viser det samme. Formålet var ikke bare å gi psykisk utviklingshemmede en særskilt tilpasset undervisning. Overfor uønskede elementer i det normale skolesamfunn representerte skoletilbudene også en utskillelsesmekanisme (Syse, 1993).

Kirkebæk (1993) skriver at målet for de pedagogiske bestrebelsene i forhold til de «abnorme» rettet seg mot de utviklingsdyktige, med ønske om å gi dem mulighet for selv å kunne tjene til livets opphold (Kirkebæk, 1993).

2.6 Abnormskolene etableres

De spesielle skoletilbudene som etter hvert utviklet seg som følge av abnormskoleloven gikk ofte under navnene «idiotinstitutter» og «åndssvakeskoler» (Syse, 1993). Rundt 1880 var det etablert tre åndsvakeskoler i Norge. Lippestad ga uttrykkelig til kjenne at det skulle skapes et differensiert institusjonstilbud som både inneholdt åndsvakeskoler, oppdragelseshjem og arbeidshjem. På den tiden ble også ulike forslag til videre differensiering av åndssvakeskolene diskutert, hvor det blant annet ble foreslått at tilbudet skulle utvikles til å være en skole for sinker, en åndsvakeskole og en psykopatskole (Thuen, 2008). En av åndssvakeskolene yttet

ønsker om å sette opp gjerder «*som avgrenset de lavest fungerende barna, «Fulstændige Idioter», fra de øvrige»* (Thuen, 2008, s. 140).

Den videre utviklingen av åndssvakeskolene for de dannelsesdyktige åndssvake resulterte imidlertid i at barn med ulike vansker og evnenivå ble stuet sammen (Thuen, 2008).

For de ikke dannelsesdyktige fortonet situasjonen seg annerledes. Emma Hjorth, som var søsteren til Lippestad, hadde vært sterkt opptatt av både de elendige levekårene til de åndssvake med størst svekkelser og familienes belastninger (NOU 1973:25). I 1898 opprettet hun det første pleieasylet spesielt beregnet på de ikke dannelsesdyktige åndssvake. Dette ble overtatt av staten i 1915. Samme år ble det innført en ny bestemmelse i § 8 i abnormskoleloven fra 1881 som spesielt omhandlet pleie og arbeidshjemmene for de «ikke-dannelsesdygtige aandsvake», og det utløser samtidig et navneskifte til «*lov av 4 juni 1915 om døve, blinde og aandsvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdygtige aandsvake»*. (Syse, 1993, s.77). De ikke- dannelsesdyktige fikk nå et tilbud som omhandlet pleie, men ikke undervisning. Skillet mellom de dannelsesdyktige og de ikke-dannelsesdyktige åndssvake minner ifølge Thuen (2008) om skillet mellom helbredelige og uhelbredelige psykiske syke, som psykiatrien innførte på 1800-tallet. De svakest fungerende barna fikk faktisk ikke noe undervisningstilbud før de siste 10-årene av 1900-tallet (Thuen, 2008).

For de dannelsesdyktige la man til grunn at «*den etiske fordringen i møtet med barn og unge med handikap ble teologisk begrunnet som en kristenplikt»* (Kirkebæk & Simonsen, 2012, s 82). På lik linje med allmueskolen, var konfirmasjonen det viktigste målet for abnormskolen. (Kirkebæk & Simonsen, 2012). Åndssvakeskolene hadde både akademiske og yrkesrettede mål. Videre skriver Askildt (2004) at vektleggelsen av kristendommen kan ses på som en akademisk målsetting, ettersom opplæring i kristendom ble knyttet opp til dyktighet i lesing og skriving.

Et sentralt akademisk mål med åndssvakeskolene både i Norge og Danmark, samt andre europeiske land, var å gi elevene teoretisk kunnskap slik at de på sikt kunne føres tilbake til normalskolen (Askildt, 2004). Ludvig Kragtorp, abnormskoledirektør, var av den oppfatning at manglende lese-, skrive- og regneferdigheter ville føre til at de heller ikke ville lære seg praktisk arbeid (Askildt, 2004).

De yrkesrettede målene for åndssvakeskolene baserte seg på å gi elevene en opplæring som

gjorde de kvalifisert til å tre inn i et yrke. For at åndssvake skulle kunne bli selvstendige mennesker, ble det sett på som en forutsetning at de klarte å produsere, prestere og være i arbeid (Askildt, 2004). I Norge, tidlig på 1900- tallet ble den praktiske opplæringa ilagt mye vekt. Askildt (2004) skriver at det kan se ut som om hovedfokuset i opplæringa nå gikk ut på å trene elevene i ulike typer av håndverksarbeid. Det var også tilfeller hvor arbeidstrening ble så framtrædende at skolene nærmest var å anse som arbeidskolonier.

2.7 Folkeskoleloven 1889

Åtte år etter abnormskoleloven ble folkeskoleloven innført i 1889. Spørsmålet om de funksjonshemmedes skoleplikt kom da nok en gang på banen. Denne gangen handlet det ikke om den generelle retten til opplæring, men i stedet for om retten til opplæring innenfor folkeskolens eller normalskolens rammer (Thuen, 2008).

Tanken bak denne loven var en fellesskole hvor fokuset ikke lengre skulle være rettet mot elevenes sosiale bakgrunn. Tidligere betraktninger rundt elevens sosiale sjikt, ble i stedet erstattet av en betraktning av om hvorvidt en elevs eventuelle funksjonshemming var til hinder for å passe inn i folkeskolen eller ikke (Askildt & Johnsen, 2012).

Da allmenn skoleplikt i en enhetsskole ble lovfestet, inneholdt både «lov om Folkeskolen i Kjøbstædene av 26. juni 1889 og «lov om Folkeskolen paa Landet av 26. juni 1889 en utelukkelsesbestemmelse (§10) med følgende ordlyd:

Ethvert i Herredet (Kjøbstaden) boende Barn er berettiget til, uden at derfor erlægges Godtgjørelse at erholde Undervisning i Folkeskolen, mellem det fyldte 7de og det fyldte 15de Aar, medmindre det a. formedelst aandelig eller legemlig Mangel ikke kan følge med i Undervisningen, b. lider av smitsom Sygdom eller andet legemligt Onde, der kan befrygtes at ville udøve skadelig virkning paa de øvrige Skolebørn, eller c. Viser saa slet Opførsel, at de øvrige Skolebørn derved udesættes for skadelig Paavirkning (Syse, 1993, s.75)

«Enhetsskolen var fra første stund ment å være en skole for «normaleleven». Problembarna - hva enten de ble definert som «abnorme» eller «moralsk fordærvede»- ble rensset ut» (Thuen, 2008, s.130).

Ved ikrafttredelsen av folkeskoleloven ble fokuset også rettet mot bruken av straff i skolen. (Kjus, 2011)

Lærerens rett til fysisk avstraffelse ble diskutert, hvor blant annet partiet Venstre ønsket at en slik rett skulle opphøre. Som følge av ulike holdninger, ble resultatet at den enkeltes skoles straffep praksis skulle underlegges lokal politisk kontroll. Den enkelte skolekrets skulle avgjøre om bruk av fysisk straff skulle benyttes av skolene i distriktet. I de tilfellene skolekretsene innførte bruk av fysisk straff, skulle bruken kontrolleres gjennom nedtegnelse i en egen protokoll og samtidig bevitnes. Jenter over ti år skulle uansett ikke utsettes for korporlig avstraffelse (Kjus, 2011). I tillegg til fysisk avstraffelse ble også skammekrok, gjensitting, utvisning på gangen og reprimande hos overlæreren benyttet. Disse ikke fysiske virkemidlene baserte seg på den enkelte elevs skamfølelse (Kjus, 2011).

2.8 Framveksten av rasehygiene

Mot slutten av 1800-tallet og utover på 1900-tallet begynte opplæringsoptimismen å avta, som følge av framveksten av rasehygiene. Utviklingshemmede ble sett på som biologisk mindreverdige og som en samfunnsstrassel. Samfunnsproblemer som kriminalitet, prostitusjon, fattigdom og sykdommer ble knyttet opp mot de åndssvake, noe som førte til både sterilisering og institusjonalisering for å skjerme samfunnet (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Askildt (2004) nyanserer dette bildet, ved å omtale opplæringsoptimisme og opplæringspessimisme som en tilstand som skiftet mange ganger i denne perioden. «*Det er ikke slik at mistru blir erstatta med tiltru ein gong for alle. Til ulike tider vil dei forskjellige syna på åndssvake bli ulikt lagt vekt på*» (Askildt, 2004, s.197).

Ideen om «den sterkestes rett» begynte for alvor å slå rot på starten av 1900-tallet. Kampen om arbeid i en tid preget av industrialisering, urbanisering og befolkningsvekst førte til en ubarmhjertig ekskludering av mange utviklingshemmede (Befring, 2012). Eugenikken tok form som følge av denne tenkingen, «*en lære om behovet for å utføre en aktiv arve- og rasehygiene*» (Befring, 2012, s.38). En skulle rydde bort de individer som ble betegnet som uegnede og skadelige, samt forhindre en spredning av deres arvelige egenskaper (Befring, 2012). Den tidligere tanken om at de åndssvake skulle beskyttes mot samfunnet, hadde nå et annet fokus hvor samfunnet skulle beskyttes mot trusselen de åndssvake menneskene representerte (Söder, 1993).

«*Den klassiske eugenikken satte konsekvent samfunnets interesser, i form av befolkningshygiene, foran hensynet til individet.*» Sterilisering ble derfor benyttet som et virkemiddel (Askildt & Johnsen, 2012, s.67).

Fra 1880-årene og utover var det flere fag og profesjoner som stilte sin kunnskap til rådighet for å bidra til klassifisering og årsaksforklaringer på det som ble sett på som moderne samfunnssykdommer; kriminalitet, arbeidsledighet, alkoholisme, usedelighet, åndssvakhet og døvhet (Kirkebæk & Simonsen, 2012).

Det ble sett på som omsorg for samfunnet å drive kartlegging av en persons sosiale brukbarhet. Hvis det fantes problemer, la man skylden på enkeltindividet. Ved vurdering av menneskene, ble de ytre, så vel som de indre egenskapene vektlagt. Både i fengsel, fattighus, sinnssykehus eller skole og arbeidshjem ble de innsatte representanter for sosiale avvik. Det ble også benyttet intelligens tester, som gjorde at utsorteringen økte. «*Hovedinnholdet i dette prosjektet var differensiering av menneskeverdet sett i forhold til samfunnsmessig nytteverdi*» (Kirkebæk & Simonsen, 2012, s.80). Formålet med disse testene var å skille ut de som hadde potensiale for å bli farlige. Å være farlig betydde å være bærere av samfunnssykdommene. (Kirkebæk & Simonsen, 2012).

Tøssebro (2010) skriver at utviklingshemning i mellomkrigstiden ble sett i en arvehygienisk sammenheng. På denne tiden var man bekymret over arvemateriale til befolkningen, da mennesker sett på som «tvilsomme grupper», ofte fikk mange barn. Tøssebro (2010) viser videre til at diskusjoner rundt genetiske tilbakeslag eller atavismer gjorde seg gjeldende, og nevner blant annet John Langdon Down, som i sin tid omtalte personer med Down syndrom som personer med mongolsk atavisme.

Teorien rundt degenerasjon vokste fram på midten av 1800-tallet både i Europa og USA (Wright, 2004). For å finne ut om hvorvidt en person var degenerert eller ikke så man blant annet på ytre kroppslige tegn, blant annet ansiktstrekk, som var avvikende fra det som ble oppfattet som normalt (Rafter, 2008).

Den medisinske tankegangen rundt idioti, imbesilitet og galskap ved begynnelsen av 1900-tallet var i stor grad preget av frenologi. Intelligensen til et menneske kunne ifølge denne teorien bli målt ved en nøye studie av kraniets størrelse, struktur og topografi (Wright, 2004). Frenologister var veldig opptatt av idiotene, hvor fokuset lå på kraniets deformasjon og deres hemmede intellekt. Idiotene ble sett på som et bevis på at abnormaliteter i kraniet påvirket intellektet. Også medisineren John Langdon Down ble påvirket av denne tankeformen, hvor han i en av sine tekster også ga uttrykk for at deformasjon av tunge og munn var kjennetegn på idiotbarna. Formuleringene som Down hadde om mennesker med mongolisme ble videre

gjort i en tid hvor debatter omkring rasismens opphav og evolusjonstenkning sto sentralt (Wright, 2004).

I dette kapitlet har jeg nå vist til ulike teoretiske og historiske rammer rundt synet på de åndssvake. I drøftingen i kapittel 5 vil jeg i hovedsak analysere teorien i lys av de to hovedkategoriene; opplæringsoptimisme eller pessimisme.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først si noe om hva som kjennetegner historisk forskning, og videre gi en beskrivelse av hva tekstanalyse og en hermeneutisk tilnærming innebærer. Videre presenterer jeg hvordan jeg har gått fram for å samle inn materialet fra Røstad skole og hvilke kriterier som er lagt til grunn med tanke på utvalget. Jeg vil også si noe om hvordan jeg har valgt å presentere empirien, og videre hvordan jeg har gått fram i tolkningsarbeidet og analysen av kildene. Jeg vil til slutt skrive om kildekritikk samt de etiske betraktninger som er lagt til grunn i arbeidet.

3.1 Historisk forskning

Jeg har valgt å benytte meg av en historisk forskningsmetode for denne mastergradsoppgaven. Metoden baserer seg på tekstanalyse, hvor jeg vil ha en hermeneutisk tilnærming.

En hermeneutisk tilnærming til forskning vil si at historikeren møter det som skal forskes på med et «åpent, forutsetningsløst sinn og føle seg inn i og forstå intuitivt den dominerende tendensen (...)» (Kjeldstadli, 1999, s.59). Florén (2006) påpeker videre at det sentrale i hermeneutikken er tolkning og forståelse mer enn analyse og forklaring, samt at tolkningen må skje gjennom et helhetlig perspektiv.

Videre er det viktig at historikeren ikke tar med personlige syn og verdier i møte med fortida, men heller viser en upartisk side. Hermeneutikken fokuserer på å forstå det som har mening. Med en hermeneutisk tilnærming begrenser man seg ikke til enkeltkilder, men til en bredere tolkning av temaet. Den prosessen som da er en fortolkende prosess, blir videre omtalt som *den hermeneutiske sirkel* (Kjeldstadli, 1999).

Den hermeneutiske sirkelen begynner med at den som forsker har et visst utgangspunkt og en forforståelse. Videre går man inn i den helheten man ønsker å undersøke, hvor en først starter tolkningen med de ideene man har fra begynnelsen. Underveis i arbeidet kan det dukke opp andre kategorier og antakelser som man tidligere ikke hadde kunnskap om. På denne måten tilegner man seg en bedre forståelse for og kunnskap om fortida. Opplysninger man tidligere så på som irrelevant, får en større mening ettersom man har tilegnet seg en større kunnskap om samfunnet. (Kjeldstadli, 1999). Videre beskriver Kjeldstadli (1999) at man ved å benytte en sirkelbevegelse som går frem og tilbake har tolkingen både dybde og innsikt. «Det

uttrykkes gjerne som at delen ses i lys av helheten, og at forståelsen av helheten økes gjennom innsikten i delene» (Kjeldstadli, 1999, s.124).

Når vi arbeider med forskning er ikke oppgaven å årsaksforklare hva mennesker har gjort, men å få fram en forståelse. Teksttolking blir ansett å være en kvalitativ tilnærming til forskning. De kvalitative teknikkene går ut på «*at en søker å finne ut om noe fantes, hva noe var og betydde*» (Kjeldstadli, 1999, s.183).

I følge Kjeldstadli (1999) vil en teksttolking foregå gjennom tre ledd, hvor en først forsøker å få fram den *språklige meningen* i teksten. Deretter kommer søken etter mening, altså tekstens *budskap*. Til slutt skal *meningen* med teksten gjengis med forskerens *egne ord*, slik at leseren får et bilde av hva som er vår egen tolkning.

Disse tre punktene har alle blitt benyttet i arbeidet med å tolke kildene fra Røstad. Det har ikke vært vanskelig å tydeliggjøre den språklige meningen, da elevbeskrivelsene i liten grad inneholdt fremmedord. Men i de få tilfellene det forelå spesielle medisinske uttrykk, måtte jeg benytte meg av oppslagsverk. I tillegg gikk det også en del arbeid med til tolkning av skriften i enkelte av elevbeskrivelsene. I arbeidet med kildene har hovedformålet vært å danne seg et bilde av hvordan synet på de åndssvake kom til uttrykk ved Røstad, hvor jeg da har hatt fokuset på tekstens budskap i form av de ulike elevbeskrivelsene som kom til syne. Gjengivelsen av innholdet i arkivmaterialet har blitt gjort i arbeidet med å analysere og drøfte funnene som har blitt gjort.

3.2 Framgangsmåte

Problemstillinga mi er som nevnt: «*Synet på åndssvake i et historisk lys*» - Hvilket syn kom til uttrykk på Røstad skole i perioden 1920-1932?

Jeg benyttet lokalene til Statsarkivet i Trondheim da jeg gikk gjennom det utvalgte kildematerialet. Der fikk jeg et eget rom hvor jeg satt og gikk gjennom hver side fra de årstallene som var sentrale for oppgaven.

Oppgaven baserer seg på arkivmateriale fra Røstad skole. Arkivmaterialet var svært omfattende og det var helt nødvendig å begrense omfanget. Jeg besluttet derfor å foreta et utvalg fra *lærerrådsprotokollen A 83 1922-1934*, *elevrådsprotokollen A 76 1921-1937* og *straffeprotokoll A 86 1892-1992*.

Elev- og lærerrådsprotokollen var to store bøker med over hundre sider i hver. Perioden for opptak for perioden 1921-1923 tok for seg totalt 38 elever, der hver enkelt elev hadde fått tildelt en side i elevrådsprotokollen. For 4 av de 38 elevene fantes det ved innskriving ikke annen informasjon enn en henvisning til andre protokoller som jeg ikke hadde fått innsyn i, mens situasjonen ved utskrivning var at det kun manglet informasjon om en elev. Nedtegnelser om den enkelte elev ble enten hentet direkte fra elevrådsprotokollen eller i lærerrådsprotokollen i de tilfellene der elevrådsprotokollen henviste til denne. Henvisningen besto da av en setning under navnet til eleven det gjaldt om at videre informasjon var å finne i lærerrådsprotokoll A 83. Omfang av informasjonen om den enkelte elev var svært sprikende.

Presentasjonen av elevinformasjonen i elev- og lærerrådsprotokollen var lagt opp på en slik måte at en side var satt av til informasjon om opptak og en side satt av til informasjon om utskrivelse. Hver av elevene det fantes informasjon om ved opptak og utskrivning, hadde altså med andre ord to sider skrevet om seg, der noen var mer utfyllende enn andre. Jeg skrev ned all informasjon på min private pc, og systematiserte nedskrivningen ved å skrive ned fødselsår, årstallet for når hver elev kom til skolen og når eleven ble utskrevet ved siden av den enkelte beskrivelse av den enkelte elev. Jeg fikk ha elev- og lærerrådsprotokollen framfor meg på pulten samtidig, men straffeprotokollen valgte jeg å ta en gjennomgang av da jeg var ferdig med elev- og lærerrådsprotokollen. Det som var blitt nedskrevet av straff fra 1892-1992 var samlet i en liten pappeboks, hvor flere lause ark var i boksen. Fra de fire årstallene jeg benyttet meg av var alt å finne i en enkelt bok.

3.3 Utvalg

Som nevnt innledningsvis i kapittel 3 var arkivmaterialet jeg fikk innsyn, av svært omfattende karakter. Dette tilsa at det var umulig å belyse hele materialet, og det ble derfor behov for å gjennomføre en nærmere avgrensning av arkivmaterialet som skulle gjennomgås.

Avgrensningen av materialet og valget av de årene som analyseres, ble gjort av hensyn til den tiden jeg hadde til rådighet. I tillegg har arkivmaterialet vært begrensende i seg selv, da det har vært varierende kvalitet/utfyllende beskrivelser i protokollene.

Da jeg begynte gjennomgangen av elev- og lærerrådsprotokollene, oppdaget jeg etter forholdsvis kort tid at de mest omfattende beskrivelsene ble gitt ved starten på 1920-tallet. De seinere årene bar preg av å være mindre detaljerte i sine beskrivelser, hvor flere elever bare hadde noen få setninger skrevet om seg. Selv om de første fire årene på 1920-tallet også

hadde variasjoner i omfanget vedrørende elevbeskrivelser, virket det å være der det var mest å hente.

Begynnelsen av 1900-tallet var, som nevnt i kapittel 2, en tid preget av tanken om rasehygiene, hvor opplæringsoptimismen rettet mot de åndssvake ikke var særlig rådende. Jeg tenkte derfor at det ville være interessant å se hvordan den synkende opplæringsoptimismen som samfunnet sto over for, preget Røstad skole.

Mitt valg av avgrensning innebærer at mastergradsoppgaven omfatter en gjennomgang av a) elevbeskrivelsene fra elevrådsprotokollen til de elever tatt opp i skolen i perioden 1921-1923, b) en gjennomgang av lærerrådsprotokoller fra 1922-1931 og c) straffeprotokollen fra perioden 1920-1923.

3.4 Om de enkelte protokollene

Elevrådsprotokollene er hovedkilde for beskrivelse av elevene ved opptak. For noen av elevene ble opptaksbeskrivelsen i stedet funnet i lærerrådsprotokollene, mens det for noen få elever ikke ble funnet noen opptaksinformasjon om eleven verken i elevråds- eller lærerrådsprotokollen. Ettersom Røstad skole var en offentlig institusjon, er det nærliggende å anta at det lå til grunn for driften et krav om dokumentasjon av måloppnåelse i form av blant annet elev- og lærerrådsprotokollene. Det kan tenkes at omtalen av elevene blant lærerne i den private sfære ville fortonet seg annerledes.

Totalt utvalg av elever fra elev- og lærerrådsprotokoll og fordeling av elevbeskrivelsene framgår av tabell 1 og 2 under. Antall elever som ble beskrevet i elev- og lærerrådsprotokollen og hvor mange som klarte konfirmasjonen framgår av tabell 3. Tabell 4 viser karakterisering av de elevene som ikke ble konfirmert.

Tabell 1 Totalt utvalg av elever og fordeling av elevbeskrivelse ved opptak

Antall vurderte elever	Elevbeskrivelse ved opptak til Røstad skole		
	Informasjon i elevrådsprotokollen	Informasjon i lærerrådsprotokollen	Ingen informasjon
38	22	12	4

Tabell 2 Totalt utvalg av elever og fordeling av elevbeskrivelse ved utskriving

Antall vurderte elever	Elevbeskrivelse ved opptak til Røstad skole		
	Informasjon i elevrådsprotokollen	Informasjon i lærerrådsprotokollen	Ingen informasjon
38	28	10	0

Tabell 3 Antall elever ved utskriving fordelt på konfirmerte elever/ikke konfirmerte elever (Fra elev- og lærerrådsprotokollen)

Antall elever totalt	Konfirmerte elever	Ikke konfirmerte elever	døde
38	24	13	1

Tabell 4 Karakterisering av ikke konfirmerte elever (Fra elev- og lærerrådsprotokollen)

Antall elever totalt	Utskrevet som uskikket	Utskrevet som uimottakelig	Utskrevet pga. sykdom
13	11	1	1

Selv om lærerrådsprotokollene for noen elever inneholdt informasjon både om elevene ved opptak og utskrivelse, var hovedvekten av elevinformasjonen å finne i elevrådsprotokollen.

Beskrivelsene på utskrivelsestidspunktet hadde et spenn fra begynnelsen av 1920-tallet og fram til begynnelsen av 1930-tallet for de samme elevene som ble innskrevet ved skolen i perioden 1921-1923. Årstallene for de beskrivelsene jeg har tatt med fra elev- og lærerrådsprotokollen varierte ettersom lengden på den enkelte elevs opphold ved skolen også varierte.

Elev- og lærerrådsprotokollen presenterte seg selv på en slik måte at det ble naturlig å følge de samme elevene fra opptak til utskrivelse.

I elev- og lærerrådsprotokollen ble informasjonen om den enkelte elev beskrevet under overskriften «Tilstand ved opptaket». Her blir det gitt informasjon om elevenes mentale tilstand, familiebakgrunn, syn og hørsel, språkferdigheter, kroppsstørrelse, motoriske ferdigheter, utseende samt om den skolefaglige kunnskap elevene var i besittelse av fra tidligere.

Ved utskrivelsen, hvor flertallet ble funnet i *elevrådsprotokollen*, samt noen i *lærerrådsprotokollen*, ble det gitt en gjennomgang av hvordan eleven hadde oppført seg og mestret oppholdet. Hva de ikke hadde behersket og hvilke oppgaver de (eventuelt) hadde behersket. Her kom det også fram om eleven fikk muligheten til å gå opp til konfirmasjon eller om de fikk stempelen «uskikket for videre opplæring»

Straffeprotokollen beskriver straff og handlingen som førte til straff for tretten elever i perioden 1920-1923. Disse elevene er ikke de samme som i elev- og lærerrådsprotokollen. Enkelte av elevene var blitt straffet mer enn en gang i løpet av disse fire årene. Jeg finner det interessant å ta med beskrivelser også fra denne protokollen. Etter min vurdering er dette en type informasjon som kan gi innblikk både i hvordan ledelsen ved Røstad skole forholdt seg til utfordrende situasjoner, og som videre kan si noe om synet på elevene gjennom straffemetodene som ble benyttet.

Jeg vil i empirien presentere synet på elevene fra elev- og lærerrådsprotokollen ved å benytte meg av en kategorisering av de elementene som ble vektlagt i beskrivelsene. For å uttrykke denne kategoriseringen, vil beskrivelsene bli sortert og presentert gjennom bruk av overskriftene: 1) *Skoleerfaring og lese- og taleferdigheter ved opptak*, 2) *Beskrivelse av utseende*, 3) *Gradering av åndssvakhet*, 4) *Optimistiske beskrivelser* 5) *Pessimistiske beskrivelser*, 6) *Beskrivelse av familieforhold* og 7) *Opplysninger om elevenes alder ved opptak og utskriving*.

Hovedvekten av informasjonen som omhandler situasjonen på utskrivelsestidspunktet kan deles inn etter 1) *Optimistiske beskrivelser* av de elevene som hadde klart seg godt i de årene de har vært på Røstad skole, og som ble konfirmerte og b) *Pessimistiske beskrivelser* av de elevene som ikke klarte å tilegne seg kunnskap, ei eller gå opp til konfirmasjon. Det er likevel enkelte glidende overganger, da det også finnes enkelte positive beskrivelser av noen av elevene som ikke klarte konfirmasjonen.

Innholdet i straffeprotokollen blir presentert ved å gi eksempler på hvilke handlinger som førte til straff, og hva straffen gikk ut på.

3.5 Utfordringer

Ved å se nærmere på håndskriften som er blitt benyttet til nedtegnelser i de ulike protokollene oppdaget jeg at det var flere forskjellige personer som hadde hatt dette ansvaret. Spesielt viste gjennomgangen av protokollene for de to første årene (1920 og 1921) at det var enkelte som

hadde en håndskrift som til tider var svært vanskelig å tyde. I noen av beskrivelsene var håndskriften veldig slurvete, noe som gjorde at det ble tidkrevende å danne seg en forståelse av hva som faktisk sto der. Enkelte av ordene var helt umulig å tyde, men med litt tålmodighet var det likevel mulig å forstå helheten av beskrivelsene.

Det har også vært utfordrende å systematisere empirien min og finne gode kategorier å presentere det i, blant annet fordi det ble benyttet mange ulike ord for elevens mentale tilstand. Begrepet åndssvak ble betegnet med mange ulike grader, og for noen av elevene ble det gitt en grad av åndssvakhet da de ble innskrevet og en annen grad da de ble skrevet ut. Jeg har derfor valgt å redegjøre for alle de ulike betegnelse under overskriften «gradering av åndssvakhet», jf. kapittel 4.1.3.

3.6 Kilder og kildekritikk

Kildene er vår veg til kunnskap om det som har vært (Ågren, 2006).

Videre kan kildekritikk beskrives som et håndverk man benytter seg av for både å kunne si noe om hvordan kilder skal behandles, og for å unngå at den informasjonen som kildene gir ikke blir forvridd (Kjeldstadli, 1999). Kildekritikk beskrives å være en grunnleggende metode innenfor historisk forskning (Ågren, 2006). Kildegransking kan benyttes som et supplerende begrep, da formålet ikke er å rette kritikk mot kilden, men heller å undersøke hva kilden kan gi av informasjon (Kjeldstadli, 1999).

Av de kildene som blir sett på som meddelende, er en kildetype beskrevet å være *normativ*. Det vil si at kilden kan framstå som vurderende, samt si noe om hva som bør være tilfellet. Lovverk er et eksempel på en normativ kilde. En *beskrivende* kilde er en kilde som sier noe om det som har vært, eller kommer til å bli. Den samme kilden kan likevel både inneholde normative og beskrivende elementer. Kjeldstadli, (1999) skriver videre at når vi benytter oss av spor fra en tid som har vært, er det «*vi som historikere som trekker slutningene om hvordan noe var. Det er vi som iakttar restene av fortida. Vi kan sjølsagt ta feil i våre slutninger, men vi er i alle fall ikke overlatt til andres iakttakelser og feilslutninger.*» (Kjeldstadli, 1999, s.172).

Beskrivelsene av den enkelte elev ved Røstad skole er subjektive beskrivelser fra skoleledelsen. Protokollene ble ikke skrevet på bakgrunn av elevenes egne beretninger. Deres stemmer og beskrivelser av hvordan de hadde det på skolen, kommer dermed ikke til syne.

Beskrivelser av elevenes oppførsel og kunnskap er fortalt gjennom de voksnes øyne, og det kan tenkes at elevene selv hadde et helt annet syn rundt egne problemområder.

3.7 Forskningsetiske tilnærminger

I arbeid med primærkilder som omhandler private og personlige beretninger om mennesker, er etiske betraktninger svært viktig å ta med seg. Arkivmaterialet fra Røstad skole inneholder personlige opplysninger om unge menneskers skjebner. Disse opplysningene er det viktig å behandle med respekt, noe jeg har forsøkt å etterfølge. Personidentifiserende opplysninger ble hverken skrevet ned i råmaterialet eller i empirien i oppgaven. Jeg har videre utelatt å skrive ned hvor i Norge elevene kom fra.

Denne oppgaven tar for seg historien til en av de svakeste gruppene i samfunnet, de åndssvake. Disse menneskene har gjennomgått både stigmatisering og krenkelser. NESH (*Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*) poengterer i sine retningslinjer for forskningsetikk viktigheten av å vise hensyn til de menneskegrupper som kan kategoriseres som svakstilte (I dette tilfellet, de åndssvake). «*Forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppes interesser i løpet av hele forskningsprosessen*» (NESH, 2006, s.22).

Videre kommer det fram i NESH (2006) at det er viktig å forhindre at forskningen blir stigmatiserende, blant annet ved å benytte seg av begreper som kan virke støtende for denne gruppen. Som nevnt i kapittel 1, legger jeg imidlertid til grunn at det er vesentlig å benytte meg av de begrepene som var rådende for den tiden oppgaven min beskriver. Selv om både åndssvak og idiot er begreper vi i dag ikke benytter, og som vi også ser på som utdatert og nedverdiggende, var det nettopp disse begrepene som betegnet de utviklingshemmede på 1800- og 1900-tallet.

4. Hovedfunnene i materialet fra Røstad offentlige skole for evneveike

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for hovedfunnene i materialet fra Røstad offentlige skole for evneveike. Drøftingen og analysen vil jeg gå inn på i kapittel 5.

Presentasjonen fra elev- og lærerrådsprotokollen vil bli inndelt i ulike kategorier som nevnt i kapittel 3, mens presentasjonen fra straffeprotokollen gir et innblikk i hvilke handlinger som utløste straffereaksjoner og hva straffereaksjonen gikk ut på. Beskrivelser fra elev og lærerrådsprotokollen vil bli presentert først, og deretter straffeprotokollen.

4.1 Informasjon fra elev- og lærerrådsprotokollene

4.1.1 Skoleerfaring og lese- og taleferdigheter ved opptak

Beskrivelsene av elevenes tidligere skolegang viser at elevene hadde en veldig variert erfaring. For en elev kommer det blant annet til uttrykk at hjemmet ikke hadde gitt undervisning fordi de mente det var nytteløst.

Tidligere skolegang ga ikke automatisk opprykk til et høyere klassetrinn. For elever med flerårig skolegang bak seg, var det derfor likevel enkelte som ble plassert i 1 klasse ved opptaket. Dette ble forklart med at den kunnskapen de hadde tatt til seg gjennom tidligere undervisnings år hadde resultert i at elevene hadde lært svært lite eller ingenting. De med godt utbytte av tidligere skoleår, hvor lese- og skrivekunnskaper var intakt, ble plassert i høyere klassetrinn. De elevene som hadde fått liten eller ingen undervisning i skolen eller i hjemmet, og som derfor ikke hadde særlige forkunnskaper, fikk begynne på første trinn eller i forklassen.

I gjennomgangen av opptaket for elevene har skoleledelsen ved Røstad omtalt elevenes situasjon med hensyn til tale- og leseferdigheter. For omkring en $\frac{1}{4}$ av elevene fant jeg informasjon om når taleferdighetene utviklet seg i forkant av skolestart. Her fant jeg beskrivelse om at noe elever kunne tale allerede i to-fire års alderen, mens alderen til andre elever var fem-syv år. For de øvrige elevene er omtalen av taleferdigheter knyttet til hvordan ferdighetene var på tidspunktet for opptak til skolen.

I omtalen av taleferdigheter fant jeg videre at det forelå en stor variasjon i hvordan Røstad beskrev elevenes taleferdigheter. Mens noen elever talte reint og flytende, hadde andre manglende språklige ferdigheter eller stammeproblemer. Lespende, klussete og ureint, seint

og hviskende er noen av eksemplene på hvordan skoleledelsen vurderte elevenes språklige uttrykk. For noen få kommer det til syne at det var vanskelig å forstå hva eleven sa, hvor det for en blant annet sto beskrevet at «(...) *Hans språk er urent og ofte uforståelig*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922)

I omtale av leseferdighetene til elevene da de kom til Røstad var det lite informasjon å hente fra elev og lærerrådsprotokollene. Der leseferdighetene i hele tatt blir omtalt, omfatter disse omtalene kun informasjon om at enkelte elever hadde lært de fleste lydtegn, leser lette ord, tilegnet seg en del mekaniske ferdigheter i lesing eller lesing av små ord.

4.1.2 Beskrivelser av utseende

Beskrivelsene av elevens utseende utgjorde også en del av elevinformasjonen.

Kroppsstørrelsen ble beskrevet hos flere, hvor noen blir beskrevet som legemlig velutviklet, mens andre igjen ble betegnet som tykk eller tynn. Noen ble også omtalt som spinkel, bleik eller dorsk. Beskrivelser av gangen til elevene ble også gitt, hvor lutende gange, vaggende, tunge og stive bevegelser, seine bevegelser, eller foroverbøyd var betegnelser som gikk igjen.

For en av elevene omtalt som mongoloid ble det fremhevet at eleven hadde skjevt stående øyne og en dobbel rekke med fortenner i nedre kjeve (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923).

Hodeformen er et annet fokusområde på enkelte av elevene. På noen ble det sagt at bakhodet var avflatet, i tillegg til å være mikrocefal. For en av elevene ble betegnelsen hydrocephal benyttet, hvor det framgikk at pannen var steil og bred. En annen får beskrevet om seg selv at han har et «(...) *eiendommelig, grotesk ansiktsuttrykk*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1931). Det fantes imidlertid også positive beskrivelser av utseende til enkelte av elevene. Noen ble omtalt som vakker eller pen, mens andre igjen fikk høre at de hadde et ganske normalt utseende, eller alminnelig utseende.

4.1.3 Gradering av åndssvakhet

Elevene tatt opp ved Røstad skole ble kategorisert etter deres åndsevner. Beskrivelsene viser at det finnes store variasjoner i den eventuelle mentale svekkelsen til det enkelte barn, i tillegg til at begrepsbruken knyttet til elevenes mentale evner vitner om stor forskjellighet.

Av de 38 elevene jeg har tatt for meg i elev og lærerrådsprotokollen i perioden 1921-1923, ble én elev betegnet som sinke. For denne eleven ble det uttrykt et håp om å kunne klare å nå skolens mål. Totalt ble 12 elever kategorisert som *åndelig tilbakesatt* eller *betydelig åndelig*

tilbakesatt. Der hvor informasjon forelå, kom det fram at åndssvakheten for enkelte var utløst av krampeanfall i spedbarnsalder eller i tidlig barndom.

Fem av elevene ble beskrevet å være *født åndssvak*. Fire andre elever ble beskrevet å være *middels åndssvak*. Av de fem som ble karakterisert som mongoloide ved Røstad, varierte beskrivelsene fra å være *typisk mongoloid*, *utpreget mongoloidtype* eller *hører til mongoloidtype*. Begrepene *moralsk imbecil* og *moralsk degenerert* ble benyttet i beskrivelser én elev fikk av den første åndsvakeskolen han var tilknyttet, før eleven fikk en plass ved Røstad skole. Betegnelse ble gitt på bakgrunn av elevens oppførsel, som var preget av vagabondering, tigging, tyveri og seksuelle tilbøyeligheter. Røstad karakteriserte ikke eleven med disse begrepene, og ble av skolen heller beskrevet som *middels åndssvak*.

For et fåtall av elevene ble ikke noen av disse åndssvakebegrepene benyttet. Disse elevene ble i stedet beskrevet med ord som *fjollede*, *forvirret*, *vimsete* og *urolig*. Disse ordene ble også i noen grad brukt på elevmassen som helhet i forbindelse med forklaringer på hvordan de oppførte seg i klassen, eller hvordan de så ut. Eksempler på dette kommer fram i disse to elevbeskrivelsene,

«Gir inntrykk av å være atskillig forvirret. Noen ganger er hun urolig, synger, ler og skråler om hverandre. Andre ganger stille og dorsk. Klager over at hun er hett, og vil helst ligge utover bordet med hodet på armene. Det er da likegyldig for henne» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921).

«Normal størrelse, bra legemsutvikling, ser og hører godt. Lutende og vaggende gange, er urolig og ser ofte forvirret ut, og fjollet.» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921)

Tre av elevene fikk ved utskrivningen graden på deres åndsevner beskrevet gjennom IQ testing. Det forekom ikke beskrivelser av hvilke metoder som ble benyttet i testingen, kun IQ verdien forelå. En av disse, omtalt som *middels åndssvak*, hadde IQ på mellom 50 og 60. Med en IQ på 40, fikk den andre eleven stempelet som *betydelig åndssvak*. Den tredje eleven ble beskrevet å være *adskillig åndssvak*, med en IQ på knapt 50.

Enkelte elever opplevde også å få en fornyet omtale av sine åndsevner forskjellig fra den som først var beskrevet i opptaket. En elev som ble beskrevet som *middels åndssvak* i innberetningen, ble karakterisert som *atskillig åndssvak* ved utskrivelsen. En annen ble antatt å være *betydelig åndelig tilbakesatt*, men fikk beskrivelsen *lett åndssvak* ved utskrivelsen.

4.1.4 Optimistiske beskrivelser

Flere elever fikk positive ord skrevet om seg både i elev -og lærerrådsprotokollen. De positive betegnelsene omhandlet både utseende, personlighet og utviklingspotensialet. Ved utskrivelsen gikk beskrivelsene ut på at ledelsen uttrykte håp for at flere av elevene ville klare seg senere i livet, med ønsker om at det skulle gå godt for dem i det livet som ventet. Det ble også fremhevet hvilke arbeidsoppgaver elevene hadde mestret den tiden de hadde vært på Røstad skole. Flere ble sagt å ha utviklet seg til å bli flinke med praktisk arbeid som snekring, kjøring av traktor eller med mattefletting. Leseferdighetene ble også fremhevet i positiv forstand hos flere.

Uttalelser om håp for å klare seg gjennom de øvrige klassetrinnene og dermed nå skolens mål om konfirmasjon, sto skrevet om flere av elevene. Motsatte beskrivelser var imidlertid også helt klart til stede gjennom at skoleledelsen også ga tydelig uttrykk for sine tanker om hvorvidt enkelte elever hadde et utviklingspotensial eller ei. For noen av de elevene ble det til tross for en i utgangspunktet negativ tro på utviklingspotensialet, likevel poengtert at de skulle prøves for en periode.

Ved utskrivelsen av elevene var det svært mange som ble beskrevet med gode ord, med ønske om videre tilrettelegging og med vektlegging av elevens sterke sider. Det var flere som fikk skrevet om seg at det ville gå dem vel, dersom de fant noen som visste å behandle dem, eller at de kunne klare det meste til sitt livsopphold hvis god tilrettelegging fant sted. Et godt eksempel på dette er beskrivelsen av en elev som skolen framhever som flink, interessert og arbeidsom, og som skoleledelsen har forventninger om skal klare å forsørge seg selv.

«Vært på skolen i åtte år, er i leseskolen en av de flinkeste og mest arbeidssome elevene. (...) Om intet sent uventet kommer på, skulle denne gutt kunne forsørge seg selv ved sitt arbeid, dersom han blir hjulpet til å finne passende sysselsettelse.» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1931)

4.1.5 Pessimistiske beskrivelser

Selv om de mange av elevbeskrivelsene inneholdt positivt ladete ord om eleven, fantes det likevel også beskrivelser som bar preg av et håpløst og negativt syn på barnet og barnets muligheter. Det kom blant annet til uttrykk at enkelte elever hadde lært veldig lite den tiden de har vært ved skolen, at noen var urolige, fjerne, interesseløse eller at de hadde vanskelig for å ta til seg kunnskap. Et par blir beskrevet å være lite utholdende. For noen blir også deres urenslighet påpekt. Allerede under opptaket la skolestyret til grunn uttalelser som tydelig ga

uttrykk av det ikke forelå noe nevneverdig håp om læring. Enkelte av disse uttalelsene viste seg imidlertid i ettertid å være feilaktige, da enkelte elever likevel klarte å bli konfirmert. For de elevene som ikke tilegnet seg gode nok ferdigheter til å klare konfirmasjonen, ble dette understreket med at de ble foreslått utskrevet som uskikket for videre undervisning. En ble beskrevet å være uimottakelig.

Ingen av dem som ble omtalt som mongoloid kom seg imidlertid gjennom konfirmasjonens nåløye, og samtlige ble utskrevet av skolen som uskikket for videre undervisning. For en av disse elevene ble det likevel uttrykt håp i den forstand at de trodde eleven ville få samvittighetspleie i hjemmet. Bortsett fra dette, vitner beskrivelsene av de mongoloide ved utskrivelsen om minimalt med framtidshåp.

4.1.6 Beskrivelse av familieforhold

Informasjonen om familieforhold er i sin helhet hentet fra informasjon som ble nedtegnet ved innskriving ved Røstad skole. For noen av elevene sto det noe om familieforhold, men beskrivelsene var svært kortfattet. De beskrivelsene som framkom omhandlet familiens mentale helse samt psykososiale forhold i familien som kaster lys over elevens oppvekstvilkår.

Med hensyn til opplysningene om psykososiale forhold, framkom det blant annet beskrivelser om familiens økonomiske stilling som viser at de aller fleste elevene kommer fra fattige familier. Yrkene til elevenes far varierte i noen grad. Flertallet arbeidet som fiskere, eller med jordbruk. Det var også noen som var arbeidere, hvor det for enkelte var spesifisert til å være steinarbeider eller anleggsarbeider. En var lærer, en møllearbeider, en var slakter, og en sto oppført som kjøpmann.

Opplysningene som omhandlet den mentale helsetilstanden i elevens familie, var knyttet til en videre personkrets enn foreldrene. Andre familiemedlemmer, som onkler, tanter og elevens søsken, ble omtalt med opplysninger om psykisk lidelse eller svakt evnenivå. Gjennomgangen min viser at med hensyn til beskrivelse av familieforhold og psykososiale forhold var dette for øvrig kun negativt ladede beskrivelser med fokus på dårlig økonomiske forhold og svakt evnenivå hos familiemedlemmer. Jeg fant kun ett tilfelle der den mentale tilstanden til elevens familie omtales i positive vendinger.

4.1.7 Opplysninger om elevenes alder ved opptak og utskrivning

Basert på opplysningene i elev- og lærerrådsprotokollene om fødselsår for den enkelte elev og årstallet for opptak og utskrivning fra Røstad skole, har det vært mulig å presentere elevenes alderssammensetning da de startet på skolen, antall år de tilbrakte på skolen, og hvilken alder elevene hadde da de ble utskrevet fra skolen aldersspredning. Tabell 5 gir oversikt over den gruppen av elever som ble konfirmert og som utgjorde 24 av 38 elever, mens tabell 6 gir en tilsvarende oversikt over de elevene som ikke oppnådde å bli konfirmert i den tiden de tilbrakte på Røstad skole og som det samtidig forelå informasjon om ved utskrivning. Disse utgjorde til sammen 11 elever

Tabell 6 Konfirmerte elevers alderssammensetning ved skolestart, antall år ved skolen og alder ved utskrivning

Alder ved inntak			Alder ved utskrivning			Antall år på Røstad		
Yngst	Eldst	Median	Yngst	Eldst	Median	Kortest	Lengst	Median
8	16	11	16	24	18	2	8	7

Av opplysningene fant jeg videre at det var flest elever som var 11 år ved innskriving (total 7 av 24 elever), mens den nest største gruppen var 13 år (5 av 24 elever). Tilsvarende var det flest elever som var 19 år ved utskrivning (6 av 24 elever), mens 17- og 18-åringene representerte en like stor gruppe (5 hver av 24 elever).

Som det framgår av tabell 5 var 8 år det lengste oppholdet, og dette omfattet totalt 10 av 24 elever. Videre hadde 4 elever et opphold ved skolen som varte i 7 år, mens 6 elever hadde undervisning i 6 år. På den andre enden av denne skalaen var det en elev med en skolegang før på kun 2 år før eleven oppnådde å bli konfirmert, mens 2 andre hadde et opphold på 4 år før konfirmasjonen var et faktum.

Tabell 6 Ikke konfirmerte elevers alderssammensetning ved skolestart, antall år ved skolen og alder ved utskrivning

Alder ved inntak			Alder ved utskrivning			Antall år på Røstad		
Yngst	Eldst	Median	Yngst	Eldst	Median	Kortest	Lengst	Median
9	13	12	11	16	12	0	4	2

Blant ikke konfirmerte elever var det flest 12 åringer som ble innskrevet (4 av 11 elever).

4.2 Straffeprotokoll A 86 1920-1923

Ved Røstad skole hadde det for en periode vært opphold i nedskrivelse av den straffen som

ble påført elevene som følge av forskjellige forseelser. Dette ble imidlertid innført igjen i 1915. Av det som kom fram av synspunkt fra bestyreren, Øystein Austjord, skulle formålet med bruk av straffeprotokoll være at de mest alvorlige forseelsene skulle nedskrives sammen med en beskrivelse av straffens art.

«Som man av foranstående vil se, er denne protokoll ikke brukt til å notere straff i siden 1896. Underskrevne bestyrer finner dog at alvorligere forseelser som absolutt betinger større straffer bør innføres her, samt den benyttede straff. (Straffeprotokoll A 83, 1920).

Ut fra de beskrivelsene som kom fram av straffeprotokollen, hadde straffereaksjonen som formål å forhindre gjentakelse av de handlinger som ble sett på som uønskede og ulovlige.

Handlinger som førte til straff varierte fra å blant annet oppholde seg på steder det ikke var lov å være, være slem mot de andre elevene, stjele mat og drikke, ødeleggelse av egne ting eller andres, være ulydig eller å uttrykke respektløshet ovenfor de voksne.

Straffen ble uttrykt gjennom slag over fingrene, piskeslag og isolering. Hvor mange slag elevene fikk var varierende og gjort avhengig av den type ulovlig handling. Det kom også fram at enkelte elever ble påført ytterligere slag enn først tiltenkt, i de tilfellene eleven ikke oppførte seg bra under eller rett etter selve avstraffelsen. Av de tretten elevene som ble beskrevet, varierte antall slag fra to og helt opp til elleve. Flere av beskrivelsene som omhandlet elevenes handlinger synes å være detaljert beskrevet. Alderen til elevene som ble utsatt for ulike straffereaksjoner varierte fra 13 til 20 år. Det var vitner til stede for hver gang straff ble gitt.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg foreta en nærmere analyse av forholdet mellom de teoretiske perspektivene og gjeldende lovverk på den tiden, satt opp mot de funnene jeg har beskrevet i kapittel 4.

5.1 Elevene ved Røstad skole – En homogen eller heterogen gruppe?

I teorikapittelet fremheves det av Thuen (2008) at abnormskolene utviklet seg til å bli en skole der man stuet sammen elever med ulike forutsetninger og evnenivå. Var dette også tilfellet på Røstad? Dette vil jeg forsøke å svare på ved å foreta en analyse av elevbeskrivelsene ved opptak.

Elevbeskrivelsene ved opptaket fra elev- og lærerrådsprotokollen viser at det foreligger en stor bredde i evnene til elevene, noe som også framgår i kapittel 4.1.2. Variasjonen kommer blant annet til syne ved at en elev synes å ha rimelig gode ferdigheter i forhold til lesing og språk. «(...) *Vært undervist i 3-4 år, kan både lese og skrive*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921).

Der elev- og lærerrådsprotokollene omtaler lese- og skriveferdighetene på opptakstidspunktet framgår det også at flere av elevene har tilegnet seg varierende grad av ferdigheter. Dette gir seg til uttrykk på ulikt vis, noe beskrivelser fra perioden 1921-23 viser. «(...) *Har tungt for å lære og lese, vanskelig å skille lydtegn, men skriver de pent etter oppskrift. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). «(...) *Han har i 3 år vært undervist i folkeskolen, hvor han har lært å lese og skrive litt. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). «(...) *Skrifflige arbeider faller ham lett, men han har vansker med å huske det vi samtaler om, noe tungt å kjenne igjen og huske lyd og talltegn. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923).

Andre igjen syntes å ha langt mer alvorlige problemer. «*Er en liten pusling, åndelig og legemlig svak. Betydelig åndelig tilbakesatt fra fødselen. Kan bare delvis kle seg av og på, er i det hele ubehjelpelig. Taler ganske tydelig og uttrykker seg i setninger. (...) Kjenner ikke farger, har ikke tallbegrep*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). For en annen elev framgikk det at vedkommende «(...) *Kjenner de alminnelige omgivende gjenstander, satt i forklassen og deltar der i barnehagesysler, lek og orienteringsøvelser.*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). I beskrivelsen av en annen elev framgikk det at «(...) *Hun har intet vesentlig lært den tid hun har vært her, hun synes å mangle både formsans, stedsans og orienteringsevne og virker i det hele tatt adskillig forstyrret (...) i enkelte setninger er hun unormalt tidlig utviklet, og hun*

banner og snakker stygt (...)» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). Noe tilsvarende fant jeg også for en annen elev som beskrives å være «(...) *urolig i skoletiden, har automatiske bevegelser og kan omtrent ikke feste blikket til noe bestemt. Snakker ufullstendig, fjollet smil, gjentar spørsmål eller svarer nei til alt.*» (Elevrådsprotokoll A 76 1923). En elev beskrives å være irritabel, samt at det kommer fram at eleven har mange innbilninger rundt kroppen sin, hvor hun mener hun har vondt i hodet, hender og føtter, mens det i virkeligheten ikke feiler henne noe. «(...) *Ofte biter hun seg til blods så hun nesten til stadighet går med bind på hendene (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1925)

Med utgangspunkt i eksemplene nedenfor mener jeg at det også kan være grunnlag for å stille spørsmål ved om enkelte elever i det hele tatt var utviklingshemmede. En elev blir blant annet beskrevet å være både normalt utviklet, snill og villig, men «(...) *snakker sent og gjør godt rede for seg.*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921). For denne eleven benyttet Røstad altså ingen av de åndssvakbegrepene som for øvrig ble brukt i andre elevbeskrivelser. Det kommer videre fram hos en annen elev at hun har normal størrelse og blir ansett å være pen. Videre heter det at hun «(...) *hører og ser bra, men sjeler noe på det ene øyet. (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). Eleven har også tidligere gått på skole i fire år, der det blant annet blir beskrevet at hun har noenlunde feilfrie leseferdigheter men at hun forstår lite av det å regne. Hun ble satt i 4.klasse ved Røstad skole. Også for denne eleven mener jeg det ikke er noe i beskrivelsene som til tilsier at eleven var utviklingshemmet.

I noen av elevbeskrivelsene hvor elevens atferd blir trukket fram, foreligger det blant annet beskrivelser fra elevrådsprotokollen i perioden 1921-1923 der tegn til atferdsproblemer kan være til stede. Om elevene står det blant annet «(...) *snill, villig, men av og til et forvirret inntrykk*». (Elevrådsprotokoll A 76, 1921) eller om en som noen ganger var urolig og som (...) «*synger ler og skråler om hverandre. Andre ganger stille og dorsk (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921). Eller «(...) *er forferdelig urolig og rastløs. Lider av uvilkarlige bevegelser. Vanskelig å feste oppmerksomheten på noe spesielt.*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922) En elev ble beskrevet å være svært beskjeden «(...) *Nærtakende og sjenert, nesten redd for å være med på noe han ikke er vant til (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). Videre framsto enkelte som fjerne og interesseløse, andre som livlige og snille, mens atter andre igjen ble omtalt som slemme eller sinte.

Det forekommer også to eksempler hvor det kan synes som om elevene har motoriske utfordringer. «(...) barnet har normale sanser, og er legemlig velutviklet, men har lite herredømme over sine bevegelser, hun går slengete og uskikket, og faller lett overende. (...)» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). «(...) Er skjelvende og ustø i sine bevegelser, og har lett for å falle overende (...)» (Elevrådsprotokoll A 76, 1923)

Gjennomgangen av elev- og lærerrådsprotokollene viser tydelig at elevgruppen som omfattes av omtalene, er svært heterogen, og at elever med utvilsomt mange ulike utfordringer er blitt plassert under samme tak. Denne observasjonen er også helt i tråd med beskrivelsene av utviklingshemming som en svært omfattende kategori, med stor spennvidde i ferdigheter og mestring og et mylder av tilstander som har høyst forskjellige årsaksforhold (Holden, 2008). Det er derfor grunn til å svare bekreftende på at også Røstad skole hadde en svært uensartet elevgruppe.

Elevene med Down Syndrom, omtalt som mongoloid ved Røstad skole, er den eneste gruppen av elever hvor det kommer klart fram hva lidelsen eller problemet faktisk er. Det kommer også fram hos Holden (2008) at det å gi beskrivelser av psykisk utviklingshemmede er utfordrende, nettopp på grunn av de utviklingshemmedes uensartethet.

5.2 Gradering av åndssvake ved Røstad skole

Beskrivelsene viser at denne uensartetheten også var framtreddende i den tidsperioden jeg har benyttet som kildemateriale. Det er omtalene av evner, adferd og motoriske ferdigheter som gir oss som lesere en bedre innsikt i hva vanskeligheten til den enkelte elev innebar. Videre benyttes det, som nevnt i kapittel 4, en gradering av begrepet åndssvakhet. Disse begrepene omfatter «betydelig åndelig tilbakesatt», «åndelig tilbakesatt», «åndssvak», «middels åndssvak», men isolert sett gir bruken av disse begrepene leseren kun mulighet til å se konturene av en gradering av utviklingshemning som tilstand.

I vår egen tid er gradering ennå i bruk, der begrepene «lett psykisk utviklingshemning», «moderat psykisk utviklingshemning», «alvorlig psykisk utviklingshemning» og «dyp psykisk utviklingshemning» omtalt i kapittel 2.1, (Blåboka, 2015) på samme måte fremdeles ikke gir leseren en nærmere forståelse av årsak og virkning knyttet til utviklingshemningen når begrepene står for seg selv.

5.3 Røstad skole - Opplæringsoptimisme eller -pessimisme?

Synet på hvordan en skulle møte de åndssvake i opplæringsammenheng, har i den perioden jeg har tatt for meg, vært dratt mellom en optimistisk tilnærming til muligheten for opplæring og segregerte tilbud og institusjonalisering. Kildematerialet fra Røstad stammer fra perioden 1921-32, det vil si i en periode der samfunnsdebatten over flere år også hadde vært påvirket av rasehygiene og tanker om degenerasjon.

Finnes det tegn til at dette pessimistiske menneskesynet var framtreddende ved Røstad skole, eller sto Røstad skole fremdeles støtt i den optimistiske opplæringstradisjonen som abnormskoleloven av 1881 var et uttrykk for?

Hovedformålet med skolegangen på Røstad så vel som i normalskolen var å få elevene til å komme seg gjennom konfirmasjonen og tilegne teoretisk praktisk kunnskap som gjorde det mulig for dem å være mest mulig selvhjulpne (Kirkebæk & Simonsen, 2012: Askildt 2004). For å forsøke å svare på dette vil jeg først foreta en sammenligning av elevomtalene ved innskriving og utskriving med utgangspunkt i de kriteriene som myndighetene på slutten av 1800- tallet skulle benytte for å finne ut hvem skolegangen var egnet for (Syse, 1993). I elev- og lærerrådprotokollen framkommer avslutningsvis skolens tanker om videre opplæringsmuligheter for den enkelte elev.

Jeg har på bakgrunn av disse omtalene kommet fram til at 11 elever ble ansett som skikket for videre undervisning og opplæring ved opptak. Videre gjennomgang av protokollene fra utskrivingen viser at samtlige av disse elevene ble konfirmert og skolen uttrykker videre at disse elevene har muligheten til å klare å være selvhjulpne dersom de blir møtt med muligheter for noe tilrettelegging.

Holdninger preget av tvil om mulighetene for videre undervisning og opplæring omfattet totalt 13 elever, og dette blir uttrykt på forskjellige måter. For en av elevene kommer tvilen til uttrykk på denne måten. «(...) *man håper hun kan følge med i de lette øvelser på dette trinn.*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921). En annen får høre at «(...) *det er håp om at han kan ha utbytte av undervisningen*». (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). For en tredje uttrykkes det håp om at han kan undervises dersom det kommer mer ro over han. Disse tre elevene oppnår å bli konfirmert sammen med seks andre av gruppa på 13 elever.

For de siste ti elevene der slike omtaler forelå, ble det lagt til grunn at elevene var ansett å

være uskikket for noen videre undervisning. Det er imidlertid grunn til å merke seg at skolen ga uttrykk for at noen av elevene likevel skulle forsøkes i skolen for en tid. Ut i fra beskrivelsene til de ti elevene man anså som uskikket for videre undervisning, skulle man heller ikke forvente at noen av disse elevene ville klare å bli konfirmert. Gjennomgangen av protokollene som omhandler utskrivning viser imidlertid at to av disse elevene ble konfirmert. Videre viser beskrivelsene ved opptaket at ingen elever ble nektet å komme inn på skolen, selv om opptaksbeskrivelsene anser elevene som uskikket. Etter min oppfatning kan det være grunnlag for at man med utgangspunkt i denne gjennomgangen kan hevde at Røstad skole la til grunn et optimistisk grunnsyn der alle muligheter skulle prøves.

Som motvekt til dette representerer beskrivelsene av personer med Downs syndrom etter min mening holdninger som trekker i retning av et rasehygienisk perspektiv. Dette begrunner jeg med at det er i disse elevbeskrivelsene at Røstad skole tydeligst tilkjenner et syn om at vi har å gjøre med mennesker som er lavtstående. Her er det vesentlig å få fram at samtlige fem elever med Downs syndrom ble utskrevet som uskikket for videre undervisning. En av elevene fikk beskrevet om seg selv at «(...) *hun er ubehjelpelig i alle retninger og er betydelig åndelig tilbakesatt (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). For den samme eleven sto det ved utskrivningen beskrevet at «(...) *hun står i det hele meget lavt i åndelig henseende, mongoloid type. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1924). For en annen elev framgikk det at «(...) *hun antas å være så lavtstående, at hun intet av verd vil kunne lære på en skole (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1924). For en tredje elev med Downs syndrom ble det sagt at eleven var «(...) *legemlig vel utviklet, normale sanser, men er typisk mongoloid, temmelig lavtstående. (...). For lavtstående til å kunne tilegne seg de aller enkleste ting både i leseskolen og i arbeidsskolen. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). I sum synes likevel opplæringsoptimismen å være det mest fremtredende perspektivet.

Beskrivelsene av utseende til elevene jf. kapittel 4.1.2 var preget av både positive og negative bemerkninger. Jeg har vært undrende til hvorfor utseende til elevene fikk en plass i elevbeskrivelsen. For de elevene som ble beskrevet med et avvikende utseende, kan det tenkes at dette ble nedskrevet fordi ledelsen ved Røstad mente dette kunne være ytre tegn til degenerasjon. (Rafter, 2008).

Et annet forhold som det kan være grunnlag for å ta i drøftingen av Røstad skoles ståsted i rivningen mellom optimisme og pessimisme, er knyttet til beskrivelsen av familiemedlemmenes mentale tilstand eller slektskap.

Av de totalt 38 elever som inntaksbeskrivelsene omfattet, forelå det fire tilfeller der familiemedlemmers mentale tilstand var beskrevet. For en av elevene stod det at «*Moren har små evner og en morbror sinnssyk og alle hennes søsken (8) små evner. (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921). Beskrivelsen hos en annen elev var at faren «*(...) Oppgis å være drikkfeldig, og brutal under alkoholpåvirkning. Har i beruselse hatt 3 epilepsianfall. To av farens søsken skal og være «sene», en søster sinnssyk. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1923). For en tredje elev stod det at «*(...) moren er død av tuberkulose og faren litt «rar». (...)*» (Lærerrådsprotokoll, A 83, 1923). I et tilfelle foreligger det også omtale av slektskap, der det heter «*Foreldre beslektet i 5. ledd, ellers intet om slekten. (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1921).

Beskrivelsene ovenfor kan etter min oppfatning både tolkes innenfor rammen av frykten for videre degenerasjon og innenfor rammen av at det offentlige foretok en inngripen for å bedre oppvekstvilkårene til elevene ved å gi dem skoletilbud ved Røstad skole. Som Askildt (2004) har beskrevet, var man i Norden på 1800-tallet av den oppfatning at åndssvakhet var et resultat av både arvelige og miljømessige faktorer. Var foreldrene alkoholisert eller hadde psykiske problemer kunne dette være en forklaringsvariabel på barnets åndssvakhet. Det ble også ansett å være uheldig dersom foreldrene var beslektet (Askildt, 2004).

Fokus på bedre oppvekstvilkår er etter min mening klart til stede i det tilfellet der en elev ved ankomst blir omtalt som åndssvak, men der Røstad skole mener at eleven er blitt forsømt på grunn av familiesituasjonen. Foreldrene til denne eleven hadde små evner eller var sinnssyk. Sterilisering ble benyttet for å forhindre at de åndssvake spredte genene sine (Askildt & Johnsen, 2012), men sterilisering er ikke en problemstilling som Røstad skole nevner eller tar stilling til i noen av de beskrivelsene jeg har gjennomgått.

Det er med andre ord ingen entydig sammenheng mellom beskrivelsene av familiemedlemmers mentale situasjon og ståstedet til Røstad med hensyn til optimisme eller pessimisme på vegne av elevenes utviklingsmuligheter.

Samlet sett mener jeg at funnene ved Røstad skole peker i retning av at det synes å være positive holdninger til de aller fleste av de elevene som befant seg der. Troen på at det ville gå elevene vel hvis de fikk den tilretteleggingen de hadde behov for gikk igjen for flere av elevene på utskrivelsestidspunktet.

Etter min vurdering er det derfor grunnlag for å si at Røstad skole gjennom sine

skoleaktiviteter ga uttrykk for opplæringsoptimisme i sitt møte med elevene.

5.4 Tilpasset opplæring – Var det til stede på Røstad skole?

Troen på at det ville gå elevene vel hvis de fikk den videre tilretteleggingen de hadde behov for etter endt skolegang gikk også igjen i flere av elevbeskrivelse på utskrivelsestidspunktet. For en elev ble det skrevet at *«(..) Under rolige, trygge forhold kan han gjøre atskillig nytte for seg med vanlig gårdsarbeid, og bidra det vesentligste til sitt livsopphold»* (Elevrådsprotokoll A 76, 1930). Hos en annen elev fant jeg denne beskrivelsen: *«(..) Under godt tilsyn i rolige trygge forhold vil hun gjøre adskillig nytte for seg og muligens bidra det nødvendigste til sitt livsopphold»* (Elevrådsprotokoll A 76, 1930). For en tredje står det at *«(..) under heldig innflytelse, vil eleven kunne gjøre atskillig nytte for seg og kanskje bidra det vesentligste til sitt livsopphold, men det beror på at han kommer til gode folk som forstår han. Uten hjelp og støtte går det ikke»* (Elevrådsprotokoll A 76, 1929). Dette vitner etter min mening om et syn der skolen er opptatt av at tilpasninger vil kunne bidra til at mange av elevene kunne oppleve å bli selvstendige, noe som også var målet for abnormskolene, samt målet for Røstad offentlige skole for evneveike. (Kirkebæk, 1993; Askildt, 2004; Omsorg og overgrep, 2007).

Askildt (2004) trekker også fram, med Oth.prp. No. 2 1879 som kilde, at man på den tiden la til grunn at elevene måtte ha individuell opplæring. Dette kom blant annet til uttrykk i form av synet på antall elever i den enkelte klasse og at de måtte bruke lengre tid på undervisningen. I min gjennomgang av elev- og lærerrådsprotokollene fant jeg formuleringer i noen av protokollene som kan tolkes dithen at Røstad skole hadde fokus på elevenes forskjellighet og også behovet for tilpasning av selve undervisningstilbudet. En elev ble beskrevet å måtte behandles som et lite barn, hvor de derfor lot han holde på med barnehagesysler. En annen elev er tynn og puslete, og får derfor ekstra kost for at han skal bli større. For en tredje elev beskriver Røstad at *«(..) det med ekstraarbeid er gjort forsøk på å få henne til å følge med. Det har vært vanskelig da hun er vimsete, interesseløs, glemsom og lite utholdende»* (Elevrådsprotokoll A 76, 1922). Dette mener jeg kan minne om det vi i dag kaller for tilpasset opplæring.

Informasjonen i tabell 5 sammen med tilknyttede kommentarer gir en god oversikt over variasjonen i skolegang for de som ble konfirmert. For de til sammen 20 elevene med skolegang på seks til åtte år, har jeg sett nærmere på om det foreligger informasjon om tidligere skolegang før opptak ved Røstad skole. Gjennomgangen viste at dette var tilfelle for

åtte av elevene. Samlet skolegang varierte mellom syv år og ti år, hvorav fem av elevene hadde en skolegang på ni til ti år. Det derfor mulig etter min mening mulig å argumentere med at det er lagt til grunn tilpasset opplæring i betydningen at det ble benyttet lengre tid ved Røstad skole for at elevene skulle få den undervisningen de hadde krav på.

5.5 Røstad skole – En lese- og arbeidsskole eller en arbeidsskoloni?

I kapittel 2.6 *Abnormskolene etableres*, framgår det ifølge Askildt (2004) at den praktiske opplæringen ble tillagt mye vekt i det tidlige 1900-tallets Norge, og at det også var tilfeller der arbeidstreeningen ble så framtrædende at skolene framsto som arbeidsskolonier. Min gjennomgang av elev- og lærerrådsprotokollene viser imidlertid at dette ikke var tilfelle ved Røstad skole. Hos en elev som ble konfirmert i 1930 heter det «*Tilfredsstillende i leseskolen, i enkelte fag meget tilfredsstillende, bra evner etter våre krav. Deltatt på skomakerverksted med utbytte (...)*» (Elevrådsprotokoll A 76, 1930). En annen elev som også ble konfirmert i 1930 ble beskrevet slik: «*Ikke særlig stor fremgang på leseskolen, da hun har små åndsevner, men har da lært å lese og skrive. Lyst og anlegg for praktisk arbeid (...)*». (Elevrådsprotokoll A 76, 1930). Hos en av elevene som ikke ble konfirmert stod det skrevet følgende: «*(...) Tilegnet seg noen mekaniske ferdigheter, kan noen lydtegn, både enkelt vis og to og to sammen. Kan av og til gi tilfredsstillende svar i bibelhistorie og anskuelse. (...)*» (Lærerrådsprotokoll A 83, 1924). Beskrivelsene ved utskrivning viste at Røstad skole hadde fokus på tilegning av teoretiske kunnskaper ved beskrivelsen av oppnådde skolerresultat. Det framgikk blant annet at ordet «leseskolen» ble benyttet i 25 av totalt 34 elevbeskrivelser som inneholdt tilstrekkelig informasjon om elevene på tidspunktet for utskrivelse. Med andre ord er det ikke grunnlag for å si at Røstad skole kunne betraktes som en arbeidsskoloni.

5.6 Bruk av straff

Beskrivelsene i straffeprotokollene viste at det var stor variasjon i type handlinger som skoleledelsen mente utløste en straffereaksjon, noe også følgende er eksempler på. Noen søker etter nærhet, mens noen ønsker å provosere og opponere mot ledelsen kan det synes, ved for eksempel å kaste snøball eller å grise med mat. De fleste beskrivelsene viser at elevene ikke har det godt under straffen, derav sinne og urolighet, og at disse følelsene blir slått ned på framfor å vise forståelse for elevens reaksjoner.

Ut fra beskrivelsene av en elev «*(...) fikk syv slag ris, var tilsynelatende ydmyk*» (Straffeprotokoll A 86, 1915), som deretter uttrykte sinne da hun gikk ut av døra igjen, ble

denne eleven kalt inn igjen og fikk tre nye slag med ris. Det kan her synes som om ledelsen ved skolen hadde liten forståelse for de reaksjonene som elevene fikk i etterkant av at straffen ble gitt. Det framkom ikke av straffeprotokollen hvordan eleven reagerte etter å ha måttet tåle en runde nummer to med ris. Straffeprotokollene har også andre eksempler på at det etter deres oppfatning var behov for en ny runde med bruk av ris. I en annen beskrivelse kommer det fram at ledelsen var tvilende til om det ville være riktig å gi straff til eleven, ettersom de så at eleven også hadde positive egenskaper i tillegg til å oppføre seg dårlig. Etter at straffen ble gitt, ble det sagt at «(...) *Fra denne dag til nu elskverdigheten selv. Er lydig, villig og snill, alltid.*» (Straffeprotokoll A 86, 1920).

Benyttelse av straff var ikke unikt for Røstad skole, men ble også benyttet i folkeskolen. Som Kjus (2011) skrev, ble det ved ikrafttredelse av folkeskoleloven av 1889, også innført et krav om at dersom fysisk straff ble innført, skulle straff gis i kontrollerte former gjennom bruk av protokoll og bevitnelse. Av de beskrivelsene som framkom av straffeprotokollen fra Røstad, mener jeg at det klart framgår at skolen forholdt seg til samme krav til dokumentasjon. Dette begrunner jeg med at straffeprotokollen gir opplysninger om hva som utløste behovet for straff, type straff som ble gitt og at det var personer til stede som bevitnet at straffen ble gitt. Dette kan tyde på at Røstad skole behandlet elevene med respekt, og at det ikke forelå en holdning om at som følge av at dette var utviklingshemmede elever kunne skoleledelsen gjøre som de ville.

6. Avsluttende refleksjon

Jeg har lært mye i arbeidet med denne masteroppgaven. Blant annet har jeg erfart at de tankene og holdningene jeg hadde om det jeg skulle finne i arkivmaterialet fra Røstad skole, viste seg å være langt mer positivt enn det jeg hadde trodd. Slik som Kjeldstadli (1999) beskrev den hermeneutiske sirkel har også jeg erfart å få en dypere innsikt i samfunnets syn på utviklingshemmede i den tidsepoken jeg har sett på, etter hvert som jeg har tilegnet meg en bredere kunnskap. Det at forarbeidet til abnormskoleloven av 1881 ga uttrykk for blant annet tilpasset undervisning og spesialutdanning til lærere som arbeidet med utviklingshemmede viser at de reflekterte over mye av det samme som vi i dag er opptatt av.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven oppdaget jeg at det var flere forhold knyttet til synet på de åndssvake gjennom blant annet etableringen av abnormskolene som jeg kunne ønske jeg hadde muligheten til å belyse nærmere. Det utleverte arkivmaterialets begrensninger gjorde det imidlertid ikke mulig å gå videre med dette, men jeg vil utfordre andre mastergradsstudenter til å forsøke å finne ut om Statsarkivet besitter arkivmateriale som kan kaste lys over følgende:

Askildt (2007) viser til at det i hennes videre forskningsarbeid fortsatt var nødvendig å vurdere de utviklingshemmedes tilværelse ut fra andres perspektiver. Dette var noe jeg også savnet i arbeidet med mitt materiale. Elevbeskrivelsene er subjektive fortellinger fra lærernes perspektiv, det framkommer ikke hvordan eleven selv hadde det på skolen eller tankene elevene satt med rundt det å bli karakterisert som åndssvak. Kanskje finnes det dagbøker eller andre nedtegnelser skrevet av noen av elevene ved abnormskolene som kan gi en stemme?

I kapittelet om abnormskoleloven av 1881 framgår det at det ble stilt krav til at både metoden og innholdet i undervisningen fravek fra normalskolens undervisning. Informasjonen fra elev- og lærerrådsprotokollene avdekket svært lite informasjon om eventuelt omfang av individuell opplæring. I tillegg fantes det heller ingen beskrivelser av metodene som ble benyttet, eller om metodene var forskjellige avhengig av type utviklingshemming. Det hadde derfor vært interessant å se om det er mulig gjennom studier av annet arkivmateriale fra Røstad eller andre spesialskoler å få et innblikk i disse temaene.

Elev- og lærerrådsprotokollene, sammen med straffeprotokollene, gir heller ikke noen innsikt i hvilke lærerkrefter som hadde sitt virke ved Røstad skole. Ei heller om det var andre profesjoner som arbeidet der, og hvilke funksjoner de hadde. Hvilken utdanningsbakgrunn

hadde lærerkreftene? Hadde de kompetanse utover de pedagogiske kravene som ble stilt til lærerne i folkeskolen?

I kommisjonsarbeidet som foranlediget Oth.prp. No2:1889 framgikk det at kommisjonen ikke anbefalte at det skulle benyttes klasseundervisning ettersom elevene hadde ulike vansker. I følge kommisjonen gjorde dette umulig å undervise mange elever samtidig. Elev- og lærerrådsprotokollene som jeg hadde innsyn viste likevel at begreper som «forklassen», «satt i 1. klasse», «satt i 4. klasse» ble benyttet. Med andre ord synes det klart at klasseundervisning ble benyttet ved Røstad skole. De samme protokollene gir imidlertid ikke svar på hvor mange elever det var i den enkelte klassen, om klassene var inndelt etter ulike utviklingshemninger, om det kun var en lærer som sto for undervisningen i hver klasse eller om det en eller annen form for hjelpelærerfunksjoner?

I arbeidet med elevbeskrivelsene fra de tre protokollene var det heller ingen informasjon om hva som skjedde med elevene etter at de ble utskrevet fra skolen, foruten om et lite notat for tre av elevene hvor det ble beskrevet at en hadde giftet seg, og to hadde fått arbeid og hadde det godt De som klarte å confirmere seg hadde muligheter til å klare å leve noenlunde selvstendige liv. Men hva som skjedde med de ikke dannelsesdyktige som ble utskrevet fra Røstad vet jeg ingenting om.

Om det er mulig å få svar på disse spørsmålene vet jeg ikke, men også disse problemstillingene venter kanskje på å bli belyst i Statsarkivet et sted.

Litteraturliste

- Askildt, A. (2004) *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. Unipub AS, Oslo.
- Askildt, A og Johnsen, B. H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, E og Tangen, R (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave s. 59-75. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Askildt, A. (2007). Forsømde og åndssvake barn i heim og skole i siste del av 1800-talet. I: Simonsen, E og Johnsen B.H (red). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* s. 135-154. Unipub forlag.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver I: Befring, E og Tangen, R (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave s. 33-58. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Fjermeros, H. (2009). *Åndssvak! Et bidrag til sentralinstitusjonens og åndssvakeomsorgens historie*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Florén, A. (2006). Liten historisk begreppsordlista. I Florén, A og Ågren, H. *Historiska undersökningar. Grunder i historisk teori, metod och framställningssätt*. Andra upplagan s.137-164. Studentlitteratur AB, Lund.
- Holden, B. (2008). *Psykiske lidelser og utviklingshemning. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Gyldendal Norsk Forlag AS

Hornes, A. (1943). *De åndssvake og åndsvakeskolen. En psykologisk og historisk oversikt, en kritikk og vurdering*. Sunnhordaland Prenteverk, Stord. Hentet fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/28538e0bab9e11153723ec905427dba8#0>

ICD10 Blåboka (2015) *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Sosial- og helsedirektoratet, WHO. Gyldendal Akademisk. Hentet fra:
https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske%20koder%20og%20kodeverk/ICD-10/Komplettt-BI%C3%A5-bok_230905.pdf

Kirkebæk, B. (1993). *Da de åndssvage blev farlige. En undersøgelse av hvilken betydning den faglige fortolkning af teorier om åndssvage fik for opfattelsen af den åndssvage som person. Eksemplificeret ved udviklingen på de Kellerske Anstalter i perioden 1884-1902*. Forlaget SOCPOL, Holte.

Kirkebæk, B og Simonsen, E. (2012). Handikaphistoriske temaer – utfordringer i dag. I: Befring, E og Tangen, R (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave, s.76-91. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Kjus, A. (2011). *Disiplin og straff i skolen 1920 – 1970 I*: Museums Bulletin Nr.67. 2/2011. Norsk folkemuseums venner. Hentet fra: http://www.academia.edu/754035/Disiplin_og_straff_i_skolen_1920_-_1970

Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer, Oslo. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Rafter, N. (2008). *The Criminal Brain. Understanding Biological Theories of Crime*. New York University Press

Rognhaug, B og Gommæs, U.T. (2012). Utviklingshemning- mangfold og lærehemning. I: Befring, E og Tangen, R (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave s. 385-407. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Unipub forlag, Oslo. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/17a24bc0ac1da101e33b9b04267f8e61.nbdigital?lang=no#0>

Simonsen, E. (2007). Helbredelsespedagogikk, heilpedagogikk og spesialpedagogikk. I: Simonsen, E og Johnsen, B. H (red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv* s.95-113 Unipub forlag, Oslo.

Syse, A. (1993). Retten til å være psykisk utviklingshemmet. Enkelte historiske og normative betraktninger. I: Gjærum, B. (red.) *Kunnskap og ettertanke. Psykisk utviklingshemning som flerfaglig utfordring* s.65-101. Universitetsforlaget, Oslo.

Söder, M. (1993). Normalisering og integrering: Omsorgsideologier i et samfunn i endring. I: Sandvin, J. T. (red.) *Mot normalt? Omsorgsidealer i forandring*. s. 41-66. Kommuneforlaget, Oslo.

Sætersdal, B. (1998) *Tullinger, skrullinger og skumlinger. Fra fattigdom til velferdsstat*. Universitetsforlaget, Oslo.

Thuen, H. (2008) *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag AS

Tøssebro, J. (2010) *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget AS

Wright, D. (2004) Mongols in Our Midst: John Langdon Down and the Ethnic Classification of Idiocy, 1858-1924, I Noll, S and Trent, J.W. *Mental retardation in America* s. 92-119 New York University Press

Østrem, K. (1983) *Av træls ætt. Historia om ideologi og praksis overfor psykisk utviklingshemma*. Hovudfagsoppgåve til embetseksamen i spesialpedagogikk ved Statens Spesiellærarhøgskole.

Ågren, H. (2006). Källmaterial och källkritik. I Florén, A og Ågren, H. *Historiska undersökningar. Grunder i historisk teori, metod och framställingssätt*. Andra upplagan s.69-80. Studentlitteratur AB, Lund.

Offentlige dokumenter

Sosialdepartementet (1973) *Omsorg for psykisk utviklingshemmede* (NOU 1973:25). Universitetsforlaget

St. meld. nr. 42. (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene*. Kirke og undervisningsdepartementet.

Omsorg og overgrep (2007). *Gransking av barnehjem, skolehjem og fosterhjem benyttet av Trondheim kommune fra 1930-årene til 1980-årene*. Rapport fra granskingsutvalg.

Kilder fra Røstad skole

Lærerrådsprotokoll A 83 1922-1934

Elevrådsprotokoll A 76 1921-1937

Straffeprotokoll A 86 1892-1992

Vedlegg 1 Riksantikvaren – Innsyn i klausulerte arkivsaker



RIKSARKIVAREN

Hanne Lejon

lejonhjerter@gmail.com

Din ref.
11.11.2015

Vår ref.
2014/25231 ERLPET/JOBA

Dato
27.03.2015

Innsyn i klausulerte arkivsaker

Vi viser til din innsynssøknad til Statsarkivet i Trondheim av 11.11.2014 og til senere korrespondanse. Dessverre har saksbehandlingen tatt tid på grunn av stor saksmengde i Riksarkivet og behov for avklaring av diverse spørsmål knyttet til taushetspliktens varighet og hvilke arkivsaker søknaden gjelder. Vi beklager dette.

Forlengelse av taushetsplikten

Når hensynet til personvernet tilsier det, kan Riksarkivaren i det enkelte tilfelle fastsette at taushetsplikten for saker som oppbevares i Arkivverket skal vare ut over 60 år eller den frist som ellers gjelder. Med hjemmel i forvaltningslovforskriften § 11 forlenger Riksarkivaren med dette taushetsplikten til 80 år for opplysninger om elever i følgende arkivsaker:

Statsarkivet i Trondheim

SAT-1095 Røstad skole:

A 76, 77, 83, 84 og 86

B 1–94

Taushetspliktens varighet i barnevernsaker

Etter forvaltningslovforskriften § 10 er opplysninger i barnevernsaker underlagt taushetsplikt i 100 år. Bestemmelsen gjelder etter vårt syn også dokumenter fra slike saker eller tilsvarende opplysninger i det ovennevnte arkivmaterialet, for eksempel eventuelle vedtak fra vergeråd og liknende.

Vedtak om innsyn

Riksarkivaren gir deg med dette innsyn i de ovennevnte arkivsakerne. Når det gjelder mappene i enhetene B 1–94 gjelder innsynstillatelsen bare de elevmappene som du etter samråd med Statsarkivet i Trondheim behøver å se i forbindelse med prosjektet ditt.

Postadresse:
Pb. 4013 Ullevål Stadion
0806 OSLO

Kontoradresse:
Sognsveien 221

Organisasjonsnr.
961 181 399

Telefon : 22 02 26 00 Telefaks: 22 23 74 89
www.arkivverket.no/riksarkivet
riksarkivet@arkivverket.no

Innsynet gis med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d.

Vilkår for innsynet

Etter forvaltningsloven § 13 d annet ledd kan det knyttes vilkår til vedtak om forskerinnsyn. Innsynet gjelder i medhold av denne bestemmelsen for en periode på inntil tre år, og bare i forbindelse med din mastergradsoppgave om holdninger til atferdsvansker i et historisk perspektiv.

Forskere som får innsyn i taushetsbelagte opplysninger, er selv pålagt taushetsplikt etter forvaltningsloven § 13 e. Det er derfor et vilkår at du undertegner og leverer til Statsarkivet i Trondheim ett eksemplar av den vedlagte taushetserklæringen.

Øvrige vilkår for innsynet fremgår av taushetserklæringen.

Praktiske opplysninger

Innsynet gjennomføres etter nærmere avtale med Statsarkivet i Trondheim.

Med vennlig hilsen

Erland Pettersen e.f.
underdirektør

Jon Barstad
rådgiver

Vedlegg

Kopi: Statsarkivet i Trondheim

Dette dokumentet er godkjent elektronisk og trenger ingen signatur.

Vedlegg 2 Taushetserkæring

2014/25231

TAUSHETSERKLÆRING

Jeg har av Riksarkivaren fått innsyn, med hjemmel i forvaltningslovens § 13 d, i følgende arkivsaker som inneholder taushetsbelagte opplysninger:

Statsarkivet i Trondheim
SAT-1095 Røstad skole:
A 76, 77, 83, 84 og 86
B 1–94

til bruk i forbindelse med mastergradsoppgave om holdninger til atferdsvansker i et historisk perspektiv.

Med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d annet ledd har Riksarkivaren satt følgende vilkår for min bruk av taushetsbelagt materiale, jf. vedtak av 27.03.2015:

- Taushetsplikten er satt for å beskytte personer mot at opplysninger om deres personlige forhold blir kjent. Materialet skal derfor ikke brukes på måter som gjør at personer beskyttet av taushetsplikten kan identifiseres og eller knyttes til taushetsbelagte opplysninger som fremkommer i materialet.
- Det er **ikke** tillatt å ta kontakt med de personene som de taushetsbelagte opplysningene gjelder.

Jeg er kjent med innholdet i bestemmelsen om forskeres taushetsplikt i forvaltningsloven § 13 e

Jeg vet at brudd på taushetsplikten etter forvaltningsloven § 13 e eller med vilkårene som er fastsatt av Riksarkivaren med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d kan medføre straff etter straffeloven § 121.

Forvaltningsloven § 13 d lyder:

Når det finnes rimelig og ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser, kan departementet bestemme at et forvaltningsorgan kan eller skal gi opplysninger til bruk for forskning, og at dette skal skje uten hinder av organets taushetsplikt etter § 13.

Til vedtak som nevnt i første ledd kan det knyttes vilkår. Disse kan bl.a. gi bestemmelser om hvem som skal ha ansvar for opplysningene og hvem som skal ha adgang til dem, om oppbevaring og tilbakelevering av utlånt materiale, om tilintetgjøring av avskrifter, om hvorvidt forskerne skal ha adgang til å henvende seg til eller innhente nærmere opplysninger om dem det er gitt opplysninger om, og om bruken av opplysningene for øvrig.

Kongen kan gi nærmere forskrifter om vedtak etter denne paragraf.

Forvaltningsloven § 13 e lyder:

Enhver som utfører tjeneste eller arbeid i forbindelse med en forskningsoppgave som et forvaltningsorgan har støttet, godkjent eller gitt opplysninger undergitt taushetsplikt til, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til:

1. opplysninger undergitt taushetsplikt som forskeren får fra et forvaltningsorgan,
2. opplysninger som i forbindelse med forskningsarbeidet er mottatt fra private under taushetsløfte, og
3. opplysninger som gjelder personer som står i et avhengighetsforhold til den instans (skole, sykehus, anstalt, bedrift, offentlig myndighet m.m.) som har formidlet deres kontakt med forskeren.

Opplysningene kan bare brukes slik det er nødvendig for forskningsarbeidet og i samsvar med de vilkår som måtte være fastsatt etter § 13 d annet ledd. Skal resultater av forskningsarbeidet publiseres eller brukes på annen måte, gjelder § 13 a 1 og 2 tilsvarende.

Brudd på taushetsplikten eller på vilkår etter § 13 d annet ledd, straffes etter straffelovens § 121. Departementet eller vedkommende forvaltningsorgan skal gjøre forskeren og hans medarbeidere kjent med taushetsplikten og straffebestemmelsen, jfr. også § 13 c første ledd.

Straffeloven § 121 lyder:

”Den som forsettlig eller grovt uaktsomt krenker taushetsplikt som i henhold til lovbestemmelse eller gyldig instruks følger av hans tjeneste eller arbeid for statlig eller kommunalt organ, straffes med bøter eller med fengsel inntil 6 måneder.

Begår han taushetsbrudd i den hensikt å tilvende seg eller andre en uberettiget vinning eller utnytter han i slik hensikt på annen måte opplysninger som er belagt med taushetsplikt, kan fengsel inntil 3 år anvendes. Det samme gjelder når det foreligger andre særdeles skjerpene omstendigheter.

Denne bestemmelse rammer også taushetsbrudd m.m. etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet.”

Sted og dato

Navn Hanne Lejon

Underskrift

Vedlegg 3 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.03.2015

Vår ref: 41524 / 4 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41524	<i>Synet på atferdsvansker i et historisk perspektiv, belyst gjennom materiale fra skolehjem i Trøndelag i perioden 1930-1960</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Hanne Lejon

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Lejon lejonhjerte@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdinaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41524

Formålet er å kartlegge ulike holdninger og handlinger som har gjort seg gjeldene i synet på barn og unge med atferdsvansker. Dette vil belyses ved analyse av arkivmateriale fra statsarkivet i Trondheim fra et skolehjem i Trøndelag, i tidsperioden 1930-1960.

Prosjektleder skal ikke registrere eller samle inn personidentifiserende opplysninger fra arkivet. Det er utelukkende aktuelt å få innsyn i arkivmateriale, fremfor å registrere/samle inn personopplysninger, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 06.03.15. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som registreres/samles inn elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videooptak.

