

Forord

Hva skal man si her, bortsett fra: endelig ferdig?

Takk går til Nina Volckmar for ypperlig langdistanseveiledning. Mine foreldre og kolleger må ellers takkes for en jevn strøm med spørsmål om når jeg skulle bli ferdig, noe som gjorde at jeg aldri fikk muligheten til å glemme at en oppgave måtte skrives!

Ellers har jeg gjort resten selv, og gir meg en klapp på skulderen for det.

Harstad, mai 2011

Trygve Vatle

Innhold:

1. Innledning.....	5
1.1. Bakgrunn	5
1.2. Problemstilling	5
1.2.1. Avgrensning av oppgaven.....	7
1.2.2. Oppgavens struktur	8
1.3. Begreper	9
1.3.1. Demokratibegrepet	9
1.3.1.1. Konkurransedemokrati	9
1.3.1.2. Deltakerdemokrati	11
1.3.2. Segregering og integrering	14
1.3.2.1. Segregering.....	14
1.3.2.2. Integrering	15
1.3.3. Spesialundervisning	16
1.4. Metode.....	18
1.4.1. Arbeide med historie	18
1.4.2. Historikerens rolle	20
1.4.3. Kilder.....	21
2. Et historisk tilbakeblikk – perioden fra 1739 til 1860.....	23
2.1. 1700-tallets skole.....	23
2.1.1. Et parallelt skolesystem i byene	24
2.2. 1800-tallets skole.....	25
2.2.1. De første opplæringsinstitusjoner for spesialundervisning	26
2.2.2. Ny skolelov for allmueskolen på landet (1827) og byene (1848)	26
2.2.3. Den første store reformen.....	27
3. Fra abnormskoleloven av 1881 til loven av 1915 – fremveksten av enhetsskolen	29
3.1. Abnormskoleloven av 1881	29
3.2. 1884 og parlamentarismen	30
3.3. Nye lover for by og land – 1889	32
3.4. Vergerådsloven av 1896 – et hjelpemiddel for segregering.....	33
3.5. Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning – 1915.....	35
4. Fra mellomkrigstiden til spesialskeleloven av 1951	37
4.1. Utviklingen før 1951	37
4.2. Spesialskeleloven av 1951	38
4.3. På vei til 1960-tallets nytenkning.....	40
5. Sekstitallets nye kurs	43
5.1. Spesialskelelerådet og spesialskelelene.....	43
5.2. St. meld. 42 (1965-66) Om utbygging av spesialskelelene	45
5.3. Aksjonen Rettferd for de handicappede	46
5.4. Utvikling av omsorgen for funksjonshemmede	47
5.5. Et skifte i politikken	48
6. Endring av kurs	51
6.1. Blom-utvalget.....	53
6.1.2. Etter Blom-utvalget	53
6.2. Skoleloven av 1975	54
6.3. Spesialundervisningens utvikling og Dewey	55
7. Noen avsluttende bemerkninger	57
Litteraturliste	59
Offentlige dokumenter	61

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Jeg vil i denne oppgaven følge utviklingen av spesialundervisningen i overgangen fra segregering til inkludering i perioden 1881-1975, sett i lys av ulike demokratiforståelser.

På slutten av 1800-tallet fikk man en segregert skole for de elevene som hadde behov for spesialundervisning. Argumentet for dette var at man ønsket å skape et demokratisk fundament for samfunnet i allmueskolen. Det var nødvendig å segregere ut enkelte grupper elever for å kunne nå dette målet. Tanken bak dette var at for å gjøre allmueskolen salgbar for alle samfunnslag, måtte man segregere ut de elever som kunne ha dårlig innflytelse eller skape et ikke ønsket undervisningsmiljø for de resterende elevene. Hensikten med tiltakene var å gjøre allmueskolen akseptabel for borgerskapet. Dette var en utvikling som førte til at en stadig større del av barna med spesielle behov fikk sin undervisning utenfor den ordinære skolen, i spesialskoler. Denne ordningen varte frem til midten av 1960-tallet.

Skiftet i denne politikken kom etter St. meld. nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskoler*, hvor det ble lagt til rette for en stor vekst i antall plasser i spesialskolene. Denne stortingsmeldingen ble enstemmig vedtatt i Stortinget. Tre år senere, i 1968, ble det fra kirke- og undervisningskomiteen gitt signaler om at man ikke lenger var bundet av denne stortingsmeldingen. Den rådende tankegangen ble nå, bl.a. signalisert gjennom Blom-utvalgets innstilling i 1970, at elever som tidligere ble segregert ut, skulle nå integreres i grunnskolen. Resultatet av dette arbeidet ble en ny skolelov av 1975, som omhandlet alle barn, også de som tidligere var underlagt andre lover. Dette var en utvikling som kan ses på med bakgrunn i demokratiseringsteorier.

1.2. Problemstilling

Mot slutten av 1800-tallet var demokratiseringstanken sentral i norsk skolepolitikk. Tanken var at en felles skole for alle samfunnslag skulle bidra til økt demokratisering. Denne utviklingen sammenfaller med venstrestatens fremvekst. En sentral tanke her var demokratisering gjennom at folket skulle få mer makt på bekostning av konge og kirke. Tidligere hadde borgerskapet ofte ikke hatt sine barn i den offentlige allmueskolen, men i private alternativer. For å gjøre allmueskolen mer salgbar for borgerskapet var det et behov for å segregere ut elever som sto i veien for dette arbeidet. Dette gjaldt bl.a. barn som falt utenfor i forhold til atferd og enkelte diagnoser, og som derfor hadde behov for

spesialundervisning. I 1881 fikk man abnormskoleloven som var den første loven som omhandlet barn med fysiske og psykiske funksjonshemninger. Senere kom det stadig flere lover som la til rette for segregering av denne type elever ut av allmueskolen (Dahl 1992; Eckhoff 2001; Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl 2007).

Når man ser på det segregeringsarbeidet som ble gjort i denne perioden, behøver det ikke nødvendigvis bare å ligge til grunn at man ønsket å fjerne elever fra allmueskolen. Det kan også ha ligget til grunn en tanke om at de ville få et bedre skoletilbud utenfor allmueskolen. Abnormskolekommisjonens innstilling av 1877 la stor vekt på de ”åndssvake” barnas egne behov for tilpasning. Det kan derfor se ut som at etableringen av et segregert skolesystem hadde to hensikter: befri skolen for elever som kunne hindre enhetsskolens utvikling, samt det å gi de samme barna et bedre undervisningstilbud (Markussen et al. 2007). I denne oppgaven vil det bli lagt hovedvekt på det sistnevnte motivet, da det kan virke som at dette motivet var det mest sentrale i samtiden.

På samme måte som segregeringen på slutten av 1800-tallet ble begrunnet ut i fra en forståelse av hva som var demokratisk, kan også utviklingen fra 1965 til 1975 med økende integrering av den samme elevgruppen inn i folkeskolen også begrunnet ut i fra ønsket om en mer demokratisk skole. Jeg ønsker derfor å se på utviklingen av spesialundervisning fra 1880-tallet og frem til 1975 i lys av forskjellige demokratimodeller.

I denne sammenheng har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan endringen av organiseringen av spesialundervisningen forstås i lys av forskjellige demokratiforståelser?

Da *demokrati* ikke er et entydig begrep, vil jeg forsøke å vise hvordan to forskjellige forståelser av demokrati kunne gi ulike resultater for hvordan spesialundervisning ble organisert og hvilke grupper som fikk slik undervisning, evt. undervisning i det hele tatt.

David Held (1987:1) skriver om demokratibegrepet at:

... nearly everyone today says they are democrats no matter whether their views are on the left, centre or right. Political regimes of all kinds in, for instance, Western Europe, the Eastern bloc and Latin America claim to be democracies. Yet, what each of these regimes says and does is radically different. Democracy seems to bestow an ‘aura of legitimacy’ on modern political life: rules, laws, policies and decisions appear justified and appropriate when they are ‘democratic’.

Denne positive vektleggingen av demokrati er av nyere dato. Tidligere tiders politiske filosofer har vært kritiske både til demokratisk tenkning og praksis. Det var lite som ble skrevet om demokrati frem til 1800-tallet, og det er først i perioden etter dette at man ser at demokratibegrepet får økt oppmerksomhet (ibid.). Begrepet demokrati blir gjerne knyttet opp mot at det representerer og realiserer folkeviljen. Tanken her er at dersom et system er demokratisk så er det en bred folkelig deltakelse for dette systemet. ”Det er ikke uvanlig å bygge oppfatninger om demokrati direkte på folkeviljens grunn” (Rasch 2000:21). Dette kan man se hos de mest forskjellige regimer, der de fleste mener at de er basert på folkeviljen, selv om de ikke nødvendigvis baserer seg på tradisjonelle demokratiske institusjoner. Et eksempel her kan f.eks. være en ettpartistat, da det styrende partiet gjerne vil hevde at det representerer folkeviljen, selv om ikke folket kan få uttrykt en slik vilje gjennom frie valg med flere partier.

1.2.1. Avgrensning av oppgaven

Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg i denne besvarelsen ta for meg perioden 1881 til 1975. Denne avgrensningen tar utgangspunkt i abnormskoleloven av 1881, som var den første loven som inkluderte undervisning for barn med fysiske eller psykiske funksjonshemninger. Perioden avsluttes med 1975 da man dette året fikk en ny skolelov som inkluderte all undervisning for alle barn, og ikke som tidligere skilte ut elever med behov for spesialundervisning i egne lover. Det kan også argumenteres for disse ytterpunktene ut fra et demokratiseringsperspektiv, da abnormskoleloven av 1881 og dens segregering kan begrunnes i et ønske om demokratisering av skoleverket. Det samme argument kan også brukes om loven fra 1975, selv om de begge kan sies å være ytterpunkter i en segregerings-/integreringstankegang. Denne oppgaven vil ikke ta for seg de elevene som fikk spesialundervisning/hjelpeundervisning i den ordinære allmue- og folkeskolen, eller de elevene som gikk i videregående opplæring.

Jeg vil ta for meg den historiske utviklingen mellom 1881 og 1975 med utgangspunkt i de forskjellige lovene for elever som var omfattet av spesialundervisning. Denne utviklingen vil spesielt bli sett i lys av teoriene til Schumpeter og Dewey om konkurransedemokrati og deltakerdemokrati. Disse demokratiteoriene vil bli benyttet henholdsvis som betegnende for 1880-tallets demokratisyn, og det demokratisynet som var betegnende på 1960-70-tallet. Disse demokratiteoriene kan hver for seg tolkes som et ”forsvar” for både segregering og integrering.

1.2.2. Oppgavens struktur

I dette kapittelet vil først de sentrale begrepene bli definert. Disse er demokrati, segregering, integrering og spesialundervisning. Deretter vil jeg gå gjennom det teoretiske utgangspunktet for konkurransedemokrati og deltakerdemokrati. Etter dette vil det bli jeg ta nærmere for meg den historiske metode, det å arbeide med historie, historikerens rolle og kildebruken i oppgaven.

I det videre arbeidet vil problemstillingen bli drøftet underveis i teksten i den historiske fremstillingen. Denne analysen i forhold til de brukte demokratiteoriene vil være mest fremtredende i kapitlene 3-6.

I kapittel 2 vil jeg se på forhistorien til den perioden jeg skriver om, fra den første forordningen som påla barn skolegang, frem til loven om allmueskolen på landet av 1860.

Kapittel 3 begynner med abnormskoleloven av 1881 og tar for seg den historiske utviklingen med utgangspunkt i de forskjellige lovene for den gruppen barn jeg skriver om frem til 1915. Dette er bl.a. nye skolelover for by og land i 1889, vergerådsloven av 1896 og loven av 1915 om døve, blinde og åndssvakes undervisning.

I kapittel 4 kommer jeg inn på spesialskoleloven av 1951. Dette var en viktig lov, da den samlet de forskjellige lovene som hadde vært for denne gruppen elever. Den la grunnlaget for disse elevenes utdanning og videre segregering.

Kapittel 5 behandler det forhold at det var først på 1960-tallet at spesialundervisning begynte å bli en "virkelig" politisk sak. Dette førte til flere offentlige utredninger og debatter om temaet. Eksternatskoler ble i denne perioden mer vanlig, i motsetning til tidligere hvor det enerådende var internatskoler. I 1965-66 fikk man St. meld. 42 *Om utbygging av spesialskolene*, som tilrådte en videre ekspansiv vekst av denne typen skoler. Samtidig vokste aksjonen *Rettferd for de handicappede* frem. Dette førte til en debatt om en ny kurs for spesialundervisningen. I 1968 førte denne debatten, bl.a. til at kirke- og undervisningskomiteen ga nye signaler om at departementet ikke var bundet av de konkrete planer som Stortinget hadde gitt sin tilslutning til etter St. meld. 42 (1965-66).

I kapittel 6 går jeg inn på denne nye kursen og forsøker å sette den inn i en relevant historisk kontekst. I 1969 kom en ny skolelov. Kort tid etter fremmes det planer om en revisjon i forhold til spesialskoleloven. Blom-utvalgets arbeid er her sentralt i det som til slutt ender opp i en ny felles skolelov av 1975 for alle elever i den norske skole.

Det hele oppsummeres så kort i kapittel 7.

1.3. Begreper

Det er spesielt fire begreper jeg mener det vil være viktig å få klarlagt innledningsvis i denne oppgaven. Disse er: demokrati, segregering, integrering og spesialundervisning. Da dette er en historisk oppgave og begrepene i seg selv er historisk forankret, må de forstås ut fra den perioden de ble brukt. Det vil derfor være vanskelig å ende opp med en enhetlig definisjon.

1.3.1. Demokratibegrepet

Som nevnt over er demokrati ikke et enhetlig begrep. Den generelle definisjonen jeg vil bruke i denne oppgaven er Carl J. Cohens definisjon (Midgaard 2004:41) som sier at ”demokrati er den styreform der medlemmene av et fellesskap deltar, eller kan delta, direkte eller indirekte i beslutninger som angår dem alle.” Her anser jeg at han med uttrykket *medlemmene av et fellesskap* ikke mener alle innbyggere i et samfunn. Hvem som deltar, eller har rett til å delta, kan variere. I Norge er f.eks. de under 18 ikke deltakere på samme måte som de over 18 år, da de ikke har stemmerett (noe som også gjelder de som er umyndiggjort). På slutten av 1800-tallet har også rett til deltakelse ved valg bl.a. vært bestemt og begrenset ved eiendomsbesittelse og kjønn.

I det videre arbeidet vil jeg i all hovedsak ta for meg to forskjellige ideer om demokrati som jeg mener kan ligge til grunn for å beskrive utviklingen av spesialundervisningen på slutten av 1800-tallet og på 1960-70-tallet. Disse to demokratiteoriene er konkurransedemokrati og deltakerdemokrati. Begrunnelsen for dette er at jeg mener disse to teoriene best vil kunne gi forståelse for den tankegangen og beslutningsprosessene som var rundt segregering og integrering i den perioden jeg skriver om.

1.3.1.1. Konkurransedemokrati

Joseph Schumpeter er den sentrale teoretikeren innenfor konkurransedemokrati-tenkningen. Han (Schumpeter 1987:269) skrev om demokratiet at ”..., the democratic method is that institutional arrangement for arriving at political decisions in which individuals can acquire the power to decide by means of a competitive struggle for the people’s vote”.

For Schumpeter er den demokratiske metode en måte der beslutningstakerne sikrer seg sin posisjon gjennom en konkurranse om folkets stemmer. Han har to argumenter som begrunnelse for denne metoden. For det første vinnes politisk makt for korte perioder av gangen. For å holde på makten, må lederne tilgodese det de anser for velgernes interesser. Ser

ikke velgerne at deres interesser ivaretas, vil ikke de som sitter ved makten bli gjenvalgt. For det andre sikrer denne konkurransen om maktposisjonene at man får kvalifisert/kompetent lederskap dersom de posisjonene det konkurreres om er attraktive (Rasch 2004). Schumpeters (1987:272) tanker kan oppsummeres slik: "The principle of democracy then merely means that the reins of government should be handed to those who command more support than do any of the competing individuals or teams". Et argument for en slik tankegang for perioden på 1880-tallet i denne oppgaven, kan være innføringen av parlamentarismen i 1884. Det vil si at fra dette året var det Stortinget som utpekte regjeringen og at regjeringen derfor var avhengig av et godt valgresultat for å sitte ved makten. Før denne tid var det kongen som utpekte regjeringen uten å måtte ta hensyn til Stortingets sammensetning (Fuglum 1988).

Selv om man kan si at et demokratisk samfunn ikke gjør forskjell på mennesker, finnes det, i følge Schumpeter "nations that practiced discrimination of the kind alluded to and nevertheless displayed most of the characteristics which are usually associated with democracy" (Schumpeter 1987:244). Schumpeter (ibid.) mener også at "discrimination can never be entirely absent". Et eksempel han trekker frem er at man har en stemmerettsalder som ekskluderer alle under en viss alder og at det finnes andre som ikke har stemmerett. Dette kan f.eks. være bestemt ut fra når man mener noen er egnet for å stemme. Schumpeter (ibid.) mener videre at "fitness is a matter of opinion and of degree". På samme måte mener han at andre grupper kan holdes utenfor, uten at dette kan kalles udemokratisk.

På mange måter fremstår Schumpeters konkurransedemokrati som en teori som er mer "kynisk" enn deltakerdemokratiteorien jeg vil komme tilbake til. Hos Schumpeter er det en ren konkurranse om stemmene, og de som vinner valgene kan i stor grad ta de beslutninger de ønsker ut fra eget forgodtbefinnende. I Schumpeters konkurransedemokrati er det eliten som er den sentrale aktøren og David Reisman (2005:22) skriver at "Schumpeter was an uncompromising elitist who always denied that the *demos* knew its own mind". Med dette menes det trolig at Schumpeter mente at folket ikke visste sitt eget beste, og derfor hadde behov for å bli styrt av en elite.

Francis Sejersted (2001) trakk frem skillelinjer man hadde på 1800-tallet i forhold til demokrati og rettstat, samt allmenninteresser og særinteresser. På slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet ble gjerne et demokratisk styresett satt i samme bås som rettsstatens antitese – despotiet. Både despotiet og demokratiet ble på denne tiden tenkt på som at de førte til vilkårlig maktutøvelse. Tiltroen til menneskenaturen bar preg av mistro. "Hos Kant f.eks. blir demokratiet nødvendigvis despotisk, idet han knytter det til løpende maktutøvelse på fritt og ubundet grunnlag" (ibid.:157). Utover på 1800-tallet så man at ideen

om et demokratisk styre fikk en stadig mer positiv betoning, selv om nok tanken om en sterk statsmakt ledet av kongen, fortsatt sto sterkt.

I denne tankegangen så man også konflikten mellom allmenninteresser og særinteresser. Med de allmenne interessene tenkte man seg de interesser som gjaldt for storsamfunnet, mens man med særinteresser kunne tenke seg grupperinger eller enkeltindivider. Det ble her tenkt at når man fikk en slik konflikt, så måtte allmenninteressene bli modifisert av særinteressene. Innenfor dette tankegodset finner man også Schumpeters understreking av at borgerskapets særinteresser gjerne sammenfaller med allmenninteressene. ”The longrun interest of society are so entirely lodged with the upper strata of bourgeois society that it is perfectly natural for people to look upon them as the interest of that class only (Schumpeter 1970:145, gjengitt etter Sejersted 2001:155). Heri kan en tenke seg at man på slutten av 1800-tallet, med en stadig sterkere demokratisk innstilling og med parlamentarismens gjennomslag, anså at særinteressene til den gruppen med barn som hadde behov for spesialundervisningen, var av mindre betydning for det som var allmenninteressen. Ved at borgerskapets og allmennhetens interesser er sammenfallende hos Schumpeter, kan man si at allmenninteressen ble representert ved borgerskapets inntreden i allmueskolen og utskillelse av svake grupper, samt politikernes kamp om deres stemmer.

I forbindelse med denne oppgaven kan denne formen for demokratitenkning sees i sammenheng med den utviklingen man hadde på slutten av 1800-tallet. Dette var en tid hvor store grupper av befolkningen sto uten stemmerett og hvor man ønsket å legge til rette for skolegangen for borgerskapets barn. Ved valget i 1865 var det f.eks. bare 1/3 av norske menn som hadde stemmerett (kvinner hadde ikke stemmerett). Bare 1/5 var registrert for å kunne stemme, og kun 1/10 benyttet seg av stemmeretten (Nerbøvik 1999). I et konkurranse-demokratisk perspektiv kan det virke som en rasjonell avgjørelse at man ekskluderte den gruppen elever med særskilte behov for å tekkes borgerskapet og dermed de med stemmerett sine behov.

1.3.1.2. Deltakerdemokrati

Med deltakerdemokrati forstås et system hvor det ”er et bredt folkelig engasjement, deltakelse og medbestemmelse i ulike faser av beslutningsprosessen” (Østerud 2002:139). En begrunnelse for deltakerdemokrati er at en bred og direkte deltakelse er med på å påvirke de politiske beslutningene, for på denne måten bedre å kunne organisere samfunnet etter befolkningens ønsker. Dette er noe som vanskelig ville kunne la seg gjøre om man overløt

beslutningene til en styrende elite. En annen begrunnelse er at politisk deltakelse har en egenverdi for samfunnsborgerne. Det anses at politisk deltakelse er med på å gi selvspekt, erfaring, sosial og menneskelig vekst, samt at det ivaretar et utfoldelsesbehov. En tredje begrunnelse for deltakerdemokrati er at den bevisstgjør borgerne i politiske forhold og hvilke interesser som ligger til grunn for politiske avgjørelser. Viktig her er at deltakelse fører til læring. En fjerde grunn som er blitt gitt, er en oppfatning av at demokrati er en form for kommunikasjon eller dialog om politiske fellesløsninger. Her stilles det krav til aktiv medvirkning fra enkeltindividene og at det finnes en eller flere plattformer hvor en slik dialog kan foregå (ibid.).

I John Deweys forfatterskap er interessen for deltakerdemokrati noe som går igjen. Meg bekjent var det ikke elever som var omfattet av spesialundervisning som var i hans fokus. Imidlertid mener jeg at mye av det han skriver har en overføringsverdi til dette feltet. Sentralt i hans forfatterskap, på dette området, er viktigheten av demokratiet som styringsform, og skolens rolle som en sentral demokratiserende aktør. Gjennom utdanning til demokrati blir skolen en viktig aktør til å utdanne elever til å bli deltakere i et fellesskap. Han skriver i sitt pedagogiske credo:

Jeg tror at den eneste egentlige utdanning skjer gjennom stimulering av barnets evner og anlegg som følge av de sosiale situasjoner barnet befinner seg i. Gjennom disse kravene stimuleres barnet til å opptre som medlem av et fellesskap, å bryte ut av sine opprinnelige begrensninger når det gjelder handling og følelser, og forstå seg selv ut fra hva som gagnar den gruppen det tilhører (Dewey 2000a:55).

I dette mener jeg man finner mye av det samme tankegodset som lå til grunn for utviklingen av spesialundervisningen på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet, og som har utviklet seg til hvordan dette feltets posisjon er i dag. Her legger han vekt på at barns evner skal stimuleres i sitt sosiale miljø. Samtidig skal det legges til rette for at barnet skal utvikle seg i forhold til sine begrensninger, samt at det skal bli en del av et fellesskap. Utdanningen måtte derfor styres i tråd med det enkeltes barns ressurser, interesser og vaner. For Dewey er den sosiale definisjonen av utdanning at det er en tilpasning til sivilisasjonen. Skolen er en sosial institusjon og utdanning er en sosial prosess. Målet for skolen er at eleven skal ta del i menneskehetens felles arv og på den måten la eleven få bruke sine egne evner til sosiale formål. Videre er utdanning og skole den mest grunnleggende og effektive metoden for sosialt fremskritt og reform (Dewey 2000a). I forhold til utviklingen av spesialundervisningen i

Norge kan man si at dette siste utsagnet kan belyse den historiske utviklingen. Som jeg vil forsøke å vise, kommer ofte utviklingen av skolen foran de lovene som bekrefter denne utviklingen. På mange måter blir de stadig nye lovene som kommer i forhold til skolen, mer en bekreftelse av situasjonen som den har utviklet seg, enn at det er disse vedtatte lovene som beskriver hvordan skolen skal utvikle seg fremover.

I 1888 skriver Dewey i "The Ethics of Democracy" at:

In conception, at least, democracy approaches most nearly the ideal of all social organization; that in which the individual and society are organic to each other. For this reason democracy, so far as it is really democracy, is the most stable, not the most insecure of governments. In every other form of government there are individuals who are not organs of the common will, who are outside of the political society in which they live, and are, in effect, aliens to that which should be their own commonwealth. Not participating in the formation or expression of the common will, they do not embody themselves. Having no share in society, society has none in them (gjengitt etter Benson, Harkavy og Puckett 2007:4).

Med dette oppfatter jeg at han mener at et deltakende demokrati er idealformen for hvordan et samfunn skal fungere. I et slikt demokrati er det viktig for både samfunnet og enkeltindividene at man blir inkludert som en deltaker i dette. Robert Westbrook skriver (1991, gjengitt etter Benson et al. 2007:xii) at Dewey mente at man i et demokrati, som et etisk ideal, skal bygge et samfunn hvor nødvendige muligheter og ressurser er tilgjengelig for alle individer, slik at de kan realisere sin kapasitet og styrke ved at de deltar i det politiske, sosiale og kulturelle liv.

Dewey mente at den beste strategien for å utvikle et deltakende demokratisk system, var å utvikle et deltakende demokratisk skolesystem (Benson et al. 2007:13)

...Dewey theorized that education and society were dynamically interactive and interdependent. It followed, therefore, that if human beings hope to develop and maintain a particular type of society and social order, they must develop and maintain the particular type of education system conducive to it – no effective schooling system, no democratic society (Benson et al. 2007:21)

Dette tolker jeg som at for Dewey er det en vekselvirkning mellom skole og samfunn. Et demokratisk skolesystem er derfor nødvendig for å utvikle et demokratisk samfunn.

Videre er skolen, i følge Dewey (2000b:85), demokratiets alminnelige anerkjente representant. Barn som utdannes i skolen er medlemmer av samfunnet og må derfor få undervisning og omsorg som et slikt medlem (Dewey 2000d:136). Han skriver videre at:

Et skolesystem kan ikke anses som fullstendig før det tar opp i seg de forskjellige midlene til å fremme sosial og intellektuell samhandling, og tar dem systematisk i bruk, ikke bare for å motivere farer som disse midlene bringer med seg, men også for å gjøre dem til positivt medvirkende krefter som bidrar til å heve livet til et høyere nivå (Dewey 2000c:111-2).

Skolens sosiale arbeid blir ofte begrenset til opplæring til samfunnsborgerskap, og samfunnsborgerskap blir så tolket i snever betydning, som det å kunne bruke stemmeretten med forstand, være lovlydig osv. Men det er nytteløst å innskrenke og hemme skolens etiske ansvar på denne måten. Barnet er ett, og det må enten leve sitt liv som et integrert og helhetlig vesen eller lide tap og skape motstand. Å skille ut én av de mangfoldige sosiale relasjoner som barnet inngår i, og å definere skolens arbeid i tilknytning til denne ene, er som å innføre et enormt og komplisert system for fysisk trening som utelukkende tar sikte på å utvikle lungene og pusteevnen, uavhengig av andre organer og funksjoner. Barnet er et organisk hele, intellektuelt, sosialt og moralsk så vel som fysisk. Det etiske siktemålet som bestemmer skolens arbeid, må følgelig tolkes i en mest mulig omfattende og organisk ånd. Vi må forstå barnet som medlem av samfunnet i videste forstand og forlange det som er nødvendig for at det skal bli i stand til å anerkjenne alle sine sosiale relasjoner og sette dem ut i praksis (Dewey 2000d:137).

Dette er tankegods jeg mener kan ligge til grunn for den utviklingen man fikk mot en stadig mer integrert skole på 1960-70-tallet.

1.3.2. Segregering og integrering

Det er i den litteraturen jeg har lest, både faglitteratur og offentlige rapporter, vært satt av større plass til å forklare integrering enn segregering. Dette er noe som også gir seg utslag i denne oppgaven ved at begrepet integrering vil bli bedre forklart enn segregering.

1.3.2.1. Segregering

Segregering betyr å skille ut. I St. meld. nr. 49 (2003-04) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, skilles det mellom fysisk og sosial segregering. Med fysisk segregering menes det at miljøer lever atskilt. Det blir her pekt på at fysisk segregering øker sjansen for sosial segregering fordi det ikke finnes et naturlig sosialt treffpunkt for mennesker.

Det har vært et tradisjonelt syn at segregering til en viss grad var nødvendig for å kunne gi de funksjonshemmede den opplæringen og treningen de hadde behov for slik at de senere kunne integreres (Dalen 1994). De som har argumentert for segregering har gjerne

vært delt i to fløyer. Det er de som mener at det er behov for å segregere ut enkelte elever for å kunne gi dem et godt nok opplæringstilbud, mens andre har ment at segregering har funnet sted for å skape en mer håndterlig elevgruppe. Det har ikke vært betraktet som segregering dersom barn etter eget, eller foreldrenes, ønske har gått i andre skoler enn den offentlige (Markussen et al. 2007). I følge Arneberg og Overland (2001) har skolen tradisjonelt sett ikke vært opptatt av at alle elevene skulle tilhøre det samme sosiale fellesskapet, og prinsippet om segregering til egne skoler for å få spesialundervisning var styrende frem til slutten av 1970-tallet.

Solum (1993) bruker i forbindelse med begrepet et segregerende samfunn følgende definisjon: ”et samfunn der en minoritetsgruppe er utstøtt fra eller utestengt fra en majoritetsgruppe”. I Nervik (1998) beskrives segregasjon som utskillelsen av handikappede elever i spesialklasser, spesialskoler e.l.

Til grunn for begrepet segregering vil jeg i denne oppgaven bruke beskrivelser fra Markussen et al. (2007) om at i skolesammenheng forbindes segregering gjerne med at elever blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Dette begrunnes ofte med at de trenger noe annet og mer velegnet for deres behov, enn det tilbudet som blir gitt i det ordinære klasserommet.

1.3.2.2. Integrering

Når det gjelder integrering skilles det gjerne mellom organisatorisk, pedagogisk og sosial integrering. Den organisatoriske integreringen forstås gjerne enten som en rent administrativ integrering, slik som integreringen av spesialskoleloven i grunnskoleloven i 1975, eller om modeller som omfatter organisering av spesialundervisning. Dette siste kan f.eks. være den måten spesialundervisningen er organisert i en kommune, eks. egne klasser, egne skoler o.l. Med pedagogisk integrering menes at man i størst mulig grad har en tilpasset undervisning ut fra hele klassens behov. Den sosiale integreringen forutsetter at man har en integrering hvor elevene føler både fellesskap og sosial tilhørighet (Markussen et al. 2007).

Solum (1993:65-66) skriver at et integrerende samfunn er et samfunn som ”består av grupper som danner et naturlig indre samspill med hverandre og sammen utgjør en enhet og en helhet”. Det som er felles for definisjoner av integrering, er at det handler om deler som blir til en helhet (Rosenqvist 1993). Rosenqvist (ibid.) mener også at det i begrepet integrering bør ligge en betydning av at man gir noen tilbake rettigheter, det å delta i en legal helhet, som de har mistet.

Da begrepet integrering i denne oppgaven i stor grad sentrerer rundt den utviklingen som skjedde på 1960 og 70-tallet vil jeg legge til grunn Blom-utvalgets definisjon, da dette var et sentralt dokument for utviklingen i denne perioden. Blom-utvalget definisjon på integrering festet seg ved følgende kriterier (*Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v 1970:38*):

- a) Tilhørighet i et sosialt fellesskap.
- b) Delaktighet i fellesskapets goder
- c) Medansvar for oppgaver og forpliktelser.

1.3.3. Spesialundervisning

Det finnes ulike forståelser av spesialundervisning. Tangen (2008) skiller mellom tre forståelsesmåter:

1. Den individuelle forståelsesmåten knytter spesialundervisningen opp mot en spesifikk vanske hos det enkelte individ som får slik undervisning. Denne forståelsen bærer preg av en medisinsk-diagnostisk forståelsesmåte og tradisjon.
2. I den relasjonelle forståelsen er behovet for spesialundervisning et resultat av samspillet mellom individ og kontekstuelle forhold. Behovene oppstår og må ses i lys av hvordan skolen makter å møte variasjonen i barns forutsetninger.
3. Den samfunnsmessige og kulturelle forståelsen fokuserer på at behovet for spesialundervisning er en konsekvens av en manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige samfunnsmessige vilkår.

Generelt ser man i de forskjellige epokene jeg skriver om, at begrepet nok er en blanding av disse forståelsene. Jeg er noe usikker på når dette begrepet kom i bruk, og i hvilket omfang det ble tenkt spesialundervisning i den første delen av den perioden jeg skriver om. I følge Markussen et al. (2007) var det den utviklingen som skjedde på slutten av 1800-tallet som ga grunnlag for en ny profesjon i spesialpedagogikken, en profesjon som er tett knyttet til spesialundervisningen. Ved hjelp av spesialpedagogikken skulle man gi de elevene som ble segregert ut av skolen et bedre pedagogisk tilbud. Dette bedre tilbudet for denne gruppen elever, var et av hovedargumentene til den ene fløyen som var for segregering.

I Blom-utvalget (*Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v 1970*) tar man utgangspunkt i at spesialundervisning må tilpasses det enkelte barns utviklingskapasitet. ”Stoffomfanget og læretempoet tilpasses individuelt ut fra en totalvurdering av eleven.

Spesialundervisningen er derfor i langt høyere grad enn vanlig undervisning ensbetydende med nivåtilpasset opplæring” (ibid.:44). Dette er også en tankegang man ser i dagens bruk av spesialundervisning i den norske skole. ”Spesialundervisning kan oppfattes som skolens mulighet til å gi eleven en mer individuelt tilpasset opplæring enn den ordinære undervisningen gir rom for, i den hensikt at eleven skal lære og utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger” (Wilson, Hausstätter og Lie 2010:14).

Hans-Jørgen Gjessing (1962, gjengitt etter Dalen 1994:14) definerte spesialundervisning som ”kvalitetskrevene undervisning som har til formål å forebygge den pedagogiske dysfunksjonen”. For Gjessing (ibid:14) er det:

tre sentrale kriterier som spesialundervisningen bør omfatte:

1. et motiverende og mentalhygienisk gunstig miljø
2. et nivåtilpasset opplæringstilbud
3. et pedagogisk behandlingstilbud for den aktuelle funksjonsvansken.

Det pedagogiske behandlingsaspektet er her det som skiller spesialundervisning fra vanlig undervisning. Dette behandlingsaspektet anvender pedagogisk terapi som igjen bygger på en pedagogisk diagnose. Ved hjelp av en diagnose skal det altså legges til rette for et funksjonsoppbyggende behandlingsopplegg (ibid).

Grupper som opp gjennom historien har vært en del av spesialundervisningsbegrepet har bl.a. vært: døvstumme, blinde, psykisk utviklingshemmede og barn med atferdsvansker.

Jeg vil i denne oppgaven ta for meg elever med behov for spesialundervisning, som om dette er en ensartet gruppe. Det er den ikke. Forskjellige lover tar for seg forskjellige grupper elever, samt at man kan se at i perioder er det grupper med elever med behov for spesialundervisning som ikke har noe tilbud. Det skal også sies at begrepene som blir benyttet om en del av elevgruppene vil kunne variere, samtidig som at de ikke nødvendigvis er omtalt med begreper man ville brukt i dag. Dette gjelder spesielt gruppen med psykisk utviklingshemmede barn, som i denne oppgaven bl.a. vil bli omtalt som åndssvake. Jeg har her valgt å holde meg til den begrepsbruken man ser i annen litteratur og som var tidstypisk for de forskjellige periodene.

Som et generelt utgangspunkt for en definisjon av spesialundervisning vil jeg referere fra NOU 2009:18 (64) at ”innslagspunktet for spesialundervisning ligger i at eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.”

1.4. Metode

1.4.1 Arbeide med historie

Sentralt i en historisk oppgave er det å skape forståelse av noe som har skjedd i tidligere tider. Dette gjør man ved å arbeide med levninger fra fortiden som kan brukes som kilder. I mitt tilfelle vil dette bl.a. være offentlige rapporter, innstillinger, stortingsmeldinger, samt relevant sekundærlitteratur. Ved hjelp av disse søker jeg å forstå et fenomen i fortiden. I dette ligger det en utfordring i å fortolke de kilder man har til rådighet (Mathiesen og Sandvik 1998).

I arbeidet med historisk materiale skilles det mellom primære og sekundære kilder. Primære kilder beskrives gjerne som en førstehåndskilde, dvs. en øyevitneskildring. Dersom det ikke finnes en øyevitneskildring, vil den kilden som er nærmest hendelsen defineres som primærkilde. Her menes det at det ikke finnes noen kilder som er nærmere i tid eller er mer primære. Generelt vil det være positivt med flest mulig primære kilder som er uavhengige av hverandre. På den måten får man et mest dekkende bilde av den historiske hendelsen man skriver om. Sekundære kilder er de kildene som bygger på de primære kildene. Fordelen med disse er at de kan gi et destillat av de primære kildene, samt en vurdering av den hendelsen som kildene tar for seg. Bakdelen er at sekundærkildene også vil være et produkt av noen som står lengre fra den historiske hendelsen og samtidig være en fortolkning av denne hendelsen. Sekundære kilder kan bli primærkilder dersom de primære kildene mangler, selv om disse kildene ikke da kan sies å være øyevitneskildringer (Kjelstadli 1999). Et moment i dette arbeidet er også om den informasjonen man finner i kildene og om kildene selv er representative for den hendelsen, eller perioden, man skriver om.

Arbeidet med en historisk oppgave er også å prøve og forstå hvorfor det som har skjedd har skjedd. ”Vi skal trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn, bak institusjoner og ritualer” (ibid.: 122). Her forsøker man å forstå den tankegangen som lå til grunn for en handling, og hvorfor man handlet som man gjorde for å nå et bestemt mål. I dette ligger det at man ser de handlinger som er gjort som rasjonelle, dvs. at man må gå ut i fra at de handlinger som er gjort, er gjort med en hensikt og at det finnes en mening med dem. Her ligger det grunnlag for en intensjonsanalyse, dvs. hva var myndighetenes intensjoner og begrunnelse for de tiltakene som ble tatt overfor elever med behov for spesialundervisning. Det er denne forståelsen man er ute etter å få fatt i. Her er hermeneutikken sentral. Med hermeneutikk menes en fortolkende prosess hvor man går gjennom det materialet man har og forsøker å skape en forståelse ut i fra dette. Denne prosessen blir gjerne kalt en *hermeneutisk sirkel*. Arbeidet starter vanligvis ved

et visst utgangspunkt, som regel vår egen tid. Fra dette punktet beveger en seg inn i materialet. Her begynner man med de spørsmål som ble stilt i utgangspunktet. Etter hvert som en kommer dypere inn i stoffet vil man stadig tilegne seg ny kunnskap. Denne kunnskapen gjør at man også vil se på stoffet i et nytt lys. Opplysninger som først virket lite relevante kan bli viktigere og det skapes en økt forståelse av den tidsperioden det skrives om. Denne kunnskapen gjør at man kan reformulere de spørsmål man har. ”Gjennom en sirkelbevegelse, eller kanskje bedre: en spiralbevegelse, en fram- og tilbakekobling, vinner tolkningen i dybde og innsikt” (ibid.:123-4). I denne oppgaven vil dette være en sirkelbevegelse mellom problemstillingen, de kildene som blir brukt (både primære og sekundære) og det teoretiske grunnlaget i de forskjellige demokratiteoriene.

I hermeneutikken oppfattes historie primært som en overlevering. Overlevering er det fortiden har gitt videre til kommende generasjoner. *Historia* i sin opprinnelige greske betydning er på en gang begivenhetene som har skjedd, det undersøkte og den endelige beretningen. ”Historie som overlevering inneholder både det, som er hendt engang og den nutidige fortelling om de fortidige hendelser” (Wind 1987:52).

En historiker forsøker å beskrive verden gjennom språket. Samtidig er ikke språket identisk med den virkeligheten den referer til. Spesielt etter 1980-tallet med den språklige vendingen og poststrukturalismen er dette blitt sentralt. Den språklige vendingen ”handlar om å sjå språket som grunnleggande for *skapinga* (ikkje berre formidlinga) av betydningar som *meiningsinnhald*” (Kaldal 2002:37). Innenfor denne retningen ble det avvist at språket kunne speile realitetene uten å samtidig fortolke den. Man stiller altså spørsmål til språket og dets evne til å beskrive virkeligheten. ”For analysen av kulturar vart dette viktig fordi det innebar å sjå etter korleis betydningar og *meiningsinnhald* vart *skapt i språklege og tekstuelle prosessar*; dei stamma ikkje frå ei verd utanfor språk og ’tekst’” (ibid:38). I dette ligger det at enkelte mener at det ikke finnes noen realiteter utenfor språket, mens andre bl.a. mener at realitetene bare er tilgjengelig i og gjennom språket. Pierre Bourdieu mente f.eks. at den sosiale verden handlet mye om ord og at det lå makt i ord, bl.a. ved at de fikk fenomener til å ”oppstå”. For Bourdieu utgjorde makten over språket og symboler ”ei av fleire sider ved det han såg som større kompleks av sosiale strukturar, posisjoneringer og mentale tenkemåtar, og som forma folks ’habitus’” (ibid:39).

Mens postrukturalismen har hatt mer synlige uttrykk i bl.a. litteraturvitenskapen, hvor den har ført til nye måter å lese og kritisere litteraturen på, har den innenfor historiefaget først og fremst hatt betydning i forhold til å være en ny måte å reflektere på over hva man faktisk gjør når man skriver historie. ”Den har gjort det nødvendig å tenke over mye som før har vore

tatt for gitt. Det gjeld både når ein tolkar kjeldene, og når ein lagar historiske framstillingar av det ein har funne ut” (Kaldal 2003:102).

1.4.2. Historikerens rolle

I arbeid med historie har historikeren spesielle utfordringer i forhold til sine kilder. Kildekritisk må man stille seg spørsmålet, under hvilke omstendigheter og hvorfor denne kilden ble til (Mathiesen og Sandvik 1998). Selv i forhold til primærkilder må man være oppmerksom på hvem og hvor den kommer fra. Allerede her begynner utvelgelsen av den informasjonen som skal gis videre. Et referat fra et møte vil være basert på en utvelgelse gjort av referenten. En annen referent ville kanskje lagt vekt på andre ting fra møtet. Deretter støter man på de samme utfordringene ved bruk av sekundærkilder, hvor historikeren foretar utvelgelse av de fakta/opplysninger han ønsker å bruke, basert på hva han mener er viktig. Dette kan igjen gi et skjevt eller feilaktig bilde av realiteten. Dette er et viktig moment i forhold til bruken av primær- og sekundærkilder (Carr 1987). Historikeren kan ikke gi et fullstendig bilde av historien eller en historisk hendelse, men han kan gi en del av et større bilde.

For Carr (ibid.) er historie en stadig prosess av interaksjon mellom historikeren og hans fakta, en dialog mellom nåtid og fortid. ”Samme hvor mye historisk forståelse vi tilegner oss, vil vi likevel være nåtidsmennesker, preget av vår tid. De emner vi velger å studere og måten vi stiller spørsmål på er preget av vår tid” (Mathiesen og Sandvik 1998:118). Carr (1987) skriver at vi bare kan oppnå en forståelse av fortiden gjennom det ståstedet vi har, som er nåtiden. Derifra er det viktig å oppnå kontakt med fortiden. ”History cannot be written unless the historian can achieve some kind of contact with the mind of those about who he is writing” (ibid.:24).

Historikeren som individ er et sosialt produkt, og hans historiesyn påvirkes av det (ibid.). I denne sammenheng får vi det Mathiesen og Sandvik (1998) skriver om, at hver generasjon må skrive sin historie. Historikeren er et produkt av sin tid og hans arbeid er et speilbilde av det samfunnet han lever i (Carr 1987). Det er historikerens oppgave er å ta de historiske fakta som finnes og tolke dem.

Sentralt i historieforskningen er altså forsøket på å forstå tidligere tiders tankegang. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan ulike demokratiforståelser kan være med på å forklare endringene i organiseringen av spesialundervisningen.

1.4.3. Kilder

I denne oppgaven vil jeg bruke en kombinasjon av primær- og sekundærkilder som offentlige rapporter og den historielitteraturen som tar for seg denne perioden og dette temaet. Sentrale primærkilder vil, f.eks. for perioden på 1960-70-tallet, være St. meld. nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolen* og *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (1970) (Blom-utvalgets rapport). Dette er dokumenter som både var sentrale for og lå til grunn for den organiseringen man hadde av spesialundervisningen i denne perioden. Ved å benytte meg av disse kildene vil jeg kunne komme nærmere inn på hvilke tankegang så lå til grunn for de politiske avgjørelsene på det spesialpedagogiske feltet på denne tiden. I tillegg til denne primærlitteraturen finnes sekundærlitteratur som er blitt skrevet i etterkant som vil være med på å utfylle bildet av det som skjedde i denne perioden, samt å sette denne utviklingen inn i en større kontekst. Denne sekundærlitteraturen vil hjelpe meg med å se både hvordan samtiden så utviklingen innenfor spesialundervisningen, og hvordan denne utviklingen er blitt sett på i ettertid. Når det gjelder tiden før 1960 har jeg kun forholdt meg til sekundærlitteratur.

Generelt hadde det vært ønskelig å kunne fordype seg i det som fantes av primærlitteratur i et større omfang enn det som har vært mulig. Dette har det dessverre ikke vært ramme for i det arbeidet jeg har gjort på denne oppgaven. Det ville her også kunne vært ønskelig å ha tilgang til stortingsdebatter, offentlige innstillinger, meldinger, proposisjoner og utredninger, samt tilgang til aviser og tidsskrifter hvor det har vært debatter om temaet i et annet omfang enn det jeg har hatt anledning til, bl.a. pga. geografisk avstand. Spesielt gjelder det perioden før 1960-70-tallet.

Kildekritisk kan det at jeg ikke har fordypet meg nok i primærkildene være problematisk. En stor del av de kildene jeg benytter vil ha en tidsavstand til den perioden jeg skriver om, spesielt tiden før 1960. Dette medfører at disse kildene gjerne er skrevet i etterpåklokskapens lys, og derfor ikke nødvendigvis representerer det synet som forårsaket utviklingen vi så på 1800-tallet.

2. Et historisk tilbakeblikk – perioden fra 1739 til 1860

Følgende er en oversikt over den norske skolens utvikling fra den første forordningen om skolegang fra 1739 frem til lov om allmueskolen på landet av 1860. Dette vil være et riss av den utviklingen som fant sted, med et spesielt blikk på det som gjelder den gruppen elever jeg skriver om.

2.1. 1700-tallets skole

I 1739 fikk man den første forordningen i Norge som påla barn skolegang. Denne gjaldt i utgangspunktet for barn på landet fra de var 7 år til konfirmasjonsalder. Hovedpoenget med denne forordningen var at elevene skulle få religionsopplæring samt lære seg å lese. Allerede i denne første forordningen om obligatorisk skole ble det lagt til rette for hjelpetiltak for barn som hadde behov for ekstra støtte i undervisningen. Alle barn skulle behandles likt, samtidig som det ble fremholdt at barns evner kunne variere og at noen derfor trengte særbehandling. Dette ble gjort ved at man la til rette for at elevene skulle kunne bruke ulik tid til å lære det samme.

Mye av undervisningen i denne perioden ble lagt opp til å lære seg katekismen og Pontoppidans bok med religiøse spørsmål og svar utenat. I denne boken var det også tilpasning ut fra evner hos den enkelte elev. En del av det stoffet som skulle læres var merket med en strek i marginen, og det ble lagt opp til at elever med små evner skulle slippe å lære dette stoffet (Dokka 1988). Selv om forordningen av 1739 gjaldt for alle barn, kan det samtidig se ut til at enkelte grupper elever som døvfødte og de som var gått fra ”forstanden” ikke skulle ha tilgang til nattverden og dermed ikke hadde behov for skolegang. (Johnsen 2000).

På denne tiden hadde byene et eget skolesystem, atskilt fra det som fantes på landet, og man fikk her en mer differensiert skoleordning fra midten av 1700-tallet. Latinskolene, som var mye brukt av lavere sosiale lag, ble nå stadig mer forbeholdt den velstilte embetsstanden og det høyere borgerskap. Borgerskapet begynte også å få egne borgerskoler mot slutten av århundret.

Da hundreåret gikk ut, var det blitt stor forskjell mellom lands- og byallmueskolene med hensyn til sosial posisjon. Hva angikk legal basis, var det derimot liten forskjell, og det til tross for at skoleforordningen av 1739 og 1741 egentlig ikke gjaldt byene. (Dokka 1988:22).

Forordningen som kom i 1741 lempet noe på de kravene som kom fra sentralt hold i 1739, og det ble her lagt opp til en stor grad av desentralisert ansvar i de enkelte prestegjeld for organiseringen av skolene (ibid). Forordningen fra 1739 skulle, i følge Telhaug og Mediås (2003), nå mer oppfattes som veiledende enn som regulerende.

Mot slutten av 1700-tallet endret skolen seg i forhold til at hovedvekten av undervisningen ikke lenger nødvendigvis skulle være religionsundervisning. Opplæringen skulle nå være anvendelig for elevene i det praktiske liv. Opplysningsnivået skulle heves i alle samfunnslag, selv om den ikke var tenkt å skulle være sosialt utjevne (Dokka 1988).

2.1.1. Et parallelt skolesystem i byene

Siste del av 1700-tallet og første del av 1800-tallet bar byene preg av at de hadde et parallellskolesystem. Dette systemet omfattet latinskolen, borgerskolen og allmueskolen. Både latinskolen og borgerskolen var basert på skolepenger og hadde et betydelig høyere timetall pr. uke enn allmueskolen.

Latinskolen forberedte elevene på universitetet og ofte på en fremtidig prestegjering. Rekruttering av elever skjedde gjerne fra embetsstanden. Elevene begynte i 10-11 års alderen, etter først å ha gått på private forberedelsesskoler.

Borgerskolene var ikke hjemlet i norsk lov, og var heller ikke styrt etter sentralt utarbeidete undervisningsplaner. Den vokste frem som et svar på den utdanningen som latinskolene ikke ga, ved at det var behov for folk med høyere allmennutdanning i byråkratiet og handels- og håndverksnæringene. Fagkretsen her var mer praktisk og samfunnsnyttig rettet, enn den man hadde på latinskolene. Denne skolen rekrutterte stort sett fra middelstanden.

Allmueskolen på sin side vokste ut av de nasjonale lover og forordninger. Kristendomsundervisning og lesing var her det viktigste. Allmueskolene i byene var knyttet til fattigvesenet, og bare de som fikk fattighjelp fikk plass. Denne skolen henvendte seg til arbeiderklassen.

Dette skolesystemet var et speilbilde av lagdelingen i byene. De forskjellige skoletypene var beregnet på en bestemt stand eller klasse. Skolesystemet både forutsatte og konserverte et standsdelt samfunn (Eckhoff 2001; Telhaug og Mediås 2003).

2.2. 1800-tallets skole

I følge Foucault var 1800-tallet preget av fremveksten av et fengselsaktig system hvor en disiplineringssprosess, som med ulike kombinasjoner av kunnskaps- og maktbruk, foregikk på mange plan i samfunnet, bl.a. i skole og fengsel. Rothman kaller det asylens århundre fordi mennesker ble lukket inne for å forandres. Sinnslidende skulle bli friske og nyttige borgere og barn skulle reddes fra undergang og reformeres. Anstaltene ble differensiert etter klientenes ulike kjennetegn, f.eks. ved tvangsarbeidshus, sinnssykehus og reformskoler. Dette systemet var en privat sfære på 1800-tallet, der staten etter hvert ble gradvis mer deltakende (Dahl 1992). Generelt i Europa var det fra midten av 1800-tallet en kraftig økning i barneinternering, for eksempel av barn på skråplanet. Det vanligste var reformskoler, etter hvert kom industriskoler som hadde yrkesopplærende mål (ibid.).

Denne utviklingen kan man i Norge bl.a. se spor etter ved at man på 1800-tallet var stadig mer aktiv med utskillelse av elever fra skolen. I 1764 fikk man en bestemmelse om at barn som ikke oppfylte skoleplikten, ved at de ikke møtte opp til undervisning, kunne innsettes i tukthus. Der skulle de få den opplæringen staten mente de trengte. På 1800-tallet satte man i verk ytterligere tiltak.

Under arbeidet for en utvidet offentlig skole hundre år senere, ble også andre kontrollformer til: Behovet for å *utskille* vanskelige og uønskede elever fra den vanlig skole ble skjerpet gjennom demokratiseringen av skoleverket i annen halvdel av det 19. århundre (ibid.:113).

Et sentralt punkt for utviklingen av 1800-tallets skole var at demokratisering ble satt på dagsordenen. Man ønsket i siste halvdel av århundret å bygge nasjonen på en folkelig grunn. Dette skulle gjøres ved at elever fra alle sosiale lag skulle gå i samme skole. Segregering av elever med behov for spesialundervisning ble derfor ansett som nødvendig for å gjøre allmueskolen attraktiv for barn av alle sosiale lag. Dette ble nok sett på som et lett ”offer” da samfunnets forpliktelser overfor de funksjonshemmede ikke blir tatt særlig alvorlig i denne perioden (Dalen 1994). Noen fikk opplæring i spesialinstitusjoner, andre ble gående hjemme uten noen form for undervisning, mens en del gikk i den ordinære skolen og kunne der gå samme klasse flere år på rad (Dokka 1988). Skolestatistikk fra 1837 viser at 15 prosent av alle barn ikke fikk skolegang (Eckhoff 2001). Man kan nok anta at en god del av den gruppen elever som hadde behov for spesialundervisning også falt inn i disse 15 prosentene.

Tidlig på 1800-tallet hadde skolen og skolepolitikken, spesielt i byene, utviklet seg i en skarpt klassedelt retning. Tidligere, når man hadde en mer standspreget og differensiert skole,

var særskilt segregasjon langt på vei overflødiggjort av skolestrukturen selv. Først med kravene om at barn fra alle samfunnsklasser skulle gå på samme skole, ble det også politisk styrke i ønskene om å bli kvitt de som skapte vanskeligheter i den offentlige skole – det være seg vanskeligheter av sosial eller pedagogisk art (Dahl 1992:113).

Standsskolen var på denne tiden bygget på prinsippet om at undervisning av barn var en privatsak. Det var foreldrene som var ansvarlig for at barna fikk et minimum av utdanning. På denne måten ble skolen et apparat hvor stendene reproduserte seg selv. Det var når foreldrene sviktet i denne oppgaven at det offentlige skulle tre til.

Offentlige skoler var således beregnet på barn med foreldre som forsømte deres undervisning og heller ikke selv hadde anledning eller evne til å gi opplæring, det være seg av manglende ferdighet eller på grunn av lang arbeidsdag. Den offentlige skole var en skole bestemt for allmuen, og mindre enn det: allmueskolen i byene utviklet seg til en ren fattigskole, ofte knyttet til fattigvesenet, og ikke sjelden basert på behovsprøving før opptak (ibid:113).

2.2.1. De første opplæringsinstitusjoner for spesialundervisning

I 1825 kom den første opplæringsinstitusjonen for døve i Trondheim. Oslo fulgte etter med skole for den samme gruppen i 1848, mens Bergen og Kristiansand fikk sine i 1850. Toftes Gave som var en skole for vanskeligstilte ble opprettet i Oslo i 1841 og i 1861 ble blindeinstituttet opprettet. Hjelpeklasse med 10 elever for åndssvake fikk man i Oslo i 1874 og ved inngangen av 1880-årene var det etablert tre åndssvakeskoler i Norge. I 1892 var tilbudet økt til 9 klasser med 109 elever i tre skoler (Nervik 1998; Thuen 2003).

2.2.2. Ny skolelov for allmueskolen på landet (1827) og byene (1848)

I 1827 fikk man en ny skolelov for allmueskolene på landet. Dette var ingen stor reform, men gjorde at fellestrekkene ved de lokale skolene ble opphøyet til lov. Noe nytt kom med at skriving og regning ble obligatorisk (Dokka 1988). Her kan man se et vanlig trekk ved lovgivningen vedrørende skolesektoren, både før og senere, ved at endringer kommer nedenfra og at lovgivningen kommer etterpå og tilpasser seg det virkelige liv. Et unntak fra denne trenden er forordningen av 1739 som kom ovenfra (Telhaug og Mediås 2003).

Mens landsallmueskolene hadde god oppslutning, var situasjonen annerledes i byene. Her gikk ca. 30 prosent av elevene til privatundervisning eller fikk undervisningen i andre og

mer videregående skoler enn allmueskolen. En årsak til at så mange fikk undervisning utenfor allmueskolen, var at de sosiale klasser som ønsket og kunne gi barna høyere utdanning holdt til i byene. Byene fikk lov om byallmueskolen i 1848. Her ble bl.a. behovsprøvingen for fattige opphevet, slik at det skulle bli en skole for alle. Allmueskolen hadde lenge vært, og ble fortsatt, forbundet med fattigvesenet og at de som fikk fattighjelp kunne sende barna sine dit. Barn av bedrestilte foreldre fikk ikke plass i allmueskolen. På denne måten ble byallmueskolene en friskole eller en ren fattigskole for de fattigere lagene i samfunnet. Loven av 1848 førte ellers til få endringer og kan oppfattes mer som en stadfestelse av situasjonen slik den var (Dokka 1988). Jeg vil senere vise hvordan dette ønsket om en felles skole for alle sosiale lag gjorde at barn med spesielle behov falt utenfor denne skolen.

I forhold til denne oppgaven er det spesielt to ting jeg vil trekke frem her. Med disse lovene ble skoleplikten innført i Norge (Haug 1999). Samtidig nevnes ikke hjelpeundervisning i disse lovene. Det var først med lov om Almuesskolevæsenet for landet av 1860 at de første direkte bestemmelser vedrørende dette innenfor den ordinære skole kom (Dalen 1994; Nervik 1998).

2.2.3. Den første store reformen

Den første store reformen i skolevesenet kom med lov om allmueskolen på landet av 1860. Denne loven ble tildelt en dobbelt oppgave. Som tidligere skulle skolen tjene den religiøse oppdragelsen. Samtidig skulle den nå forberede elevene på det verdslige liv i samfunnet (Telhaug og Mediås 2003). Denne loven er også blitt sett på som gjennombruddet for tanken om en nasjonal sekulær skole. Målet var en felles allmenndannende skole for folket (Thuen 2008). Det ble i denne loven også bl.a. krevd faste skoler der minst 30 elever kunne søke skolen daglig, minimum 12 uker skolegang pr. år og faste regler for statsstøtte. Man så på 1860-tallet at det ble stadig vanligere at elevene gikk i ettårige klasser i byskolene. Aldersspredningen var dog fortsatt stor da elevene begynte til forskjellige tidspunkt samt at det var vanlig at "tilbakestående" elever måtte gå klasstrinn om igjen. Aldersspredningen kom også av at byskolene ble ansett for å ligge på et høyere nivå enn landskolene, slik at elever som flyttet til byene måtte gå i lavere trinn enn på landet. Organiseringen av byskolene med 7 års skolegang mot landsskolenes 6 år, samt at byskolene hadde flere timer undervisning pr. uke gjorde at den totale skolegangen i byene ble 3-4 ganger så lang som på landsskolene. Dette gjorde igjen at bare ca. 50 prosent av elevmassen fikk gjennomført 7-årig skole før de kom i konfirmasjonsalder og dermed sluttet på skolen (Dokka 1988).

Loven av 1860 blir på mange måter sett på som en forløper for det som kom senere, og Nils Eckhoff (2001:27) skriver:

Gjennom lova av 1860 skimtar vi det som skulle komme seinare, ein einskapsskole med folkeskolen som basis. Innføringa av parlamentarismen i 1884 og det politiske samanbrotet av embetsmannsstaten danna grunnlaget for skolelovene av 1889 og 1896 og den vidare utviklinga av folkeskolen som ein folkeskole med basis i det folkelege med ei statleg styring.

3. Fra abnormskoleloven av 1881 til loven av 1915 – fremveksten av enhetsskolen

Siste halvdel av 1800-tallet tok skoletenkningen preg av det statsborgerlige prosjekt, eller Norge som en statsnasjon. Befolkningen ble i denne perioden stadig mer sett på som statsborgere, og ikke som før under eneveldet hvor de ble sett på som undersåtter av kongen. Hele befolkningen skulle nå delta for fullt i samfunnslivet og være med å ta ansvar for samfunnets utvikling (Telhaug og Mediås 2003).

Man så også fra midten av 1800-tallet at det begynte å spre seg en misnøye med det parallelle skolesystemet som fantes, spesielt i byene. Det var nå ønskelig med sosial utjevning og sosial integrasjon. Argumenter for å skape en enhetsskole var både muligheten for sosial mobilitet og en positiv virkning på samfunnsklassenes holdninger til hverandre. Det var et ønske om å styrke allmennånden ved å fjerne fordommer om hverandre. Det sosiale samværets dannende verdi ble trukket frem (ibid.).

Generelt ser man en demokratisk utvikling i det norske samfunnet i denne perioden, med innføring av parlamentarismen i 1884, allmenn stemmerett for menn i 1898 og det samme for kvinner i 1913 (ibid.).

I følge Haug (1999) kom utviklingen av lovverket for spesialundervisning fra 1800-tallet frem til 1960-årene som en følge av praktisk og sosialt press nedenfra, og ikke ut fra et føre-var prinsipp om hva slags behov som fantes innenfor spesialundervisningsfeltet.

3.1. Abnormskoleloven av 1881

I 1880-årene skulle folkeskolen være for alle, med ett vesentlig unntak. Barn som ble vurdert som uskikket kunne avvises av skolestyret. Grunner for avvisning ”kunne etter loven være ’aandelig eller legemlig Mangel’, ’smitsom Sygdom’ eller ’slet Opførsel’”. Det la, ..., grunnlaget for abnormskoleloven, en ny sosialstatlig segregeringsform” (Thuen 2008:126).

Første gang undervisning for barn med fysiske eller psykiske funksjonshemninger ble inkludert i lovverket var i 1881 i loven om ”abnorme Børns undervisning” (abnormskoleloven). Abnormskoleloven gjaldt for døvstumme, blinde og åndssvake barn, og med denne ble Norge det første landet som gjorde skolegang obligatorisk for denne gruppen elever. Begrepet abnorm var på denne tiden en ”fellesbetegnelse for blinde, døvstumme og åndssvake, barn som ’savner Betingelsene for med nogen Frugt at kunne undervises i den almindelige skole’” (ibid.:134). En forutsetning for denne loven var at det offentlige skulle ha det nødvendige

antall oppdrags- og undervisningsanstalter. Hver av gruppene skulle ha sine egne skoler. Formålet med disse skolene var opplæring i kristelig og borgerlig kunnskap, samt opplæring for det praktiske liv og som konfirmasjonsundervisning (Telhaug og Mediås 2003; Nervik 1998). Loven regulerte de private og statlige skolene for denne gruppen som hadde vært i drift i opptil 56 år.

Denne loven hadde en egen segregasjonsparagraf (§ 3). Opplæringen skulle være forbeholdt noen av de bedre fungerende elevene. ”Spesialskulane skulle vere for *sinkene*, ikkje for idiotane”, som Haug (1999:34) skriver. Harald Thuen (2008:135) skriver at denne ”loven var i realiteten en tvangslov som la til grunn at alle abnorme barn ble registrert og vurdert for innsettelse i skole, som oftest langt fra hjemmet.” Prinsippet om segregering ble gjort klarere i senere lover. Man fikk bl.a. i loven av 1915 et skille mellom ”dannelsesdyktige” og ”ikke-dannelsesdyktige aandssvage”. Den første gruppen skulle ha undervisning, mens den andre skulle ha pleie, omsorg og arbeidstrening. Det samme skillet fant man fortsatt i spesialskoleloven av 1951, og prinsippet sto fast frem til grunnskoleloven av 1975, og i praksis til langt opp i 1980-årene. Det er blitt hevdet at 1881-loven hindret utviklingen av en omsorg for de svakest fungerende. Elever som ikke hadde utbytte av opplegget på spesialskolene skulle være hjemme (ibid.).

I debatten om abnormskoleloven var det store politiske motsetninger. Det var en vanlig oppfatning at staten burde spare pengene da man ikke ville få noe igjen for de pengene som ble brukt (Haug 1999).

Senere var det enkelte endringer av denne loven i 1896 og 1912 frem til den ble avløst i 1915 av lov om døve, blinde og åndssvakes undervisning og om pleie- og aldershjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake (*Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v* 1970).

3.2. 1884 og parlamentarismen

I 1884 ble parlamentarismen innført i Norge. Med parlamentarisme menes det at regjeringen ble utnevnt av Stortinget. Før denne tid ble regjeringene utnevnt av kongen. Dette gjorde at man i 1884 fikk en Venstre-regjering ledet av Johan Sverdrup. Dette er begynnelsen på det som blir kalt venstrestaten, og som varte frem til midten av 1930-tallet. Sverdrup pekte på sammenhengen mellom demokrati og opplysning. Denne tidsperioden har blitt kalt lærernes storhetstid. Lærernes status i samfunnet økte og de deltok aktivt i det politiske liv (Telhaug og Mediås 2003). Det ble i denne perioden satt i gang et skolereformatorisk arbeid hvor enhetsskolens viktighet ble understreket (Eckhoff 2001).

Denne utviklingen kan ses i sammenheng med den demokratiseringstanken som oppsto i skolen i den samme perioden. Landet skulle ikke lengre være toppstyrt fra konge og kirke, men styres gjennom folket. Det var folket som nå skulle utnevne regjeringen gjennom valg til Stortinget, og i denne prosessen var skolen viktig. Det var ønskelig med en nasjonal bevissthet og nasjonal selvbevissthet hos elevene. ”Langt på vei var skolens ansvar for demokratiseringen av det norske samfunnet en oppgave som falt sammen med den *kulturelle*, med byggingen av Norge som ’kulturnasjon’” (Telhaug og Mediås 2003:64).

Fremveksten av parlamentarismen var en viktig utvikling i forhold til å se denne perioden i lys av Schumpeters teori om konkurransedemokrati. Før parlamentarismen begrenset den enkeltes stemme seg til å ha innvirkning på hvem som satt på Stortinget. Stemmeretten hadde derfor ingen innvirkning i forhold til hvem som satt i regjering, og dermed hadde den utøvende makten. Det var ved muligheten til å influere på hvem som styrte landet fra dag til dag, at de med stemmerett sine stemmer fikk virkelig betydning. Nå ble det nødvendig for de forskjellige partiene å konkurrere om stemmene, mens det før bare var behov for å ha kongens gunst. Det er denne konkurransen jeg mener kan ligge til grunn for å se denne periodens utvikling av organiseringen av spesialundervisning i et konkurranse-demokratisk perspektiv. Man ønsket nå å bygge Norge som en statsnasjon, og her var en felles skole for alle klasser sentralt.

Når man nå skulle gjøre allmueskolen, som tidligere hadde vært en fattigskole, til en skole for alle, ville det være særdeles viktig å gjøre denne attraktiv for alle samfunnslag. Målet var å bygge en felles skole for å få frem et mer demokratisk samfunn gjennom en felles utdanningsmessig bakgrunn for alle samfunnslag. Det var ikke tenkt at denne skolen skulle virke sosialt utjevne. For å gjøre denne skole attraktiv for borgerskapet, som tidligere hadde benyttet seg av latin- og borgerskolene, måtte den nye felles skolen til en viss grad måle seg med disse skolene. Inkludering av elever som kunne skape vansker av sosial og pedagogisk art, eller virke fordervende på andre elever, ble nå vurdert som en hemmende faktor i å gjøre en felles allmueskole attraktiv for borgerskapet. Det var derfor viktig å skape en skole som var ”bra nok” for borgerskapet. Hvis man forsøkte å innføre en skole for alle, også for borgerskapet, og ikke gjorde den attraktiv for denne gruppens barn, var det stor sjanse for at man kunne tape stemmer ved neste valg. Da det var borgerskapet som hadde stemmerett, var konkurransen om denne gruppens stemmer sentral i et konkurransedemokratisk perspektiv.

3.3. Nye lover for by og land – 1889

I 1889 fikk man nye lover både for byfolkeskolen og landsfolkeskolen. Allmueskolen ble nå hetende folkeskolen, og den kom under et utstrakt kommunalt selvstyre. Det var et ønske om at man skulle få en felles skole for alle sosiale klasser i samfunnet isteden for allmueskolen. Under utarbeidelsen av denne loven ble det lagt til grunn en antakelse om at hvis man tok i mot alle barn i folkeskolen, også de med behov for spesialundervisning, ville denne skolen bli vraket av alle som hadde mulighet til å sende barna sine til andre skoler. I loven avviste man derfor barn som hadde åndelige eller legemlige mangler, smittsomme sykdommer og de med slett oppførsel. ”Det ble nok regnet med at de som ble avvist skulle bli tatt hånd om på annen måte, f.eks. skulle tilbakestående barn få ’særskilt Undervisning’. Men da folkeskolelovene ble skrevet, kom den siden av saken i bakgrunnen” (Dokka 1988:89). Det viktige var å gjøre folkeskolen attraktiv for de som kunne velge skole for sine barn, ved å gjøre elevsammensetningen akseptabel (ibid.). Utvisningsvedtakene som ble gjort etter disse lovene ble ”ikke legitimert ut fra hensynet til de funksjonshemmede, men som et vern om folkeskolen som en normalskole” (Thuen 2008:136). Disse lovene kan oppfattes som segregeringslover som førte til et institusjonelt normalitetsvern (ibid.). Haug (1999) skriver at man her kan skimte konturene av en ide om ”sosial rengjøring” av skolen, da det generelt var en sammenheng mellom funksjonshemning, sosial klasse og dermed sosial og politisk fattigdom, for at skolen skulle bli akseptert av de høyere sosiale lag av folket.

Da man nå begynte å få segregasjon av elever og man så tenkte at disse elevene skulle få særskilt undervisning, var behovet for spesialskoler økende. Samtidig argumenterte man, frem til midten av 1900-tallet, for at enkelte elever, ut fra funksjonshemning, hadde et større behov for tilpasset opplæring enn andre elever. Disse elevene kunne ikke dra nytte av den vanlige skolen og hadde derfor behov for spesiell tilrettelegging. Ut fra at det fantes forskjellige typer vansker, ville det være behov for forskjellige typer spesialskoler (ibid.).

For Schumpeter var meningene og interessene til de grupperinger som ikke hadde stemmerett, være av mindre interesse i et konkurransedemokratisk perspektiv. I dette vises også de elitistiske og diskriminerende tankene i Schumpeters teori. Siden borgerskapets barn skulle integreres i allmueskolen, ville det være naturlig for Schumpeter at de elevene som gjorde denne skolen mindre attraktiv for borgerskapet ble segregert ut i et annet skolesystem. Interessene til de samfunnslag som fikk elever segregert ut av allmueskolen, var av mindre betydning, da disse i hovedsak ikke hadde stemmerett, og derfor ikke hadde noe å bidra med i et konkurransedemokratisk perspektiv. Diskrimineringen består i at man nedprioriterer

enkelte grupper barn i forhold til andre. For Schumpeter var dette en naturlig del av et samfunn, da det alltid ville være grupper som kom svakere ut enn andre.

Her kan man sette opp en dikotomi i forhold til særinteresser versus allmenninteresser. Særinteressene er her representert ved de forskjellige stendene i samfunnet på 1880-tallet, mens allmenninteressene vil være det som tjener samfunnet som helhet best. Hos Schumpeter var det særinteressene til borgerskapet, de som hadde stemmerett, som var det viktigste. For Schumpeter er borgerskapets særinteresse det samme som samfunnets allmenninteresse. Særinteressene til borgerskapet fremsto som de sentrale fordi det var denne gruppens stemmer man kjempet om ved valg, og som gjennom valg ga makt. Dersom man ikke innfridde denne standen sine ønsker, risikerte man å ikke komme til makten neste gang det var valg.

En svakhet i denne tankegangen er at det i denne teorien kan ligge en ide om at borgerskapets barn ikke har behov for spesialundervisning. Jeg har ikke sett noen tall på behovet for spesialundervisning for de forskjellige sosiale gruppene elever i denne perioden, men ut fra det stoffet jeg har gått gjennom, kan det se ut som at det er en underliggende tanke om at behovet for spesialskoler og spesialundervisning i størst grad gjelder barn av foreldre fra de lavere sosiale lag.

3.4. Vergerådsloven av 1896 – et hjelpemiddel for segregering

Tove Stang Dahl (1992:112) skriver at ”sentralt i 1890-årenes skolepolitikk sto ønsket om å skape et mer demokratisk utdanningssystem. For å realisere dette, ble det uttalt behov for å skille ut elever som sosialt og atferdsmessig sto i veien for arbeidet.” Hun sier videre at man ved hjelp av vergerådsloven som ble vedtatt i 1896, fikk folkeskolen et apparat for segregering slik at det ble en skole for alle samfunnsklassers barn. Behovet for utskilling av enkelte grupper ble på denne måten et resultat av den demokratiseringsprosessen som skjedde i samfunnet fra andre halvdel av 1800-tallet (Haug 1999). Tungnemme og tilpasningsvanskelige elever skapte problemer for det daglige livet i skolen. ”Representanter for lærerstanden ga med jevne mellomrom offentlig uttrykk for at forholdene måtte legges til rette for å rense skolen for disse elevene” (Dahl 1992:112).

Loven bestemte at vanskelige barn og barn som hadde det vanskelig, i hver kommune skulle overvåkes av en nemnd – vergeråd – som kunne advare og formane barn og foreldre, oppheve foreldremyndighet, fjerne barn fra hjemmet og treffe tiltak om bortplassering i ”en paalidelig og hæderlig familie”, i barnehjem, eller i lovens nye og typiske anstalter: skolehjem og tvangsskole (Dahl 1992:9).

Med vergerådsloven av 1896 fikk man, som nevnt over, et hjelpemiddel til å segregere uønskede elever ut fra folkeskolen. Her ble samfunnets behov for å luke ut individer prioritert foran barnas behov for hjelp. Denne loven kan sies å være det ”fysiske” resultatet av et konkurransedemokratisk demokrati i sin mest ekstreme form. Nå kunne man fjerne ”problemet” (uønskede elever), ikke bare fra skolen, men også fra sine familier og lokalsamfunn. Dahl (1992) skriver at det profesjonelle engasjementet for de forsømte barna og deres behov for undervisning, ligger langt frem i tid. Fra vergerådsloven ble vedtatt i 1896 tok det fire år før den ble satt i kraft, i 1900. Da sto Bastø skolehjem ferdig, tre skolehjem for piker, samt at tre allerede eksisterende oppdragelsesanstalter var blitt innlemmet under denne loven. Det første hele året loven virket (1902), ble 1689 barn satt under vergerådsbehandling. Dette tallet var økt til 4301 fem år etter. Skolestyrene var her de mest aktive, etter politiet, til å sende saker til behandling. Omtrent 1/3 av disse barna ”ble besluttet bortsatt i familie, barnehjem, skolehjem, tvangsskole eller innsatt i fengsel. Av de bortsatte ble 157 sendt på skolehjem i 1902, ved inngangen til 1903 huset skolehjemmene litt over 400 elever, og elevtallet steg de nærmeste årene etter til over 500 i takt med plassutbyggingen” (ibid:176-7). Disse skolene var grunnstammen i vergerådslovens ide om nødvendig oppdragelse om andre midler slo feil.

Nervik (1998:28) skriver at vergerådsloven:

representerer et viktig politisk-pedagogisk argument for å få gjennomført folkeskoleloven av 1889. Hovedtanken var at Lov om Behandling av forsømte Barn ville renske den vanlige skolen for de verste elementene (sic). På den måten kunne folkeskolen bli en skole også for de kondisjonerte i samfunnet, spesielt i byene.

”Ved overgangen til det 20. århundre hadde vi i kraft av folkeskolelovene og abnormskoleloven fått hjemlet et segregasjonssystem som kategoriserte elevene i tre grupper: normalskoleeleven, særskoleeleven og de ikke-dannelsesdyktige elevene” (Thuen 2008:137). Dette sammen med vergerådsloven gjorde at det meste lå til rette for en segregerende skole ved inngangen til et nytt århundre. Det gikk nå mot et todelt sentralisert system i forhold til spesialundervisning. Åndssvakeskolene for de dannelsesdyktige og oppfostringshjem for de ikke-dannelsesdyktige (ibid.).

3.5. Lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning – 1915

I 1915 fikk man lov om døve, blinde og åndssvake barns undervisning, og om pleie og arbeidshjem for ikke-dannelsedyktige åndssvake. Dette var en prinsipiell viktig lov ved at den opererte med kategorien ikke-dannelsedyktige. Dette gjorde at man nå kunne klassifisere barn og ungdom som ukvalifisert for opplæring, noe som igjen førte til ekskludering fra samfunnsretter. ”...ei ekskludering av samfunnsrettar som vi i all ettertid har forsøkt å avskaffe både formelt og ved praktiske skoletiltak” (Befring 1994:260). Mens de dannelsedyktige hadde rett til undervisning, hadde de ikke-dannelsedyktige kun krav på pleie, omsorg og arbeidstrening. Denne loven gjaldt frem til den ble avløst av spesialskoleloven av 1951, selv om grunnskoleloven helt frem til 1983 inneholdt en presisering som tilsa at retten til spesialundervisning kun gjaldt de som trengte og kunne ta imot opplæring (Haug 1999; Thuen 2008).

Selv om man i skolens utvikling frem til midten av 1900-tallet hadde et lovverk med forpliktelser overfor de funksjonshemmede, ble ikke dette lovverket alltid tatt alvorlig. Noen elever i denne gruppen fikk mer eller mindre adekvat opplæring i institusjon. Andre gikk hjemme uten noen form for undervisning, mens atter andre gikk i den vanlige skolen, hvor de gjerne gikk samme klasse flere år på rad (Nervik 1998).

4. Fra mellomkrigstiden til spesialskoleloven av 1951

4.1. Utviklingen før 1951

Arbeiderpartiet kom for første gang til makten i 1935, og skulle komme til å prege skolepolitikken i flere tiår frem i tid. Partiet videreførte i all hovedsak venstrestatens program for skolen. Sosial integrasjon var fortsatt viktig, og nøkkelbegreper var utjevning av forskjeller og økt likhet i adgangen til skole og utdanning. Mens det tidligere hadde vært en sterk grad av kommunal frihet, ble det nå en sterkere sentralstyring. Innenfor skolesektoren så man dette i en mer ensretting av folkeskolens fag- og timefordeling (Telhaug og Mediås 2003).

Under venstrestaten hadde man forholdt seg til liberalismens overbevisning om at man ikke skulle påvirke elevene politisk, og oppdragelse i demokrati ble derfor neglisjert. I etterkrigstiden ble dette endret. Skolemann og politiker Helge Sivertsen mente bl.a. at det var skolens hovedoppgave å gi elevene en demokratisk oppdragelse. I skolen gjorde man dette både ved teoretisk opplæring i demokrati i forskjellige fag, og ved innføring av effektive tillitsmannsinstitusjoner og selvstyreorganer. Dette var en tankegang man så i årene som kom, bl.a. i læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960 (ibid.).

Nasjonal integrasjon var den overordnende ideologien i denne perioden, og blikket var rettet mot de ulikheter og sosial urettferdighet som eksisterte. ”Utbyggingen av den norske nasjonalstaten skulle videreføres og styrkes ved at stadig flere grupper av befolkningen ble trukket inn i nasjonens anliggender” (ibid.:99). I 1935 sto de eiendomsløse på landsbygdene og en voksende gruppe med arbeidere i byer og industrielle tettsteder frem som sentrale grupper i dette arbeidet. Man ønsket nå en jevnere fordeling av samfunnsgodene og at alle samfunnsmedlemmer skulle ha like muligheter. Det skulle nå være sosial rettferdighet gjennom likhet og utjevning, og trygghet basert på velferdsstaten. Den nye regjeringen stilte seg også åpen for internasjonale impulser. Her var bl.a. Dewey sentral i forhold til psykologi og progressiv pedagogisk teori (ibid.).

Perioden etter 2. verdenskrig ble preget av troen på felleskapsløsninger og ny kollektivism. Det ble her lagt videre vekt på oppbygging av velferdsstaten (ibid.). Arbeiderpartiet ledet her an i en storstilt oppbygging og modernisering av det norske samfunnet. Rune Slagstad har kalt denne etterkrigsperioden for arbeiderpartistaten (Volckmar 2008).

Utdanningspolitikken var preget av en vilje til sosial utjevning gjennom skolen. Dette ble formulert med lik rett til utdanning for alle. Skolen, som en fellesinstitusjon, ble den sentrale institusjonen for demokratisering i arbeiderpartiets sosialdemokratiske prosjekt. ”I skolen skulle alle barn, uansett sosial og geografisk bakgrunn, få lik adgang til å møte kulturen, også den som tidligere var forbeholdt de høyere sosiale lag av samfunnet” (ibid.:148), og skolens hovedoppgave var å gi en demokratisk oppdragelse.

I Sivertsens utdanningspolitiske tenkning skulle samfunnsmessig integrering derfor best fremmes gjennom en solidarisk samværs- og medmenneskekultur i en felles skole for alle. Å være sammen i en skole med barn av ulike sosial bakgrunn var nøkkelen til samfunnsmessig integrering (ibid:149).

I denne perioden så man fortsatt behovet for å kunne utelukke enkelte barn fra folkeskolen. I byskoleloven av 1936 var det lagt til rette for at dersom det var behov for å utelukke elever fra folkeskolen, pga. atferd som kunne være skadelig for andre barn, kunne de plasseres i en tvangsskole eller henvises til vergerådet i henhold til loven om behandling av forsømte barn (Aasen 1992).

Enkelte elever hadde ”karakterdefekter” som gjorde dem uskikket for spesialskoler. Disse ble overført til hjem for åndssvake, hjemlet i lov av 1949 under Sosialdepartementets administrasjon. I ettertid har det vist seg at mange ble feilplassert i dette segregerende systemet (Thuen 2008).

1950-tallet ble kjennetegnet som tiåret for segregerende spesialundervisning (Thuen 2008). Vergerådsloven ble avløst av spesialskoleloven av 1951 og barnevernloven av 1953. Spesialskoleloven tok samtidig opp i seg abnormskoleloven av 1881 (Dahl 1992).

4.2. Spesialskoleloven av 1951

Samordningsnemnda kom på slutten av 1940-tallet med tilrådninger i forhold til nytenkning og revurdering av arbeidet med de funksjonshemmede. Viktig for utformingen av spesialskoleloven av 1951 var Samordningsnemndas tilråkning nr. 7 fra 1949 (vedtatt i desember 1948). I denne tilråkningen fantes det ingen integreringstanker. Her ble det tilrådd et bedre opplæringstilbud for denne gruppen barn. Barn med behov som gikk utover den vanlige undervisningen, skulle få et eget atskilt tilbud (Dalen 1994). I følge denne tilråkningen burde utskillingen foregå etter målt intelligens. Hadde man en IQ mellom 70-85

skulle man i hjelpeklasser, med en skåre på mellom 50-70 poeng var statens hjelpeskoler for evneveike alternativet, mens de som skårte under 50 ville bli plassert på åndssvakehjem. Målet for Samordningsnemnda var å få så homogene klasser som mulig i hjelpeundervisningen. Nemnda mente at 4-5 prosent av elevmassen ville ha behov for et segregert skoletilbud (Nervik 1998).

Loven av 1951 bygde altså på Samordningsnemnda for skoleverkets tilrådning om opplæring for barn som trengte spesialskoler (særskoler). Samordningsnemnda ønsket at feltet skulle deles opp i tre individuelle lover for de blinde, døve og åndssvake, med felles administrasjon. Dette ble gjort om til *en* lov om spesialskoler i 1951 av regjeringen med støtte av Stortinget. Denne loven ga grunnlaget for et spesialpedagogisk skolesystem for fem ulike funksjonshemninger: de døve og tunghørte, de blinde og svaksynte, de evneveike, de med atferdsvansker og de med tale-, lese- og skrivevansker. Spesialskoleloven av 1951 ga dermed rett til spesialundervisning for nye grupper elever. I 1963 kom det en lovrevisjon som presiserte retten til 9-årig skole for spesialskoleelever og ga kommuner og fylkeskommuner retten til å bygge og drive spesialskoler (Haug 1999; Dalen 1994).

I samsvar med bestemmelsen i § 12 i lov av 23. november 1951 om spesialskoler har barn som er døve eller tunghørte, blinde eller svaksynte, og barn som har små evner rett og plikt til å delta i undervisningen ved spesialskolene dersom de har slike evner at de kan dra nytte av undervisningen (St. meld. nr. 42 (1965-66):7).

Her ser man at det fortsatt skilles mellom dannelsesdyktige og ikke-dannelsesdyktige barn, og at loven på den måten skiller ut elever som ikke skal få skolegang. I St.meld. nr. 88 (1966-67)(30) *Om utvikling av omsorgen for funksjonshemmede* står det om denne loven at:

det er et vilkår for undervisningsplikt etter lov om spesialskoler at den enkelte elev bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller de vanlige skoler for ungdom. Det er også forutsatt at elevene skal ha slike evner at de kan dra nytte av undervisningen.

Etter denne loven fant det sted en eksplosiv vekst i antall spesialskoler, spesielt etter 1955. Det var en tredobling av antall spesialskoler i perioden 1950 til 1975, og toppåret kom i 1978 med 100 spesialskoler. I samme periode så man også en økning i antall elever som fikk hjelpeundervisning i folkeskolen/grunnskolen fra 1500 elever i 1950 til 46 000 i 1975 (Thuen 2008).

Det kan stilles spørsmål om hvorfor man i en periode med allmenn stemmerett har en økende grad av segregering i skolen. I denne perioden er det ikke lengre en begrenset gruppe av befolkningens stemmer man konkurrerer om. Noen faktorer som kan være med på å opprettholde segregeringen er at man ser på denne formen for organisering av spesialundervisning som det ”normale”, fordi det er denne måten man har organisert den i lang tid. Det kan også ha ligget i tidsånden, med stor tro på hva ekspertisen mente var til det beste for de enkelte elevene og elevgruppene. Samtidig kan det tenkes at enkelte samfunnsklasser fortsatt sto sterkere enn andre når det gjaldt kampen om stemmene, i form at andre samfunnsklasser ville følge deres stemmegivning ved valg. Dette vil i så fall kunne stemme overens med Schumpeters elitistiske tanker om at særinteressene til de øvre samfunnslag sammenfaller med allmenninteressene.

4.3. På vei til 1960-tallets nytenkning

På 1950-tallet og mesteparten av 60-tallet var det stor tillit til at utviklingen gikk mot stadig bedre tider. Det ble stilt få spørsmål til utviklingen av skolen og det var en sterk tiltro til vitenskap og fagekspertise. Forsøksrådet for skoleverket ble opprettet i 1954. Rådet skulle lede fornyelsesarbeidet i skolen og hadde mulighet til å prøve ut nye ideer for skolene i en mindre målestokk. Etableringen av dette rådet var bl.a. et uttrykk for troen på at fagfolk også var best egnet til å løse skoleproblemer. I denne perioden vokste også de skolepsykologiske kontorene frem. ”Her ble det tilsatt psykologer og andre med høy sakkunnskap om forskjellige problemer barn og unge kan ha. De var gjerne opptatt av den mentalhygieniske sida ved skolen, og bidro med påminnelser om at ikke alt ved skolen var bra for alle elever” (Tønnessen 1995:94). Utviklingen av denne tjenesten kan sees på som et resultat av den videre utbyggingen av velferdsstaten. Denne tjenesten skulle bistå dem som hadde det vanskelig. Den hadde en sentral rolle i forbindelse med integrering av funksjonshemmede i skolen (ibid.).

Samordningsnemnda regnet med at rundt 4 prosent av elevtallet hadde behov for hjelpeskole. For 1954/55 ville det tilsi 16 200 elever. De fleste av disse elevene gikk i den ordinære skolen. Det vanligste tilbudet for denne gruppen av elever var enten å sitte igjen etter skoletid eller å gå skoleår om igjen. En del falt ut og fikk ikke skolegang. Etter 1955 fikk elever i vanlig skole også spesialundervisning. I 1959 var det rundt 16 000 elever som fikk spesialundervisning i vanlig skole, mens det i 1964-65 var om lag 5 prosent av elevene som

fikk et slikt tilbud, dvs. rundt 24 500 elever. Det meste av denne hjelpeundervisningen ble gitt i egne utskilte hjelpeklasser (Haug 1999).

Skolehjemmene ble gjort om til verneskoler og spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker. Ideologisk bar det preg av en overgang fra kriminal- og noe skolepolitikk, over til helse- og sosialpolitikk. På 50-tallet ble det etablert flere institusjoner, både i antall og art. Denne institusjonaliseringen ble dog ikke lenger nødvendigvis sett på som den beste løsningen. Tiltak som gjorde at man ikke var nødt til å flytte barna ble i prinsippet satt foran (Dahl 1992).

5. Sekstitallets nye kurs

Ved inngangen til 1960-årene var skolen fem-delt (Haug 1999).

1. Det var den vanlige skolen for dem som klarte kravene.
2. Hjelpeundervisning for dem med noen vansker med å klare folkeskolens krav.
3. Spesialscole for de som ikke klarte folkeskolens krav og hadde en diagnose.
4. Sosial-medisinske institusjoner for alle de som ikke var opplæringsdyktige.
5. Ingen opplæring/utdanning for de elevene som ikke var omfattet av de fire første tilbudene.

Det var først på 1960-tallet at spesialundervisning ble en "virkelig" politisk sak. I denne perioden kom det flere offentlige utredninger. Saker vedrørende spesialundervisning ble tatt opp i Stortinget og debatten hadde her et større omfang enn før (ibid.). Før dette hadde fokuset vært rettet mot enhetsskolens og dennes utviklingen som ledd i sosial utjevning. I dette var ikke de funksjonshemmede eller elever med spesielle behov aktører. "Omgrepet "alle" er heilt fram til 60-åra nytta slik at nokre ikkje er inkluderte" (ibid.:44). Det som så skjedde på 60-tallet var at man begynte å gi undervisning for psykisk utviklingshemmede i skoleavdelinger ved institusjoner for psykisk utviklingshemmede. Dette var elever som tidligere stort sett ble sett på som ikke-dannelsesdyktige og som dermed ikke fikk skolegang. Nok en gang ser man at utviklingen av tilbudet for denne gruppen kommer før utviklingen av lovverket i samme retning (ibid.).

"Først midt på 1960-tallet kan vi spore en begynnende politisk dreining i retning av en integrasjonspolitik" skriver Thuen (2008:187). Man begynte nå å erkjenne at de utskilte barna hadde, som andre barn og unge, samme behov for et bredt allmenndannende, kulturelt og sosialt siktemål for sin utvikling. Det sentrale nå var at spesialpedagogikken skulle se barnet bak handikappet. Det kom i denne perioden også en del kritikk mot spesialskolene. Et eksempel på dette var Bjerketun-saken. Bjerketun var en verneskole for jenter. Kritikken kom som et resultat av beskrivelse/kritikk fra en psykolog ved institusjonen som mente at institusjonen manglet innlevelse i jentenes situasjon, og at det kun var disiplin og straff som gjaldt (ibid.).

5.1. *Spesialscolerådet og spesialskolene*

Spesialscolerådet, som ble oppnevnt 21. juni 1963, skulle hjelpe departementet i faglige og pedagogiske spørsmål. Rådet ble anmodet av departementet om "å kartlegge behovet for

spesialpedagogisk tiltak og utarbeide et forslag til utbyggingsplan for spesialskolene” (Rasch 1966:3). I den perioden rådet arbeidet med denne innstillingen, var det ca. 2500 spesialskoleelever fordelt på 58 skoler. Samtidig var det 5600 elever som sto på venteliste for plass på spesialskoler. Behovet for spesialundervisning i spesialskoler ble på denne tiden sett på som større enn det antallet elever som var tilmeldt spesialskolene. Mange elever ble ikke tilmeldt fordi man ikke så noen grunn for det pga. lange ventelister, og at kartleggingen av elever med behov for spesialundervisning var for dårlig (Rickertsen 1993). Det var også en del usikkerhet rundt slike tall. Forsøksrådet for skoleverket hadde i skriv av 28. april 1964 uttalt at det var vanskelig å beregne antall elever som burde henvises til spesialskoler fordi det manglet erfarings- og undersøkelsesmateriale, samt at man sto overfor et definisjons- og klassifiseringsproblem. Spesialskolerådet hadde i stor grad vært nødt til å bygge på statistikker fra andre land og sammenholde det med tilgjengelig materiale fra Norge (St. meld. nr. 42 (1965-66)).

Målet for Spesialskolerådet var at flest mulig av elevene skulle bli boende hjemme, og at de i størst mulig grad skulle ha den samme tilgangen til utdanning som elever i den ordinære skolen. Dette ble støttet av fylkesskoledirektørene og Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD). Spesialskolerådet og KUD ønsket derfor å satse på eksterntaskoler i den videre utbyggingen, slik at elevene på den måten skulle få bli i sitt eget miljø. Det skulle bli lettere for kommunene selv å starte spesialskoler, bl.a. ved tilskudd fra stat og fylke. Fylkesskoledirektørene argumenterte også for et mer desentralisert system. Det gjaldt spesielt for de evnesvake, da dette var en så stor gruppe at det ville være mulig å gi slike desentraliserte tilbud. For de andre gruppene med behov for spesialundervisning, ville det fortsatt være behov for en videre utbygging av spesialskoler, hovedsakelig i regi av staten. Det som bl.a. var med og vanskeliggjorde muligheten for desentraliserte skoler for enkelte grupper elever, var at dette var små elevergrupper med til tider stort behov for hjelp, noe som forutsatte stor konsentrasjon av fagfolk og hjelpemidler. Selv om det var en markert vekst i antall spesialskoler i perioden fra 1957/58 til 1963, hvor antallet økte fra 35 til 56 skoler, var det først på begynnelsen av 1960-tallet at spørsmålet om en videre utbygging av spesialskolene blir reist med tyngde i Stortinget (Kiil 1966; Rickertsen 1993).

Frem til 1959 var alle spesialskolene organisert som internatskoler (Kiil 1966). I perioden etter 1959 opprettet staten 14 rene eksterntaskoler. Man ønsket nå å satse mest mulig på eksterntaskoler og kombinerte eksterntat-/internatskoler, selv om det fortsatt ville være behov for rene internatskoler (Rickertsen 1993). Her ser man at det etter hvert ble lagt stadig større vekt på at de elevene som hadde behov for spesialundervisning i spesialskoler, så langt

som det var faglig forsvarlig, burde de få denne undervisningen i sitt hjemmemiljø. Dette synet førte til økt utbygging av eksternatskoler og det var dette som lå til grunn for revideringen av spesialskoleloven i 1963. Det at elevene hadde forskjellige behov, noen trengte hjelp i form av spesialundervisning i særskilte timer, andre måtte gå i spesialklasser, mens noen hadde behov for spesialskoler, gjorde det nødvendig med et differensiert opplegg ut i fra funksjonshemming (Rasch 1966). Fra 1959 frem til 1966 ble derfor de fleste nye spesialskoler bygget som eksternatskoler.

Denne økende graden av bruk av eksternatskoler kan sees på som en tilnærming til Deweys teori om deltakerdemokrati. For han var det viktig at elevene skulle få sin undervisning i sitt sosiale miljø. Selv om segregeringen fortsatt var økende, i form av en stadig økende utbygging av spesialskoler, ser man nå at det var et mål at den enkelte elev i størst mulig grad skulle få denne skolegangen og bli stimulert i sitt nærmeste sosiale miljø. Man kan også her se at skolen i større grad blir en fellesinstitusjon for alle elever. Dette var en fellesinstitusjon som var en viktig demokratiserende faktor i arbeiderpartiets sosialdemokratiske prosjekt. Det sammenfaller også med den troen på felleskapsløsninger og kollektivismen som rådet i landet etter 2. verdenskrig.

Et argument for behov for fortsatt internatskoler kom fra Per E. Kill (1966) som var formann i Spesialskolerådet. Han la vekt på at en del elever ville, som en del av behandlingen, trenge et miljøskifte. Årsaken kunne være alt fra at de manglet et hjem til at hjemmeforholdene ville virke negativt inn i forhold til muligheten for en positiv utvikling hos eleven. Han mente at det i slike tilfeller ville være positivt med internatskoler for å skape et bedre opplæringsalternativ.

Administrasjonen av spesialskolene ble i 1963 overført fra Direktoratet for spesialskolene til Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD). Behovet for denne administrative ordningen ble begrunnet ut fra økningen i antall spesialskoleinstitusjoner, et økende behov for spesialpedagogiske tiltak og den forestående overgangen til 9-årig obligatorisk skole (i Ot. prp. nr. 72 (1962-63), her gjengitt etter St. meld. nr. 42 (1965-66)). Dette stilte departementet overfor stadig sterkere krav til faglig planlegging, tilsyn og administrasjon.

5.2. St. meld. 42 (1965-66) Om utbygging av spesialskolene

Spesialskolerådets kartlegging ga grunnlaget for St. meld. nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene*. Denne planen inneholdt bl.a. forslag om å øke antall plasser i spesialskolene

fra ca. 2500 til 8300. Det var en generell oppslutning på Stortinget for denne meldingen, selv om det var et ønske om en mer omfattende samordning av all spesialundervisning (Rickertsen 1993). I arbeidet med denne stortingsmeldingen ønsket imidlertid Forsøksskolerådet å utsette arbeidet med den videre utbyggingsplanen inntil det forelå en ny skolelov, noe som var på trappene. Dette ble ikke støttet av KUD som mente at barn med alvorlige handikap vanskelig kunne få tilfredsstillende undervisningsvilkår i kommunal regi gjennom normalskolen. Til det var antall barn for lite, og det beste for denne gruppen barn ville være å samle barn fra et større område for å yte best mulig hjelp. Departementet ville også at alle spesialskoletiltak, som kunne løses kommunalt, skulle komme inn under en tilskuddsordning for kommunale spesialskoler (St. meld. nr. 42 (1965-66)). I forhold til bevilgninger til spesialundervisning, var de som ble definert som evnesvake/evneveike den største elevgruppen. Denne gruppen utgjorde nesten 50 prosent av denne elevmassen (Rickertsen 1993).

I den politiske behandlingen av stortingsmeldingen var det generell enighet om at elevene skulle få bo hjemme så lenge som mulig, og at de skulle få ta del i det sosiale fellesskapet på skolen i sitt nærmiljø. Det kunne imidlertid være noe uenighet med hensyn til grad av integrering. Det var ofte meningsforskjeller, også innad i faggruppene, selv om alle argumenterte for elevens beste. Man kunne se et politisk skille mellom de borgerlige og de sosialistiske partiene, der de borgerlige holdt igjen og de sosialistiske partiene ivret for integrering. Dette kom gjerne til syne i de årlige budsjettdebattene når man drøftet tempoet på omleggingen fra statlige spesialskoler til kompetansesentre (Tønnessen 1995).

Stortingsmeldingen fikk enstemmig tilslutning i Stortinget. Telhaug og Mediås (2003) skriver at det var det en massiv segregasjon som fikk tilslutning i denne meldingen, i form av at man her ønsket å mer enn tredoble antall plasser i spesialskolene.

Kirke- og utdanningskomiteen gikk i oktober 1966 enstemmig inn for utbyggingsplanene, men med enkelte kommentarer. Man var enig om at integrering i den ordinære skolen var et gode, men at det fortsatt var et behov for utbygging av eksternat- og internat-skoler. Komiteen savnet også en tempoplan for utbyggingen, noe som kom til å bli en gjenganger i kommende budsjettinnstillinger (Rickertsen 1993).

5.3. Aksjonen Rettferd for de handicappede

”I april 1966 mottok Stortinget et brev fra aksjonsgruppen ”Rettferd for de handicappede”. Det var først med denne henvendelsen at en ny kurs i spesialundervisningen ble et debatttema på Stortinget og i media” (Rickertsen 1993:123).

Dette brevet ble behandlet samtidig som utbyggingsplanene var til behandling. I dette brevet ble det uttrykt misnøye med Spesialskoledirektoratets innstilling om utbygging av spesialskoler. *Rettfærd for de handicappede* mente at en slik utbygging også måtte følges opp med tilsvarende utdanning av fagfolk. Statsråd Bondevik var ikke villig til å stanse utbyggingen av spesialskoler til fordel for et slikt krav. Brevet ble vedtatt oversendt regjeringen uten realitetsbehandling og fikk derfor ingen umiddelbar innvirkning på prioriteringene (ibid.).

Folkeaksjonen *Rettfærd for de handicappede* mente at en fortsatt todeling mellom folkeskoleloven og spesialskoleloven ville føre til at skoletilbudet til handicappede barn ble fastlåst i en uheldig ordning. Årsaken til dette var at det ville være uklare ansvarsforhold med to lover. Handicappede elever ville fort bli kasteballer mellom stat, fylke og kommune. Med én lov ville dette ansvarsforholdet bli klarere (ibid.).

5.4. Utvikling av omsorgen for funksjonshemmede

I 1966 kom St. meld. nr. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. En av målsetningene her var normalisering av denne gruppen i forhold til resten av samfunnet og at samfunnet måtte tilpasse seg denne gruppen. Det var ikke nødvendigvis bare de funksjonshemmede som måtte tilpasse seg samfunnet. I denne stortingsmeldingen gikk man også inn på temaet spesialskoler og skoletilbudet for denne gruppen. Det ble her pekt på at det manglet kvalifiserte fagpersoner som skulle ta for seg undervisningen for de funksjonshemmede på institusjonene. På denne tiden var det ca. 2800 elever på institusjoner. Det ble derfor fra Kirke- og undervisningsdepartementets side jobbet med å øke kapasiteten ved utdanningsinstitusjonene for å få utdannet flere kvalifiserte lærere for funksjonshemmede (St. meld. nr. 88 (1966-67)).

I stortingsmeldingens oppsummering tok man sikte på at barn og unge, så langt det var tilrådelig, fikk sin opplæring i de vanlige utdanningsinstitusjonene med ekstra hjelp for de som trengte det. ”For barn som ikke kan gå i vanlige skoler organiseres særskilt undervisning etter ulike opplegg” (ibid.:57). Det ble her lagt opp til en 9 (10)-årig skole for alle funksjonshemmede barn. Samtidig skulle det satses på utbygging av spesialskoler over en periode på 8-10 år.

5.5. Et skifte i politikken

I 1968 fikk man nye signaler om veien videre fra kirke- og undervisningskomiteen for den videre driften av spesialskolene. Dette var et resultat av den debatten som var på denne tiden, bl.a. ut fra innspill fra aksjonen *Rettferd for de handicappede*. Komiteen sa at departementet ikke var bundet av den konkrete planen som Stortinget hadde gitt sin tilslutning til, men kunne vurdere denne planen på nytt. Selv om kirke- og undervisningskomiteen ikke var blitt bedt om det, ble det fremsatt åtte punkter som komiteen mente skulle ligge til grunn for et nytt hovedprinsipp for den videre spesialundervisningen. Disse punktene var (Dalen 1994:27-28):

1. Spesialundervisningens målsetting må i prinsippet være den samme som den vanlige, allmenndannende skoles målsetting, og de barn som på grunn av sin funksjonshemming ikke kan delta i den vanlige skolen, har krav på det samme brede allmenndannende kulturelle og sosiale utviklingssiktet som andre barn og ungdom.
2. Siktemålet må være at spesialskoleloven innarbeides i grunnskoleloven.
3. Spesialundervisningen bør i størst mulig utstrekning knyttes til, eller i det minste koordineres med den vanlige folkeskolen.
4. Flest mulig elever bør få bo hjemme. Dette innebærer en større spredning av skolene. Det må bygges eksterntaskoler, og i særlige tilfelle bl.a. for elever som trenger miljøskifte – mindre internater med sikte på 5-dagers opphold pr. uke.
5. For visse grupper funksjonshemmede (bl.a. blinde og døve) må det bli tale om større opptaksdistrikter. Kommunikasjonsmessige og andre forhold kan også gjøre det nødvendig med plassering i internat.
6. De funksjonshemmede har det samme krav som annen ungdom på videregående skolegang i teoretisk, praktisk eller estetisk retning. Denne skolegang må – som for annen ungdom – avpasses etter evner og interesser og ta sikte på avsluttet yrkeskompetanse. For denne undervisningen gjelder de samme prinsipper som er nevnt i de foregående punkter.
7. Forholdene må legges til rette for en tverrfaglig utnyttelse av alle ressurser og servicemuligheter (pedagogiske, psykologiske, medisinske, sosiale).
8. Den økonomiske faktor må vurderes nøye for å sikre at samfunnets begrensede økonomiske muligheter utnyttes til best mulig løsninger for flest mulig.

Kirke- og undervisningskomiteens siktemål med disse punktene var å få spesialskoleloven innarbeidet i den nye grunnskoleloven som var under utarbeidelse. Det første resultatet man så var nedsettelsen av Blom-utvalget som skulle se på nye lovregler for spesialundervisning (Rickertsen 1993; *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v* 1970).

En av årsakene til dette omslaget var at forskning ikke hadde maktet å vise at segregering ga elevene noen klare fordeler i forhold til faglig fremgang. De som ble utskilt i

egne grupper hadde ikke større fremgang enn de som ble igjen i den ordinære skolen. Klasseperspektivet ble også trukket inn, bl.a. av journalist og samfunnsdebattant Arne Skouen, som mente at segregeringen trakk en linje mellom de verdige og de ikke-verdige, og at en ny underklasse vokste frem gjennom denne segregeringen. Det ble også trukket frem viktigheten av sosial integrering i sine lokalmiljøer (Telhaug og Mediås 2003).

6. Endring av kurs

Anne-Lise Seip (1994) pekte på at det var en ny retning i velferdsstatens strategier på slutten av 1960-tallet. Denne nye retning viste seg i fem bevegelser, som kom i denne perioden. Disse kom ikke samtidig, og de hadde ulik vekt innenfor forskjellige sektorer. Disse fem representerte for Seip et paradigmeskifte, og kunne beskrives med:

1. Et endret menneskesyn. Det kom nå en ny forståelse av forholdet mellom normalitet og avvik. Nå understreket man det som var felles for alle mennesker, ikke det som skilte grupper fra hverandre.
2. At man gikk fra å tro på segregering til tro på integrering, og at normalitetsforståelsen ble endret.
3. Økt offentlig ansvar og omsorg ble et offentlig anliggende.
4. At man bevegde seg fra tidligere tiders tro på sentralisering, til ny tro på desentraliserte løsninger.
5. Økte rettigheter for den enkelte.

Dette var noe man også kunne se i overgangen fra en skole som tradisjonelt sett hadde vært ensidig prestasjonsorientert til å legge vekt på sosialpedagogiske oppgaver (Haug 1999). Integreringstankegangen kunne også sees på som en videreføring av utbyggingen av velferdsstaten. Anne-Lise Seip (1981) trakk frem to faktorer i denne utviklingen. Den første var en målsetning om brød og arbeid, dvs. materiell trygghet. Det andre var en vridning fra en klasseorientert politikk hvor arbeiderklassen var i sentrum, til prinsippet om at alle er like for staten.

Også denne perioden kan sies å bli preget av nasjonsbygging. Der man på 1800-tallet jobbet med statsnasjonen Norge, arbeidet man nå med samfunnsmessig integrasjon av stadig flere grupper. Dette viser seg bl.a. ved at enhetsskolen blir gjort tilgjengelig for stadig flere grupper elever, selv om man fortsatt har en stor grad av segregering. Samtidig arbeidet man for å utjevne de ulikeheter og den sosiale urettferdigheten som fantes i samfunnet.

I 1968 kom studentopprørene i Europa, noe som igjen førte til mer radikalisering og samfunnskritikk. Her ble det stilt spørsmål om veksten bare var av det gode. Det oppsto bl.a. tanker om at man ikke lenger burde legge vekt på om et barn var skolemodent, men om skolen var barnemodent (Tønnessen 1995). På slutten av 60-tallet så man også et verdiskifte som ”skapar eit grunnlag for auka formell demokratisering i mange ulike konkretiseringar av omgrepet” (Haug 1999:47). Dette skjedde også innenfor utdanning. Utdanning ble en rett for

alle barn, uansett utgangspunkt og forutsetninger og selve utdanningen ble demokratisert. Utdanningen skulle tilpasses den enkelte elev uavhengig av interesser, anlegg og evner. Alle skulle her få en utdanning som de kunne ha nytte av. Den enkeltes behov skulle vurderes og der man så at det var behov, skulle eventuelle vansker kompenseres ved tilrettelegging (ibid.).

For Dewey var samfunn og utdanning dynamisk interaktive og avhengige av hverandre. Han koblet tilgang til utdanning med utviklingen av demokrati. Dette fordi utdanning var med på å bevisstgjøre deltakerne i samfunnet. Aktiv medvirkning fra deltakerne i samfunnet, gjennom utdanning, ville igjen føre til at man skapte et samfunnsmessig felleskap. Demokrati var for han et samfunn som ble bygget på at alle individer hadde nødvendige muligheter og ressurser tilgjengelig for den enkelte. Grupper av elever som tidligere fikk spesialundervisningen på internatskoler og dermed ikke var del av sine lokalsamfunn, eller ikke fikk tilbud om undervisning i det hele tatt, fikk nå tilbud om spesialundervisning lokalt. Her ser man at det er flere grupper som får delta gjennom en bred folkelig deltakelse i utdanningssystemet i sitt lokalsamfunn. Det skulle ikke lenger være barn eller unge som sto utenfor utdanningssystemet. Et inkluderende utdanningssystem var sentralt for Deweys teori om deltakerdemokrati.

Sentralt i denne perioden sto også likhet, og de fortolket likhetsidealet som respekt for variasjon og mangfold i samfunnet. I dette lå det at de såkalte subkulturene ble stadig mer anerkjent. Det ble i denne perioden lagt vekt på at de funksjonshemmede skulle få et skoletilbud som kunne kompensere for deres hemninger og gi dem bedre utviklingsmuligheter. Heri lå bl.a. en endring av terminologien for denne gruppen elever (Telhaug og Mediås 2003).

Ord som "handikapte" eller "avvikere" ble erstattet med termen "funksjonshemmet". I stedet for betegnelsen "utpregede sinker" eller "mentalt defekte", som var 1951-lovens ord for "åndssvake", innarbeidet en nå betegnelsen "psykisk utviklingshemmede" (ibid.:231).

Ved styrking av lovverket, nye forskrifter og økonomiske støtteordninger la myndighetene til rette for å styrke omfanget av utdanningstilbudet for de funksjonshemmede. Man så også i samme periode at uttrykk som "skoledemokrati" og "elevdemokrati" slo igjennom i den teoretiske debatten om grunnskolen (ibid.).

I 1969 kom det en ny grunnskolelov, og kort tid etter kom det planer om revisjon i forhold til spesialskoleloven. Det ble nå uttrykt tanker om at disse to lovene burde slå sammen (Tønnessen 1995). I dette arbeidet sto Blom-utvalget sentralt.

6.1. Blom-utvalget

Blom-utvalget ble oppnevnt 28. februar 1969. Utvalget fikk sitt navn etter høyesterettsdommer Knut Blom, som var utvalgets formann. Utvalgets mandat var:

1. Utarbeide nye lovregler om ansvar for igangsetting, drift og tilsyn med den undervisning og andre spesialpedagogiske tiltak som gjelder ulike kategorier barn og ungdom med funksjonshemninger, bl.a. slike tiltak som i dag går under lov av 23. november 1951 om spesialskoler. Med utgangspunkt i budsjettdebatten i Stortinget 3. desember 1968, jfr. Budsjett-Innst. S. Nr. 12 for 1968-69 skal utvalget så vidt mulig innarbeide de foreslåtte lovregler i lov om grunnskolen, jfr. Ot. prp. Nr. 59 for 1966-67.
2. Legge fram forslag om eventuelle endringer og tilføyelser i gjeldende lover for det videregående skoleverket.
3. Utarbeide forslag til reglement og instruksjoner på grunnlag av sine forslag til lovregler.
(*Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v 1970:5*)

Den ferdige innstillingen fra Blom-utvalget er i ettertid blitt kalt det viktigste dokumentet for spesialundervisning etter krigen, og at ”grunnlaget for den nye politikken om spesialundervisning i den reviderte grunnskulelova i 1975 er innstillinga fra Blomkomiteen” (Haug 1999:107).

Går man til Blom-utvalgets innstillings definisjon av integrering, som er blitt benyttet i innledningen av denne oppgaven, festet den seg ved kriterier om å tilhøre et sosialt fellesskap, det å delta i fellesskapets goder, samt å ha medansvar for oppgaver og forpliktelser, så er dette tankegods som kunne vært trukket rett ut fra Deweys teori om deltakerdemokrati.

6.1.2. Etter Blom-utvalget

Et av hovedprinsippene fra Blom-utvalget, for spesialundervisningen, var at flest mulig elever skulle få sin undervisning i sitt nærmiljø slik at de kunne vokse opp i sine hjem. Det er flere sentrale aspekter i Deweys teori om deltakerdemokrati som har sine paralleller med disse tankene. For han var det viktig at barn skulle stimuleres i sitt sosiale miljø. Utviklingen skiftet fra utbygging av stadig flere sentraliserte internatskoler, til lokale eksternatskoler som lot elevene bo hjemme i større grad enn tidligere. Elevene skulle her også få tilpasset utdanningen i forhold til sine begrensninger og muligheter. Det var nå snakk om i betydelig større grad å tilpasse denne undervisningen for elever med behov for spesialundervisning

innenfor den ordinære undervisningen. Samtidig ville det fortsatt være funksjonshemmede barn som ikke kunne få undervisning i vanlig skole. Det var to årsaker til dette: det at de ikke ville ha utbytte av det, og det at de ville være til ulempe for andre elever. Det var heller ikke, på denne tiden, faglige vilkår eller ressurser til å kunne gjennomføre en pedagogisk eller organisatorisk integrering fullt ut. Det kom også forslag om å oppheve skillet mellom opplæringsdyktige og ikke-opplæringsdyktige. Målsetting hos Blom-utvalget var samfunnsmessig integrering. Pedagogisk eller organisatorisk integrering var ikke et mål i seg selv, men et middel innenfor en bredere målsetting (Haug 1999).

Noen statlige spesialskoler skulle derfor fortsatt bestå for de elevene som ikke fikk et tilfredsstillende tilbud ved skolen på hjemstedet. Disse skolene skulle på sikt endre karakter til kompetansesentre og få en mer veiledende funksjon for normalskolene i regionen. Noen kommuner hadde opprettet egne spesialskoler, evt. i kombinasjon med vanlige skoler, slik at elever kunne få spesialundervisning der uten å måtte flytte hjemmefra. Da spesial- og internatskoleplasser var kostbare, regnet pr. elev, skulle de pengene som ble frigjort følge elevene for å kunne styrke hjemmeskolene med nødvendige tiltak (Tønnessen 1995).

En av sidene som ble tatt opp i lovforarbeidet i forhold til den nye grunnskoleloven var at om den funksjonshemmedes vanske var tilstrekkelig stor, hadde staten ansvaret for opplæringen. Kommunene hadde bare ansvaret ved mindre vansker. Ved å overdrive vanskene hos et barn ville kommunene kunne skyve ansvaret over på staten, uten at dette behøvde å være til det beste for eleven. Man mente derfor at det var viktig at man plasserte alt ansvaret et sted, i hjemkommunen (ibid.).

6.2. Skoleloven av 1975

På grunnlag av Blom-utvalgets innstilling ble loven om spesialskoler opphevet og lagt inn i skoleloven. Denne nye loven slo fast at all undervisning var et kommunalt ansvar. Til vanlig skulle undervisningen gis ved den enkeltes lokale skole og i hjemmemiljøet. Bare dersom det etter en sakkyndig vurdering ble vurdert at eleven hadde behov for et tilbud lagt til et annet sted, skulle dette benyttes. Det var enighet om at ikke alle kunne få et godt nok utbytte i grunnskolen, og at disse ville ha behov for spesialskoler. Det var også enighet om at for en rekke barn ville grunnskolen kunne gi et like godt tilbud som spesialskolene (Haug 1999).

Thuen (2008:189) har formulert det slik: "Et epokeskifte sto for døren. Innledningsåret var 1975, da spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven. Den lange tradisjonen med

segregerende spesialundervisning skulle nå endelig avløses av ”integrasjon”, så var i det minste intensjonen”.

Spesialskoleloven ble etter hvert innarbeidet i grunnskoleloven med virkning fra 1. januar 1976, der det sentrale punktet var at ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadane dei har” (Tønnessen 1995:83-84).

6.3 Spesialundervisningens utvikling og Dewey

Hos Dewey kan man se en vekselvirkning mellom skolen og samfunnet. Dette er noe jeg mener man kan se bak tankegangen for utviklingen av spesialundervisningen i denne perioden. Deweys tanke om at man ikke har et demokratisk samfunn uten en demokratisk skole, mener jeg man kan se både i den tankegangen som lå bak skolens utvikling i etterkrigstiden, og i de signalene som kom fra sentralt hold.

Utviklingen av spesialundervisningen på 1960-70-tallet la, som Dewey, vekt på barnets evner og anlegg skulle stimuleres i situasjoner det befant seg i. Her kan man se en overgang fra tidligere tiders prestasjonsorienterte skole, til en mer sosialpedagogisk skole. Dette skjedde både ved en økt sosial integrering i nærmiljøet og en økt satsing på undervisning for denne gruppen elever. Gjennom dette ville den enkelte elev i større grad være medlem av et felleskap, samtidig som at det i større grad ville kunne bryte ut av sine opprinnelige begrensninger i forhold til handlinger og følelser.

Det å heve livet for innbyggerne til et ”høyere nivå” er et viktig aspekt for skolen. For Dewey er det viktig at enkeltindivider i størst mulig grad kan realisere sin kapasitet og styrke ved deltakelse i det politiske, kulturelle og sosiale liv. Sett i lys av den utviklingen man fikk av organiseringen av spesialundervisningen på 1970-tallet, er dette tanker man også kan se her. Tanken var nå at man skulle få elevene med behov for spesialundervisning ut av institusjonene og inn i den ordinære skolen i større grad. På denne måten ville disse elevene bli mer integrert i det sosiale og organisatoriske livet med resten av samfunnet, enn de hadde vært tidligere. Skolen er derfor viktig for det sosiale fremskrittet i et samfunn, og her er det viktig at alle er inkludert og deltar. Som Dewey sier (gjengitt etter Benson et al. 2007:4): ”Having no share in society, society has none in them”. I dette ligger det at man ikke er fullverdige samfunnsborgere, eller tar del i samfunnet fullt ut, før man som individ er en aktiv deltaker i samfunnets man er en del av. I dette er deltakelse i skolen av en særdeles viktig karakter, og slik sett kan man se integreringstankegangen som lå til grunn for utviklingen av organiseringen av spesialundervisningen på 1970-tallet i et deltakerdemokratisk lys.

7. Noen avsluttende bemerkninger

Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan utviklingen av spesialundervisningen har gått fra å ta utgangspunkt i et segregerende system på slutten av 1800-tallet, til et integrerende system på 1960-70-tallet, og hvordan denne kan forstås i lys av forskjellige forståelser av demokrati.

Historisk, ser man at det på slutten av 1800-tallet var andre krefter som var i sving i forhold til demokratiseringen av Norge, enn den man hadde på 1960-70-tallet. Norge på 1800-tallet var et standsdelt samfunn hvor store deler av befolkningen sto utenfor det politiske liv. Mange jobbet innenfor jordbruket og de fattige måtte sende barna sine til allmueskolen, som på den tiden var en fattigskole. Samfunnet på 1960-70-tallet var i en helt annen situasjon. Norge i etterkrigstiden ble i større grad et egalitært samfunn hvor alle skulle ha like rettigheter. Denne tidsperioden bar også preg av økonomisk vekst, sosial utjevning og velferdsstatens fremvekst.

Ut fra disse historiske aspektene har organiseringen av spesialundervisningen, mener jeg, blitt preget av de forståelsene av demokrati som var rådende i disse tidsperiodene. Dette kan sees i lys av Joseph Schumpeters teori om konkurransedemokrati og John Deweys teori om deltakerdemokrati.

Mens det eksplisitt i litteraturen jeg har lest blitt argumentert med at segregering var nødvendig ut fra et demokratihensyn i oppgavens første epoke, har jeg ikke funnet slike argumenter for den utviklingen av spesialundervisningen man så på 1960-70-tallet. Jeg mener dog ideene bak utviklingen i det spesialpedagogiske feltet i denne siste perioden klart bærer preg av et deltakerdemokratisk tankegods. Det kan stilles spørsmål om hvorfor jeg ikke har funnet argumenter ut fra et demokratiperspektiv når det gjelder organiseringen av spesialundervisningen i denne perioden. Flere faktorer kan spille inn her. Det kan hende at demokratibegrunnelsen finnes i litteratur jeg ikke har benyttet meg av. Samtidig ser man at det ligger en demokratitankegang fra sentralt hold bak mye av den politikken som føres etter 1935, og kanskje spesielt etter 2. verdenskrig. Med mellomkrigsårene og 2. verdenskrig hadde man sett hva resultatet av autoritære regimer kunne bli, og utdanning innenfor demokrati ble sett på som en måte å motvirke en slik utvikling. Demokratiperspektivet kan derfor i større grad være underforstått i denne perioden, og derfor ikke eksplisitt blitt uttalt i samme grad.

En besvarelse på størrelse med en masteroppgave har sine begrensninger. Dette gjelder bl.a. i hvor dypt og bredt man kan gå i stoffet. I en større sammenheng kunne det ha vært interessant å se denne utviklingen av spesialundervisning i et videre perspektiv. Her kunne

man bl.a. ha tenkt seg den generelle politiske og økonomiske utviklingen i samfunnet, samt hvordan denne utviklingen var i andre land i den samme perioden.

Litteraturliste

- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker – Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forlaget
- Befring, E. (1994). *Læring og skole: vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Samlaget
- Befring, E. (1996). Frå integrasjon til inkludering. Spesialpedagogiske perspektiv. *Bedre skole*, (4), 12-21.
- Benson, L., Harkavy, I. & Puckett, J. (2007). *Dewey's Dream*. Philadelphia: Temple University Press
- Carr, E. H. (1987). *What is history?*, 2nd ed. London: Penguin Books
- Dahl, T. S. (1992). *Barnevern og samfunnsvern*. Oslo: Pax
- Dalen, M. (1994). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (2000a). Mitt pedagogiske credo. I Sveinung Vaage (red.), *Utdanning til Demokrati* (s. 55-66). Oslo: abstrakt forlag
- Dewey, J. (2000b). Demokrati i utdanning. I Sveinung Vaage (red.), *Utdanning til Demokrati* (s. 85-95) Oslo: abstrakt forlag
- Dewey, J. (2000c). Skolen som sosialt sentrum. I Sveinung Vaage (red.), *Utdanning til Demokrati* (s. 107-120). Oslo: abstrakt forlag
- Dewey, J. (2000d). Utdanningens underliggende etiske prinsipper. I Sveinung Vaage (red.), *Utdanning til demokrati* (s. 133-162). Oslo: abstrakt forlag
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-Forlaget
- Eckhoff, N. (2001). *Einskapsskolens historie i Noreg*. Oslo: Samlaget
- Fuglum, P. (1988). *Norge i støpeskjeen 1884-1920*. Oslo: Cappelens Forlag
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen*. Oslo: abstrakt forlag as
- Held, D. (1987). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press
- Johnsen, B. (2000). *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle*. Oslo: unipub forlag
- Kaldal, I. (2002). *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Kaldal, I. (2003). *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Kiil, P. E. (1966). Noen synspunkter på den videre utbygging av spesialskolene. I *Memorandum fra Spesialskolerådet* (8). Oslo: Spesialskolerådet
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke det den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende undervisning?, Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. NIFU STEP rapport 19/2007, Oslo: NIFU STEP

- Mathiesen, J. & Sandvik, H. (1998). Historisk metode. I Margarethe Lorensen (red.), *Spørsmålet bestemmer metoden. Forskningsmetode i sykepleie og andre helsefag* (s. 117-137). Oslo: Universitetsforlaget
- Midgaard, K. (2004). Gode styreformer og demokrati. I Knut Midgaard og Bjørn Erik Rasch (2004), *Demokrati – vilkår og virkning*, 2. utg. (s. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget
- Nerbøvik, J. (1999). *Norsk historie 1860-1917*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Nervik, S. (1998). *Kontinuitet eller paradigmeskifte: Fra segregering til integrering?*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU
- Rasch, B. E. (2000). *Demokrati – ideer og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rasch, B. E. (2004). Valg og demokrati. I Knut Midgaard og Bjørn Erik Rasch (2004), *Demokrati – vilkår og virkning*, 2. utg. (s. 185-216). Bergen: Fagbokforlaget
- Rasch, S. (1966). Former for organisering av spesialundervisning. I *Memorandum fra Spesialskolerådet* (8). Oslo: Spesialskolerådet
- Reisman, D. (2005). *Democracy and Exchange*. Chitttenham: Edward Elgar Publishing
- Rickertsen, A. (1993). *Fra segregering til integrering: Spesialskolens utvikling fra loven av 1951 t.o.m. loven av 1975*. Hovedfagsoppgave i historie, Universitetet i Oslo
- Rosenqvist, J. (1993). Begreppet integration, Betydelse och konsekvenser. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* (3), 155-161. Oslo: Scandinavian University Press
- Schumpeter, J. A. (1987). *Capitalism, Socialism and Democracy*, 6th ed. London: Unwin Paperbacks
- Seip, A.-L. (1981). *Om velferdsstatens framvekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seip, A.-L. (1994). *Veiene til velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Sejersted, F. (2001). *Demokrati og rettsstat*. Oslo: Pax Forlag
- Solum, E. (1993). *Normalisering. Grunnlag for mål og omsorg*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Edvard Befring og Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-42). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger – Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: abstrakt forlag as
- Thuen, H. (2008). *Om barnet – Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: abstrakt forlag AS
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Volckmar, N. (2008). Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det

- sosialdemokratiske skoleprosjektet i endring 1945-2000. I Knut Jordheim (red), *Årbok for norsk utdanningshistorie* (s. 144-157). Bergen: Stiftelsen Skolen - årbok for norsk utdanningshistorie
- Wilson, D., Hausstätteter, R. S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wind, H. C. (1987). *Historie og forståelse. Filosofisk hermeneutikk*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag
- Østerud, Ø. (2002). *Statsvitenskap, Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, P. (1992), Den store innesperringen. I Petter Aasen og Alfred Oftedal Telhaug (red.), *Takten, takten, pass på takten* (s. 25-65). Oslo: Ad Notam Gyldendal

Offentlige dokumenter

- Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (1970). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 42 (1965-66). *Om utbygging av spesialskolene*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St. meld. nr. 88 (1966-67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.
- St. meld. nr. 49 (2003-04). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.