

# "Folkeskolens ytterste forpost" - en annen historie om den norske folkeskolen 1945-1970

Af Eva Simonsen

*Denne artikkelen har til hensikt å bringe inn et nytt perspektiv i historieskrivingen om den norske folkeskolen i årene mellom 1945 og 1970. Skolens mål og praksis blir sett fra dens «ytterste forpost»; spesialpedagogiske tiltak i hjelpeklasser, hjelpeskoler, særskoler og spesialskoler. I denne perioden foregikk en omfattende innsats for å gjøre skolen til en rendyrket normalskole; en skole for såkalt normale barn. Bestrebelsene skulle muliggjøre og styrke enhetskoleprosjektet. Samtidig skulle skolen bidra til å sortere og skille ut barn og unge som kunne komme til å ligge samfunnet til byrde og dem som ble sett på som ikke utviklings- eller opplæringsdyktige. Skolens oppdrag krevde et differensiert og segregert skolesystem. Innføringen av det nye systemet ble preget av en profesjonskamp der definisjoner av nye kategorier for avvik og normalitet sto sentralt. Tiltakene ble for alvor satt inn i tiåret etter Den annen verdenskrig. Nye tanker om normalisering av livsvilkårene for mennesker med funksjonshemming fra midt på 1960-tallet innvarslet en ny tid for skolen.*

## En annen historie om folkeskolen

Den amerikanske historikeren Catherine Kudlick argumenterer for at konstruksjoner av funksjonshemming, handikap (disability) kan anvendes som analytisk kategori på linje med klasse, kjønn, rase, alder og etnisitet.<sup>1</sup> I tråd med Kudlick reiser denne artikkelen spørsmål om hvilke begrep om avvik og normalitet som ble konstruert som følge av folkeskolens oppgave i det norske samfunnet etter 1945. Hvilke politiske og profesjonelle interesser og kunnskapsregimer styrte prosessene?

I Norge har historieforskning om opplæring av barn og unge med særskilte behov for opplæring, barn og unge med funksjonshemninger eller handikap tradisjonelt vært atskilt fra "den store historien" om norsk skole og utdanning. Det har vært en tradisjon for å konstruere skolehistorie som historien om de store politiske og pedagogiske linjene i den ordinære skolens utvikling.<sup>2</sup> Sider ved den

---

<sup>1</sup> Kudlick 2003.

<sup>2</sup> Dokka 1988, Jordheim 1989, Hagemann 2002.

norske skolen som en institusjon bestående av en variasjon av elever med ulike læringsforutsetninger og behov, ulike praksiser for ekskludering eller inkludering, har i liten grad vært undersøkt og analysert historisk. I sin studie av spesialundervisningen i grunnskolen i Norge 1965-1991, hevder Peder Haug at denne delen av norsk skolehistorie ikke har vært sett som en del av dette feltet.<sup>3</sup> Heller ikke enhetsskolens historie i det 19. århundre har i særlig grad vært debattert som annet enn en historie om sosial integrering på tvers av samfunnsskisser.<sup>4</sup> En sentral skolehistoriker som Reidar Myhre har fremstilt utskillingen av elever fra enhetsskolen som et tiltak til elevenes beste, aldri av hensyn til skolens interesser, påpeker Froestad og Ravneberg. Denne fortolkningen står i kontrast til hvordan formålet med segregert opplæring i egne skoler og klasser ble definert i samtiden. I 1954 beskrev spesialskolens direktør Marie Pedersen spesialskolens primære oppgave som nøye forbundet med byggingen av enhetsskolen: «Avlaste folkeskolen slik at denne kan bli mer effektiv og fylle oppgaven som felles grunnskole for den høyere opplæring».<sup>5</sup> Byggingen av enhetsskolen formet folkeskolen på en bestemt måte, hevder Ravneberg: «Enhetsskolen har vært, og er fortsatt, normalitetens ballsal».<sup>6</sup> I denne ballsalen ble noen barn de utvalgte. Andre kom ikke med i dansen, men ble stående langs veggene, i krokene eller slapp aldri inn.

Historien om dem som har vært definert utenfor, eller i randsonen av den ordinære skolens område, har gjennomgående vært skrevet som en separat historie, gjerne som institusjonshistorie, som enkeltgruppers historie eller som en egen spesialpedagogisk historie.<sup>7</sup> Plasseringen utenfor det utdanningshistoriske fellesskapet kan ses som symptomatisk for noen elevgruppers marginaliserte og utsatte posisjon, og for det spesialpedagogiske fagområdets plassering som «ytterste forpost», og ikke en som en del av det gode selskap. De studier som er gjort i de siste tiårene har hatt ulike faglige tilnærminger og tematikker. I Danmark har Bjørn Hamre analysert den historiske ”problematismen av elevsubjektet” gjennom studier av elevjournaler og samtidige fagtidsskrifter.<sup>8</sup> I Norge har Astrid Askildt gjort analyser av opplæringen av funksjonshemmede elever frem til 1950-tallet basert på lignende kilder.<sup>9</sup> Berit Johnsen har gått tilbake til 1700- og 1800-tallet i studien av hvem «en skole for alle» omfattet i Norge.<sup>10</sup> Tora Korsvold anlegger et innenfra-perspektiv i sin intervjuundersøkelse av tidligere elever ved skoler for evnesvake på 1950-tallet.<sup>11</sup> Skolehjemmene som en del

---

<sup>3</sup> Haug 1998.

<sup>4</sup> Simonsen 2000, Froestad og Ravneberg 2006.

<sup>5</sup> Pedersen 1954.

<sup>6</sup> Ravneberg 1999, s. 352.

<sup>7</sup> Simonsen 2005.

<sup>8</sup> Hamre 2011.

<sup>9</sup> Askildt 2004.

<sup>10</sup> Johnsen 2000.

<sup>11</sup> Korsvold 2006.

av norsk skole har vært behandlet av Befring og Thuen.<sup>12</sup> En historisk analyse av den antroposofiske bevegelsens pedagogiske grunnlag og praksis i institusjoner for barn og unge med utviklingshemning i Norge på 1900-tallet representerer et annet perspektiv og en annen praksis.<sup>13</sup> Som private institusjoner har disse helsepedagogiske tiltakene opprettholdt sin eksistens som egne institusjoner på tvers av politiske føringer om integrering og senere inkludering av elever i ordinær grunnskole. Bodil Ravneberg og Peder Haug anlegger et samfunnsvitenskapelig blikk på historien med relasjonene mellom politiske og profesjonelle føringer og aktører som objekt for analysene.<sup>14</sup> Kjønnsperspektivet er felles for to studier av to sentrale skolehjem/verneskoler på 1950- og 1960-tallet for henholdsvis jenter og gutter med atferdsvansker eller tilpasningsvansker.<sup>15</sup>

### Skole, normalitet og hygiene

Forskningen om institusjonene det er referert til ovenfor handler om dem som hadde en plass i folkeskolen og berører derved folkeskolens ambisjon om å være en enhetsskole høyere utdanning kunne bygge på, og en skole for såkalt normale elever. Ved å fremstå som en skole for normale elever, kunne et vitnemål fra folkeskolen være en garanti for at en person hadde intelligens innenfor normalområdet. Vitnemålet kunne igjen bli en garanti for borgerlige rettigheter, blant annet rett til å gifte seg. Slik ble folkeskolens funksjon som normalitetsregime fortolket av norske myndigheter mot slutten av 1960-årene.

I 1968 var det norske Stortinget nær ved å vedta en lov som forbød personer som ikke hadde avlagt folkeskoleeksamen å gifte seg. Forslaget kom i forbindelse med revisjon av den norske ekteskapslovgivningen, og det var støttet av ledende norske psykiatere. Direktøren ved Gaustad asyl, Norges fremste autoritet på området, psykiateren Ørnulf Ødegård, var en ivrig forkjemper for forslaget.<sup>16</sup> Ødegårds faglige forankring var i eugenisk tankegodt der særlig lettere åndssvakhet ble sett som arvelig og som en samfunnstrussel; sosialt, politisk og økonomisk. Lovforslaget var omdiskutert. Den norske Dommerforening var prinsipielt enige i forslaget, men stilte seg tvilende til folkeskolens evne til å skille mellom verdige og ikke-verdige ekteskapskandidater og avviste forslaget fordi kriteriene var upresise, og håndhevelsen av bestemmelsen ville bli vanskelig.<sup>17</sup>

Norske Kvinners Nasjonalråd ønsket sterilisering som vilkår for dispensasjon fra kravet om vitnemål fra folkeskolen. Den norske advokatforening tok i sin uttalelse avstand fra kravet om folkeskoleeksamen, men på et noe annet grunnlag

---

<sup>12</sup> Befring 1963, 2007 og Thuen 2002.

<sup>13</sup> Edlund 2010.

<sup>14</sup> Ravneberg 1999 og Haug 1998.

<sup>15</sup> Ericsson 1997, Jon 2006.

<sup>16</sup> Ødegård 1960.

<sup>17</sup> Ot.prp.nr. 38 1967-68.

enn de øvrige instansene.<sup>18</sup> Uttalelsen var ført i pennen av juristen Anna Louise Beer på vegne av advokatforeningen. Beer bygget uttalelsen på egne erfaringer som lærer ved Åsengata tvangsskole for jenter i Oslo. Kommunale tvangsskoler var hjemlet i lov om behandling av forsømte barn; vergerådsloven (1896), Norges første lov om barnevern. I følge denne loven var det kommunens ansvar å opprette skoler for vanartede og forsømte barn. Oppholdet ved en tvangsskole skulle vare inntil ett år, men varte i praksis ofte lenger. I ettertid forklarte Beer hvordan hun hadde ment at lovforslaget ville ramme, gjennom erfaringene hun hadde gjort i møtet med jentene ved den kommunale tvangsskolen:

«Selv om de ikke var flinke på skolen, hadde de da et like rikt følelsesliv som oss andre. (...) Mange av dem hadde bare én mulighet her i livet, nemlig å gifte seg og få barn. Flere av dem hadde helt utmerkete egenskaper som mødre. Og nå ønsket altså justismyndighetene å ta fra dem denne muligheten. Jeg kunne ikke skjønne at de foreslo noe slikt. Ja, jeg ble veldig forarget.»<sup>19</sup>

Debatten i 1968 om forholdet mellom folkeskoleeksamen og retten til å gifte seg illustrerer hvordan samfunnsmessige konstruksjoner av normalitet og avvik kommer til uttrykk på opplæringsarenaen.

Skolens oppgave i normalitetsregimets historie i Norge følger en linje tilbake til slutten av 1800-tallet.<sup>20</sup> Marte Feiring peker på skolens marginaliseringspraksiser tilbake til Lov om abnorme Børns Undervisning (1881) som en sentral del av innføringen av et normalitetsregime i Norge.<sup>21</sup> Froestad og Ravneberg viser at dette gjaldt norsk skole opp til 1970-tallet.<sup>22</sup> Denne analysen støttes av Rune Slagstad i det han omtaler som ”Etterkrigshygiene. - Det var det samfunnshygiene tenkesett som etter 1945 ble utfoldet i sin fulle bredde som velferdsstatens ideologi.”<sup>23</sup> Froestad & Ravneberg peker også på kontinuitet fra mellomkrigstidens planer om å gjøre den norske folkeskolen til en normalskole til folkeskolens segregeringspraksis etter Den annen verdenskrig.<sup>24</sup>

### **Kamp for demokratiet og skolens samfunnsoppdrag**

I likhet med store deler av det norske samfunnets historie kan norsk skolehistorie mellom 1945 og 1970 representere vår etterkrigshistorie. Gjennom omfattende

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Dagbladet 4.5.1998.

<sup>20</sup> Froestad 1995.

<sup>21</sup> Feiring 2010.

<sup>22</sup> Froestad & Ravneberg 2006.

<sup>23</sup> Slagstad 1998, s. 31.

<sup>24</sup> Se også Haave (1999) og Pettersen (2000) om den norske velferdsstatens mekanismer for marginalisering på 1950-tallet.

de historieforskning av ulike sider ved okkupasjonshistorien i store deler av hele etterkrigstiden, setter den annen verdenskrig fortsatt preg på norsk samfunnsdebatt i 2012.<sup>25</sup> Okkupasjonen av Norge hadde et stort omfang; Wehrmacht hadde omkring 400 000 soldater i landet, i tillegg til nærmere 100 000 krigsfanger fra Jugoslavia og Sovjet, hvorav nærmere 20 000 døde i fangenskapet. Nærmere 100 000 nordmenn fikk reist landssviksak mot seg etter krigen. Det ble født mellom 10 og 12 000 barn med norsk mor og tysk far under og rett etter okkupasjonsårene.<sup>26</sup>

Den tyske okkupasjonen var blitt møtt med både militær og sivil motstand, og hatet mot okkupasjonsmakten og mot overløpere vokste i intensitet og omfang frem til rettsoppgjøret etter 1945. Umiddelbart etter at den tyske militærmakten hadde kapitulert, kom spørsmålet om forræderi og fordeling av skyld opp. Sentralt i dette oppgjøret sto kampen mot åndssvakhet, ”Hvis vi hadde hatt en bedre åndssvakeforsorg, så hadde vi ikke hatt så mange medlemmer av NS,” uttalte den norske sosialministeren Aslaug Aasland på et nordisk sykepleiermøte i 1946.<sup>27</sup> Allerede noen få uker etter at freden kom i mai 1945, ble hele det sosialpolitiske Norge, myndigheter og frivillige organisasjoner med Røde Kors i spissen, sammenkalt til et stort møte. Formålet var å avgjøre hvordan Norge skulle bekjempe åndssvakhet som en sentral del av kampen for demokrati og sosial stabilitet.<sup>28</sup> Åndssvakhet, forræderi, nazisme og fascisme ble sett som sider av samme sak. En kategori som i manges oppfatning forente disse ”egenskapene”, var de norske kvinnene som hadde vært sammen med tyske soldater under krigen. Mange av kvinnene hadde fått barn med tyske soldater. Både kvinnene og barna deres; ”tyskerungene” eller ”krigsbarna” som de ble hetende i offisiell sammenheng, ble gjenstand for hat, forakt og forfølgelse fra det norske samfunnet etter krigen.<sup>29</sup>

Psykiater Ørnulf Ødegård uttalte som myndighetenes sakkyndige at en stor del av kvinnene var å betrakte som åndssvake, og en stor andel av barna derfor måtte antas å være åndssvake og bærere av de samme dårlige arveegenskapene som mødrene.<sup>30</sup> En særlig frykt knyttet seg til barna, som med sitt ”tyske” blod i tillegg kunne komme til å representere en fremtidig 5. kolonne av nazister og fascister.<sup>31</sup> En måte påvise kvinnene og barnas biologiske mindreverdighet var å intelligensteste dem. Det ble gjennomført tester av noen av kvinnene. I følge målingene lå mange av dem under normalområdet for intelligens.<sup>32</sup> Videre het det at barna i

---

<sup>25</sup> Egeland 2012.

<sup>26</sup> Olsen 1998.

<sup>27</sup> NS (Nasjonal Samling), var navnet på det norske nazipartiet før og under Den annen verdenskrig. Aftenposten 6.8.1946.

<sup>28</sup> Simonsen 2000.

<sup>29</sup> Ericsson og Simonsen 2005a, 2005b.

<sup>30</sup> Norges forskningsråd 1999.

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Testene foregikk under spesielle forhold i interneringsleiren der kvinnene var tvangsanbrakt. En

tillegg til å ha dårlig biologiske kvalitet, sannsynligvis også kom til å få et dårlig oppvekstmiljø, forhatt av den norske befolkningen og uten en ordentlig familie rundt seg. I skolen opplevde krigsbarna å bli pekt ut som ”fiendens barn”. Særlig sårt for barna var det å bli utelukket fra feiringen av 17. mai og 17. mai toget; den nasjonale markeringen av landets frihet og fred og barnas store festdag i Norge.<sup>33</sup>

Kravet om at nasjonen måtte identifisere og skille ut de sosialt mindrevordige barna, problembarna, de fremtidige kriminelle og dem som kom til å belaste fattigkassa, var reist med stor tyngde allerede før krigen. Den engelske historikeren Mathew Thomson argumenterer mot å se eugenikk og rasehygieniske tiltak som noe som bare gjaldt å sikre befolkningskvaliteten. Den eugeniske tekningen i England mellom 1900 og 1950 omfattet også forholdet omkring demokrati og ”citizenship”. Konstruksjonen av åndssvakhet må forstås som en del av utformingen av et demokratisk system. Utvidelsen av demokratiet i England, bl.a. med kvinners stemmerett, skapte bekymring hos politikere og myndigheter. Det ble viktig å finne måter å unngå at sosialt belastede, fattige og andre såkalt uegnete individer fikk del i de demokratiske rettighetene. Det ville stå staten dyrt, om den slags mennesker fikk innflytelse og dermed rett til å kreve noe for seg selv. Denne konstruksjonen av åndssvakhet gjaldt som vi så også for Norge etter 1945. Jakten på indre fiender, mennesker som ble bedømt som sosialt, moralsk og mentalt avvikende fikk en utvidet samfunnsmessig betydning. De såkalt moralsk åndssvake, psykopatene, undermålerne, ”problembarna” og ungdomsforbrytere omfattet i 1945 ikke lenger bare alkoholikere, arbeidsløse, kriminelle og ildspåsettere eller løsgjengere. Nazister, fangevoktere i deres tjeneste, ”tyskerjenter” og barna deres var også blitt nasjonens indre fiender i kampen for demokratiet.<sup>34</sup>

Tanken om segregering av åndssvake ble med dette gitt et nytt innhold i Norge etter 1945, i tråd med ideer og tankegods i den internasjonale politiske debatten om fremtiden for Europas barn.<sup>35</sup> De forente nasjoners organisasjon for kultur og utdanning, UNESCO, presenterte i 1946 et program for opplæring til ansvarsbevisste og demokratisk innstilte samfunnsborgere.<sup>36</sup> Dette programmets budskap hadde også gjenklang i Norge, skriver Tønnes Sirevåg: ”Ettersom krigen tek til i menneskehugen, er det i menneskehugen at forsvarsverk for freden lyt byggjast.”<sup>37</sup> Det ble satt nye og høyere krav til skolen, og det ble satset på skolen i UNESCO-programmets ånd: ”man er fylt av tanken på å skape en ny verden, blant annet ved å oppdra en ny og bedre ungdomsslekt.”<sup>38</sup>

---

undersøkelse i Danmark, utført under andre forhold av Grete Hartmann, viste at kvinnene var normalt begavet. Se Hartmann, 1946 og Rasmussen, 1947.

<sup>33</sup> Ericsson og Simonsen 2005a.

<sup>34</sup> Ericsson og Simonsen 2005a, 2005b.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Huxley 1946.

<sup>37</sup> Sirevåg 1981, s. 66.

<sup>38</sup> Høigård og Ruge 1961, her gjengitt etter Birkemo 2000, s. 149.



*Tre pene og tre stygge  
ansikter vises side om  
side.*

*Si, men pek ikke på  
ansiktene: Se på disse  
ansiktene! Nogen er  
pene, men nogen er så  
stygge og fæle!*

*Pek på den peneste av  
disse to! (Legg et  
papir over de andre).*

*Pek på den stygge av  
disse to!*

*Neste par:*

*Pek på den peneste!*

*Pek på den stygge!*

*Neste par:*

*Pek på den stygge!*

*Pek på den peneste!*

*(Tre riktige svar!)*

*Bildet viser en prøve for femårstrinnet fra Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. Billedet er gengivet fra H. Engs Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. Særtrykk av Norsk Skoletidende nr. 24 1929.*

Det nystartede UNESCOs prinsipperklæring og handlingsprogram fra 1946, skrevet av den engelske biologen og organisasjonens første generaldirektør Julian Huxley, hadde en uttalt eugenisk forankring i kampen for demokrati og fred. Sivilisasjonen fikk ta skylden for at utviklingen hadde gått den gale veien. Menneskeheten ble stadig mer nedtyngt av "genetic stupidity, physical weakness, mental instability, and disease-proneness."<sup>39</sup> Men med redslene fra nazistenes

<sup>39</sup> Huxley 1946, s. 12.

eugeniske tiltak i minnet, var det politisk og psykologisk vanskelig å sette inn de drastiske rasehygieniske tiltakene som var nødvendige, innrømmet Huxley. UNESCO måtte likevel som en ansvarlig organisasjon forholde seg til problemet, og sørge for å opplyse allmennheten slik at folk var forberedt når det rasehygieniske programmet skulle gjennomføres; når ”much that now is unthinkable may at least become thinkable.”<sup>40</sup> Nazi – Tyskland som eksempel på rasehygiene, måtte ikke avskrekke fra handling. Nazistenes rasehygieniske program bygget på uvitenskapelig grunnlag, og var dermed ikke relevant for det programmet han mente UNESCO skulle gjennomføre. Budskapet var at man måtte bli dyktigere til å klassifisere og sortere mennesker etter genetisk kvalitet, først og fremst ved vurdering av intelligens.<sup>41</sup> Huxley viste til Nazi-Tyskland, som hadde høyt utdannede innbyggere, men som likevel hadde begått så skjebnesvangre feil.

Dette tankegodset hadde gjenklang hos den innflytelsesrike norske medisinaldirektøren Karl Evang. Så sent som i 1955 advarte Evang norske leger mot å la seg skremme av sporene fra Nazi-Tyskland når det gjaldt arvehygieniske tiltak mot åndssvake, og da i særlig grad sterilisering.<sup>42</sup> Mens UNESCO endret syn og satte ned en kommisjon tidlig på 1950-tallet for å ta et oppgjør med rasismen, kan helsedirektør Evangs argumentasjon for sterilisering i 1955 ses som en videreføring av politikken fra mellomkrigstiden når det gjaldt eugeniske tiltak mot åndssvake.<sup>43</sup> Sterilisering av jenter var et spørsmål skolene for evnesvake måtte ta opp, hevdet direktør Marie Pedersen i 1946.<sup>44</sup> I følge lærerrådsprotokoller var sterilisering tema for lærrådet ved statens skoler for evnesvake utover på 1950-tallet.<sup>45</sup>

### **Fellesprogrammet og Samordningsnenda for skoleverket**

I årene 1940-45 gjorde norske lærere en spesiell innsats i kampen mot den tyske okkupasjonsmaktens forsøk på å nazifisere norsk skole.<sup>46</sup> Lærerne ble pålagt å gå inn i en naziinfisert organisasjon der de skulle påvirkes til oppdra norske elever i den nye ordningen av det norske samfunnet. De fleste lærerne nektet, og som straff ble om lag 600 lærere arrestert og sendt til Nord-Norge på straffarbeid. Lærernes motstand og kamp ble fulgt med beundring og støtte fra store deler av den norske befolkningen. Da freden kom, ble erfaringene fra skolens betydning i kampen mot nazismen nedfelt i fellesprogrammet for de politiske partiene:

«Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli ka-

---

<sup>40</sup> Huxley 1946, s. 21.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Evang 1955.

<sup>43</sup> Froestad og Simonsen 2002.

<sup>44</sup> Pedersen, Eik og Aulie 1946.

<sup>45</sup> Simonsen 2000.

<sup>46</sup> Birkemo 2000.



rakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid»<sup>47</sup>

Den første verdenskrig hadde ført til oppgjør med en autoritær barneoppdragelse.<sup>48</sup> Progressive pedagoger hevdet at denne barneoppdragelsen la grunnlaget for underkastelse og blind lydighet i møte med antidemokratiske ideologier. Etter den annen verdenskrig skjedde en lignende mobilisering for oppdragelse til demokrati i Norge. Mot slutten av andre verdenskrig samlet det politiske Norge seg om et felles arbeidsprogram for gjenreisning av landet der skolen fikk et nytt og viktig samfunnsoppdrag i byggingen av et fremtidig demokratisk Norge. Arbeidet med omforming av folkeskolen ble organisert gjennom oppnevning av Samordningsnemnda for skoleverket i 1947. Nemnda bestod av ledende skolefolk og parlamentarikere. Av de i alt 19 innstillingene nemnda leverte i årene frem til 1952, hadde spesialpedagogiske og sosialpedagogiske oppgaver bred plass i det en så for seg omfattende utbygging av særskoler og hjelpeklasser/hjelpeskoler.

Mål og midler stod klart: krig måtte forebygges og kampen for fred måtte begynne med barneoppdragelsen og skolen. Men kampen for fred ble også en del av kampen mellom profesjonene. Medisinere og pedagoger kjempet om definisjonsmakt og jurisdiksjon i samfunnets forebyggende arbeid for demokrati og sosial stabilitet. Det var enighet om at forebyggingen skulle skje gjennom en deling mellom opplæringsfeltet og medisinsk omsorg og behandling. Anvisningene for hvordan en skulle gå frem, ble hentet fra to hold; fra arvehygiene som la vekt på betydningen av biologi og arv og fra den fremadstormende mentalhygieniske bevegelsen som vektla sinnets helse og miljøets betydning, ikke minst betydningen av opplæring.<sup>49</sup> Ved at både arvehygiene og mentalhygiene ble lagt til grunn ble det skapt rom for at både den medisinske profesjonen med sin biologiske forankring og den pedagogiske profesjonen kunne få sine egne avgrensede områder. I prosessene med grenseopp ganger og kamper om profesjonelle revir, ble kriterier og kategorier for normalitet og avvik konstruert og problemer definert. Kampen kom særlig til å stå om innhold, betegnelser og jurisdiksjon over begreper som åndssvakhet, evnesvakhet og utviklingshemning.

### **Profesjoner og «herreløse problemer»**

Mellomkrigstidens Norge hadde vært preget av et sterkt press fra den medisinske profesjonen om en mer aktiv innsats for forebygging av samfunnsproblemer

---

<sup>47</sup> Fellesprogrammet, her gjengitt i Kiil, 1992, s. 40.

<sup>48</sup> Nørgaard 2005.

<sup>49</sup> Et nytt nordisk mentalhygienisk fagtidsskrift, *Menneske og Miljø- Menneske kunnskap og menneske behandling*, ble startet av nordiske psykiatere i 1945 for å utvikle mennesker til demokratisk tankegang og fred. Tidsskriftet kom ut i årene 1946-1948 og hadde et tungt innslag av norske psykiateres bidrag.

gjennom tidlig oppfangning av mennesker av antatt dårlig biologisk kvalitet. Det gjaldt mennesker som gjennom asosial atferd ble betegnet som åndssvake, barn fra sosialt vanskeligstilte familier, tatere og andre med antatt dårlige arveanlegg. Men den medisinske profesjonens forsøk på å reise en opinion for forebygging av samfunnsproblemer gjennom tidlig diagnostisering, sortering, utskilling og internering, ble møtt med skuldertrekninger fra politisk hold. Norge hadde ikke råd, var begrunnelsen. En eneste lang søndagsstillhet preget det sosialpolitiske feltet, skriver sosialhistorikeren Anne-Lise Seip i sin analyse av denne perioden i fremveksten av den norske velferdsstaten.<sup>50</sup>

Blant profesjonene som hadde interesser på området, var imidlertid aktiviteten høy. ”Hvem skal eie de herreløse problemer?” var et retorisk spørsmål, et uttrykk psykiaterne brukte om sosiale problemer som arbeidsløshet, fattigdom, alkoholisme, vagabondering, prostitusjon og kriminalitet, alt bunnet i åndssvakhet og manglende evne til sosial tilpasning.<sup>51</sup> I deres øyne var det innlysende at de nye herrerne måtte være den medisinske profesjonen. Med god støtte fra danske psykiatere innen åndssvakeomsorgen, gikk norske psykiatere og det sosialmedisinske byråkratiet på slutten av 1930 –tallet til stormangrep på det de så som et totalt urettmessig pedagogisk hegemoni over tiltak for døve, blinde og åndssvake.<sup>52</sup> Skolene måtte vekk fra skoleverket som de hadde tilhørt siden 1881, og under kontroll av leger. Åndssvake måtte uskadeliggjøres gjennom internering og sterilisering (Sosiallovkomiteen, 1946). Den andre verdenskrigen kom i veien for planene. Etter krigen, i 1945, var legenes kampvilje styrket. Med ny argumentasjon i kjølvannet av krigen om sammenhengen mellom åndsvakhet og totalitære ideologier som nazisme og fascisme, økte den medisinske profesjonen presset for at Norge etter deres anvisninger skulle sikre befolkningskvaliteten og bygge opp et vern mot fremtidige udemokratiske krefter. Parallelt hadde spesialpedagogene konsolidert sin stilling. I 1938 ble den tidligere hjelpeskolelæreren Marie Pedersen konstituert som direktør for abnormskolene (senere spesialskolene). Senere ble hun utdannet i heilpedagogikk i Sveits. Marie Pedersen var et politisk talent og en sterk fagperson som var i stand til å markere, forsvare og utvide spesialpedagogenes revir i konkurranse med medisinerne i etterkrigstiden.<sup>53</sup>

I Norge kom de to fremste motstanderne i denne profesjonskampen til å bli helsedirektør Karl Evang på den ene siden og direktøren for spesialskolene Marie Pedersen på den andre.

Marie Pedersen stilte seg i spissen for kampen for å unngå at barn og unge

---

<sup>50</sup> Seip 1994.

<sup>51</sup> Spørsmålet var blitt formulert i mellomkrigstiden av Ørnulf Ødegård i en artikkel om organisering av den psykiatriske barneomsorgen i USA (1931).

<sup>52</sup> “Vi reiser en aksjon” var mottoet for dette forsøket på å legge under seg denne delen av skoleverket. I spissen for aksjonen stod psykiateren Axel Brinchmann, nært støttet av Otto Wildenskov (Simonsen 2000).

<sup>53</sup> Simonsen 2000.

med sansetap, barn som ble sett som problembarn, de som av samtiden ble definert som undermålere, tilbakestående eller åndssvake skulle ekskluderes fra folkeskolen. Pedersens argumentasjon dreide seg først og fremst om å bevise også de svakt begavedes sosiale brukbarhet. Gjennom en stor etterundersøkelse av åndssvakeskolens elever i perioden 1920-1940, viste hun at en stor andel skikken seg vel, kom i arbeid, giftet seg og bidro til samfunnet.<sup>54</sup> Med den kontinentale heilpedagogikken i ryggen, argumenterte Pedersen og fikk gjennomslag for utbygging av et omfattende system for spesialskoler fra 1950 til 1965. Sveitseren Heinrich Hanselmann som stod bak den moderne heilpedagogikken, brukte begrepet ”utviklingshemmet” om alle barn som ”kommer til kort når de skal gjøre seg nytte av inntrykkene utenfra, fordi apparatet de skal bruke, ikke er helt i orden”, forklarte Marie Pedersen.<sup>55</sup> ”Apparatet” kunne være både sansene, karakteren, eller miljøfaktorer som hindret barnet i å utvikle seg. Riktignok skulle det pedagogiske arbeidet hvile på medisinske diagnoser. Men med pedagogiske virkemidler var det mulig å ta kontroll over utviklingsbetingelsene og avhjelpe ”hemningen”. Heilpedagogikkens nye og utvidete bruk av begrepet ”utviklingshemning” kom med dette i konkurranse med medisinerens begrep ”defekt”. ”Utviklingshemning” et mer løfterikt begrep som pekte fremover. Det ga gjenklang i politiske kretser som aldri helt hadde tatt til seg det arvehygieniske budskapet fra medisinerne. Den pedagogiske linjen direktør Marie Pedersen argumenterte for hadde også appell ved at det var et strengt segregert skolesystem hun argumenterte for når det gjaldt opplæring av de ”utviklingshemmete”. De statlige spesialkolene hadde rett og plikt til innkalle elever, og i praksis beholdt de dem ut skoletiden. Det eksisterte ingen vei tilbake til den vanlige skolen. Et unntak var barn og unge med tale- og språkvansker, en ”utviklingshemning” som ikke ble sett på som like truende eller alvorlig som de øvrige loven omfattet. Med lov om spesialskoler (1951) ble det åpnet et arbeidsområde for den spesialpedagogiske profesjonen som skulle vise seg å være ekspansiv og utviklingsdyktig.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> Undersøkelsen ble gjort i dialog med resultatene og diskusjonene omkring en tilsvarende nordisk undersøkelse som ble fremlagt ved det fjerde nordiske abnormskolemøtet i København i 1898. Der viste nordmennene til gode resultat av opplæringen. Representantene for den danske medisinsk ledete åndssvakeomsorgen advarte mot å satse på undervisning: ”Hatten af for aandsvageundervisningen, men begræns den”, var Christian Kellers budskap til forsamlingen (Thomassen 1899). Undersøkelsen var også et svar på angrep fra den danske overlegen i åndssvakeomsorgen, Otto Wildenskov, som norske psykiatere støttet seg på og som etter krigen kom med krasse angrep på norske myndigheter som etter hans oppfatning saboterte sin egen sikkerhet og fremtid ved å unnlate å bygge ut åndssvakeomsorgen etter dansk mønster (Simonsen 1998). ”At dere tør!” lød Wildenskovs advarsel til norske sosiale myndigheter (Aftenposten 23.7.1946). Se Pedersen, Eik, Aulie, 1946.

<sup>55</sup> Pedersen 1950.

<sup>56</sup> I den endelige utformingen av loven ble ’for utviklingshemmete’ sløffet.

## Folkeskolens ytterste forpost

”Folkeskolens ytterste forpost” var betegnelsen direktør Pedersen satte på de statlige spesialskolene for utviklingshemmete, det vil si barn og unge som var døve eller tunghørte, blinde og svaksynte, evnesvake, hadde tale- og språkvansker og barn og unge med tilpasningsvansker eller atferdsproblemer.<sup>57</sup> Forposten måtte kjempe for ikke å falle i fiendens hender; det vil si å bli underlagt medisinsk myndighet og styre. Spesialskolene forsvarte sin posisjon ved å oppfylle sin fremste oppgave som tidligere nevnt var å gjøre folkeskolen mer effektiv.<sup>58</sup>

Mellom denne ytterste forposten og den normale folkeskolen eksisterte det et grenseland der det befant seg barn og unge som falt mellom de to skoler, spesialskolen og normalskolen. Det var disse elevene som bød på de største utfordringene når det gjaldt faren for sosial utglidning i voksen alder. Formålet med diagnostiseringsapparatet som skulle sørge for at folkeskolen ble en skole for de normale elevene, var definert allerede før krigen: ”Dei mentalhygieniske skuleklinikkerne har fyrst og fremst i oppgave å arbeide med dei *vanskelege* elevane på skulen, skilje ut dei som bør over i serskole eller skuleklasse- altså slik skulepsykiaterne nå gjer her i landet”, skrev psykolog Åsa Gruda Skard, senere Norges fremste barnepsykolog.<sup>59</sup>

Fordelingen av barn og unge mellom mellom skole, åndssvakeomsorg, barnevern og barnepsykiatri som ble forhandlet frem, forutsatte et apparat for vitenskapelig fundert sortering av de barn og unge det gjaldt.<sup>60</sup> Differensieringen innad i skoleverket, særlig når det gjaldt de ”vanskelege”, det vil si de farlige elevene, bød på særlige faglige og administrative utfordringer.

## Hvem er du – og hvor hører du vel hjemme?

Sosial brukbarhet hadde vært et mål på om det var riktig å bruke samfunnets midler til opplæring av dem. Med den andre verdenskrigen hadde den sosiale brukbarhet fått en ny og utvidet betydning. I et sosialhygienisk perspektiv måtte kriterier for kategorisering og sortering av menneskematerialet kunne omfat-

---

<sup>57</sup> Til direktør Marie Pedersens protester nektet det danske Socialministeriet de norske lærerne fra spesialskolene for evnesvake å delta ved det 12. nordiske møtet for spesialskolene i København i 1959, under henvisning til at evnesvake barn og unge ikke var et pedagogisk område. Forbudet innebar et brudd med nesten 100 års nordisk spesialpedagogisk felleskap. (Brev til høringsdirektør Erik Leuning. 11.11. 1955. RA. Direktoratet for spesialskolene. Kopibøker 20.) Se Pedersen 1949.

<sup>58</sup> Pedersen 1954.

<sup>59</sup> Skard 1934-35, s. 79.

<sup>60</sup> I kjølvannet av denne faglige grenseoppgangen mellom profesjonene, ble oppgavene fordelt mellom ulike deler av forvaltningen. De to statlige institusjonene for åndssvake ble overført fra pedagogisk til medisinsk myndighet. Enkelte av skolehjemmene for forsømte barn, som hadde ligget under Marie Pedersen som direktør for skolene for døve, blinde og åndssvake, ble overført til barnevernet. De øvrige skolehjemmene ble omgjort til spesialskoler for barn og unge med tilpasningsvansker, under direktør Marie Pedersens ledelse.

te både det mentalhygieniske og arvehygieniske elementer, så sant de bygget på vitenskapelige undersøkelser. Tiltakene skulle organiseres i to sektorer, et system som tilfredsstilte kravet til rene faglige kategorier og profesjonenes krav til jurisdiksjon og en arbeidsdeling profesjonene kunne godta.

Systemet bygget på at spesialpedagogene omkring 1950 hadde fått gjennomslag for sitt nye og begrep ”evnesvakhet” som langt på vei skulle erstatte medisinerens begrep ”åndssvakhet”. Åndssvakhet eller oligofreni var etter deres oppfatningen en sykdom som omfattet alle med en avvikende IQ. Medisinerne måtte godta på at ”deres” åndssvake med IQ helt ned til 50 ble definert som elever og skulle høre til skoleverket, under nye betegnelser som evnesvake eller tilbakestående. Direktøren Marie Pedersen gikk ikke av veien for å si at alle medisinerens ”åndssvake” var evnesvake. Med denne navneendringen ga hun medisinerens gamle åndssvakebegrep et nytt innhold. Samtidig sørget hun for at det forhatte og fryktede ordet ”åndssvak” ikke lenger skulle brukes ved skolene og klassene for de nye evnesvake – eller ”tilbakestående”. Det gjorde rekrutteringen enklere; skammen og stigmaet ble litt lettere, i alle fall for en stund.

Alle parter var opptatt av å definere sitt felt slik at de unngikk de vanskelige og belastende elevene, det vil si skulkerne, bråkmakerne, psykopatene, de kriminelle og de asosiale. Ønsket om å bli kvitt disse elevene var av og til direkte uttalt, mens det andre ganger kunne uttrykkes i et dårlig skjult motiv om at plasseringen var til elevens beste.

Normale barn og unge, barn og unge med sansetap, evnesvake med IQ over 50 og atferdsvanskelige barn og unge som var miljøskadde, ikke konstitusjonelt belastet, hørte alle til i skoleverket. Begrunnelsen var at undervisning var en form for miljøpåvirkning. Mange barn av hjelpeundervisningens ”beste halvdel” det vil si dem med IQ mellom 80 og 90, var asosiale, skrev Samordningsnemnda.<sup>61</sup> ”Det er og slege fast i mange land at ein finn ein uhugeleg stor prosent brotsmenn mellom evneveike og sinker”, het det videre.<sup>62</sup> Men med riktig tilpasset opplæring var ikke disse elevene mer utsatt for sosial utglidning enn andre, i følge nemnda.

Medisinske institusjoner skulle drive behandling og fikk derfor ansvar for alle med psykiske avvik, atferdsvansker og skader man mente var organisk betinget og sorterte under medisinsk jurisdiksjon. På disse barnas karakteravvik mente en at miljøpåvirkning i form av opplæring ikke virket. For miljøskadde evnesvake elever ble det opprettet egne skoler eller såkalte psykopathjem som en del av opplæringssystemet. Grenseoppgangen mellom organisk betingete karakteravvik og avvik som skyldtes et dårlig miljø, skulle vise seg å være vanskelig å praktisere i det virkelige liv. Oversikten viser hvordan fordelingen av ”folkeskolens smertens-

---

<sup>61</sup> Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1949, s. 23.

<sup>62</sup> Op.cit. s. 23.

barn” eller ”vanskelege” elever og barn og unge med større avvik var tenkt sortert i og mellom skole- og behandlingsapparatet i 1955.<sup>63</sup>

IQ over 90. Ingen atferdsvansker	Normalskolen
IQ 70-90. Ingen atferdsvansker (beste elever)	Hjelpeklasse i folkeskolen
IQ 70 -90. Ingen atferdsvansker (svake elever)	Kommunal hjelpeskole/særskole
IQ 70-90. Atferdsvansker pga miljøskade	Spesialskole for miljøskadde evnesvake
IQ 50-70. Ingen atferdsvansker	Statlig spesialskole for evnesvake
IQ over 90. Atferdsvansker pga miljøet	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 90. Barnevernstiltak	Statlig spesialskole for atferdsvansker
IQ over 70. Konstitusjonelle psykiske avvik	Barne- og ungdomspsykiatrisk behandling
IQ 50-90. Psykiske avvik	Medisinsk åndssvakeomsorg
IQ under 50	Medisinsk åndssvakeomsorg

I følge Oslo folkeskoles psykiater Johan Lofthus ville dette systemet sikre ”rett elev på rett plass.”<sup>64</sup> Anne-Lise Seip har en annen formulering av bestrebelsene på å skape en vitenskapelig orden for forebygging av de sosiale, politiske og demokratiske utfordringene etterkrigstidens Norge stod overfor i oppbygging av velferdsstaten: «Hvor hører du vel hjemme?»<sup>65</sup> Hvor skulle det enkelte barn plasseres i praksis? Og hvor skulle skolene finne elevene som var definert som tilhørende «deres» målgruppe? Hvor fantes eksempelvis den middels evnesvake eleven, uten atferdsproblemer, et bra hjem, fysisk frisk, føyelig og snill, med anlegg for praktisk arbeid og en IQ mellom 75 og 50 som skulle være elevene i statens skoler for evnesvake?

### Differensiert opplæring; mål midler og realiteter

Skolenorge var etter krigen klar for en omfattende forbedring og reform, slik blant annet opprettelsen av Samordningsnemda viser. Det pedagogiske fagmil-

<sup>63</sup> Simonsen 2000, s. 422f.

<sup>64</sup> Lofthus 1956.

<sup>65</sup> Seip 1994.

jøet i Norge hadde tidligere definert seg som sørgelig akterutseilt og lite vitenskapelig, dvs. i stand til å kvantifisere og måle egen innsats (Ribsskog 1934). Med Normalplanen (1939) skulle skolen stille vitenskapelig baserte og målbare krav til kunnskaper og ferdigheter. Sammen med folkeskolelovene (1936), folkeskolens bestrebelser på å bli en enhetsskole bidro innføringen av Normalplanen til at skolen kunne bli en «normalskole for normaleleven» (Ravneberg 2001:56). Diskusjonen før krigen hadde dreid seg om ulike former for differensiering for å løse problemet. Gjensitting hadde vært et vanlig brukt middel, mens ledende pedagoger som Anna Sethne argumenterte for utskilling av svake elever til særskoler.<sup>66</sup> Spørsmålene var om midlene til å gjennomføre den nødvendige differensieringen var på plass, om det var enighet om hvem som skulle styre bruken av dem og om hvordan resultatene skulle tolkes. Inspirert av den internasjonale child guidance bevegelsen ble det pedagogisk –psykologisk rådgivingsarbeid introdusert i Norge på 1930-tallet.<sup>67</sup> Klinikken skulle ikke ta seg av de «abnorme barna», det vil si døve, blinde eller åndssvake elever. De var allerede skilt ut i egne statlige skoler, men de vanskelige barna i skolen, de som skulle over i særskole eller særskole, slik Åse Gruda Skard hadde poengtert.<sup>68</sup>

Selve krumtappen i det sorteringsystemet som Skard skisserte, skulle være intelligenstagning. Utviklingen av intelligenstagningene hadde siden begynnelsen av det 20. århundre hatt et eugenisk siktemål, og forbindelsen.<sup>69</sup> Johs. Sandven, Norges ledende pedagogiske forsker, skrev at intelligenstagning, antropologiske målinger og rasehygienebevegelsen måtte ses sammen som ledd i bekjempelsen av sosiale problemer.<sup>70</sup> Samordningsnemndas medlemmer ser ut til å ha vært overbevist om at intelligenstagningene ga det mest pålitelige svaret på et barns evner, tilhørighet og fremtidsmuligheter. Nemndas innvending mot bruk av testene var at de som testet ikke var trent for oppgaven (Samordningsnemnda 1949; 18:19). Andre var mer skeptiske til å stole helt og fullt på testene og konsekvent legge testresultatene til grunn for diagnose og plassering. Fra et rent medisinsk synspunkt der åndssvakhet eller oligofreni var en sykdom, ga gruppering og differensiering etter antall IQ poeng liten mening. Psykiatriens diagnose bygget alltid på en vurdering av individets sosiale brukbarhet, en kvalitet som legene bedømte ut fra sitt kliniske skjønn.

Også spesialpedagogene hadde sine grunner til å ha et pragmatisk forhold til testresultatene. Praksis viste at barn slett ikke opptrådte slik testresultatene indikerte. Også det pedagogiske skjønnnet måtte være med på å fastlegge diagnoser og påvirke hvorvidt et barn skulle plasseres i hjelpeklasse, særskole eller spesialskole

---

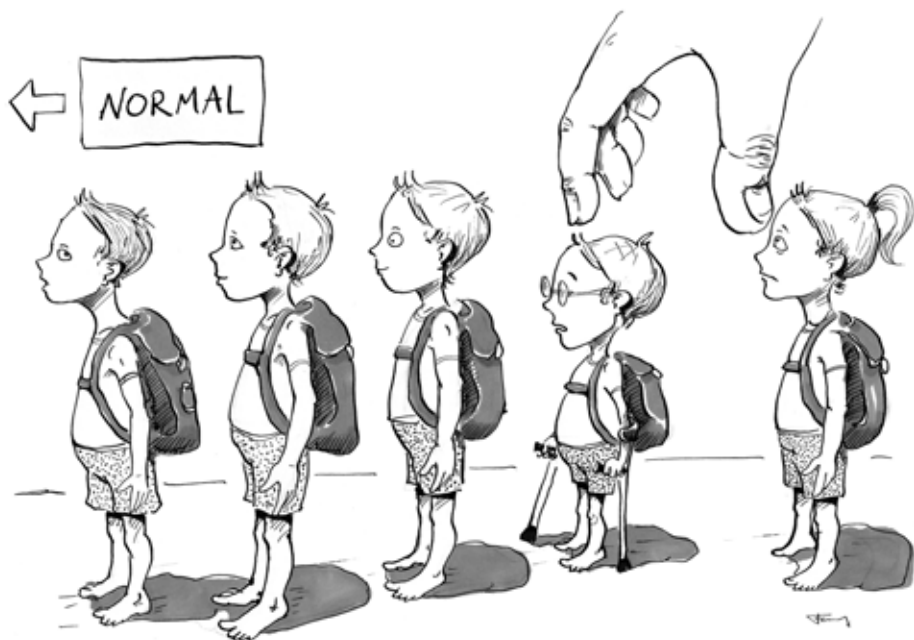
<sup>66</sup> Sethne 1937.

<sup>67</sup> Simonsen 2000.

<sup>68</sup> Skard 1934.

<sup>69</sup> Simonsen 2000.

<sup>70</sup> Sandven 1943.



for evnesvake. Med denne pragmatiske tilnærmingen argumenterte pedagogene for at de som profesjon måtte være med i utvelgelsesprosessen av dem som skulle skilles ut fra normalskolen.

Kampen mellom profesjonene stod med andre ord om retten til å utføre den første screeningen. I følge overlegen ved den største statlige institusjonen for åndssvake, Ole B. Munch, burde åndssvakeomsorgen ha ansvar for denne oppgaven.<sup>71</sup>

Var det vilje i praksis til å gjennomføre den planlagte opprydningen i skolen? Foreldre og elever hadde lite eller ingen innflytelse over avgjørelsene. Jo lavere IQ, jo mindre innflytelse hadde foreldrene på om barnet skulle plasseres i hjelpeklasser eller hjelpeskole. Sett fra myndighetenes side hadde lærerne i folkeskolen tidligere vært både vanskelige og upålitelige i spørsmålet om å ta barn som ikke hørte til i skolen ut av klassen. Lærere hadde ulike måter å sabotere eller direkte motsette seg at elever ble tatt ut av klassen.<sup>72</sup> Noen lærere hadde ikke satt seg inn hva saken om spesialskoler, særskoler og hjelpeklasser gikk ut på, mens andre unnlot å melde elever fordi de ville unngå å gjøre seg upopulære hos foreldrene. Utvelgelsen var vilkårlig fordi lærere definerte problemelevne ulikt. Noen lærere kunne systematisk kvitte seg med alle bråkmakere, uansett om de faglig sett greide seg bra eller dårlig. Andre lærere lot de snille og medgjørilige få bli i klassen, selv om skoleresultatene var dårlige, alt i følge Samordningsnemnda.

<sup>71</sup> Simonsen 2000.

<sup>72</sup> Samordningsnemnda 1949.



Med innføring av intelligenstagning av alle 7 åringer, gjennom gruppeprøver utført av lærere, mente man å komme problemet med unnvikende lærere til livs. Resultatene av prøvene var objektive og ufravelige sannheter. Læreren gikk fri – nå var det vitenskapen og ikke lærerens skjønn som gjaldt og som alle måtte bøye seg for. Testing i 1.klasse, slik det ble gjennomført i Oslo, gjorde at en kunne komme ondet tidlig til livs. ”Ondet” var særlig de farligste barna, de med IQ mellom 80 og 90.<sup>73</sup> Men det var ikke alltid kunnskapsmangel eller bekvemmelighetshensyn som styrte lærernes handlinger. Oslos skolepsykiater hadde møtt lærerinner som direkte motsatte seg at barn skulle fjernes fra klassen: ”Hun og klassen for øvrig hadde sluttet en overenskomst om at de vil hjelpe den som har vondt for å greie seg, for at klassen skal kunne holde sammen.”<sup>74</sup>

I tillegg til innføring av intelligenstagningene, laget Kirke- og Undervisningsdepartementet i 1951 en informasjonsfilm som ble vist på kinoer landet over fra tidlig på 1950-tallet. Filmen hadde tittelen ”I gode hender”. Budskapet var at folk flest ikke kunne å skille normalt begavede barn fra de såkalte undermålerne. Den gjengse oppfatning var at vanlige foreldre ikke forstod at barnet deres var evnesvak og ikke hørte hjemme i normalskolen. Ved hjelp av fagfolk som var i stand til å påvise intelligenssvikten gjennom vitenskapelige tester og observasjon, ble foreldre overbeviste om at barnet ikke hørte til i normalskolen, men hadde beste av å bli sendt til en internatskole for evnesvake barn. Undervisningsdepartementet laget også brosjyrer som ble sendt ut til kommuner over hele landet og som viste fotografier med eksempler på barn som ikke hørte til i folkeskolens vanlige klasser, men i hjelpeskoler og spesialskoler. Til sammenligning med de undervisningsdyktige viste brosjyrene også bilder av barn som ikke var undervisningsdyktige og som derfor hørte hjemme i den medisinske åndssvakeomsorgen. Slik ble skolestyrene instruerert slik at de kunne følge opp meldeplikt for barn som ikke fylte skolens krav til en normal elev.

Samordningsnemndas forslag fra 1949 om hjelpeskoler og hjelpeundervisning gikk ut på en storstilt utbygging av internatskoler også for lett tilbakestående barn. Dårlig økonomi og mangel på fagfolk gjorde at utbyggingen ikke lot seg gjennomføre i det store omfanget nemnda så for seg. Utover på 1950-tallet møtte bruken av IQ-testene også kritikk, og skepsisen til internering av store grupper tilsynelatende ganske alminnelige barn vokste.

De administrative kategoriene var opprettet på grunnlag av medisinske eller pedagogisk-psykologiske diagnoser. Men virkelighetens barn passet ofte ikke inn i det vedtatte faglig-administrative klassifikasjonssystemet. ”Passer ikke her”, var en vanlig konklusjon på søknad om plass når institusjonen mente at et barn ville bli for brysomt å ha i skolen.<sup>75</sup> En tidligere lærer beskrev praksis ved en av de

---

<sup>73</sup> Samordningsnemnda 1949, s. 21.

<sup>74</sup> Lofthus 1936, s. 741.

<sup>75</sup> Dette mønsteret for plassering av barn og unge i skoler og klasser for evneveike, i skoler for barn

store statlige skolene for evnesvake som ”et spesialpedagogisk miljø hvor flertallet ønsket å kvitte seg med problemene: ”Da jeg selv sluttet, sørget de straks for å få utskrevet de fleste av mine elever som jeg for en tid hadde kunnet holde hånd om.”<sup>76</sup>

Først og fremst var det sosiale, men også geografiske årsaker til at barn og unge havnet der de gjorde. Mens systemet var under utbygging, og en så for seg at en måtte ta til takke med mer eller mindre ufullkomne faglige løsninger og plasseringer av barn, og at barn derfor også kunne sendes på rundgang mellom institusjoner. Samtidig med at velferdsstatens myndigheter arbeidet mest inntest med å etablere et differensiert system for segregering gjorde andre ideer og utviklingstrekk seg gjeldende. Spesialskolenes og særskolens/hjelpeskolens lærere var fornøyde med utviklingen. ”Disse samfunnets stebarn” fikk hjelp til beste for barna, og samfunnsmessig var segregeringen lønnsom.<sup>77</sup> Men blant folkeskolens vanlige lærere kom det reaksjoner på de menneskelige omkostningene ved normalskolen med den strenge sorteringen og utskillingen av de yngste elevene. Det viser dette innlegget i Norsk Skuleblad:

«Å bli satt i særskole er en ulykke både for barnet og for heimen. Det er talt og skrevet mye om at barn med små evner lider daglige nederlag og mister arbeidsgleden og troen på seg sjøl. Dette er i høy grad overdrevet, og det er i alle fall bagateller mot å bli satt i særskole. Å bli tatt ut av klassen og satt i særskole er et så fryktelig nederlag for barnet og heimen at en del aldri kommer over det.»<sup>78</sup>

Noen år senere publiserte Jens Bjørneboe boka «Jonas» med et budskap som vakte stor oppsikt og harme.<sup>79</sup> Boken er et voldsomt angrep på norsk skoles segregeringspolitik. Jonas er en gutt med lesevansker, og etter gjeldende praksis blir han plassert på hjelpeskolen «Iddioten». Å bli sendt til hjelpeskolen er fornedrende og totalt ødeleggende for ham. Jonas gjør opprør og rømmer fra hjelpeskolen og kommer på Rudolf Steinerskolen i Oslo der Bjørneboe selv var lærer. Her blir han tatt godt vare på. I tillegg til Jonas opptrer det også et krigsbarn, en «tyskerunge» i boken, og denne gutten går det svært dårlig med.

Mens de faglige autoritetene støttet Samordningsnemndas segregeringlinje fullt ut, begynte enkelte lærere i folkeskolen å argumentere for å beholde svakt begavede barn i den vanlige skolen. Et forsøk ved en skole i Oslo med å la hjelpe-

---

med tilpasningsvansker og i barnevernsinstitusjoner bygger på gjennomgang av arkiv over ca. 1000 saker om billighetserstatning/rettfærdsvederlag om tapt skolegang og tapt barndom i perioden 1945-95.

<sup>76</sup> Tangerud u.å.

<sup>77</sup> Simonsen 2000.

<sup>78</sup> Mønnesland 1947, s. 155.

<sup>79</sup> Bjørneboe 1955.

*Bildet er hentet fra en informasjonsbrosjyre fra Kirke- og undervisningsdepartementet om, hvilke barn som ikke hørte til i folkeskolen (ca. 1948). Anonymiseret af forfatteren.*

klassens elever være sammen med normalklassene i praktiske fag, førte til en hissig debatt i fagpressen. Pedagogen Trygve Lise skrev i 1956 at hvis folkeskolen la undervisningen til rette for hvert barn som trengte det, kunne den bli i stand til å beholde alle sine elever.<sup>80</sup> Men det var andre mer grunnleggende utviklingstrekk og materielle forhold som økende velstand og krav om demokrati som skulle bli drivkrefter i omslaget som kom i årene mellom 1965 og 1970. Skolens oppdrag som arena for marginalisering og ekskludering ble gradvis søkt erstattet av en politikk for enhet, normalisering, deltakelse og mest mulig like muligheter for alle.

### **Opprør og omslag**

I 1955 ble det innført en lovbestemmelse om at kommunene hadde plikt til å sørge for hjelpeundervisning.<sup>81</sup> Denne bestemmelsen førte til økt takt i utskilling av elever.<sup>82</sup> Den norske forfatteren Roy Jacobsen gir uttrykk for en sterk avmaktsfølelse i skildringen av den stadig mer omfattende utskillingen til hjelpeklasser, hjelpeskoler og spesialskoler utover 1950-tallet:

»(S)kolegårdens nådeløse stammelover, som tilsa at en elev som går i hjelpeklassen ikke bare forandrer atferd og utseende, men til og med klær og foreldre og språk og blir en ulykke av et barn som ingen vil vedkjenne seg eller leke med, ikke engang ved slektskap,

---

<sup>80</sup> Lie 1956.

<sup>81</sup> Ot.prp. nr. 4 1955.

<sup>82</sup> Simonsen 2000.

ja selv den sterkeste er villig til å fornekte sin egen bror i tilfeller som dette, for ikke å si søster, det er bibelske dimensjoner over dette, for hælvetete.”<sup>83</sup>

Det dreide seg om en gryende folkelig og etter hvert også faglig protest, men en protest som lenge ikke ble oppfattet av skolemyndigheter og politikere. Midt på 1960-tallet arbeidet de ufortrødent videre med storstilte utbyggingsplaner for den segregerte folkeskolen. De statlige spesialskolene skulle bygges ut fra å ha ca 2650 elever til å ta i mot ca 8650 elever.<sup>84</sup> Den kommunale hjelpeundervisningen skulle i tillegg bygges ut i samme takt og omfang. Men forslagene ble aldri satt ut i livet. Stortinget forlot den systemtatiske segregeringslinjen forslagene innebar. Endringen skyldtes flere forhold.

Normaliseringsideologien nådde etter hvert Norge fra Danmark og Sverige. Birgit Kirkebæk sier i sin bok *Normaliseringens periode i Danmark* (2002) at bruddet med eugenikken var en forutsetning for en utvidelse av demokratiet til også å gjelde åndssvake. I Norge hadde eugenikken lenge vært på vikende front. Men den arvehygieniske tankegangen fortsatt såpass sterkt i 1968 at forslaget om ekteskapsforbud for mennesker uten eksamensvitnemål fra folkeskolen nær var blitt norsk lov. Mens demokratiet i 1945 skulle vernes mot trusselen fra avvikere og undermålere, ble holdningen i 1965 at demokratiets verdier var truet om ikke flest mulig, kanskje alle innbyggere fikk delta og påvirke. Journalisten Arne Skouen var far til et funksjonshemmet barn. Han gikk i spissen for en protestbevegelse som karakteriserte omsorgen for mennesker med funksjonshemming som et fattig-Norge, en behandling som ikke var et demokrati og en velferdsstat verdig (Skouen 1966). Aksjonen ”Rettfærd for de handicappede” krevde at alle barn, også de som fortsatt ble betegnet som åndssvake og hørte til under den medisinske åndssvakeomsorgen, måtte få rett til opplæring. Skouen angrep også forholdene i skoler og institusjoner for uverdige internatforhold og brutale straffemetoder. Også andre forhold bidro til stemningen snudde og at folkeskolens segregeringspolitikk gradvis kom til å svekkes fra 1970. Nye barndomsideal, erkjennelse av barns individualitet og barns status som rettssubjekter vant innpass.<sup>85</sup>

Mot slutten av 1960-tallet skjedde et brudd med en juridisk praksis for segregering på opplæringsområdet ved at det ble satt i gang et arbeid om for å oppheve loven om spesialskoler fra 1951. Alle barn og unge i skolepliktig alder skulle omfattes av et felles lovverk.<sup>86</sup> Felles lovverk skulle føre til tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser. Med endringer i lov om grunnskolen fra 1976, fikk alle barn og unge

---

<sup>83</sup> Jacobsen 2009, s. 172-173.

<sup>84</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet 1965-66.

<sup>85</sup> Korsvold 2006.

<sup>86</sup> KUD 1971.

rett til grunnskoleopplæring. Opplæringen ble et ansvar for kommunene. Segregerte opplæringstiltak i norsk grunnskole var og er fortsatt praksis. Omfanget av spesialundervisning innenfor grunnskolen er økende (NOU 2009:18), men tiltakene er klarere faglig begrunnet enn i perioden mellom 1945 og 1970. Mens lov om spesialskoler påla evnesvake elever skoleplikt i skoler for evnesvake, er spesialundervisning i dag en individuell rettighet eleven har og som foreldre og lærere ofte fører en kamp for å få oppfylt.

### Oppsummerende refleksjoner

Formålet med artikkelen har vært å bidra med et nytt skolehistorisk perspektiv på folkeskolen i Norge i perioden 1945-1970 ved å vende seg mot det som foregikk på «folkeskolens ytterste forpost». ”Departementet ble stoppet i sine vildeste forslag” skrev avisene i 1998 om at forslaget om ekteskapsforbud for personer uten eksamenspapirer fra folkeskolen ikke ble vedtatt.<sup>87</sup> 30 år tidligere var ikke forbudet sett på som «vilt», men mer i pakt med rådende vitenskapelige oppfatninger og skolens oppgave som vokter av normalitet.

Forslaget om ekteskapsforbud viser at den arvehygieniske diskursen hadde tapt terreng i Norge utover 1950-tallet. Andre tenkesett, ord, begreper og faglige syn enn den medisinsk-eugeniske vant frem, formulert og målbåret av pedagoger, mens psykologene som profesjon spiller en mindre fremtredende rolle i disse interessekampene.<sup>88</sup>

Samtidig med at den arvehygieniske diskursen var i ferd med å miste sin innflytelse, ble det gradvis mulig å snakke om en mer demokratisk fordeling av velferdsgodene i den stadig rikere norske velferdsstaten, slik Arne Skouen gjorde. Sammen med ideologien om normalisering,<sup>89</sup> som nådde Norge fra blant annet Danmark, ble det skapt et klima der planer om ytterligere utbygging av det segregerte skolesystemet, ble lagt vekk.<sup>90</sup> Det er likevel tankevekkende at den kategorien mennesker som i perioden etter 1945 har fått betegnelsen «evnesvake» og «sinker», og som befant seg innenfor pedagogenes jurisdiksjon som ”folkeskolens ytterste forpost”, i 1968 fortsatt ble fremstilt som en trussel mot samfunnet av medisinske autoriteter. Trusselen inneholdt flere elementer; trusselen mot befolkningskvaliteten, mot samfunnsøkonomien, mot lov og orden og muligens fortsatt også mot demokratiet. Forslaget viser at ideen om at dette var en kategori mennesker som ikke ble omfattet av vanlige demokratiske rettigheter og menneskerettigheter, fortsatt levde. Like alarmerende var den store likegyldigheten som omga spørsmålet i samtiden, mangelen på synlighet, interesse, oppmerksomhet og anerkjennelse. Slik fremstår Anna- Louise Beers protest mot lovforslaget om ekteskapsforbud

---

<sup>87</sup> Dagbladet 4.5.1998.

<sup>88</sup> Simonsen 2000.

<sup>89</sup> Kirkebæk 2002.

<sup>90</sup> Simonsen 2000.

som et bilde på det Axel Honneth beskriver som anerkjennelsens sanne karakter; evnen til å se de ikke-artikulerte, de usynlige og ikke-erkjente krenkelser.<sup>91</sup>

Historien gir oss et innblikk i betydningsrommet der et sentralt begrep som «utviklingshemning» er blitt til og er blitt brukt i en profesjonskamp. Det vi også ser er at det var store menneskelige omkostninger ved den segregeringspolitikken som ble ført i den norske folkeskolen i denne perioden. Politikken førte til en praksis som den norske stat har tatt et oppgjør med i form av forskning og undersøkelser av forholdene ved flere av skolene og institusjonene. Erstatningsbeløp er blitt utbetalt og den norske staten har beklaget forholdene (NOU 2004:23, Simonsen og Pettersen 2007). Dagens politikere uttrykker ønske om at denne historien brukes som refleksjonsgrunnlag både av politikere og av profesjonene som var involvert (Pettersen og Simonsen 2011).

Mennesker med lærevansker og utviklingshemning ses ikke lenger som en trussel mot den norske skolen eller det norske samfunnet. De er til stede, men er lite synlige både i skolen og på den politiske agendaen. Dagens utfordring for skolen består i mangel på bevissthet, oppmerksomhet og forventninger når det gjelder denne gruppen.<sup>92</sup> Birgit Kirkebæk skriver i sin bok om asylistene i den tidligere danske åndssvakeforsorgen (1880-1987) at de befant seg så lavt i hierarkiet at «de ikke kom til syne videnskabeligt».<sup>93</sup> Med det sikter hun til Michel Foucaults optikk der normaliteten skrives frem i relasjon til dem som høres og synes; de som truer, lager bråk eller skaper uro i systemet og som skal kontrolleres og disiplineres. Asylistene i åndssvakeomsorgen ble derimot på det nærmeste tiet i hjel; journalene inneholdt ofte bare noen få linjer om vedkommende, selv etter mange års liv på institusjonen. «Man kan også som person blive tiet i hjel», skriver Kirkebæk.<sup>94</sup>

Catherine Kudlick argumenterer for å bruke konstruksjoner av funksjonshemning/handikap (disability) som tilgang til å undersøke historiske prosesser. Kategoriene sier noe om tidsånden og den konteksten de konstrueres innenfor. Årsaken er at de har en funksjon og et siktemål; politisk, sosialt og kulturelt. Studiet av historisk utvikling av kategoriene for funksjonshemning og hvorfor de skjer gir innblikk i samfunnsendringer. Det gjelder også når funksjonshemningen «ikke kommer til syne videnskabeligt» i samtiden.<sup>95</sup> Skolens konstruksjoner av avvik og normalitet vil ha varierende funksjon og formål. Det er disse skiftende, muligens implisitte funksjoner og former fremtidens skolehistorikere med utbytte kan studere og analysere.

---

<sup>91</sup> Honneth 2003, 2006.

<sup>92</sup> Meld. St.18. (2010-2011).

<sup>93</sup> Kirkebæk 2007, s. 281.

<sup>94</sup> Kirkebæk op.cit. s. 280.

<sup>95</sup> Ibid.

## Referanser

- *Aftenposten* 23.7.1946.
- *Aftenposten* 6.8.1946.
- Askildt, A. (2004): *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerarar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (1963): *Frå tukt- og barnehus til skoleheimstradisjonen*. Magistergradsavhandling, Pedagogisk forskningsintstitutt, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2007): Søkelys på institusjonar for barn. I: Simonsen, E., Johnsen, B. (2007) (red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i et historisk perspektiv*; 217:233. Oslo: Unipub.
- Birkemo, A. (2000): *Kampen om kateteret: skolepolitikk og pedagogikk i Norge 1940-1945*. Oslo: Unipub.
- Bjørneboe, J. (1955/2004): *Jonas*. Oslo: Pax.
- *Dagbladet* 4.5. 1998.
- Dokka, H.J. (1988): *En skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Edlund, B. (2010): *Kulturøyer. Antroposofiske tiltak for mennesker med spesielle behov 1924-1990*. Oslo: Antropos.
- Egeland, J. O. (2012): Den evige krigen. *Dagbladet* 24.10.2012.
- Eng, H. (1929): Stanfordrevisjonen av Binet-Simons intelligensprøver. *Særtrykk av Norsk Skoletidende nr. 24* 1929.
- Ericsson, K. (1997): *Drift og dyd. Kontrollen av jenter på femtitallet*. Oslo: Pax.
- Ericsson, K. Simonsen, E. (2005a): *Krigsbarn i fredstid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ericsson, K. Simonsen, E. (2005b) (eds.): *Children of World War II: The hidden enemy legacy*. London- NY: Berg Publishers.
- Evang, K. (1955): *Sterilisering etter lov av 1. juni 1934 om adgang til sterilisering m.v*. Sarpsborg: F.Verding.
- Feiring, M. (2009): *Sources of Social Reforms (1870-1970): The Rise of a Norwegian Normalisation Regime*. Phd dissertation. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi University of Oslo.
- Froestad, J. (1995): Faglige diskurser, intersektorielle premisstømmer og variasjoner i offentlig politikk. Døveundervisning og handikapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet. *Rapport nr. 34. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen*.
- Froestad, J. (1998): Diskursperspektiver, moderniteten og den handikaphistoriske forskningen i Norden. *Nyhedsbrev 13.juli 1998. Center for handicaphistorisk forskning, Danmarks Lærerhøjskole*.
- Froestad, J. Simonsen (2001): Innflytelsen fra eugenikken. Utviklingen av omsorgen for åndssvake i mellomkrigstiden I: Kirkebæk, B. (red) *Fragmenter av en nordisk handikaphistorie*.156:192. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Hagemann, G. (2002): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamre, B. (2011) *Diagnosen og journalen som problematiseringspraksis*. Paper Den syvende nordiske handikaphistoriske konferansen. Universitetet i Oslo, 5-6. mai 2011.
- Hartmann, G. (1946): *The girls they left behind. An investigation into the various aspects of the German troops' sexual relations with Danish subjects*. Copenhagen: Munksgaard.
- Haug, P. (1998) *Myrlandet: spesialundervisning i grunnskolen 1965-1991*. Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Honneth, A. (2003): *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels forlag.

- Huxley, J., (1946): *UNESCO Its Purpose and its Philosophy*. Preparatory Commission of The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Paris: UNESCO.
- Høigård, E., Ruge, H. (1961): *Den norske skoles historie*. Oslo: Cappelen.
- Haave, P. (2000): *Sterilisering av tater 1934 – 1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis*. Norges forskningsråd.
- Jacobsen, R. (2009): *Vidunderbarn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, B. H. (2000): *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster*. Oslo: Unipub.
- Jon, N. (2006): *En skikkelig gutt. Arbeidet med å forme en passende maskulinitet på Foldin verneskole 1953-1970*. Doktorgradsavhandling. Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Jordheim, K. (red.) (1989): *Skolen 1739-1989. Norsk grunnskole 250 år*. Selskapet for norsk skolehistorie. Oslo: NKS-Forlaget.
- Justis- og politidepartementet (1960): *Innstilling fra komiteen til revisjon av lovgivningens bestemmelser om medisinske ekteskaphindringer*. Oslo.
- Kiil, P. (1992): Et historisk tilbakeblikk: ”Samordningsnemnda”. *Spesialpedagogikk* 10/92, 40:44.
- Kiil, P. (1993): Et historisk tilbakeblikk: Samordningsnemndas forslag om hjelpeskoler og hjelpeklasser. *Spesialpedagogikk* 1/93, 39:44.
- Kirkebæk, Birgit (2002): *Normaliseringens Periode - Dansk åndssvageforsorg 1940-1970 med særligt fokus på forsorgschef N.E. Bank-Mikkelsen og udviklingen af Statens Åndssvageforsorg 1959-1970*. Forlaget SocPol.
- Kirkebæk, B. (2007): *Uduelig og ubrugelig. Åndssvageasylet Karens Minde 1880-1987*. Holte: Forlaget SocPol.
- Kirkebæk, B., Simonsen, E. (2012): Handikaphistoriske temaer. I. Befring, E. og Tangen R. (2012) *Spesialpedagogikk*, 76:91. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kirkebæk, B. (2001): ”Usynlighedskappen” og ”kameleonkåben” – om skolevilkår for utviklingshemmede i de skandinaviske lande i etterkrigstiden. *ARR Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2/2001, 32:41.
- Kirke- og undervisningsdepartementet: St.meld. nr 42. (1965-66): *Om utbygging av spesialskolene*.
- Korsvold, T. (2006): *Barns verdi. En barndom som evneveik på 1950-tallet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- KUD (1971): *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kudlick, C. J. (2003): “Disability History: Why We Need Another ”Other”” *American Historical Review* 108 (June 2003), 763 – 93.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1949): *Samordningsnemnda for skoleverket. VII. Tilråding om hjelpeskolar og hjelpeklassar for folkeskolen*. Oslo.
- Lofthus, J. (1931): *Intelligensmåling. Tekst. Tabeller*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Aschehoug.
- Lov om abnorme Børns Undervisning av 8.juni 1881 med tillægslov av 2. mai 1896.
- Lov om Behandling av forsømte Børn. 6te juni 1896.
- Lov om folkeskolen i byene. 16. juli 1936.
- Lov om folkeskolen på landet. 16. juli 1936.
- Lov om spesialskoler. 23. november 1951.
- Lov om folkeskolen. 10. april 1959.
- Lov om grunnskolen av 13. juni 1969 med tilleggslov av 13.juni 1975.
- Meld. St. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.



- Mønnesland, K. (1947): Særskole – Hjelpeskole. *Norsk Skuleblad*, 11(13-14), 155.
- NOU 2004:23 *Barnehjem og spesialskoler under lupen*.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*.
- Norges forskningsråd (1999): *En hvitbok. Utvalgte offentlige dokumenter om krigsbarnsaken*. Oslo.
- Nørgaard, E. (2005): *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Olsen, Kåre (1998): *Krigens barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ot.prp. nr. 4 (1955): *Om brigade i lov om folkeskolen på landet, lov om folkeskolen i byene og lov om framhaldskular*.
- Ot.prp.nr. 38 (1967-68): *Lov om endringer i lov av 31. mai 1918 om indgaaelse og opløsning av egteskab m.v*.
- Pedersen, M. Eik, I., Aulie, K. (1946): *De evnesvake i skole og samfunn*. Oslo: Fabrititus & sønners forlag.
- Pedersen, M. (1950): *Foredrag i Norsk Forening for Sosialt Arbeid. 4. oktober 1950*. UBT. PA. 138. Eske 3.
- Pedersen, M. (1949): *Åndssvakesakens stilling i Norge i dag*. Foredrag. UBT. PA. 138. Eske 3.
- Pedersen, M. (1954): *Spesialskolens plass i det norske skoleverket*. Foredrag. UBT. PA. 138. Eske 6.
- Pettersen, K-S (2005): *Tatere og Misjonen. Mangfold, makt og motstand*. Doktoravhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. NTNU.
- Pettersen, K, Simonsen, E. (2011): *Når anerkendelse ikke er nok. Professionsetik og samfundsansvar*. København: Akademisk Forlag.
- Ravneberg, B. (1999): *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser: en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Doktorgradsavhandling, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Ravneberg, B. (2001): *Normalskolen for normaleleven*. *ARR Idéhistorisk tidsskrift*. 1-2/2001, 56:63.
- Rasmussen, A. (1947): *Det intellektuelle nivå hos 310 tyskertøser*. *Nordisk Psykiatrisk Medlemsblad* 1, 166-169.
- Ribsskog, B. (1934): *Til arbeide for norsk pedagogisk forskning*. Oppropet. *Norsk Skuleblad*, 1(50), 1123:1125 og (51) 1147:1148.
- Sandven, J. (1943): *Intelligensmåling ved gruppeprøver*. *Avhandlingar fra Universitets pedagogiske forskningsinstitutt nr. 3*. Oslo: Cappelen.
- Seip, A-L. (1994): *Veiene til velferdsstaten*. *Norsk sosialpolitikk 1925 -1990*. Oslo: Gyldendal.
- Sethne, A. (1937): *Særskolen*. *Dens berettigelse og oppgaver*. *Vår skole*, 26 (28-29) 355:357.
- Simonsen, E. (1998): «... det baand som er i liv og død i broderfavntag spundet». Om dansk-norske forbindelser i omsorgen for åndssvake. I: *En specialpædagogisk verden. Festskrift til Birgit Kirkebæk* København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Simonsen, E. (1999): *Forskning om spesialundervisningens historie i Norge før 1965*. I: Haug, P, Tøssebro, J. Dalen, M., (red.) *Den mangfaldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*; 44:71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2000): *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. (2001): "Komfemert og sterilisert" – hygiene og sosial ingeniørkunst i norsk skole. *ARR Idéhistorisk tidsskrift* 1-2/2001; 64:69.
- Simonsen, E. Ericsson, K. (2004): *Krigsbarn i fredstid – sosialpolitiske og profesjonelle føringer i synet på tysk-norske krigsbarn 1945-1947. K- serien*. Institutt for kriminologi og rettsosologi. Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Simonsen, E. (2005): Disability History in Scandinavia. Part of an international research field. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol ... 3-4, ---
- Simonsen, E., Johnsen, B. (2007): (red.) *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i et historisk perspektiv*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. Pettersen, K.S. (2007): Både rett og rimelig – billighetserstatning og velferdsstaten. *Norsk Tidsskrift for velferdsforskning* 2. 2007.
- Sirevåg, T. (1981): *Katedral og karusell. Streiflys på skole og politikk i krig og fred*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Skard, Å. G. (1934-35): Arbeidet ved en mentalhygienisk skuleklinikk. *Norsk Pedagogisk Årbok*, 7, 75:80.
- Skouen, A. (1966): *Rettferd for de handicappede. Et foreldresynspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral*. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Tangerud, H. (u.å). *Et liv rommer så mye*. Upublisert manus.
- Thomassen, Fr. (1899): *Beretning om det fjerde nordiske Abnormskolemøtet i København den 6., 7., 8., og 9. Juli 1898*. København.
- Thomson, M., (1998): *The problem of mental deficiency*. Oxford:Clarendon Press.
- Thuen, H. (2002): *I foreldrenes sted. Barneredningens oppdragsdiskurs 1820-1900. Eksempel Toftes gave*. Oslo: Pax.
- Ødegård, Ø., (1931): Organisasjonen av den psykiatriske barneforsorgen i Amerika. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 51(5), 292-298.
- Ødegård, Ø. (1960): Medisinske ekteskaphindringer fra psykiatrisk synspunkt. PM. *Vedlegg 1. Innstilling fra komiteen til revisjon av lovgivningens bestemmelser om medisinske ekteskaphindringer*. Oslo.

## Arkiver

Riksarkivet (RA)

**Arkivskaper: Direktoratet for skolene for døve-, blinde og åndssvakeskolene 1897–1950**

Elevsaker

Nr. 33- 37

**Arkivskaper: Direktoratet for spesialskolene 1951-1963**

Generelt (skolene)

Nr. 3-8.

Statsarkivet (SA)

**Arkivskaper: Torshov skole**

Elevsaker:

Elevprotokoller rekke 1 og 2

Undervisningsrapporter 1934-1962

Årsberetninger 1931-1945

Intelligenstester 1917-1946

Råd og utvalg :

Lærerrådsprotokoller 1948-1970

**Universitetsbiblioteket i Trondheim (UBT)**

Privatarkivet etter direktør Marie Pedersen. UBT. PA. 138.

Emma Hjort Museums arkiv; [www.emmahjortmuseum.no](http://www.emmahjortmuseum.no)

*Professor dr. scient. Eva Simonsen er forsker i Statped Sør-Øst. Forskningsfeltet hennes er todelt. Det ene området er spesialpedagogisk historie og handikaphistorie med vekt på profesjonshistorie, barndomshistorie og velferdsstatshistorie. Hennes doktorgradsarbeid dreide seg om utviklingen av norsk spesialpedagogikk i det 20. århundre belyst gjennom fremveksten av et biologisk fundert normalitetsparadigme. Den handikaphistoriske forskningen hennes har gjerne et nordisk perspektiv, og hun har vært sentral i de nordiske handikaphistoriske konferansene i det siste tiåret. Eva Simonsens andre forskningsområde er nåtidig spesialpedagogikk, spesielt hørselshemning og utviklingshemning. På begge disse områdene arbeider hun med dimensjonene normalitet og avvik, sett i relasjon til språk, kommunikasjon og teknologi. Hun leder nå forskningsprosjektet "Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemning" (Norges forskningsråd Program for praksisrettet FoU/PRAKUT praksisrettet utdanningsforskning). I tillegg til en rekke artikler, kan disse handikaphistoriske publikasjonene nevnes Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963. (2000), Krigsbarn i fredstid (2005) (med Kjersti Ericsson) og 'Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv (2007) (med Berit Johnsen) og Når anerkendelse ikke er nok (2010) (med Karen-Sofie Pettersen).*