



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

**Danskernes Historie Online** er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

### Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

### Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links

Slægtsforskeres Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

**FESTSKRIFT TIL  
BIRGIT KIRKEBÆK**

**En specialpædagogisk verden**





# **HANDICAP & SAMFUND 10**

**et handicaphistorisk tidsskrift**

**udgivet af Historisk Selskab for Handicap og Samfund**

**Januar 1998**

**Redaktør**

**Ingrid Wass**



**Dansk psykologisk Forlag**



## HANDICAP & SAMFUND 10

© 1998 Historisk Selskab for Handicap og Samfund &  
Dansk psykologisk Forlag

Tryk: F.B Bogtryk/Offset ApS, Slangerup

ISSN: 0907-8738

**Forside og titelblad: Tegning af Ib Spang Olsen**

# Indhold

<b>Redaktionelt forord</b> .....	7
<b>Forord</b>	
<i>John Møller</i> .....	8
<b>Interview med Birgit Kirkebæk i november 1997</b>	
<i>Kirsten Jansbøl og Steen Fibiger</i> .....	9
<b>Værtshusholderens datter, der kom på Gamle Bakkehus. Klientsager som kilde til social- og handicaphistorie og meget mere</b>	
<i>Erik Nørr</i> .....	17
<b>“..det baand, som er i liv og død av broderfavntag spundet.” Om dansk-norske forbindelser i omsorgen for åndssvake</b>	
<i>Eva Simonsen</i> .....	32
<b>“Kvindernes ø” – fra idé til realitet</b>	
<i>Nete Balslev Wingender</i> .....	45
<b>En dansk lov om tvangssterilisation</b>	
<i>Lene Koch</i> .....	54
<b>Eugenik og talelidelser</b>	
<i>Steen Fibiger</i> .....	68
<b>Døvstumpepædagogik og klientdifferensiering – kontroverser innenfor den danske, svenske og norske døvstummeskolen 1840 - 1890</b>	
<i>Jan Froestad</i> .....	88
<b>...hvor vanskelig det er, at tale med Børn paa en for- staaelig Maade.... Erik Pontoppidan og synet på individet, barnet og skolen for alle i første del av 1700 tallet</b>	
<i>Berit H. Johnsen</i> .....	100
<b>Abnormfrågan och – debatten vid de nordiska folkskole- mötena 1880-1910 – med de danska och finländska abnorm- lärarna och deras deltagande i mötena som exempel</b>	
<i>Tuula Vuolle</i> .....	116
<b>“For børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning....” Noget om de to første årtier af specialundervisnings 50-årige historie</b>	
<i>Ingrid Markussen</i> .....	120

<b>Dilemmaer i de sidste 25 års danske integrationsbestræbelser</b> <i>Susan Tetler</i> .....	130
<b>Fra udbygning af tiltak til opbygning av kompetanse. Etableringen av statens spesiallærerskole i et komparativt perspektiv</b> <i>Bodil Ravneberg</i> .....	145
<b>Åndssvageforsorg og svagt stillede spædbørn</b> <i>Axel Arnfred</i> .....	164
<b>Barn og forældre på neonatalafdelingen</b> <i>Karin Storm</i> .....	168
<b>Barnets første begribelser om verden – om krop, sanser og bevægelser</b> <i>Mogens Hansen</i> .....	172
<b>Personer-i-samtale – et nytt perspektiv på utviklingsbegrepet</b> <i>Per Lorentzen</i> .....	178
<b>Fanger i kroppen. Om kommunikasjon, handikapp og litterære kvaliteter</b> <i>Barbro Sætersdal</i> .....	188
<b>Livshistorien som fortælling</b> <i>Hans Clausen</i> .....	198
<b>Til forsvar for feltdagbogen eller: erindringer fra ekskursioner i “det virkelige liv”</b> <i>Edith Mandrup Rønn</i> .....	212
<b>Specialpædagogiske teser</b> <i>Søren Langager</i> .....	218
<b>Sociale aspekter af retsmedicin</b> <i>Jørgen L. Thomsen</i> .....	225
<b>Birgits blik – en redaktørs optegnelser</b> <i>Benny Lihme</i> .....	228
<b>Birgit Kirkebæks forfatterskab</b> <i>Hans Clausen</i> .....	232

# Redaktionelt Forord

Historisk Selskab for Handicap og Samfund har med dette nummer, som vi har gjort til et festskrift med titlen *En specialpædagogisk verden*, villet påskønne en stor og bemærkelsesværdig indsats inden for handicaphistorie og specialpædagogik i hele Norden: Birgit Kirkebæk, professor og lektor, dr.pæd., lic.pæd. og cand.pæd.pæd. som fylder 60 i januar 1998.

Festskriftet indeholder både aktuelle og historiske artikler, og det er helt i Birgit Kirkebæks ånd. Hun siger i interviewet på de følgende sider bl.a. *Jeg synes ikke, at handicaphistorie er interessant, hvis ikke den kan bruges til at reflektere over mulige sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.*

Og man kan vist roligt sige, at de mange forfattere, som beredvilligt har bidraget til festskriftet, har facetteret dette synspunkt på handicaphistorien på bedst tænkelige måde.

Ib Spang Olsens fine tegninger er velvilligt stillet til rådighed af kunstneren.

Redaktionen  
Historisk Selskab for Handicap og Samfund

# Forord

Det er mig en stor glæde at få lejlighed til at skrive forordet til dette festskrift for Birgit Kirkebæk i anledning af 60 års dagen – det giver mulighed for at udtrykke den store beundring jeg har for Birgits indsats.

Jeg har haft lejlighed til at følge Birgit Kirkebæks professionelle indsats siden sidst i 60'erne – Birgit var skoleleder på min datters første skole. Min datter kom i skole, da hun var 12 år – sådan var det “i de gode gamle dage”. Allerede den gang var Birgit Kirkebæks indsats formidabel, hendes evne til at indgyde os forældre tro og håb var enestående – den havde sit klare udgangspunkt i Birgits overbevisning om, at alle mennesker er lige, og at vi alle har betydning for helheden.

De mange interessante artikler der er samlet i dette festskrift vidner alle om Birgit Kirkebæks alsidighed og grundighed, i det hun har med at gøre. Hver eneste af denne bogs artikler har tydeligt sin faglighed forankret i det menneskesyn, der har præget Birgit Kirkebæks egen indsats.

De artikler det er lykkedes her at få samlet, er hver for sig yderst interessante – men samlet tegner de et billede, der både historisk og videnskabeligt er af meget stor betydning for os alle i omverdenen. På helt samme måde som Birgits eget forfatterskab og egen indsats har influeret stærkt på udviklingen af vilkårene for udviklingshæmmede.

Denne bog burde være obligatorisk i alle humanistiske uddannelser.

John Møller  
Direktør for Landsforeningen LEV

# Interview med Birgit Kirkebæk

ved Kirsten Jansbøl og Steen Fibiger i november 1997

## **KJ/SF**

*Som bestyrelsesmedlemmer af HSHS er vi naturligvis interesseret i at tale med dig om dit arbejde med handicaphistorie. Men vi vil dog meget gerne starte et andet sted.*

*I dag er du professor ved Oslo Universitet, lektor ved Danmarks Lærerhøjskole, leder af Center for Handicaphistorisk Forskning samt formand for bestyrelsen for Videnscenter for Børn og Unge med Multihandicap uden verbalt sprog.*

*Du har doktorgrad i pædagogik, du er lic. pæd., du er cand. pæd. pæd. og din uddannelsesmæssige karriere startede med lærereksamen fra Statseminariet på Emdrupborg.*

*Over alt dette står der: **Pædagogik, undervisning og handicappede.** Hvad er baggrunden for din store interesse for pædagogik? Og hvordan opstod den?*

Min mor var lærerinde på Vanløse skole, og min bror, som er tre år ældre end jeg, valgte også at blive lærer. Jeg fravalgte at gå i gymnasiet, og da jeg var færdig med realeksamen vidste jeg egentlig ikke rigtig, hvad jeg skulle gå efter. Og da min mor var lærer, og min bror også var det, valgte jeg læreruddannelsen uden en dybere overvejelse. Men når jeg specielt blev interesseret i specialpædagogik, skyldtes det meget K. B. Madsen, som jo var lærer på statsseminariet i psykologi, og som hørte til de nye, unge og progressive. Han tiltrak simpelthen mange studerende. Så det var egentlig via ham, jeg fik interessen for specialpædagogik.

Min mor var meget engageret i de børn, som boede i husvildebarakkerne, og som jo tit var fattige og forsømte børn. Dem talte hun meget om – og havde et godt forhold til. Det var nok det, der har gjort størst indtryk på mig.

Så har det betydet meget, at jeg kom fra et hjem, hvor min far var invalid 100%, og det har han faktisk været siden han var 16 år. Han blev ramt af den spanske syge, som gav ham kronisk hjernebetændelse, og senere udviklede der sig til en Parkinsonlignende tilstand. Min far boede hjemme, indtil han døde som 79-årig. Så det er klart, at jeg har nogle erfaringer på godt og ondt. En kronisk hjernebetændelse betyder jo, at et menneske kan blive sindssyg ind imellem, og det blev han. Men han havde også meget klare perioder, og det betød, at han for et barn var svær at finde ud af. Hvornår var det en god

periode, og hvornår var det en dårlig. Jeg kan huske, at mændene fra kommunen kom én gang om året og skulle se, om han nu også stadig var 100 % handicappet – dette af hensyn til pensionen. Det var meget ydmygende for ham. Jeg har selvfølgelig fået noget på solidaritetssiden, dels gennem min mors eksempel og dels ved disse oplevelser i min barndom.

### **KJ/SF**

*Da du forlod Emdrupborg som færdiguddannet lærer, var arbejdsmulighederne næsten uendelige. Der blev bygget nye folkeskoler i Storkøbenhavn som aldrig før, og der blev fra folkeskolernes side givet tilbud om spændende pædagogiske miljøer med masser af udfordringer til lærere, som ville eksperimentere og udvikle. Som nyuddannet lærer i 1960 kunne man vælge og vrage. Du valgte Gamle Bakkehus, en institution for børn i den tidligere Åndssvageforsorg. Hvorfor de svage i ånden?*

Jeg havde jo valgt specialpædagogik som liniefag på seminariet, og kom derfor i praktik på en hjælpeskole og senere på Gl. Bakkehus, som var en kostskole for åndssvage børn. Inden jeg startede praktikperioden dér, var jeg egentlig lidt ængstelig ved undervisning af det, man dengang kaldte åndssvage. Jeg syntes nok, at min grænse lige som var nået med hjælpeskolebørn. Men børnene på Gl. Bakkehus var så utrolig søde, så det var børnenes væsen, som fik mig til at søge ind på Gamle Bakkehus, ikke det pædagogiske.

### GAMLE BAKKEHUS

Jeg blev nok fanget af, at der på Gamle Bakkehus var sådan en korpsånd. F. eks. sad lærerne det meste af eftermiddagene og lavede emnematerialer, som man så kunne låne til sin undervisning. Men på mange måder var det jo et meget traditionelt sted, pigerne havde ærmeforklæder, som man kan se på de gamle billeder, og undertøj med lodden vrang. Og de kom for øvrigt kun i bad én gang om ugen. Da jeg blev ansat i 1960, var vi fem lærere, som blev ansat på samme tid, og der var naturligvis nogle ting, som vi syntes skulle ændres. To af de ting, vi prøvede at ændre, var for det første at den varme mad ikke skulle være øst op, før børnene kom fra skole. Det var den nemlig, og så var den jo ikke så varm mere. Og den anden ting var, at børnene skulle have vanter og halstørklæder på ud i frikvarterne. Det havde de ikke altid. Det var små ting, som vi opfattede som seje.

Men det var en meget traditionel institution. Lærerpersonalet spiste f.eks. ved hvid dug, og forstanderen og viceforstanderen sad

øverst ved bordet, de sidstansatte nederst. Praktikanter måtte spise deres medbragte madpakke i klasseværelset. Der gik flere år, før jeg turde komme i lange bukser. Jeg kan huske, at jeg i en time blev prik-  
ket på ryggen af forstanderen, som bad mig følge med. Det viste sig, at jeg havde glemt en trøje på lærerværelset. Den hentede jeg så, for det var et udtryk for sjusk. Det signalerede jo, at man generelt lagde vægt på dyder som orden og pligtopfyldelse.

### SKOLELEDER PÅ MOSE ALLÉ

#### **KJ/SF**

*Fra 1967 og frem til 1988 besad du lederstillinger, først som leder af en specialskole for børn med sværere grader af psykisk udviklingshæmning og i de seneste 12 år som skoleinspektør ved Skolen på Taxvej, en amtskommunal specialskole for børn og unge med multi-handicap. Hvorfor springet fra lærer til leder?*

Mens jeg endnu var på Gamle Bakkehus, gennemførte jeg årskursus i pædagogik og psykologi ved Danmarks Lærerhøjskole. Efter endt årskursus blev jeg spurgt, om jeg ville være leder af Træningsskolen på Mose Allé, en skole for børn med sværere grader af psykisk udviklingshæmning, og en skole, som havde haft vældig mange problemer med skiftende skoleledere. Det var nogle andre børn end dem, jeg havde haft på Gamle Bakkehus. Træningsskolen på Mose Allé var én af de første træningsskoler, hvor man i Danmark prøvede at undervise børn, som havde en IK under det, man mente var debilområdet, altså en IK mellem 25 og 50. Det synes jeg var spændende, og jeg endte med at blive vældig glad for at være der. Men i begyndelsen var der utrolig store problemer med personalet.

### SKOLEINSPEKTØR PÅ TAXVEJENS SKOLE

#### **KJ/SF**

*Betød det, at du måtte flytte fokus fra børnene til medarbejderne?*

Jeg tror ikke, jeg flyttede fokus fra børnene, men der var mange af de ting, som skete på de tidlige træningsskoler, jeg ikke brød mig om holdningsmæssigt. Der var noget skævt i den måde, selve skolen var bygget op på, hvor det var fritidspædagoger og socialpædagoger, der passede børnene det meste af dagen, og så sad der et par lærere, som så tog børnene ud til lidt skoleundervisning. Jeg mente, det var vigtigt, at vi arbejdede sammen allesammen omkring denne undervisning. Jeg har egentligt altid været ret ligeglad med hvilken uddannelse folk havde, men jeg har ikke været ligeglad med hvilket ind-



hold, undervisningen skuldet have. I løbet af et par år blev der en gruppe lærere tilbage, som syntes, det kunne være spændende at udvikle dette nye område. Og det blev faktisk utroligt spændende. Mange af de lærere har jeg kontakt med stadigvæk.

### **KJ/SF**

*Var lærerne på Taxvejens Skole meget behavioristisk orienterede?*

Nej, det kan man ikke sige, for jeg var faktisk mere behavioristisk end dem. Det var jeg ikke fra begyndelsen, men i slutningen af tresserne blev vi alle sammen inspireret af bl.a. Rødbygård forsøget. Der skal man jo forstå, at det oprør, de progressive tendenser, der var på det tidspunkt, gik ud på at sige, at ingen var uunderviselige. Jeg blev i øvrigt af Socialministeriet bedt om at sidde i noget, der hed Træningsskoleudvalget, hvor jeg skulle rejse rundt til samtlige store institutioner i Danmark for at se på de uunderviselige, og det, jeg så der, det skræmte mig utrolig meget. Jeg så nemlig mennesker, der havde ligget i deres seng hele livet, med den samme bamse hængende over sig, og hvor alt håb var opgivet.

Det, vi var optaget af, var jo programmeret undervisning, hvor vi ved hjælp af adfærdsmodifikationens mere positive elementer kunne få folk op at sidde, stå, gå osv. Da jeg blev ansat på Skolen på Taxvej i 1976, var vi i de første år stadig optaget af disse idéer, men så droppede vi det, fordi vi ikke kunne li' det holdningsmæssigt, da vi blev klar over, hvad der egentlig lå af magtmuligheder og magtmisbrugsmuligheder.

Vi blev på Taxvejen generelt optaget af undertrykte menneskers situation og kunne pludselig se, at adfærdsmodifikationen kunne bruges til noget helt andet end det, vi havde tænkt, den skulle bruges til. Noget af det, der gjorde udslaget for mit eget vedkommende var, at jeg så et undervisningsprogram fra en stor institution i USA, hvor de indsatte – de åndssvage – som man sagde dengang, skulle undervises i, hvordan man måtte tale med folk udenfor institutionen. Det gjorde mig umådelig forskrækket, for hvis man ligefrem driver sine tilpasningsforsøg så vidt, at man også vil bestemme, hvad folk skal tale om udenfor institutionen, hvor er der så plads til, at man kan fremsætte berettigede klager over den behandling, man modtager på institutionen. Det flyttede mig selv meget.

Jeg husker årene på Taxvej – med lærerne dér – som de bedste år i mit liv, fordi der var en vilje til at finde ud af, hvad det handlede om.

### **KJ/SF**

*Sideløbende med dit skoleinspektørarbejde gennemførte du et licentiatstudie. Hvad handlede det om?*

Det handlede om abnormbegrebet, hvor jeg var interesseret i at finde ud af, hvilket syn, vi har haft på mennesker med handicap til forskellige tider. Og jeg har selvfølgelig brugt det til at overveje både mit eget syn og mit professionelle syn på det. Licentiatopgaven handlede om abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne, specielt med henblik på åndssvage. Jeg må sige, at jeg aldrig er blevet så chokeret, som da jeg begyndte at dykke ned i det materiale. Jeg havde ingen forestilling om, at jeg ville finde hele det materiale om sterilisations- og kastrationslovgivningen i 20'erne og 30'erne. Jeg var ikke klar over, at samfundsholdningen til åndssvage var så markant ekskluderende.

### **KJ/SF**

*Senere – i slutningen af 1993 – forsvarede du din doktordisputats “Da de åndssvage blev farlige”. Hvorfor blev de åndssvage farlige?*

Min doktordisputats handler om et skift i synet på de åndssvage, som skete fra slutningen af 1880'erne. Tidligere tænkte man åndssvage sammen med sindssyge og andre handicappede, og i høj grad også med de fattige. Det at være åndssvag betød som regel også at være fattig, dvs. at man var uproduktiv og henvist til fattigforsorg. Hele den filantropiske bevægelse i 1800 tallet var en vældig optimistisk bevægelse, hvor man sagde, at hvis man gør en særlig indsats, kan man få bragt disse mennesker tilbage til samfundet. Indsatsen gik for en stor del ud på at give dem så meget skolekundskab, at de lærte deres kristendom, så de kunne blive konfirmeret, og så lærte de et håndværk, der helt eller delvis kunne skaffe dem brødet. Med den naturvidenskabelige tilgang i 1800 tallets sidste halvdel, mente man at kunne påvise, at de fleste åndssvage var mennesker, der var præget af dårlig arv, og at de var det sidste led i en lang degenerationskæde. Man så for sig uendelige rækker af åndssvage, der bredte sig mere og mere, og som simpelthen ville være en bombe under civilisationen. Derfor blev de åndssvage farlige, og derfor ændrede man taktik på åndssvageanstalterne. Man udskrev de svagere fungerende til familieplejehjælp, og så indskrev man dem, der faktisk kunne arbejde og hidtil havde kunnet klare sig selv helt eller delvist. Det gjorde man, fordi de mest upåfaldende kunne reproducere sig med kvinder eller mænd fra det sunde samfund.

### **KJ/SF**

*Har du i denne sammenhæng kommentarer til den etniske udrensning, der forekommer i vore dage, og som har foregået gennem hele menneskehedens historie?*

Jeg er blevet meget inspireret af den jødiske sociolog, Sigmund Baumann, som har skrevet bogen "Modernitet og Holocaust". Baumann skriver bl.a., at overgrebene vil ske i det omfang, vi kan umenneskeliggøre isolerede grupper. Kombineres dette med et bureaukratisk system, hvor hver enkelt udfører sin del af den opgave, uden at have det fulde overblik over opgavens totalitet, vil de samme ting kunne ske igen. Den måde, man i dag producerer billeder af indvandrere og flygtninge på, sker med næsten samme ord, som man tidligere brugte i forhold til mennesker med handicap. Dem genfinder jeg både i Politiken og Weekendavisen. Jeg tror, at Sigmund Baumann har ret, når han siger, at Holocaust var ét eksempel af mange, og at vi desværre ikke kan regne med, at det er et isoleret eksempel. Formen kan naturligvis være mere eller mindre grusom, men det handler om det samme.

### **KJ/SF**

*Det fremgår jo tydeligt af dit tidligere omtalte forskningsarbejde, at du har stor interesse for handicaphistorie. Hvordan kan handicaphistorie og handicaphistorisk forskning bruges til at belyse aktuelle problemstillinger?*

Jeg synes ikke handicaphistorie er interessant, hvis ikke den kan bruges til at reflektere over mulige sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Det synes jeg, er det vigtigste. Et eksempel: Mange af dem, der i slutningen af 1800-tallet, begyndelsen af 1900 tallet blev skilt ud, fik diagnosen moralsk åndssvag. Denne diagnose har man senere forladt. Men diagnosen blev jo beskrevet som et syndrom, hvor man på baggrund af en række karakteristika kunne udpege tilstanden. I dag har vi jo lignende syndrombeskrivelser uden objektive fund og kun som et klinisk billede, som man så tolker på. Det har i hvert fald været vigtigt for mig at erkende, at de diagnoser, vi er optaget af i en given periode, er sociale konstruktioner. Det er sundt med denne erkendelse, og det kan give os en større ydmyghed overfor vores egne fund.

Jeg har netop deltaget i en konference i Stockholm om handicapshistorie, og noget af det, der optog os, var, hvorfor mennesker med handicap ikke er beskrevet i den store historie og faktisk heller ikke i den sociale historie. Men måske kommer den ind i det, den svenske forsker Robert Quarsell kalder de svages historie. Selv indenfor de

svages historie, som er ældres historie, kvinders historie og forskellige minoriteters historie, kommer handicaphistorie jo ind som nummer sidst. Ligger der også dér et fingerpeg om, hvad der anses for at være værd at beskæftige sig med? Handicaphistorie kan være en politisk markering af de svages rettigheder.

## CENTER FOR HANDICAPHISTORISK FORSKNING

### ***KJ/SF***

*Du er – udover at være professor ved Universitet i Oslo og lektor ved Danmarks Lærerhøjskole – også leder af Center for Handicaphistorisk Forskning. Hvad står dette center for?*

Centret er jo et meget lille center, og for øjeblikket består det faktisk kun af mig. Det har indtil nu været karakteristisk derved, at arbejdet i Centret ikke har fået tildelt timer af Danmarks Lærerhøjskole. Så Ingrid Markussen, som jeg har haft et langt og godt samarbejde med i Centret, og jeg, har gjort det udover vores almindelige arbejde. Centrets hovedformål har været at skabe et netværk af forskere på nordisk plan, der beskæftiger sig med handicaphistorie. Mange af de forskere, der skriver handicaphistorie, sidder meget alene og har ikke nogen at diskutere deres forskning med. Faget er typisk meget tværvidenskabeligt, og forskerne har baggrund i eksempelvis etnologi, pædagogik, psykologi, historie og idéhistorie. Herudover er det meningen, at Centret også skal være primus motor i seminarer og konferencer om handicaphistoriske emner. Og det synes jeg faktisk er lykkedes rigtig godt. Vi ved i dag meget om hvilke forskere, der sidder rundt omkring, og vi har en god kontakt med mange af dem.

### ***KJ/SF***

*Hvordan er mulighederne for handicaphistorisk forskning i Danmark, og bliver der med tiden oprettet en lærestol i faget?*

Jeg vil da drømme om, at der blev oprettet en lærerstol i faget, og jeg synes, at det er utrolig vigtigt for specialundervisningen i Danmark, hvis den historiske dimension kom frem og blev tydeliggjort. Jeg arbejder jo handicaphistorisk på skuldrene af mennesker som Finn Lambert og Sven Ellehammer, som jo helt klart var nogle af dem, som havde denne handicaphistoriske baggrund. Men om jeg tror det? Det tror jeg desværre ikke, for jeg tror næppe heller, at vi får en specialpædagogisk kandidatuddannelse. Og hvor kunne man ellers forstille sig, at det skulle tages op, hvis ikke på Danmarks Lærerhøjskole?

**KJ/SF**

*Til sidst, Birgit, hvad er dine visioner for de nærmeste 5-10 år?*

Mine ønsker til Lærershøjskolen kunne da i høj grad være, at de sagde til mig, at de synes, at Centret var så vigtigt, at de meget gerne vil bevare det, og at de ville tilbyde mig efter min eventuelle pensionering en seniorstatus med henblik på at udvikle dette center. Men det er jo ikke realistisk uden mulighed for ph.d. stipendiater for at sikre et fortsat miljø på området. Et miljø, der består af et menneske er altså et meget lille miljø. Nu har jeg jo heldigvis det store netværk at relatere mig til, så jeg føler mig ikke ensom. Men i forhold til Centrets udvikling og til den blomstring, der er indenfor det handicaphistoriske forskningsfelt, er det lidt bittert at se, at vi – der har været med til at løbe området i gang igennem de sidste 10 år og er kendt i andre lande – næsten er usynlige på det sted, hvor Centret er beliggende.

Men interessen for de svages historie har udviklet sig meget igennem de sidste 10 år. Der er som nævnt opbygget et nordisk netværk, (se "Handicap & Samfund nr. 9, 1997). Der er flere og flere unge mennesker, som er interesserede i området. Der er mange mennesker, som har haft relation til området, enten via uddannelse som lærere, som berørt eller som pårørende, og som insisterer på at forholde sig til deres egen historie og bidrage til, at den historie bliver dokumenteret. Det synes jeg virkelig, man må tage vare på. Hvis Centret her bliver nedlagt på ét eller andet tidspunkt, så tror jeg, at andre vil tage over. Jeg tror ikke, det kan stoppes. Hvis det ikke bliver i Danmark, så bliver det måske på Universitetet i Linköping, hvor der for øjeblikket er en vældig blomstring og mange stipendiater.

# Værtshusholderens datter, der kom på Gamle Bakkehus

**Klientsager som kilde til social-  
og handicaphistorie og meget mere**

*Af Erik Nørr*

Lige siden oprettelsen af de første handicapinstitutioner i forrige århundrede blev der for hver elev/klient/person dannet en "sagsmappe" på institutionen, så man kunne følge den pågældendes udvikling. I begyndelsen var sagsmapperne, som måske ikke engang havde et specielt omslag, ganske tynde. På Gamle Bakkehus, landets ældste institution på åndssvageområdet, oprettet i 1855, bestod sagen alene af to oplysningsskemaer udfyldt af henholdsvis præst og læge i forbindelse med optagelsen og lidt korrespondance. De såkaldte stamoplysninger med elevens persondata, formodede årsager til elevens tilstand, tilstanden ved optagelsen og senere forandringer blev indført i stambøgerne eller som de benævntes i Gamle Bakkehus: hovedprotokoller over eleverne.<sup>1</sup> Senere blev sagsmapperne i institutionerne langt tykkere, hvorved det bliver muligt langt mere indgående at følge klienternes behandling og hverdag i institutionen. Udover at sige noget om de behandlede, fortæller de stadig tykkere sager også noget om behandlerne og om samfundets skiftende opfattelser af de handicappede.

Klientsagerne er i stort omfang bevaret fra meget gammel tid, hvilket skyldes, at man administrativt har haft brug for materialet i en lang årrække, da de handicappede i mange tilfælde havde et livslangt ophold på institutionen. Et større antal af disse klientsager er blevet afleveret til landsarkiverne og står dermed til rådighed for forskerne.<sup>2</sup> Den handicaphistoriske forskning er i disse år ved at få øjnene op for, hvad dette helt unikke materiale kan bruges til. I en række tilfælde kaster materialet ligefrem skygger helt frem til nutiden, som f.eks. i den aktuelle debat i de nordiske lande om steriliseringspolitikken i 1930'erne og følgende årtier. Birgit Kirkebæk er den danske forsker, der har det mest indgående kendskab til værdien af klientsagerne som kilde. Hun har selv som ansat på Gamle Bakkehus i 1960'erne og senere som leder inden for åndssvageforsorgens skolevæsen været med til at skabe kildemateriale, og hun har både i sin licentiatafhandling og i sin disputats og senest i den netop udkomne Livøbog i høj grad benyttet klientsagerne i sine undersøgelser.

Den handicaphistoriske forskning er således ved at få kig på klientsagernes værdi til store og brede undersøgelser, og den medicinske forskning, f.eks. arvelighedsforskerne, kender også materialet. Min pointe i det følgende er, at klientsagerne herudover kan bruges til mange andre slags undersøgelser, men det kræver, at materialet bliver kendt. Jeg vil tage udgangspunkt i en enkelt elev på Gamle Bakkehus, Marie Charlotte Amalie Sandrue fra Stege på Møn, der blev optaget som nr. 7 fra institutionens start i 1855.<sup>3</sup>

Kendskabet til planerne om den nye "Helbredelsesanstalt for idiotiske, svagsindige og epileptiske Børn paa Gamle Bakkehus ved Kjøbenhavn" var nået til Møn, endnu inden institutionen åbnede i november 1855, hvilket nok skyldtes de mange annoncer for at få private til at bidrage økonomisk.<sup>4</sup> Byens sognepræst lovede således at yde et bidrag på 5 rigsdaler årligt. Allerede i oktober 1855 indsendte Maries far, værtshusholder Johannes Keilou Sandrue, en ansøgning til komiteen bag den nye institution om at få sin 11-årige datter optaget.<sup>5</sup> Ansøgningen, der var påtegnet af byens sognepræst og by- og herredsfogden, var bilagt en erklæring fra distriktslægen. I forbindelse med optagelsesproceduren skulle de to embedsmænd, sognepræsten og lægen, som man formodede kendte mest til børnene, hver for sig udfylde et "oplysningsskema i 27 punkter. Skemaets fortrykte spørgsmål er her gengivet i venstre spalte, medens jeg i højre spalte har indføjet præstens [P] og lægens [L] svar efter hinanden.

Oplysningsskemaets udformning fortæller meget om samtidens opfattelse af åndssvaghed og dens årsager. Allerede af spørgsmål 3 fremgår det, at man har forståelse for det fysiske miljøes indflydelse. Havde den arvelige årsager (pkt. 4 og 5), forhold i forbindelse med svangerskabet eller fødslen (pkt. 5-6), var den en følge af sygdomme (pkt. 21-22), af forkert anvendelse af medicin og husråd (pkt. 22), forældrenes og i det hele taget almuens levemåde og spiritusmisbrug (pkt. 23-24), grasserende epidemiske sygdomme på egnen (pkt. 26), eller, hvad der måske ikke var unormalt, at børnene havde fået brændevin eller opium som søvndyssende midler (pkt. 25). Andre punkter i skemaet drejede sig om, hvornår åndssvagheden er opstået hos barnet, hvori åndssvagheden består, og barnets udseende, kundskaber og opførsel. Senere i 1870'erne blev skemaet ændret efter en debat om berettigelsen af de enkelte punkter, og om hvilke spørgsmål præst henholdsvis læge skulle besvare.<sup>6</sup>

Præstens og lægens svar supplerer hinanden. I dag lyder det måske lidt mærkeligt, at sognepræsten er aktiv i administrationen af handicappedes situation, men det var det ikke i datiden. Specielt på landet var sognepræstens stilling stærk som leder af skole- og fattigvæsenet, men også i byerne som her i Stege havde sognepræsten en aktie i administrationen af socialforsorgen. Hertil kom, at sognepræsten den-



gang havde et nærmere kendskab til sine sognebørn, end det normalt er tilfældet i dag. Familien Sanddrue havde ustandselig brug for præsten i forbindelse med dåb og begravelse (se senere). Man kan i besvarelserne af skemaet tydeligt mærke, at både præst og læge kender den lille pige meget godt. De har talt med hende, ladet hende prøve at læse, stillet hende forskellige små opgaver og hørt hende synge. Præst og læge var da heller ikke novicer på stedet. Præsten var Daniel Peter Smith, som havde været sognepræst i Stege siden 1834 og provst over Mønbo herred 1834-55. Bataljonskirurg H.V. Mackeprang, der var af gammel lægeslægt fra Stege, havde praktiseret her siden 1832, og han havde i 1844 efterfulgt sin far som distriktslæge.<sup>7</sup>

Hvad skrev præst og læge så? Først får vi en række oplysninger om familien. Faderen, Johannes Keilou Sanddrue, var værtshusholder og billardholder (det havde man altså allerede i Stege i 1855), og han ejede selv en gård på Torvet i Stege.



*Bygningen til venstre er Johannes Keilou Sanddrues gæstgiveri på Torvet i Stege. Den store bygning til højre er byens rådhus, der blev opført 1853-54. Det var i dette miljø Marie opholdt sig, indtil hun blev optaget i Gamle Bakkehus. Fotoet, der findes i Møns Museum, er optaget umiddelbart før gæstgiveriet blev revet ned i 1901 for at give plads til en sparekasse.*

Ifølge brandtaksationsprotokollen var der udover restaurationen, som lå i bindingsværkshuset ud til gaden, bag- og sidehuse med keglebane, stald og lade.<sup>8</sup> Der lægges i svarene på skemaerne meget vægt på, at familien ikke er nødlidende, men har sin gode faste indtægt fra be-



værtningen. Byens skattetakst for 1855 bekræfter, at værtshusholder Sanddrue var i stand til at udrede en pæn skat til byen.<sup>9</sup> Familien var ikke underlagt fattigvæsenet, og det dyre ophold ved anstalten skulle altså ikke betales af kommunen. I så fald havde det været en helt anden sag, for så havde opholdet krævet en tilladelse fra fattigkommissionen. Og så var der utvivlsomt blevet stillet andre og skrappe krav til åndssvaghedens omfang. Dog var familien ikke direkte formuende, for der var forskellige sociale omstændigheder, der krævede økonomiske ressourcer. Som faderen fremhævede i sit brev til komiteen, så havde han en større forsørgerbyrde. Dels havde han forsørget sin mor, der nu var død, og sin svigermoder, og dels havde familien mange børn. Desuden havde han i efteråret 1854 været uarbejdsdygtig med et "uheldigt Beenbrud", hvilket var meget uheldigt, da hans beværtning krævede "Mandens egen Virksomhed og Paapaselighed, naar den skal give en Familie Brødet". Familien havde udover Marie haft 10 børn, men seks af dem var døde (jfr. pkt. 5 og 13). Mest tragisk for forældrene var året 1849, hvor en dreng født i januar døde efter 5 uger, og hvor begge tvillingedrenge, der blev født i november, døde efter to dage.<sup>10</sup> Vi får her et glimt af fortidens store børnedødelighed og også af antallet af fødsler, der ofte faldt med kortest muligt interval. Dødsfaldene var ikke sluttet hermed; da den sidste af forældrene døde i 1882, var der kun to overlevende børn tilbage.<sup>11</sup> Der var således gode grunde til, at værthusholderen ikke kunne udrede den fulde betaling på 300 rigsdaler om året for pigens ophold i Gamle Bakkehus, men ønskede moderation, hvilket både præsten og byfogden støttede ham i. Der var forskellige muligheder herfor, bl.a. kunne man søge friplads hos Det classenske Fideikommiss. Af regnskabsbogen for Gamle Bakkehus fremgår det, at Sanddrue fik afslag i betalingen. F.eks. betalte han i 1863 i alt 4 gange 37½ rigsdaler (= 150 rigsdaler) for datterens ophold.<sup>12</sup>

Præsten overlod det til lægen at beskrive barnets hoved og krop, men det gjorde lægen ikke. Vel fordi, der ikke var noget usædvanligt. Derimod er lægens beskrivelse af børnesygdommene ikke overraskende udførligere end præstens. Begge omtalte dog den "ormekrampe", som man mente kunne have haft betydning for udviklingen af åndssvagheden. Indvoldsorm er ikke i dag noget problem, men i forrige århundrede var det et udbredt problem, som man søgte at bekæmpe med alle mulige husråd. Endnu Salmonsens Leksikon fra 1920'erne har en stor artikel om "Ormesygdom" og omtaler en række virksomme, men ikke ufarlige ormemedler.

Pigens opførsel og kundskaber er præst og læge stort set enige om. Der var ikke noget i vejen med hendes sanser og bevægelser. Hun kunne strikke og sy, men under opsig. Hun kunne opfatte, hvad man sagde til hende, men hukommelsen var meget dårlig. Hun kunne godt

læse og skrive bogstaver, dog uden efterfølgende at kunne huske, hvad hun havde læst. Pigen havde gået i skole. Ifølge lægen havde han fået hende anbragt hos en skolelærer på landet, hvor hun havde fået undervisning i læsning og skrivning. Præsten derimod omtalte en pogeskole, og dette bekræftes også af protokollen over skolebørn født i Stege 1839-48, som oplyser, at Marie Sandrue havde gået i Jomfru Henckeldeys skole.<sup>13</sup> Der blev således sørget for en form for specialundervisning. De åndssvage og andre handicappede var ellers, for så vidt man ikke helt opgav at undervise dem, henvist til at følge den almindelige undervisning, hvor sådanne elever ofte blev betragtet som dumme og/eller frække, fordi de ikke kunne deres ting. Et tilsvarende problem opstod, når de åndssvage elever senere skulle konfirmeres.<sup>14</sup> Af punkt 27 fremgår, at præsten havde sit mas med at indterpe en vis børnelærdom i nogle af de åndssvage elever i Stege landsogn.

De sidste punkter i skemaet om almuens levemåde, brugen af spiritus, forekomsten af sygdoms epidemier og velstandens betydning for sundhedstilstanden samt en redegørelse for de handicappedes antal og eventuelle årsager til ændringer heri siden 1840 blev alene udfyldt af provst Smith. Disse punkter i oplysningsskemaerne, for så vidt de som her er blevet besvaret fyldigt, giver en række interessante oplysninger om samfundet og befolkningen. De leder tanken hen på lægernes medicinalindberetninger, som også er en kildegruppe, der ikke forskningsmæssigt er udnyttet efter fortjeneste.<sup>15</sup>

Familien Sanddrue var ædruelige folk, måske bortset fra en bedstefar og en farbror, som begge blev "afsindige" til sidst. Det var måske ellers en nærliggende tanke, at der var et spiritusproblem, når familien havde et værtshus. Men måske har det været mindre godt, at den lille Marie har bevæget sig rundt i værtshusmiljøet, i hvert fald indtil hun blev sat i skole uden for byen. Spørgsmålene i punkt 26 om de "typhøse Febre" osv. har sin baggrund i de mange grasserende sygdoms epidemier, der hjemsøgte befolkningen i det 19. århundrede, senest koleraepidemien i 1853.<sup>16</sup> Det værste, præsten i 1855 kunne finde af hyppige sygdomme på Møn, var gigtvaghed og brystbetændelse, forårsaget af øens kolde og blæsende klima. Præsten mente dog ikke, at dette havde indflydelse på mortalitetsforholdene.

I skemaets sidste punkt gav præsten en interessant opgørelse over antallet af åndssvage og sindssyge i Stege by- og landsogn. Der var i disse år fokus på disse grupper med henblik på at finde ud af, om der var brug for institutionsanbringelse. De første sindssygeanstalter opstod også på denne tid. Der var tidligere gjort forskellige forsøg på at opgøre antallet, hvad der også henvises til i pkt. 27, både af Gamle Bakkehus' første forstander Jens R. Hübertz på grundlag af indberetninger fra præsterne og af Statistisk Bureau i forbindelse med

Folketællingen af 1845.<sup>17</sup> Provst Smiths opgivelser her bygger tydeligt på, at han nøje kendte alle de pågældende personer. En del af dem var under fattigvæsenet, og de var blevet anbragt i den såkaldte "Daare-Detentions Anstalt" i Stege. Denne var placeret i en bygning, der oprindeligt var anlagt i 1705 som navigationsskole, og som senere indtil 1852 var tugt- og forbedringshus. Herefter blev det besluttet, at den skulle anvendes til "incurable" sindssyge fra Præstø amt. Ifølge provst Smiths opgivelse blev stedet herudover også anvendt til åndssvage. En ikke hel heldig sammenblanding.

Klientsager kan bruges til mange slags historiske undersøgelser. Det her gennemgåede eksempel, der bygger på en enkelt piges sag fra en periode, hvor sagsoplysningerne endog er begrænsede, kan således anvendes af folk, der beskæftiger sig med handicaphistorie, sundheds- og lægevæsen, befolkningsstatistik, socialhistorie, erhvervshistorie, lokalhistorie, personalhistorie, skolehistorie, kirkehistorie, miljøhistorie og meget mere. Når mange klientsager bruges i sammenhæng vil de desuden kunne give et meget stort statistisk materiale, der kan bruges i endnu flere sammenhænge.

## Hvordan gik det så Marie?

Hun blev på grundlag af præstens og lægens oplysninger optaget som én af de allerførste elever i Gamle Bakkehus. Hendes optagelsesdato ifølge hovedbogen over elever var den 5. december 1855, fem dage efter at forstanderen J.R. Hübertz pludselig var død. Hans post blev derefter overtaget af teolog og døvstummelærer H.P. Duurloo, som sørgede for i de årlige trykte beretninger for Gamle Bakkehus at give en meget fyldig redegørelse for elevernes udvikling og fremgang. Disse beretninger, som fortsatte i hele forstanderens tid, hvorefter de blev afskaffet, indeholder meget personlige oplysninger, som en senere tid nok ikke ville have offentliggjort. Beskrivelsen af Maries første tid på institution i beretningen for 1855-56 skal gengives i næsten sin fulde udstrækning, da den viser, hvilke problemer en elleveårig åndssvag pige havde med at omstille sig fra Møn til en institutionsplads i hovedstadsområdet.

Den første del af beskrivelsen handler om, hvordan Duurloo og institutionen opfattede Maries tilstand ved optagelsen: "Udtalen ret tydelig, men meget hurtig, Sætningerne confuse og korte; hun stammer krampagtig, indtil hun kommer paa Gled. Hendes Ja og Nej, som overhovedet hendes Svar, ere ikke Følge af en Mening eller fri Overbeviisning, men hun synes at speide efter et Vink fra Spørgeren, og svarer da hvad hun troer man ønsker. Iøvrigt taler hun ikke meget, kun naar hun er ene eller lidt upasselig, lader hun Munden løbe, og opremser Navnene paa alle Slags Retter. Hun er ligesaa folkesky som



lyssky: de andre Børns Selskab skjætter hun ikke om, men sidder helst i en Krog, med Ryggen vendt mod dem og Dagslyset og brummer eller nynner en Melodi. Hun er meget forknytt og ængstelig, og bliver bange for Alting, især Skud (paa Amager), og stikker da Fingrene i Ørene og knurrer. Altid nærer hun Mistanke mod sine Omgivelser og troer, at de ville hende ilde, hvorfor hun gjør det Modsatte....

Hun kan læse, men forstaaer aldeles Intet deraf, og skriver alle Bogstaver og Tal snart i et Par Minuter hele Tavlen fuld, snart tilbringer hun en heel Time med et enkelt Bogstav, som hun skriver og sletter ud i det Uendelige. Der er i hendes hele Færd noget Abrupt og Forstyrret, som vistnok er en Følge af en forkuet Opdragelse, anvendt paa et af Naturen livligt Gemyt, og den tilsyneladende Gjenstridighed i alle Retninger maa vistnok mere betragtes som en Ytring af Mistillid og Frygt, end af Trods.

Hun kan tælle, dog usikkert, naar det gaaer over 20, men har intet Begreb om Tals Værdi; ligeledes syer og strikker hun lidt, hvis det kan kaldes saa. Form, Farve, relative Egenskaber kjender hun ikke. Hendes Ængstelse og Indesluttethed gjør det vanskeligt at faae hende til at indlade sig paa Noget, dog kan hun undertiden være meget lattermild, men er da lige utilgængelig for idel Latter. Hun ynder Sang og synger en Mængde Melodier med en trallende Stemme. Ved Spiisning, Paa- og Afklædning maa hun have meget Tilsyn og Hjælp”.

Den sidste del af beretningen om Marie beskriver hendes tilstand, da hun havde været på Gamle Bakkehus i et år: “Under Opholdet paa Anstalten er hendes Frygtsomhed og Mistænksomhed aftagen, det Kantede og Gjenstridige i hendes Væsen ligeledes. Hun er langt mere meddeelsom, frimodig og munter, leger med sine Kamerater, og det synes klart, at hendes Evner, som kun Forknythed har holdt bundne, ville udfolde sig i samme Grad, som Tilliden til hendes Omgivelser voxer. Hendes Stammen er næsten ganske ophørt, hendes Svar forstandigere, hun skriver meget ordentlig Sammenskrift, har gjort Fremgang i Læsning, tæller rigtigt til 100, adderer 2 Rækker Tal, skjælner Form og tildeels Farver. Hun strikker godt, spiser net og kan selv ordne sit Tøi. Overhovedet er der godt Haab om, at ved fortsat forstandig og venlig Behandling ville alle hendes Særheder kunne udjevnes.”<sup>18</sup>

Det var tydeligt, at forstanderen mente, at Marie havde gjort kolossale fremskridt, siden hun kom på Gamle Bakkehus. Skildringen af hende ved optagelsen stemte ikke helt med præstens og lægens beskrivelse, som er langt mere positiv. Der er hos dem intet om den uheldige opdragelse, og pigens forknythed og indesluttethed var betydeligt mindre. Der kan være to grunde til forskellen. Den kan skyl-

des problemerne for Marie ved at omstille sig fra det beskedne lillebymiljø på Møn til det mere hektiske institutionsmiljø, hvor der var en masse mennesker og et større skema for pleje og undervisning, og hvor der til stadighed kom besøgende, der skulle studere den nye indretning. Den anden grund kan være forstanderens bevidste eller ubevidste interesse i at gøre forskellen mellem elevernes tilstand ved optagelsen og tilstanden efter en periodes ophold ved Bakkehuset så stor som mulig. Institutionen var jo en "helbredelsesanstalt", og forstanderen ville gerne vise, at hans og personalets pædagogik og behandling var en succes.

Hvis vi stadigvæk holder os til Marie, så måtte Duurloo de følgende år indrømme, at hun ikke helt havde tilfredsstillet de forventninger, han tidligere havde næret til hende: hun var ganske vist gået noget frem i læsning, skrivning, tallæsning (til 10000), regning og håndarbejde og havde vundet fasthed i at skelne mellem farver og fået mod til at gøre lidt opvartning ved bordet, men alt, hvad der krævede den mindste form for tænkning, var hende en plage.<sup>19</sup> Duurloo måtte efterhånden slå sig til tåls med, at en "Aandsudvikling, som gaaer ud over det daglige Livs Interesser, vil hun neppe kunne naae".<sup>20</sup> Derefter blev beretningerne om Marie stadig kortere, der var ikke så meget nyt at fortælle. I maj 1864 blev hun overført til en nyoprettet plejeafdeling, hvortil de elever, der "have viist sig uimodtagelige for yderligere Udvikling og derfor maae ansees for uehbreddelige" blev overført. Marie fik her i fire timer om dagen mulighed for strikke og sy, noget som hun var startet med allerede på Møn. Den første december 1870 fik Marie og 13 andre fra plejeafdelingen bedre fysiske rammer, da de blev overført til nyindrettede lokaler i en ny plejehjemsbygning. Men det blev kun en kort periode. I beretningen for 1871 kunne Duurloo meddele, at Marie Charlotte Amalie Sandrue den 24. april 1871 var død 27 år gammel. Dødsårsagen var perforeret ventrikel (mavesæk).

**FORKORTELSER: P: PRÆSTENS SVAR  
L: LÆGENS SVAR**

## Oplysninger

*angaende et idiotisk eller svagsindigt Barn, som ønskes optaget i Helbredelses-Anstalten paa Gamle-Bakkehus.*

(Efterfølgende Spørgsmaal bedes nøiagtigt besvarede af vedkommende Læge og Sjælesørger).

*1. Forældrenes Navn, Stand, Stilling og Bopæl med nærmeste Post-Station.*

**P:** Værtshuusholder Sandrue beboer sin egen Gaard i Stege Kjøbstad.

**L:** Restaurateur og Billardholder Johannes Keilau Sandrue og Konen Johanne Ludolphine Augusta fød Krause i Stege paa Møen.

*2. Barnets Navn, Alder, Fødested og Fødselsdag.*

**P&L:** Marie Charlotte Amalie født 1844 d 18 Februar.

*3. Da det er bevist, at locale Aarsager væsentligt bidrage til Sygdommens Fremkaldelse og Udvikling, ønskes en kort Beskrivelse af Fødestedet, navnlig om Jordbunden er leret, sandet etc., om den er sid og fugtig og af hvad Aarsag; om det er beliggende paa en Slette eller paa en Skraaning, og i hvilken Retning Hældningen falder, (Nord - Syd - Øst - Vest). Er Stedet meget indesluttet eller ligger det frit, og navnlig ligger det aabent for de vestlige og nordlige Vinde? Af hvad Beskaffenhed er Drikkevandet?*

**P:** Barnet er født i Faderens Bopæl, beliggende midt i Byen paa Torvet, aabent og frit. Stege er saa godt som omgivet med Vand og bygget paa en siid Grund, da baade Stranden og Noret har flade Bredder; mod Østen er en Lavning af Befæstning mod Landsiden, som nu er forvandlet til et smukt Anlæg med Spadseregange. Byen mangler ikke godt Drikkevand, skjøndt det ikke er lige godt i alle Brønde.

**L:** Jordbunden er fast leret formodentlig med Kridtunderlag, som næsten overalt er Tilfældet her paa Møen. Stedet ligger frit og temmelig høit med Hældning fra Øst imod Vest, ligger aabent for østlige og sydlige Vinde. Drikkevandet indeholder her i Stege mange kalkagtige og jernholdige Dele.

*Dersom det nuværende Opholdssted er forskelligt fra Fødestedet, ønskes en lignende kort Beskrivelse over Opholdsstedets naturlige Beskaffenhed og Forhold.*

*4. Findes andre Medlemmer af Familien behæftede med Sindssygdом, Idiotisme, Krampetilfælde eller anden Sinds- og Legemssvaghed og med hvilke? Hvor nær ere disse beslægtede med den Syge?*

**P:** Moderen og hendes Familie (Datter af en Gartner Krause) har altid nydt en sund Sjæletilstand; men Mandens Fader er død i høi Grad Afsindighed, der havde været flere Aar. En Broder var heller ikke ganske fri – Manden selv har aldrig viist noget Symptom af Sindssvaghed.



5. Er dette Barn Moderens Førstefødte eller hvilket i Ordenen er det? Under hvilke Omstændigheder forløb det Svangerskab, der endte med dette Barns Fødsel, og hvorledes foregik Forløsningen?

6. Hvorledes forholdt Barnet sig i den nærmeste Tid efter Fødselen? Kunde det skjønnede som andre Børn? Paa hvilke Tegn og i hvilken Alder viste det sig at være svageligt overhovedet og navnlig svagsindigt?

7. Hovedets Dannelse, dets Omfang, Længden af de forskjellige Diametre?

8. Kroppens Størrelse og Forhold til Hovedet?

9. Findes der Misdannelse af Lemmerne, af hvilke og hvorledes?

10. Kan Barnet gaae? Kan det vilkaarligt bruge sine Arme og Hænder? Kan det foretage noget med dem? Forholder det sig stille og roligt eller er det ideligt i Bevægelse?

L: Nej hendes Forældre ere raske, men en Bedstefar har i den ældre Alder lidt af Sindsforvirring, saa der kan nok tænkes en arvelig Disposition.

P: Det andet Barn – Moderen be fandt sig vel under Svangerskabet, der end[te] med en let og naturlig Forløsning.

L: Det første Barn døde, men denne Pige er den ældste af de nulevende Børn. Svangerskabet forløb uden væsentlige Sygdomme og Fødselen var let og naturlig.

P: Intet mærkeligt eller usædvanligt fandt Sted. Barnet skjønnede godt ret tidlig, men taledede først i 2 Aars Alderen. Mellem 2den og 3de Aar leed hun af Orme-Krampe,<sup>21</sup> der yrede sig saa stærk, at hun, bedst som hun gik, faldt bevidstløs omkuld omtrent 8 Gange i det Tidsrum, og Forældrene tror at finde deri Begyndelsen til hendes fjollede Tilstand.

L: Hun synes ret at udvikle sig noget langsommere end andre Børn, men man blev dog først opmærksom derpaa senere da hun var ved 3 Aar gammel.

P: vil rimeligvis Lægen forklare.

L: [ikke besvaret]

P: Forholdet synes ikke usædvanligt.

L: Efter mit skjønnende normalt.

P&L: Nej.

P: Ja – kan strikke og sye, og sidder roligt ved Arbeidet.

L: Ja – hun kan sye og strikke under Opsigt. Hun er temmelig bevægelig og livlig.



*11. Sandsernes Udvikling; hvorledes er: Synet? Hørelsen? Lugten? Smagen? Følelsen?*

*12. Hvorledes ere de aandelige Evner udviklede? kan Barnet tale, eller gjøre sig forstaaeligt for Andre paa anden Maade? kan det forstaae Tiltale?*

*13. Er det støiende og vildt eller er det fredsommeligt og godmodigt? Har Barnet nogle særlige Uvaner og hvilke?*

*14. Er der gjort noget for at undervise Barnet og med hvad Udfald? Kan det læse, skrive o.s.v. og hvorvidt er det kommen heri?*

*15. Hvilke Afvigelser findes med Hensyn paa Appetit, naturlige Udømmelser, Søvn o.s.v.*

*16. Holder Barnet sig renligt om Dagen – om Natten?*

**P:** Barnets Helbred er fortræffeligt og hendes Sandser meget gode.

**L:** Alt normalt.

**P:** Hun nævner gjerne Forkortelse af sit Navn "Rie" istedet for Jeg, men kan for Øvrigt vel forstaae, hvad der siges hende f.Ex. om at hente Et eller Andet. Hun fatter langsomt men glemmer ikke, hvad der har gjort Indtryk paa hende.

**L:** Ja, hun kan tale og læse. Kan og temmelig godt gjøre sig forstaaelig for Andre, men Hukommelsen er svag, og noget sammenhængende kan hun ei fortælle, ei heller erindre, hvad hun har læst selv efter kort Tids forløb.

**P:** Hun er fredelig og godmodig samt holder meget af sine 4 mindre Sødskende, som samtlige er aandsfriske. Hendes ældste Søster er død, og derefter er ogsaa 3 Dreng og 2 Piger døde, hvoraf 3 var Tvillinger.

**L:** Naar hun attraar noget, er hun temmelig støiende, men kan dog godt komme ud af det med sine Sødskende og holder meget af dem.

**P:** Ja, hun har gaaet i en Pogeskole og har godt lært at læse i Bog, men det Læste er strax forsvunden, hun skriver paa Tavle.

**L:** Barnet har været anbragt hos en Skolelærer paa Landet og faaet Underviisning i Læsning og Skrivning.

**P:** Alt i Orden. Hun er aldrig upasselig.

**L:** Alt naturligt.

**P:** Hun er fuldkommen reenlig.

**L:** Ja.

17. *Hvilke Sygdomme har Barnet gennemgaaet: almindelige Børnesygdomme, Hududslet, Saar i Hovedet, Kramper, Orm og af hvad Art, o.s.v.*

18. *Er Barnet for Tiden beladt med chroniske Sygdomme og hvilke?*

19. *Har det Kramper, hvorledes yttre disse sig, hvor hyppigt og hvor længe ad Gangen? Komme de til bestemte Tider? Er Barnet sig derved bevidst?*

20. *Er der Onanie tilstede?*

21. *Hvad antages at have foraarsaget eller bidraget til at fremkalde Barnets nuværende Tilstand?*

22. *Mod hvilke Sygdomme har der været benyttet Lægehjelp for dette Barn, og hvilke Husraad eller andre Midler har man brugt?*

23. *Ere Forældrene velhavende, af middel Vilkaar eller fattige? Dersom Forældrene tilhøre den arbejdende Classe, da ønskes Oplysning om de have en regelmæssig Fortjeneste, der giver dem et stadigt tarveligt Udkomme, eller om de til sine Tider have en rigelig Fortjeneste, til andre Tider lide Nød.*

**P:** Naar undtages den omtalte Orme-Krampe, som var ophørt ved Barnets 4de Aar, og Mæslinger, har hun bestandig været frisk til Datum.

**L:** Hun har haft Mæslinger og Kighoste, har i en Alder imellem 2 og 3 Aar lidt af Orm ledsaget af Krampetilfælde, som vel af og til viste sig i Løbet af ½ Aar.

**P&L:** Nej.

**P:** See ovenfor.

**L:** Nej.

**P:** Mig ubekjendt.

**L:** Nej.

**P:** Om Begyndelsen mellem 2den og 3de Aar, da Ormekrampen var værst er bemærket. Hendes Tilstand har forresten været uforandret, og kun i Perioder noget uroligere. For Tiden er hun meget for at synge.

**L:** Formentlig de Krampetilfælde, hvoraf det led, da hun var i en Alder imellem 2 og 3 Aar.

**P:** Ved fornævnte Krampetilfælde.

**L:** Hun har været under Lægebehandling for Orm, Krampetilfælde og de mindre Sygdomstilfælde, der jevnlig kan opstaa hos Børn.

**P:** Forældrene ere ikke fattige, men af middel Vilkaar. Deres Værtskab er temmelig indbringende, og de leve sparsommelig og kjerlig med deres Børn.

**L:** Forældrene have deres stadige tarvelige Udkomme.

24. *Hvorledes er Almuens Leve-  
maade der i Egnen? Gjøres der hyp-  
pig Misbrug af spirituøse Drikke  
overhovedet og i Barnets Familie i  
Særdeleshed?*

25. *Er det sædvanligt der i Egnen at  
berolige spæde Børn med Brændevin  
eller med Lægemidler som indeholde  
Opium eller andre søvndyssende  
Substantser? Har noget saadant  
Middel været benyttet i dette Barns  
spæde Alder?*

26. *Forekomme typhøse Febre,  
Koldfebre, eller andre epidemiske el-  
ler endemiske Sygdomme, endvidere  
Apoplexie, Epilepsie og andre Kram-  
pesygdomme hyppigt der i Egnen?*

27. *Har de senere Aars forøgede Vel-  
stand frembragt nogen Forbedring  
eller Forandring i Sundhedstilstan-  
den der i Egnen? Er navnlig Antal-  
let af Idioter og Afsindige i Commu-  
nen til eller aftaget siden den første  
Undersøgelse over de Sindssvage i  
1838-40, og hvorved antages den  
indtraadte Forandring isaafald at  
være tilveiebragt?*

[Underskrift:]

**P:** Almuen er i Stege, som mindre danske Byer, dog troer jeg at Møenboernes større Velstand og rigelige Føde gjør, at Drikfældighed er mindre hyppig. Forældrene til Barnet ere meget ædruelige; men den afdøde Fader og en Broder<sup>22</sup> var nok temmelig hengiven til Drik.

**L:** Nej.

**P&L:** Nej.

**P:** Nei ikke i nogen mærkelig Grad. Maaskee er Øens kolde og vindige Klima Skyld i temmelig megen Gigt-svaghed og Brystinflammation.

**L:** Nej.

**P:** Ja – jeg har boet her i 21 Aar og formener, at Mortalitetens Forholdene ere langt gunstigere end andensteds. Saavidt mig er bekjendt er Tilstanden ikke forandret i de sidste 15 Aar. I mit Pastorat er 1 Afsindig, en meget irriteret, som dog maae ansees for helbredet – begge voxne Fruentimmer – og 2 fjollede Pigebørn 13 a 15 Aar gl., men kun een Dreng nu 14 Aar, som ei kan confirmeres, og en anden, som prøves men kun med ringe Haab. Alle disse ere af Landsognet og understøttes tildeels af Fattigvæsenet. Den første er indsat i den Mønske Daare-Deceptions Anstalt for Land?? Communens Regning.

**L:** Nej. Nej.

**P:** Stege 9de Decbr 1855

D. Smith Sognepræst

**L:** Stege d. 29de Novbr 1855

H. Mackeprang Districtslæge

## Noter

1. Jfr. Arkivregistratur over Gl. Bakkehus 1855 – ca. 1970. Udg. af Landsarkivet i København 1984 + maskinskrevet tillæg til registraturen 1989.
2. Jfr. Erik Nørr: 600 meter handicaparkiver (Likhet och särart. Handikaphistoria i Norden. Red. B.E. Eriksson, R. Törnqvist. Södertälje 1995 s. 279-92); samme: Kilderne til handicapforskningen (Handicaphistorie 1989 s. 47-61); om klientsager se Grethe Ilsøe: Særforsorgens klientjournaler – bevaring, forskning og sikkerhed i landsarkiverne (Handicaphistorie 1987 s. 131-36).
3. Om oprettelsen af Gamle Bakkehus henvises generelt til Nete Balslev Wingenders store undersøgelse: “..Drivhuset for den sygnende Plante!..” Børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl. Bakkehus 1855-1902 (1992).
4. Udklip af aviserne findes i Landsarkivet i København (LAK). Gamle Bakkehus. Sager vedr. oprettelsen af Helbredelsesanstalten 1853-55.
5. LAK. Gl. Bakkehus. Oplysningsskemaer og korrespondance vedr. eleverne (elev nr. 7).
6. Nete Balslev Wingender: “..Drivhuset for den sygnende Plante!..” s. 87-89.
7. P. Nedergaard: Dansk Præste- og Sognehistorie II (1954) s. 745-46; K.F. Carøe, J.H. Selmer: Den danske Lægestand. 6. Udg. (1891) s. 234.
8. LAK. Stege rådstue. Brandtaksationsprotokol 1857-67 s. 112-14.
9. LAK. Stege rådstue. Kæmnerregnskab med bilag 1855.
10. LAK. Stege sogns kontraministerialbog 1847-75.
11. LAK. Stege byfoged. Skifteprotokol 1865-82 (skifte 20/3-1882).
12. LAK. Gl. Bakkehus. Regnskabsprotokol 1862-64.
13. LAK. Stege rådstue. Protokol over skolebørn født 1839-48.
14. Se eksemplerne i Erik Nørr: Præst og Administrator (1981) s. 168-69.
15. Jfr. Jørgen Mikkelsen i På embeds vegne. Kilder til dansk forvaltningshistorie 1750-1920. Red. E. Nørr og K.P. Pedersen (udkommer 1998); Jørgen Mikkelsen: “sig mig, af hvem du er bleven besmittet...” Medicinalberetninger – en guldgrube for lokalhistorikere (Journalen 1997 nr. 4).
16. Jfr. Gerda Bonderup: “Cholera-Morbro’er” og Danmark. Århus 1994.
17. J.R. Hübertz: Et Bidrag til Daarevæsenets Statistik i Danmark (Dansk Ugeskrift 2. Rk. II, 1843 s. 245-71); J.R. Hübertz: De Sindssyge i Danmark, efter Undersøgelsen af 1ste Juli 1847. Udg. paa det statistiske Bureaus Bekostning. Kbh. 1851; se også A.F. Bergsøe: Den danske Stats Statistik. IV (1853) s. 112ff.
18. Anden Beretning om Helbredelses-Anstalten for idiotiske, svagsindige og epileptiske Børn paa Gamle Bakkehuus ved Kjøbenhavn 1857 s. 13-15.
19. Tredie Beretning. Kbh. 1858 s. 17-18.
20. Fjerde Beretning. Kbh. 1859 s. 17-18.
21. Krampetilfælde hos børn, som menes at skyldes indvoldsorm (ODS).
22. Dvs. barnets farfar og farbror.

# “..det baand, som er i liv og død av broderfavntag spundet”

Om dansk-norske forbindelser  
i omsorgen for åndssvake

Av Eva Simonsen

*“Det fæstne baandet, tiden brød,  
men som igjen blev tvundet,  
det baand, som er i liv og død  
av broderfavntag spundet.”*

Slik avsluttet den danske døvelærer O.C.Jensen sin hyldningssang til Norge ved abnormskolens tredje nordiske lærermøte i Kristiania sommeren 1884. Det var kampen for abnormsaken som i 1872 knyttet de nye båndene mellom danske og norske skolefolk.

Sammen skulle de fire nordiske landene løfte denne viktige saken, men aller tettest skulle forholdet mellom de danske og de norske fagfolkene bli. Det var i sannhet gamle bånd som ble festnet. De spesielle forbindelsene på åndssvakeområdet skulle vare til midt i vårt århundre. Fagfolk og politikere i begge land følte seg knyttet til hverandre – det var nærliggende å bruke hverandre som forbilder – eller som avskrekkende eksempler når det var ønskelig.

Pedagoger og leger var de mest aktive i samarbeidet. For begge profesjoner var det nyttig å ha faglige alliansepartnere i et annet land. Dels var det snakk om å skape allianser ute for å styrke sin egen profesjons stilling i hjemlandet – dels ble det arbeidet for å utbre ideer utover egne landegrenser.

Jeg skal ta frem tre eksempler på forbrødringen mellom Norge og Danmark. Det første gjelder forbindelsen mellom de to nestorene på hver side i pionertiden rundt århundreskiftet: den norske pedagogen Johan Anton Lippestad og den danske legen Christian Keller. Det andre eksemplet dreier seg om norske legers og politikeres kamp for å gjennomføre rasehygieniske tiltak overfor åndssvake i tiden 1935-1950. I dette forehavendet engasjerer danske leger seg for fullt til støtte for sine norske kolleger. Underveis opptrer imidlertid en norsk kvinnelig pedagog som tar kampen opp mot en massiv dansk-norsk lege – og politikerfront. Hun allierer seg med sine danske lærerkolleger- og bidrar på 1950 tallet til å undergrave de danske åndssvakelegers posisjon innenfra.

## Kristen filantropi eller naturvitenskapelig rasjonalitet?

Den norske skolemannen Johan Anton Lippestad representerte den første og den danske åndssvakelegen Chr. Keller den andre. De opererte begge på åndssvakefeltet, tildels på samme tid, men i hvert sitt land. Trass i store forskjeller i innstilling og holdning til åndssvakesaken hadde de noen viktige fellesstrekk som gjorde dem til forbundsfeller. Om de faglig sett stod langt fra hverandre i selve behandlingen av de åndssvake, var de begge to istand til å gjenkjenne den andre som en stor entreprenør på feltet. Begge var private eiere av åndssvakeinstitusjoner – og hadde vyer og planer for storstilt utbygging – med dem selv i ledelsen.

Forholdet var kanskje aldri spesielt nært, men de var venner som diskuterte og utvekslet brev og støtteerklæringer. Forbindelsen mellom de to var mere av faglig enn vennskapelig karakter – til det var kanskje aldersforskjellen og forskjellene i fagsyn for store. Som en slags nasjonale ledere i hvert sitt land var de uansett nødt til å forholde seg til hverandre. Og de fant hverandre – som ledere av familiedynastier og som dynamiske gründere med store faglige ambisjoner og evner. Familiene møttes, både i Norge og i Danmark. Familien Keller likte seg godt i Norge, den friske fjelluften gjorde underverker for helsen. Keller skrev til Lippestad om sin kone: “Efter nogle Ugers Ophold i norsk Fjældluft forvandler hun sig fra en svag, træt Kone til en yngre, lebendig Skiløberske.”

Forbindelsen mellom Danmark og Norge i åndssvakesaken ble knyttet på 1870-tallet. Norge ble trukket med i det nyetablerte nordiske samarbeidet for den abnorme skole. For å kunne starte opp undervisning av åndssvake i Norge besøkte Johan Anton Lippestad åndssvakeinstitusjoner i Danmark og Sverige. Flere felles nordiske møter og et nordisk tidsskrift for abnormskolen bidro til å utvikle den menneskelige og faglige kontakten. Etter at Christian Keller hadde overtatt sin fars posisjon som ledende fagperson i Danmark i 1884 ble forbindelsen for alvor etablert. Familien Lippestad besøkte Kellers i København i 1894. I et forsøkt takkebrev skrev Lippestad om sin beundring for de danske institusjonene som Keller stod i spissen for:

*“Vi Normænd er jo atskillig bekjendte for vor Selyfølelse, og dog maa vi nok, Sandheden tro, i denne Sag sige, at den største ære vi kan tilegne os er den, at vi er en “Stump” Danmark, og denne Stumpen, dette lille Stykke maa Spindes langt ud, før vi kunde sige: “Se nu er vi paa Siden af Jer.”*

I motsetning til i Danmark hadde ikke legene hatt noen særlig innflytelse over abnormsaken i Norge. De forsøkte riktignok å skaffe seg innpass, men ble avvist av pedagoger og politikere. Abnorm-

saken var en skolesak – det viste Abnormskoleloven med all tydelighet. Pedagogikken skulle være det førende prinsipp – en saklig fundert pedagogikk innenfor en filantropisk tradisjon. Medisinsk og naturvitenskapelig rasjonalitet måtte bli underordnet. Visst måtte det bygges ut en medisinsk fundert omsorg for de ikke dannelsesdyktige etter mønster. Johan Anton Lippestad gikk selv i spissen overfor myndighetene med dette ærendet. Men først og fremst måtte det aldri bli slik at den medisinske formålsrasjonalitet ble herskende.

Lippestad hadde personlig dårlige erfaringer med medisinerens forsøk på innblanding i hans undervisning av åndssvake. Gjennom avisinnlegg i Morgenbladet i 1885 og 1886 var han blitt angrepet av legen Ole.B. Bull for å seile under falsk flagg. Bull hevdet at de gode resultatene som Lippestad oppnådde skyldtes at elevene slett ikke var åndssvake, men hadde dårlig hørsel og syn. Når sansetapet ble kompensert for med tilrettelagt opplæring, blomstret elevene opp og stormet frem i utvikling og kunnskaper. Konklusjonen var at legene måtte få større innflytelse over abnormsaken, den kunne ikke overlates til pedagoger. Konflikten roet seg, men saken kan ha bidratt til at Johan Anton Lippestad ikke fikk stillingen som direktør for de norske abnormskolene da den ble opprettet i 1896. Myndighetene så nok også på Lippestads vide definisjon av hvem som var dannelsesdyktige som en økonomisk trussel. Som direktør kunne han komme til å bli dem en dyr mann.

En byråkrat, en ikke-fagmann, være seg pedagog eller lege, var den siste person både Keller og Lippestad ønsket seg i lederposisjonen for abnormsaken. Det ville være et dårlig signal som kunne svekke saken også i de andre nordiske land. De to ante nok hva som var under oppseiling. I sin anbefaling om at Lippestad skulle få embetet, sørget Keller for å flette inn en advarsel om å gjøre stillingen til “retraite for en eller anden embædsmand eller politiker, der trods mulig andre fyldestgjørende egenskaber savner saglige kundskaber og evner.”<sup>3</sup> Keller la i et senere brev til at også fagmiljøene i Tyskland, England, Frankrike og Amerika støttet ham i ønsket om å se Lippestad som abnormskoledirektør. Andre ledende danske fagpersoner støttet også hans kandidatur aktivt. Forstander Rolsted ved Gamle Bakkehus ga en meget overbevisende anbefaling, som Lippestad kunne returnere hvis han ikke var fornøyd. Rolsted mente Lippestad selv måtte forklare den danske innblanding i abnormskoleembetet: “hvis Herrerne i Departementet skulde spørge, hvad de norske Sager rager os danske, – saa maa Du selv tage den Sag paa din brede Ryg.”<sup>4</sup>

Lippestad fikk ikke stillingen i første omgang. Først i 1904 ble han abnormskoledirektør. I mellomtiden utviklet forholdet mellom Keller og ham seg. Som private eiere av åndssvakeinstitusjoner hadde de stort utbytte av å utveksle økonomiske beregninger og drøfte juridi-

ske spørsmål om forholdet mellom privat og offentlig drift. Mens Kellers institusjoner forble på private hender, overdro Johan Anton Lippestad Thorshaug Institut til staten i 1899.

Johan Anton Lippestad hadde tidlig og gjentatte ganger vært en ivrig talsmann for at også Norge måtte bygge ut en differensiert åndssvakeforsorg, etter dansk mønster. Skolenen for åndssvake skulle suppleres med arbeidshjem og pleiehjem. Han bidro økonomisk, faglig og menneskelig til at Norges første pleiehjem for åndssvake ble opprettet i 1898. Som han selv skrev kom arbeids- og pleiehjemssaken i annen rekke da han overtok som abnormskoledirektør i 1904. Organiseringen av et skolesystem for døve, blinde og åndssvake barn måtte først komme på plass. I dette spørsmålet hadde han myndighetene på sin side; de var lettet over å slippe ytterligere utgifter. Det oppstod likevel etterhvert et press om å utrede en norsk åndssvakeomsorg etter dansk mønster. I 1912 ble Christian Kellers faglige råd og økonomiske anslag innhentet i saken. Lippestad kommenterte dem overfor Kirkedepartementet, men skjøv dem samtidig unna. Holdningen hans var fullt forståelig ut fra et økonomisk synspunkt, det var snakk om svimlende beløp etter norske forhold. Men var det også en mere fundamental faglig uenighet som kom til syne i denne saken mellom de to gamle kolleger?

På to områder hadde de to utviklet et fundamentalt forskjellig syn over årene. Det gjaldt den nedre grense for hvem som skulle ansees som dannelsesdyktig eller utviklingsdyktig og det gjaldt synet på såkalt moralsk åndssvakhet. Motsetningene i syn gjenspeiler grunnleggende forskjeller i syn mellom de to fagene eller profesjonene de to tilhørte – pedagogikk og medisin.

Til å begynne med, på 1870 tallet argumenterte Lippestad for at åndssvake tilnærmet kunne helbredes. Mens Torshov off.skole for åndssvake fortsatt var et privat institutt praktiserte han knapt noen nedre grense for dannelsesdyktighet. Utgangspunktet hans var at fra et kristent synspunkt skulle ingen mennesker utelukkes fra få del i Guds ord. Så sant ikke alvorlig fysisk sykdom var til hinder, skulle alle kunne få prøve seg som elever ved instituttet. Etterhvert fikk han dempet sine forventninger til hva som kunne utrettes pedagogisk med åndssvake. Konsekvensen ble at skolen måtte endre kravene til opplæringen. I 1881 skrev Lippestad om en elev at hun lider af dyb Idioti og med delvis Sindsforvirring, og der vil saaledes aldri blive tale om nogen Oplærelse i skolemæssig Forstand.”<sup>5</sup>

“Hun fikk likevel fortsette som elev. Lippestad så fortsatt muligheter for å gjøre henne mere “menneskelig i sin Opførsel.”<sup>6</sup> Litt kristendom og litt arbeidsopplæring ble skolens mål. Lippestad gikk i spissen for å ersatte teoriundervisningen i åndssvaksekolen med praktisk arbeid. Skolekjøkken ble introdusert som fag, med stor suk-



sess. Pedagogikken hadde ikke lidd noe nederlag, den hadde bare tilpasset seg elevenes behov. Pedagoger og bare pedagoger kunne avgjøre om et barn var dannelsesdyktig eller ikke.

Ved det 4.nordiske abnormskolemøtet i 1898 i København kom motsetningene mellom de to til syne. Som lege var Christian Keller opptatt av at mest mulig midler skulle gå til den medisinske delen av åndssvakeforsorgen. Pleie- og arbeidshjemkandidatene sto i kø for å få institusjonsplasser, mens skoleavdelingene hadde vansker med å finne kvalifiserte søkere. Mere penger til medisinerne måtte tas fra åndssvakeundervisningen. Det kapitale spørsmål var å skille mellom de utviklingsdyktige og de ikke-utviklingsdyktige, for å unngå at penger ble kastet bort på dyr undervisning. Tall og empiri måtte fremskaffes – åndssvakeforsorgen måtte vise at den var rasjonell. Samfunnets dom var den høyeste; for den måtte subjektive faglige oppfatninger av hva som var viktig vike. Keller sammenfattet sitt syn på pedagogikkens betydning slik: “Hatten af for Aandssvageundervisningen, men begræns den!”

Ved samme møte benyttet Keller anledningen til å ta opp spørsmålet om internering av antisosiale eller moralsk åndssvake personer. Hans ærende var ikke minst å sørge for at denne gruppen ble definert om en del av åndssvakeforsorgen og ikke overtatt av sinnssykevesenet. USA ble fremholdt som et foregangsland og eksempel på hvordan et opplyst land sørget for uskadeliggjøring av disse individene. Selv om deres intellekt var i orden, hadde ikke antisosiale individer krav på opplysning i form av skolegang. Kunnskapen kunne misbrukes. Disse menneskene var dessuten pr. definisjon uhelbredelige.

Trass i at Lippestad var sterkt på glid når det gjaldt å erstatte teoretisk undervisning med praktisk opplæring, stod det ham fjernt å gjøre om skoleplasser til arbeids- og pleiehjems plasser, slik danskene ønsket. I det hele tatt reagerte han sterkt på Kellers holdninger, både hans menneskesyn og hans syn på pedagogikkens oppgaver. Keller hadde gitt uttrykk for en fundamental biologisk determinisme og mangel på tro på mennesket. Det gjorde at Johan Anton Lippestad samlet seg til et motangrep, i et forsvar for alle menneskers verd:

*“Jeg gaar ikke med paa det, aldeles ikke. Det er ikke længere siden end i Fjor, at jeg udskev en , som vi havde haft et Aar, og som er og bliver Antisocial alle sine Dage. Hun lærte dog en hel del Bibelhistorie og havde sine ømme Øyeblikke, da hennes Venlighed og Kærlighed rørte mig, maa jeg sige. Naar dette Individ, som havde øvet det mest mulige af ondt overfor Lærerpersonalet, fik se et af mine mindste Børn, som hun havde utvalgt sig, blev Udtrykket i hennes Ansigt, som paa en Skuespiller paa een Gang forandret fra noget ondt til noget ømt og mildt, og*

*jeg lod hende med fuld Tryghed haandfælde mit Barn, hvad jeg ikke vovede for nogen anden. Hun er af Lægen erklæret for uhelbredelig sindssyg, det er der ingen Tvivl om, men jeg vil sige til mig selv og til andre: Man skal paa denne Side af Graven være lidt forsiktig med at opgive ethvert Haab, naar vi staa lige over for Mennesker.”<sup>8</sup>*

De to fortsatte som nasjonale fagredaktører av det nordiske tidsskriftet for abnormsaken. Mens Lippestad stelte med sine skolesaker sørget Keller for det nordiske fagmiljøet fikk kjennskap til de nye ideer om åndssvake som samfunnsfarlige. Allerede i 1902 beskrev han den åndssvake forbryter.<sup>9</sup> Hans tiltak for å uskadeliggjøre dem gikk ut på internering og sterilisering av store grupper, etter forbilde særlig fra USA.<sup>10</sup> Som den første i Norden introduserte Christian Keller intelligensmåling som den nye vitenskapelige metoden for klassifisering av åndssvake i 1909.<sup>11</sup> Dr. Henry Goddard ved den amerikanske Vineland-anstalten, eller “Menneskelaboratoriet” var et forbilde. Hos Goddard fant han støtte for at pedagogikken måtte underordnes medisinsk ledelse.<sup>12</sup> Goddard var en ledende skikkelse innen den euge-

## Fra alle Lande

På professor Kellers 70årsdag den 19de oktober blev der holdt en vakker fest på Torshav. Forat den hele dag skulde være under festens tegn blev der holdt skole kun en ganske kort tid, hvori barna fik høre lidt om professor Keller og Danmark. Kl. 11 samledes bestyrer og lærerpersonalet og en del innbudne til fest i den vakre sal, festlig pyntet med danske og norske flagg. I talen, som skolens bestyrer holdt for professor Keller, gik han ut fra, hvad dr. Wilkenskov skrives om prof. i siste tidsskrift og endte med en begejstret hyldelse til prof. Keller og hans virke. Efter talen blev der sunget en for anledningen forfattet sang av frk. Anna Kvamme sålydende:

Mel.: I røsenlund under søgasthall.

Idag vi fejrer en sjelden fest  
For gjest – som ej er tilstede,  
Dog viser dette jo allerbedst,  
Hvor vi hans minne vil hedre!  
Professor Keller er gjestens navn,  
Og alle vi ham kjæner.  
Hans virke blev til gællens gavn,  
Han gav med begge hender!

Hans navn det rekker så vidt om land,  
– For Skandinaviens riker  
Han broen blev mellem fjerne strand  
Og hjemlands dype vikar.  
Han fækken bar som lyste op  
Av hjertelagets varme.  
Han pløiet jorden uten stopp  
For dem av ånden “arme”.

Som lige venn han skolen bar,  
Og fævnet der de “tunge”.  
En pedagog hvis evner har  
Fått bifall til a runge!  
Et hjem han skapte stort og godt,  
Som mange launde rumme,  
Og der blev både skjønt og flott  
– Dog glemtes ei de “grumme”.

En Danmarks store sønn han blev  
Sitt land til megen glede,  
Og statens “tunge tras” han drev  
Hjem til sin egen rede!  
Han samlet om sig villig tropp,  
Som fulgte ham i yrket.  
De gav ei op og sa ei stopp,  
Men blev av ilden styrket.

En “merkesmann” for Nordens land  
Det blev professor Keller  
Og derfor vaier flagg fra stang,  
Han sytti år det gjelder!  
De mange flagg tiltops idag  
De lover ham å fremme  
Den sak sitt liv han viet glad,  
Og aldri vi ham glemme!

Om eftermiddagen var der fest for skolens øvrige funksjonærer. Barna blev også bevertet med chokolade og ekstraforpleining. Så skolens bestyrer opnådde sikkert, hvad han ønsket: at professor Kellers syttiårsdag skulde stå som et varigt minde for alle på Torshav.

Torshav, den 23. Oktober 1928

Louise Pryds-Carlsen

*Christian Keller var populær. Ved Torshov off.skole for åndssvake ble hans fødselsdag grundig feiret. (Fra Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet)*

niske bevegelsen. Keller på sin side bidro aktivt til å spre rasehygieniske idéer med gjentatte advarsler om de såkalt “forbryderiske Aandssvage” som en overhengende samfunnstrussel. Ved det sjette nordiske møte for abnormsaken i 1912 agiterte han for innføring av omfattende internerings- og steriliseringsprogram. Møtet samlet seg da også om at deltakerne skulle arbeide for å spre rasehygieniske idéer i sine hjemland.<sup>13</sup> På dette møtet var ikke Lippestad tilstede. Han døde året etter, i 1913.

Kellers etterfølger som overlege ved de kellerske anstalter ble Hans Otto Wildenskov. Også han fikk et nært forhold til den norske åndssvakesaken.

## **Hans Otto Wildenskov – dansk lege og profet for rasehygiene i Norge**

Til stor fortvilelse for sosialhygienisk innstilte norske leger fortsatte norske myndigheter å neglisjere åndssvake som en samfunnsfare. I 1930 stod en fortsatt uten en utbygd og medisinsk ledet åndssvakeforsorg. Argumenter om en rasjonell åndssvakeforsorg fikk ikke gjennomslag hos myndighetene før det danske forbildet ble aktivt trukket inn som et eksempel. Resultatet ble at norske sosiale myndigheter i 1940 besluttet å bygge ut en medisinsk ledet åndssvakeforsorg etter dansk forbilde, på et rasehygienisk grunnlag.

Forut lå et intenst dansk-norsk samarbeid. I bunnen lå den danske sosialreformen fra 1933, som norske sosialdemokrater var opptatte av å følge opp.<sup>14</sup> Åndssvakeforsorgen inngikk i sosialreformen på en måte som dannet forbilde for Norge noen år senere. Den danske åndssvakeforsorgen var ikke noe ukjent område. 30-tallet var preget av en ny giv for å realisere drømmen om den medisinsk ledete “store kombinerte anstalt”, der danske leger diagnostiserte, klassifiserte, steriliserte og forsket.

Norske leger startet med å besøke Danmark. Psykiateren Einar Haugen var en av de første. Ved de kellerske anstalter i Brejning fant han en mønsterinstitusjon under ledelse av H.O. Wildenskov. Her gikk alt vitenskapelig korrekt for seg. Økonomien var i orden. Fra 1933 hadde den danske stat overtatt alle utgifter i forbindelse med forpleining av åndssvake. Resultatet var som forventet; kommunene ble ivrigere enn tidligere til å sende sine åndssvake til anstaltene. Haugen merket seg danskene praksis med å sørge for at alle som skulle utskrives fra anstaltene måtte steriliseres før de ble sluppet ut. Wildenskov hadde også erfaringer med å sortere ut de åndssvake blant vergerådsbarn og skolehjemselever. Dette var nyttig for Haugen, som hadde ansvar for en liknende stor undersøkelse av skolehjemsbarna i Norge.

Tidsskrift Den norske Lægeforening tok inn artikler av Wildenskov, og han lot seg også kalle til Norge. I et møte i Norsk Forening for Sosialt arbeid i 1937 advarte han mot norsk sparepolitikk. Ved å la være å bygge ut åndssvakeanstalter risikerte landet å måtte betale en mange ganger høyere pris ved at lettere åndssvake fikk gå fritt omkring og formere seg uhemmet.

Flere norske leger reiste til Danmark. Alex Brinchmann, forfatter og barnelege kom i 1938 hjem etter en lengre turné i Danmark. Og nå begynte sneballen å for alvor rulle. Gjennom seks stort oppslåtte artikler i Dagbladet manet han leger og opinion til å danne en aksjon for å få slutt på de skandaløse forholdene i Norge. Brinchmann jengga nøye sine danske kilder: Reaksjonen lot ikke vente på seg. En gruppe ledende norske leger samlet seg om et presseutspill til støtte for Brinchmann, og laget også et privat lovforslag om åndssvakeanstalter etter dansk forbilde.

Underveis mot et fullstendig lovutkast måtte flere brikker på plass. Korrespondansen mellom Wildenskov og norske leger og embetsmenn gikk livlig mellom 1938 og 1940. Wildenskov ble en viktig person for Sosiallovkomiteen som fikk i oppgave å lage det endelige lovutkastet. Da krigen kom i 1940 stoppet arbeidet opp, ikke på grunn av faglige eller politisk uenigheter, men av byråkratiske grunner. Etter krigen ble innstillingen fra 1940 tatt frem igjen og utgitt med en varm takksigelse til Wildenskov "som har ytt komiteen en uvurdelig bistand."<sup>15</sup>

Tilsynelatende lå nå alt til rette for å innføre danske tilstander i Norge. Formålet var klart:

*"Av evgeniske grunner må samfunnet sikre seg mot uhemmet forplantning av åndssvake og derfor ta hånd om dem."*<sup>16</sup>

Forslagsstillerne var klar over at det kunne vekke motstand at loven tok sikte på å internere de lettere åndssvake. Derfor måtte en sikre seg mot at familier nektet å sende fra seg sine åndssvake ved bestemmelser om at politiet skulle kobles inn. En sørget også for å ta inn i innstillingen den vitenskapelige grunnen for at det var denne gruppen en var ute etter:

*"Forholdet er nemlig det, at de åndssvake viser en ganske stor forplantningshyppighet, særlig gjelder dette de lettere åndssvake, og det er hos debile en oftest finner arvelige faktorer som årsak til defekten."*<sup>17</sup>

Strengere steriliseringslovgivning var derfor nødvendig. Men legene møtte motstand. Også denne gangen fra pedagogisk hold. Den norske direktøren for skolene for døve, blinde og åndssvake, Marie Pedersen, rykket ut mot medisinerens forsøk på å overta skolene for Åndssvake. Hun argumenterte mot at legene trodde de kunne sorte-

re ut og internere alle barn og unge med IQ under 90. Medisinerne forstod knapt hva de hadde begitt seg ut på.

I boken “De evnesvake i skole og samfunn”, la Marie Pedersen med sin medforfatter Ingolf Eik, frem en undersøkelse som viste at norske åndssvake skoler kunne vise til gode resultater. De tidligere elevene ble slett ikke kriminelle eller falt samfunnet til byrde på andre møter. Behovet for medisinsk overtakelse var overhodet ikke tilstede. Boken hadde også et kapittel med tildels sviende kritikk av den danske åndssvakeforsorgen, og et kraftig angrep på Sociallovkomiteén og overlege Wildenskov, komitéens viktigste faglige støttespiller:

*“Hvorfor har så sosiallovkomiteén slått seg til ro med beregninger som er utført på grunnlag av en offentlig statistikk som alle visste var upålitelig? () Eller var de så imponerte over de storartede anlegg de så i Danmark at de glemte å regne?”<sup>18</sup>*

Sociallovkomiteéns flertall hadde stirret seg blinde på det danske systemet, etter Marie Pedersens mening. Flertallet av foreldrene i Danmark holdt barna unna åndssvakeforsorgen fordi de ønsket opplæring, ikke forsorg for barna. Det hadde ikke Sociallovkomiteen føtt med seg. I boken viste forfatterne til at kritikken av den danske åndssvakeomsorgen for uheldig legedominans slett ikke var ny. Johan Anton Lippestad hadde advart den danske åndssvakelegen Christian Keller mot medisinsk determinisme allerede i 1912.

Overlege Wildenskov tok raskt opp hansken fra Marie Pedersen i Nordisk Tidsskrift for Aandssvageforsorg. Til å begynne med beklaget han at boken ble brukt “som et Stridsskrift i Striden om Pædagog eller Læge som Leder av Forsorgen for Aandssvage.”<sup>19</sup> Han forsvarte den billige danske forsorgslinjen mot den norske opplæringslinjen, særlig som yrkesopplæring. Penger til dyre og bortkastede skoleplasser kunne i stedet brukes til rimelige arbeidskolonier og dermed befri ulykkelige hjem for åndssvake som ellers ville havnet i fengsler, sinnssykehus og skolehjem. De to nordmennene manglet den “varme Tone” som hadde hersket tidligere, dessuten kjente de to nordmennene ikke nok til den danske forsorgen til å uttale seg. Wildenskov forsøkte å distansere seg fra forslaget om at alle mennesker med IQ under 75 skulle under den medisinske åndssvakeomsorgen. Han benektet all tanke på tvang i dansk åndssvakeforsorg; “man kaster ikke et Net udover Landet og kræver, at alle under IK 75 skal under Forsorg”.<sup>20</sup> Tallet 75 var tvertimot satt for å begrense adgangen til forsorgen til dem som var berettiget til godene, hadde “Ret til at nyde Forsorgens Støtte og Hjælp”.

Svaret fra nordmennenes side var ydmykt i form, men sterkt i innhold. Kritikken av Sociallovkomiteen stod fast. For at de debile skulle beholde sin rett til opplæring måtte det gjøres en to-delning; de med

IQ under 50 gikk til legenes åndssvakeforsorg. Pedagogene fikk hånd om de øvrige. De var de egentlige fagmenn på oppdragelse og opplæring. Det viste den høye selvforsørgelsesprosenten hos de tidlige elevene. Innvendingen fra Wildenskov mot denne ordningen var bekyrningen for dem med IQ under 50. "Jeg tror man derved løber Fare for at skabe et Kastesystem med 2 Klasser."

Wildenskov følte også ansvar for å forsvare Sociallovkomitéens økonomiske beregninger, som Pedersen karakteriserte som ren ønsketenkning. For å motbevise de norske påstandene la Wildenskov frem tall for selvforsørgelsesprosenten for landbruksavdelingen ved Brejninganstalten og for øyanstalten Sprogø for løssaktige og usedelige kvinner, i følge Wildenskov et meget tungt klientell. Tallene for tiåret mellom 1936 og 1946 var meget oppmuntrende, hvilket beviste den billige danske modellens fortrinn. Selv etter at han offisielt hadde erklært at debatten var slutt fortsatte han argumentasjonen for rasjonalitet i forsorgen. I 1947 la han frem nye beregninger som viste hvor dyrt det ville bli for Norge med en dobbelt administrasjon, pedagogisk og medisinsk, fulgt av en dulgt trussel: "Der er saa sandelig – ikke mindst i Norge – Brug for en Samling om Opgaverne i Stedet for en Splittelse".

Gjennom debatten med Wildenskov førte Marie Pedersen samtidig en indirekte kamp mot sin fremste norske motstander i dette spørsmålet, helsedirektør Karl Evang. Evang mente at åndssvakhet var en sykdom og at alle personer med IQ under 90 måtte behandles deretter og tas hånd om av leger.<sup>21</sup> Innenfor denne pasientgruppen skulle medisinerne avgjøre hvilken behandling hver enkelt skulle ha. Marie Pedersen var opprørt i sitt innerste: Hvordan kunne legene, med sine enkle målemetoder tro at de var mere kompetente til å skille mellom hvem som var opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige enn skolens folk? En ikke-fagmann skulle med andre ord bestemme hvilken form for undervisning elevene skulle ha:

*"Skolene blir derved redusert fra et selvstendig-tenkende organ med myndighet til å treffe sine egne avgjørelser på saklig grunnlag og til et lydlig redskap for en medisinsk sakkyndighet som ser på elevene under begrepet pasienter. Og opplæringen reduseres fra å være aktiv hjelp til selvhjelp til å bli et ledd under forsorgen hvis betydning vesentelig blir av reklamemessig art".<sup>22</sup>*

Konflikten endte med et nederlag for legene. Den medisinske åndssvakeomsorgen skulle bare ta hånd om personer med IQ under 50; de imbecile og mest lavtstående. Takket være Marie Pedersens iherdige motstand under og etter krigen forble skolene for evneveike under pedagogisk ledelse. Riktignok ble de karakterisert som "folkeskolens ytterste forpost", men de var innenfor skoleverket, det var det ikke tvil om.

Med Marie Pedersens protester mot resultatene av Wildenskovs gjerninger i Norge, bidro hun også til et aldri så liten pedagogisk sammensvergelse over landegrensene – norske og danske pedagoger i forening mot legeveldet.

## Dansk norsk pedagogforbund

Marie Pedersen hadde protestert mot forsøkene på en medisinsk invasjon av åndssvakeomsorgen i Norge ved å vise til hva som i fed med å skje i andre land. Sverige hadde nylig forlatt systemet med medisinsk overledelse av hele arbeidet med åndssvake.<sup>23</sup> Tegn tydet på at også Danmark kunne komme til å følge denne linjen. Marie Pedersen trakk frem danske åndssvakepedagoger som eksempler. Til og med en kjent størrelse som skolebestyreren ved de kellerske anstalter i Brejning, selveste Christian Kellers bror, ønsket seg vekk fra legeveldet. Hun fortsatte:

*“I det hele tatt er det tydelig at lægenes tendens til å se på alle evnesvake under synspunktet pasienter – nå ikke lenger vinner gehør. Således hender det stadig oftere at skolebestyrerne ansetter psykologer ved folkeskolene til erstatning for eller ved siden av skolepsykiatere. Skolen trives ikke under fremmed herredømme”.*<sup>24</sup>

Medisinerne innen den danske åndssvakeforsorgen hadde også sine problemer. Forsorgen fikk kritikk utenfra og innenfra sett var det også grunn til bekymring. Skolen og undervisningen blomstret på bekostning av den medisinske pleien på sentralanstaltene. “Forklaringen er lige til og ligger i det store, sprudlende, fantasifulde og impulsgivende Initiativ som er præsteret af de pædagogiske Ledere” skrev legen Gunnar Wad i 1946 i et nummer av Nordisk Tidsskrift for Aandssvageforsorg.<sup>25</sup> Skolen og pleiehjemmet kunne sees som to grener på samme tre: *“den ene rigt blomstrende med stadig nye og kraftige Skud hvert Foraar; den anden, lidt vissen i Løvet uden nævneverdige nye Skud og uden rigtig Grøde og Grønhed”.*<sup>26</sup> Ansvar for utviklingen lå hos ledelsen. Wad ville beskjære undervisningen og overføre ressursene til pleiehjemmene *“til Gavn for Helheden – og Børnene.”*<sup>27</sup> Sjalousien mot skolen uttrykte Wad også gjennom å gjøre narr av undervisningen av de åndssvake. Lærerne var dovne og undervisningen virkelighetsfjern.

I samme nummer av tidsskriftet stod Wildenskovs frontalangrep på Marie Pedersen og Ingolf Eik. Ironisk nok inneholdt den samme utgaven av tidsskriftet også en fagartikkel av Marie Pedersen “Mens vi lærer å regne”, et aldri så lite spark til Wildenskov.

Men Marie Pedersen hadde fått gehør og forbundsfeller i Danmark. Ved den nordiske spesialskolekongressen i Oslo i 1954 opp-



trådte de danske åndssvake lærerne tildels opprørsk mot sine overordnede – legene. De danske lærerne innrømmet at de var tildels misunnelige på sine svenske og norske kolleger som hadde råderett over sine særskoler og evneveikeskoler. “*Vi finner ingen trøst ved at være den eneste barneskole i verden, der i princippet er lægeligt ledet*”, sa de. Ordningen førte til at mange barn som hadde behov for tilpasset opplæring ble holdt vekk, nettopp fordi forsorgen var medisinsk. Pedagogene ønsket å frigjøre opplæringen av de evneveike (debile) elevene fra den medisinske åndssvakeforsorgen. Dersom det ikke var mulig ville de sette som et minstekrav at skolene skulle ligge et annet sted enn inne på området for den store sentralanstalten. Mottoet var samarbeid mellom pedagogen, pediateren og barnepsykiateren; “men pædagogikken (undervisningen og behandlingen) er hovedsagen.”<sup>28</sup>

Straffen for sin kritiske linje fikk Marie Pedersen føle i 1959. Da ble bestyrerne for de norske evneveikeskolene for første gang nektet adgang til det nordiske møtet for spesialundervisning, det 11. i rekken siden 1872. Møtet ble arrangert av det danske sosialministeriet. Marie Pedersens argumenter nådde ikke frem. Det er en meget tilknyttet direktør for det norske spesialskoledirektoratet som er avbildet på fotografiene fra møtet. Men samtidig stod også de danske åndssvakelegenes hegemoni innen forsorgen for fall.

Men det er en annen historie.

## Noter

1. Brev 18.2.1902. Privatarkiv nr.1
2. Brev 5.10.1894. Gjengitt i Lauritz Sølvberg:” Johan Anton Lippestad og hans verk.” Oslo 1945.
3. Brev 23.6.1896. Privatarkiv nr. 1.
4. Brev 30.6.1896. Privatarkiv nr.1.
5. Brev 14.3.1881. Torshov skoles arkiver. Kopibøker I. 7.8.1879-16.9.1881.
6. Brev 14.3.1881. Torshov skoles arkiver. Kopibøker I. 7.8.1879-16.9.1881.
7. Christian Keller i et innlegg ved det 4.nordiske abnormskolemøtet. Beretning om det fjerde nordiske Abnormskolemøde i København den 6. 7. 8. og 9.Juli 1898. København 1899. s. 173
8. Johan Anton Lippestad i et innlegg ved det samme 4. nordiske Abnormskolemøde s. 204.
9. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1902 s. 211
10. Birgit Kirkebæk (1994) gir en inngående analyse av Kellers rolle i denne sammenheng i “ Da de Ændssvage ble farlige”.
11. Christian Keller: “Nyere Forsøg paa en metodisk Inndeling af Aandsvaghed.”Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet omfattende Aandssvage-, Blinde – og Vanføre-Sagen i Norden. 1909 s.1 – 7.



12. Christian Keller:” Aandssvageforsorgen i Evropa, set med en Amerikaners Øje.” Ny Tidsskrift for Abnormvæsenet omfattende Aandssvage-, Blinde- og Vanføre-Sagen 1908 s. 217-219.
13. Sjätte Nordiska Mötet för Abnormsaken i Helsingfors 24 -27 Juli 1912. Redogörelse och Förhandlingar. Helsingfors 1915 s. 54
14. Inge Debes:” De første forslag fra Sociallovkomitéen.” Foredrag i Norsk Forening for Socialt Arbeid 19.mars 1936.
15. Sosiallovkomiteen av 1935: “Innstilling VIII Lov om omsorg for åndssvake” Oslo 1946.
16. op.cit. s. 9
17. op.cit. s. 10
18. Marie Pedersen og Ingolf Eik: (1946) : “De evnesvake i skole og samfunn”. s. 247.
19. Wildenskov, H.O.: “Norsk Kritik af den danske Aandssvageforsorg”. Nordisk Tidsskrift for Aandssvageforsorg 1946 s.72 – 81.
20. op.cit.s.80
22. Marie Pedersen og Ingolf Eik (1946) : “De evnesvake i skole og samfunn” s.254
23. Tidsskrift for Aandssvageforsorg 1943. s 49-61
24. Marie Pedersen (1948): “Arbeidet i Norge for de evnesvake”. Foredragsmanus, s.13. Privatarkivet
25. Gunnar Wad:”Nogle kritiske Bemærkninger vedrørende Aandssvageforsorgen.” Nordisk Tidsskrift for Aandssvageforsorg 1946. s.37.
26. op.cit. s.37 -38.
27. op.cit. s 38
28. E. Floris: “De danske Øndssvageskolers stilling i dag.” Beretning fra Nordisk Spesielskolekongress i Norge 1954 Oslo 30. juni - 3. juli. Trondheim 1956.

# “Kvindernes ø” – fra idé til realitet.<sup>1</sup>

Af Nete Balslev Wingender

Den åndssvage kvinde – som trussel og offer

*“For kort Tid siden, saa en i Anstaltens “Kvindehjem” anbragt ung Pige Lejlighed til at gaa bort herfra; efter en Tid forgæves at have søgt hende har den fundet hende paa et Sygehus, hvor hun af det stedlige Politi var indlagt til Behandling for en frisk erhvervet Kønssygdom. Af de politimæssige Oplysninger, der er tilgaaet Anstalten over hendes Oplevelser i den Tid, hun har været borte, fremgaar det, at hun ikke har haft fast Ophold eller fast Beskæftigelse noget Sted, men hovedsagelig har levet af Utugt, staaet til Disposition for enhver Mandsperson, hun traf paa sin Vej ...”<sup>2</sup>*

Sådan indledte Christian Keller, overlæge på Den Kellerske Anstalt i Brejning, i 1918 et indlæg med overskriften “Et Trekløver” i abnormvæsenets tidsskrift. Overskriften henviste til tre unge kvinder, der var kommet i politiets søgelys efter at have overtrådt loven om udbredelse af kønssygdomme. Mens den ene kvinde, som citatet viser, var blevet smittet med en kønssygdom under en “udflugt” fra Brejning-anstalten, var de to andre blevet anbragt på anstalten efter at have ført et i arbejdsmæssig og seksuel henseende omtumlet liv.

Ifølge tidens fagfolk blev netop lav intelligens hos kvinder tænkt sammen med lav moral og impulsstyret seksualitet. Bekymringen gik derfor på, at disse lettere åndssvage kvinder ville udgøre en alvorlig trussel mod befolkningens kvalitet, når de ansvarsløse og hensynsløse – som det blev udtrykt – spredte de frygtede kønssygdomme i befolkningen og som bærer af degenerativ arv risikerede at sætte en “i Reglen lidet brugbar Generation” i verden.<sup>3</sup>

Når fokus i stigende grad rettede sig mod befolkningskvaliteten hang det sammen med et foruroligende fald i antal af børnefødsler i århundredets første årtier – et fald, der i første omgang gjorde sig gældende inden for de socialt bedre stillede lag. Bekymringen rettede sig derfor imod den kvalitative forringelse af befolkningen, der ville ske, når der her blev praktiseret en vis fødselskontrol, mens samfundets socialt lavere stillede lag og såkaldt underlødige personer fortsat formerede sig uhæmmet. Med sit indlæg om trekløvet pegede Christian Keller således på nødvendigheden af en forplantningskontrol over for disse “underlødige” personer og hans indlæg

må ses som et led i den debat om eugeniske tiltag, der så småt var ved at tage form i Danmark.<sup>4</sup>

Det var dog ikke kun de lettere åndssvage kvinder, der efter tidens forestilling udgjorde en trussel mod samfundet. Omvendt udgjorde også samfundet en trussel mod disse kvinder, da de var nemme ofre for seksuel udnyttelse. Således nævnte Christian Keller i sin beskrivelse af den ene af de tre kvinder, at hun *“med sine erotiske Tilbøjeligheder og sit kønne Ydre [var] et let Bytte for enhver Mandsperson, der ville misbruge hende.”*

Åndssvageforsogets opgave var derfor på den ene side at beskytte lettere åndssvage kvinder mod seksuelt misbrug og på den anden side at beskytte samfundet mod disse kvinders tøjlesløse seksualdrift. Midlet blev internering.

### **Christian Keller ventilerer tanken om en kvindernes ø**

Det var netop internering af unge lettere åndssvage og seksuelt aktive kvinder, der tilsyneladende alle kom fra samfundets lavere sociale lag, der var budskabet i Christian Kellers indlæg om trekløveret. Men det var ikke internering i åndssvageanstaltens relativt åbne arbejdshjem, han havde i tankerne. Det var hans erfaring, at herfra ville de snart stikke af til det frie og lokkende liv uden for anstalten, eller som han udtrykte det over for faderen til en af disse unge kvinder: *“fra den aabne Afdeling vil hun med Sikkerhed kunne siges en skønne Dag at gaa bort til nye erotiske Oplevelser, dem hun efter eget Sigende til Kammeraterne nu har faaet saa intens Smag for, at hun erklærer ikke at kunne eller ville undvære dem.”<sup>5</sup>*

Alternativet var derfor permanent at anbringe disse kvinder bag lås og slå, helst isoleret fra andre og under konstant tilsyn. Men det var en anbringelsesform, der efter Christian Kellers mening var uhenigtsmæssig både af behandlingsmæssige og humane grunde. Hans bud var derfor, at der for disse kvinder blev oprettet *“et Hjem paa en Ø – helst deres egen Ø”*. En sådan ø-anstalt ville ifølge Christian Keller ikke alene være en mere human foranstaltning end celleisolation. Men der ville på en sådan anstalt også kunne leves op til de behandlingsmæssige krav om, at de internerede kvinder skulle deltage i dagligdagens arbejdsopgaver ud fra en betragtning om, at det fysiske arbejde ville kunne rense dem for deres samfundsskadelige kønsdrifter. I modsætning til celleisolation ville anbringelse i en ø-anstalt dermed give mulighed for en resocialisering af de unge kvinder ved at lære dem borgerlig arbejdsmoral samt gøre dem bevidste om borgerlige ordens- og moralnormer, og dermed også om deres egen seksuelle abnormitet. Desuden ville en ø-anstalt kunne yde samfundet

samme beskyttelse mod kvinderne som cellevægge – omgivet som den ville være af vand.

Ideen om en ø-anstalt var på ingen måde ny, idet det i 1911 var lykkedes Christian Keller at få oprettet en anstalt for “forbryderiske aandssvage Mænd” på Livø i Limfjorden.<sup>6</sup>

Christian Keller havde allerede i 1902 i et indlæg i abnormvæsenets tidsskrift argumenteret for oprettelse af en ø-anstalt for særlige samfundsfarlige åndssvage. På det tidspunkt gjaldt hans plan kun mænd ud fra en betragtning om, at de ikke alene udgjorde langt størstedelen af denne klasse åndssvage, men at de også var farligere end kvinderne. I århundredets begyndelse var det således ikke befolkningskvaliteten, der stod i fokus hos åndssvageforsorgens mest driftige fagmand, men frygten for at når de mænd, der klassificeredes som “moralsk åndssvage” eller “antisociale”, var på fri fod, ville de forbyrde sig mod den offentlige orden ved vagabondering, tyveri, ildspåsættelser og voldtægt. Derfor var det en ø-anstalt for mænd Christian Keller i første omgang havde sat sine kræfter ind på.

Først syv år efter at Livø-anstalten var en realitet, gav Christian Keller med indlægget om trekløveret udtryk for, at tiden var inde til at skabe en kvindelig pendant til Livø. De kvinder, som han tidligere havde betegnet som mindre farlige end mænd, blev nu anset for “samfundsfarlige i højere Grad end mangan Livø-Mand med Tilbøjelighed til Brud paa Ejendomsretten.”<sup>7</sup>

Med det stigende fokus på befolkningens kvalitet var holdningen til de lettere åndssvage kvinder blevet skærpet. Løsningen på det akutte problem var internering på en ø, hvorved der ville kunne sættes en stopper for den spredning af kønssygdomme og forringelse af den generelle befolkningskvalitet, der efter tidens opfattelse gjorde kvinderne mere samfundsfarlige end mange af Livø-mændene.

## Kampen for “Kvindernes Ø”

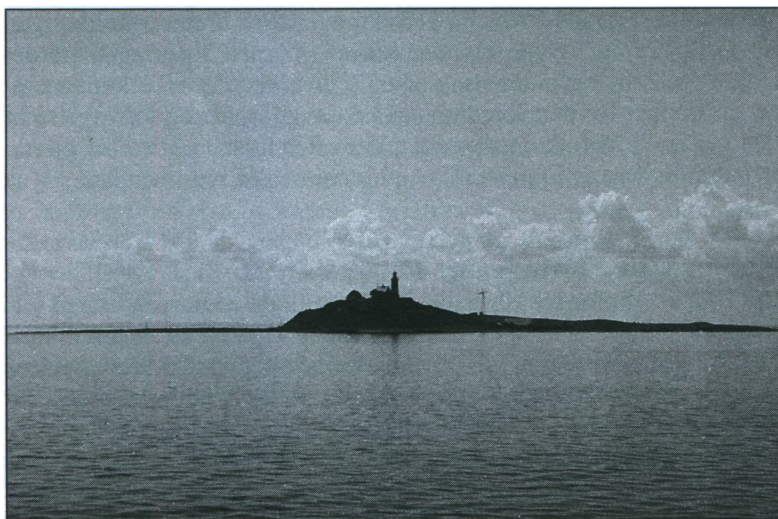
Det hastede derfor for Christian Keller at finde en passende ø til lettere åndssvage og seksuelt aktive kvinder. Han skrev derfor i april 1918 til godsforvalteren på Romsø i den nordlige del af Storebælt for at høre, om det var muligt der på øen at oprette et hjem i lighed med Livø-anstalten

*“for saadanne unge let aandssvage Piger, hvis sexuelle Anlæg bringer dem til at kolliderer med det store Samfunds Orden, idet de snart erhverver sig en Graviditet, hvis Resultat er et Barn, de ikke formaar at ernære og som ofte har modtaget den mentale Svaghed i Arv, og snart paadrager sig Kønssygdomme, som de ansvarløst spreder ud i den almindelige Befolkning.”<sup>8</sup>*

Godsforvalteren svarede, at øen ikke kunne stilles til rådighed til et sådant formål, da den var beboet af flere familier og en lærerinde for øens børn. Dertil kom, at der ofte kom søfolk til øen og den iøvrigt var et yndet udflugtsmål.

Heller ikke øerne Birkholm, Vigø og Strynø-Kalv i det fynske øhav, som Christian Keller havde kig på, egnede sig til formålet. På Birkholm boede der ligesom på Romsø for mange mennesker, mens Vigø nok var ubeboet, men den manglede de nødvendige bygninger. Af sikkerhedsmæssige hensyn kunne Strynø-Kalv ikke bruges, da det i hårde isvintre var muligt at gå over isen til Langeland, Tåsinge og Ærø.

Så faldt Christian Kellers blik på Sprogø. Her var den ideelle ø til formålet. Med sine bygninger, telefon- og bådforbindelse kunne den tages i brug med kort varsel og – hvad der ikke var mindre vigtigt – uden nævneværdige økonomiske udgifter. Øen var stort set ubeboet, idet der kun boede nogle få familier, hvis opgave det var at passe fyrtårnet. Endelig gjorde beliggenheden midt i Storebælt med dets stærke havstrømme enhvert flugtforsøg om ikke umuligt så i hvert fald særdeles farefuldt og vanskeligt. Efter et besøg på øen gav Christian Keller derfor udtryk for følgende i et brev til sin bestyrelse, *“Forholdene der ligger, som var de bestemte til at løse vor Opgave med Tilvejebringelse af en “Kvinde-Ø.”*”



*Nok ser Sprogø idyllisk ud, som det ligger midt ude i Storebælt. Men i offentlighedens bevidsthed blev øen symbolet på usædelighed. Og for de internerede kvinder resulterede opholdet på den ca. 600 kvadratmeter store ø ikke sjældent i en ø-psykose.*

Christian Keller lagde al sin energi i projektet. Sprogø var ejet af De danske Statsbaner, der benyttede den som feriehem for det ansatte personale og som støttepunkt for isbådstransporter. I forsøget på at overtale statsbanerne til at overlade åndssvageforsorgen øen pegede Christian Keller og anstaltens bestyrelse på, at isbådstransporter ikke havde været nødvendige i en længere årrække og at de dertil snart ville blive overflødige som følge af den hastige udvikling af transportsektoren. Desuden var de af den mening, at statsbanerne med lethed ville kunne finde andre egnede feriefaciliteter til personalet.

Ved siden af sin brevveksling med statsbanerne skrev Christian Keller til sundhedsstyrelsen, ministre, rigsdagsmedlemmer og ministerielle embedsmænd for at få dem til at støtte sagen. I brevene understregede han, at det var et problem, at anstaltens "Sprogø-Damer" ikke alene stak af og ifølge politirapporterne benyttede tiden på fri fod til seksuel løssagtighed. Men de skabte også uro på anstalten "*baade paa Spinde- og Sværdsiden*". Således gjorde han i et brev til gårdejer og landstingsmand P.K. Ejsing opmærksom på, at der netop var blevet fundet et kærestebrev, der skulle smugles ud til en af mændene på mandshjemmet, hvad der efter hans mening med al tydelighed viste, "*hvor nødvendigt det er at få den Slags Piger anbragte i en Sær-Anstalt uden tilgængelige Mandfolk*."<sup>10</sup>

I sit forsøg på at lægge pres på statsbanerne opfordrede Christian Keller også en række større dagblades medicinske medarbejdere til at omtale sagen, ligesom han bad redaktionen i Nordisk Tidsskrift for Strafferet om "*en hjælpsom Haand til at vriste Sprogø ud af Statsbanernes Hænder*".<sup>11</sup>

Endelig bad han Dansk Kvindesamfunds bestyrelse om at anbefale sagen over for de relevante ministerier, hvilket resulterede i et andragende til undervisningsministeriet, der støttede interneringen af de seksuelt vildfarne kønsfæller.

At gøre problematikken kendt hos politikere, i offentligheden generelt og i de kredse, der kunne øve pres på de statslige myndigheder specielt, var en bevidst taktik fra Christian Kellers side i forsøget på at få sit projekt gennemført. Det lykkedes ham også at skabe sympati for sagen i offentligheden og blandt sine fagfæller, men statsbanerne stillede sig fortsat afvisende og i første omgang lykkedes det ikke at overtale dem til at lade åndssvageforsorgen forpagte Sprogø. En tydelig frustreret Christian Keller skrev følgende i abnormvæsenets tidsskrift, "*Og Sprogø ligger der fuldt færdig og venter på at tage Opgaven op! Med Hus og Indbo, Telefon og Baadforbindelse, paa "Ruten" og dog uberørt af denne. Det hele staar til Statens Raadighed! Hvorfor trækker da Løsningen af dette Samfundsspørgsmaal i Langdrag? Har Tanken ikke fundet baade Forstaaelse og Velvilje paa de Steder, hvor Afgørelsen ligger? Lykkeligvis: Jo.*



*Kun i Statsbanernes Central-Administration er der rejst en saa fast Modstand, at det ser ud, som kunde den vælte hele Planen.”<sup>12</sup>*

Christian Keller opgav dog ikke kampen. Han ændrede blot sin taktik. I samme indlæg i abnormvæsenets tidskrift erklærede han Sprogø-sagen for død. Men samtidig gav han udtryk for, at “Sprogø-Pigerne” levede i bedste velgående – uden for anstaltens mure. Hvor de kvinder, der stak af fra Brejning-anstalten, tidligere var blevet hentet tilbage “*fnattet, luset, venerisk og elendig*”<sup>13</sup>, indtog han nu en laissez faire-holdning, hvilket han over for sin bestyrelse begrundede således: “*det vil være ørkesløst at søge dem genindlagt. Saalænge Samfundet ikke har en for dem afpasset Sær-Anstalt paa en Ø, kan Opgaven ikke løses paa en forsvarlig Maade.*”<sup>14</sup>

Det var som før frygten for, hvad lettere åndssvage og seksuelt hæmningsløse kvinder kunne forårsage af umoral og degeneration, Christian Keller spillede på. Men nu satte han ekstra trumf på ved at gøre det klart, at han ikke ville gribe ind, men lade dem tumle sig i det fri, som han formulerede det over for Ludvig Beck, den tids førende skikkelse inden for børneforsorgen.<sup>15</sup>

I et indlæg i abnormtidskriftet henviste Christian Keller desuden til, at Livø-anstalten i sin 10-årige levetid med al tydelighed havde vist sig særdeles samfundsnyttig, ligesom den havde været til inspiration for lignende tiltag i Tyskland, Sverige og Norge. Underforstået – udviklingen gik i den retning, og Christian Keller var da heller ikke i tvivl om, at fik landet først sit “Sprogø” ville det “*vokse sig fast i den almindelige Bevidsthed som en Nødvendighed.*”<sup>16</sup> Foreløbig kunne han dog kun gennem skærpelse af offentlighedens frygt for de lettere åndssvage kvinders usædelighed og gennem et fortsat pres på statsbanerne samt kontakt til myndigheder og fagfæller håbe på, at planen om Sprogø som “Kvindernes Ø” ville “*vokse sig saa fast i Myndighedernes Bevidsthed, at den inden længe staar som en solid Virkelighed.*”

## Målet nås

Den aktive, meget påtrængende og udadfarende facon var – som Birgit Kirkebæk også har dokumenteret det i sin disputats og i sin bog om Livø-anstalten – et særkende hos Christian Keller, når han ønskede en bestemt sag ført igennem. Han nåede da også denne gang sit mål. I 1923 bøjede statsbanerne sig. Kvindehjemmet på Sprogø blev en realitet med plads til 30 “erotiske vagabonderende Kvinder”.<sup>17</sup> I sin meddelelse om sagens vending i abnormvæsenets tidskrift sluttede Christian Keller med endnu engang at fastslå det akutte samfundsmæssige behov for en “Kvindernes Ø”, idet han refererede til en nærmere undersøgelse af “Sprogø-Pigernes” livshistorier:

*“Der er 3 Ord, der, gaaende igen i saa godt som alle Historierne, bider sig uafrystelig fast i Læserens Erindring: Det er: “Syfilis – Gonorrhoe – uægte Barnefødsler”. Hvilken Sum af vidt spredt Sygdom og Elendighed har ikke disse Kvindeskæbner dannet Basis for. Det er Sprogø’s Haab, at dette Kapitel ved dens Hjælp bliver mindre omfattende – mindre eventyrligt end det har været. Deri ser den i al Fald sit Maal.”*<sup>18</sup>

Christian Keller havde nået sit mål: at få mulighed for at isolere lettere åndssvage og seksuelt aktive kvinder fra det øvrige samfund. Samtidig havde han ved sine gentagne beskrivelser af den trussel, som “Sprogø-Pigerne” efter hans overbevisning udgjorde mod samfundet, fået sat fokus på, hvad der blev opfattet som lettere åndssvage kvinders abnorme seksualitet.

Kodeordene i Christian Kellers kamp for oprettelse af “Kvindernes Ø” var dermed usædelighed og degeneration og således nogle andre end da projektet lød på en “Mændenes Ø”, hvad der primært hang sammen med de to køns forskellige adfærd. Usædelighed forstået som seksuel løbsagtighed blev betragtet som et særligt karaktertræk ved lettere åndssvage kvinder. Det var grunden til, at Christian Keller allerede før århundredeskiftet havde været forsigtig med at anbringe dem i kontrolleret familiepleje *“af Frygt for, hvad der kunne ske.”*<sup>19</sup> Men der skulle en voksende opmærksomhed mod og bekymring for en kvalitativ forringelse af befolkningen til, før de blev opfattet som så samfundsfarlige, at en “Kvindernes Ø” kom på dagsordenen. Dobbeltisolationen på Sprogø var derfor et led i 1920erne og 30ernes omfattende eugeniske tiltag med sterilisations- og åndsvagelovkomplekset som det mest indgribende. Det er i dette perspektiv, at Christian Kellers kamp for Sprogø-anstalten skal ses.



*Kvindehjemmet på Sprogø som det så ud efter at være blevet genopbygget efter en påsat brand i 1925. Samtidig blev hjemmet udvidet, så det kunne rumme 44 og ikke som i de første år 30 kvinder.*



## Noter:

1. Mit bidrag bygger på første del af min artikel “..en knugende Længsel efter Frihed” udkommet i antologien “Bur. Kan, kan ikke. Vil, vil ikke. Kvindeliv i perspektiv”, 1996.
2. “Et Trekløver” i Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1918, s.89.
3. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1920, s.96. Citatet er kammerherre Bardenfleths, bestyrelsesformand i Den Kellerske Anstalt.
4. Debatten er beskrevet hos Koch, 1996.
5. “Et Trekløver” i Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet, 1918, s.90.
6. Om oprettelsen af Livø-anstalten se Kirkebæk, 1997.
7. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1920, s.96.
8. Korrespondance Sprogø 1990/49. Sprogø 1920. Brevet er dateret den 28. april 1920.
9. Korrespondance Sprogø 1990/49. Sprogø 1920.
10. Brevet er dateret den 13. august 1920. P.K. Ejsing, der desuden var medlem af Den Kellerske Anstalts bestyrelse, blev også brugt af Christian Keller til at fremme oprettelsen af Livø-anstalten. Korrespondance Sprogø. 1990/49. Sprogø 1920. Jvf. også Kirkebæk, 1997.
11. Korrespondance Sprogø. 1990/49. Sprogø 1920. Brevet er dateret den 14. oktober 1920.
12. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1921, s.44.
13. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1921, s.46. Citatet er hentet fra en beskrivelse af en af de kvinder, der stak af fra Brejning-anstalten. Men ordene går igen i beskrivelserne af de andre også.
14. Korrespondance Sprogø. 1990/49. Sprogø 1921. Brevet er dateret den 4. december 1921.
15. Korrespondance 1990/49. Sprogø 1922. Brevet er dateret den 20. januar 1922.
16. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1921, s.47.
17. Om kvindernes liv på Sprogø se Wingender, 1997, og Andersen m.fl., 1997.
18. Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1923, s.109.
19. Jvf. Wingender, 1992, s.353.

## Litteratur

- Andersen, Dorte m.fl.: *Erotisk abnorm? – et projekt om Sprogø Kvindehjem*. Upubliceret speciale fra RUC, (1996)
- Kirkebæk, Birgit: *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne*. Upubliceret licentiatafhandling Danmarks Lærerhøjskole, (1985)
- Kirkebæk, Birgit: *Da den åndssvage blev farlig*. Soc.Pol., (1993)
- Kirkebæk, Birgit: *Defekt og deporteret. Ø-anstalten Livø 1911-61*. Udkommer på Soc.Pol., (1997)
- Koch, Lene: *Racehygiejne i Danmark 1920-56*. Gyldendal, (1996)
- Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet 1899-1923. (diverse årgange)
- Wingender, Nete Balslev: *"Drivhuset for den sygnende Plante!" Børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl.Bakkehus 1855-1902*. Dansk psykologisk Forlag, (1992)
- Wingender, Nete Balslev: *"..en knugende Længsel efter Frihed."* Udkommet i antologien *Bur. Kan, kan ikke. Vil, vil ikke. Kvindeliv i perspektiv*.(1996)

De anvendte korrespondancesager samt de to billeder er fra Den Kellerske Anstalts arkiv, der befinder sig i Landsarkivet for Nørrejylland i Viborg.

# En dansk lov om tvangssterilisation<sup>1</sup>

Af *Lene Koch*

Det er ofte blevet fremhævet, at statslig brug af tvangsmidler til at gennemføre befolkningspolitik er et særkende for den klassiske racehygiejne. Det er først i forbindelse med den nyere eugenikhistoriske forskning blevet almindelig kendt, at det nazistiske Tyskland ikke stod alene med brugen af tvangsmidler, men at de nordiske lande også anerkendte brugen af tvang.<sup>2</sup>

Både Danmark, Norge, Sverige og Finland gennemførte i 1930-erne lovgivning, der hjemlede brug af tvangssterilisation for at undgå at blandt andre åndssvage personer fødte børn.<sup>3</sup> I retrospektiv er det en ubehagelig tanke, at Danmark således ikke har adskilt sig fra andre lande hvad angår viljen at sætte magt bagved ønsket om at undgå at "underlødige" mennesker blev sat i verden. I det følgende skal jeg belyse, hvorledes ønsket om tvang fandt vej ind i lovens tekst, først gennem muligheden for sterilisation af anstaltsanbragte personer i 1929, siden ved formalisering af adgang til tvangssterilisation af åndssvage i 1934.<sup>4</sup> Hvorledes tvangsbestemmelsen blev administreret, er et spørgsmål, der falder uden for denne artikels rammer.

## Åndssvageforsorg og Retslægeråd

Åndssvageforsorgens ledende mænd havde allerede inden første verdenskrig spillet en aktiv rolle i forbindelse med indførelsen af racehygiejniske foranstaltninger i Danmark. Christian Keller, der fra 1884 til 1932 var leder af landets største åndssvageanstalt, De Kellerske Anstalter, havde gennem særforsorgstidsskriftet *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsen* formidlet erfaringer med racehygiejnisk sterilisation fra foregangslandet USA til nordiske kolleger. Det var også ham, der vistnok som den første i Norden på det 6. Nordiske Abnormsagsmøde i Helsingfors i 1912 foreslog, at der ved lov blev skabt mulighed for sterilisation af åndssvage.<sup>5</sup> Han blev i 1924 sammen med bl.a. professor i psykiatri August Wimmer og professor i retsmedicin (fra 1925) Knud Sand medlem af den af Karl Kristian Steincke nedsatte "Kommission til overvejelse af Foranstaltninger vedrørende degenerativt bestemte Personer". Under kommissionarbejdet var Chri-

stian Keller en af de kraftigste fortalere for legalisering af sterilisation. Sterilisationskommissionens betænkning fra 1926 dannede baggrund for at Danmark i 1929 – som det første land i Europa – gennemførte en eugenisk inspireret sterilisationslov.<sup>6</sup>

Christian Keller blev i 1932 afløst som overlæge ved De Kellerske Anstalter i Brejning af en anden nidkær racehygiejniker, Hans Otto Wildenskov. I årene der fulgte blev yderligere fire racehygiejnisk inspirerede love vedtaget, nemlig lov om foranstaltninger vedrørende åndssvage af 1934, der hjemlede tvangssterilisation af åndssvage; lov om sterilisation og kastration af 1935, der afløste forsøgsloven af 1929, og vedrørte alle ikke åndssvage; svangerskabsloven af 1937, der tillod abort på eugenisk indikation og ægteskabsloven af 1938, der begrænsede forskellige arveligt og på anden måde belastede grupperes frie adgang til ægteskab. Wildenskov var optaget af de racehygiejniske perspektiver der knyttede sig til alle disse love. I det følgende skal jeg dog især redegøre for den rolle han spillede i forbindelse med det forberedende arbejde til åndssvage-loven af 1934.

1929-loven var, trods bl.a. Christian Kellers ønske om en mere vidtgående sterilisationslov, blevet en moderat forsøgslov, der kun gav adgang til frivillig sterilisation og kun af anstaltsanbragte personer. I årene der fulgte blev loven administreret med stor forsigtighed af Retslægerådet, hvor August Wimmer var medlem og hvis formand fra 1929 var Knud Sand. Mellem 1929 og 1934 blev kun 108 personer indstillet til sterilisation, 88 kvinder og 20 mænd.<sup>7</sup> Det store flertal af de steriliserede i forsøgsperioden – 84 af kvinderne og 19 af mændene – var åndssvage.<sup>8</sup> Retslægerådet fulgte fra begyndelsen en tilbageholdende om end i princippet positiv linje overfor sterilisation.<sup>9</sup> Der var flere grunde til denne forsigtige linje. Den vigtigste vedrørte den såkaldte lyststerilisation, dvs. frygten for at sterilisation ville fremme usædelig adfærd samt spredning af kønssygdomme. Rådet frygtede en socialt uansvarlig udskrivningspraksis, og kun åndssvage der efter sterilisation kunne forventes at tilpasse sig et normalt og socialt acceptabelt livsmønster, burde efter Retslægerådets mening steriliseres. Rådets forsigtige praksis var tillige bestemt af frygt for overudnyttelse af sterilisationsindgrebet; man ville ikke løbe risikoen for at kompromittere indgrebet. Man frygtede især at man med en hård fremfærd med tvangssterilisation overfor åndssvage ville fokusere urimelig kraftigt på netop denne gruppe og dermed “hindre dette Indgrebs Anvendelse paa mange andre end aandsvage”, deriblandt psykopater, alkoholister og kriminelle.<sup>10</sup> Bag disse synspunkter gemte sig en mere grundlæggende modsætning af ældre dato mellem åndsvageforsorgens og sindssygevesenets læger – det var de sidste der dominerede Retslægerådet – nemlig om åndssvaghed og sindssygdom overhovedet var sammenlignelige lidelser

og om der fortsat burde eksistere en fælles lovgivning for de to grupper.<sup>11</sup> Fra åndssvageforsorgen var det blevet anført, at en særskilt lovgivning for åndssvage var nødvendig, fordi de to grupper var væsensforskellige: åndssvaghed var en livsvarig, ikke helbredelig lidelse, der gjorde patienten uskikket til en normalt samfundsliv, hvorimod sindssygdом havde forbigående karakter, og den syge kunne ofte efter helbredelse indtage en normal samfundsborgers plads. Retslægerådet og sindssygelægerne mente derimod, at der ikke var væsensforskelle mellem åndssvaghed og sindssygdом og mente ikke, at de åndssvage udgjorde et større samfundsproblem end fx psykopaterne. Den voldsomme interesse i at sætte ind overfor netop de åndssvages børneavl fandt Retslægerådet heller ikke berettiget.<sup>12</sup>

Denne uenighed om både principper og om lovens praktiske administration førte til, at især den jyske – og sterilisationsivrige – fløj indenfor åndssvageforsorgen følte sig sat ud af spillet. Den måtte finde sig i, at de for åndssvageforsorgen så vigtige afgørelser om sterilisation var lagt i Retslægerådets hænder. Den kunne blot afgive indstillinger om sterilisation og afvente Retslægerådets velvillige behandling.

Denne tilstand vakte Wildenskovs harme. Efter hans mening havde Retslægerådet i lovens første år optrådt *“saa kontrært, at der hørte Ildhu til hos Sterilisationstilhængerne for ikke at ophøre med Indstillingerne”*.<sup>13</sup> Den anlagte praksis tilfredsstillede hverken Socialministeriets ønsker eller ønskerne i den jyske åndssvageforsorg. Da de to involverede ministerier, Justitsministeriet og Socialministeriet, i 1932 indledte drøftelser, der tog sigte på revision af forsøgsloven fra 1929, brød en række modsætninger ud i lys lue.

## Forsøgsloven 1933

K.K. Steincke havde ved flere lejligheder formuleret den opfattelse, at sociallovgivning og racehygiejne begge var nødvendige elementer for gennemførelsen af en økonomisk bæredygtig velfærdsstat. Med hensyn til sociallovgivningen måtte man efter hans vurdering *“supplere ... med en efter vor Viden affasset Form for Racehygiejne”*.<sup>14</sup> Han var som mange andre eugenikere overbevist om, at degenerationsruslen skulle tages alvorligt og frygtede, at de asociale – åndssvage, psykopater, kriminelle, prostituerede og vagabonder – med deres uhæmmede forplantning ville undergrave velfærdsstaten, biologisk og økonomisk. Frygten for især de åndssvages *“overordentlige Frugtbarhed”*<sup>15</sup> viste sig bl.a. i omtalen af deres truende store antal. Således regnede K.K. Steincke med *“ca 25.000 egentlig Aandsvage”*<sup>16</sup>, til trods for at der i 1934 kun var indlagt 4673 personer på landets fire store åndssvageanstalter.<sup>17</sup> Sterilisationslovgivningen

blev af K.K. Steincke opfattet som en af de væsentligste racehygiejniske foranstaltninger i fremtidens forsørgelseslovgivning og forhandlingerne om revision af sterilisationsloven blev da også indledt omtrent samtidig med at socialreformens væsentligste lovgivnings-elementer blev vedtaget.

Med forsørgsloven fra 1933 ændredes både finansieringen af åndssvegeanstalterne og de regler der gjaldt for indberetning af åndssvage. Med lovens §§ 66 og 69 overtog staten samtlige udgifter, der var forbundet med de såkaldt "trængende" åndssvages forsørg. Og samtidig foreskrev loven pligt til, at relevante myndigheder, som fx skole eller læge, anmeldte åndssvage til inddragelse under forsørg. Den åndssvages pårørende kunne foretage anmeldelsen til det sociale udvalg, eller udvalget kunne selv tage initiativet. En lægeundersøgelse skulle afgøre, om "*det maa anses for uforsvarligt, at paagældende ikke inddrages under Aandssvegeforsørg, enten fordi den aandssvage er farlig for sig selv, eller fordi hans hele Tilstand eller de Forhold, hvorunder han lever, tilsiger det*".<sup>18</sup> Mens kommunerne tidligere skulle betale halvdelen af en plads, kunne de nu opnå en udgiftsfri forsørgelse af disse personer. Man forudså, at fattiggårde og alderdomshjem ville blive tømt for åndssvage, ligesom plejebragte åndssvage nu ville blive henvist til åndssvegeforsørgen, og man var også opmærksom på at kommunerne af økonomiske grunde kunne fristes til at henvise patienter hvor åndssvagheden var tvivlsom. Kommunerne ville efter disse regelændringer henvise alt, hvad de overhovedet kunne henvise til åndssvegeforsørgen.

Efter at staten nu havde fået det økonomiske ansvar for åndssvegeforsørgen skærpedes Socialministeriets interesse for en mere energisk gennemført udskrivningspolitik, der kunne reducere de sociale udgifter. En sådan reduktion var afhængig af, at der kom skub i sterilisationerne, der som omtalt ovenfor var bremset af Retslægerådets forsigtige politik. Dette var baggrunden for, at Socialdemokratiet, i samarbejde med åndssvegeforsørgens største institution De Kellerske Anstalter, pressede på for at gennemføre Lov om Foranstaltninger vedrørende Aandssvage der vedtoges i 1934 og dermed skaffe en lettere adgang til sterilisation end det tilsyneladende var muligt så længe sterilisationsvæsenet var i Retslægerådets hænder.<sup>19</sup>

## Uenigheder mellem åndssvegeforsørgens fraktioner

For K.K. Steincke var sterilisationslovgivningen et middel til at undgå at de åndssvage fik børn, der kunne belaste samfundet med dårlige arveanlæg og øgede forsørgsudgifter. For at dette formål kunne opfyldes måtte de åndssvage kunne indfanges, anstaltsanbringes og steriliseres for derefter atter at udskrives. Håbet var så at de uden ri-

siko for forplantning kunne bidrage helt eller delvis til deres egen forsørgelse.<sup>20</sup> Villighed til at indstille åndssvage til sterilisation blandt åndssvageforsorgers læger var således et afgørende led i hele planen, men støtten hertil var ikke udelt.

En nærmere undersøgelse af 1929-lovens anvendelse viste, at den var blevet flittigst benyttet af de jyske anstalter, hvor 47 personer var blevet indstillet til sterilisation i perioden mellem 1929 og 1932, mens den kun i ganske ringe grad var blevet bragt i anvendelse på de anstalter, der hørte under Østifternes Åndssvageanstalter, og hvor kun 4 blev indstillet i denne periode.<sup>21</sup> Her herskede fra 1925 overlæge Johannes Nørvig, der fra 1932 tillige var medlem af Retslægerådet og en markant repræsentant for dettes forsigtige holdning til sterilisation. Denne forskel mellem de jyske og østifternes anstalters anvendelse af den nye lov førte til, at K.K. Steincke i 1932 gjorde et alvorligt forsøg på at banke Østifterne på plads.

I november 1932 inviterede han åndssvageforsorgens ledere til møde i ministeriet *“til Drøftelse af det fra Ministeriet rejste Spørgsmaal om, i hvilket Omfang den ved Lov ... af 1. Juni 1929 skabte Adgang til Sterilisation af Aandssvage bringes til Anvendelse paa Anstalterne”*.<sup>22</sup> Ministeren indledte med at redegøre for situationen på åndsvageområdet og for de to klassiske negativt eugeniske metoder, der eksisterede til at hindre, at de åndssvage satte børn i verden. *“Den første Udvej, Internering paa Anstalt paa Livstid eller dog for en længere Aarrække, er inhuman og uøkonomisk. For at undgaa Internering og samtidig Faren for Forplantning bør man derfor i saa vid Udstrækning som muligt gaa den anden Vej og sterilisere de paa-gældende inden de anbringes i kontrolleret Familiepleje; dette er humant.”* Ministeren udtrykte derfor forundring over, at der var langt flere fra Jylland end fra Sjælland, der steriliseredes. Denne forskel forekom ministeren *“mærkelig”*; men da Johannes Nørvig hævdede, at der var tale om en forskel i klienttype, blev han imødegået af de jyske læger. I mødereferatet noterede sekretæren, at jyderne *“...har formentlig ret heri ... herefter maa den forskellige Brug af Loven skyldes en forskellig Indstilling overfor den hos de 2 Anstalter. Ministeren nærede ingen Tvivl om, at Den Kellerske Aandssvageanstalts Indstilling var den rette.”*<sup>23</sup>

Trods sådanne energiske forsøg på at gøre den jyske linje til den alment gældende, så denne strategi ikke umiddelbart ud til at lykkes, omend Østifterne efter at være udsat for dette stærke ministerielle pres satte sterilisationstempoet noget op i de kommende år. Således viser en gennemgang af samtlige 1929-lovens 127 sager, at 40 personer var indstillet til sterilisation fra Østifternes Aandssvageanstalter, mens De Kellerske Anstalter havde indstillet 66. De resterende 21 indstillinger stammede fra andre anstalter, blandt andet epileptiker-

anstalterne.<sup>24</sup> Dette skal dog sammenholdes med antallet af patienter. I 1934 havde Østifternes Aandssvageanstalt ca. 2200 og De Kellerske Anstalter ca 1600 patienter.

Som sagerne stod i 1932 var forholdene imidlertid helt utilfredsstillende for sterilisationstilhængerne. I løbet af 1933 intensiveredes alliancen mellem Socialministeriet og den jyske åndssvageforsorg med henblik på at udskille de åndssvage fra 1929-loven, og dermed fra det alt for forsigtige Retslægeråd og lovgive særskilt for denne gruppe i en ny lov – direkte under socialministerens kontrol.

## Lovforslaget konciperes

H.O. Wildenskov var som sin forgænger Christian Keller en stærkt tilhænger af sterilisationstanken, og denne overbevisning var kun blevet styrket i forbindelse med de erfaringer, han havde gjort sig under 1929-lovens funktionsperiode: *“Efter nu at have afgivet op mod 70 Indstillinger efter denne Lov, efter – saa vidt det overhovedet er gør ligt – selv at have efterundersøgt og nøje fulgt de behandlede Personer, er der for mig ingen Tvivl om, at der her er givet os et Middel, der dels tager Hensyn til Samfundets Krav, dels tillader en langt mere human Fremgang overfor de aandssvage. Parallelt med Indvinding af disse Erfaringer, har jeg gennem et aarelangt Arbejde i Anstaltens Opland fortaget ret omfattende Arvelighedsundersøgelser, der [har] vist mig, hvor paakrævet det vil være, at Samfundet griber ind gennem Sterilisation. I Virkeligheden forudsætter Bestemmelserne om aandssvage i ... “Lov om offentlig Forsorg” netop, at Anstaltsbehandlingen skal arbejde Haand i Haand med Sterilisationsloven ... Men skal Sterilisationsloven anvendes i tilstrækkeligt Omfang, maa den ændres til at blive praktisk lettere haandterlig.”*<sup>25</sup>

Hvad Wildenskov henviste til, var 1929-lovens overordentlig tunge sagsgang. Wildenskov opremsede de 14 instanser en simpel sterilisationssag skulle gennemgå, og citerede over for ministeriet den Norske Komite for Rasehygiejne under ledelse af J.A. Mjøen for en lignende kritik af den langsommelige danske sagsbehandling. Man kan da heller ikke hævde at sagsgangen ligefrem fungerede som en ansporing til anvendelse. I henhold til lovens § 2 krævedes følgende: *“1. Andragende fra Ansøgeren. 2. Værgebeskikkelse. 3. Erklæring fra Værgen. 4. En Indstilling fra Anstaltens Læge, hvortil der ofte kræves Forundersøgelser. 5. Andragerens Henvisning til Gynækolog. 6. Gynækologens Udtalelse af Resultatet af en gynækologisk Undersøgelse...7. Indstilling fra Anstaltens Bestyrelse. 8. Indstilling fra Anstalten til Socialministeriet ledsaget af Bestyrelsens Udtalelse. 9. Socialministeriets Videreekspedition til Justitsministeriet med Anmodning om at blive underrettet om, hvad der videre passerer i*



*Sagen. 10. Justitsministeriets Ekspedition til Retslægeraadet. 11. Retslægeraadets Tilbagesendelse af Sagen til Justitsministeriet vedlagt Udtalelse. 12. Justitsministeriets Ekspedition til Sundhedsstyrelsen. 13. Sundhedsstyrelsens Tilbagesendelse af Sagen til Justitsministeriet vedlagt Udtalelse. 14. Justitsministeriets Afgørelse.”<sup>26</sup> “Intet andet Land svælger i en saadan Overdaad af Processer”<sup>27</sup>*

Denne besværlige sagsgang havde Wildenskov kun foragt tilovers for. I stedet mente han, at en ny revideret lov burde administreres af folk, der befandt sig tæt på sagerne, nemlig praktikere som ham selv. Også på andre områder havde loven efter Wildenskovs mening vist sig utilfredsstillende. Et punkt var lovens krav om opnået myndighedsalder: *“Jeg skal indtrængende henstille, at dette Krav frafaldes. Det har mange Gange vist sig, at herværende Anstalt ønskede at anbringe en Alumne fra en belastet Slægt uden for Anstalten, men ikke vovede dette af Hensyn til Afkomsfaren og hvor Sterilisation var udelukket, da paagældende ikke var fyldt 21 Aar. En Moder skaffede fornylig Plads til sine 2 aandssvage Døtre, der er 18 og 17 Aar gamle og begge er her paa Anstalten. I og for sig havde det været fuldt forsvarligt at prøve de to Piger i Plads, men da 10 Medlemmer af Slægten opholder sig paa Anstalter, turde jeg ikke vove Forsøget uden forudgaaende Sterilisation. Denne var umulig efter Loven. Jeg maatte opsøge Moderen i dennes Hjem og trods lang Samtale med hende er hun dybt forbitret paa mig over, at jeg ikke endnu vil tillade, at Pigerne kommer i de angivne Pladser.”<sup>28</sup>* Her lægger HO Wildenskov med en betydelig sans for propagandaeffekten sin opfattelse i munden på den omtalte moder – der var tale om et forældrekrav!

En anden persongruppe faldt ligeledes uden for sterilisationslovens rækkevidde. Det var for Wildenskov at se af væsentlig betydning, at det blev muligt at sterilisere åndssvage, der af forskellige grunde ikke var anbragt på anstalt. Af hensyn til dem burde der ikke blot skabes lettere adgang til sterilisation – gruppen burde udvides. Dette synspunkt blev begrundet med et par eksempler:

*“1. 29-aarig aandssvag Kvinde opholder sig i Hjemmet, har født et intelligensdefekt Barn og er meget vanskelig at passe paa i sexuel Henseende. Tildeles Invaliderende. Jeg foreslaar Sterilisation, hvilket Forældrene med Taknemlighed gaar ind paa. For at bringe Patienten ind under Lovens Rammer, maa hun optages i Hjemmepleje under herværende Anstalt, i Virkeligheden en ret pro forma Handling. Forældrene vil ikke have hende paa Anstalt.*

*2. Aandsvag Mand har et Barn. Er udskrevet fra Livø under Tilsyn. Vil nu giftes med aandssvag Kvinde, der ogsaa har et Barn. For at*

*Loven kan opfyldes, maa Tilsynet stilles lig Forsorg af Anstalten, en velvillig Fortolkning.*<sup>29</sup>

Her fremstår lovens – efter Wildenskovs mening – urimelige krav om anstaltsanbringelse som en ordning, der blot fremmer lyssky proforna arrangementer i strid med både forældres og anstaltens interesser.

Wildenskovs kritik af 1929-lovens bestemmelser kan sammenfattes i et ønske om en mere effektiv og smidig lov, der tilfredsstillede praktikerens behov, muliggjorde sterilisation og udskrivning af et maksimalt antal lettere åndssvage, uanset alder og opholdssted.

### **Et jysk retslægeråd!**

H.O. Wildenskov var helt klar over de betydelige forskelle, der herskede mellem de jyske og Østifternes anstalter, og at Østifternes anstalter i betydelig grad stemte overens med Retslægerådets holdning. Derfor foreslog han under de indledende forhandlinger om revision af 1929-loven oprettelse af et særligt jysk Retslægeråd til at tage sig af de jyske anstalters sterilisationssager. Østifternes tilbageholdenhed blev fra jysk side opfattet som fordækt modvilje mod selve sterilisationstanken. I sidste del af 1933 skærpedes både Steinckes og Wildenskovs tone overfor Retslægerådet og alt dets væsen. Tanken om at udskille de åndssvage fra loven var i det væsentlige begrundet i ønsket om at svække Retslægerådets sterilisationsuwillige indflydelse. *“Et Nævn er Enevælde ...Faren for at “Kryptoantisteriliserer” skal vinde flertal i eet Nævn skræmmer mig ... to Nævn vil holde Øje med hinanden, vil, saa at sige, etablere en samfundsgavnlig Konkurrence”*,<sup>30</sup> skrev Wildenskov kamplystent til Socialministeriet.

I det foreslåede jyske råd burde efter Wildenskovs mening en dommer, en forsørgelsesinspektør fra en af de større byer samt en åndssvage læge have sæde. Kravet om en sagkyndig indenfor arvelighedsforskning – der var blevet formuleret i lovforslagets første stadier – var efter Wildenskovs mening oveflødig. Dette krav har *“jeg paa denne Videnskabs nuværende Stade, aldrig forstaaet, og der findes da heller ingen Arvelighedsforsker i de ... sagkyndige Raad, der hidtil har afgivet Udtalelse. Trods ihærdigt Arbejde er det endnu ikke lykkedes at bestemme Arveloven for Aandssvaghed og Sindssygdøm. For Aandssvagevæsenets og sikkert ligeledes for Sindssygevæsenets Vedkommende er der næppe nogen arvekyndig, der er mere vidende om Arvens Indflydelse, end de Læger, der dyrker denne Lidelse som Speciale, alene koncentrerer sig om dette Felt, følger Litteraturen og ofte foretager selvstændig Forskning...”*<sup>31</sup> Hermed tænkte Wildenskov givetvis blandt andet på sig selv. Han havde gennem en årrække samlet et empirisk materiale om åndssvaghedens årsager, der i

1934 blev udgivet i værket “An Investigation into the Causes of Mental Deficiency”.<sup>32</sup> Det er bemærkelsesværdigt, at Wildenskov her udtrykte det synspunkt, at arvelighedsforskningen ikke er langt nok fremme til at afgøre hvorvidt åndssvaghed er arvelig, men selv agiterede for eugenisk tvangssterilisationslovgivning med henvisning til de åndssvages store risiko for at sætte defekt afkom i verden. For Wildenskov og datidens racehygiejnere var der ingen modsigelse i på den ene side at erkende de manglende muligheder for at stille de præcis individuel arveprognose og på den anden side at sterilisere de personer, der efter et lægeligt skøn var klart arveligt belastede. Man lader “i alt for høj Grad ... Videnskaben raade og lader Praktikerne ude af Betragtning”<sup>33</sup>.

### Lovforslaget tager form

De jyske anstalters og i særdeleshed Wildenskovs indflydelse på loven blev ganske betydelig. Vigtige dele af det vedtagne lovforslag byggede på udkast, der var udarbejdet af Wildenskov personlig i forståelse med formanden for De Kellerske Anstalters bestyrelse, stiftamtmand Peder Herschend, ligesom det var disse to mænd, der udarbejdede det første udkast til bemærkninger til lovforslaget<sup>34</sup>. Der er således noget der tyder på, at det var Wildenskov og Herschend, der var ophavsmænd til forslaget om lovliggørelse af tvangssterilisation. I en diskussion om Justitsministeriets ønske, om at samtykke fra den åndssvage blev indføjet som betingelse i loven noterer Socialministeriets fuldmægtig Hans Egedorf: “*Forslaget om, at den aandssvage selv skal samtykke, kan formentlig ikke accepteres idet dette Punkt netop blev strøget ved gennemgangen af det af Stiftamtmand Herschend og Wildenskov udarbejdede Udkast*”. Fenger bifalder dette standpunkt, med kommentaren: “*Vi kan formentlig slet ikke gaa med til den ... foreslaaede Ændring ... for saa skulde baade den aandssvage og Værgen samtykke. Det ville være mere end der kræves i Loven af 1929...*”<sup>35</sup>

Også ved rigsdagsdebatten støttede Steincke sig på notater, han havde rekvireret fra Wildenskov. Til denne debat var det nødvendigt at være klædt godt på, specielt fordi 1934-loven på afgørende punkter skærpede forsøgsloven fra 1929 og man derfor kunne vente betydelig kritik – blandt andet fra Retslægerådet, Justitsministeriet og deres støtter. Således skrev kontorchef Otto Fenger i januar 1934 til Peder Herschend: “*Steincke har udtrykkeligt bedt mig om at sige, at han gerne vil have udførlige Anmærkninger at støtte sig – og Forslaget – til. Han mener, at Modstanden mod Sterilisationstanken væsentlig findes i visse kirkelige Kredse, og han mener, at Paraden bør være, at vi staar overfor en Bevægelse, der gaaar Verden over. Han*

*vil derfor i de almindelige Bemærkninger i Indledningen gerne have noget om, at og hvorledes han nedsatte Kommissionen, hvad den foreslog og hvad der blev Lov, hvilke andre Lande der dengang havde Sterilisationslove, hvilke andre Lande der senere har faaet det eller er i færd med at faa det. Det maa jo være en Lækkerbidsken for Wildenskov at skrive os noget herom.”*<sup>36</sup>

Disse spørgsmål blev dog ikke alle omtalt i Steinckes fremlæggelse, men han fremhævede den eugeniske målsætning, der prægede denne del af sociallovgivningen, og udtalte, at *“Socialreformen bygger paa Indberetninger vedrørende Aandssvaghed netop med det Formaal at faa Haand i Hanke med disse Personers hele Forhold overfor Samfundet og Samfundets Interesse i om muligt at begrænse Aandssvaghedens Udbredelse”*; han understregede sin skuffelse over 1929-loven der var blevet brugt, *“men ikke nær i det Omfang, som det samfundsmæssigt og, jeg tør sige, under enhver Betragtning set er ønskeligt.”*<sup>37</sup>

Samarbejdet mellem ministerium og de jyske anstalter omkring åndssvage洛vens udarbejdelse og gennemførelse var således overordentlig tæt og tålte efter ministeriets mening næppe dagens lys. I januar 1934 skrev Fenger til Wildenskov, at *“Ministeren mener, at det kan skade Sagens Fremme, hvis der tales alt for meget om vor nære Alliance med Jyderne (“Ministeren har slugt det jydsk Forslag raat” eller “Ministeren render i Halen efter de jydsk Fanatikere” o.s.v.), bedes der iagttaget en vis Forbeholdenhed angaaende denne Alliance...”*<sup>38</sup>

## **Den færdige Lov**<sup>39</sup>

Åndssvage洛ven blev vedtaget 17. maj 1934. Loven gav udvidet adgang til tvangsindlæggelse af åndssvage, og enhver åndssvag blev dermed i princippet tilgængelig for sterilisation; sterilisation kunne ydermere gennemføres uden den åndssvages eget samtykke, blot en beskikket værge ville samtykke på dennes vegne. Dermed var der skabt lovhjemmel for tvangssterilisation, og som Wildenskov havde ønsket det, også af personer der ikke havde nået myndighedsalder. Der blev ikke oprettet et jysk nævn, men tanken om to nævn blev i det lovforberedende arbejde faktisk på et tidspunkt taget alvorligt.<sup>40</sup> I stedet oprettedes et sterilisationsnævn for hele landet, der kun skulle afgøre spørgsmålet om sterilisation af åndssvage. Og i kraft af sine gunstige relationer til socialministeriet fik Wildenskov en ganske betydelig indflydelse på sammensætningen af dette nævn. Retslægerådet fik ingen funktion.

Ved lovforslagets andenbehandling vedtoges et ændringsforslag, som åbenbart blev tilstillet Wildenskov til kommentar. § 6 var såle-

des blevet foreslået ændret således, at der til Sterilisationsnævnet udover en dommer og en socialpraktiker ikke blot skulle udnævnes “en Læge”, men en “en Læge uddannet i Psykiatri og Aandssvageforsorg”<sup>41</sup>. Dette fik Wildenskov aktiveret. Efter hans mening var det overordentlig vigtigt, at der udnævntes en person, der var uafhængig af Retslægerådet. Han skrev derfor til kontorchef Fenger med forslag til, hvem der kunne udpeges: *“Jeg er ikke i Tvivl om den kærlige Mening, der fra Oppositionen har været forbundet med Tilføjelsen i § 6: “En Læge der er uddannet i Psykiatri”. Prof. Wimmer [professor i psykiatri og medlem af Retslægerådet] er nu saa højt oppe i Aarene, at han bogstavelig har uddannet alle de Læger af denne Art, der kan komme paa Tale, dermed bevarer Prof. Wimmer Indflydelse paa Lovens Virkemaade og Prof. Wimmer er lig Retslægeråd og Nørvig ... Tilføjelsen “eller uddannet i Aandssvageforsorg” har Oppositionen anset for ganske uskadelig, idet man ikke mener, der udenfor Aandssvageanstalterne findes een eneste Læge, der kan opfylde Kravet. – Her har man imidlertid forregnet sig, hvilket morer mig en del. Man har glemt Jylland, hvilket ikke er ualmindeligt”. Wildenskov understregede, at det var vigtigt at den udnævnte læge “ikke vil være Wimmer følgagtig, hvorved hele Lovens Hovedlinie brydes. Loven tilstræber jo en Adskillelse af aandssvage og sindssyge, fordi de er saa væsensforskellige. Men at mene, at man i Praksis kan opretholde denne Sondring, naar man sætter en Sindssygelæge som Overinstans, forkommer mig, med et mildt Ord, lidt vovet.”<sup>42</sup> Wildenskov kunne herefter pege på to jyske læger med kompetance indenfor åndssvageforsorg. Den ene var tillige psykiater og kyndig i arvelighedsforskning, nemlig overlæge JC Smith fra sindsygehospitalet Augustenborg. *“Han er den eneste Sindssygelæge, der har beskæftiget sig med Aandssvaghed, idet han har udført Arvelighedsundersøgelser for Aandssvaghed paa eenæggede Tvillinger, et Arbejde, der citeres i al Literatur. Han naaede herved til at mellem 80 og 89% var foraarsaget af Arv. Han er Sterilisationstilhænger... [og] er vel uddannet af Wimmer, men har altid røbet meget stor Selvstændighed ... og var en af Arve-Prof. Johannsens bedste Elever.”<sup>43</sup> Socialministeren fulgte Wildenskovs forslag. Han udpegede Smith, og dermed blev Sterilisationsnævnets første lægelige medlem en psykiater med erfaring fra åndssvageforsorgen samt en arvebiologisk kapacitet til trods for at både Wildenskov og lovgiverne havde fundet denne kompetence af mindre betydning.**

## Afslutning

I den heftige debat om tvangssterilisation i de nordiske lande i efteråret 1997 blev det opfattet som en chokerende nyhed, at der i Danmark var blevet tvangssterilisation for at hindre de lettere åndssvage i at forplante sig. Denne redegørelse for visse sider af den danske tvangsløvs tilblivelse kan illustrere at der ikke var tale om en tilfældighed, eller at man ikke vidste hvad man gjorde. Den jyske åndssvageforsorg var drivende i ønsket om at hjemle tvang overfor åndssvage og K.K. Steincke gik i lovgivningsarbejdet aktivt og målbevidst ind for at realisere tanken – som fik støtte fra alle Rigsdagens partier. Det væsentligste motiv hertil var at undgå at de åndssvage fik børn, der hvad enten de var arveligt belastede eller ej, ville belaste den unge velfærdsstat økonomisk.

## Noter

1. Tak til Henrik Zahle og Signild Vallgård for nyttige kommentarer til manuskriptet.
2. I Danmark er Birgit Kirkebæk, som dette er tilegnet, den første der fremdrog dette for en bredere offentlighed. Se B. Kirkebæk: *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne*. Upubliceret licentiatafhandling. Danmarks Lærerhøjskole, København 1985.
3. Gunnar Broberg og Nils Roll-Hansen (eds.): *Eugenics in the welfare state. Sterilisation policy in Denmark, Sweden, Norway, and Finland*, East Lansing 1996
4. Kildematerialet til denne artikel er Socialministeriets korrespondancesager omkring arbejdet med 1934-loven beliggende i Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933 samt journalsager om sterilisation behandlet af Retslægerådet efter 1929-loven, VA 1-25, 1937-39; L95 K1-75, 1929-34; L96 76-84, 1934-37; L97 KK 1-29, 1929-1933; L98 KK 30-99, 1933; L99 KK 70-171, 1933-37, Rigsarkivet.
5. Betænkning om sterilisation og kastration, no 353, Justitsministeriet 1964, s. 8.
6. Se om baggrunden herfor Lene Koch: *Racehygiejne i Danmark 1920-1956*, København 1996.
7. Tage Kemp: *Arvehygiejne*, Københavns Universitets Festskrift, København 1951 s. 45.
8. I alt blev 127 personer steriliseret efter 1929-loven. Retslægerådets journalsager om sterilisation, Rigsarkivet.
9. Se for en nærmere redegørelse L. Koch 1996 s. 99.
10. Retslægerådet til Socialministeriet 16/4 1934, Rigsdagstidende 1933-34, Tillæg B sp. 1955-56
11. Denne modsætning var blevet synlig ved behandlingen af forslag til ny lov om sindssyge og åndssvage personers hospitalsophold fra 1930, der samme år blev forkastet. Det stod da klart, at man måtte opgive at lovgive for de to

- grupper under eet, og Steinckes åndssvage lov fra 1934 var et markant signal overfor både Justitsministeriet og Retslægerådet om, at man i Socialministeriet ikke ville afvente yderligere forhandlinger.
12. Ovenstående er parafrase af bemærkningerne til forslag til lov om foranstaltninger vedr. åndssvage, Folketingstidenden 1933-34 sp. 3527-28.
  13. H.O. Wildenskov til Socialministeriet 7/12 1933. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  14. K.K. Steincke: Den truende Degeneration, i: Arv og Race, København 1934 s. 104.
  15. Et udtryk anvendt af August Goll: De Arvesyge og Samfundet, i: Arv og Race 1934, s 32.
  16. K.K. Steincke 1934 s 104.
  17. Opgørelse pr 28/2 1934. Notat fra Socialministeriet til Rigsdagen. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  18. Lov om offentlig Forsorg nr 181 af 20. Maj 1933 § 254
  19. K.K. Steincke havde tilsyneladende gennemført forsorgsloven i 1933 uden at sikre sig, at de racehygiejniske forudsætninger for den, nemlig en så let adgang til sterilisation af de åndssvage som han ønskede, var til stede. Østifternes indstillingspolitik og Retslægerådets forsigtige administration var ikke forudset og som sagerne udviklede sig, kan man konstatere, at K.K. Steincke ønskede en mere effektivt gennemført sterilisationspolitik og at han var parat til at gennemføre en separatlov for at gennemføre sine mål.
  20. Dette fremgår af flere af K.K. Steinckes socialpolitiske skrifter fra denne tid. Se fx Den truende Degeneration i Arv og Race, 1934, hans fremsættelsestale til 1934-loven Folketingstidende 1933-34 sp. 2998-3001. Se nærmere herom i L. Koch 1996.
  21. Referat af møde i Socialministeriet 7/11 1932. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  22. Sst.
  23. Sst.
  24. Denne opgørelse omfatter alle sterilisations-sager afgjort efter 1929-loven indtil 1935, dvs også sager behandlet efter 1934-lovens gennemførelse. Se note 3.
  25. H.O. Wildenskov til Socialministeriet 7/12 1933. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  26. H.O. Wildenskov til Socialministeriet 19/8 1933. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  27. H.O. Wildenskov: Den danske Sterilisationslov og Aandssvageforsorgen, Ugeskrift for Læger 1933 45/95 s.1228.
  28. Sst.
  29. Sst.
  30. H.O. Wildenskov til Socialministeriet 7/12 1933. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
  31. Sst.
  32. H.O. Wildenskov: An Investigation into the Causes of Mental Deficiency, Oxford and Copenhagen 1934.



33. H.O. Wildenskov: Den danske Sterilisationslov og Aandssvageforsorgen, Ugeskrift for Læger 1933 45/95 s.1228.
34. P. Herschend til O. Fenger 1/2 1934. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
35. Notat signeret af H Egedorf, og kommenteret af O. Fenger 16/1 1934. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet. Det første udkast til forslag til Lov om Foranstaltninger vedrørende aandssvage var koncipieret som en samkøring af hhv det forkastede lovforslag til Lov om sindsyge og aandssvage Personers Hospitalsophold fra 1930 og 1929-loven. Her opereredes med en erklæring fra den pågældende om, at han/hun ønskede at underkaste sig sterilisation. Se udateret maskinskrevet stencilat Udkast til Forslag til Lov om Foranstaltninger vedrørende Aandssvage, sst.
36. O. Fenger til P. Herschend, genpart til H.O. Wildenskov 3/1 1934. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet. Jeg har dog ikke stødt på breve fra H.O Wildenskov til K.K. Steincke, der kunne dokumentere, at denne faktisk bidrog med udkast eller ideer til fremlæggelsestalen.
37. Folketingstidende 1933-34 sp. 2998-3000. Det bemærkes, at K.K. Steincke i sin fremsættelsestale angav tal for de steriliserede, der ikke stemte overens med de officielle tal fra Retslægerådet.
38. O. Fenger til P. Herschend, genpart til H.O. Wildenskov 3/1 1934. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet. I sine erindringer bemærker K.K. Steincke, at O. Fenger "*ikke var nogen stor Begavelse*", Ogsaa en Tilværelse bd. III s. 53, København 1947.
39. For behandlingen af lovforslaget i Rigsdagen mv. henvises til L. Koch 1996.
40. Et tidligt forslag til lovens § 6 opererer faktisk med et nævn for hhv Øerne og Jylland: "*Til at behandle de i den foregaaende Paragraf nævnte Indstillinger fra Anstaltsledelserne om Foretagelse af Sterilisationsindgreb paa aandssvage nedsætter Socialministeren to Nævn med Omraade henholdsvis for Jylland og Øerne*". Udateret stencilat, Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
41. Dette var ikke det eneste forslag til udformning af § 6. Et udateret stencilat, lyder "*en med Aandssvageforsorg kendt Læge*", et andet også udateret stencilat forelår "*en Læge der gennem særlig Tilknytning til offentlige Myndigheder er kendt med Forsorg for psykisk abnorme Personer*" og et tredje af 6/4 1934 foreslår "*to Læger*". Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet. Der blev ikke på noget tidspunkt stillet krav om arvebiologisk kompetance.
42. H.O. Wildenskov til Kontorchef O. Fenger, Socialministeriet, 15/4 1934. Socialministeriet (Særforsorg) 3. Kontor, Jr. nr. 315 1933, Rigsarkivet.
43. Sst. "Arve-Prof. Johannsen" var Danmarks førende arvelighedsforsker, Wilhelm Johannsen, der som Christian Keller, Knud Sand og August Wimmer havde siddet i den oprindelige Sterilisationskommission.



# Eugenik og talelidelser

Af Steen Fibiger

Ευγενισ (eugenis) er græsk og betyder af ædel herkomst, både hvad angår mennesker, dyr, planter og ting, og ordet har været brugt siden de attiske forfatters tid. For nytteplanter og husdyr har principperne for eugenikken været kendt siden kulturmennesket begyndte at dyrke afgrøder og opdrætte husdyr. Men også for menneskers vedkommende har det været kendt at udsætte børn med handicap og svagheder. Ifølge Moseslegenden blev Moses udsat i Nilen på grund af Faraos befaling om at udsætte isrealittiske drengebørn, men faktisk var det en tradition at ombringe svage børn allerede i denne kultur. Platon skriver i sine *Love*, at lovgiverne burde udskille de dårlige elementer blandt menneskene ved enten at dræbe dem eller sende dem bort til kolonier i fremmede lande (Plato 1940 og 1967 samt Filskov 1916). I den romerske republik blev handicappede indviet til døden og først med kodificeringen af Romerretten i 534 fik handicappede borgerrettigheder.

Ved omstruktureringen af de europæiske samfund i 1700'tallet fra et adeligt-gejstligt samfund til et borgersamfund fik man også ressourcer til at interessere sig for de svagest stillede i samfundet, heriblandt de abnorme. Det var den kristne kirke, der først interesserede sig for undervisningen af de abnorme som en naturlig opfølgning af kirkens syge- og fattigpleje. Det startede med omsorgen for blinde og døve i 1760, senere for de vanføre og lemlæstede, for dårerne og til sidst for idioterne. Inden for medicinen blev nosologien<sup>1</sup> udviklet. Hen mod århundredets slutning blev der en stigende interesse for det enkelte individ, og frenologien<sup>2</sup> blev i den sammenhæng introduceret af den tyske læge, Franz Joseph Gall. Gennem hele 1800'tallet blev den fysiske antropologi udviklet, og den store nød og elendighed blev synlig for borgerskabet i de store bysamfund, der voksede op i takt med industrialiseringen. De nye demokratier blev bekymrede for befolkningens degenerering, og der blev udviklet en degenerationsteori, hvor hareskår blot var et af mange degenerationstegn. Den videnskabelige interesse for degenerationsteorien kombineret med interessen for arv fik mange fagfolk til at se pessimistisk på fremtiden,

- 
1. læren om den systematiske klassifikation af sygdomme
  2. læren om hvordan man ud fra en opmåling af kraniets form kan bestemme individets psykiske egenskaber.

og fra ca. 1890 blev der både i Danmark og udlandet udgivet artikler og bøger, der lagde grunden til den eugeniske bevægelse (Kirkebæk 1993 og Koch 1996). Sprogligt var udtrykket dannet ud fra ordet *Ευγενισ*. Det var i særdeleshed Charles Darwins fætter, Francis Galton, der etablerede denne bevægelse, og i Danmark stiftede man i 1904 *Den Antropologiske Komité*. En af de personer, der var med til at stifte *Den Antropologiske Komité* i 1904 var statistikeren og nationaløkonomen, professor Harald Westergaard fra Universitetets Statistiske Laboratorium. Ud over statistik og forsikringsvæsen var han stærkt optaget af sociale spørgsmål og i den sammenhæng inspireret af tysk kristeligt socialt arbejde og den engelske kristne socialist, John Malcolm Ludlow (Christiansen 1983). Ludlow blev oprørt over de fattiges lidelser og forholdene i fabrikker og værksteder, og han kritiserede skarpt den social-konservative kristenhed og laissez-faire attituderne inden for den industrielle sektor. Han argumenterede for samarbejde i stedet for konkurrence og etablerede flere kooperative selskaber (*Politics for the People*, 1848).

### **Professor Harald Westergaard og talelidelser**

Ud over Westergaards deltagelse i *Den Antropologiske Komité* deltog han også meget aktivt i ædruelighedsbevægelsen, *Arbejderkommission af 1885 angående Syge- og Ulykkesforsikringen*, kommissioner og bestyrelser vedrørende en almindelig invaliditets- og aldersforsikring, arbejdsløsheds-kasser, aldersrente, begravelses-kassernes genforsikring samt i kirkeligt socialt arbejde. Man kan således sige, at han var den fagperson, der fik stor betydning for gennemførelsen af den omfattende sociale lovgivning, der fulgte i kølvandet på Danmarks industrialisering, og som K.K. Steincke mange år senere samlede i et lovkompleks og høstede æren for. Omkring 1894 blev Harald Westergaard også opfordret af lægen og tandlægen Victor Haderup til at deltage i en statistisk undersøgelse over forekomsten af talefejl hos skolebørn gennem en henvendelse til alle landets skoler. Haderup var den medicinalperson, der bragte dansk tandlægevæsen ind i en moderne udvikling, og han ledede bl.a. undervisningen ved Tandlægeskolen fra 1888, underviste i fonetik ved Københavns Universitet og var redaktør af *Nordisk Tidsskrift for Abnormvæsen* 1889-1902. I forbindelse med denne undersøgelse fik Westergaard yderligere den idé, at det kunne være interessant at supplere disse oplysning med en undersøgelse om tilsvarende forhold for børn i åndssvageanstalterne. Han skrev derfor den 25/3 1895 fra sin bopæl på Scherfigsvej ved Svanemøllen:

Herr Professor Dr Keller

J Forening med Dr. Haderup har Universitetets statistiske Laboratorium foretaget en Undersøgelse over Hyppigheden af Talefejl iblandt Skolebørn, og vi have faaet et ganske godt Materiale, særlig fra Kommuneskolerne. Men jeg vilde meget gerne supplere det med Erfaringer fra Børn i Aandsvageanstalter. Mærkelig nok har det vist sig, at Børn med talelidelser gennemgaaende have større Vanskelighed ved at følge med end de andre. De ere hyppigere Oversiddere, og sidde ofte længst nede i Klassen. Dette gør mig mere ivrig for at faa Jagttagelserne supplerede. Det er min Bøn til Dem, om jeg maa sende Dem et Skema til udfyldning. Det stiller ikke overdrevet store Krav, navnlig hvis man stryger Spørgsmaalet om Arvelighed, som vi have søgt belyst, men som vi vistnok desværre maa lade ligge.

Jeg har i øvrigt ogsaa et andet Spørgsmaal paa Hjerte. Ved Departementschef Asmussen og Forstander Rolstedes Velvillie har jeg faaet et Materiale til Undersøgelse af Dødeligheden blandt Alumnerne paa Bakkegaarden, som jeg nu er i færd med at bearbejde. Mit Spørgsmaal til Dem er, om jeg kunde faa et lignende Materiale hos Dem. Sagen haster i øvrigt ikke, da jeg ikke kan faa Tid mere i Foraaret til at gjenføre Undersøgelsen, og den unge Mand, som har foretaget Udskriften af Protokollerne, skal op til Examen nu, saa at han foreløbig heller ikke har Tid til overs.

Med største Højagtelse  
Harald Westergaard

Korrespondancen dengang var hurtig og effektiv; allerede dagen efter den 26/3 1895 havde Chr. Keller besvaret forespørgslen positivt, og fra samme dato findes der et nyt brev fra Universitetets Statistiske Laboratorium, der indeholder følgende håndskrevne skema:

Skema til Statistik over talelidelser

i ..... Skole

J Betragtning af den store Interesse, som knytter sig til en Statistik over Talelidelser tillader man sig at anmode Dem om at udfylde omstaaende Skema, som derefter bedes tilstillet Universitetets Statistiske Laboratorium, Studiestræde 6,2. Det skal tilføjes, at Kultusministeriet interesserer sig for Løsningen af denne Opgave og yder den sin Støtte.

Til Vejledning for Undersøgeren anføres, at de Talefejl, hvorom det gjælder at faa Oplysning, er:

1) Stammen, der som bekendt ytrer sig ved en af Angst led-saget og periodisk optrædende krampagtig Talestandsning ved enkelte Konsonanter med paafølgende Vokaler (kun i sjældne Tilfælde ved Stavelser, der begynde med Vokaler).

2) Fejltalen d.v.s. Mangel paa Evne til at tale rent, idet gjer-ne visse bestemte Konsonanter ikke kunne udtales rigtigt, el-ler slet ikke kunne udtales.

3) Snøvlen

Derunder a) lukket Snøvlen ved vedvarende Tilstop-ning af Næsen eller Næsесvælgrummet (hyppigst Vegetationer).

b) aaen Snøvlen ved Spaltning af den haarde eller bløde Gane (Ganelamning efter Difteritis).

4) Læspen i udpræget Grad, fraset Tilfælde hvor det skyl-des Skiftning af Fortænder.

Ved Spørgsmaal om Arvelighed søges oplyst, om Tale-lidelser forekomme i Familien eller andre arvelige Forhold (f. Ex. Nerve og Sindssygdomme), der kan tænkes at staa i Forbindelse dermed. Helbredstilstanden anføres som kraftig eller svagelig; i Tilfælde af Anæmi (Blegsot, Blodfattigdom) tilføjes anæmisk, i Tilfælde af Skrufulose kirtelsvag. Særlige organiske Fejl som Ganespaltning og Næsесvælgeve-mentationer anføres. Det er Planen, at Skemaet efter at være blevet udfyldt gennemgaas af Dr. med. Haderup, som der-efter ønsker at undersøge de enkelte Børn, der lide af de pa-agældende Mangler. Af denne Grund er der spurgt om Bopæl o.s.v. Rubrikken "Nummer i Klassen" er tilføjet for at faa en Forestilling om, hvorvidt Talelidelser have Betydning



### Fortegnelse over Børn med Talelidelser.<sup>3</sup>

Navn

Faderen eller Forsørgerens Stilling

Bopæl (Gade, Nr., Sal, Postdistrikt)

Køn (Dreng eller Pige)

Alder

Klasse

Talelidelsens Art (Stammen, Fejltalen, o.s.v.)

Talelidelsens Grad angivet som ubetydelig, moderat eller betydelig

Helbredstilstand (kraftig eller svagelig), organiske Fejl, Anæmi, særlig Kirtelvagthed anføres særskilt

Varighed. Hvor længe har Talelidelsen bestaaet? Er den opstaaet før eller efter optagelsen i Skolen

Arvelighed. Om Forældre, Søskende etc. ere stammende, fejltalende o.s.v.

Anmærkning

— oOo —

Den 7. maj 1895 svarede Chr. Keller på Harald Westergaards henvendelse, men skemaet findes stadig udfyldt i De Kellerske Anstalters almene breve. Et andet eksemplar af skemaet må imidlertid være udfyldt, idet Westergaard (1897 og 1898) oplyste, at 124 af anstalternes 250 børn havde talefejl, hvoraf 12 børn (flest drenge) stammede og 106 havde udtalefejl.

Resultatet af undersøgelsen blandt 34.000 københavnske skolebørn var, at 790 børn stammede, hvilket kun er 0,61%; fordelt med 0,95% af drengene og 0,25% af pigerne. For privatskolernes vedkommende var tallene næsten identiske med henholdsvis 0,93% og 0,19% (Westergaard 1897 og 1898). Senere kom der tal fra 212.000 skolebørn i landdistrikterne, hvoraf 1915 (0,9%) stammede. Blandt købstædernes 55.000 børn var der 406 (0,74%) med stammen. Blandt de 350.000 undervisningspligtige børn blev det beregnet, at ca. 3000 stammede (Lindberg 1900 og Bering Liisberg 1946). Alle disse prævalenser ligger under den ene procent, som allerede på det tidspunkt var kendt fra talrige tyske skoleundersøgelser (Gutzmann 1898). Både de danske, schweiziske, russiske og nordamerikanske

---

3. Der følger nu et meget bredt skema, der ikke får plads her i dets oprindelige form. Her er der er pladshensyn kun anført de oplysninger, der spørges om i forbindelse med de talemiddende børn.

undersøgelser i slutningen af 1800'tallet var direkte en følge af de store tyske undersøgelser og de gode behandlingsresultater, man havde i Tyskland (Gutzmann 1898 og Hall 1911). Endvidere viste undersøgelsen af danske skolebørn, at antallet af børn med stammen aftager med alderen. De udenlandske militærstatistikker på det tidspunkt viste, at prævalensen for utjenstdygtighed på grund af stammen var 0,64% [Frankrig 1870], 0,12% [Rusland 1891], 0,15 [Schweiz 1875-1905], 0,07% [Østrig-Ungarn 1894-1905] og 0,15 [Tyskland 1913] (Gutzmann 1898, Schwiening 1913 og Zumsteeg 1913). Westergaards undersøgelser viste endvidere, at blandt de 34.000 københavnske skolebørn var der i alt 2,2% med en eller anden form for talelidelse. 0,48 % havde fejltale (udtalefejl), 0,85 lukket snøvl, 0,08% åben snøvl og 0,31% læspede meget. Ifølge registreringen havde kun 4 skoleelever høringsproblemer med stemmen. Som Westergaard skrev til Keller, tilhørte børn med talefejl gennemsnitligt den nederste halvdel af klassen, og de var også ældre end deres klassekammerater, bl.a. på grund af at de oftere var oversiddere. Tilsvarende resultater fra Hamburg og U.S.A. er citeret af Hall, 1911.

En faglig håndværkeruddannelse var for datidens københavnske skolebørn en attraktiv fortsættelse af skolen. Blandt de tekniske skolars 2200 elever, der dengang hovedsagelig var drenge, var der kun 23 (1,0 %) med talelidelser, hvoraf kun 3 (0,1%) med stammen. Ud over at alderen havde reduceret nogle af talelidelserne, var der også sket en udvælgelse af dem, der fik en faglig uddannelse.

Interessen for at danne sig et overblik over antallet af stammere og andre talelidende i Danmark var båret frem af det sociale lovgivningsarbejde, der kom i gang i slutningen af og efter den estrupske provisorietid for at mindske risikoen for social uro. Det handlede om aldersrenteloven, sygekasseloven, samt lovgivning for blinde, døvstumme og åndssvage. I den sammenhæng opstod der også en bevægelse for at oprette et egentligt statsligt institut for talelidende. Tandlæge Haderup (1894) havde derimod gjort sig til talsmand for et filantropisk medicinsk-pædagogisk taleinstitut i stil med *Samfundet, der antager sig Vanføre og Lemlæstede* med tilskud fra staten og kommunerne. I 1895 var tanken om et taleinstitut modnet så meget, at direktøren for de kgl. Døvstummeinstitutter i Kjøbenhavn og Fredericia og den kgl. Døvstummeskole i Nyborg, professor, dr.jur. Carl Goos, den 13. juni skrev følgende til professor Chr. Keller<sup>4</sup>:

---

4. Almene breve fra de Kelleske Anstalter.

*Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet har ønsket, at der gives Hr. Berquand fra Frankrig Lejlighed til overfor en Kreds af Pædagoger og Læger at godtgøre det formålstjenlige ved en af ham anvendt Metode til Helbredelse af Stammen. Et Kursus med et Antal stammende Børn vil i den Anledning tage sin Begyndelse paa det kgl. Døvstummeinstitut i Kjøbenhavn Mandagen den 17 d.M. Kl. 9.*

*J følge Ministeriets Paalæg skulde jeg anmode Hr Professoren om at sammentræde med andre Pædagoger og Læger i det ovenfor angivne Øjemed, idet jeg beder Dem indfinde Dem ovennævnte Dag og Tid på det herværende Døvstummeinstitut, hvor jeg da skulle tillade mig at gøre nærmere Meddelelser og Forslag angaaende vor Opgave og dens Udførelse.*

*Kjøbenhavn den 13 Juni 1895.*

Goos

Den ydre anledning var, at Léon Berquand fra Marseille var i København i sommeren 1895 (Bering Liisberg 1946). En af de pædagoger, der var indbudt til at overvære Berquands demonstrationsundervisning var Alexander Prytz, der i en lang årrække var leder af åndssvageskolerne på De Kellerske Anstalter, og som i 1881 ledede Helbredelseskursus for Stammen og andre Talemangler sammen med Oscar Møller og frøken Friis. Efter at have overværet Berquands undervisning den første uge af i alt 20 dage skrev Prytz til Chr. Keller, der åbenbart ikke deltog, den 24/6 1895:<sup>5</sup>

*Kære Professor Keller!*

*Af Bladene vil De formentlig have set, at jeg af Ministeriet er indsat i den egentlige Centralcommission, der skal følge Hr. Berquands Øvelser. Der er meget morsomt at fortælle i Anledning af den endelige udnævnelse af den "egentlige Kommission", der jo har faaet et ganske andet Udseende end oprindelig bestemt, men herom skal jeg nærmere fortælle Dem, naar jeg engang ser Dem. Jeg er til daglig ude paa det kgl. Døvstummeinstitut for at følge Hr. Berquands Øvelser, og jeg maa tilstaa, at det er en meget let og smuk Methode, der især udmærker sig ved sin Elegance. Her er ikke spor af brutale Øvelser eller disse besværlige og voldsomme Aandedræts-*

---

5. Brevet gengives i uddrag.



øvelser, der spille saa stor en Rolle i alle nyere Methoder. Hvad der ogsaa forbavse mig er, at han kun underviser Børnene 2 Timer om Dagen og dog formaar at helbrede dem i 20 Dage. Ganske vist maa Børnene selv arbejde i 2½ Time paa egen Haand og være fuldstændig tavse saalænge Behandlingen varer – men alligevel er det jo et herligt Resultat. I Tyskland varer Behandlingen ca. 7 à 8 Uger, og saa er Tilbagefald efter forholdsvis kort Tid meget almindeligt. – At han helbreder de 8 Børn paa de 20 dage, er jeg allerede nu overbevist, men selvfølgelig ved man jo ikke, om det er af Varighed – det maa Tiden vise. Jeg har i Dag læst meget smigrende Udtalelser om hans Methode i Anbefalelsesskrivelser fra Wien. Hvad han egentlig personligt vil opnaa her i Landet er næppe Penge. – Derimod tror jeg, at en Decoration og en Anbefalelsesskrivelse fra Kommissionen er det personlige Udbytte, han ønsker at indhøste her i Landet. Naar han er færdig her, rejser han til Paris, hvor han ved Regeringens Hjælp vil oprette et slags Seminarium til uddannelse af Lærere, der skulle helbrede Stammende efter hans Methode.

Jkke alene paa mig, men ogsaa paa de andre Herrer i Kommissionen har han gjort et særdeles godt indtryk ved sit elskværdige og beherskede Væsen. Om hans Methode vil faa nogen Betydning her for Landet, er det umuligt at have Mening om for Øjeblikket. Det vil bero paa mange forskellige Omstændigheder, som jeg en anden Gang nærmere skal udvikle for Dem.

Maaske vil jeg efter Ferien foreslaa Dem, at vi prøve et 20 Dages Kursus paa Anstalten for de stammende Aandssvage, hvor vi kunne opnaa Isolerings og Tavshedssystemet gennemført – thi begge disse Faktorer ere nødvendige for at Behandlingen skal lykkes. –

Den ovenfor nævnte Centralcommission var i øvrigt meget anerkendende over for de resultater, Berquand havde opnået, og de anbefalede den 16. september 1895 Kultusministeriet, at der blev afholdt offentlige helbredelseskurser for stammende. Den 13. november 1895 oprettede Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet derfor på forsøgsbasis Helbredelseskurser for stammende af 20 dages varighed. Der blev holdt 8 sådanne kurser frem til den 28. september 1896 med 10 stammende på hvert kursus, og i 1898 blev Statens Instituit for Talelidende etableret som en afdeling af det kongelige Døvstumme-Institut.

## Den Antropologiske Komité's arbejde

Allerede fra 1905 blev *Den Antropologiske Komité* optaget på Finansloven og fik sekretariat i Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet. Ud over professor Harald Westergaard bestod den oprindelig af generallæge H. Laub, og politilæge Søren Hansen var formand for komiteen. Søren Hansen repræsenterede Danmark på First International Congress of Eugenics i London, 1912. Her blev Søren Hansen valgt til medlem af den permanente internationale komité til fremme af nationernes befolkningskvalitet (Filskov, 1916). I 1910 indtrådte yderligere den københavnske skolelæge og docent i skolehygiejne, Poul Hertz. Poul Hertz var ikke tilhænger af Chervin's stammebehandlingsmetode, som var blevet indført på Statens Institut for Talelidende. Derimod gik han ind for Gutzmanns (1898) neuroseteori (Steensby 1911), hvor stammen blev forklaret som en spastisk koordinationsneurose. Hertz (1917) betegner således i sin bog om sund skoleungdom stammen som *en talesygdom, en talenervøsitet, ledsaget af andre sygelige nervøse symptomer og nedarvet som anden nervøs slægtsarv*.

I forbindelse med kommissionsarbejdet vedrørende omorganiseringen af døvstumme-undervisningen, herunder tidligere indkaldelse af døvstumme børn, døvstummebørnehaven, talemotoden og tunghøres undervisning, henvendte komiteen sig til kommissionen vedrørende anmeldelsespligt for børn, som på grund af legemlige eller sjælelige defekter er ude af stand til at deltage i normalskolens undervisning. Den 23. februar 1918 skrev *Den Antropologiske Komité* således til Undervisningsministeriet:

*Da Komiteen formentlig nu tør forvente at blive sat i stand til at gennemføre sin Registrering af Landets Døvstumme og Aandsvage, tillader den sig herved at henstille, at Ministeriet til Fremme af dette Foretagende vil foranledige, at der tilvejebringes det dertil nødvendige Materiale ved Jndførelsen af en til Anmeldelsespligten for alle børn, som på grund af legemlige eller sjælelige Defekter er ude af stand til at deltage i Normalskolens Undervisning.*

*En sådan almindelig Anmeldelsespligt vil formentlig være at foretrække for en særlig Anmeldelsespligt for aandsvage, blinde, epileptiske eller i anden Henseende defekte Børn, fordi man dertil vil kunne benytte et Fællesskema, hvorved der straks kan tilvejebringes det hidtil savnede Overblik over alle disse Defekters Udbredelse i Befolkningen og derefter ved direkte Henvendelse til de paagældende Børns Forældre eller Værger indhentes saadanne nærmere Oplysninger som dem, der allerede nu kræves om de døvstumme, og som det vil være ønskeligt at*

*indhente ogsaa om de i anden Henseende defekte Børn.*

*Saafrømt Ministeriet maatte kunne tage denne henstilling til Følge, skal Komiteen anmode om at faa Adgang til at benytte det derved fremkomne Materiale, som den i saa fald vil underkaste en foreløbig Behandling og, saafrømt det maate ønskes, lægge til Rette for Ministeriets Anvendelse af det.*

*P.K.V.  
Søren Hansen*

I tidens ånd anbefalede de forskellige abnormskoler straks komiteens henstilling. Skrivelsen fra Statens Institut for Talelidende til Undervisningsministeriet af 11. marts 1918 har således følgende ordlyd:

*Til det høje Undervisningsministerium*

*Jndførelsen af en almindelig Anmeldelsespligt, paa saa tidligt et Tidspunkt som muligt, for alle Børn, som paa Grund af legemlige eller sjælelige Defekter er ude af stand til at deltage i Normalskolens Undervisning, vil efter min Opfattelse være at foretrække for en særlig Anmeldelsespligt, hvorfor jeg giver den første min Anbefaling.*

*Underdagnigst  
Margrethe Eckhardt*

Også lederen af *Den statsunderstøttede Klinik for Ganespaltelidende*, professor Ernst Warming, støttede tanken, bl.a. med henvisning til at jordemoderleverne i Tyskland i mere end 25 år var blevet undervist i at erkende hareskår og ganespalte (Betænkning 1922). Warmings anbefaling resulterede da også i en anmeldelsespligt for børn født med læbe-ganespalte fra 1934, som er gældende den dag i dag.

*Den Antropologiske Komité's* arbejde og angsten for befolkningens degeneration satte sig dybe spor i den øvrige del af særforsorgen. U.S.A.'s begejstring for darwinismen udartede til en ekstrem eugenisk bevægelse, hvor en række stater både tvangssteriliserede og tvangskastrerede abnorme og sindssyge. Danske myndigheder havde i Europa gennem lang tid en fremtrædende position inden for denne bevægelse. I Tyskland medførte den omfattende registrering af åndssvage fra slutningen af 1930'erne til begyndelsen af 40'erne, at myndighederne let kunne finde frem til dem med henblik på ombringelse. Retfærdigvis startede bevægelsen relativt sent i Tyskland. Initiativet kom hovedsagelig fra embedslægen, Dr. Boeters, i Sachsen

og professor Robert Gaupp fra omkring 1925. Den tyske Rigsregering var i starten tilbageholdende overfor hele dette spørgsmål (Betænkning 1926). I Danmark medførte bevægelsen en række lovgivningsinitiativer med henblik på at forhindre den degenerative udvikling i befolkningen. I kronologisk rækkefølge var lovgivningsinitiativerne følgende: Retsplejeloven § 744 om Mentalundersøgelse (11-04-1916), Værgerådsloven (12-06-1922), Ægteskabsloven og Lov om Umyndiggørelse og Værgemål (30-06-1922), Interneringsloven (11-04-1925), Sterilisationsloven (01-06-1929), Straffeloven § 16, 17 og 70 om strafferetslige Foranstaltninger når Straf er uanvendelig (15-04-1930), Forsorgsloven (20-05-1933), Aandssvage-loven (16-05-1934), Kastrationsloven (11-05-1935), Ægteskabsloven (13-04-38) og Svangerskabsloven (01-04-1939). Hovedparten af disse love blev gennemført under regeringer, hvor K.K. Steincke var justitsminister (1924-26 og 1935-39) eller socialminister (1929-1935) (Kirkebæk 1985 a og b). Steincke (1920) havde på indenrigsministeriets foranledning allerede inden sin ministertid redegjort for det eugeniske spørgsmål i den almindelige redegørelse for fremtidens forsørgelsesvæsen uden dog i den sammenhæng at inddrage stammen eller andre taledidelse. I sit forslag til lovudkast til den såkaldte socialreform omtales taledidende i § 212:

- 1. Hvis der sker Henvendelse om Hjælp til taledidende, og vedkommende efter Lægeerklæring enten tiltrænger Behandling for Ganespalte eller Kursus for Stammen eller Udtalefejl, der er særlig generende, tilstilles Sagen Statens Institut for taledidende, og den Hjælp, Opholdskommunen efter Instituttets Anbefaling i Trangs-tilfælde maatte yde Patienten i Anledning af dennes Kur paa Institutet, betragtes som Sygehjælp, afholdt i Henhold til Reglerne i dette Kapitel.*
- 2. Udgifterne afholdes efter Reglen i § 77, b [mellemkommunale refusionsregler].*

Steincke argumenterede i kommentarerne til lovudkastet for, at der ikke er grund til at etablere en egentlig statsforsorg som ved de særlig indgribende sygdomme eller abnormiteter. På den anden side syntes det naturligt for Steincke, at kommunerne fik adgang til at hjælpe taledidende, når de ikke selv havde råd til at afholde udgiften, uden at hjælpen skulle betragtes som kommunegæld eller få nogen form for fattighjælpsretsvirkninger. Denne ændring kom dog allerede ved ændringen af fattiglovens § 61 af 22. marts 1920. Lovændringen var mere af teknisk karakter, idet taledidende tidligere var blevet hjulpet af samme lovbestemmelse i kraft af, at Taleinstituttet var en underafdeling af Døvstummeinstituttet. Da Taleinstituttet blev selvstændigt

i 1916, blev der således et hul i loven, som efter anmodning fra Statens Institut for Talelidende blev afhjulpet ved, at også denne antaltik fik godkendelse efter Fattiglovens § 61 (Bemærkninger til lovforslaget i Rigsdagstidende).

Selv om Steincke både i socialreformen og i sterilisationsloven indarbejdede de racehygiejniske tanker (Bricka 1942), så var talelidende den abnormgruppe, der blev ramt mindst af den eugeniske lovgivning. I henhold til Lov om Værgeraadsforsorg af 12. juni 1922 kunne de fleste abnorme børn fjernes fra hjemmet til den myndighed, der varetog forsorgen for dem, hvorimod det var værgerådets ansvar at udøve forsorg for de børn, der havde ganespalte, var talelidende, vanføre eller led af lupus (tuberkuløs hudsygdom) (Kirkebæk 1985 a). Talelidende børn var endvidere de eneste særforsoresbørn, hvor skolelederen og lægen ikke havde indberetningspligt til kommunens sociale udvalg (Lov om offentlig forsorg af 20. maj 1933 samt Undervisningsministeriets og Sundhedsstyrelsens cirkulære af 29. juni 1934). Talelidende børn med formodet nedsat erhvervsevne skulle dog indberettes til Invalideforsikringsretten (Lov om Folkeforsikring af 20. maj 1933, § 63, stk. 1 og 2). Denne paragraf handlede bl.a. om lægers og jordemødres pligt til at indberette børn med hareskår og ganespalte. Kun ganske få forældre har reageret negativt over for denne centrale registrering, mens mange har været glade for denne registrering og effektivitet i behandlingssystemet (Fogh-Andersen, Enemark m.fl. 1997). Den 29. juni 1934 kom Socialministeriets vejledning om centralisering af undersøgelser og behandling af ganespalte- og hareskårspatienter, der dog i starten gav anledning til megen modstand. I trangstilfælde skulle det sociale udvalg imidlertid sørge for henvisning af talelidende til undersøgelse og behandling i henhold til Forsorgslovens § 257, idet udvalget dog forinden skulle have Invalideforsikringsrettens udtalelse om, hvorvidt den pågældende kunne hjælpes efter Folkeforsikringsloven. Invalideforsikringsretten ydede imidlertid normalt ikke hjælp til stammere (Betænkning 1954).

## Ægteskabslovens revision

Initiativet til ændringen af § 10 i ægteskabsloven kom oprindeligt fra Retslægerådet (J.nr.463/1935, brev nr. 1221 og Steincke 1948) i et brev til Justitsministeren den 12. oktober 1935 efter forudgående drøftelser i Retslægerådet juni-juli 1935. Retslægerådet ønskede af eugeniske hensyn at udvide § 10 i ægteskabsloven, så også andre end sindssyge og dybt åndssvage blev forhindret i at indgå ægteskab. Retslægerådet pegede bl.a. på visse psykopater, kroniske alkoholister og epileptikere. Samtidig ville man gerne, at også åndssvage i hvert

enkelt tilfælde skulle have tilladelse til at indgå ægteskab. Retslægerådet skulle behandle alle ansøgninger om ægteskab for disse personers vedkommende, og ægteskab skulle kunne gøres betinget af sterilisation. Socialminister Ludvig Christensen, der også var meget optaget af den eugeniske bevægelse, foreslog derfor 14. september 1936 i denne sammenhæng en eventuel udvidelse til også at omfatte blinde, døve og om end i mindre grad talelidende. Således skrev socialministeren (Socialministeriet 3. K.J. N<sup>o</sup> 919-35) den 14. september 1936 til Justitsministeriet (1. Expeditionskontor J.nr. K4995/1935) bl.a. følgende: *Under Henviſning hertil finder Socialministeriet sluttelig anledning til at bemærke, at det af eugeniske og sociale Hensyn maa anses for uheldigt, at blinde, døve og om end i mindre grad talelidende Børn fødes til Verden, og at man derfor, hvis der maatte kunne opstilles paalidelige Kriterier for Nedarveligheden af disse Defekter, i Tilslutning til Retslægeraadets foran citerede Udtalelse skal henstille, om den i Lov Nr. 176 af 11. Maj 1935 for personer lidende af de her nævnte Defekter aabnede Adgang til at begære sig steriliserede, muligt burde suppleres med en bestemmelse om, at sterilisation, som for sindssyge og epileptikere, kan stilles som Betingelse for Ægteskabs Indgaaelse.* Det er i denne sammenhæng værd at lægge mærke til, at denne skrivelse var udfærdiget af fuldmægtig Erik Leuning, der senere blev direktør for særforsorgskontoret i Socialministeriet. I sidstnævnte egenskab var han formand for eller medlem af en lang række kommissioner og udvalg vedrørende særforsorg og særundervisning, der bl.a. resulterede i vigtige betænkninger om taleforsorgen (1954), uddannelse af tale- og tung-hørelærere (1958) og Folkeskolens specialundervisning (1961). Leuning var endvidere formand for Døvekommissionen (1939-49), Blindekommissionen (1949-55) samt udvalget til behandling af åndssvageforsorgens problemer (1954-57) (Svennevig 1972).

Som svar herpå skrev Retslægerådet den 5. april 1937 efter drøftelse i januar 1937 (J. nr. 1044, brev nr. 514): *Hvad endelig angår Spørgsmaalet om blinde og døvstummes Adgang til at indgå Ægteskab, vil Raadet efter de foreliggende Oplysninger om disse finde det betænkeligt at inddrage dem under den foreslaaede Bestemmelse i Ægteskabsloven, og med hensyn til de talelidende foreligger der ikke et saadant Erfaringsmateriale, at Raadet paa nuværende Tidspunkt tør anbefale lovgivning paa dette Omraade.*

Internt i Rådet erkendte man, at visse taleforstyrrelser er arvelige, men at det er af mindre betydning. Det er således tydeligt det manglende erfaringsmateriale, der afholdt Retslægerådet fra at anbefale forslaget, og ikke hensynet til de pågældende mennesker. I Justitsministeriets første udkast af 1.10-1937 til forslag om lovændring af § 10 er denne sidstnævnte problemstilling omtalt i bemærk-

ningerne til lovforslaget således: *Under de forud for Lovforslagets Fremsættelse førte Forhandlinger har der været rejst Spørgsmaal om at udvide Reglen i Ægteskabslovens § 10 til yderligere at omfatte blinde, døve og talelidende. Efter det for Justitsministeriet foreliggende om Muligheden for at bestemme disse Defekters Arvelighed har man dog anset det for betænkeligt at fremsætte Forslag om en saadan Udvidelse, som heller ikke er anbefalet af Retslægeraadet.* Dette afsnit er i udkastet tydeligt overstreget, men det findes i udkastet af 23.11-1937 og i det trykte forslag til Landstinget af 8.12-1937 i følgende version: *Socialministeriet har under Sagens Behandling rejst Spørgsmaalet om en yderligere Udvidelse af Bestemmelsernes Omraade saaledes, at ogsaa blinde, døve, og talelidende medtages. Retslægeraadet har imidlertid udtalt, at det med Hensyn til blinde og døve efter de foreliggende Oplysninger om disse Defekter vil finde det betænkeligt at inddrage dem under den foreslaaede Bestemmelse, og at der med Hensyn til Talelidende ikke foreligger et saadant Erfaringsmateriale, at Raadet paa nuværende Tidspunkt tør anbefale Lovgivning paa dette Omraade. Justitsministeriet har herefter anset det for rettest, at der ikke i Forslaget optages Bestemmelser vedrørende blinde, døve og talelidende.*

Allerede dagen efter at lovforslaget blev forelagt i Landstinget den 8. december 1937, var reaktionerne i pressen voldsomme. Der var virkelig tale om ministerstorm og forsidestof i aviserne allerede den 9.12.1937. Næsten hele B.T.'s forside (uafhængig konservativ) torsdag den 9. december 1937 var ryddet til dette formål med billede af justitsminister Steincke, der fremsatte lovforslaget, og socialminister Ludvig Christensen, der fik den tvivlsomme ære for at have udarbejdet forslaget. I artiklens manchete står der: *Det vækker i Dag megen Opsigt, at Justitsministeren under forelæggelsen af sit Forslag om Ændringer for Ægteskabs Indgaaelse i Gaar i Landstinget meddelte, at Socialministeren havde krævet, at Ægteskabsforbudet i Fremtiden ogsaa skulle omfatte Blinde, Døve og Talelidende.* B.T. frygtede tydeligt, at spørgsmålet ville blive taget op på ny, når der foreligger et tilstrækkeligt erfaringsmateriale. Handicaporganisationerne var ikke blevet hørt, og Dansk Blindesamfund var bestyrtet over ikke at være orienteret i forvejen. Berlingske Tidende (uafhængig konservativ) havde omtrent samme indhold på forsiden den 9.12.1937. Aftenbladet (upolitisk middagsavis 1887-1959) var meget positiv overfor lovændringen og kaldte blot socialministerens forslag om døve, blinde og talelidende for en misforståelse. Men også Vestkysten (Venstre) 9.12.1937 reagerede kraftigt mod socialministerens forslag. 11.12.1937 bragte Fyns Tidende (Venstre) Vestkystens artikel. Også Børsen (upolitisk, men organ for Grosserer-Societetet) fordømte 11.12.1937 Ludvig Christensens forslag. Aarhus Stiftstidende (kon-



servativ) den 12.12.1937 var den eneste avis, der antydede relationen til racehygiejnen i Nazityskland. Socialdemokraten den 9. december 1937 refererede på side 5 blot bemærkningerne til lovforslaget, herunder, at *der med Hensyn til Talelidende ikke foreligger et saadant Erfaringsmateriale, at Raadet paa nuværende Tidspunkt tør anbefale Lovgivning paa dette Omraade. Justitsministeren har herefter anset det for rettest, at der ikke i Forslaget optages Bestemmelser vedrørende Blinde, Døve og Talelidende.* Politiken (Radikale Venstre) havde på side 10 fra samme dato en kort omtale af lovforslaget uden at nævne bemærkningerne til lovforslaget vedrørende blinde, døve og talelidende. Lovforslaget blev også skarpt kritiseret i Bonaventura (januar 1938), hvor Ludvig Christensen i februar 1938 dog imødegik kritikken ved at anføre, at hans *Henstilling kun blev fremsat under forudsætning af tilstedeværelsen af paalidelige kriterier for nedarveligheden af omhandlede lidelser!* (Christensen 1938).

På baggrund af denne voldsomme kritik i oppositionens presse, forsøgte Ludvig Christensen allerede ved lovforslagets 1. behandling i Landstinget at redegøre for sit standpunkt. Han henviste i denne sammenhæng blot til det understregede hvis i Socialministeriets brev til Justitsministeriet af 14. september 1936 og understregede, at det var Socialministeriet selv, der havde næret betænkeligheder og givet dem udtryk. Denne redegørelse i Landstinget blev fremsat på baggrund af et 8 sider langt notat af 10.12.1937 af Erik Leuning til departementschefen i Socialministeriet. I dette notat fremhævede Leuning, at den form Justitsministeriet havde refereret Socialministeriet i bemærkningerne til lovforslaget kunne give plads til den opfattelse, at Socialministeriet betingelsesløst havde gjort sig til talsmand for, at blinde, døve og talelidende skulle henføres under § 10, og at det var Retslægerådet, der sagligt havde argumenteret imod dette. Leuning anbefalede derfor socialministeren at henvise til det brev, han selv havde skrevet den 14. september 1936, hvor der henvises til sterilisationsloven og det understregede hvis. Departementschefen havde derefter tilføjet, at man kunne tage sagen som udtryk for, at Socialministeriet havde villet yde sit bidrag til at belyse hele problemstillingen, nu da spørgsmålet var taget op af Retslægerådet. Socialminister Ludvig Christensen fulgte Leunings råd, og gav udtryk for denne opfattelse ved første behandling af lovforslaget i Landstinget den 19. januar 1938 (Rigsdagstidende 1938). Den politiske baggrund for Ludvig Christensens overvejelser i forbindelse med ændringen af § 10 skal sandsynligvis ses i lyset af hans politiske grundopfattelse, nemlig at folk skulle arbejde frem for at leve af understøttelse (Fog-Petersen 1938).

Lovforslaget var fremsat af justitsminister Steincke under regeringen Stauning (Socialdemokratiet) – Munch (Radikale Venstre). Et



mindretal i Landstinget bestående af partiet Venstre og Konservative var betænkelig ved lovrevisionens udvidelse af ægteskabsforbudet på grund af ligheden med den tyske lov af 18. oktober 1935 om beskyttelse af det tyske folks arvesundhed, der videre henviste til loven om forhindring af arvesygt afkom af 14. juli 1933. En mindretalsudtalelse i Landstingets betænkning refererede til, at den tyske lovgivning bl.a. også omfattede talelidende, hvilket dog ikke fremgår af den tyske lovtekst (Reichsgesetzblatt Teil I, Berlin 25. juli 1933 og 19. oktober 1935). Blinde og døve var dog ganske rigtigt omfattet af den tyske lovgivning. Landstingsmand Rytter sagde direkte i Landstinget den 19. januar 1938, at grundlaget for lovændringen var de to ovennævnte tyske love, hvilket dog kraftigt blev imødegået af justitsminister Steincke med henvisning til, at sådanne forhold allerede i 1919 var langt fremskredne i Schweiz, Holland og U.S.A. Med start i Indiana 1907 var man i mange amerikanske delstater begyndt med sterilisationslovgivning rettet mod sindssyge, sjælsabnorme og uforbederlige forbrydere (Filskov, 1916). Steincke henviste i sine erindringer (1948) da også til, at han allerede i *Fremtidens Forsørgelsesvæsen* havde stillet lignende forslag, foranlediget af den moderne arvelighedsforsknings resultater. For at undgå den fejlagtige klang ordet *racehygiejne* på daværende tidspunkt havde fået, ville justitsministeren dog gerne være med til at erstatte det med ordet *slægtshygiejne, som foreslået af den radikale ordfører, Gunnar Fog-Petersen* (Rigsdagstidende). Et notat i Justitsministeriet (1. Exp.ktr. J.nr. K4995) af 10/9 1937 sammenfatter dog, at undersøgelser af fremmed ret har resulteret i, at der hverken i England, Frankrig, Holland eller Belgien kendes regler om legemlig eller sjælelig sundhed som betingelse for ægteskabsindgåelse. Retslægerådet havde dog 5. april 1937 fremsendt en artikel fra en 'Volkspflegerin' i det hannoverske ugeblad *Wohlfahrtswoche* om den tyske *Ehegesundheitsgesetz* (Hornig 1936). Af journalnotatet fremgår det endvidere, at justitsministeriet var meget interesseret i eventuelle udenlandske undersøgelser og lovgivning på det eugeniske område, også vedrørende blinde, døve og talelidende, ja selv vedrørende sukkersygepatienter. Bortset fra avisernes reaktion ved lovforslagets fremsættelse rejste lovforslaget langt mere diskussion i Rigsdagen end i pressen (Steincke 1948). Generelt var almindelige menneskers deltagelse i den offentlige diskussion langt mindre på daværende tidspunkt end den er i dagens informations- og mediesamfund. En mand, hvis navn forfatteren kender og som hele sit liv har haft en svær stammen, husker dog, at hans lærer og en kammerats far, der var postmester, diskuterede dette spørgsmål i 1937/38. I 1938 blev Poul Fogh-Andersen læge, og hans far forestod de centraliserede undersøgelser og behandlinger af ganespalte- og hareskårspatienter i samarbejde

med Statens Institut for Talelidende. Som nyuddannet læge gik Poul Fogh-Andersen (1942) straks i gang med at skrive disputats om arveligheden af hareskår og ganespalte, og han fandt, at ca. en tredjedel af tilfældene skyldes arvelighed.

## Det eugeniske perspektiv

Eugenikken har været kendt i andre kultursamfund, men for menneskers vedkommende har den traditionelt ikke været fremtrædende i den kristne kultur. I de fleste kristne samfund har der derimod været en omsorg for de svage og marginaliserede, som naturligvis har været afhængig af den materielle udvikling og fordeling i samfundet samt udviklingen af den individorienterede opfattelse af mennesket. Den humane eugenik fik dog en fremtrædende plads i dette århundredes eugeniske bevægelse. I den sammenhæng blev talelidelser også diskutert, men talelidende blev aldrig omfattet af de eugeniske foranstaltninger. Den eugeniske bevægelsen blev imidlertid adapteret af fascistiske regimer, der udartede på en sådan måde, at en ekstrem racehygiejne blev et centralt indhold i nogle af disse regimer. Det efterfølgende opgør med fascismen resulterede i en antiautoritær og antidisciplinær udvikling i den såkaldte vestlige verden.

I tidligere fascistiske samfund, der efterfølgende i et halvt århundrede blev okkuperet af Sovjetunionen, var et tilsvarende folkeligt og demokratisk opgør med fascismen udelukket efter 2. Verdenskrigs afslutning. I disse nyparlementaristiske lande kan man derfor fornemme eksempler på både laissez-faire liberalistiske og muligvis også fascistoide træk i handicap- og socialpolitikken. En vigtig opgave for både De nordiske Lande og EU er derfor at indgå i partnerskab vedrørende udvikling af handicappolitiske modeller, der er acceptable i vore dages samfund, og som opfylder de Forenede Nationers (1994) *Standardregler om lige muligheder for handicappede*. Samtidig må vi selv løbende diskutere udviklingen i vore egne samfund i spændningsfeltet mellem genteknologien og den etiske udfordring, den medfører.

## Referencer

- Bering Liisberg, Hugo: Statens Institut for Talelidende 1898-1948. *Nordisk Tidsskrift for Tale og Stemme* 10, s.75-107, (1946).
- Betænkning angaaende Omorganisation af Døvsstommeundervisning og om Tunghøres Undervisning m.m.* Schultz, København, (1922).
- Betænkning I.* Afgivet af den under 23. December 1924 nedsatte Kommission angaaende sociale Foranstaltninger overfor degenerativt bestemte Personer. Schultz, København, (1926).

- Betænkning vedrørende Forsorgen for Talelidende.* Afgivet af en af socialministeriets under 12. maj 1949 nedsat kommission angående omorganisationen af forsorgen for talelidende. Schultz, København, (1954).
- Betænkning vedrørende uddannelse af tale- og tunghørelærere.* Afgivet af det af socialministeriet i januar 1956 nedsatte udvalg. Betænkning nr. 207, Schultz, København, (1958).
- Bonaventura. Et opsigtsvækkende Forslag fra Socialministeriet, der afvises af Retslægerådet. Notits i *Bonaventura* 24(1), (januar 1938).
- Bricka, C.F.: *Dansk Biografisk Leksikon*, redigeret af Povl Engelstoft og Svend Dahl. XXII. Schultz, København, (1942).
- Christensen, Ludvig: Om Ægteskabslovens § 10. *Bonaventura* 24(2), (Februar 1938).
- Christiansen, Niels Finn: Den borgerlige politiske økonomi og marxismen i Danmark 1870-1900. *Marx i Danmark – Historiske bidrag*. Red.: Gerd Callesen m.fl. Selskabet til Forskning i Arbejderbevægelsens Historie, København, (1983).
- Filskov, Niels: Racekultur. *Fra naturens Værksted*, s. 225 (1916).
- Fogh-Andersen, Poul: *Inheritance of harelip and cleft palato* – Contribution to the elucidation of the etiology of the congenital clefts of the face. Disputats, København, (1942).
- Fogh-Andersen, Poul; Enemark, Hans m.fl.: Personlige meddelelser. (1997).
- Fog-Petersen, Gunnar: *Vor Regering og Rigsdag*; Politiske Biografier og Portrætter. Gyldendal, København, (1938).
- Folkeskolens Specialundervisning.* Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet den 25. august 1955 nedsatte udvalg. Betænkning nr. 277, København, (1961).
- Forenede Nationer. *Standardregler om lige muligheder for handicappede.* Resolution 48/96 vedtaget af De Forenede Nationers 48. Generalforsamling den 20. december 1993. Socialministeriet, København, (1994).
- Gutzmann, Hermann. *Das Stottern; Eine Monographie für Aertze, Pädagogen und Behörden.* Rosenheim, Frankfurt a./M., (1898).
- Haderup, V.: Hvorvidt er der Trang til et Institut for Behandling af Stammen og andre Talefejl? *Hospitalstidende* 4. Række 2, s. 250-253, (1894).
- Hall, G. Stanley: *Educational Problems* Vol. II. Appleton, New York, (1911).
- Hertz, Poul: *Sund Skoleungdom*. Aschehoug, København, (1917).
- Hornig, Margrete: Das Ehegesundheitsgesetz. *Wohlfahrtswoche* 11(42), s. 329-332, Hannover 18. oktober 1936.
- Kirkebæk, Birgit: *Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og særligt i forhold til åndssvage.* Licentiatafhandling, Danmarks Lærerhøjskole, København, (1985 a).
- Kirkebæk, Birgit: *Indberetningspligten til åndssvageforsorg som den forekom i Lov om offentlig Forsorg af 20. maj 1933 – og konsekvenserne heraf.* Licentiatforelæsning på Danmarks Lærerhøjskole, København 29. november 1985, (1985 b).
- Kirkebæk, Birgit: *Da de åndssvage blev farlige.* Disputats. Socpol, Holte, (1993)

- Koch, Lene: *Racehygiejne i Danmark 1920-56*. Gyldendal, København, (1996).
- Lindberg, J.Kr.: Hyppigheden af Stammen hos Skolebørn. *Nationaløkonomisk Tidsskrift* 3. Række 8 Bd., s. 28-34 & *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet* 2, s. 44-48, (1900).
- Plato: *Platons Skrifter i Oversættelse*. 9 Bd. Lovene, 5 Bog, 735. Udgivet ved Carsten Høeg og Hans Ræder. Reitzel, København, (1940).
- Plato: *Laws*. Vol. II, Book 5, 735. Loeb Classical Library, Heineman, London. First printed 1926, (1967).
- Politics for the People*. Volume I, Number 1, May 6, 1848 – Number 17, Extra Supplement for July 1848. Parker, London. Reprinted 1971 by Kelly, New York.
- Rigsdagstidende*. 90de ordentlige Samling 1937-38. Schultz, København, (1938).
- Schwiening, H.: *Lehrbuch der Militärhygiene*, V. Band: Militärsanitätsstatistik. Hirschwald, Berlin, (1913).
- Steensby, H.P. (red.): *Meddelelser om Danmarks Antropologi*. I. Bind. Udgivet af Den Antropologiske Komité. Gad, København, (1911).
- Steincke, K.K.: *Fremtidens Forsørgelsesvæsen*. Indenrigsministeriet, København, (1920).
- Steincke, K.K. *Farvel og tak*. Ogsaa en Tilværelse IV (1935-1939). Fremad, København, (1948).
- Svennevig, Palle: *Danske kommissionsbetænkninger 1850-1970*. Folketingets bibliotek og oplysningstjeneste, (1972).
- Westergaard, Harald: Om Hyppigheden af Talelidelser. *Nationaløkonomisk Tidsskrift* (3. Række) 5, s. 529-537, (1897).
- Westergaard, Harald: Von der Häufigkeit der Sprechgebrechen. *Monatsschrift für die gesamte Sprachhailkunde* 8, s.1-8, (1898).
- Zumsteeg, H.: Zur Statistik des Stotterns und der Taubstumheit. *Vox – Internationales Zentralblatt für Experimentelle Phonetik*. 23, s. 292-303, (1913).

# Døvstummepedagogikk<sup>1</sup> og klientdifferensiering

– kontroverser innenfor den danske, svenske og norske døvstummeskolen 1840 - 1890

*Av Jan Froestad*

Undervisningen av døvstumme fra begynnelsen av 1800-tallet inntil 1840 kan karakteriseres som en praktisk og pragmatisk orientert virksomhet som ikke var preget av store faglige stridigheter. I neste tidsrom endret dette seg radikalt, perioden ble kjennetegnet av en omfattende faglig og ideologisk strid om hva som var døvstummepedagogikkens “vesen” og metodikk. Denne konflikten knyttet seg særlig til spørsmålet om hvordan en nasjonal ordning for døvstummeskolen skulle organiseres og særlig hvordan elevene skulle fordeles på ulike skoler og metoder. Denne striden kom til å berøre både personlige, faglige, yrkesmessige og politiske interesser.

## **To ulike pedagogiske retninger for undervisning av døvstumme**

To ulike faglige konstruksjoner av døvstumhet og døvstummeundervisning oppsto og ble lagt til grunn for disse faglig-politiske kontroversene. Disse konstruksjonene var basert på ulike fortolkninger av hva som var undervisningens innerste vesen, dens verdibegrunnelse og formål, objekt og metode.

Den tyske døvstummeskolen gikk langt i retning av å oppstille en absolutt verdi som grunnlag for sin virksomhet. Denne pedagogiske retningen framholdt gjengivelse av muntlig tale som døvstummeundervisningens særlige begrunnelse og formål. Verdsettingen av taleevnen knyttet an til eldre forestillinger om en enhet mellom sjelsliv, intellekt og muntlig tale. Talepedagogene betraktet det muntlige språket som det spesifikt menneskelige og hevdet at de døvstumme gjennom undervisning etter lydmetoden ble omdannet i sitt vesen og kom normale mennesker nærmere. Disse betraktningene legitimerte derfor en utstrakt bruk av denne metodikken. En tilleggsbegrunnelse la større vekt på det praktisk hensiktsmessige; kun talemotoden ga den døvstumme et middel til effektiv kommunikasjon med sine hørende medmennesker og kunne bryte den døvstummes isolasjon i samfunnet. Den tyske døvstummepedagogikken var tendensielt vi-

sjonær og optimistisk med hensyn til undervisningens resultater, under forutsetning av at den rene lydmetoden ble benyttet.

I løpet av 1870-årene ble det imidlertid utviklet et faglig alternativ til den tyske pedagogikken. Bakgrunnen var en studiereise som en av lærerne ved det offentlige døvstummeinstituttet i København, cand. Phil. Jørgen Georg Jørgensen foretok i 1874 og 1875. Etter hjemkomsten utga Jørgensen to små bøker som sendte sjokkbølger gjennom det kontinentale miljøet for talepedagogikk. Begge bøkene ble utgitt på tysk; “Zwei deutsche Taubstummenanstalten” i 1874, og “Aufruf an die Lehrer und Freunde der Taubstummen” i 1876. Jørgensen påsto at elevenes ferdighet i å vlese og artikulere ved de aller fleste tyske døvstummeskolene fortsatt var meget slett, og at mange av elevene også sto svært lavt med hensyn til den åndelig utvikling.

*“...Hundert und aber hundert taubstumme Schüler verlassen alljährlich die Anstalten, wo sie erzogen worden sind, mit einem Minimum von Kenntnissen und sprachlicher Fertigkeit, dass es unter aller Kritik ist...”<sup>2</sup>*

Kjernen i Jørgensens kritikk av den tyske døvstummeskolen var imidlertid påpekningen av den manglende differensieringen av elevene. Jørgensen henviste i denne sammenheng til en uttalelse av inspektør Stahm i det ledende tyske tidsskriftet for døvstumme pedagogikk. Stahm hadde der påpekt at: “...Es fehlt uns an allgemein gültigen Prinzipien, an einer allgemein gültigen Theorie des Sprachunterrichts ... Was uns fehlt, ist eine wissenschaftliche Theorie...”<sup>3</sup>. Men, framholdt Jørgensen,

*“...Wie würde es möglich sein, eine Wissenschaftliche Theorie für das Verfahren im Sprachunterricht festzustellen, so lange ein gemeinschaftlicher Unterricht aller Arten von Taubstummen durchaus stattfinden soll?...”<sup>4</sup>*

Årsaken til at den tyske metoden ikke hadde vunnet større resultater og ikke hadde utbredt seg raskere til andre land, var, hevdet Jørgensen, først og fremst det forhold at man i Tyskland hadde ment at alle døvstumme kunne undervises etter én metode innenfor den samme anstalt. Denne illusjonen hadde påført talemotoden stor skade, og “...So lange ein Klassifikation der Taubstummen nicht durchgeführt ist, so lange ist die deutsche Methode nicht konsequent durchgeführt, so lange leidet das ganze Taubstummen-Unterrichtswesen an einem Krebschaden, welcher jeder wahren Bildung (der Taubstummen im Allgemeinen) am innersten Merke zehrt...”<sup>5</sup>

Etter Jørgensens oppfatning var muligheten for å oppnå bedre resultater og å utvikle en døvstumme pedagogikk basert på et mer vitenskapelig grunnlag, først og fremst avhengig av en mer konsekvent

differensiering av klientellet. Den tyske døvstummeskolen burde ifølge Jørgensen slutte med å bortforklare de slette resultatene ved å henvise til elevenes dårlige begavelse eller til andre ytre forhold. Årsaken til de skårpelige forhold måtte heller søkes i den manglende differensiering av klientellet.

*“...Eine Sonderung muss stattfinden, entweder wie es Dir. Arnold getan hat, oder Wie es in Dänemark geschehen ist, und die verschiedenen Arten von Taubstummen müssen in scharf von einander gesonderten Anstalten erzogen werden...”<sup>6</sup>*

Jørgensens hevdet at differensieringen av klientellet, uansett hvilket prinsipp som ble lagt til grunn, i det minste måtte gi rom for en tredeling av elevene. På en skole burde man innta de uegentlige eller de best begavede, i en annen de egentlige eller de mindre begavede og i en tredje de dårlig begavede eller åndssløve døvstumme.<sup>7</sup>

De to små bøkene til Jørgensen ble mottatt med betydelig oppmerksomhet, ikke minst i de tyske miljøene for døvstumme pedagogikk, hvor de vakte en storm av uvilje og protester. Inntil “Aufruf” var tematikken innenfor døvstummeundervisningen først og fremst preget av kontroversene mellom tegn- og talemotoden, og etter hvert mellom den “rene” og den “blandede” talemotoden. Jørgensen introduserte en ny dimensjon i denne debatten; spørsmålet om i hvilken grad og på hvilken måte klientellet burde differensieres etter ulike metoder og formål. I likhet med spørsmålet om undervisningsmetode ble dette i ettertid en tematikk som enhver ansvarlig døvstumme pedagog måtte ta stilling til. Kontroversene innenfor døvstumme undervisningen kom heretter til å kretse om to relaterte tema; de ulike undervisningsmetodenes fortrinn og ulemper, og i hvilken grad og hvorledes klientellet burde kategoriseres og fordeles. Ulike standpunkt til disse spørsmålene medførte at mange av de nasjonale fagmiljøene etter hvert delte seg i to hovedgrupper. Den ene gruppen var ikke imot en sonndring av klientellet, men vektla framfor noe annet betydningen av en mest mulig utstrakt bruk av den rene talemotoden. Den andre gruppen var ikke motstander av den “rene” metoden, men understreket først og fremst nødvendigheten av en utstrakt og konsekvent differensiering av klientellet.

Den danske døvstumme pedagogikken som ble utviklet i siste del av forrige århundre kom i langt større grad enn den tyske til å være basert på rasjonelle overveininger. Det var en pedagogikk som understreket betydningen av målrasjonelle handlinger. Den framholdt intellektuell og språklig oppfostring som skolens fremste målsetting, og la avgjørende vekt på utvikling av en korrekt metodikk i forhold til dette målet. Den betraktet klientellet som svært heterogent, både i forhold til funksjonshemmingens art og grad og intellektuell begavelse. Dette forholdet ble ansett for å utgjøre døvstummeskolens



særlige karakter. Det ble antatt en intim sammenheng mellom graden av klientdifferensiering på ulike skoler og metoder, og det relative utbytte av undervisningen. En konsekvent fordeling av elevmassen ble også betraktet som en forutsetning for en vitenskapelig utvikling av døvstumme pedagogikken. Forestillingen om dövstumhetens forskjelligartethet, og særlig fortolkningen av de såkalt uegentlige dövstummes<sup>8</sup> stilling, legitimerte en utstrakt og systematisk differensiering av klientellet. Den danske dövstumme pedagogikken var tendensielt mer pessimistisk og nøktern i sin vurdering av undervisningens resultater, men understreket at de dövstumme kunne utdannes så de ikke ble til byrde for samfunnet.

### **Yrkesgruppene innenfor dövstummeundervisningen**

Innenfor 1800-tallets handikapomsorg er det ikke tvil om at dövstummeundervisningen hadde høyest status. Det skyldtes både forventningen om at en her kunne oppnå de største resultatene i form av en “gjenvinning” av den handikappede til samfunnet, og at denne pedagogikken etter hvert oppnådde status som et ekspertområde. Det var allment akseptert at utøverne av denne “kunsten” satt inne med en særlig innsikt og at dette feltet var vanskelig tilgjengelig for lekmen. Hverken den norske, svenske eller danske staten kunne trekke veksler på en egen sakkyndig ekspertise innenfor dövstumme pedagogikken. Derfor var det nødvendig for de statlige aktørene, både politikerne og administrasjonens tjenestemenn, å forholde seg til de synspunktene som ble framført av fagpersonalet og i større eller mindre grad ta hensyn til deres anbefalinger.

Men ekspertene var ikke en homogen gruppe. Det gikk en hovedakse mellom akademikere på den ene siden og seminarister på den annen. Seminaristene ble de fremste talsmenn for den tyske dövstumme pedagogikken, blant akademikerne framsto de ivrigste forkjemperne for den danske skolen. En kan forsiktig anta en viss affinitet mellom seminaristutdanningen og den tyske idealistiske dövstumme pedagogikken, mellom den akademiske utdanning og den mer formal-rasjonelle danske skoleretningen. Men dette mønsteret var ikke entydig, også de ulike yrkesgruppene var mer eller mindre splittet i synet på grunnleggende faglige spørsmål. Likefullt gir det mening å studere de faglig-politiske kontroversene med et hovedfokus mot den faktiske og potensielle motsetning mellom disse yrkesgruppene og deres relasjon til staten.

Fagopplæringen innenfor dövstummeskolen var i dette tidsrommet lokalisert til de enkelte dövstummeskolene, mer eller mindre kombinert med stipend for utenlandsopphold. Denne praktiske formen for utdanning ga de enkelte skolebestyrerne en særdeles sterk



stilling i døvstummeskolen. Kun i Sverige ble det opprettet et eget seminar hvor nye lærere fikk en større del av sin utdanning, hovedsakelig den teoretiske. Seminaristene befant seg tradisjonelt i underordnede stillinger på døvstummeinstituttene, underlagt et akademikerstyre. To trekk ved den politiske og organisatoriske utvikling i dette tidsrommet – omsorgens lokalisering som et privat, kommunalt eller statlig anliggende og graden av konflikt mellom politikk og administrasjon, mellom den liberale opposisjon og embetsstat/regjering – kom til å prege den relasjonen som utviklet seg mellom yrkesgruppene og staten og betinget seminaristenes mulighet for organisering og profilering. Defineringsen av døvstummeundervisningen som et kommunalt ansvar i Sverige medførte at seminaristene kom til å virke i relativt akademikerfrie omgivelser og utviklet et lokalt maktgrunnlag som senere ble en forutsetning for organisering og protest. En politisk allianse til venstreopposisjonen ga en tilsvarende mulighet for de norske seminaristene, selv om den kollektive organiseringen ble betydelig svakere her. Fraværet av begge disse betingelsene medførte at de danske seminaristene forble under et akademikerstyre i hele perioden og bare i beskjeden grad kom til å delta i de faglige kontroversene som oppsto om døvstummeskolens utforming.

## Utviklingen i Danmark

To forhold preget de faglig-politiske kontroversene i Danmark. For det første ble den faglige arenaen stort sett monopolisert av akademikerne og bestyrerne ved landets døvstummeskoler. For det andre medførte innføringen av skoleplikt for døvstumme i 1817 at det tidlig oppsto en konkurransesituasjon om tilgangen på nye klienter. De konfliktene som oppsto om fordelingen av klientellet og om kriteriene for denne differensieringen må fortolkes på denne bakgrunn. De ulike ontologiske, metodiske og verdimeslige fortolkningene av døvstumhet og døvstummeundervisning var nøye knyttet til de ulike bestyrernes interesse for å sikre egne skole et tilstrekkelig klientgrunnlag.

Den første større faglige kontroversen i Danmark ble løst gjennom forhandlinger mellom bestyrerne av landets to døvstummeskoler. Dette medførte at det i 1867 ble innført en ordning for deling av elevene mellom skolene etter funksjonshemmingens art og grad (egentlig/uegentlig). Prinsippet om en konsekvent differensiering av klientellet på ulike metoder og skoler ble på et senere tidspunkt gitt en teoretisk begrunnelse av filologen Georg Jørgensen, og ga opphav til en alternativ dansk skoleretning som sto i skarp motsetning til den tyske døvstummeopdagingspedagogikken. Fordelingsprinsippet ble siden lagt til grunn for utvikling av et stadig mer sofistikert system for forde-

ling av elevmassen på en rekke ulike avdelinger og skoler. De faglige kontroversene bidro således til utvikling av en stadig mer formålsrasjonell pedagogikk, som la avgjørende vekt på en konsekvent differensiering av klientellet. Denne pedagogikken ble utformet av de ledende danske skolebestyrerne fra slutten av 1870-årene. Den ble sanksjonert gjennom lovvedtak, men de statlige aktørene var ikke aktivt engasjert i utforming av denne faglige fortolkning av døvstummeskolens formål og metode.

Hva var det som gjorde at en ytterst formålsrasjonell døvstumme-pedagogikk ble lagt til grunn for den offentlige politikken i Danmark? Noe av bakgrunnen for dette var seminaristenes svake posisjon. I Norge og Sverige var det særlig denne yrkesgruppen som gjorde seg til talsmann for den alternative skoleretning, den tyske idealistiske døvstumme-pedagogikken. I Danmark forble seminaristene under et akademikerstyre i hele perioden og det ble ikke lansert et teoretisk alternativ til den formålsrasjonelle pedagogikken.

## Utviklingen i Sverige

Gjennom en særegen konstruksjon ble døvstummeundervisningen i Sverige definert som et kommunalt ansvar, i likhet med almueutdanningen. Den desentraliserte skolestrukturen som denne fortolkningen ga opphav til ble siden et ressursgrunnlag for en kollektiv organisering av den svenske døvstummelærerstab. De faglig-politiske kontroversene i Sverige fikk dermed i større grad enn de tilsvarende norske og danske et interessepolitisk tilsnitt. De svenske døvstummelærerne, med seminaristen Jehubba Blomkvist i spissen, mobiliserte mot et lovforslag som ville innskrenket deres pedagogiske frihet og underlagt dem et statlig kontrollsystem og et akademikerstyre. De stilte samtidig politiske krav om lønnsforhold, undervisningsplikt og faglig representasjon i skolestyrene.

De svenske kontroversene utspant seg også innenfor en faglig-politisk arena, hvor spørsmålet om klientellets fordeling på ulike skoler og undervisningsformer sto i sentrum for striden. Majoriteten av døvstummelærerne tilsluttet seg den tyske døvstumme-pedagogikkens verdsetting av talemotoden. Ola Kyhlberg og lærerstab. ved Manilla-instituttet sto derimot samlet om en faglig posisjon som i stor grad tok den danske døvstumme-pedagogikken som forbilde. Den faglige striden tok lenge utgangspunkt i spørsmålet om hvor stor del av elevene som burde undervises etter de ulike metodene, det såkalte "prosentspørsmålet". Aktørene begrunnet sine standpunkt til dette spørsmålet gjennom ulike faglige konstruksjoner, som inkluderte bestemte fortolkninger av døvstummeskolens klientell, formål og metodikk. Men disse konstruksjonene var på en systematisk måte

relatert til yrkesmessige interesser. Det standpunkt som majoriteten av de svenske døvstummelærerne tilsluttet seg, at minst 80% av elevene med fordel kunne undervises etter den rene talemotoden, var et strategisk vedtak som ville svekket den statlige kontrollen og nødvendiggjort en overføring av den minst attraktive delen av klientellet på staten.

Den svenske konflikten ble løst gjennom helt andre mekanismer enn de tilsvarende danske kontroversene. Striden lot seg til slutt løse gjennom en form for kreativ konsensusbygging. De svenske døvstummelærerne ble etter hvert tilfreds med den fastlåste situasjonen som konflikten om prosentspørsmålet hadde medført. Innføring av en skolelov for døvstummeundervisningen ga bud om større prestisje, sikker tilgang på nye klienter og en tryggere yrkeskarriere. Omkostningene ved protestaksjonen på slutten av 1870-tallet, i form av skolelovens stadige utsettelse, ble av mange etter hvert opplevd som urimelig høye. En anledning bød seg gjennom introduksjonen av et nytt faglig-pedagogisk prinsipp som understreket betydningen av en tredeling av elevmassen. De ulike faglige grupperingene kunne dermed enes om en strategi for omdefinering av prosentspørsmålet til et mer generelt fordelingsspørsmål, og oppmyke tidligere faglige standpunkt og politiske krav. Forutsetningen for denne strategien var den desentraliserte skolestrukturen i Sverige som tillot en henvisning av prosentspørsmålet til lokale løsninger.

Den svenske skoleordning for døvstummeskolen kom dermed til å vektlegge andre verdier og begrunnelser enn den danske. Det svenske systemet tillot på ingen måte den omfattende, sentraliserte og systematiske differensiering av klientellet som preget den danske døvstummeskolen. I stedet la den svenske ordningen vekt på betydningen av en kommunalt ledet og desentralisert skolestruktur.

Hvorfor ble det i Sverige innført en ordning for døvstummeskolen som la langt mindre vekt på de effektivitetskravene som var så framtrødende i den danske skolen? Kommunalreformene i 1860-årene, lærerorganiseringen og de faglige kontroversene som oppsto fremskår som mulige forklaringer. Disse forholdene trakk organiseringen av den svenske døvstummeskolen i retning av en kommunal og desentralisert skoleordning.

## Utviklingen i Norge

Utviklingen av den norske døvstummeskolen i siste del av forrige århundre kom særlig til å preges av konflikten mellom venstreopposisjon og Storting på den ene siden, regjering og administrasjon på den annen. Tydeligst kom dette til uttrykk gjennom striden om skolens organisering som et privat eller offentlig anliggende på 1850- og

1860-årene, og gjennom konflikten om skolens formål, bevilgning og tilsyn ved innføring av abnormskoleloven i årene fra 1879 til 1881. Utfallet av denne striden gikk stort sett i Stortingets favør, og dette medførte at en rekke private døvstummeskoler ble opprettet og en ny skolelov innført som la stor vekt på lekmannsinnflytelse og rom for politiske manøvre fra den lovgivende maktens side.

Konflikten mellom administrasjon og Storting ga gunstige vilkår for utformingen av en allianse mellom Lars Havstad, fungerende formann for døvstummeforeningen i Christiania, seminaristene som arbeidet innenfor døvstummeundervisningen og enkelte av venstreopposisjonens fremste tillitsmenn. Denne alliansen ga legitimitet til en radikal fortolkning av talemotodens fortrinn og anvendelsesområde, og ble benyttet til å skape rom for oppretting av nye døvstummeskoler med seminarister som bestyrere. Som i Sverige ble seminaristene de fremste talsmenn for den tyske døvstummeopdagingspedagogikken, mens de norske teologene sto splittet, delvis på grunn av ulike faglige identiteter, men også fordi de hadde ulike interesser med hensyn til å sikre egne skoler et tilstrekkelig elevgrunnlag innenfor den nye integrerte skolestrukturen.

De faglige kontroversene innenfor døvstummeundervisningen utspant seg på et noe ulikt tidsrom i de ulike Skandinaviske land. I Danmark var konflikten særlig intens i 1870-årene, i Sverige i første del av 1880-årene og i Norge i dette tiårets siste halvdel. Dette innebar at den svenske konflikten ble preget av de faglige konstruksjonene som allerede var utviklet i Danmark, mens den norske konflikten hentet næring både fra danske og svenske forhold. De faglige kontroversene i Norge angikk både ontologiske, metodiske og verdimeessige spørsmål, men kom i ulike versjoner ofte til å kretse om spørsmål som knyttet seg til klientellets karakter. Striden var særlig intens og uforsonlig med hensyn til spørsmålet om hvilken stilling de uegentlige døvstumme inntok i døvstummeskolen. For tilhengerne av den danske døvstummeopdagingspedagogikken var de uegentlige døvstummes særlige beskaffenhet kronargumentet for en konsekvent differensiering av klientellet, for en fordeling som tok hensyn til funksjonshemmingens art og grad, og for en historisk basert kritikk av den tyske døvstummeskolen. For de norske tilhengerne av denne skoleretningen var det tilsvarende nødvendig å avvise denne kritikken og framholde betydningen av en fordeling av klientellet etter andre kriterier og med en ensartet metode som grunnlag. Men heller ikke den norske kontroversen var basert på en ensidig epistemologisk uenighet. De forskjellige organisasjons forslagene tildelte de enkelte døvstummeskolene ulik posisjon og status og dette preget de sakkyndiges standpunkter og faglige argumentasjon. For seminaristene var det av betydning å sikre de nye døvstummeskolene hvor det ble

undervist etter den rene talemotoden en sentral posisjon i den norske døvstumme-undervisningen.

## Avslutning

To ulike fortolkninger av døvstumhet og døvstummeopdagogikk lå til grunn for de faglig-politiske kontroversene som utviklet seg innenfor døvstummeundervisningen i siste del av forrige århundre. Den danske filologen Georg Jørgensen la et grunnlag for disse kontroversene gjennom sine angrep på den tyske døvstummeskolen på 1870-tallet. Dette illustrerer godt hvordan kreative personligheter er i stand til å gripe inn i slike faglige kontroverser og introdusere nye, "spontane", teoretiske innovasjoner. Jørgensen førte en ny teoretisk tematikk inn i døvstummeopdagogikken, spørsmålet om hvordan klientellet burde klassifiseres og fordeles på ulike undervisningsmetoder og skoleavdelinger. Differensieringsspørsmålet ble i ettertid et like vesentlig faglig spørsmål som spørsmålet om den korrekte undervisningsmetode, en tematikk som enhver ansvarlig døvstummelærer måtte ta stilling til. Jørgensen bidro dermed til å modifisere og komplisere de ideene og forestillingene som opprinnelig konstituerte den faglige diskursen, hvor motsetningen mellom de ulike undervisningsmetodene ble diskutert uten en systematisk referanse til trekk ved klientellet. Det er likevel grunn til å påpeke at hans teoretiske fornyelse både hadde bakgrunn i den klientdifferensiering som av mer pragmatiske og politiske hensyn allerede var innført i den danske døvstummeskolen, og føyde seg inn i en generell anti-tysk tendens innenfor den danske opdagogikken etter nederlaget for Preussen i 1864.

Fortolkningene innenfor den tyske og danske døvstummeskolen baserte seg imidlertid på radikalt forskjellige oppfatninger av hva som var døvstummeopdagogikkens "vesen": dens verdibegrunnelse og formål, objekt og metode. Ulikheten mellom disse konstruksjonene kan oppstilles på følgende måte:

### Karakteristika ved den tyske og danske døvstummeopdagogikken:

	Verdi/formål:	Objektet (klientell):	Metode:
Tysk døvstummeopdagogikk	gjengivelse av muntlig tale	relativt homogent	ensartet taleopdagogikk
Dansk døvstummeopdagogikk	intellektuell og språklig oppfostring	meget heterogent	tilpasset ulike klientkategorier

Den tyske og danske døvstumme pedagogikken kan betraktes som to ulike faglig-ideologiske rasjonaliseringer, med affinitet til ulike samfunnsmessige verdier i et forsøk på å høyne statusen til dette praksisfeltet. Den tyske døvstummeskolen hevdet betydningen av å maksimere en bestemt verdi, gjengivelse av muntlig tale, den danske skolen understreket en bestemt metodisk orientering, den konsekvente differensiering av klientellet.

For Max Weber var rasjonalisering en generell prosess som utviklet seg innenfor mange områder av samfunnet, og en bevegelse som kunne anta en rekke ulike former. Rasjonalisering kunne implisere en overgang fra tradisjonell atferd til fordel for mer bevisste tilpasninger, en nedtoning av emosjonelle holdninger til fordel for mer bevisste formuleringer av overordnede verdistandarder eller en svekkelse av absolutte verdier til fordel for en mer skeptisk og kritisk form for rasjonell orientering. Den tyske døvstumme pedagogikken kan tolkes som en rasjonalisering, eller systematisering, av pedagogiske prinsipper i retning av den substansielle rasjonaliteten, hvor et bestemt normativt og etisk imperativ – gjengivelse av muntlig tale – ble gitt absolutt forrang. Den danske døvstumme pedagogikken kan derimot tolkes som en rasjonalisering i retning av den instrumentelle rasjonaliteten, kjennetegnet av et ønske om å benytte maksimalt korrekte midler i oppnåelsen av en rekke ulike mål som innføring i språket, intellektuell oppfostring og tilegnelse av muntlig tale. Det er verdt å merke seg at Max Weber betraktet den instrumentelle handlingen som mer rasjonell enn den verdirasjonelle, fordi den bevisste kontroll over de ideer som påvirker handlingen her er større. Den instrumentelle handlingen ligger nær opp til den formelle rasjonaliteten som for Weber karakteriserte den unike handlingstype som ble utviklet gjennom den vestlige kulturens moderniseringsprosess og som var spesifikk for kapitalismens økonomiske og politiske institusjoner. Det kan således antas at den danske døvstumme pedagogikken i større grad enn den tyske skolen hadde en affinitet til de dominante handlingsorienteringene som ble utviklet gjennom den politiske og økonomiske modernisering i forrige århundre.

I utviklingen av alternative sosiale konstruksjoner av døvstumhet og døvstommeundervisning gikk en hovedakse mellom seminaristene, som søkte å fremme egne faglige interesser gjennom en tilknytning til den tyske døvstumme pedagogikken, og akademikergruppen, hvor de ivrigste talsmenn for den danske døvstummeskolen framsto. Relasjonene mellom disse yrkesgruppene og mellom hver av dem og staten utviklet seg på nasjonalt spesifikke måter, avhengig av omsorgens lokalisering som et privat, kommunalt eller statlig anliggende og av det generelle forholdet mellom politikk og administrasjon, mellom den lovgivende og utøvende statsmakt i hvert av landene.

Denne struktureringen ga konkrete konsekvenser for den sosiale konstruksjon av døvstumhet, slik oppstillingen under viser:

**Sosiale konstruksjoner av døvstumhet som et resultat av omsorgens organisering og relasjonen mellom seminaristene og den liberale opposisjonsbevegelse:**

		<b>Kommunal organisering av omsorgen</b>	
		Ja	Nei
<b>Alliance mellom seminaristene og liberal opposisjon</b>	Ja		<b>Norge:</b> Utvikling av to alternative faglige konstruksjoner
	Nei	<b>Sverige:</b> Utvikling av to alternative faglige konstruksjoner	<b>Danmark:</b> Utvikling av en faglig konstruksjon

Seminaristene befant seg tradisjonelt i en underordnet posisjon innenfor døvstummeskolen. Imidlertid utviklet de norske og svenske seminaristene etter hvert et rikere ressursgrunnlag som muliggjorde en sterkere faglig profilering. Omsorgens definering som et kommunalt ansvar i Sverige innebar at seminaristene kom til å virke i relativt akademikerfrie omgivelser, og dette la grunnen for et lokalt maktgrunnlag som ble utnyttet for faglig organisering og mobilisering. De norske seminaristene utviklet på sin side en allianse til en stadig mektigere venstrebevegelse, og utnyttet denne til å erobre posisjoner som tidligere var forbeholdt akademikergruppen. I Danmark lå betingelsene dårlig til rette for utvikling av kommunale døvstummeskoler. Grundtvigianismen blokkerte dessuten langt på vei for en allianse mellom seminaristene innenfor døvstummeskolen og venstreopposisjonen. Dermed forble seminaristene under et akademikerstyre og kom i liten grad til å bidra til den faglige utvikling av den danske døvstumme pedagogikken. I Norge og Sverige åpnet de relasjonene som utviklet seg mellom stat og profesjoner, gjennom ulike mekanismer, for etablering av konkurrerende faglige konsepsjoner av døvstumhet og døvstummeundervisning. I Danmark ble det derimot ikke skapt rom for utvikling av et faglig-teoretisk alternativ til den pedagogikken som de ledende akademikerne og instituttbestyrerne utformet.



## Noter

- 1 Begrepet “døvstum” innebar en omfortolkning av tidligere forestillinger om de døve. Bruken av denne betegnelsen i de ulike språkene, gjennom begreper som “taubstum”, “deaf-mute”, “sordo-mute”, o.l., er av nyere dato. Begrepet oppsto gjennom kritikken av to tidligere fortolkninger, den hippokratiske idè om at stumheten var en følge av en defekt ved taleorganene, og den aristoteliske idè om en identitet mellom tanke og tale. Når det ble erkjent at stumheten ikke indikerte en moralsk eller intellektuell mangel, og når denne erkjennelsen nådde en viss utbredelse, dukket betegnelsen døvstum opp i språkene. I de nordiske språk opptrer begrepet først mot slutten av 1700-tallet, gjennom introduksjonen av de første beretningene om døvstummeundervisningen på kontinentet. I dag tar de fleste døve avstand fra døvstummebegrepet, men i sin tid ga det uttrykk for en ny “progressiv” idè om at døve kunne undervises og bli nyttige samfunnsmedlemmer. Jeg vil i dette bidraget selv benytte begrepet døvstum, mest fordi det var dette begrepet de aktørene som engasjerte seg i debatten om døveundervisningen på 1800-tallet benyttet. Å bruke begrepene “døv” og “døveundervisning” ville derimot indikere at disse aktørene handlet ut i fra vår tids forestilling om hva det vil si å være døv, noe de ikke gjorde.
- 2 Jørgensen, G. (1876): *Aufruf an die Lehrer und Freunde der Taubstummen*, København: Thaning & Appel, side 59
- 3 *ibid*, side 57-58
- 4 *ibid*, side 58
- 5 *ibid*, side 63
- 6 *ibid*, side 74
- 7 *ibid*, side 75
- 8 Døvstumme med hørsel- eller språkrest

*...hvor vanskelig det er,  
at tale med Børn  
paa en forstaaelig Maade...*

**Erik Pontoppidan og synet på individet, barnet  
og skolen for alle i første del av 1700-tallet**

*Av Berit H. Johnsen*

**GRATULERER MED DAGEN BIRGIT  
TAKK FOR VEILEDNING OG OMSORG**

Handikaphistorie er et av flere felt innen spesialpedagogikken hvor Birgit Kirkebæk har satt spor som en foregangskvinne; både gjennom sitt doktorgradsarbeid *Da de åndssvage blev farlige*, gjennom ledelse av Center for Handicaphistorisk Forskning ved Danmarks Lærerhøjskole og utgivelse av senterets Nyhedsbrev sammen med Ingrid Markussen og ved igangsetting av Program for handikaphistorie ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, sammen med Eva Simonsen.

Historien om mennesker med funksjonshemming er historie om hvilke muligheter enkeltpersoner og små, utsatte grupper har hatt til å leve et verdig liv og om hvordan de har realisert sine muligheter. Det er også historie om hvordan samfunn og enkeltmennesker har lagt til rette for et godt liv og samliv. Det dreier seg om et vell av ulike historier med både framsider, skyggesider og sider som fremdeles er usynlige for oss som er “de andre” i denne sammenhengen.

Denne artikkelen kan bare indirekte karakteriseres som handikap-historisk. Den er et utdrag av et didaktisk historisk studie. Det er synet på barns ulike individuelle læringsmuligheter i den vanlige skolens aller første tid i Danmark og Norge, som er i fokus. Artikkelen bygger på en underliggende antakelse om at kunnskaper om og holdninger til barns ulike individuelle læringsmuligheter står i nær sammenheng med de dannelsesmulighetene elever med særskilte lærings- og støttebehov får i skolen. En annen underliggende antakelse er at tradisjoner spiller en vesentlig rolle for prioriteringer i undervisningen. Tradisjoner kan være ferske eller gamle, bevisst uttrykte eller deler av våre uuttalte og til og med ubevisste grunner for handlingsvalg. Tradisjoner kan styrke, forhindre og fordreie ønskede forandringsprosesser. Dette er bakgrunnen for et studie av pedagogisk de-

batt i allmueskolens aller første fase da kong Kristian den sjette utsøtte de to forordningene om skolene på landet i Danmark og Norge i 1739. Tekster av Erik Pontoppidan velges som eksempel på denne tidens pedagogiske debatt. Utsagn om barns ulike individuelle læringsmuligheter trekkes fram og beskrives. Deretter settes Pontoppidans tekster i en kontekstuell sammenheng ved å trekke fram aspekter av tidligere og samtidig debatt om dette emnet. Tråder trekkes også til andre pågående debatter og forhold i Pontoppidans samtid.

### **Erik Pontoppidan (1698-1764)**

Pontoppidans pedagogiske forfatterskap, hans nære tilknytning til kong Kristian den sjette og deltakelse i det pietistiske miljøet ved hoffet, utpeker han som en framtreddende representant for denne periodens bestrebelser for å grunnlegge skoler på landet slik at alle barn skulle få en elementær opplæring. Han var hoffpredikant da han arbeidet med *Forklaringen* til Luthers lille katekisme. Neiiendam (1933) hevder at det var hans standpunkt som kirkelig pietist som førte til både ansettelse og utnevning. Han tilhørte en gruppe like-sinnede pietister under kongens ledelse som hadde idealer om å ta et kraftig løft på allmennopplysningens område og samtidig samle representanter for ulike bibelfortolkninger under kirkens og kongemaktens enhet. Aktiviteten i dette miljøet resulterte blant annet i Konfirmasjonsforordningen i 1736 og de tidligere nevnte Forordningene med tilhørende instruksjoner og plakater om skolene på landet. Utgivelsen av *Forklaringen* som en standardisert lærebok for skole og konfirmasjonsforberedelse må sees som et ledd i denne samlede innsatsen. Som eksempel på innbyrdes innflytelse og samarbeid i dette miljøet, konsulterte Pontoppidan fire ulike personer med manuskriptet før det ble endelig sensurert og utgitt (Neiiendam 1933: 21,77-82; Sigmund 1932:255-256).

Av Pontoppidans pedagogiske tekster er *Forklaringen* den desidert mest brukte, kjente og omdiskuterte. I denne artikkelen blir fokus rettet mot de første seks sidene hvor han begrunnet og gjorde rede for arbeidet med boka. Her ga han eksplisitt uttrykk for pedagogiske synspunkter. Det gjorde han også i den 33 sider lange boka "*Kort og eenfoldig Undervisning for Skoleholderne*", i *Hyrdebrev*<sup>1</sup> til sine prester fra tiden som biskop i Bergen og dessuten i "*Collegium pastorale practicum*" som han skrev mange år senere da han var kommet tilbake til København. Den sistnevnte var en stor og mangesidig lærebok for teologistudentene, hvor han kom inn på undervisning i spredte kapitler.

I sine pedagogiske tekster formidlet og konkretiserte Pontoppidan de kongelige forordningenes befalinger om formålet med å danne

skoler for alle barn, hvilket innhold skolene skulle ha, organisering, metoder og evaluering. Særlig la han vekt på å beskrive katekisering som den viktigste aktiviteten i skolen. Han ga også detaljerte råd om leseopplæring og om hvordan en skulle føre en samtale med barn. Denne artikkelen begrenses til å trekke fram uttalelser om synet på barns ulike individuelle læringsmuligheter.

## **Pontoppidan om barns læring og individuelle elevforutsetninger**

Vi skal nå gå nærmere inn på Pontoppidans synspunkter om eleven og læring gjennom følgende spørsmål: Hvilke synspunkter på læring ga Pontoppidan uttrykk for? Anså han at barn lærte på samme måte eller ulikt voksne? Mente han at alle hadde like læringsforutsetninger? Var han oppmerksom på at noen mennesker kunne ha særskilte læringsforutsetninger eller støttebehov? Vi skal også se på hvilken måte han satte sine synspunkter om læring i relasjon til andre didaktiske hovedmomenter.

Pontoppidan inndelte læring i flere faktorer. I innledning til *Forklaringen* nevnte hann hukommelse og forståelse (begrep). I *Hyrdebrev* omtalte han tre hovedaspekter ved læring, for det første oppfatningsevne (nemme), det neste var hukommelse og det siste vurderingsevne (judicium). Av disse faktorene hevdet han at evnen til å lære utenat var sterkest hos barn, mens vurderingsevnen ble styrket med alderen. Pontoppidan mente altså at barns læreevne var ulik voksnes. Han uttalte også at barns hoder var flyktige, som kan forstås slik at konsentrasjon og utholdenhet var begrenset (*Forklaringen*:5; *Hyrdebrev*:14-17). I *Underviisning for Skoleholderne* hevdet han at "... man veed, at smaa Børn ere letsindige og kunde ikke paa egen Haand holde Tankerne tilsammen, saa at, naar Skolemesteren har een for seg, da leger, snakker eller sover den anden;..." (*Underviisning av skoleholderne*:3-4). Videre mente han at barna ikke hadde utholdenhet til effektivt innlæringsarbeid i mer enn en halv time av gangen. Da hadde de behov for like lang tid med lek (ibid.:6). Det var derfor viktig å skape en felles innlærings situasjon preget av lyst og munterhet og ikke tvang, ulyst og treltdoms frykt (ibid.:6,19). På denne måten poengterte Pontoppidan at elevenes motivasjon og arbeidsglede var sentrale for kvaliteten av læringen. I forbindelse med sin modellsamtale med barn om trosspørsmål senere i boka, anbefalte han bruk av gaver som motivasjon (ibid.:20). Når det gjaldt barns etiske evner, framholdt han at barnehjert er åpne og bøyelige til begge sider, dog mest til det onde på grunn av egne naturlige drifter og verdens forargelse. Barns språkforståelse var en annen enn voksnes, mente han videre. Han framholdt at det var en alminnelig feil

hos voksne å bruke for uklare eller “høye” ord (ibid.:17; *Forklaringen*:5). Med høye mente han antakelig at ordene var for abstrakte. Pontoppidan uttalte videre at “... det kommer i enhver Sag meest en paa de allerførste Forestillelser, Tanker og Begreb som gives oss derom, da vi siden ikke lettelig lade dem fare,...” (*Underviisning av skoleholderne*:16). Jo yngre barna er når de lærer noe, jo mer grunnleggende vil kunnskapene være for senere utvikling, mente han altså.

At barn lærer på en annen måte enn voksne må ha konsekvenser for opplæringen, mente Pontoppidan. Det ser vi av tittelen på et av kapitlene i *Underviisning for Skoleholderne*.

“Erindring om hvor vanskelig det er, at tale med Børn paa en forstaaelig Maade efter det Barnagtige Begreb” (*Underviisning av skoleholderne*:15).

Men om han ikke syntes opplæring var noen lett oppgave, så hadde han flere gode råd om hvordan en skulle nyttiggjøre seg kunnskaper om barns læring. Han argumenterte for at på grunn av barns språkforståelse, gode hukommelse men lite utviklede vurderingsevne skulle innholdet i opplæringen framføres på enkelt og lettfattelig språk. Det skulle brukes konkrete og kjente eksempler. Nøkkelord var viktige. Metodisk skulle det legges vekt på barnets innlæringsstyrke, som var hukommelse. Forståelse skulle dyrkes fram med konkretiseringer, vurderingsevnen øves gjennom samtaler. Vennlig og munter stemning var viktig for å skape motivasjon. En liten gave kunne også brukes. På grunn av barns svake vilje, var det viktig med vennlig, alvorlig oppmuntring og samtaler. Pontoppidan anbefalte å organisere undervisningen i felles innlærings situasjoner av en halv times varighet, etterfulgt av en halv times lek. Dette begrunnet han med barnas begrensede konsentrasjonsevne og utholdenhet. Deres kunnskapstilegnelse og kristelige innlevelsessevne skulle holdes under stadig oppsikt gjennom katekisering og samtaler. I sin vurdering skulle læreren ikke kreve for meget. Selve formålet med opplæringen begrunnet Pontoppidan delvis med utgangspunkt i barnets svake vilje. Men hovedsaken var at han mente det fantes én sannhet som ledet til gudfryktighet med evig salighet som mål, og denne sannheten ønsket han å formidle til alle barn og ungdommer. Flere av disse synspunktene gjentok Pontoppidan i *Collegium Pastorale Practicum* som han skrev tjue til tretti år senere, uten at han så ut til å ha revidert dem eller kommet til andre standpunkter. I tillegg la han i dette verket vekt på at det var viktig å dele opp kunnskapsområder i mindre biter. Den beste måten å komme det han kalte barnas svakheter i møte, mente han var gjennom katekisasjon (*Forklaring*:1; *Hyrdebrev*:14-17; *Underviisning til Skoleholderne*: 4, 6, 19; Pontoppidan 1757:266, 272, 274, 277, 279, 446-447).

Var Pontoppidan oppmerksom på at barn hadde ulike læringsforutsetningene? De såkalte strekstykkene viser at Pontoppidan regnet med at både indre og ytre læringsmuligheter kunne være ulike hos barn. Strekstykkene var en del sekvenser i *Forklaringen* forsynt med strek i margin. Pontoppidan gjorde det klart i innledningen at disse stykkene ikke behøvde å læres utenat av elever som ikke klarte det på grunn av for tungt nemme, som han kalte det, eller for kort skoletid (*Forklaring*:6). Her ser vi at det som i dag kalles innholdsdifferensiering har røtter tilbake til en av allmueskolens første lærebøker. Pontoppidan utdypet denne ordningen i *Hyrdebrev* hvor han påpekte at ved katekisasjon måtte man gjøre ulike krav til barna i forhold til deres evne og hukommelse (*Hyrdebrev*:15). I *Collegium Pastorale Practicum* uttalte han seg enda mer eksplisitt.

*“Når det gjelder katekismens eller forklaringens ord, da er det godt at barna, såvidt alder og evner tillater, forpliktet til å lære dem, så de ved overhøringen kan resitere det viktigste således som det står i boken. Men siden bør man ikke nøyes med slik lesning av hukommelsen. Man bør analysere hvert spørsmål noe nøyere, og gi anledning til svar med egne ord av egen forståelse”* (Pontoppidan 1757:279).

For å presisere ytterligere nevnte han i en fotnote at det var særlig ønskelig at barn som ikke kunne lære mye utenat, måtte konsentrere seg om å forstå forklaringen til den andre og tredje artikkelen (ibid.:279). Ulike typer spørsmål kunne hjelpe elever med ulike evner videre i deres forståelse. Han eksemplifiserte hvilke spørsmål som kunne hjelpe fram svar hos såkalt enfoldige og hvilke spørsmål som kunne være en utfordring til elever som var kommet langt i sin forståelse (ibid.:274,278-279). Han fortalte også om ei jente i fjortenårsalderen som ikke hadde lært katekismen og som foreldre og skolemester oppfattet som tungnem. Det var en beskrivelse av individuell opplæring hvor presten forsøkte seg fram med bruk av tekster, samtaler og tradisjonelle lærebøker, mens han hele tiden fulgte med på hvilket stoff og hvilke framgangsmåter som framkalte lærelyst og læring hos jenta (ibid.:277-278). Denne fortellingen kan betegnes som et tidlig eksempel i dansk-norsk grunnutdannings historie på særskilt tilrettelagt individuell opplæring. Av dette skulle det gå klart fram at Pontoppidan ikke gjorde det til minstekrav for alle elever å lære hele *Forklaringen* utenat, at han gikk ut fra at barn hadde ulike lærings-evner, at han minsket kravene til dem som hadde vansker med å lære utenat og stilte større krav om vurderingsevne hos dem som var raske til å lære tekstene. Han anbefalte sine prester å legge mye arbeid i å framkalle læring hos hver elev især, også dem som hadde vansker med å lære.

Hvor langt strakk Pontoppidan hensynet til individuelle læringsforutsetninger? Når det gjaldt ytre læringsmuligheter, hadde han som formål at barn fra hva i dag ville bli kalt alle sosiale lag skulle lære å lese og få en grundig kristendomsopplæring (*Forklaring*:4). Det var på denne tiden at konfirmasjonen ble innført som en slags avgangseksamen. Den kom til å bli nøkkelen til voksenlivets rettigheter, både som borger og kristen. Mente Pontoppidan at alle, uansett “naturlig Gave”, skulle bli konfirmert? Hva med dem som ikke klarte å oppfylle eventuelle minstekrav om å lære katekisme og forklaringen til den andre og tredje artikkelen? Det er ikke funnet uttalelser fra Pontoppidan som kan fortelle hvor nøyaktig han vurderte kunnskaps grensen for å tillate konfirmasjon eller om han overhode brydde seg om å sette ei nøyaktig grense. Men i det samme hyrdebrevet som har vært referert her, refset han prester som lot døve motta nattverd. De kunne ikke ha den kunnskapen som trengtes for å konfirmeres og dermed ta del i nattverd, mente han (*Hyrdebrev*:12). I *Collegium Pastorale Practicum* gjentok han dette og utdypet det noe i et kapittel om hvilke personer prester skulle nekte altergang. Han henviste til en lovformulering hvor “afsindige Mennisker og ufornuftige Børn” var blant dem som skulle holdes fra nattverden. Han tolket dette til å gjelde dem som “var gått fra forstanden” eller var helt uten kunnskap i kristendommens hovedsannheter. For å eksemplifisere dette gjentok han sine ord fra *Hyrdebrev* og presiserte at det ikke var rimelig å la døvfødte nyte nattverd. Begrunnelsen var at han mente de ikke hadde muligheter til å få tilgang til Guds ord (Pontoppidan 1757:314, 317,324-325).

Pontoppidan hadde altså synspunkter på hvordan læring finner sted. Han mente at barns begrepsforståelse og læringsegenskaper ikke var de samme som hos voksne og at barn var ulike i sin tilegning. Han anbefalte prestene å ta seg god tid med barn som ikke tok imot lærdommen på vanlig vis. Men han godtok ikke at alle, uansett lærevansker, skulle få adgang til nattverd. Blant dem han utelukket var de som var helt uten kunnskap om kristendommens hovedsannheter – til dem regnet han døvfødte – og såkalte avsindige.

## **Tekstenes kontekst**

Pontoppidans uttalelser om barns læring og ulike individuelle læringsmuligheter lar seg ikke overføre direkte til dagens forhold, men bør tolkes i lys av en rekke momenter. Denne beskrivelsen kan sees i sammenheng med Pontoppidans uttalelser innen andre didaktiske områder og dessuten med øvrig pedagogisk debatt på hans tid. Pedagogiske debatter kan videre knyttes an til samtidige debatter innen andre, beslektede områder, hvorav det ble gitt uttrykk for ulike



religiøse oppfatninger både innen og på tross av de eneveldets rammer for individuell frihet. Pontoppidans tekster bør også sees i sammenheng med materielle og maktstrukturelle forhold og holdninger, hvorav eneveldets uniformitetskrav og en voksende standsbevissthet sto i relieff til nye tanker i tiden om individet og om et teologisk begrunnet rettighetsbegrep som skulle gjelde alle mennesker. Denne artikkelen begrenses til å gi et bilde av en stigende oppmerksomhet på barndommen som en særskilt livsepoke og på barns læremåter, på en begynnende debatt om individet og likerettstanken og om barns individuelle ulikheter. Disse momentene beskrives først meget kort i et europeisk perspektiv, for så å behandles noe mer utførlig i forhold til dansk og norsk sammenheng.

Av Pontoppidans tekster har vi sett at han mente at barns evne til å lære ikke var de samme som hos voksne. Læreevnen var kvalitativt forskjellig på en rekke områder. Var dette et vanlig syn i Pontoppidans samtid? Spørsmålet leder oss til mer generelle spørsmål om hvilken oppmerksomhet og plass barn og barndom hadde i Pontoppidans samtid. Bevisstheten om barndommen som en unik livsepoke ser ikke ut til å ha vært framtreddende til alle tider. Synet på barndommen som noe kvalitativt forskjellig fra voksen alder kan se ut til å tre fram i takt med andre materielle og kulturelle forandringer i tidlig moderne tid. Philippe Ariès har utviklet et sett av hypoteser om dette, som har blitt klassiske som forbilder for forskning om barndommens historie i en rekke land (Ariès 1980; 1996<sup>2</sup>; Seip 1979:4; Zuckerman 1993:233). Hans hovedtese dreier seg om at voksnes holdning til barndommen som en særskilt livsepoke vokste fram som en del av holdningsforandringene som fulgte med overgangen fra middelalder til tidlig moderne tid. Denne holdningsforandringen sto i sammenheng med økt levestandard, minkende barnedødelighet, samfunnsstrukturelle bevegelser fra lokalsamfunnenes selvbergingshushold henimot en forsiktig økning i spesialisering, bydannelser, handel og en våknende standsdifferensiering.

I denne forandringsprosessen, som foregikk over noen hundre år, kom skoler etter hvert til å spille en rolle. Først foregikk undervisning på samlingssteder der barn og voksne mottok lærdom i fellesskap. Ariès peker på at man så tidlig som på 1400 tallet så spredte til løp til å dele inn elevmassen etter kunnskapsnivå eller læreevne. Læreevne var altså i ferd med å bli et pedagogisk moment. Denne tankegangen mente han førte videre til inndelingen i klasser etter årskull (Ariès 1980:157,168-169). Men det fantes skoler også i middelalderen, særlig i tilknytningen til kirken. Går vi til filosofiske og pedagogiske tekster, finner vi, naturlig nok, uttalelser om barns læring også fra denne perioden. Thomas Aquinas (1225-1274) mente at kimen til kunnskap fantes hos eleven. Derfor var lærerens oppgave



ikke å overføre sin viten til eleven, men å virkeliggjøre elevens egne kunnskapsmuligheter (Aquinas i Myhre 1967:105-106). Humanisten Michel de Montaigne (1533-1592) tok opp til drøfting det han kalte foreldrenes naturlige kjærlighet til barnet. Han tilla læreren en sentral rolle i barneoppdragelsen. Om lærerens oppgaver sa han blant annet:

*“Det er bra å la eleven trave foran seg for å dømme om hans hurtighet og for å finne ut hvor dypt en må stige ned for å stå på samme plan som han. Glemmer vi denne tilpasningen, ødelegger vi alt”* (Montaigne i Myhre 1968:35).

Kunnskaper om elevens læringsevne var altså et pedagogisk moment. (Montaigne i Myhre 1968:34-37). Mens Montaigne og tidligere pedagoger drøftet undervisning i forhold til den privilegerte privatelev, ser Johan Amos Comenius (1592-1670) ut til å være blant de første som mente at alle barn skulle få skolegang. Comenius la også vekt på at lærerens rolle var å hjelpe eleven til utvikling. En måtte forstå elevens natur, intellektuelle nivå og behov. Streng systematikk, anskuelighet, letthet, glede og lek var undervisningsmetoder som bygde på barns naturlige læremåter, mente han (Comenius i Myhre 1968:115,118-119,121; Kroksmark 1987:43). Med utgangspunkt i en såkalt Gudsbegrunnet likerettstanke hevdet Comenius at alle barn hadde behov for opplæring. Denne ideen grep den pietistiske presten og pedagogen August Hermann Francke (1663-1727) fatt i og realiserte ved å bygge og drive skoler for fattige barn og ungdom sammen med andre i Glaucha utenfor Halle i Tyskland. Oppmerksomheten på barndommen som en særskilt livsepoke ser altså ut til å ha vokst fram delvis sammen med en våknende bevissthet om individets rett. Disse tankene ble innlemmet i pietistisk livssyn og pedagogikk (Francke i Hagesæther 1969; i Kramer 1885; i Myhre 1968:166-168).

Vekten på individet og likerettstanken var sentrale pietistiske religiøse og pedagogiske begrunnelser for å danne skoler for alle barn. På dette området ser pietistene ut til å ha sluttet seg til en debatt som pågikk også langt utenfor deres rekke, med filosofene Bacon, Descartes og senere Locke som framtrepende talsmenn. Et hovedmoment i pietismen var at religionen var et anliggende mellom enkeltindividene og Gud. Dette innebar en vektlegging av individet og individets behov. Fra denne fokuseringen på enkeltmenneskets likerett vokste ideen om å danne skoler for alle fram (Grue-Sørensen 1972:70-79; Markussen 1991:26-35; Myhre 1970:180-181; Neiiendam 1930:20-44; 1933:31-34,72-89).

Vektleggingen av individet så altså ut til å tre fram omtrent parallelt med eller noe senere enn oppfatningen av barndommen som en særskilt livsfase. Spørsmålet i denne sammenhengen blir da om barn ble sett på som individer? Gikk en ut fra at alle barn lærte på samme

måte eller ble det lagt merke til ulikheter? Allerede i begynnelsen av 1500 tallet finner vi en pedagog som legger hovedvekt på å undersøke og beskrive barns ulike læringsmuligheter og egenart, nemlig Johann Ludovicus Vives(1492-1540). Men det ser ut som om det først var med Bacon og hans erkjennelsesfilosofi at synspunkter på barns ulike mentale kapasitet ble mer vanlige i pedagogisk debatt. Bacon hadde i sin tur innflytelse på den samtidige pedagogen Comenius, og derigjennom på Francke. Bacon uttrykte eksplisitt at en måtte tildele elevene oppgaver som var tilpasset deres ulike forutsetninger (Bacon i Myhre 1968:84; Kroksmark 1987:39; Vives i Myhre 1968:130-132).

Vi har nå fulgt noen hovedtrekk når det gjaldt europeisk debatt om barndom, læring og individuelle læremåter. Neste spørsmål er hvordan denne diskursen artet seg i de kretsene Pontoppidan beveget seg i.

## **Oppmerksomhet på barndom, læring og individuelle ulikheter i Danmark og Norge**

Hvordan var forholdene for og holdninger til barn i Danmark og Norge da Pontoppidan utarbeidet sine skrifter? Stemte utviklingen i Midt- og Sør Europa overens med danske og norske forhold? I så fall, hvordan kom den våknende forståelsen for barndommen til uttrykk i herværende meningsytringer?

1700 tallets pedagogiske diskusjoner i Kongens København og noe videre kretser kan ansees som en del av debatten i Europa forøvrig. En indikasjon på dette kan være at deler av befolkningen hadde betydelig samvær med og kjennskap til europeere og europeiske forhold, både gjennom studie- og handelsreiser, og også fordi et antall europeere slo seg ned i danske og norske byer (Berggreen:64-71; Helk 1991; Dyrvik 1991:120, 134, 162-163). Dette kan i sin tur være en indikasjon på at holdninger til barndom fulgte et lignende mønster som det Ariès skisserer. På den andre siden var det store ulikheter i samfunnsstruktur og bosettingsmønster, særlig mellom Norge og Europa forøvrig. Det er derfor langt fra noe sikkert grunnlag for å hevde at holdninger til og forhold for barn fulgte mønsteret fra det øvrige Europa. Flere norske historikere har påpekt at kildematerialet fra 1700 tallet er så magert at vi bare kan konstruere brokker av barndommens historie (Dyrvik i Ariès 1980:8; Dyrvik 1995:80-84; Hodne og Sogner 1984:7-8; Sandvik 1979:50; Sogner 1995:3-4). Hva kan slike brokker fortelle oss?

Sandvik og Sogner har hver for seg gitt et tentativt bilde av holdninger til barndommen slik de framkom i straffelov og rettsprotokoller. Straffelovsdelen av Kristian den femtes Norske Lov fra 1683

gjaldt uendret til 1842. Den hadde et eget kapittel om barns forseelser mot foreldre. Uttrykket barn i denne loven kan tolkes både som mindreårige og voksne etterkommere<sup>3</sup>. Går vi til rettsprotokoller, ser vi at barn ble tatt alvorlig som vitner og stilt ansvarlige for forbrytelser. For eksempel ble en gutt dømt til døden for et mord han hadde begått da han var 12 år. Dette var i 1680 (Sandvik 1979:50-54; Sogner 1995).

Bruk av barn som arbeidskraft kan gi et bilde av om barndommen var ansett som en særskilt livsepoke. Sogner viser at det ikke var så uvanlig å sende barn i tjeneste til andre familier i meget ung alder. Fra 1621 refererer hun en uttalelse om at ei jente på 7 år var gammel nok til å tjene for sin føde (Sogner 1995:2). Dyrvik gir en tentativ tolkning av en beretning fra 1723. Det dreier seg om bondefamiliers omgangsformer med små barn som på mange måter samsvarer Aries karakteristikker av forhold i middelalderen. Men det er verdt å legge merke til at kjærligheten til og toleransen av barna var større enn betteren syntes var av det gode (Dyrvik i Ariès 1980:11-13; Dyrvik 1995:73-74). Bergstadslegen Henrik Roesteds beretninger fra Kongsberg på slutten av 1700 tallet viser at noen gutter begynte å arbeide i åtte- og niårsalderen. Den formelle begynneralderen var 12 år og lønn som voksen arbeider fikk de ved fylte 17 (Dyrvik 1978:286-298). Når det gjaldt barnarbeid på landsbygda, kan vi spore to tentative, noe motstridende tendenser. Den første dreide seg om at fra tidlig på 1700 tallet fant det sted en strukturendring i jordbruket som sannsynligvis medførte økende barnarbeid gjennom de neste 150 år (Fløystad 1979:24; Slettan 1984:66). Den andre fører oss direkte inn i det pietistiske opplæringsprosjektet Pontoppidan var en aktiv deltaker i, nemlig innføringen av konfirmasjon i 1736 og skolehold i 1739. Med skoleholdet fikk aldersgruppen mellom 7 og 12 år et nytt tilskudd til sitt rollerepertoar; elevrollen. Disse bestemmelsene ser dessuten ut til å ha medført en avgjørende nedgang i at barn under konfirmasjonsalder ble sendt hjemmefra i tjeneste. Likevel ble det rapportert at 1% av 6 åringene var hjemmefra i tjeneste så sent som ved folketellingen i 1801 (Dyrvik i Ariès 1980:13; Jordheim 1984:90; Sogner 1995:2).

Med de refererte historikernes forsiktighet angående kildeknapphet i minne, trer det fram konturer av et tentativt broket bilde av holdninger til barndom på Pontoppidans tid. Det kan se ut som om barnarbeid tiltok, men foregikk i større grad innen egen familie. Videre ser det ut til at det nettopp var kong Kristian den sjettes bestemmelser som tvang fram et syn på alderen inntil konfirmasjonen som en særskilt livsepoke, barndommen. Vi kan anta at "oppdagelsen" av barndommen som en egen livsepoke først fant sted i en liten gruppe av befolkningen, bestående av embetsmenn og noen andre velstående

de, som tok aktiv del i den europeiske diskursen om omsorg for og opplæring av barn. At både enkeltpersoner og konge i Danmark-Norge var aktive deltakere i et europeisk pietistisk samarbeid, kommer fram i beretninger om misjonsarbeid i miljøet rundt Halle pietistene (Beyreuther 1957:56-165).

Hvilken plass hadde oppmerksomheten på barns ulike læreevne i Pontoppidans samtid? Pontoppidan var, som vi har sett, en av de toneangivende personene i dette arbeidet i Danmark og Norge. Men han var ikke den eneste. Han var heller ikke den første som hadde tanker for elevenes ulike læreevne. En katekismeforklaring utgitt i 1722, "De fire biskopers katekismus", var delt i tre deler. Formålet var å tilpasse innholdet til elevenes ulike kunnskapsnivå (Neiiendam 1933:74-75). Den dansk-norske biskopen Peder Herslebs (1689-1757) kritikk av Pontoppidans forklaring, viser at debatten om elevers læring var (ibid.:88-89; Tveit 1989:263-265).

I forrige avsnitt ble det tegnet et bilde av Pontoppidan som deltaker i en pågående debatt om barns ulike læreevne og konsekvensene av dette for skolens innhold og metodikk. Det antas at denne debatten ble ført av et mindretall framstående representanter fra blant annet prestestanden. Dokk tar opp spørsmål om hvorvidt prestenes undervisning i allminnelighet vitna om interesse for hvordan barn lærte og for individuelle ulikheter i læreevner. Han hevder at det er vel kjent hvor liten interessen var hos prestene for de særlige sjelelige forutsetningene hos barn. Det samme gjaldt for oppmerksomhet ovenfor individuelt ulike læreevner (Dokk 1929:64-65). Tidligere refererte uttalelser av Pontoppidan om noen presters tilbakeholdenhet i oppbyggingen av skolen i Bergen stift, støtter disse utsagnene. Dokk trekker også fram hvor lite individualismen hadde trengt gjennom og i hvor stor grad faderautoritet og prioritering av slektens felles skjebne gjennomsynte tankegangen. Som illustrasjon på dette henviser han til eksempler på at heller ikke Pontoppidan tross sine radikale tanker om barn, individ og likerett, hadde klart å frigjøre seg fra en slik patriarkalske tankegang (ibid.:28).

Spørsmålet om hva slags innflytelse som ledet Pontoppidan til de meningene vi finner i hans pedagogiske tekster om barnet, dets læring og individuelle ulikheter, vil kunne besvares med et sett av muligheter. For det første er det tydelig at han tok aktivt del i en slik debatt i kretsene rundt kongens hoff i København. Han har med stor sannsynlighet snappet opp momenter i pågående diskusjoner på sine Europareiser. Hans egne erfaringer, både ved egen læring og som huslærer har vært med på å forme hans standpunkter. I den forbindelse er det ikke til å komme utenom at han selv var barn av dansk latinskoletradisjon. Tekstene hans bærer også preg av at han hadde andres tekster som forbilder og "samtalepartnere" i sin argumenta-

sjon. Sistnevnte påstand vil jeg belegge med følgende to argumenter. For det første henviste han direkte til annen pedagogisk litteratur. Det andre argumentet er tentativt. Dersom vi sammenligner uttalelser om elevens læring og individuelle ulikheter i tekster fra Pontoppidan, Francke og Vives, finner vi slående likheter. Pontoppidan karakteriserte læring som forståelse, hukommelse og vurdering. Vives hadde den samme inndelingen, men i tillegg hadde han med momentet iakttagelse. Pontoppidan presiserte at elever kunne ha ulik evne i forhold til hver av de tre læringsaspektene forståelse, hukommelse og vurdering. Her var Francke og Vives mer konkrete, idet begge presenterte en elev typologi som stikkordsmessig besto av de raske, utadvendte og praktisk begavede, de overflatiske og de langsomme, grundige men ikke nødvendigvis praktisk begavede. Det kan altså virke sannsynlig at Pontoppidan selv har studert et utvalg av pedagogiske tekster, blant dem Franckes *Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind*. Det er ikke usannsynlig at han også hadde flere og kanskje også eldre pedagogiske skrifter på tysk eller latin. Om han ikke har lest pedagogiske tekster, som for eksempel den refererte teksten til Vives, kan Vives synspunkter ha blitt befestet og fått en vanlig plass i pedagogiske samtaler og tekster.

Vi har sett at Pontoppidan oppmuntret sine prester til å arbeide grundig og enkeltvis med elever som ikke klarte å oppfylle minstekravene for å konfirmeres på vanlig måte. Samtidig utelukket han med loven i hånd "afsindige Mennisker og ufornuftige Børn" fra nattverd. Det er ikke grunn til å tro at det var færre barn og voksne med funksjonshemming på Pontoppidans tid enn i dag. Sult, feilernæring, sykdommer og barnarbeid førte trolig til at mange av dem som levde opp, måtte slite med skavanker av ulike slag. Dyrviks beskrivelse av kong Kristian den sjette som "... liten og sped, og (han) hadde en pipende stemme. Legemlige skavanker preget hans ytre..." (Dyrvik 1995:12), kan tyde på at ikke en gang kongehuset gikk fri for slike problemer. På den andre siden gjorde datidens samfunn krav til andre egenskaper enn i dag, hvilket betydde at det ikke nødvendigvis var de samme personlighetstrekkene som førte til funksjonshemming den gang som i dag. Vi kan si at med innføringen av konfirmasjonen og kravet om lesekyndighet trådte det fram nye grupper som kom til kort i forhold til generelle samfunnsmessige krav, nemlig de som hadde vansker med å forstå og gjøre rede for katekismens og Forklaringens ord, med utenat læring og leseinnlæring.

Vi har bare funnet noen få tekstbrokker som har kunnet fortelle om Pontoppidans holdning til personer med funksjonshemming. Det så altså ikke ut til å være et tema Pontoppidan fokuserte. Generell historie fra denne tiden er heller ikke full av opplysninger om holdnin-

ger til og forhold for personer med funksjonshemming. Vi har tidligere referert Ariès tese om at barndommen ble “oppdaget” i tidlig moderne tid. Det ser ut til å være enda større grunn til å spørre om og eventuelt på hvilken måte funksjonshemming og funksjonshemmedes forhold var på dagsorden. Ariès var banebrytende med sitt arbeid om barndommens historie som kom ut første gang i Frankrike i 1960. Historien om folk med funksjonshemming er et tema som først har blitt aktuelt de aller siste årene. Det foreligger derfor lite historisk forskning om dette området. Når det gjelder tidlig 1700 tall ser det ut til bare å dreie seg om enkelte gløtt.

Dersom få ord skal brukes for å gi en karakteristikkk av Pontoppidans oppmerksomhet på barndommen som en særskilt livsepoke, hans holdninger til barns læring og individuelle ulikheter, kan følgende sies. Han var en veiviser og et barn av sin tid. Pontoppidans pedagogiske tekster viser at han satte seg inn i sin tids teorier om hvordan barn lærer og om individuelle ulikheter i læreevne. Selv om vi kan spore en slik interesse noen hundre år tilbake i forhold til Pontoppidan, ser det likevel ut til at det er rimelig å karakterisere denne interessen som våknende i hans samtid – en interesse som trer fram med begynnende fokusering på barndom og på opplæring i skoler.

Pontoppidans tekster inneholdt også eksempler på hans holdninger til mennesker som hadde problemer med å mestre kravene fra den nyopprettede skolen og inngangsbilletten til et voksent trosfelleskap, nemlig konfirmasjonen. De ble altså ikke forbigått i taushet. Med dagens terminologi vil det kunne sies at han formulerte og selv tok standpunkt til et dilemma som har blitt klassisk i det offentlige skoleverk. Dersom skolen skulle være for alle, var så med “de andre”?”<sup>4</sup>

## Noter

1. Den fullstendige tittelen på disse tre tekstene er referert i litteraturlista under følgende henvisninger:  
*Forklaring*: Pontoppidan (1737/54)  
*Hyrdebrev*: Pontoppidan (1751)  
*Undervisning for Skoleholderne*: Pontoppidan (1763).  
For korthets skyld vil de videre bli referert til i de forkortelsen som framkommer ovenfor i hovedteksten  
Når det gjelder *Forklaringen* (Pontoppidan 1737/54) er den som nevnt referert i litteraturlista med Pontoppidan som forfatter. Denne refereringsmåten er valgt for oversiktens skyld. Den er imidlertid ikke helt korrekt, som det framgår av forrige fotnote.
2. Ariès 1980 og 1996 refererer begge til den samme boka, nemlig *L'Enfant et la familiale sous l'ancien régime*, som opprinnelig kom ut i Frankrike i 1960. I denne artikkelen refereres det hovedsakelig til den norske oversettelsen med forord som utkom 1980. Denne er en forkortet utgave. Derfor brukes den fyldigere engelske oversettelsen fra 1996 som supplement i de tilfeller hvor det refereres til teksttdeler som er utelatt i den norske oversettelsen.
3. Den samme juridiske forståelsen av barn som etterkommere – uansett alder – finner vi i kilder fra Italia i overgangen mellom middelalder og renessanse. I en beskrivelse av konflikten mellom Frans fra Assisi og hans far ved Frans løsrivelse kommer følgende fram:  
“Akkurat som i gammelromersk rett kunne Pater familias, overhodet i familien, sette sin sønn i fangenskap hvis denne hadde sølt bort farens gods” (van Doornik 1985:29).
4. Denne setningen refererer indirekte til tittelen på en rapport (Damsgaard 1982) som problematiserer at ikke alle elever fikk inngang i en skole som offisielt skulle være et tilbud til alle. Problemet var altså aktuelt i 1982. Det er heller ikke løst når denne artikkelen skrives.

## Litteratur

- Ariès, Philippe: *Barndommens historie*. Oslo, Gyldendals norsk forlag (Original fransk utgave 1960), 1980.
- Ariès, Philippe: *Centuries of Childhood*. London, Pimlico (Original fransk utgave 1960), 1996.
- Berggreen, Brit: *Da kulturen kom til Norge*. Aschehoug, 1989.
- Beyreuther, Erich: *Guds levende vitne. August Hermann Francke 1663-1727*. Oslo, Indremisjonsforlaget, 1957.
- Damsgaard, Bjørn m.fl.: *Hvem er alle?: og hvem er så de andre?* Videregående opplæring for funksjonshemmede. Delrapport; 2 og 3, 1982.



- Dokk, Tryggve: *Religiøs etisk oppseding. Frå Pontoppidan til våre dagar*. Oslo, Olaf Norlis forlag, 1929.
- Dyrvik, Ståle: I Danielsen, Rolf, Dyrvik, Ståle, Grønlie, Tore, Helle, Knut, Hovland, Edgar: *Grunntrekk i norsk historie fra vikingtid til våre dagar*. Oslo, Universitetsforlaget, 1991.
- Dyrvik, Ståle: Den lange fredstiden. 1720-1784. Bind 8 i Mykland, Knut (red.) *Norges historie*. 3. Utgave. J.W. Cappelens forlag, 1995.
- Fløystad, Ingeborg: – Vi lærte tidlig å arbeide! Barnearbeid i Norge i de siste 200 år. i *Forskningsnytt* nr. 4/1979, s. 20-31, 1979.
- Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. 1739.
- Grue-Sørensen, Knut: *Oppdragelsens historie, II*. Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1972.
- Hagesæther, Olav (red.): *Hovedverker i den kristne litteratur*. Bind VIII, Fra pietismens tid. Oslo, Lutherstiftelsens forlag, 1969.
- Helk, Vello: *Dansk norske studierejser 1661-1813*. Bind I og II. Odense, Odense Universitetsforlag, 1991
- Hodne, Bjarne, Sogner, Sølvi (red.): *Barn av sin tid*. Oslo, Universitetsforlaget, 1984.
- Jordheim, Knut: Skolens rolle. I: Hodne, Bjarne og Sogner, Sølvi (red.) *Barn av sin tid. Fra norske barns historie*. Oslo, Universitetsforlaget, 1984.
- Kirkebæk, Birgit: *Da de åndssvage blev farlige*. Forlaget Socpol, 1993.
- Kramer, D. G.: *A.H.Francke's Pädagogische Schriiften*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1885.
- Krokmark, Tomas: *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg, Göteborg studies in educational science 63, 1987.
- Markussen, Ingrid: *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytte*. Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole, 1991.
- Myhre, Reidar (red.): *Store pedagoger i egne skrifter. I. Oldtiden og middelalderen*. Oslo, Fabritius & sønners forlag, 1967.
- Myhre, Reidar (red.): *Store pedagoger i egne skrifter. II. Humanisme, reformasjon, realisme*. Oslo, Fabritius & sønners forlag, 1968.
- Myhre, Reidar: *Pedagogisk idehistorie*. Fabritius & sønners forlag, 1970.
- Myhre, Reidar: *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal norsk forlag, 1988.
- Neiiendam, Michael: *Erik Pontoppidan I. Studier og bidrag til pietismens historie*. København, G.E.C. Gad, 1930.
- Neiiendam, Michael: *Erik Pontoppidan II. Studier og bidrag til pietismens historie*. København, G.E.C. Gad, 1933.
- Sandvik, Gudmund: Rettsstillinga for barn i gamle dagar. I: *Forskningsnytt* nr. 4/1979.
- Slettan, Dagfinn: Barnearbeid i jordbruket. i Hodne, Bjarne og Sogner, Sølvi (red.) *Barn av sin tid. Fra norske barns historie*. Oslo, Universitetsforlaget, 1984.

- Sogner, Sølvi: Hva kan tingbøkene fortelle om barns rettsstilling på 1600 -tal-let? I: Michalsen, Dag og Sprauten, Knut (red.). *Retts og historie. Festskrift til Gudmund Sandvik*. Oslo. 82-89, 1997.
- Placat og nærmere Anordning angaaende Skoelerne paa Landet i Norge*. 1741.
- Pontoppidan, Erik: *Sandhed til Gudfrygtighed udi en eenfoldig og efter Mulighed kort, dog tilstrækkelig Forklaring over Sal. Dr. Morten Luthers liden Catechismo, indeholdende alt det, som den, der vil blive salig, har behov at vide og gjøre*. Christianssand, Steen, 1737/54.
- Pontoppidan, Erich: *Glossarium Norvagicum*. 1749. Gjengitt i helhet i Hamre 1972.
- Pontoppidan, Erik: Hyrdebrev I: Åsgård, Asbjørn. 1989. Biskop Pontoppidans hyrdebrev om "Catechisation". i *Bjørgevinn*, s. 11-17, 1751.
- Pontoppidan, Erich: *Collegium pastorale practicum*. Luther Forlag/Det Evangelisk-Lutherske Kirkesamfund, 1757/1986.
- Pontoppidan, Erik: *Kort og eenfoldig Underviisning for Skoleholderne, Om Den Maade, paa hvilken de best kunde lære Børn at læse i Bøger, Saa og Med Barnaktige Ord begynde at tale med dem om GUD og hans Villie til vor Salighed*. (Bergen 1748), København, 1763.
- Seip, Anne-Lise: Barnets historie – vår fortrenge fortid? i *Forskningsnytt* nr. 4/1979.
- Sigmund, Einar: Religiøs etisk uppseding frå Pontoppidan til våre dagar. Innlegg ved overlærer T. Dokks disputas for doktorgrad i teologi 30. november 1931. I: særtrykk av *Norsk teologisk tidsskrift*. H. 4. 1932, s. 253 – 260.
- Tillhagen, Carl-Herman: *Barnet i folktron*. Stockholm, LTs förlag, 1983.
- Tveit, Knut: *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730 – 1830*. 1.3. Skolens utvikling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 1989.
- von Doornik, N.G.: *Frans av Assisi. En profet for vår tid*. Oslo, St. Olav forlag, 1985.
- Zuckerman, Michael: History and developmental Psychology, a dangerous Liason: A Historian's Perspective. i Elder, Glenn Modell, John and Parke, Ross (red.) *Children in Time and Place. Developmental and historical Insights*. USA, Cambridge university press, 1993.

# Abnormfrågan och -debatten vid de nordiska folkskolemötena 1880-1910

## – med de danska och finländska abnormlärarna och deras deltagande i mötena som exempel

Av Tuula Vuolle

I takt med att folkbildningen blev allt allmännare i de nordiska länderna började också folkskollärarna ordna sammankomster både på nationell basis, och mot slutet av 1800-talet, även på nordiskt plan. Den första lärarkåren vid abnormskolorna utgjorde en rätt brokig skara, men lärarna pedagogiska kompetens blev bättre under 1800-talets gång; ett undantag utgjorde anstalterna för sinnesslöa som allt mer omformats till vårdanstalter.

De första utbildade abnormlärarna var i huvudsak folkskollärare. I lärarseminarierna berördes undervisningen av abnorma knappast alls och många lärare var nödsakade att göra en bedömning av handikappet utgående från ett s.k. normalt, friskt barns nivå. Även uppfattningen om handikappade hos lärare som tidigare verkat som privat- eller hemlärare jämfördes ur den s.k. normala, friska elevens aspekt. Utvecklaren av folkskolan i Finland, Uno Cygnaeus, hade som mål att grunda en läroanstalt för abnorma i anslutning till seminariet i Jyväskylä, så att de blivande lärarna redan under studietiden skulle ha möjlighet att bekanta sig med undervisningen av abnorma. Projektet förverkligades dock ej.<sup>1</sup>

Också en liten minoritet lärare för abnorma och vanföra deltog i de nordiska folkskolmöten som hölls åren 1880-1910. Vid själva mötena behandlades undervisningen av handikappade marginellt, närmast genom enskilda deltagares försorg. Bl.a. skolmötet år 1880 hade utmynnat i en slutresolution, där man önskade att lärarna skulle mer gynnsamt uppmärksamma "illa vårdade och fattiga barn". Det var önskvärt att lärarna skulle förhålla sig mer opartiskt mot barnen, i synnerhet som "*de fattigas lott redan är tillräckligt hård, utan att de ännu därtill bemötas tyranniskt eller nedsättande*". Vid mötet år 1880 i Stockholm presenterades också frågan om de vanföra; elevarbeten från arbetsskolan för vanföra i Köpenhamn hade ställts ut i Stockholm.

Vid skolsammankomsten år 1885 i Kristiania förde man fram de vanföras sak. Pastorn Hans Knudsen uppmanade i sitt anförande de andra nordiska länderna att skrida till åtgärder till fromma för under-

visningen av vanföra. I samma möte deltog också inspektören för folkskolan i Finland, Uno Cygnaeus, som inför mötet framförde hälsningar från de finländska stipendiaterna, vilka studerat vid Nääs slöjdskola. Bland stipendiaterna återfanns också folkskollärarinnan Vera Hjelt, den finländska pionjären inom omsorgen om den vanföra och grundaren av Föreningen för Lyttas Bistånd, som just under denna resa blev intresserad av de vanföras sak.<sup>2</sup>

Vid folkskolläarmötet 1890 i Köpenhamn presenterades undervisningen av döva under ledning av föreståndaren Malling Hansen. I sitt föredrag fäste Malling Hansen uppmärksamhet folkskolläraernas upplysning. Han påpekade samtidigt hur viktiga kontakterna var för dövskolorna då folkskollärarna gjorde iakttagelser om döva inom deras område och sände de döva till Köpenhamn för att undersökas. Vid folkskolläarmötet år 1890 hade deltagarna i själva verket möjlighet att besöka även andra anstalter för abnorma, förutom stadens dövskolor.<sup>3</sup>

Skolmötet år 1895, som arrangerades i Stockholm, tog upp skolhygien under ledning av den svenske professorn Ernst Almqvist. Under rubriken "Vad är skolhygien" ville Almqvist fästa lärarnas uppmärksamhet på elevernas hälsovård samt observation av kroppens renlighet. Almqvist förenade skolhygien med skolhälsovården och framhöll för åhörarna betydelsen av elevens hälsotillstånd och fysiska kondition. Skolhygien skulle enligt Almqvist utläras till både blivande läkare och lärare, i synnerhet till dem som dagligen kom i kontakt med hygienfrågorna inom anstalterna. Kvinnorna hade livligt deltagit i skolmötena hela tiden men vid mötet i Stockholm var kvinnorna redan i klar majoritet bland deltagarna. I skolmötet deltog abnormlärare från värdlandet liksom även lärare från abnormskolorna i Köpenhamn samt föreståndaren Johanne Petersen från vårdanstalten för vanföra i Köpenhamn. Även från Finland deltog i mötet år 1895 lärare från abnormskolorna runt om i hela landet, bl.a. läraren Linda Aschan från dövskolan i Kuopio samt T. Holmström och Ebba Wulff från dövskolan i Åbo.<sup>4</sup>

Vid folkskolmötet år 1900 i Kristiania tangerades omsorgen om de abnorma, då läraren M. Kluge från Norge höll ett föredrag om uppföstran av försummade barn och sinnesslöa. Kluges föreläsning utgick från erfarenheter som erhållits av omsorgen om s.k. friska barn. Medlemmen av direktionen för anstalten för abnorma (Toftes Gave), läraren Grue från Kristiania, motsatte sig i sitt inlägg att undervisningen av abnorma och s.k. vanartade barn skulle förenas. Enligt Grue tillägnade sig de abnorma lätt dåliga seder och karaktärsdrag, varför det inte alls var önskvärt att de abnorma uppföstrades i korrektionsanstalter.<sup>5</sup>

Mötet i Köpenhamn år 1905 blev det största av alla folkskolemöten hittills, ty närapå 7000 nordiska deltagare var med. Intresset förklarades även av att folkskolan blev allmän i alla de nordiska länderna under 1800-talets gång och samtidigt ökade antalet elever och elevmaterialet snabbt. I Köpenhamn berördes ej undervisningen av abnorma och vanföra såsom vid mötet år 1900. Föreståndaren för Gl. Bakkehus, E.V. Rolsted, och föreståndaren för vårdanstalten för vanföra, Johanne Petersen, deltog i mötet. Också lärare från båda anstalterna fanns med bland deltagarna. Från Finland fanns det deltagare bl.a. från dövskolan i Kuopio. I övrigt var deltagandet från Finland i detta möte mindre än under de tidigare åren.<sup>6</sup>

Under skolmötet år 1910, som arrangerades i Stockholm, behandlades ärftlighet och uppfostran. En norsk lärare, H.K. Rusland, hade helt uppenbart mottagit influenser från Lombrosos ärftlighetsteorier. Genom att citera Lombroso beskrev han framtidens skolväsen i belysning av ärftlighetsfaktorer. Ruslands anförande var främst ett yterlighetsexempel på hur ärftlighetsteorierna även inom skolväsendet hade börjat väcka intresse bland enskilda lärare.

De nordiska folkskolmötena präglades också av tongångar från den aktuella skandinavismen. Inom det nordiska samarbetet framgick Norges lösrückning från Sverige sålunda att man försökte intensifiera det svensk-danska samarbetet just i detta skede på initiativ från svenskarna. Inte ett enda folkskolmöte hölls under den aktuella tiden i Finland; vidare var finländska föredrag en raritet vid mötena. Orsaken därtill var, enligt Johan Backholm, Rysslands hårda grepp om det finländska skolväsendet, och i denna anda sågs inte kontakter västerut med blida ögon. Den fientliga andan emot nordiskt samarbete verkade också på arrangerandet av nordiska abnormskolemötet i Finland år 1889. Mest påtagligt märktes förryskningstiden i Finland vid mötet i Kristiania år 1900, i vilket t.o.m. färre deltagare än vanligt kom från Finland. Vid de tidigare mötena hade det funnits s.k. kontaktpersoner från Finland och en särskilt tillsatt kommitté för att förbereda det kommande mötet. Nu vågade man inte inleda ett sådant beredningsarbete. Finländarna höll inte heller ett enda föredrag i Kristiania år 1900. Deltagandet av både finländska och danska abnormlärare i folkskolmötena hade minskat under 1900-talets gång – anledningen var helt uppenbart samarbetet mellan lärarna för abnorma och vanföra, vilket hade återupplivats efter ett liv i stillhet på 1880-talet och i början av 1890-talet.<sup>7</sup>

## Källförteckning

1. Plit Keijo, Carl Henrik Alopaeus aistivammaistyön uranuurtajana Suomessa. SKHS 128. Jyväskylä 1984. s. 156.
2. Beretning om det femte nordiske skolemøde i Kristiania 9. – 12. august 1885. Kristiania 1886, s. 344; Abrahams A.P.C., Samfundets stiftelse og udvikling i de første 25 Aar. Samfundet, som antager sig vanføre og lemlæstede 21/10 1872 – 21/10 1897. København 1897, s. 3-29; s. 10 – 11; Fjerde nordiska skolmötet. Redogörelse och anmärkningar af en mötesdeltagare (skollärare). Upsala 1880, s. 136 – 137.
3. Forhandlingen ved det sjette nordiske skolemøde i Kjøbenhavn 5. – 8. august 1890. Kjøbenhavn 1891, s. 7, 474 – 480.
4. Sjunde nordiska skolmötet i Stockholm de 6, 7 och 8 augusti 1895. Stockholm 1896, s. 658 – LXVIII; Backholm Johan, När lärarna blev nordister – om skandinavism och nordism på de första nordiska skolmötena. Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri utgiven av letterstedtska föreningen. Årg. 70. 1994. Häfte 1, s. 17-27; s. 22.
5. Beretning om den ottende nordiske skolemøde i Kristiania 7de – 10de august 1900. Kristiania 1901, s. 190 – 218.
6. Beretning om det 9. nordiske skolemøde i København den 8, 9., 10. og 11. August 1905. København 1906, s. 654 – 723; Backholm 1994, s. 21-22.
7. Tionde nordiska skolmötet i Stockholm den 9, 10, 11 och 12 augusti 1910. Stockholm 1914, s. 517 – 524, 563 – 633; Backholm 1994, s. 23.

# “For børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning....”

## Noget om de to første årtier af specialundervisningens 50-årige historie

Af Ingrid Markussen

Året 1997 er et jubilæumsår for den specialpædagogiske undervisning i dansk folkeskole. For første gang udtryktes der i 1937 års skolelov et behov for specialundervisning, og der blev givet anvisninger til løsning af problemerne.<sup>1</sup>

### Folkeskoleloven af 13. januar 1937

Efter folkeskoleloven af 13. januar 1937 voksede specialundervisningen frem først langsomt siden med en voksende intensitet gennem 1940erne og 1950erne i både bredde og i dybde, det vil sige med hensyn til børnetal og behandlings- og undervisningsformer.

Specialundervisningen eller *særundervisning*, som det endnu hed, skulle blive en magtfuld faktor i den danske skoleudvikling. I 1943 blev særundervisningen grundlaget for en ny universitetsuddannelse i psykologi ved Københavns Universitet og fra 1958 for en ny uddannelse i specialpædagogik på Danmarks Lærerhøjskole. Fra 1949 begyndte der at oprettes amtskommunale særkonsulentembeder i hele landet, og samtidig blev de skolepsykologiske kontorer ved de større skolevæsenere udbygget. Særundervisningen var også en væsentlig faktor bag oprettelsen af Danmarks pædagogiske Forskningsinstitut i 1954. Udviklingen af særundervisningen førte endelig til, at der i 1958 blev oprettet et specielt kontor for specialundervisning i undervisningsministeriet. Hermed var særundervisningen så godt funderet, at dens udvikling igennem 1960erne og 1970erne mange steder blev set på som en strømpil på velfærdssamfundets satsning på de svageste i samfundet.

Den accellererende udvikling inden for specialundervisningen fra 1950erne skal ikke skjule, at begyndelsen mildt sagt var tøvende.

1937-loven bestemte, at “for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning, skal der, hvis forholdene tillader det, oprettes en særskilt undervisning” – særklasser, tungehørklasser o.l.

Udtrykket “hvis forholdene tillader det” var en elastisk bestemmelse. Den var indført for ikke at belaste kommunernes økonomi



mere, end hvad partierne kunne blive enige om forud for lovens vedtagelse. Bestemmelsen lagde afgørelsen ud til kommunerne, og konsekvenserne var let forudsigelige. For mange kommuner tillod forholdene de første mange år overhovedet ikke etablering af en egentlig specialundervisning. De forhold, det drejede sig om dækkede f.eks. over, at for få børn mentes at have behov for ekstra hjælp, at der var mangel på uddannede lærere til at tage sig af særundervisningen og at der manglede økonomisk opbakning fra kommunalbestyrelsernes flertal, idet oprettelse af specialklasser ofte ville betyde normering af nye lærerembeder.

For at få gang i udviklingen nedsatte ministeriet i 1938 et særundervisningsudvalg under ledelse af den kyndige departementchef A. Barfod. Udvalget skulle komme med forslag om særundervisningens udformning, uddannelse af specialundervisningslærere etc. Udvalgets betænkning udkom i 1943 og blev et vægtigt grundlag for den videre udvikling. Udvalget var gået grundigt til værks, og i betænkningen kan man finde både en historisk redegørelse for tidligere særundervisning i danske skoler og bilag med oversigter over behovsundersøgelser.<sup>2</sup>

Betænkningen blev fulgt op af et cirkulære af 26. juni 1943. Cirkulæret præciserede, at der skulle oprettes særklasser i en kommune, når det var konstateret, at mindst 20 børn havde behov for særlig hjælp. Cirkulærets bestemmelse fik til konskevns, at den enkelte landkommune sjældent alene ville komme til at stå over for en sådan opgave. Derimod ville flere landkommuner i fællesskab evt. gennem en centralskole, kunne etablere særundervisning. Forudsætningen var altså, at kommunerne gik ind for centralskoler. Det var der ikke mange der gjorde i 1940'erne. De kommuner som ikke indrettede sig med centralskole var forpligtede til- hvis forholdene tillod det- at indrette en særlig tilrettelagt undervisning i den almindelige klasse gennem holdundervisning.

Det første problem lå i overhovedet at opdage de børn, som havde behov for ekstra hjælp. Så længe kommunerne manglede skolepsykologisk assistance, blev tallet, særlig i landkommunerne ved med at være lavt. Ændringen kom med tilsynsloven i 1949. Det var den, der bestemte, at der skulle ansættes særkonsulenter i alle amtsrådskredse og i alle købstæder. Særkonsulenterne fik nu til opgave at hjælpe kommunerne med at finde frem til børn, der led af et handicap, og at sørge for en acceptabel undervisningsform for dem. De steder, hvor undervisningen skulle foregå i særlige skoler eller særlige klasserækker, kunne der oprettes nye inspektørembeder.<sup>3</sup>

## **Fra specialundervisningens historie**

Der fandtes enkelte bykommuner, som allerede før 1937 havde oprettet særklasser. I København kom de første særklasser allerede midt i forrige århundrede i form af en "Ekstraskole". De børn, der frekventerede skolen var ikke fysisk eller psykisk handicappede, men ofte utilpassede børn, som var blevet udskilt fra den almindelige skole, fordi de skulkede.<sup>4</sup> Fra 1870erne gik udskillelsen nye veje, og nu drejede det sig om børn, der ikke nåede at afslutte skoleundervisningen på normal måde, enten fordi de fra naturens hånd var udrustede med usædvanlig ringe evner, som det blev udtrykt, eller fordi de på grund af sygdom eller andre forhold var sat meget tilbage. Der blev på den baggrund oprettet særklasser. Særklassernes undervisningsforhold blev hurtigt udsat for kritik og efter århundredskiftet var kritikken blevet så voldsom, ligesom kommunens problemer med store grupper af børn var blevet så store, at København indførte nye former for særklasser, nemlig hjælpeklasser og værneklasser.<sup>5</sup> Debatten om bl.a. udskillelseskriterier var i de første år efter århundredskiftet hed. Ikke alle lærere fandt, at ideen med at fjerne vanskeligt stillede børn fra de almindelige klasser, var en god løsning. Konskevansen af at udskille børn kunne blive, at man kom til at se sinker overalt, hvor der ingen sinker var, konstaterede en lærer nøgternt under et lærerådsmøde.<sup>6</sup>

Efter århundredskiftet voksede interessen inden for den psykologiske og pædagogiske forskning og inden for lægevidenskaben, for at finde frem til handicappede børn, så skolen kunne støtte dem i deres indlæring. Arbejdet gik i stor udstrækning ud på at finde nye midler til udskillelsen – det vil sige midler til at diagnosticere og klassificere det elevklientel, som i den faglige terminologi kaldtes "abnorme" eller "anormale".

## **Intelligenstests**

Ikke mindst udviklingen af intelligenstests blev en vigtig forudsætning for at udskille f.eks. svagt begavede fra debile eller fra normalt begavede. Det var et sådant diagnosticeringsbehov, som lagde grunden til oprettelsen af de første skolepsykologiske kontorers. Hovedstadsområdet lagde for. På Frederiksberg blev det første skolepsykologiske kontor oprettet i 1934. København fulgte efter i 1937 og Gentofte i 1941.

Intelligenstests kunne også bruges til at udskille elever opad i systemet. I Sverige blev intelligenstests således inddraget ved udvælgelsen af de elever, der skulle gå videre fra folkeskole til realskole og gymnasium. En sådan betydning fik intelligenstestene ikke i Danmark. For det danske skolevæsen fik intelligenstestene størst be-

tydning for udskillelse til specialundervisning, men de indgik også i såkaldte psykotekniske prøver som siden 1920erne blev brugt inden for erhvervsvejledningen, idet de skulle vise de unges anlæg. Psykotekniske prøver blev også brugt i adskillige erhvervsuddannelser. Specielt militæruddannelserne benyttede sig af dem.<sup>7</sup>

Intelligensmålingernes udvikling og anvendelse er et spændende men også broget kapitel i den danske skoles og den danske psykologis historie. Intelligensmålingernes videnskabelige værdi stod hævet over næsten enhver tvivl gennem 1920erne og 1930erne. Først i 1940erne kom kritikken af dem kraftigere til udtryk.

Psykometrien, som den specielle gren af psykologien blev kaldt, der arbejdede med intelligensmålinger, byggede på den opfattelse, at intelligens var noget som var givet som en konstant størrelse een gang for alle ved fødselen. Den racebiologiske opfattelse, som blev alment accepteret inden for psykologi og lægevidenskab i førkrigstiden, inkluderede en udbredt ængstelse for, at den danske befolkning ville degenerere, fordi de såkaldte abnorme ville formere sig langt hurtigere og stærkere end den velbegavede del af befolkningen.<sup>8</sup>

Som Birgit Kirkebæk har vist det i sin Ph.d.afhandling fra 1985 om "Abnormbegrebets udvikling i 20erne og 30erne", så er det på baggrund af denne ængstelse, at vi bl.a. skal se videnskabens og myndighedernes interesse i 1930erne for at finde frem til de personer, der kunne true folkets sundhed og begavelsesmæssige udvikling. 1930ernes socialreform, der rummer både sterilisationslove, kastrationsbestemmelser, åndsvagelove og ægteskabsbegrænsinger for åndsvage er alle udtryk for denne restriktive holdning over for de psykisk handicappede. Lovbestemmelserne blev fulgt op af et omfattende indberetningssystem som skolen skulle medvirke til, med efterfølgende evt. tvangsanbringelse og intelligensmåling, der kunne blive afgørende for de involverede børn og unges videre skæbne.<sup>9</sup>

I 1940erne blev forskerne klar over, at intelligens ikke var en konstant størrelse, men at den kunne forandres både opad og nedad efter ændringer i miljø og påvirkning. Netop i dette årti voksede debatten om arv contra miljø frem.

Psykologen Jens Sigsgaard var en af dem, der først råbte vagt i gear over for en ukritisk udbredelse af intelligensmålinger af skolebørnene. I en artikel i *Psykologisk-Pædagogisk Tidsskrift* 1942, pegede han på en undersøgelse, der var foretaget et par år tidligere. Den havde vist, at kun 1,5% af børnene fra et af Københavns socialt ringeste kvarterer kom i Eksamensmellemskolen. Sammenlignede han dette tal med Københavns kommune som helhed lå tallet på 25%, medens det lå på ikke mindre end ca 90% i Gentofte kommune. Sigsgaard nægtede at acceptere, at arven skulle være den afgørende årsagfaktor, og han pegede på, at også det sociale miljø som f.eks. ar-

bejdsløshed, sygdom, manglende fysiske evner, undertrykkelse spillede en rolle. Han henviste til flere udenlandske undersøgelser, der netop havde påvist det sociale miljøets betydning for intelligenskvotienten. Sigsgaard konstaterede, at det heldigvis var blevet mere og mere almindeligt inden for pædagogiske og medicinske kredse at betragte intelligenskvotienten som det den var – et supplement til de langt mere værdifulde psykologiske iagttagelser af barnet og dets miljø. *“En undersøgelse, der kun består i en intelligensprøve og som kun ender med IK, er ikke meget værd”*, mente Sigsgaard.<sup>10</sup>

At intelligensmålingerne endnu havde stor autoritet ses måske bedst i ministeriets betænkning om særundervisning- den tidligere omtalte særundervisningsbetænkning. Betænkningen udkom året efter Sigsgaards artikel. Her anbefalede ministeriet landkommunerne at benytte åndsvageanstaltnernes overlæger til at finde frem til de børn, der ville have brug for særforanstaltninger. Overlægen skulle således ud fra et kort møde med barnet danne sig et indtryk af behovets art og størrelse. Det siger sig selv, at en sådan vurdering ikke ville inkludere iagttagelse af barnet i dets sociale miljø.<sup>11</sup>

Men også inden for åndsvageforsorgen begyndte tvivlen på intelligensmålingernes ufejlbarlighed at nage enkelte specialister. I en artikel i Tidsskrift for Aandsvageforsorg, 1942 fortalte overlæge G. Wad, Vodskov Åndsvageanstalt om “fem sygehistorier”. De drejede sig om børn, som havde fået betegnelsen idioter ved anbringelsen på anstalten. Efter at være blevet behandlet på anstalten i et gunstigt miljø, havde de hævet deres IK til 80-88. Diagnosen var: *“sen udvikling kompliceret med opvækst i uheldigt miljø.”* Eksemplerne viste, at IK ved gentagne målinger med års mellemrum viste sig ikke være konstant.

Et spørgsmål, som man uværgerlig stiller sig i dag er, om de om sig gribende intelligensmålinger og deraf følgende udskillelse af elever, var en ensidig hensyntagen til de raske i samfundet. Man kan let få det indtryk ved at studere udviklingen ud fra 1990ernes viden. Svaret må blive nej. Selv om den racebiologiske forskning som nævnt havde sat fokus på de psykisk handicappede, og selv om der inden for den pædagogiske verden var en udbredt opfattelse af, at udskillelsen af f.eks. svagt begavede ville lette undervisningen for de mere velbegavede i klassen, ville det ikke være korrekt at konkludere, at danske psykologers og pædagogers psykometriske arbejde var baseret på en ensidig hensyntagen til samfundets raske, velbegavede og socialt begunstigede dele af befolkningen.<sup>12</sup>

En af de mests fremtrædende specialundervisningspædagoger, Sofie Rifbjerg, der har tilpasset Binet-Simons intelligensprøver til danske forhold, har beskrevet udviklingen bl.a. i bogen “Hjælpe-skolebørn”, 1953. Bogen giver indtrykket af, at Sofie Rifbjerg gen-

nem sin mangeårige pædagogiske erfaring og gennem sin psykologiske uddannelse stod meget sikker i sin opfattelse af det pædagogisk rigtige i at finde frem til de svagt begavede gennem intelligenstests og andre former for prøver og iagttagelser. Hun mente, at disse børn havde bedst af at blive udskilt fra det almindelige skolemiljø, Rifbjerg kendte så godt, for at indgå i særligt pædagogisk tilrettelagte skolemiljøer. Her kunne børnene blive undervist af særligt uddannede og specialundervisningsengagerede lærere. Lærernes målrettede arbejde med eleverne skulle hjælpe dem frem til en optimal udvikling og lægge grund for en selvstændig tilværelse som voksen.

Det var generelt dette humane hensyn og den pædagogiske overbevisning, der førte specialundervisningen ind i skolelovgivningen. Det siger sig selv, at i det øjeblik, miljøets betydning og den pædagogiske påvirkning, var blevet en accepteret del af den videnskabelige diskurs, så fik specialundervisningen en langt stærkere gennemslagskraft end tidligere. Men det var ikke den specialpædagogiske videnskab, der havde magt at afgøre, hvorvidt hensynet til de svage elever skulle opprioriteres. Slaget ville stå ude i kommunerne. Det var kommunerne rundt om i landet, som ville komme til at afgøre specialundervisningens fremtid. Særkonsulenterne blev dog her et virksomt middel til at fremme udviklingen. Både særkonsulentembederne og de nye inspektørembeder gav grundlaget for udbygning af den nye sektor med en voksende stab af skolepsykologer som følge.

## Specialundervisningens omfang midt i 1950erne

I et svar på en forespørgsel, som blev stillet i folketinget den 10. december 1956 om specialundervisningen, fremgår det, at antallet af elever, der skønnedes at have behov for specialundervisning omfattede i alt 27.642 børn. Af dem kom 13.439 fra købstæderne og lidt over 14.000 fra landdistrikterne. I købstæderne svarer det til 7,7% af eleverne i den eksamensfri folkeskole. I landkommunerne svarer det til 5,5 %.

I sit svar på folketingets spørgsmål, sagde den socialdemokratiske undervisningsminister Julius Bomholt bl.a.: *“Særundervisningen har siden 1937 udviklet sig betydeligt og er på vej til at vinde en fast position i den danske folkeskole som et naturligt og uundværligt led i undervisningen.”*<sup>13</sup>

Det var først og fremmest undervisningen af de svagt begavede og de læsesvage, der var lagt vægt på medens taleundervisningen i 1956 var ved at vinde frem.

Særundervisningen voksede nu så kraftigt, at konsulenterne for særundervisning havde lange ventelister på besøg ude i skolerne. I

1955 mente ministeriet at tiden var kommet til at nedsætte et nyt særundervisningsudvalg, der skulle udarbejde en ny betænkning om folkeskolens specialundervisning.<sup>14</sup> Udvalget pegede året efter på, at der burde knyttes en konsulent med særlig erfaring med særundervisning og med indsigt i skolepsykologisk arbejde til undervisningsministeriet. Konsulentens opgave skulle være at rådgive særundervisningskonsulenter, skolepsykologer og specialundervisere. Udvalget arbejdede i de følgende år specielt med hjælpeskolebørns skolegang og deres overgang fra skole til erhvervsliv. Det ministerielle kontor for specialundervisning blev etableret i 1958 Skov Jørgensen, der havde fungeret som skolepsykolog i Horsens blev leder af kontor for specialundervisning, en post han varetog helt frem til 1985

### **Et parallelt specialundervisningsforløb**

Der var efterhånden skabt større opmærksomhed omkring de debile børn. Af en forespørgsel til ministeren i 1957 fremgår det, at det har været stemmer fremme for at inddrage åndsvageforsorgens ekster-natskoler under folkeskolen. Ministeren var ikke stemt for dette. I sit svar fremhævede han, at ekster-natskolerne var skoler for lettere ånds-vage børn, der kunne bo hjemme. Der fandtes i 1957 ca 20 sådanne ekster-natskoler, der fleste af dem var oprettet gennem 1950erne. Skolerne blev drevet af Statens åndsvageforsorg. Jørgen Jørgensen pointerede, at eleverne var så dårlige, at de ikke kunne undervises i folkeskolens specialundervisning, men at de i ca. halvdelen af tilfæl-dene heller ikke var inddraget under åndsvageforsorgen. Under-visningen af disse børn krævede en specielt udviklet teknik og et højere mål af individuel vejledning; en teknik der først var blevet ud-viklet igennem de seneste år. Han fremhævede, at ekster-natskolerne i mange tilfælde virkede som “ en slags forgård til forsorgen”. Sko-lerne gjorde overgangen til forsorgen lettere at acceptere for foræl-drene.

Spørgsmålet blev i øvrigt behandlet både af undervisningsministeriets særundervisningsudvalg og af et udvalg nedsat af socialministe-riet. Resultatet blev, at ekster-natskolerne blev fastholdt under ånds-vageforsorgen, men at der i den ny åndsvage lov i 1959 blev fastlagt en undervisningspligt for åndsvage børn. Tidligere havde der kun va-ret lovbestemt om undervisning for blinde og døve børn. Den ny lo-vbestemmelse medførte en vældig udbygning af forsorgens ekster-natskoler og den førte til en langt mere pædagogisk orienteret be-handling af svært handicappede åndsvage børn end tidligere. De ef-terfølgende tiårs fokusering på åndsvageforsorgens grænsebørn og de tiltagende integrationsbestræbelser blev væsentlige faktorer for forsorgsundervisningens inddragelse under folkeskolen i 1980.



## Specialundervisningen ikke noget for “ældre og svagelige lærere”

Specialundervisningen i folkeskolen fik et nyt grundlag gennem folkeskoleloven i 1958 og den ny betænkning som udkom 1960, og som almindeligvis kaldes Den grønne Betænkning efter omslagets farve. Den voksede de kommende år med en voldsom kraft. Nye grupper af børn blev nu omfattet af specialundervisningsbestemmelserne: umodne, skolebegyndere, tilpasningsvanskelige eller adfærdsvanskelige børn, som de også blev kaldt, og de kronisk syge børn. Nye betegnelser dukkede i de følgende årtier op i takt med at diagnosticeringen blev raffineret.

Fra 1937-lovens forsigtige bestemmelse om særundervisning: “hvis forholdene tillader det”, var specialundervisningen nu gjort obligatorisk. Den var blevet mere acceptabel for landkommunerne gennem en stigende centralisering af de landkommunale skolevæsenet igennem 1950erne, ligesom specialundervisningen selv blev en faktor for en øget centralisering.

Der var endnu i 1960 ikke mange specialuddannede lærere i folkeskolen til at påtage sig opgaven, men efter at seminarierne havde indbygget en specialpædagogisk linje i læreruddannelsen efter seminarieloven i 1954, fik hvert lærerkorps sine egne specialister, der kunne indregne specialundervisningen i deres pligtige timetal. Ja, de fik tilmed reduktion for specialundervisningen. Det var ikke længere nødvendigt at præcisere, som det blev gjort i et cirkulære fra den 7. oktober 1955, at *“det ved tilrettelæggelsen af særundervisningen i skole, hvor gennemførelsen af denne undervisning forudsætter, at lærerne læser overtimer, bør holdes for øje, at der ikke tillægges ældre og svagelige lærere overtimer, da varetagelsen af det normale timetal af 36 timer ofte må antages at lægge beslag på disse læreres fulde arbejdskraft”*. Den hensyntagen til ældre og svagelige lærere, som cirkulæret afspejler indbefattede sandsynligvis i lige så høj grad et hensyn til de specialunderviste elever. De elever, som havde behov for en ekstra indsats fra skolens side skulle ikke spises af med ældre og svagelige lærere, som kunne trække sig tilbage til de små grupper af udskilte elever. Blot få år efter dette cirkulære blev forholdene afløst af ganske andre økonomiske og pædagogiske forhold.

1960ernes velfærdsøkonomi gav for alvor specialundervisningen vind sejlene. Integrationsdebatten i 1970erne, forsorgens udlægning i 1980 og den specialpædagogiske indsats over for førskolebørn siden 1980erne har ført specialpædagogikken ind i den almindelige pædagogiske hverdag i både skole og daginstitutioner. Udviklingen ville dog ikke have fået et sådant omfang, hvis ikke jorden var gødet gennem 1940ernes og 1950erne i en søgen efter de “anderledes”. De



skolepsykologiske kontorer og amternes særundervisningskonsulenter blev nøgler, der åbnede for den ny udvikling.

I dag har specialpædagogikken sejret i den grad at den af modstandere lidt drillende er blevet kaldt en gøgeunge i den pædagogiske rede. Nogen mener endda, at specialpædagogik kun er en art almindelig pædagogik. Det spørgsmål man må stille sig efter 50 års specialundervisning i folkeskolen er, om specialpædagogik kun drejer sig om faglighed, som enhver færdiguddannet lærer hurtigt vil kunne tilegne sig, eller om der også kræves en faglig etik og en pædagogisk holdning over for de børn, der skal hjælpes, der nødvendiggør en speciel læreruddannelse. Et andet spørgsmål er om undervisningen skal gives i klassen eller i udskilte grupper af elever. Har vi brug for et nyt cirkulære til at advare om, hvilke lærere, der nødtigt skulle få specialundervisningstimer lagt ind på deres skema?

## Noter

1. Finn Lambert: Specialundervisningen i Danmark- Et bidrag til dens historie. Specialundervisningsens organisationsformer inden for folkeskolen. 1970. s. 58-67.
2. Betænkning af det Undervisningsministeriet nedsatte Udvalg vedr. Oprettelse af Særklasser i Folkeskolen for Børn, der ikke kan følge den almindelige Udvikling. 1943.
3. A. Barfod: Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole. 1950 s. 24, 44, 229, 244f.
4. Ning de Conick Smith: Internettet- Social Kritik Vol.3 1991 s.56-82, Barndom i hovedstaden omkring århundredskiftet- i Kongens og folkets København gennem 800 år. 1996
5. Karen Braad: "Var ikke torden lagde trolde verden øde". Københavnske læreres holdninger til problemelever 1900-1915. Speciale. Danmarks Lærerhøjskole 1993. Under udgivelse ved Center for Handicaphistorisk Forskning, DLH.
6. Karen Braad anf.arb.
7. Se Dan Charlie Christensen: Behøver vi en strategi for uddannelseshistorisk forskning- i Svensk historisk tidskrift 1983 s.67-75
8. Lene Koch: Racehygiejne i Danmark 1920-1956. 1996
9. Birgit Kirkebæk: Abnormbegrebet i Danmark i 20erne og 30erne med særlig henblik på eugeniske betsræbelser – og i sær i forhold til åndsvage. Ph.d.afhandling. Danmarks Lærerhøjskole. 1985.
10. Dansk Psykologisk Tidsskrift 1942. Tidsskriftet, der udkom fra 1941 til 1950 indholder mange artikler om intelligens tests og deres anvendelse i skolen.
11. Betænkning af det af Undervisningsministeriet nedsatte Udvalg vedr. Oprettelse af Særklasser i Folkeskolen for Børn, der ikke kan følge den almindelige Undervisning. 1943.

12. Om intelligens-test se Harald Torpe: Intelligensforskning og intelligensprøver. 1948.
13. Folketingstidende 1955/56, 1956/57 og 1957/58: Bilag til betænkning om ændring af lov om folkeskolen m.m. Underbilag 2 til bilag 2 af den 10.dec.1956 og den 13.dec. 1957 s.778ff og s.730 ff.
14. Folkeskolens specialundervisning. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet den 25. august 1955 nedsatte udvalg. Betænkning nr. 277. 1961.

# Dilemmaer i de sidste 25 års danske integrationsbestræbelser

Af Susan Tetler

I sommeren 1997 besøgte en delegation fra Uganda Københavns Amt med henblik på at få inspiration til udvikling af handicapundervisningen i deres eget hjemland. I den forbindelse besøgte de Maglemosen, en specialskole i Ballerup, hvor skolens viceforstander, Mitzi Reinau, bl.a. fortalte dem, at *“erfaringen her til lands er, at handicappede børn kan integreres i det normale skolesystem til og med 3. klasse, men derfra går det som regel galt. De handicappede mobbes ud af de andre elevers fællesskab, og når de kommer til Skolen ved Maglemosen er de ofte ulykkelige, venneløse og dybt ensomme”* (Politiken, 10. juni, 1997). De 15 skolefolk fra Uganda undrede sig, beretter avisen. Formentlig, fordi Danmark ellers har et internationalt ry som foregangsland, hvad angår skoleintegrering.

For at forstå, hvad der ligger til grund for disse dårlige erfaringer, kan det være nødvendigt at betragte de danske bestrebelser retrospektivt, for, som Birgit Kirkebæk så ofte fremhæver, forstås nutiden bedst gennem den indsigt, man vinder ved at studere fortiden. Historiebevidsthed defineres af Bernard E. Jensen som *“enhver bevidsthed om procesforholdet mellem fortid, nutid og fremtid, altså hele samspillet mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventning”* (1994, s. 42). Pointen er, at fortiden betragtes og vurderes på baggrund af nutidige begreber og teorier.

Hovedhjørnestenene i en historiebevidst analyse vil således være fortidens processer, nutidens begreber, fremtidens perspektiver og de værdier og forestillinger, som analytikeren bringer med sig som sin forforståelse.

Mit udgangspunkt for at foretage en retrospektiv analyse af de danske integrationsbestrebelser er, at integrationsarbejdet de fleste steder tilsyneladende foregår alt for problematisk. En vis resignation har bredt sig, men før selve ideen om at integrere begraves, er det nødvendigt af få en forståelse af, hvorfor disse bestrebelserne så ofte mislykkes. Nutidens fremtrædelsesformer afspejler sig i analysen af det forgangne, og et interessant analyseresultat er således ikke blot en udvidet forståelse af, på hvilke præmisser integrationsarbejdet har baseret sig, men samtidig en afdækning af, hvorvidt de aktuelle praksisformer er udtryk for et brud med den hidtidige tænkning eller blot er varianter over samme tema.

Det er denne form for dekonstruktionsforskning, som for mig står som Birgit Kirkebæks helt skelsættende bidrag til specialpædagogikken. Og det er denne historiebevidsthed, som jeg i mine mange samtaler med Birgit er blevet inspireret af og har kunnet profitere af, og som jeg i denne artikel vil tage mit afsæt i. For at få et indblik i, på hvilke præmisser de sidste 25 års danske integrationsbestræbelser har baseret sig, har jeg valgt at se nærmere på den danske integrationsforskning med henblik på at kunne identificere nogle af de dilemmaer, der synes at have hindret udviklingen af inkluderende læringsmiljøer – og på så vis banet vejen for den resignation over for ideen om at integrere, som bl.a. Mitzi Reinau i indledningen giver udtryk for.

Især fem projekter er velbeskrevne (ca. 5000 sider) og giver en god indsigt i de danske integrationsbestræbelsers antagelser og praksisformer:

- Blindes integration i folkeskolen (Ellehammer Andersen & Holstein, 1979)
- Art og omfang af integrationen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder (Jensen, 1989, Varming & Elstrup, 1990, Kristoffersen, 1990)
- Esbjergprojektet (bl.a. Svejstrup, 1976, 1978, Soulié, 1981)
- Gladsaxeprojektet (Heine & Johannesson, 21 delrapporter fra 1977- 89)
- Nakskovprojektet (Hatt & Lou, 1986-88, Hatt & Christensen, 1989-92)

Grundproblemet i ethvert integrationsprojekt består i at få forskellige børn til at fungere sammen, så både børnenes forskellighed som gruppens fællesskab kommer til deres ret. Den grundlæggende modsætning mellem den enkelte elev og den samlede klasse er i princippet ikke til at løse, og et afgørende spørgsmål bliver derfor, hvordan lærerteam'et i et integrationsprojekt forholder sig til denne grundkonflikt.

Der er ingen enkle løsninger på sådanne dilemma'er, men en forhøjet opmærksomhed i forhold til disse problemstillinger gør os bedre i stand til at finde nye og bedre måder at leve med dem på (Minow, 1985). At opfatte dilemma'er indebærer en opmærksomhed over for modsatrettede tendenser – og således ikke kun en forventning om balance, konsistens og enhed. "Kampene" bliver mere "produktive", når der opnås en bedre forståelse af de dialektiske processer.

De fem undersøgelser og udviklingsarbejder perspektiverer til sammen nogle væsentlige aspekter ved denne grundkonflikt, og i det

følgende belyses disse nærmere. Først foretages en kort præsentation af hvert af de fem integrationsprojekters baggrund, fokus og resultater, hvorefter der foretages en tværgående diskussion og perspektivering af de rejste problemstillinger.

## **Integration af blinde elever i folkeskolen**

Undersøgelsen, som Svend Ellehammer Andersen og Bjørn Holstein (1979) foretog, blev initieret af de to blindeinstitutter, Dansk Blindsamfund og Blinde og Svagtsynede Børns Forældreforening. Baggrunden var, at flere og flere forældre i løbet af 60'erne og 70'erne ansøgte om at få deres synshandicappede børn indskrevet i den lokale skole, og det var udviklingen af vilkårene for integrering af disse børn, som forskningsinteressen rettedes mod. I undersøgelsen konstateres det bl.a., at alle elever har de hjælpemidler, der kan komme på tale, og i den forbindelse understreger forskerne, at det er vigtigt at være lige så opmærksom på den stemplende virkning af for mange og for dominerende hjælpeforanstaltninger, som på den isolerende og frustrerende virkning af mangel på nødvendige hjælpemidler (Ibid. s. 224).

Undersøgelsen viser desuden, at de tilførte ressourcer (af såvel materiale- som personalemæssig art) næsten udelukkende anvendes til det enkelte blinde barn – *“og uden at den øvrige del af undervisningen eller det sociale samvær mellem børnene i hele klassen søges inddraget i integreringsforløbet”* (Ibid. s. 420). De synshandicappede elever som helhed synes at være meget glade for at gå i skole; de giver i interviews udtryk for, at de *lærer noget*, og at de *får kammerater* – og således får tilgodeset både det faglige og det sociale aspekt. Undervisningen foregår imidlertid på de seendes præmisser, som den blinde elev i overvejende grad må tilpasse sig (Ibid. s. 198).

Ellehammer & Holstein ser mange uprøvede muligheder for en forøgelse af integreringen, bl.a. i form af et mere bevidst arbejde med miljøfaktører i klasse, skole og lokalsamfund, som fx forbedret uddannelse af lærere og konsulenter, en styrkelse af det socialpædagogiske arbejde og en effektivisering af samarbejdet omkring den enkelte elev (1979, s. 436 - 446).

## **Integration af elever med generelle indlæringsvanskeligheder**

Den anden undersøgelse af Poul Erik Jensen, Ole Varming, Ole Elstrup og Gugu Kristoffersen blev igangsat på opfordring af Landsforeningen Evnesvages Vel og havde til formål at belyse den stedfundne udvikling siden Særforsorgens udlægning i 1980. Bag-

grunden var, at foreningen havde modtaget henvendelser fra adskillige forældre, som gav udtryk for, at deres enkeltintegrerede børn blev presset for hårdt i deres respektive folkeskoleklasser (Varming & Elstrup, 1990, s. 5).

Undersøgelsens første del påviser, at integrationen falder trin for trin, efterhånden som eleverne bliver ældre (Jensen, 1989, s. 29). Der er således væsentligt færre elever med generelle indlæringsvanskeligheder indskrevet i almindelige klasser på de ældre klassetrin. Undersøgelsen stiller det fundamentale spørgsmål, om de integrerede elever overhovedet er til stede i den klasse, de formodes at blive undervist sammen med, idet resultaterne tyder på, at langt de fleste helt eller delvist udskilles i flere af fagene. 90% af eleverne deltager dog i de praktiske, kreative og musiske fag (Ibid. s. 54).

Undersøgelsens anden del baserer sig på læreres og skolelederes opfattelser af integreringsprocessen. Her tyder interviewudsagn på, at integreringen ude på skolerne ofte bærer tilfældighedernes præg. Ikke alle har fx fulgt en bestemt strategi eller er blevet fastholdt af en overordnet plan; i det hele taget synes det meste arbejde, som egentlig skulle være skolens fælles ansvar, at være blevet overladt til den enkelte lærer (Varming & Elstrup, 1990, s. 6).

I undersøgelsens tredje del giver mange forældre udtryk for, at de ønsker sig både/og ikke enten/eller. "Det, som er godt på ét tidspunkt, behøver ikke at være det på et andet" (Kristoffersen, 1990, s. 81), er et budskab om midlertidighed, og netop en oplevelse af "konstant midlertidighed" skinner tydeligt igennem i de mange forældreudsagn.

## **Esbjergprojektet (1974 - 1980)**

Integrationsprojektet ved Sydjysk Universitetscenter var et tværfagligt forskningsprojekt, der havde til formål at undersøge mulighederne for at integrere elever med vidtgående psykiske handicap i almindelige folkeskoler. Udgangspunktet var to konkrete integrationsforsøg ved Ådalskolen og Skads skole, hvor projektet fulgte to grupper børns undervisning og sociale vilkår på skolerne. Projektet blev økonomisk støttet af Statens Åndssvageforsorg/ Socialstyrelsen, Folkeskolens Forsøgsråd og Sydjysk Universitetscenter.

Eleverne blev placeret samlet i deres egen klasse, en slags specialklasse, hvor de blev undervist af en lærer, der var fulgt med børnene fra Åndssvageforsorgens skole, primært i dansk og regning. Integrationen foregik ved, at de individuelt og gruppevis deltog i normalklassernes undervisning, især i fagene orientering, kristendomskundskab, idræt, musik, formning, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab. De blev placeret i de fag og på de klassetrin, hvor undervisningens

indhold skønnedes relevant, og hvor man forventede, at de havde forudsætninger for at kunne få et vist udbytte.

I de to første delrapporter (Svejstrup, 1976, 1978) er vurderingen næsten éntydigt positiv. Alle de integrerede debile elever udtrykker tilfredshed med deres skolegang og har gennemgået en social, motorisk og intellektuel udvikling, der af alle i forsøget implicerede forældre, lærere, psykolog m.v. vurderes som meget tilfredsstillende. Også den valgte integrationsmodel, med en hjemmeklasse som basisgruppe og "sikkerhedsnet", hvorfra eleverne sendes ud i integreret undervisning, har fungeret godt ifølge projektgruppen. Gymnastik har været "et oplagt integrationsfag", og integreret undervisning i andre praktiske fag *kan* forsøges, hvorimod projektgruppen finder det tvivlsomt, om integreret undervisning i de boglige fag giver noget udbytte af enten social eller faglig værdi (Svejstrup, 1978, s. 494).

I den tredje og afsluttende del vurderer Soulié (1981) imidlertid, at oplevelsen af at være accepteret som ligeværdige mennesker i et solidarisk og dermed forpligtende fællesskab med eleverne i de klasser, hvor integrationen er foregået, kun er opnået i begrænset omfang.

### **Gladsaxeprojektet (1978 - 1987)**

Integrationsprojektets sigte var at finde og afprøve relevante pædagogiske fremgangsmåder samt organisations- og samarbejdsformer. Det blev igangsat på initiativ af ledende skolepsykolog Paul Jørgen Johannesson og Eva Munk Heine fra Skolepsykologisk Rådgivning i Gladsaxe og blev økonomisk støttet af Folkeskolens Forsøgsråd, Københavns Amt og Gladsaxe kommune (Heine & Johannesson, 1984, s. 12).

Fire elever fra Åndssvageforsorgen påbegyndte i august 1978 deres skolegang på Gladsaxe skole, placeret parvis i to alderssvarende 2. klasser. I indskolingsfasen var der kun få lærere i klassen, men på femte klassetrin blev støttelærertimerne fordelt på særlige faglærere, således at ikke færre end 11 faglærere blev tilknyttet hver klasse. De mange lærere med hver sit fag gav skolehverdagen en fagopsplittet og lektionsopdelte struktur (Heine & Johannesson, 1983, s. 5).

De integrerede elevers tilstedeværelse i de to klasser syntes ikke at have påvirket de to klassers undervisning i retning af større differentiering. Blev det svært at "følge med" i den almindelige undervisning, løstes dette problem snarere ved udstrakt brug af individuel undervisning af en støttelærer i et tilstødende grupperum (Heine & Johannesson, 1986, s. 29).

Der viste sig at være stor forskel på det sociale klima i de to klasser – og dermed også på behandlingen af de integrerede elever. I den ene klasse tog de fleste elever uforbeholdent imod de integrerede ele-



ver og var også i deres fællesskab i stand til at rumme dem (Heine & Johannesson, 1989, s. 40). Forældrene i denne klasse bakkede gennem hele forløbet projektet op.

I den anden klasse syntes det sociale miljø at have været mindre rummeligt; især i pubertetstiden, hvor én elev blev overflyttet til specialskole, og en anden socialt isoleret. I denne klasse var nogle af forældrene lige fra starten klart modstandere af integrationsprojektet, og projektgruppen udelukker ikke, at disse forældres negative holdninger blev overført til deres børn (Ibid. s. 63).

### **Nakskovprojektet (1983 - 1992)**

Projektet "Integreret undervisning" blev igangsat i august 1983 på baggrund af en beslutning om, at "*gruppevis integration organiseret som parallelspecialklasser vil være en hensigtsmæssig løsning for potentielle specialklasseelever, der modtager specialundervisning i henhold til enten folkeskolelovens § 19 stk. 1 eller § 19 stk. 2*" (Nakskov Kommune, 1987). Projektets sigte var at udvikle en undervisning, som også var i stand til at rumme elever med mere vidtgående handicap og fik i 1986 status som forsøgsarbejde, først under Folkeskolens Forsøgsråd, siden under Udviklingsprogrammet for Folkeskolen.

Der blev oprettet en 1. normalklasse på 15 elever med en integreret specialklasse på 4 elever; i praksis var det en "sammensmeltning" til én klasse, men med tilførte ressourcer til to "administrative" klasser. Integrationsklassen rådede bl.a. over to lokaler, beliggende ved siden af hinanden, hvoraf det ene var indrettet, så forskellige gruppers arbejde kunne foregå nogenlunde uforstyrret, mens det andet lokale anvendtes til mere praktiske værksteds- og fællesmødeaktiviteter. Der blev tildelt lærertimer i et omfang, som muliggjorde to læreres samtidige tilstedeværelse, og lærerteam'et valgte en to-lærerordning frem for en støttelærerordning, idet de prioriterede det *lige* ansvar højest (Hatt & Lou, 1988, s. 3).

Fælles temaer og projekter udgjorde en væsentlig del af undervisningskonceptet, men inden for rammerne af disse fælles temaer og projekter blev undervisningen differentieret. I hvert tema var der således indhold, der var obligatorisk for alle elever, men der blev samtidig givet rum for subjektive behov og interesser (Hatt & Christensen, 1989, s. 5). Lærerne har endvidere bestræbt sig på at arbejde med emner, der gav anledning til at bevæge sig uden for skolens område (Hatt & Lou, 1988, s. 22), og disse udadrettede aktiviteter har givet eleverne et fælles sæt af oplevelser og erfaringer, som har styrket den sociale integration. Da disse oplevelser og erfaringer bagefter i klasseværelset blev gjort til genstand for fælles refleksioner,

blev sprogligt forarbejdet og begrebsat, blev behovet for en mere omfattende differentiering senere i forløbet reduceret.

Undervisningen var ikke-fagdelt og ikke-lektionsopdelt, hvilket muliggjorde en mere fleksibel strukturering af skoledagen, afstemt efter klassens aktuelle behov. Skoledagens tre-delte rytme lå dog relativt fast i hele forløbet: en halv times fælles morgenmøde, en time til undervisning i *faggrupper*, og tre-fire timer i de forskellige *værksteder*, som eleverne selv valgte sig ind på.

## Dilemmaer – set i et integrationsperspektiv

Dybest set handler integration om, hvordan vi mestrer den heterogenitet af mennesker, som lever i vores fælles samfund; om hvordan vi forholder os til forskelligheden i normer og kulturopfattelser, ja til det anderledes. Magter vi at skabe rum for forskellighederne, eller går vore bestræbelser snarere ud på at udvikle en fælles norm, at ensliggøre? Set i et integrationsperspektiv er disse spørgsmål essentielle.

Ifølge Bank-Mikkelsen går normaliseringsprincippet ud på “*at give de åndssvage en normal tilværelse, d.v.s. en ligestilling med andre borgere i henseende til rettigheder og forpligtelser*” (1971, s. 123). Hermed skelner han skarpt mellem normalisering af livsvilkårene og normalisering af udviklings-hæmmede mennesker. Sondringen er principielt vigtig, for selvom Bank-Mikkelsens kamp gik ud på at sikre handicappedes ligestilling med andre borgere, hvad angår materielle og juridiske rettigheder, var det bestræbelsen på at “normalisere” personerne, som reelt kom til at gennemsyre de sidste årtiers praksisformer. Snarere end at åbne døren ind til “fællesskabet” har det for mange været ensbetydende med ubodelig ensomhed og isolation, fordi forpligtelsen til at forandre sig (LÆS: at tilpasse sig det eksisterende fællesskab på dets præmisser) ensidigt har påhvilet den enkelte “handicappede”. Hermed kom i realiteten også ansvaret for integrationens succes – eller mangel på samme – til at påhvile den enkelte.

I sin undersøgelse af voksne, mentalt handicappedes integration fremhæver Calvez (1994) “tærsklen” som den situation, de fleste “desegregerede” voksne efter udflytningen fra institutionerne kom til at befinde sig i. Den blev for de fleste en blindgyde, som tilsyneladende var integration, men i virkeligheden var fortsat segregation. Calvez’ pointe er, at de professionelle havde fokuseret på *separationen fra institutionen* og ikke på de ressourcer, der var nødvendige for at få *adgang til fællesskabet*. Normaliseringsprincippet tjente en vigtig funktion, idet det satte gang i bevægelsen væk fra segregerede foranstaltninger, men det havde samtidig sin begrænsning i netop

dets fokus på desegregering, som reelt kom til at resultere i, at handicappede blev fastholdt i "tærskel"-fasen – imellem "segregation" og "aggregation".

I dag lever vi i en tid, hvor det er begreber som mangfoldighed og forskellighed, der værdsættes. Spørgsmålet er imidlertid, om vi også er i stand til at komme overens med den del af mangfoldigheden, der vurderes negativt, dvs. forskellige former for afvigelser. Magter vi da stadig at give tilstrækkeligt rum? Et rum, hvor der tages specifikke hensyn, men uden at ligeværdigheden og respekten sættes over styr.

Netop denne dobbelte udfordring definerer Vliegenhart som det funktionshæmmede menneskes personlige dilemma: "Anders-sein und Mitmachen-wollen" (1971, s.118). Dermed betoner han, at funktionshæmmede har behov, der i mangt og meget kan adskille sig fra ikke funktionshæmmedes behov, men at de samtidig er mennesker som alle andre og lever i en for alle fælles verden. Karen Marie Pedersen (1988), næstformand i Dansk Blindesamfund, fokuserer på samme dilemma, når hun rejser spørgsmålet om, hvordan man som funktionshæmmede både kan være et ligestillet medlem af fællesskabet og gøre krav på særbehandling?

Det er imidlertid ikke kun den funktionshæmmedes eget personlige dilemma. Det udgør også essensen i den opgave – hvor modsætningsfyldt den end er – som skolen må bestræbe sig på at løse: nemlig at lade *både den* funktionshæmmedes lighed og forskellighed komme til deres ret.

Det samme spændingsforhold mellem, hvad man kunne kalde en "magen til"-dimension og en "forskellig fra"-dimension, ses i de fem integrationsprojekter; et spændingsforhold, som de har forholdt sig forskelligt til.

I et af de tidligste integrationsprojekter, Esbjergprojektet, har lærerne det som deres erklærede målsætning en assimilering af de debile elever: "*Der foregår ikke og har ikke foregået en egentlig integration hverken socialt eller fagligt på Ådalskolen og Skads skole. Der har kun været tale om en vis assimilering af de debile elever i nogle af undervisningstimerne, som har været fælles med de normalt begavede – men altså en assimilering helt på folkeskolens, dens læreres og elevers præmisser*" (Svejstrup, 1978, s. 13).

Det seneste integrationsprojekt, Nakskovprojektet, bestræber sig snarere på at tilgodese "begge dimensioner" ved at operere ud fra et Ole Thyssen'sk lighedsbegreb: "*At skabe lighed er noget andet end at praktisere lighed. Faktisk skal man behandle mennesker ulige for at sætte dem på lige fod.....Lighed betyder ikke ensretning, men lige mulighed for uddannelse og udvikling. Altså lige muligheder for at være forskellig*" (1980). I det lange løb ser det ud til, at der i denne integrationsklasse blev skabt et miljø med stor tolerance og respekt

for forskellighed. Som én af forældrene skrev i rapporten for 6. klasse: *“Når de fortæller om den (lejrskole), glæder det en at høre, hvordan de forstår og respekterer hinandens små særheder”* (Hatt & Christensen, 1989, s. 48).

Hvorvidt deltagelsen i det undervisningsmæssige fællesskab fortrinsvis foregår “på samme vilkår” eller “på egne præmisser”, får en lang række konsekvenser for de iværksatte aktiviteter indhold og form. Esbjergprojektet bestræber sig på at tilpasse eleverne til den eksisterende undervisning, i Gladsaxeprojektet forsøges de integrerede elevers undervisningsbehov i vid udstrækning imødekommet ved en individualisering af undervisningen, mens Nakskovprojektet snarere har en differentiering af undervisningen som sit mål.

I de tidligere integrationsprojekter var det således den dominerende opfattelse, at alle elever, også de funktionshæmmede elever, måtte underlægge sig de krav, som var gældende i den almindelige skole. I Esbjergprojektet blev de debile elever derfor placeret i de fag og på de klassetrin, hvor undervisningens indhold skønnedes relevant, og hvor man forventede, at de kunne få et vist udbytte (Svejstrup, 1976, s. 62). Det indebar til gengæld en skolehverdag med mange skift – skift af fag, af lærere og af kammerater (jvf. de debile elevers skemaer i Skads Skoles rapport, 1979-80, s. 62 med bilag).

Hvis den enkelte elev ikke umiddelbart kunne “følge med i undervisningen”, blev problemet løst ved at sætte ind med foranstaltninger i form af placering i ikke-alderssvarende grupper, individualiseret undervisning eller udskillelse. For Esbjergprojektets debile elever betød det, at de blev integreret i klasser med elever, der var tre år yngre end dem selv, mens den foretrukne løsning i forhold til blinde elever snarere syntes at være individualiseret undervisning (Ellehammer & Holstein, 1979, s.190). Også i Gladsaxeprojektets ene klasse igangsattes en særligt tilrettelagt undervisning for de “integrerede” elever, ofte helt uafhængig af hvad der foregik i den øvrige klasse (Heine & Johannes-son, 1986, s. 29).

I sidste instans kunne integrationsbestræbelserne blive opgivet. I en afsluttende rapport om Esbjergprojektet konkluderer Soulié således, at hvis forudsætningerne ikke var til stede hos eleven, kunne han/hun ikke deltage, men blev henvist til undervisning i basisgruppen (1981, s. 119), og også i Gladsaxeprojektet måtte man gribe til udskillelse, idet én elev på mellemtrinnet blev overflyttet til en specialskele (Heine & Johannesson, 1983).

Derimod hører det til *undtagelserne, at den almindelige undervisning undergår forandringer: “I de allerfleste tilfælde erklærer lærerne, at undervisningen bliver organiseret helt på samme måde, som hvis der ingen blind havde været”* (Ellehammer & Holstein, 1979, s. 190). Soulie konkluderer tilsvarende, at Esbjergprojektet ikke inde-

bar en egentlig forsøgs-mæssig ændring af den undervisningsmæssige praksis med eksperimentering med fagkombinationer og arbejdsformer i de almindelige klasser (1981, s. 147), og i Gladsaxe-projektet blev det vurderet som en negativ ressource, at skolens traditionelle fagfordeling fortsattes; dvs. at skolen uanfægtet af de fire elevers tilstedeværelse fastholdt de samme fagfordelingsprincipper for de to integrationsklasser som for resten af skolens klasser, hvilket bl.a. bevirkede et stort antal forskellige faglærere i klasserne (Heine & Johannesson, 1984, s. 20).

Nakskovprojektet synes imidlertid at have brudt med disse tilpasningstendenser, idet ambitionen explicit var at udvikle og gennemføre undervisningsindhold og -former, som netop tog hensyn til en mere heterogen elevgruppe (Hatt & Christensen, 1992, s. 38-39).

På hvilke præmisser integrationen foregår, synes afgørende for, hvilken karakter de integrerede børns deltagelse i undervisningen får. Bliver de integrerede elever fuldgældige medlemmer af klassens fællesskab, eller får de snarere rollen som gæster? Ellehammer & Holstein konkluderer i deres undersøgelse (1979), at *“den integrerede elev får sine undervisningsbehov dækket gennem individualisering af undervisningen mere end ved en tilpasning af undervisningen som helhed”* (s. 190), og de ser herved en risiko for, at en elev i et sådant *“parallelt”* undervisningsforløb blot bliver *gæst* i klassen – og ikke *deltager*.

I Esbjergprojektet bliver der ligeledes sat spørgsmålstejn ved, om de debile elever overhovedet kan siges at have været en del af deres respektive værtsklassers fællesskab? Alene i brug af begreberne *“værtssklasse”* (Ådalskolen) og *“udstationeringsklasse”* (Skads Skole) ligger der tydelige signaler om relationer, der ikke i sit udgangspunkt var symmetriske eller ligeværdige. I begge begreber gives de debile børn rollen som gæster, og lærergruppen talte da netop også om at få besøg, fx *“hurtigt fandt vi ud af, at faget dansk ikke var særlig velegnet til besøg”* (Skads Skoles rapport, 1980-81, s. 8). Lærerne var ikke i udgangspunktet forpligtede på at lade de integrerede elever være deltagere. Grundlaget for ordningen hvilede derimod helt på de enkelte faglæreres interesse i at medvirke, hvilket bl.a. kunne føre til følgende episode: *“Kirsten ville helst ikke ha’ de tre elever for tiden, da hun har praktikanter, så de kom retur”*, skriver basisgruppelæreren i sine dagbogsnotater (Svejstrup, 1978, s. 225).

I de to seneste integrationsprojekter, som havde *“fuldstændig integration”* som deres erklærede mål, syntes de integrerede elever i højere grad at have været en del af fællesskabet i den klasse, de gik i. Det gælder de to elever i den ene af Gladsaxeprojektets klasser, og det gælder især de fire elever i Nakskovprojektets integrationsklasse.

## Undervisningens form og indhold

En væsentlig faktor for, hvorvidt integrationen af den enkelte opleves meningsfuld, er, hvordan undervisningen organiseres og med hvilket indhold.

Især synes det afgørende, hvorvidt der differentieres – og på hvilke områder.

I Gladsaxeprojektet syntes den lektionsopdelte skoledagsstruktur at have blokeret for de integrerede elevers fulde deltagelse i fællesundervisningen. Den forårsagede dels et tidspres, som stressede de integrerede elever (Heine & Johannesson, 1985, s. 104), dels en fagopsplitning, så lærernes perspektiv blev fagenes indhold, og i mindre grad elevernes forudsætninger og interesser (Ibid. s. 58).

I Nakskovprojektet var udgangspunktet for undervisningen snarede de enkelte elevers behov, idet lærerne tilstræbte at gennemføre en undervisning, der var funderet i en *differentiering af mål, midler og metoder*, men ud fra *samme indhold*. Lærerne opererede bl.a. med en meget bred opfattelse af værkstedsbegrebet; stort set al undervisning blev organiseret i værksteder, lige fra systematisk færdighedstræning til kreativ problemløsning. For de integrerede elever i denne klasse viste denne form sig at være god, fordi de herved fik mulighed for at arbejde i *små overskuelige grupper* – og ofte i *eget tempo*.

## De sociale relationer

Hvilket undervisningsmæssigt tilhørsforhold den enkelte integrerede elev har til "sin" klasse, får konsekvenser for karakteren af de sociale relationer, der etableres. Fx var det svært at etablere sociale relationer, når undervisningssamværet foregik alt for sporadisk. I Esbjergprojektet deltog Tove aktivt i valgfaget håndarbejde, men hun førte sjældent samtaler med de andre elever (Ådalskolen, 1978-79, s. 50). Disse håndarbejdstimer var imidlertid også det eneste, Tove havde fælles med eleverne fra 8a, og faglæreren måtte konstatere, at udviklingen ikke var gået i retning af, at Tove blev optaget i de andre elevers fællesskab, snarere tværtimod (Ådalskolens rapport, 1979-80, s. 81).

I Gladsaxeprojektet foregik undervisningen af Nina stadig mere individuelt tilrettelagt i det tilstødende grupperum, og samtidig isoleredes hun socialt i stigende omfang i forhold til sine klassekammerater. Klasselæreren forsøgte at afhjælpe hendes ensomhed ved at købe nogle spændende puslespil til hende og sætte et strikkesøj i gang sammen med hende (Heine & Johannesson, 1986, s. 129), men formåede ikke herved at erstatte Ninas behov for meningsfuld social kontakt med sine *jævnaldrende* kammerater.

Et indicium på ægte sociale relationer mellem børnene kan således være, hvordan de omgås hinanden i frikvartererne – uden for lærernes styring og kontrol. Efter første forsøgsår i Esbjergprojektet er konklusionen, at de debile børn og de andre børn legede med hinanden i frikvarteret, og tilstedeværelsen af de debile børn blev af de andre børn betragtet som en selvfølge (Svejstrup, 1976, s. 9), men efter andet forsøgsår er konklusionen, at de debile børn og normalbørnene i frikvartererne nu legede relativt adskilt (Svejstrup, 1978, s. 10). I et interview fortæller en pige, at de har leget med de debile børn, men som regel kun, når de af lærerne var blevet bedt om det (Soulié, 1981, s. 71).

Også undersøgelsen af enkeltintegrerede elever med generelle indlæringsvanskeligheder peger på manglende sociale relationer uden for skoletiden. Således udtaler halvdelen af forældrene, at ingen skolekammerater var med hjemme, og at der ingen legekammerater var lokalt (Kristoffersen, 1990, s. 50). Endvidere konstaterer Poul Erik Jensen (1989), at den skolemæssige integration falder brat efter 7. klasse, hvilket han selv begrundet med dels de ældre klassetrins højere abstraktionsniveau, dels kammeraternes større afstandtagen. Havde de sociale relationer således tidligere haft tendens til at være gensidigt accepterende og symmetriske, syntes i puberteten tolerancen at blive noget begrænset.

Set i lyset af disse resultater og erfaringer er der derfor grund til at hæfte sig ved den interviewundersøgelse, som forskere ved DPI foretog midtvejs i syvende klasse af eleverne i Nakskovprojektet (Frey, 1991), hvor “specialundervisningseleverne” udtrykte, at de fandt kammeratskabet i denne klasse “virkelig godt” – og således bryder med den generelle opfattelse af, at udstødningsprocesserne nødvendigvis finder sted i puberteten.

## **De professionelle samarbejde/ lærerarbejdets organisering**

At imødekomme elevernes forskellige behov i en integrationsklasse kræver den samtidige tilstedeværelse af flere lærere, og det er da også den alment accepterede begrundelse for to-lærersystemet i mange integrationsbestræbelser. Til gengæld kan der iagttages nogle afgørende forskelle på, hvordan man har grebet denne team-teaching an.

Principielt kan der skelnes mellem en støttelærerordning og en to-lærerordning. Når en støttelærer var involveret, blev rollefordelingen fortrinsvis asymmetrisk, idet faglæreren stod for den samlede klasses faglige planlægning og undervisning, mens støttelæreren var



ansvarlig for den integrerede elev. Denne arbejdsdeling er den almindeligst forekommende i de danske integrationsbestræbelser (Ellehammer & Holstein, 1979, s. 231; Jensen, 1989, s. 38; Skads rapport, 1979-80, s. 70; Heine & Johannesson, 1983, s. 5).

Hills og Rabes undersøgelse (1985) viser, at en sådan lærerorganisering imidlertid risikerer at udmønte sig i "parallelle virksomheder", dels i den almindelige virksomhed, og dels i en virksomhed omkring de integrerede børn; en virksomhed, som oftest er mere eller mindre adskilt fra den førstnævnte. Et "Bubble kid"-fænomen kalder Dianne Ferguson (1992) det, når det tætte, næsten symbiotiske samspil mellem en støttelærer og hendes elev danner denne usynlige boble udenom den "integrerede" elev, så at denne reelt ikke bliver tilgængelig for kontakt for andre.

Når arbejdet organiseres ud fra et to-lærer princip, indebærer det mere symmetriske relationer. Kun Nakskovprojektet syntes at have foretrukket en to-lærerordning, idet de har valgt at påtage sig et "lige" ansvar i forhold til undervisningen af alle elever og i forhold til samarbejdet med forældre og andre samarbejdspartnere (Hatt & Lou, 1988, s. 3).

## Konklusion

I langt overvejende grad synes den tilrettelagte integration at være funderet i en assimilativ integrationsopfattelse snarere end i en kooperativ<sup>1</sup>. De fleste steder undergik undervisningens indhold, struktur og organisation ingen forandringer til trods for, at den nu også skulle rumme én eller flere integrerede elever. Imidlertid kan der i Nakskovprojektet iagttages et brud. Fra at se på, hvor og hvordan en elev kunne passes ind i den allerede eksisterende undervisning, blev opmærksomheden nu snarere rettet mod at se på, hvilke forandringer af undervisningen og læringsmiljøet, der var nødvendige for at kunne rumme den ønskede mangfoldighed af elever. Spørgsmålet er imidlertid, om der er tale om et brud dette enkelte sted eller et brud i praksis generelt? Resignationen, således som den blev udtrykt i indledningen, kunne tyde på det første. Ikke desto mindre er dette – måske mere enkeltstående – brud velegnet som afsæt for mere visionære fremadrettede handleinitiativer.

I analysen af de hidtidige integreringsbestræbelser udkrystalliserer der sig især fire dilemmaer, som lærerne i arbejdet med at integrere funktionshæmmede elever i folkeskolen må forholde sig reflekteret til:

### 1) MESTRING AF HETEROGENITETEN AF ELEVER

Grundlæggende handler dette dilemma om at lade både elevernes forskellighed som gruppens fællesskab komme til deres ret.

### 2) MESTRING AF HETEROGENITETEN AF PROFESSIONELLE

At imødekomme elevernes forskellige behov i en integrationsklasse kræver en samtidig tilstedeværelse af både en almenlærer og en speciallærer. Hvordan parterne kommer overens, udgør substansen i dette dilemma.

### 3) MESTRING AF INKLUSIONENS INNOVATIVE PROCES

At integrere indebærer ikke blot at "tilpasse" det enkelte integrerede barn, men i endnu højere grad at "tilpasse" undervisningskonceptet. Dilemmaet står her mellem et mere traditionelt (tilpassende) undervisningskoncept og innovative (differentierede) tiltag i forhold til undervisningsindhold og -form.

### 4) MESTRING AF UDVIKLINGEN AF GENSIDIGE SOCIALE RELATIONER

Det enkelte individ er grundlæggende socialt på den måde, at interaktion med andre mennesker betragtes som en forudsætning for individuel udvikling. Udfordringen er at udvikle relationer præget af gensidighed i grupper, der er så heterogent sammensatte.

## Note

1. Schousboe skelner imellem *en kooperativ form for integration og en assimilerende form for integration*. Den kooperative indebærer, at den integrerede person behandles som subjekt og tillades deltage i fællesskabet på egne præmisser, mens den assimilerende snarere har som mål, at den integrerede elev tilpasser sig og gør sig af med sin forskellighed med henblik på at blive som de andre,

## Referencer

- Andersen, Sv. Ellehammer & Holstein, Bjørn: *Blinde i folkeskolen*, bd.1-3, PPP 3, PPP 4, PPP 5. DLH, København, (1979)
- Bank-Mikkelsen, N.: *Noget om åndssvage*. I: Jørgen Jepsen (red.): *Afvigerbehandling*. Thaning & Appels Forlag, (1971)
- Ferguson, D. L. et al.: *Figuring out what to do with the Grownups: How Teachers make Inclusion "work" for Students with Disabilities*. JASH, Vol. 17, No. 4, (1992)

- Frey, B.: *Specialundervisningens mange ansigter*. DPI og Folkeskolens Udviklingsråd, København, (1991)
- Gow, L. & Calvez, M.: *Challenges of the Social Integration of People with Disabilities: from Normalization to Aggregation*. Forum of Education, Vol. 49, No. 1, April 1994, (1994)
- Hatt, L. & Lou, B.: *Integreret undervisning, 5. klasse*. Nakskov, (1988)
- Hatt, L. & Christensen, A.: *Integreret undervisning, 6 klasse*. Nakskov, (1989)
- Hatt, L. & Christensen, A.: *Integreret undervisning, 9 klasse*. Nakskov, (1992)
- Heine, E. M. & Johannesson, P.: *Åndssvage børn som skoleelever – Skoleåret 1981/82*. Gladsaxe, (1983)
- Heine, E. M. & Johannesson, P.: *Integrering*. 1982/83, Gladsaxe, (1984)
- Heine, E. M. & Johannesson, P.: *Integrering*, delrapport IX, Gladsaxe, (1985)
- Heine, E. M. & Johannesson, P.: *Integrering*, delrapport X, Gladsaxe, (1986)
- Heine, E. M. & Johannesson, P.: *Åndssvage børn som folkeskoleelever*, Afsluttende rapport XIII. Gladsaxe, (1989)
- Hill, A. & Rabe, T.: *Integration i Förskolan*. Del 7 – 8. Rapport nr.12. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet, (1985)
- Jensen, B. E.: *Historiedidaktiske sonderinger*, bd. 1. DLH, (1994)
- Jensen, P.E.: § 19.2-*elevers integration*. Forlaget Skolepsykologi, (1989)
- Kristoffersen, Gugu: *Skolen og livet*. Forlaget Skolepsykologi, (1990)
- Minow, M.: *Learning to live with the Dilemma of Difference: bilingual and special Education*. I: Bartlett, K.T. & Wegner, J.W. (eds.): *Children with Special Needs*. Boulder, Transaction Books, (1985)
- Rapport om specialundervisning ved Nakskov Kommune, 27. november*. Nakskov Kommune, (1987)
- Pedersen, K. M.: *Er "etikettering" en forudsætning for tilvejebringelsen af de fornødne særlige ressourcer?* Uddannelse nr. 2, (1988)
- Schousboe, Ivy: *Integrationsformer*. Udkast nr. 1, (1989)
- Debile elever i folkeskolen*. Skads Skole, Esbjerg, (1978-79)
- Debile Elever i folkeskolen*. Skads Skole, Esbjerg, (1979-80)
- Soulié, J.-M.: *Skal folkeskolen forandres af de åndssvage?* 3. Delrapport fra Integrationsprojektet v. Ådalskolen og Skads Skole, (1981)
- Svejstrup, F. (red.): *Integration af debile børn i folkeskolen*. 1. Delrapport fra Integrationsprojektet v. Ådalskolen og Skads Skole, (1976)
- Svejstrup, F. (red.): *Integration af debile børn i folkeskolen*. 2. Delrapport fra Integrationsprojektet v. Ådalskolen og Skads Skole – Bind 1 og 2, (1978)
- Thyssen, O.: *Frihed og lighed*. I: *Demokrati/krise og utopi*. Gyldendal, (1980)
- Varming, O. & Elstrup, O.: *Integrationens børn*. Forlaget Skolepsykologi, (1990)
- Vliegenhart, W.E.: *Anders-sein und Mitmachen-wollen: Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder*. I: H. Von Bracken: *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*. Akademische Verlagsgesellschaft, Wiesbaden, (1978)
- Integration af debile børn i folkeskolen*. Ådalskolen, Esbjerg, (1978-79)
- Integration af debile børn i folkeskolen*. Ådalskolen, Esbjerg, (1979-80)

# Fra utbygging av tiltak til oppbygging av kompetanse

## Etableringen av statens spesiallærerskole i et komparativt perspektiv<sup>1</sup>

Av Bodil Ravneberg

### Innledning<sup>2</sup>

I denne artikkelen settes det først fokus på spørsmålet om integreringsdebattens betydning for utviklingen av det spesialpedagogiske yrket i Norge. Med dette som bakgrunnsteppes, og gjennom å se den norske spesialpedagogutdanningen i lys av variasjonene til dansk og svensk spesialpedagogutdanning, vil jeg fremme en del spørsmål, hypoteser og antakelser om det særegne ved etableringen og utviklingen av den norske spesialpedagogutdanningen fra 1961 til 1975.<sup>3</sup>

Komparative aspekter som jeg vil se nærmere på, er hvordan spesialpedagogutdanningen har blitt knyttet det øvrige undervisningssystem i de tre landene, variasjoner i utdanningenes varighet og nivå, fag, emner og pensum, linjedeling og spesialisering, opptakskriteria og praksis.

### Integreringsdebatten i Norge

Sosial endring kan virke inn på profesjonelt arbeid på mange måter. På den ene siden kan sosial endring medføre deprofesjonalisering hvis en yrkesgruppe mister noen av sine oppgaver. På den annen side kan sosial endring også skape økt tillit til og nye oppgaver for profesjonene (Abbott 1988:150). Det er grunn til å anta at jo større intensitet og konfliktpotensiale i sosiale endringer jo større vil betydningen for profesjonelt arbeid være.

### Handikap-bevegelsen

I den vestlige verden ble det på 50- og 60-tallet skapt en *sosial bevegelse* rundt funksjonshemmedes rettigheter og integrering. "Handikap-bevegelsen" har blitt karakterisert som "the Last Civil Rights Movement" fordi den kom etter andre sosiale rettighetsbevegelser som for eksempel arbeiderbevegelsen, "black power", fredsbevegelsen, kvinnebevegelsen, miljøbevegelsen, m.fl. (Driedger 1989:1-2). En sosial bevegelse er særlig kjennetegnet ved fremveksten av organisasjoner som er målrettede og kollektive forsøk på å endre indivi-

duelle holdninger og samfunnsmessige institusjoner i samfunnet. En sosial bevegelse har således både et normativt og et instrumentelt siktemål fordi den søker å endre både indre og ytre forhold i samfunnet (Ravneberg 1992:3).

Organisasjoner, sammensatt helt eller delvis av funksjonshemmede selv, ble stiftet i Norge på 60- og 70-tallet rundt diagnoser som psykisk utviklingshemming, multipel sklerose, dysleksi og stamming. En sosial bevegelse består av potensielle støttespillere, medlemmer, økonomiske bidragsytere samt alle organisasjoner og institusjoner som arbeider med saker vedrørende handikappede. Motivasjonen bak en sosial bevegelse er generell misnøye med velferdsstatens innhold. På bakgrunn av det kreves omfattende reformer. Spørsmålet om funksjonshemmedes rettigheter og integrering ble i Norge en svært følsom og intensiv debatt. Dette påvirket også i stor grad yrkesgruppene som arbeidet med funksjonshemmede. For spesiallærerne i Norge især, ble dette dermed et spørsmål om yrkesgruppens videre rolle og funksjon i sosialt arbeid og i skoleverket.

I Norge hadde funksjonshemmede støtte fra mange hold, ikke minst fra politikere, journalister, forfattere, skolepsykologer, sosialarbeidere og lærere. Noen av de fremstående aktørene var også selv funksjonshemmede, som forfatteren Finn Carling. Skolepsykolog Oddvar Vormeland påpekte i et intervju at det var et typisk trekk at mange av aktørene selv hadde funksjonshemmede barn. Den lærdommen som foreldre fikk gjennom det å ha et funksjonshemmede barn, var drivkraft og motivasjon<sup>4</sup>. Engasjerte foreldre var gjerne ikke bare ressursterke, men var også markante personer i det norske samfunnet. I den forbindelse kan nevnes journalist Arne Skouen og høyesterettsdommer Knut Blom, som var formann i utvalget (Blom-komiteen) som utarbeidet nye lovregler for spesialundervisning i 1969/70.

Det politiske klimaet synliggjorde funksjonshemmede i det sosialpolitiske landskapet og førte blant annet til at Norges Vanførelag, som hadde blitt etablert i 1931, fikk flere og flere handikappede medlemmer, noe som førte til at organisasjonen gjennomgikk en dramatisk omorganisering fra hjelpeorganisasjon til handikappolitisk interesseorganisasjon over en 10-årsperiode fra 1965 til 1975 (Froestad og Ravneberg, 1991). Norsk Forbund for Psykisk Utviklingshemmede ble stiftet i 1967 av foreldre til psykisk utviklingshemmede barn som tok del i den sosiale bevegelsen. Organisasjonens sosialpolitiske målsetning var å arbeide for at samfunnet yter psykisk utviklingshemmede full rettferd på linje med andre norske borgere (Thompsen 1987:136). Den sosiale bevegelsen førte også til at personer med mer eller mindre skjulte funksjonshemninger stod fram og definerte seg som funksjonshemmede. I 1976 ble Norsk Interesse-

organisasjon for Lese- og Skrivehemmede (fra 1985 Norsk Dysleksi-forbund) og Norsk Stammeforening (fra 1979 Norsk Interesseorganisasjon for Stamme) etablert av henholdsvis studenter ved Sosialhøgskolen på Bygdøy og elever ved Halmrast Stammebehandlingsinstitusjon (Ravneberg 1988:7).

Integreringsdebatten ble aktualisert i en tid da det var grottid og oppbyggingstid for folkeskolen i de nordiske landene. Fra statlig hold kom det sterke signaler på at det gikk mot en utvidet folkeskole. Nye pedagogiske ideer vant fram i skolen. Især tanken om at alle barna hadde evner som kunne stimuleres, og at alle hadde rett til å gå videre i skolen, vant fram.

Den faglige debatten rundt integrasjonstanken sprang i følge Hans-Jørgen Gjessing først ut av forskning på hjelpeklasseeelevens prestasjoner. Dette var en forskning som reiste tvil om spesialklasseundervisning ga bedre utbytte for elevene enn undervisning i vanlige klasser (Gjessing 1967:13). Dette reiste spørsmål om hvordan en best mulig skulle tilrettelegge spesialundervisningen i pakt med de nye linjene.

I Norge ble tre sentrale behov definert når det gjaldt den videre utviklingen av spesialundervisningen i tråd med intensjonene i den 9-årige folkeskolen. For det første en utbygging av spesialskoletilbudet, for det andre behovet for å få gode nok bygninger og utstyr og for det tredje behovet for et bedre kvalifisert personale ved skolene<sup>5</sup>. Statens satsingsområde ble i første rekke utbygging av spesialskoletilbudet. Den norske staten utarbeidet store og ambisiøse planer på dette feltet som var unike for Norge. Planene ble lagt ut i en Stortingsmelding i 1965/66.<sup>6</sup>

Utbyggingsplanene ble imidlertid møtt med sterke reaksjoner og ble gjenstand for sterk debatt i det norske skolepolitiske samfunnet. En del skolepsykologer og skolepsykologiske kontorer var meget kritiske overfor det som skjedde på spesialskolene<sup>7</sup>. Pedagoger og psykologer i PP-tjenesten stilte spørsmålsteget ved hvorvidt organisatorisk differensiering stimulerte barnas evner bedre enn integrert undervisning. Sosialpedagog Per Kiil, daværende formann i Spesialskolerådet, sa i et intervju at mange var mot en gjennomføring av planene fordi de mente at planene *“innebar en sementering av et spesialskolesystem som i seg selv var en reaksjonær måte å løse problemene på.”*<sup>8</sup>

På midten av 60-tallet ble denne faglige konflikten sosialisert og intensivert i Norge ved å bli utvidet til også å dreie seg om integrasjon av andre kategorier funksjonshemmede elever. Videre ble velledigheten og spesialskoleordningen i det norske samfunnet kritisert i sin helhet. Engasjerte journalister som Gerd Benneche og Arne Skouen startet aksjon *“Rettfærd for de handicappede”* i november

1965. Foranledningen var en artikkel i Dagbladet av Hallvard Røger i mars samme året som hadde tittelen “De faller utenfor” (Skouen, 1996:225-6).

De to viktigste kampsakene i aksjonen var måten barna ble behandlet i spesialskolene og den omfattende veldedigheten i omsorgen for funksjonshemmede. Motstanderne av spesialskoleutbyggingsplanene dannet en sterk opinion i det norske samfunnet. Det ble dannet politiske og faglige nettverk bestående av i første rekke psykologer, medisiner og pedagoger, interesseorganisasjoner for funksjonshemmede, politikere, journalister og ikke minst foreldre. Den sosialpolitiske bevegelsen var så slagkraftig at den førte til helomvending i Stortinget i 1968 når det gjaldt planene om å bygge ut spesialskolesektoren<sup>9</sup>. Videre førte den til oppnevningen av et utvalg den 28. februar 1969 (Blom-komiteen) som skulle “*utarbeide forslag til nye lovregler om undervisning og andre spesialpedagogiske tiltak for barn og ungdom med funksjonshemninger.*”<sup>10</sup>

De store og ambisiøse planene om å bygge ut spesialskolesektoren fungerte som en rød klut for integrasjonstilhengerne og skjerpet motsetningene i debatten. I et intervju med audiopedagog Johan Sæbø sa han at for de som satt i Spesialskolerådet og for de som arbeidet i etaten var kritikken verdifull, men den opplevdes også som bitter fordi de uforskyldt ble skyteskiven<sup>11</sup>. I følge Johan Sæbø som også var nestformann i Spesialskolerådet fra 1963 og medlem av Blom-komiteen og Aarek-utvalget, ble spesialskolelærere og Spesialskolerådet kritisert for å være imperiebyggere. Flere av de som selv arbeidet i spesialskolene brukte sterke ord og hevdet at skolene var “barnefengsler og konsentrasjonsleirer” (Morset og Loraas 1967:23). Norges Spesiellærerlag oppfattet disse uttrykkende som “dypt ærekrenkende”<sup>12</sup>. Integrasjonstilhengerne krevde at staten skulle stryke hele bevilgningen på statsbudsjettet til spesialskolene og bruk pengene til lærerutdanning i stedet<sup>13</sup>.

Som sosial endring innebar bevegelsen en stor utfordring for de yrkesgruppene som arbeidet med barna i spesialskolene. Et av argumentene i debatten som i særlig grad truet spesialpedagogenes eksistensgrunnlag, var argumentet om at spesialundervisningen hadde utspilt sin rolle. Konsekvensene og utfordringene var derfor store, ikke bare for det spesialpedagogiske yrket, men også for andre yrkesgrupper som arbeidet i institusjonene, og da især vernepleierne (Utvær 1994:130).

På hvilken måte virket så meningsutvekslingene om integrasjonsspørsmålet inn på det spesialpedagogiske arbeidet? På 50-tallet var dette kritiske tanker og spørsmål som hadde vært meget relevante for, og især hadde angått de lærerne som rettet sine arbeidsoppgaver inn mot den vanlige skolen, det vil si logopedene og hjelpeklasse-



lærerne som underviste i ulike tiltak som leseklasser, hjelpeklasser, observasjonsklasser, observasjonsgrupper, støtteundervisning og logopedisk undervisning. Fra midten av 60-tallet gjaldt meningsutvekslingene også de ansatte i spesialskolene. Arne Skouens forord i boken til Helge Morset og Erling Loraas med tittelen *“De Vergeløses verden”* inneholdt et budskap til spesiallærerne som gikk på at de skulle *“slåss for arbeidsplass i normalskolen og kjenne spesialskolen som en forvisning både av seg selv og de barna de hadde omsorg for”* (Morset og Loraas 1967:2).

På 50-tallet ble det et hovedmål for logopedene og hjelpeskolelærerne å profilere spesiallæreren som anvendelig for den vanlige skolen<sup>14</sup>. Middelet for å oppnå dette var i første omgang felles utdanning for logopedier, hjelpeklasselærere og spesialskolelærere, en utdanning som ikke bare lenger skulle rettes mot undervisning av elever i spesialskolene, men også mot folkeskolens elevklientell. Dette målet ble oppnådd i 1961, da Statens Spesiallærerskole satte i gang med 1. avdeling i den to-årige videreutdanningen. Det er derfor grunn til å anta at integrasjonsdebatten fikk størst betydning for undervisningsopplegget på 2. avdeling på Statens Spesiallærerskole, som (unntatt logopedlinjen) for det første utdannet spesialpedagoger til undervisning i spesialskoler og medisinske institusjoner, og som for det andre hadde institusjonalisert det som integrasjonsdebatten kritiserte, nemlig en sterk kategorisering og inndeling av elevene etter art og grad.

Det er derfor grunn til å anta at tilspissingen i integrasjonsdebatten delvis kan forklare den sterke og tidlige ekspansjonen i norsk spesialpedagogutdanning sammenlignet med svensk og dansk. I den norske integreringsdebatten som også i stor grad var et angrep på den vanlige skolen og lærerne der, ble det reist krav om at i stedet for å bygge ut spesialskolesystemet, så skulle en heller satse på spesialpedagogisk lærerutdanning (Morset og Loraas 1967:19). Dette kravet var selvfølgelig gunstig for spesiallærerne og ga yrkesgruppen en sterk medvind, både fra vanlige folk og fra politisk hold, i kravet om videreutdanning. Integrasjonsdebatten bidro dermed til sosialt å *legitimere* en omlegging fra utbygging av spesialinstitusjoner til oppbygging av spesialpedagogisk kompetanse som var unik for Norge. Mandatet for Blom-komiteen som ble nedsatt 28. febr. 1969 understreker skiftet i synet på spesialpedagogiske tiltak. Utvalget skulle *“utarbeide nye lovregler om undervisning og andre spesialpedagogiske tiltak som gjelder ulike kategorier av barn og ungdom med funksjonshemninger og så vidt mulig innarbeide de foreslåtte lovregler i lov om grunnskolen”*.

Tre uker etter at Blom-komiteens innstilling lå ferdig (21. desember 1970) ble Aarek-utvalget nedsatt (11. januar 1971) av Kirke- og

Undervisningsdepartementet for å utrede, vurdere og ta stilling til spørsmålet om utdanning av spesialpedagoger:

- 1) vurdere kor mange utdanningsplassar som krevst for å dekkja trongen til spesialpedagogar.
- 2) Kome med framlegg om korleis utdanningsplassane bør delast mellom institusjonane.
- 3) Samordne studiplanane for institusjonene
- 4) Vurdere kor mange som treng utdanning ut over andre avdeling på Spesiallærarskolen og
- 5) Kome med framlegg til vidareutdanning på lektornivå for spesialpedagoger<sup>15</sup>

Aarek-utvalget, som blant annet foreslo en sterk oppbygging av den spesialpedagogiske utdanningen og høyskolestatus for spesiallærerskolen, var sterkt representert av pedagoger og spesialpedagoger fra spesiaskolesektoren og fra den spesialpedagogiske videreutdanningssiden. Statens spesiallærerskole hadde nær kontakt med Aarek-utvalget i utredningsarbeidet (Askildt 1996:90). Skolen la blant annet fram sitt syn på målsetting og struktur for 3. avdeling, i tillegg var Hans-Jørgen Gjessing en av representantene i utvalget. Logoped Alf Preus overtok dette vervet i 1971 da Hans-Jørgen Gjessing fikk permisjon fra sin rektorstilling.

Integreringsdebatten, sett som en sosial endring, innebar altså en sterk utfordring for spesiallærerne, ikke bare i Norge, men også i Sverige og Danmark. Debatten i Norge hadde i utgangspunktet fortonet seg som en trussel mot spesiallærernes eksistensgrunnlag. Men i løpet av kort tid var dette snudd til et behov for spesialpedagogiske kvalifikasjoner og forming av nye oppgaver for spesialpedagogisk virksomhet i den vanlige folkeskolen. Den sosiale bevegelsens fokus på integrasjonsspørsmålet og funksjonshemmedes rettigheter på 50- og 60-tallet er etter mitt syn hovedforklaringen på at tidspunktet for etableringen av en felles og koordinert spesiallærerutdanning ikke var tilfeldig, hverken i Norge, Sverige, eller Danmark tidlig på 1960-tallet. Et interessant poeng er likevel at Norge var først ute, noe som synes å ha sammenheng med intensiteten i den norske integrasjonsdebatten.

### ***Komparativt perspektiv***

Hvordan skjedde så etableringen og utviklingen av spesiallærerutdanningen i de tre landene fra begynnelsen av 1960-tallet og fram til midten av 70-tallet? Det er ikke gitt at alle land har den samme koden eller fortolkningen av lærevansker. Ulike land kan ha ulik fortolkning av handikap og lærevansker. En kryssnasjonal systematisk

studie av spesialpedagogisk yrkesutvikling, vil kunne kaste lys over likheter og variasjoner i synet på lærevesner og yrkesgruppenes arbeidsoppgaver og utdanning. En systematisk sammenligning av dette hadde vært ønskelig for landene i Norden, men blir for omfattende i denne sammenheng. Denne artikkelen har et annet komparativt siktemål, som går ut på å få fram det spesielle ved det ene landet, det vil si særegne trekk ved den norske spesialpedagogiske yrkesutviklingen sett i lys av variasjonene til de andre landene. Jeg vil ikke kunne forklare det særegne ved den svenske eller danske spesialpedagogutdanningen, men ved kontrastenes hjelp fremheve det særegne ved det norske. Et komparativt perspektiv vil skjerpe og presisere spørsmål, antagelser og hypoteser knyttet til den ene utdanningsveien.

## Generelle likheter

### *Logopedenes og hjelpeskolelærernes rolle*

Hjelpeskolelærerne og logopedene spilte en særlig aktiv rolle i utviklingen av det spesialpedagogiske yrket i Norge, ikke bare på tiltaks-siden, men også på utdanningssiden. Dette kan knyttes til indre og ytre faktorer av betydning for yrkesutviklingen; dels til juridiskjonnelle konflikter som disse lærerne hadde overfor andre yrkesgrupper på feltet, dels til konflikter innen yrkesgruppen som helhet, og dels til intensiteten i den norske integrasjonsdebatten<sup>16</sup>.

Hvis en ser nærmere på hvem det var som var pådrivere i tilsvarende lærerutdanning i Sverige og Danmark, synes det som om at logopedene og hjelpeskolelærerne spilte en lignende rolle som i Norge. Likevel synes det som om de norske logopedene og hjelpeskolelærerne hadde en større autonomi når det gjelder yrkesutviklingen enn de svenske og danske.

Før 1960-årene var spesiallærerutdanningen i Sverige og Danmark organisert omtrent på samme måte som i Norge, med korte, spredte ukoordinerte kurs. I Sverige vokste utdanningen av hjelpeskolelærere fram fra en *“modell med korta kurser av nærmest konferensliknande karaktär, via terminslånga fortbildningskurser till en två terminers vidareutbildningskurs för folkskollärare i Stockholm”* (Bladini 1990:102).

På lik linje med Norsk Særskoleforbund var den Danske Værneskoleforeningen og ulike avdelinger av det Svenske Hjälpklassläraforbundet aktive i arbeidet med å få etablert en videregående hjelpelærerutdanning. Krav om dette ble stilt allerede i 1923 i alle landene, året etter at Nordisk Særskoleforbund hadde blitt etablert i Kristiania. Stiftelsen av Nordisk Særskoleforbund i 1922 var som for

Norges vedkommende, en viktig organisatorisk faktor som satte makt bak hjelpelærerkravet om videreutdanning i spesialundervisning også i de to andre nordiske landene. Dette understreker at spesialundervisning og spesiallærerutdanning i stor grad har vært preget av et nordisk samarbeid. Dermed vil en kunne forvente likheter i måten arbeidet og utdanningen har blitt lagt opp på.

På samme måte som i Norge ble det heller ikke noe av utdanningskravene i de to andre nordiske landene. Årsakene synes mye å være de samme; mangel på kommunikasjon mellom skolegreinene, uenighet og usikkerhet blant lærerne over hvor mye en skulle vektlegge felles orientering i utdanningen, i tillegg til økonomiske overveielser fra myndighetenes side som ikke prioriterte dette feltet (Poulsen, 1991:29). Lærerne i Danmark var spesielt kritiske til de eksisterende kursene som de mente la for stor vekt på medisinske i stedet for pedagogiske kriterier. Målet for spesiallærerutdannelsen var å etablere faste tilbakevendende årskurs for lærerne, lagt til en spesiallærerskole, hvor læreren skulle erverve forutsetninger for å tilrettelegge og bearbeide vitenskapelig kunnskapsstoff, slik at det ble forståelig og anvendelig i den daglige lærergjerning.<sup>17</sup>

Det var Nordisk Særskoleforbund som slo fast at erfaring med undervisning av elever i den alminnelige skole skulle være en forutsetning for arbeid i særskolen. Videreutdanning av fullt utdannede lærere har også vært et sentralt fellestrekk ved spesiallærerutdanningen i Norden. Til dette er det likevel et unntak. Logopedutdanningen i Sverige (og Finland) har også blitt tilrettelagt som et utdanningstilbud som ikke bygget på forutgående lærerutdanning.<sup>18</sup> I Sverige finnes altså en utdanning med medisinsk tilknytning som utdanner *logoped*, mens den andre, som bygger på lærerutdanning, utdanner *talepedagoger*<sup>19</sup>. Koblingen til medisin (foniatri) synes også å ha vært større i Sverige enn i Danmark og Norge, noe som tildels skyldes foniatriens svake stilling, særlig i Norge, men også i Danmark<sup>20</sup>. I avhandlingen har jeg vist hvordan de norske logopedene gikk sterkt inn for å få kontroll over behandlingen av tale- og språkvansker vis-a-vis medisinene<sup>21</sup>. Dette lyktes de også med, blant annet fordi de møtte liten eller ingen motstand fra foniatere. Det synes derfor som om logopedene i Norge, med sin betoning av pedagogisk kunnskap, har hatt en relativ sterk stilling i Norge vis-a-vis både psykologer og medisinere, sammenlignet med Sverige (og Finland)<sup>22</sup>.

Også i Danmark har logopedene stått sterkt. Den danske logopedutdanningen var forbildet og stod modell for den norske. De danske talelærerne var ikke bare først ute enn sine kollegaer i Norden når det gjaldt undervisning av talehemmede barn og ungdom, men de var også først ute med å organisere seg. Allerede i 1923 ble Dansk Talepedagogisk Forening dannet, som verdens eldste logopediske fore-

ning. 10 år senere, i 1933, ble utdannelsen autorisert gjennom et samarbeid mellom Talepædagogisk forening og Almindelig Dansk Lægeforening (Poulsen 1991:29). Foreningen tok initiativ til og var ansvarlig for utdanning av lærere til taleinstitutter og folkeskolens nystartede taleklasser. Senere endret foreningen navn til Audio-logopedisk forening.

Danske logopeder var sterkt involvert i utdanningen av norske logopeder da det norske kurset kom i gang ved Granhaug. Blant annet var de første bestyrerne ved det danske taleinstituttet ene-sensor ved den norske utdanningen på 50-tallet. De norske studentene hadde også et 14 dagers opphold ved det danske talelærerinstitutet<sup>23</sup>.

Talelærerutdannelsen (senere tale/hørelærerutdannelsen) var i Danmark ikke bare den første anerkjente viderutdanning for lærere rettet mot spesialundervisning, men kom til å bli en dominerende modell i dansk debatt omkring utdanning av spesialundervisningens lærere generelt (Poulsen 1991:29).

De første utdanningskursene var i alle de tre landene lagt opp etter mesterlære-prinsippet med en beskjeden teoretisk del, som for det meste bestod av foredrag som i begynnelsen var sterkt medisinsk preget, både i Norge og Danmark. Utdanningene var i stor grad praksisbasert. Pensumet i alle de tre landene hadde store psykologiske og medisinske komponenter på 60-tallet. Det var medisinske diagnoser som i utgangspunktet lå til grunn for fagets kategorier og linjeinndeling. Årsakene til handicap ble primært lokalisert til individet. Faget var mest opptatt av kunnskap om kroppens dysfunksjoner og intelligestesting for å diagnostisere og behandle barn terapeutisk. Faget var i mindre grad opptatt av å problematisere betydningen av samfunnsmessige prosesser og strukturer.

### **Trekk ved svensk spesialpedagogutdanning 1962-1977**

Det var Sverige som var først ute med å foreslå etablering av en tilbakvendende utdanning allerede i 1946<sup>24</sup>. Bakgrunnen var for det første at behovet for lærere til hjelpeklasser i Sverige hadde blitt grundig dokumentert allerede i 1932 av de seminarsakkyndiges betenkning som hadde pekt på behovet for en konsentrasjon av utdanningene for lærere for "olika slag av defekta barn" (Bladini 1990:83-4). En annen årsak var at det i 1944 hadde blitt vedtatt to lover i Sverige. Den første dreide seg om undervisning og pleie og omsorg ("vård") av utdanningsdyktige "sinneslöa". Den andre var rettet mot ungdommer under 18 år som tidligere hadde blitt dømt til "tvangsoppfostran". Disse skulle nå etter vedtak av "barnavårdsnämnden" plasseres på "skyddshem", en term som i 1946 ble endret til "ungdomsvårdsskola". Disse to lovene aktualiserte lærerbehovet for to

nye elevgrupper, de “sinneslöa og de “vanartede” (Bladini 1990:83).

En offentlig betenkning om å etablere ett statlig institutt for utdanning av “sinneslölärare” og hjålpklasslärare forelå på bakgrunn av dette ferdig allerede i 1947. Men det drøydte til 1962, før en lovproposisjon forelå (Bladini 1990:92).

I 1962 ble det foreslått at et spesialpedagogisk institutt skulle etableres i Stockholm og knyttet til lærerhøyskolen som en spesiallærerlinje. I forslaget inngikk også en utbygging av den eksisterende spesiallærerutdannelsen ved Annedals folkeskoleseminar i Göteborg. Hovedoppgaven skulle være å utdanne lærere for undervisning av “utvekkingshåmmade” og “svårforstrade”, samt “handikappade” elever i barn og ungdomså. “De spesialutbildade lærerne burde også gjøres väl skickade att utföra skolpsykologiska uppgifter inom skolornas mentalhygieniska verksamhet” (Bladini 1990:110). Forslaget innebar en spesiallærerutdanning på to terminer, det vil si et år, bestående av en felles grunnleggende termin for hjelpe- og observasjonsklasselærere, særskolelærere, talepedagoger, hørselsklasse og cerebral parese lærere, samt en videreutdanningstermin for samtlige linjer.

I 1965 ble utdanningen bygget ut, da ble det lagt fram en ny proposisjon om en utbygget spesiallærerutdanning. I denne ble det foreslått å slå sammen de ulike slagene til tre hovedlinjer, som fra 1968 ble kalt for grener. Undervisningen ble etter dette organisert i tre *uavhengige* (sideordnede) utdannelsesgrener hvor utdannelsesstiden varierte fra en til flere semestre. Lærerne hadde adgang til alle de tre grenene. Utdannelsesgren 1 var den største, mest generelle, og hadde flest studenter. Den ga opplæring i sju former for undervisning mynnet på lærere som ville bli “hjålp-, skolmognads-, sær-, läs-, observations-, cp-, eller synklasslärare innenfor grunn- og ungdomsskole. Utdannelsesgren 2 var mer spesialisert og rettet seg mot utdanning av hørsel- og talepedagoger, mens utdannelsesgren 3 var rettet mot utdanning av førskolelærere for særskolens forskole, forsøksklasser og praktiske avdelinger (Bladini 1990:123).

I 1974 ble undervisningstilbudet på gren 1 utvidet til 6 lærerhøyskoler; Linköping, Malmö, Mölndal, Stocholm, Umeå og Uppsala, mens utdannelsesgren 2 og 3 fortsatt var et tilbud ved fire lærerhøyskoler; i Malmö, Mölndal, Stocholm og Umeå.

Undervisningen på den første linjen ble oppdelt på samme måte som all annen lærerutdanning i Sverige med emnene pedagogikk, metodikk, emnestudier og praksis. Pedagogikkemnet var det mest omfattende med undervisning i psykologi og pedagogikk, sosiologi, psykopatologi og psykiatri. Vektleggingen var på ulike typer av utviklingshemninger, utviklings- og innlæringspsykologi samt skolemodenhetsproblem. Utdanningen ble innrettet mot kunnskap om og

diagnostisering av elever med handikap, samt undervisningsmetoder og skolens oppgave for å tilpasse elevene til samfunnet.

Utdanningen strakte seg over ett år, med tre ukers teori i sommerferien, et semesters praksis på hjemstedet og ett semesters avsluttede teori på en av lærerhøgskolene med spesiallærerlinje.

I 1977 gjennomgikk spesiallærerutdanningen i Sverige en radikal forandring som hadde sammenheng med synet på skolevansker som hadde endret seg. Spesialpedagogenes oppgaver som til da hadde vært rettet mot undervisning og behandling ble tonet ned, mens teamarbeid, forebygging og motvirking av vanskeligheter ble vektlagt.

### **Trekk ved dansk spesialpedagogutdanning 1965-1978**

I Danmark var det, til forskjell fra Norge og Sverige, Socialministeriet som hadde ansvaret for lærernes videreutdanning. Bakgrunnen var særforborgens etablering i 1933 som hadde forankret undervisningstilbudet i adskilte "forsorgsgrener" (Poulsen 1991:30). Flere ganger henvendte de danske lærerne seg til Socialministeriet for å få etablert en videregående utdanning. Sammen med lærerforeningene etablerte Socialministeriet også en mengde kurser i etterutdanning innenfor mer spesifikke undervisningsoppgaver helt fram til 1980-tallet, men en egentlig spesiallærerutdanning ble ikke realisert fra dette hold (Poulsen 1991:30).

Den danske verneeskoleforeningen hadde på slutten av 1920-tallet rettet en henvendelse til Undervisningsministeriet med anmodning om at det ble opprettet kurs i utdanning av lærere til undervisning i verneklasser ved Statens Lærerhøgskole. Denne hadde siden 1904 ivaretatt videreutdanning og supplerende utdanning av lærere. Henvendelsen førte også til kursvirksomhet for verneeskolenes og særskolenes lærere (ibid).

I 1959 ble undervisningsplikt for åndssvake innført i Danmark, noe som medførte at behovet for en spesiallærerutdanning vokste ytterligere. Fra midten av 50-tallet og utover 60-tallet kom der fra statlig hold en del betenkninger om planer for spesiallærerutdanning. Danmarks Lærerhøgskole pekte seg ut som den institusjonen som hadde den beste kompetansen til å lage et tilbud på dette feltet. En viktig årsak til dette var at den hadde oppnådd å utdanne skolepsykologer på lik linje med Universitetet som hadde utdannet skolepsykologer siden 1944. Spesialpedagogikkfaget ble etablert innenfor rammene av skolepsykologiutdanningen ved Danmarks Lærerhøgskole. Senere opprettet lærerhøgskolen et årskurs i psykologisk pedagogikk som kvalifiserte til stilling som konsulent for særundervisning/skolepsykolog. I 1965 ble dette studiet utvidet til et 3-årig stu-



dium, etter langvarige forhandlinger med staten og universitetet i København. Da oppstod spesialpedagogikk som et nytt og selvstendig område innenfor skolepsykologutdannelsen ved Lærerhøyskolen.

I 1962 lanserte Danmarks Lærerhøyskole, som i 1957 hadde blitt landsdekkende, et 12 ukers kurs i spesialpedagogikk og inngikk samtidig i et forsøksarbeid med den talepedagogiske utdannelsen. I 1965 overtok Danmarks Lærerhøyskole ansvaret for den talepedagogiske utdannelsen. Dette førte til et forsøk på å koordinere utdannelsetilbudet til lærere innenfor spesialundervisning. Det ble utarbeidet fire typer kurser; orienteringskurs, grunnkurs, årskurs og suppleringskurs.

Orienteringskursene var ikke egentlige utdannelseskurser, men hadde mer karakter av å være et slags kort innføringskurs for vanlige lærere. Grunnkursene var rettet mot lærere som hadde spesialundervisningsoppgaver, men ga kun en beskrivelse av spesialundervisningens elever uten å gå inn på undervisningsmetoder. Kurset kunne tas over et helt år, med undervisning 6 timer i uken. Årskursene var organisert slik at den teoretiske undervisningen ble supplert med demonstrasjon, observasjon og laboratorieøvelser og til sammen 9 ukers praksis.

Det var årskursvirksomheten som ble grunnlaget for den senere spesiallærerutdannelsen. Fra 1965 til 1977 ble utdannelsen gjennomført under navnet Årskursus i Specialpedagogikk. Årskurset gikk i to retninger og var delt i to atskilte linjer. Den ene linjen, gren 1, var rettet mot den talepedagogiske og var en direkte fortsettelse av den tidligere talelærerutdannelsen. Den andre linjen, gren 2, var rettet mot generelle innlæringsvansker for forskjellige andre handikapgruppers lærere. Men denne linjen ble imidlertid aldri etablert som et fast og tilbakevendende kurs. Mye av årsaken til det var at myndighetene hadde bestemt at talelærerutdanning skulle være et krav for ansettelse i folkeskolen. Lærere som hadde gjennomgått gren 1 i talepedagogikk fikk dermed også høyere lønn. En annen fordel var at disse lærerne fikk arbeide med ett barn av gangen. I Danmark har det som i mange andre land vært mer prestisjepreget å arbeide med stemmen enn med forstanden<sup>25</sup>. Derfor var det ikke rart at det også var en stor søken etter denne linjen, noe som medførte at Lærerhøyskolen bestemte seg for å konsentrere ressursene om denne linjen. Suppleringskursene var korte kurs rettet mot allerede utdannede lærere som ville holde kunnskapene ved like og orientere seg i faget som for eksempel undervisning av tunghørte og døve.

Fra 1978 begynte ting å skje i Danmark. Da påbegynte arbeidet med overflytning av "særforsorgens" undervisning fra Socialministeriet til undervisningsministeriet. Overføringen av ansvarsområdet

som ble fullført i 1980 fikk betydning for spesiallærerutdannelsen. Et utvalg ble nedsatt som skulle gjøre rede for behovet for en spesiallærerutdanning og utarbeide forslag til en utdanningsstruktur for spesialundervisningens lærere.

### **Trekk ved norsk spesialpedagogutdanning 1961-1975**

I Norge ble utdannelsen gjort to-årig allerede fra starten av i 1961. Det første året, grunnutdanningen, skulle gi studentene en generell innføring i spesialpedagogikk med vekt på oversikt over forskjellige grupper av barn med avvik og lærehemninger, problemer av faglig og administrativ art felles for flere grupper, spesialpedagogisk diagnostikk, differensieringsproblemer, behandling og evaluering. Det ble lagt spesiell vekt på lese- og skrivevansker og morsmålsundervisningens metodikk. Emnene som det ble undervist i var generell psykologi og pedagogikk, spesialpsykologi, lesningens og regningens psykologi, diagnostikk og didaktikk, språkvansker, neurologi og pedagogisk-psykologisk testing. Praksisundervisningen ble gitt i hjelpeklasse og ved leseklinikk, hver på 12 dager. Den første avdelingen hadde en avsluttende eksamen med separat vitnemål og var rettet mot lærere som skulle undervise i grunnskolen.

Det andre året (adjunktnivå), var et spesialiseringsår med undervisning på 5 linjer som videreførte den tidligere kursvirksomheten i logopedi og ved spesialskolene: D-linjen (linje for undervisning av døve og hørselsvekkede), L-linjen (linje for logopedi), E-linjen (linje for undervisning av evneretarderte og hjerneskadde), T-linjen (linje for undervisning av barn og ungdom med tilpasningsvansker), og B-linjen (linje for undervisning av blinde og svaksynte).

Psykopatologi, oligofreni og rådgiving og diagnostikk var felles for alle linjene det 2. året, ellers hadde de tildels forskjellig opplegg. Linjene på 2. avdeling bygget på bestått 1. avdeling og var en utdanning tilsvarende adjunktnivå. 2. avdeling utdannet lærere og småbarnspedagoger for arbeid i institusjoner, skoler og klasser for de nevnte gruppene. Eksamen fra 1. avdeling ga lønnsopprykk for lærere med lærerprøve og telte som en enhet til adjunktutdanning. 2. avdeling ga retten til tittelen spesialpedagog og adjunktkompetanse for spesialskolen og hjelpeskolen.

### **Høgskole**

Det var rektor Hans-Jørgen Gjessing som først tok til orde for en statusendring av Statens Spesiallærerskole i 1967 på bakgrunn av integreringsdebatten. Han hevdet at spesiallærerskolen ikke passet inn i rammen for lærerskoler eller faglærerskoler og påpekte at skolen burde få høyskolestatus. Et forslag om en 3. avdeling som skulle

bygge på avsluttet 2. avdeling ble lagt fram. Man siktet her mot en videre fordypning hvor blant annet skriving av en hovedoppgave skulle komme inn. Planer om å utvikle en forskningsbasert profesjonsutdanning med en egen vitenskapelig høgskole ble utarbeidet tidlig på 70-tallet, noe som møtte stor politisk velvilje, ikke minst på bakgrunn av intensiteten i den norske integrasjonsdebatten. Aarek-utvalget gikk som nevnt inn for at Statens spesiallærerskole skulle få høgskolestatus.

Den nye lov om lærerutdanningen av 8. Juni 1973 ga lærerutdanningsinstitusjonene høgskolestatus med rett og plikt til å drive faglig-pedagogisk videreutvikling. Dette smittet over på spesiallærerskolen. Et hovedfagsstudium ved spesiallærerskolen ble sett på som et ledd i videreutviklingen av pedagogiske høgskoler og norsk spesialpedagogikk. Edvard Befring, som overtok rektorstillingen i 1975, gikk sterkt inn for dette. Skolen ble til høgskole i 1975 og samtidig underlagt det regionale høgskolesystemet i Oslo og Akershus.

## Variasjoner i utdanningen i de tre nordiske land

### *Tilknytning til utdanningssystemet*

Et trekk som skiller den norske spesialpedagogutdanningen fra den svenske og den danske, er at utdanning i spesialpedagogikk ikke ble lagt til de eksisterende lærerskolene, men ble en ny fagskole i Oslo. Dette er en indikasjon på at de norske spesialpedagogene hadde stor innflytelse på yrkesutviklingen i kjølvannet av integreringsdebatten. Hans-Jørgen Gjessing og Trygve Lie forsvarte sterke profesjonsinteresser som argumenterte mot at spesiallærerutdanningen skulle flyttes til lærerhøgskolen i Trondheim. Argumentet var at spesiallærerutdanningen forutsatte samarbeid med en rekke institusjoner som bare fantes i Oslo-området (Gjessing 1967:41). På dette punktet fikk de gjennomslag i Kirke- og Undervisningsdepartementet. Edvard Befring var i likhet med Hans-Jørgen Gjessing en *profesjonsbygger*. Overgangen til høgskole markerer en ny fase i yrkesutviklingen som går i retning av større autonomi, identitetsfølelse og profesjonsbevissthet hos yrkesutøverne.

Statens Spesiallærerskole var en ny skoleart i Norge og i Norden. Det synes derfor som om spesialpedagogutdanningen i Norge har hatt en særegen struktur og utvikling sett i forhold til Danmark og Sverige, ikke minst på bakgrunn av at den fikk høgskolestatus i 1975. Det særegne ved den norske utdanningen blir forsterket hvis en utvider det komparative perspektivet. I Tyskland har spesiallærerutdanningen i likhet med Sverige og Danmark, vært lagt til institusjoner som lærerskoler og lærerhøgskoler, Nederland har arrangert spesial-

lærerutdanning innenfor spesialskolene, mens USA og Canada har tilbudt spesiallærerutdanning ved universitetene (Preus 1973:85-86)<sup>26</sup>.

En mulig hypotese en kan trekke ut fra disse forskjellene, er at dette tyder på at spesialpedagogene i Norge har stått sterkere som en egen *profesjon* enn spesialpedagogene i Danmark og Sverige. Har den norske spesialpedagogprofesjonen hatt større autonomi og innflytelse i det norske samfunnet når det gjelder definering av funksjonshemmedes behov og spesialpedagogiske oppgaver og utdanning? Har den norske spesialpedagogprofesjonen stått sterkere i statsapparatet slik at koblingen mellom stat og profesjon har vært sterkere i Norge enn i de to andre landene? En mer systematisk komparasjon av spesiallærernes profesjonaliseringsprosess i de tre nordiske landene vil kunne belyse slike spørsmål og hypoteser.

### ***Grad av spesialisering og nivå***

En annen interessant forskjell er at den norske modellen satset først på en generell innføring i faget og deretter et spesialiseringsår som bygget på den generelle. Det første året var en grunnutdanning, mens det andre året ga utdanning på adjunktnivå. Den norske utdanningen hadde også lengst varighet, med tilbud om utdanning over 2 år. Danmark og Sverige fulgte ikke dette mønsteret. For det første var utdanningen 1-årig, og for det andre hadde man i Sverige tre uavhengige grener hvor studentene kunne velge mellom dem uten å måtte ta den generelle først.

Den svenske gren 1 synes å være ganske lik 1. avdeling i Norge, men det var ikke et krav om å ta gren 1 før gren 2. Sverige hadde også som nevnt den mest desentraliserte modellen. I Danmark var det to grener; en spesifikt rettet mot tale- og høreutdannelse, og den andre grenen rettet mot elever med sammensatte vanskeligheter. Det ble ikke gitt undervisning i synspedagogikk ved Lærerhøgskolen i Danmark.

I Norge hadde man en mer adskilt inndeling i fem forskjellige linjer som innebar en større spesialisering av studentene det andre studieåret. Spesialiseringstendensen i den norske utdanningen ble forsterket i 1975, da 3. avdeling ble bygget på studiet. Det synes som om koordinering av de ulike linjene på 2. avdeling var liten i Norge. Ca. 1/8 del av opplegget på 2. avdeling var felles for alle linjene. Men to og to av linjene har også hatt felles opplegg som for eksempel logopedlinjen og audio-pedagogikklinjen.

Som jeg allerede har pekt på, førte intensiteten i den norske integrasjonsdebatten til at den norske staten kom på banen og ga etter for spesialpedagogenes profesjonsinteresser. Logopedene og hjelpeskolelærerne var allerede på 50-tallet i Norge i større grad autonome yr-

kesutøvere, med sterk identitetsfølelse og profesjonsbevissthet. De presset på for å få staten til å etablere fast utdanning. For en gangs skyld var den norske staten først ute med å organisere et koordinert og fast undervisningstilbud. Ikke nok med det, Statens Spesiallærerskole var en av de første utdanningsinstitusjonene som fikk høgskolestatus i Norge. Kirke- og Undervisningsdepartementet i Norge synes i det store og det hele å ha vært svært "lydhør" overfor profesjonens interesser i Norge. Dette har, som jeg har nevnt, sammenheng med den sterke alliansen mellom spesialpedagogene og integrasjonstilhengerne i det norske samfunnet, noe som legitimerte en utbygging av utdannelsen.

Når det gjelder logopedien har denne i alle de tre landene på hver sin måte hatt en særegen status. Særlig i Danmark har det vært en sterk vektlegging av logopedi, ikke minst fordi den etterhvert ble skilt ut som en egen gren eller linje. Logopedifaget var først ute med tilbud om utdanning og ble modell for de andre grenene i den danske spesiallærerutdannelsen. Også i Norge har dette faget vært det mest populære og har utdannet flest logopeder i forhold til de andre linjene, men bredden i undervisningen synes likevel å ha vært større i Norge enn i Danmark og Sverige. I Sverige ble det forøvrig ikke stilt krav om lærerutdanning dersom man ville bli logoped, men det ble stilt krav om dette dersom man ville bli talepedagog. I Sverige var faget med andre ord todelt, med en medisinsk og en pedagogisk tilknytning.

Spesialpedagogikk som fag ble utviklet innenfor rammene av det som ble den psykologisk-pedagogiske eller skolepsykologiske utdanningen ved Lærershøyskolen i Danmark. Det synes derfor som om den spesialpedagogiske lærerutdannelsen i Danmark hadde større tilknytning til psykologi enn utdannelsen i Norge. Pedagogene og psykologene ved Lærershøyskolen i Danmark synes å utgjort en allianse som kjempet ganske iherdig mot psykologene ved universitetet for å få autorisasjon til å gi lærerutdanning på dette feltet. I Danmark resulterte kampen i to utdanningsveier i skolepsykologi, en ved universitetet og en ved Danmarks Lærershøyskole, som også innbefattet spesiallærerutdannelsen.

## Oppsummering

I denne artikkelen har variasjonene i måten de spesialpedagogiske utdanningene har blitt organisert og strukturert i de tre nordiske landene blitt brukt som et springbrett til å utvikle problemstillinger som går på hvorfor og hvordan Norge har skilt seg ut fra Sverige og Danmark på dette. Denne formen for historisk og kryssnasjonal komparasjon innebærer derfor en leting etter variasjoner og ulikhe-

ter og ikke primært etter likheter. Fokus på ulikheter genererer nye spørsmål som man kan rette mot den ene utdanningsvarianten, mens de andre derimot ikke blir forklart.

Det er interessant at de tre landene valgte forskjellige veier i måten de tilrettela videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette hang delvis sammen med at spesialundervisningen var organisert forskjellig i de tre landene. Et særtrekk var som nevnt spesialskolesektorens relative størrelse i Norge.

Det som særmerker den norske utdanningen er i korte trekk at utdanningen ble sentralisert og lagt til en egen høgskole, at den var av lengst varighet, og mest spesialisert. Av mulige forklaringer på den særegne veien i Norge og at utdanningen i Norge nærmest "tok av" på 70-tallet, har jeg pekt på betydningen av intensiteten i den norske integrasjonsdebatten som var knyttet til de ambisiøse utbyggingsplanene i spesialskolesektoren, trekk ved enhetsskolen, og til sterke profesjonsutøvere- og interesser som grep anledningen til å bygge ut og opp utdanningen.

Det kan synes som om de norske spesialpedagogene gjennom den sentrale utdanningsinstitusjonen har influert sterkere på egen yrkesutvikling og vært sterkere innvevd i det norske statsapparatet enn de danske og svenske kollegaene. Disse antagelsene kan bearbeides videre gjennom en mer systematisk komparativ analyse av relasjonene mellom profesjon, stat og utdanningsinstitusjoner i Danmark og Sverige. Spørsmål som må belyses er blant annet på hvilken måte dynamikken i disse relasjonene kan forklare variasjonene, som hvorfor utdanningsveien i Danmark har vært mer kronglete og hvorfor Sverige har utviklet flere og mer desentraliserte utdanningsveier.

## Noter

1. En stor takk til alle mine informanter for inspirerende intervjuer. Takk også til jubilanten for god hjelp til innsamling av det danske materialet.
2. Bidraget trekker veksler på materiale og analyser fra avhandlingen min som er uferdig. Arbeidstittel: "Spesialpedagoger, funksjonshemmede og velferdsstat; En studie av spesialpedagogenes yrkesutvikling i Norge".
3. Ettersom datagrunnlaget for Danmark og Sverige er mangelfullt og basert på sekundærkilder, vil det ikke bli en systematisk analyse, men tentativ analyse, basert på et komparativt perspektiv.
4. Intervju med Oddvar Vormeland, 10.03.1995.
5. Innstilling fra Spesialskolerådet: Utbyggingsplan for spesialskolene" 29.11.1964.
6. St.meld. nr. 42 (1965-66) Om utbygging av spesialskolene.
7. Intervju med Oddvar Vormeland, 10.03.1995.
8. Intervju med Per Kiil, 08.11.1994.

9. Stortingsdebatt 3. des. 1968..
10. Innstilling om lovregler for spesialundervisning, m.v. Innstilling avgitt 21. des. 1970.
11. Intervju med Johan Sæbø, 09.03.1995
12. Spesielskolebladet nr. 3-67.
13. Intervju med Johan Sæbø, 09.03.95.
14. Se note 2.
15. NOU 1973:15 "Utdanning av Spesialpedagoger".
16. Se note 2.
17. Betænkning om de specialpædagogiske uddannelser, nr. 850, 04.02.1978.
18. Utdanning av spesialpedagoger, NOU 1973:15
19. Intervju med Alf Preus, 13.04.1994.
20. Intervju med Alf Preus, 13.04.1994.
21. Se note 2.
22. I USA har logopedene hatt en mer psykologisk tilknytning.
23. Intervju med Alf Preus, 13.04.1994.
24. Betænkning om de specialpædagogiske uddannelser nr. 850, 1978.
25. Intervju med Susan Tetler, Danmarks Lærerhøyskole, København 28.04. 1995.
26. NOU 1973:15 utdanning av spesialpedagoger.

## Litteraturliste

- Abbott, Andrew: *The System of Professions. An Essay on the division of expert labour*. Chicago og London: The University of Chicago Press, (1988).
- Askildt, Astrid: *Frå draumen om særskoleseminar til doktorgradsstudium. Utviklinga av spesialpedagogutdanninga i Noreg fram til 1986 – sett i sammenheng med lovreglar og spesialundervisning i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave til 3. avdeling ved institutt for Spesialpedagogikk. Univ. i Oslo, (1996).
- Bladini, Ulla-Britt: *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Sverige, (1990).
- Driedger, Diane: *The Last Civil Rights Movement*. St. Martins press, New York, (1989).
- Froestad, Jan og Bodil Ravneberg: *Fra veldedighet til rettighet. Historien om Norges Handikapforbund*. Gjerholm Grafisk a.s., Oslo, (1991).
- Gjessing, Hans-Jørgen: *Spesialundervisningens personellbehov*. Spesialpedagogisk rapport nr. 1. Statens Spesiellærerskole, (1967).
- Morset, Helge og Erling Loraas: *De vergeløses verden. To innlegg om spesial- og verneskolene*. Oslo, (1967).
- Poulsen, Ole Volfgang: *Uddannelse af lærere og pædagoger til den vidtgående specialundervisning. I: Handikaphistorie, femte årbok fra Historisk Selskab for Handicap og Samfund*. Dansk psykologisk forlag, (1991).



- Ravneberg, Bodil: *Interessepolitisk organisering av svaktstilte grupper. En analyse av Norsk Dysleksiforbund og Norsk Interesseorganisasjon for stamme*. Mellomfagsoppgave ved institutt for Administrasjon- og Organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen, (1988).
- Ravneberg, Bodil: *Ressursmobilisering og identitetsorientering i en sosial bevegelse. En analyse av bevegelsehemmedes organisering i Norge*. Hovedfagsoppgave ved inst. for Administrasjon- og Organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen, (1992).
- Skouen, Arne: *En journalists erindringer*. Aschehoug, Oslo-Gjøvik, (1996). *Spesialskolebladet* nr. 3-1967.
- Thompsen, Wenche: *Organisasjoner – et produkt av omgivelsene ved fødselen?* Hovedfagsoppgave ved institutt for Administrasjon- og Organisasjonsvitenskap, Univ. i Bergen, (1987).
- Utvær, Kari Tepstad: *Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1949-1990*. Hovedfagsoppgave ved Institutt for Administrasjon- og Organisasjonsvitenskap. Rapport nr. 30 (1995). Univ. i Bergen, (1994).

## Offentlige dokumenter

- Innstilling fra Spesialskolerådet: *Utbyggingsplan for spesialskolene*, 29.11.1964.
- St. meld. nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene*.
- Innstilling om *lovregler for spesialundervisning* m.v. Innstilling avgitt 21.12.1970.
- Betenkning om *de spesialpædagogiske uddannelser*, nr. 850, 04.02.1978. København.
- NOU 1973:15 *Utdanning av spesialpedagoger*.

## Intervjuer

- Per Kiil, Institutt for Spesialpedagogikk, Oslo, 08.11.1994
- Alf Preus, Hvaler, 13.04.1994
- Johan Sæbø, Institutt for Spesialpedagogikk, Oslo 09.03.1995
- Susan Tetler, Danmarks Lærerhøyskole, København, 28.04.1995
- Oddvar Vormeland, Institutt for Spesialpedagogikk, Oslo, 10.03.1995

# Åndssvageforsorg og svagt stillede spædbørn

*Af Axel Arnfred*

Baggrunden for, at jeg her bidrager til et festskrift til Birgit Kirkebæk er, at vi begge gennem adskillige år har været med i arbejdet omkring psykisk udviklingshæmmede børn i hovedstadsområdet. Birgit Kirkebæk har som skoleleder kontinuert fulgt en gruppe læreres arbejde med de elever, der kom på skolen. Jeg har som børnepsykiater været samtalepartner for mange forskellige forældre, pædagoger og lærere gennem kortere eller længere tid (indenfor årene 1953-85).

I barneårene er vi mennesker jo helt afhængige af omsorg. Det gælder ikke alene den omsorg, der sikrer vores kropslige overlevelse, men det gælder også den omsorg, der gør det muligt for os at finde frem til, hvordan vi – i det samfund, vi skal leve i – bør bruge vores krop, og ikke mindst hvordan vi bør bruge vore taleorganer og vores hænder.

De fleste spædbørn er så robuste, at de kommer nogenlunde godt igang med deres personlige tilværelse, hvis blot de ikke bliver helt forsømt; men nogle spædbørn er svagere stillet. De kan f.eks. være svagere stillet, fordi de har særprægede arveanlæg; fordi de har været ramt af sygdom før de blev født; eller fordi der var fødselskomplikationer; men de kan også være svagere stillet alene fordi deres fødsel foregik så tidligt, at vækst-modningen af deres krop og hjerne endnu ikke havde ført dem frem til den gængse grad af robusthed.

Adskillige af de spædbørn, der af den ene eller den anden årsag er blevet svagere stillet, lever videre som psykisk udviklingshæmmede. Dette indebærer almindeligvis, at også disse børn – ligesom andre børn gør det – godt nok vokser sig til at opnå forudsætninger for at tilegne sig de menneskelige færdigheder, der er grundlaget den psykiske udvikling, der er gængs i det pågældende samfund. Udviklingshæmningen hos disse børn giver sig så tilkende ved, at de er blevet væsentlig ældre end andre børn, før de selv opnår disse forudsætninger for grundlæggende færdigheds-tilegnelse.

Hvordan tilværelsen videre former sig for børn, der vokser op som psykisk udviklingshæmmede, afhænger selvsagt meget af, hvilken forståelse, de bliver mødt med hos de voksne, der giver dem omsorg. En sådan forståelse indebærer for det første, at de voksne respekterer børnene, med de forudsætninger de har; og for det andet inde-

bærer forståelsen, at de voksne er levende tilstede i deres samvær med de psykisk udviklingshæmmede børn, og dermed også levende tilstede, når de viser børnene, hvordan de (jvf ovenfor) bør udnytte disse forudsæninger. De voksnes levende tilstedeværelse åbner nemlig ikke alene mulighed for, at børnene erfarer, hvordan deres egne forudsætninger for færdigheds-udøvelse kan blive udnyttet på en måde, som de voksne påskønner; men den åbner også mulighed for, at børnene når frem til selv at føle sig tilskyndede til sådanne færdigheds-udøvelser, der er passende i forhold til det, der aktuelt foregår omkring dem.

Almindelige børn når allerede efter få år frem til at kunne sætte sig selv i gang med et at udøve en bestemt færdighed. For de børn, der vokser op som Autister (eller – som vi tidligere var nogen der sagde – som kontaktsvage), og som på den baggrund opfører sig som psykisk udviklingshæmmede, kan de voksnes måde at være tilstede på blive meget væsentlig for, hvornår de bliver i stand til at sætte sig selv igang med en færdigheds-udøvelse, der er begrundet med, at den er passende i forhold til det, der aktuelt foregår omkring dem. Mange autister skaffer sig på egen hånd en vis viden om sag-forhold, der umiddelbart interesserer dem. I vores samfund kan skriftlige meddelser (f.eks om TV-programmer) ofte vække deres interesse. Adskillige autister har tilegnet sig færdigheder, som de kun udnytter på en måde, der direkte kommer andre mennesker ved, når de er i en situation, hvor de får fuld opmærksomhed fra en voksen, som de har opnået særlig tillid til. (Det er noget sådant, der spiller ind, når autister – i en situation, hvor de for det første har en voksen, som de har tillid til, tæt på: for det andet bliver støttet til at bruge en bestemt del af deres krop ved at den voksne berører deres højre arm; og for det tredje foran sig har et tastatur (måske en dyr skrivemaskine, måske en billigere staveplade) – viser sig i stand til at dirigere deres (af denne voksne berørte) højre arm sådan, at de – ifald der da er noget, som de i denne voksnes nærvær selv ønsker at meddele – kan afgive en meddelelse ved at aflevere en række synlige bogstaver. Denne bogstav-aflevering kan så foregå ved, at de markerer de enkelte bogstaver på et synligt tastatur. Det kan være et tastatur på en (dyr) skrivemaskine, så de markerer ved at trykke tasten ned: eller det kan være et tastatur, gengivet på en (noget billigere) staveplade, hvor de nøjes med at udpege bogstaverne, så det er op til den støttende (og måske arm-berørende) voksne at lægge mærke til, hvilke bogstaver, der bliver udpeget. Eksempler på, at en autist på denne måde har afgivet meningsfulde meddelelser, kan man bl.a læse i Lone Hertz's bog "Sisyfosbreve" (1992).

Personligt er jeg (jvf. "Press" nov.91) utilfreds med, at den såkaldt videnskabelige undersøgelse (1991) af nogle staveplade-brugere

blev tilrettelagt og gennemført uden medvirken af fagfolk, der havde det fornødne kendskab til, hvornår autister føler sig tilskyndede til at afgive meddelelser.

Vores samfund har længe haft særlige tilbud til psykisk udviklingshæmmede børn (og som nævnt vokser mange autister op som psykisk udviklingshæmmede). Indtil 1980 hed disse samfundtilbud åndssvageforsorg, og for 4-5 årtier siden (og dermed før der var bredt fagligt kendskab til de børn, der nu kaldes autister) var man flere steder indenfor denne forsorg optaget af, hvordan sådanne tilbud bedst kunne tilrettelægges. .

Såvidt jeg husker mit første indtryk af Birgit Kirkebæks tanker om sit arbejde, begejstrede de mig ikke umiddelbart.

Selv følte jeg mig bl.a med i et levende arbejds-fællesskab med en flok børnehavepædagoger, der arbejdede med psykisk udviklingshæmmede børn efter retningslinier, som i første omgang byggede på de erfaringer, som Nadja Mac fra 1956 gjorde i børnehaven på Hvidovrevej (Nadja's beretninger fra nævnte børnehave har man siden 1974 kunnet læse i hendes bog "Åndssvage børn"). Tidligere havde jeg gennem nogle år været så heldig af have tjenstlig adgang til samtaler med Sofie Madsen på Himmelev børnehjem. Sofie Madsens bog fra 1956: "Hvad børnene lærte mig" var da også med blandt dem, som vi læste i en aftenstudiekreds, hvor der blev udvekslet erfaringer mellem ledere og medarbejdere fra de forsorgs-børnehaver der i de følgende år blev oprettet i hovedstadsområdet.

I det nævnte område drev åndssvageforsorgen to skoler for hjemmeboende psykisk udviklingshæmmede (det, der senere kom til at hedde eksternatskoler), nemlig en ny-oprettet skole (benævnt efter sin beliggenhed på Ingemannsvej) med tilbud til forholdsvis fremmelige elever; og en ældre skole (beliggende på H.C.Ørstedsvvej), der fortsatte med de elever, som ikke var skønnet egnede til at flytte over i den nyoprettede skole.

Det indtryk, som vi fra børnehaveside havde fået af situationen for de børn, der efter nogle år i børnehaven på Hvidovrevej var blevet elever på en af de to nævnte skoler, havde medført, at jeg gennem adskillige år almindeligvis anbefalede, at børnene fortsatte i børnehaven det første par år efter at de var fyldt syv. Det var først senere at nogle forældre – vel ud fra et krav om ligestilling – insisterede på, at også de psykisk udviklingshæmmede børn, uanset hvilket udviklingsniveau de var nået til, skulle over i en skole når de var omkring 7 år gamle.

Det var skolen for de mindst fremmelige børn, Birgit Kirkebæk blev leder af – vist først i det ældre hus på H.C. Ørstedsvvej, og senere i en dengang nybygget pavillon-skole på Taxvej i Gladsaxe.

Mit ovenfor nævnte første indtryk af Birgit Kirkebæk blev senere ændret til et indtryk af, at hun – igennem sit personlige engagement i opgaven som skoleleder – havde gjort erfaringer, som ikke alene harmonerede med, men også supplerede, det, jeg kendte til i forvejen, og at hun derudfra havde taget nye frugtbare initiativer.

I mine første år som alders-pensionist hændte det, at forældre, som tidligere havde følt sig støttet, henvendte sig til mig igen. I et sådant tilfælde gik det sådan, at Birgit Kirkebæk blev medinddraget som rådgiver. Det blev for mig en god oplevelse, også fordi jeg følte, at hun og jeg virkelig kunne arbejde sammen.

Birgit Kirkebæk har skrevet forsorgshistoriske redegørelser, og dem ville jeg formentlig have nogle kommentarer til, ifald jeg havde sat mig ind i dem; men det har jeg ikke taget tid til at få gjort. (Min arbejdstid bruger jeg nemlig til at videreudvikle et forslag til begreber og fagord vedrørende den menneskelige psyke, anskuet som en del af den materielle verden. Hovedtrækkene af det nævnte forslag, som det forelå i 1992, er meddelt i min bog “Uvante ord om kropsterapi og psyke”).

Dengang jeg arbejdede indenfor åndssvageforsorgen, skete det ikke sjældent, at forældre kom ind på, at de ville have ønsket, at de på et tidligere tidspunkt af deres psykisk udviklingshæmmede barns tilværelse havde fået lejlighed til at drøfte dets situation med en vidende person.

Blandt andet også på den baggrund glædede det mig, da jeg i 1994 hørte nærmere om det arbejde, som Birgit Kirkebæk – i samarbejde med bl.a afdelingssygeplejerske Karin Storm – har taget op med vejledning til forældre til for tidligt fødte og syge spædbørn. Et arbejde, som man iøvrigt – siden det nævnte år – har haft adgang til at læse om i Birgit Kirkebæks bog “Skrøbelig kontakt”.

# Barn og forældre på neonatalafdelingen

*Af Karin Storm*

Der findes forskning i dag som viser at individuel pleje og omsorg til for tidligt fødte børn reducerer komplikationer og reducerer de negative eftervirkninger som en for tidlig fødsel og et ofte langvarigt hospitalsophold i forbindelse hermed kan bevirke. Neonatalafdelinger har ofte ikke status som intensivafdelinger, dermed har de ikke tilstrækkelig bemanning og teknisk udstyr. En for ringe bemanning vil føre til at sygeplejersken skal have ansvaret for flere børn end ønskeligt og resultatet kan være at plejen bliver rutinepræget. Puslen og mad gives på tidspunkter hvor sygeplejersken har tid og ikke altid når det er bedst for barnet. Tid og mulighed for observation af barnet er skrumpet ind til et minimum. Oven i købet er neonatalafdelingen et sted med meget teknisk udstyr og man kan frygte at individet kan komme ud af fokus og at sygeplejerskens opmærksomhed bliver rettet mest mod tal fra medicinsk udstyr og mod blodprøvesvar.

Neonatologien er et forholdsvis nyt fag, som har haft en rivende udvikling både medicinsk og sygeplejemæssigt. Omsorgen for forældrene har i de sidste 25 år haft en meget positiv udvikling og sygeplejen overfor forældrene har i dag en høj prioritet. Fra kun at have muligheden for at se sit barn gennem en glastrude, ser vi i dag forældre og søskende som barnets vigtigste omsorgspersoner og vore nærmeste samarbejdspartnere.

Jeg har arbejdet med syge spædbørn og for tidligt fødte børn siden 1978. Det er ikke de for tidligt fødte børn og deres forældre, der kan have problemer, men i det hele taget forældre og børn, der starter tilværelsen sammen på en neonatalafdeling.

Interessen for kommunikation og samspil mellem forældre og for tidligt fødte børn og også mellem forældre og syge nyfødte børn har altid været tilstede hos mig, men blev skærpet betydelig gennem arbejdet med projektet "Kommunikation og samspil mellem spædbørn og forældre, når der har været komplikationer ved graviditet og fødsel".

Formålet med projektet var:

- at yde vejledning til forældre til børn indlagt på en neonatalafdeling

- at udvikle erfaringer med vejledning af personale, der arbejder på en neonatalafdeling med henblik på at støtte deres vejledning om kommunikation og samspil med for tidligt fødte børn og syge nyfødte.

Et langsigtet mål var:

- at skabe et vejledningstilbud der kan udgøre et bindeled mellem neonatalafdelingens tilbud til de forældre med børn, der har en betydelig risiko for at udvikle et handicap og specialpædagogiske tilbud i Københavns Amt.

Det nævnte projekt løb af stablen i perioden juni 1989 til udgangen af 1993 og jeg arbejdede sammen lektor Birgit Kirkebæk, lektor Hans Clausen, begge Danmarks Lærerhøjskole og daværende amts-skolepsykolog i Københavns Amt Birgit Dyssegaard. Det er en videreudvikling af et flerårigt udviklingsarbejde i Københavns Amt om udvikling af kommunikation mellem forældre og småbørn med handicap.

Projektet blev afviklet på neonatalafdelingen på Amtssygehuset i Glostrup. Det tværfaglige samarbejde var meget personlig og fagligt udviklende. Det har haft stor betydning for mig i mit arbejde som neonatal sygeplejerske og har sat præg på udviklingen i afdelingen.

Når fødslen er ukompliceret, styrkes forældrenes tro på egen betydning for barnet fra begyndelsen. Gennem kontakten til barnet vokser tilknytningen til det. Forældrene ved, at barnet er afhængig af dem med hensyn til alle de basale behov, og de oplever hurtigt at de er eksperterne i forhold til pasningen af deres eget barn. Gradvist føler de sig mere og mere sikre og kompetente i situationen.

Efter en normal graviditet og fødsel kan kontakten til det spæde barn opleves svær i den første periode. Forældrenes usikkerhed optrappes, når der opstår komplikationer. Dette skyldes både angst for barnets overlevelse og tilstand og usikkerhed med hensyn til hvordan forælderrollen kan udspilles, når andre faggrupper som læger og plejepersonale opleves at være eksperterne i forløbet.

Når barnet bliver indlagt på neonatalafdelingen oplever forældrene, at andre er mere kompetente end de. Barnet får ofte sondemad, fordi det er for umodent eller for sygt til at spise selv. Der er apparatur, der skal fjernes, før barnet kan bades. Mere kompetente personer observerer og tager sig af barnet. Det er både betryggende og en belastning, fordi det kan være svært at tro på, at man som forældre kan give sit barn noget særligt, når så mange er involveret i plejen af det. Selvom forældrenes rolle fremhæves meget af personalet, kan det være svært for forældre at opleve sig nødvendige, mange oplever sig snarere overflødige for barnet i begyndelsen. Det kræver både erfa-



ring og nænsomhed fra personalets side at vise forældrene – og få dem overbevist om – at de er de vigtigste personer for barnet.

Det er meget svært at beskytte de skrøbelige børn på en neonatalafdeling mod stress og overbelastning. Specielt de dårligste af børnene bliver forstyrret så ofte at de ikke har mulighed for at få sammenhængende søvn og hvile. Børn på intensive neonatalafdelinger lider ofte af kronisk stress, fordi de hele tiden bliver udsat for smerter og forstyrrelser på grund af undersøgelser og plejeprocedurer, støj, skarpt lys, uhensigtsmæssig håndtering og ikke mindst fordi de er umodne og syge. En vigtig del af sygeplejen på en neonatalafdeling er at sørge for at barnet beskyttes så meget som overhovedet muligt mod stress og overbelastning. Når man tager sig af for tidligt fødte børn skal man hele tiden forestille sig hvor barnet burde være. Barnet skulle have været i en tryk og beskyttende livmoder, skånet for lys og kraftig lyd. Forældre, sygeplejersker og andet personale skal lære at se barnets tegn på overbelastning. Det er individuelt fra barn til barn, hvad de kan tåle. Det er vigtigt at personale og forældre tilpasser deres måde at pusle og håndtere barnet på til det udviklingsstrin barnet er på.

Børnene bliver ikke kun belastede af uhensigtsmæssig berøring men også af påvirkning af for meget lys og for meget støj.

For meget lys døgnet rundt forhindrer barnet i at have en normal døgnrytme. Graden af belysning påvirker barnets muligheder for at sove i længere perioder og opnå en tilstrækkelig dyb søvn. Jo mere lys, der er hos barnet, jo mere uroligt bliver det motorisk. Det giver et højere energiforbrug, hvilket kan påvirke barnets trivsel. Jo mere dæmpet lyset er, jo mere lyst har barnet til at åbne øjnene og holder dem åbne i længere tid ad gangen. Dæmpet belysning medfører også at de personer, der befinder sig i lokalet dæmper tonen og opfører sig mere roligt.

I livmoderen hører barnet mors hjertelyd, tarmlyde og stemme og en del dæmpede lyde udefra. Det for tidlig fødte barn/syge nyfødte barn udsættes derimod for et højt lydniveau med lyde fra kuvøsen, apparatur som alarmerer, vand i CPAP- og respiratorslanger, snakken og grinen, vand fra vandhanerne, døre som lukkes, skramlen fra ting og sager. Lydoplevelserne sætter gang i en masse reaktioner hos barnet: spjæt og trækninger og motorisk uro i det hele taget, ændringer i vejtrækningen, fald i iltmætning, forhøjet intracranieelt tryk og forstyrret eller ingen søvn, ikke mindst den dybe søvn. Alt dette bevirker at barnet bruger energi til bevægelse i stedet for at vokse.

Selv meget små børn forsøger at berolige sig selv, når det bliver udsat for for mange forstyrrelser, som ikke er tilpasset deres tilstand og udvikling. Det er de medfødte mekanismer barnet har for at kunne falde til ro, finde den bedste stilling og lukke lys og lyde ude, så

det kan trøste sig selv og få en lang og sammenhængende søvn. det kaldes selvberoligende adfærd.

Barnet har forskellige måder at berolige sig på. Det holder hænderne op til ansigtet, eller det holder fast i et eller andet indenfor rækkevidde, gerne fars eller mors finger.. Barnet prøver også at placere sig i vuggen eller kuvøsen, så det kan mærke en afgrænsning til omgivelserne. Det signalerer på forskellig måde, hvornår det er henholdsvis parat eller ikke parat til kontakt. Barnets egen selvberoligende adfærd skal understøttes i den individuelle omsorg. Når barnet bliver uroligt og fægter med arme og ben, kan det være en hjælp for barnet, at dets arme samles foran kroppen, mens det holdes på hovedet med en omsluttende hånd. Barnets egne beroligelsesforsøg skal ofte støttes af personale eller forældre. Her har forældrene en vigtig opgave med hensyn til at give barnet så meget afstresset tid som muligt. Herved får forældrene også styrket deres kompetence som forældre og oplever de kan gøre noget for barnet.

Der er mange specielle sygeplejeopgaver på en neonatalafdeling. Den tekniske del af sygeplejen kan ikke nedprioriteres, da den er med til at redde barnets liv i den første ofte kritiske periode. Imidlertid er det meget vigtigt at plejepersonalet lærer at tolke barnets signaler både på velbefindende og overbelastning, så der kan tages individuelle hensyn til det enkelte barn, idet dette er en forudsætning for at kunne støtte barnet, så det bliver i stand til at kommunikere med personalet og ikke mindst med forældrene.

## Litteratur

- Als H. et al: Individualized developmental Care of the very low-birth-weight preterm Infant. *JAMA*; **272**(11): 853-858. 1994.
- Becker PT et al: Effects of developmental Care in very-low-birth-weight Infants. *Nursing Research* **42**(4): 214-220. 1993.
- Kirkebæk m.fl.: *Skrøbelig kontakt*. Dansk psykologisk Forlag. 1994.
- Merenstein GB: Individualized developmental Care. An emerging new Standard for neonatal intensive Care units? *JAMA*; **272**(11): 890-891. 1994.

# Barnets første begribelser om verden

– om krop, sanser og bevægelser

Af Mogens Hansen

*For de fleste af os – både voksne og børn – ser grædepilen trist ud, fordi dens grene hænger nedad. En nedadgående bevægelse eller streg udtrykker meget tidligt det, at være ked af det. Opad er i modsætning hertil et positivt udtryk, et udtryk for at være glad. Magneter elsker jern. Det er ikke et udtryk, der vidner om antropomorfisk tænkning, men om kroppens, sansernes og bevægelsernes viden om, at det, man gerne vil nærme sig, det elsker man. Det er eksempler på menneskebørns tidlige begribelser om tilværelsen. Det bliver vi aldrig færdige med, vi bærer det med os og bruger det livet igennem.*

Filosoffer, teologer, psykologer og antropologer har jævnligt prøvet at bestemme det særligt menneskelige, der giver os en afgørende forskel fra dyrene. Det er nok en ufrugtbar øvelse, men måske er det menneskets særlige mulighed for *at give udtryk* for det, der sker i dets indre: dets følelser, forestillinger og tanker. Vi er udstyret med *en print-out facilitet*, en udskriftsfunktion som intet andet levende væsen (Karmiloff-Smith 1995). Vi kan afsætte spor og udtrykke os ved hjælp af tegn og symboler – gennem tale, sang, dans, billeder, skulptur og gennem de elektroniske medier.

Det lille barn begynder installationen og afprøvningen af printerfunktionerne næsten fra fødselstidspunktet. Oprindeligt er hele kroppen med og giver et samlet udtryk for det indre, men efter få måneder bliver barnets gestik i rummet mere specifikt: en rækken sig mod med hovedet, armen, hånden, fingre.

Inden barnet er et år gammelt lægger det mærke til, at det kan sætte sig *spor*. Spor i sandet på stranden, spor på papiret med en blyant eller en farve. Hertil og ikke længere følger chimpansen med. Men når springet sker ind i tegn eller symboler om et noget, der er i det indre, så har menneskebarnet foretaget et spring ind i en verden, hvor det kan udtrykke sit indre. Printerfunktionen er installeret.

## Begribelser om verden

Det lille barn lærer at begribe verden ved hjælp af kroppen, sanserne og sin egen aktive udforskning. Erfaringerne fæstner sig som begribelser, dvs. ikke-symboliske begreber. Vi får os alle et omfattende mentalt lager af krops-begribelser, bevægelses-begribelser og sanses-begribelser (eng.: body-cepts, move-cepts og per-cepts). Disse ikke-symboliske begreber er der som en klangbund for de senere symboliske begreber, vi danner os ved at lære det verbale sprog og lære at udtrykke os med billeder.

Begribelserne er f.eks. at opleve mennesket-som-beholder, at mennesker, ting og hændelser er sammenkædet, hænger sammen med tråde og bånd, at op-er-godt, ned-er-trist; og det er f.eks. oplevelsen af spændthed, noget-imod-noget, noget-der-flytter-noget, indes-pærring, åbning. Begribelserne har et tydeligt gennemslag i det verbale sprog med metaforerne: – han er tung at danse med, hun var helt rundt på gulvet. En billedkunstner som Thomas Bang har udforsket netop dette gennem sine skulpturer. Det giver ny viden om menneskets grundliggende erkendelser.

Psykologen George Lakoff og filosofen Mark Johnson, begge amerikanere, har udviklet en teori om menneskets måder at begribe verden på. De opdeler det mentale system i tre lag: forestillingskemaer, basale begrebsstrukturer og egentlige begreber (Hansen 1997a). Forestillingskemaerne er de oven for omtalte begribelser om verden gennem krop, bevægelse og sansning. De basale begrebsstrukturer handler om vores måde at percipere på; vi opfatter i gestalter fra første færd, så små børn skal ikke lære at sætte en traktor sammen af dens dele, de opfatter fra start en hel traktor, en hel ko, et helt hus; og de lærer sig det egentlig kun rigtigt ved at bevæge sig og agere i forhold til det, de perciperer. De egentlige begreber er det semantiske (ordsymboler) og det ikoniske (billedsymboler).

Man skal faktisk følge begge de nævnte to spor: billedkunstnere og psykologer, hvis man vil skaffe sig viden om menneskets erkendelsesmæssige basis.

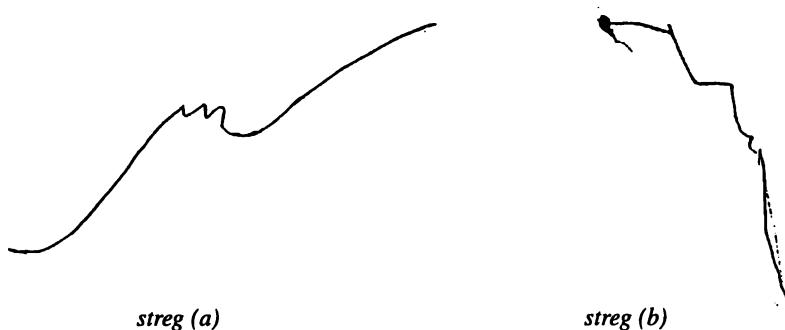
## Undersøgelser

Helge Lundholm (1921) tog udgangspunkt i kunstteori, hvor man taler om f.eks. melankolske linier og voldsomme streger. Han stiller sig spørgsmålet, om den affektive karakter af en streg er en kvalitet ved linien selv, eller om det affektive er knyttet til billedtemaet. Lundholms otte forsøgspersoner, der alle var voksne, blev bedt om at tegne streger, der skulle udtrykke en affektiv tone knyttet til adjektiver, der blev givet mundtligt et ad gangen. Eksempler på de anvendte adjektiver er: I. Trist, melankolsk, sørgmodig, II. Stille, rolig,

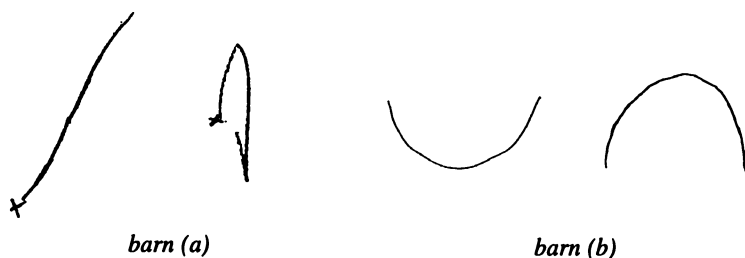
IV. Glad, fornøjet, XIII. Magtfuld, kraftfuld, stærk. Der blev brugt ialt 13 grupper adjektiver, der var delvis synonyme. Desuden blev forsøgspersonerne bedt om at tegne streger, der var henholdvis røde, blå, smukke og grimme. Resultatet blev: Tegning af en linie står for en bevægelse, der knytter sig til en affektiv tone. Der er en bestemt affektiv tone knyttet til bestemte linieudformninger. De 8 personer udtrykker sig ret ensartet. Sørgmodige, dovne og stille linier er lange, bølgeformede, nedadgående. Styrke, glæde udtrykkes med store og opadgående bølger, nogle gange med rette vinkler. Tykke streger udtrykker styrke, tynde streger svaghed.

Poffenberger & Barrows (1924) tager udgangspunkt i æstetiske teorier, hvor visuelle udtryk: farve, emne, balance, lys og skygge, samt linieformer tilskrives affektive værdier. Forfatterne tog udgangspunkt i Lundholms undersøgelse, men gik modsat til værks, idet de viste deres forsøgspersoner forskellige linieformer og bad dem vælge mellem 47 adjektiver på et ark. De undersøgte 500 personer men oplyser ikke noget om alder; formentlig har der været tale om studerende på college. Resultaterne er ret klare: Trist bruges om streger, der går nedad i en lang kurveformet bølge, glad bruges om streger, der går opad i en kurveformet bølge, alvorlig bruges om streger, der er vandrette i en lang bølge med vinkel, styrke bruges om vandrette eller opadgående streger i vinkel.

Reinhard Kraus (1930) har undersøgt overensstemmelsen mellem et bestemt følelsesmæssigt indhold og streger, dels ved, at forsøgspersonerne skulle matche forskellige stregformer og ord for følelser, dels skulle tegne selv. En række forsøg gik ud på at illustrere ord som f.eks. guld, sølv, jern. Han gennemfører ialt 18 forsøgsserier alle med 50 voksne forsøgspersoner. Han når til samme type resultater som de tidligere undersøgelser, men han laver meget grundige introspektive samtaler med hver person, der undersøges.



Figur 1. Tegninger fra Reinhard Krauss'undersøgelse med voksne. Streg (a) udtrykker glæde, streg (b) udtrykker ked af det.



*Figur 2. Tegninger fra egen undersøgelse af børn, der tegner først en glad streg og så en streg, der er ked af det. Barn (a), dreng 3,9 år, tegner en opadgående streg for glad og en nedadgående streg for ked, (b), pige på 5,10 år, tegner en glad mund og en trist mund.*

*Det lille kryds afgiver, hvor barnet begynder at tegne.*

Heinz Werner (1948) indfører udtrykket fysiognomisk perception. Hermed mener han de a-modale kvaliteter i sansningen, som spædbarnet direkte oplever såsom form, intensitet, antal. En linie, farve eller lyd sanses som lykkelig, trist eller vred. Her betyder bevægelse afgørende meget, både barnets egen bevægelse og tingens bevægelse. Udtrykket fysiognomisk er hentet som en analogi til ansigtets mimik og kroppens bevægelser, der udtrykker et indre liv; barnet udtrykker sig fysiognomisk og ikke geometrisk. Her refererer han til Reinhard Krauss. Heinz Werner er gestaltpsykolog og understreger helhedskarakteren ved organismens udtryk.

Den amerikanske psykolog Rudolf Arnheim (1949) siger ud fra sin gestaltpsykologiske position, at ekspressive udtryk afslører sig direkte i perceptionen. Udtrykket er en slags afspejling af de indre dynamiske processer, der organiserer sig som en gestalt. Udtryk og perception har en fælles dynamisk form, er på en måde isomorfe. Han fremhæver dog, at mennesker er meget forskellige mht. klarhed i det strukturelle mønster i deres karakter, temperament eller stemning. Derfor må man antage, at udtrykkets tydelighed i ansigtets mimik, gestik og håndskrift er tilsvarende forskelligt. Nogle træder klart frem andre uklart, utydeligt.

Det er forøvrigt netop den fysiognomiske karakter ved en persons håndskrift, grafologer interesserer sig for.

Barnets sanser er forbundne, så sanseerfaringer samler sig i en synkretisk enhed, siger Heinz Werner. Egentlig har vi en sansning af omgivelserne gennem en række receptorer på organismens overflade. I starten er det én sansning, vitalsansningen. Han antager, at der

foregår en vital intersensorisk aktivitet i nervesystemet. Der må ud fra denne teori antages at være nærmest direkte koblinger i det kognitive system både mellem sanserne og mellem barnets indtryk og udtryk.

Spædbørn er faktisk fødte synæstetikere. De har en amodal perception, hvor deres sanser er koblet tæt sammen. Spædbørn, der har suttet på en nobret sut, som de har mærket men ikke set på, genkender en nobret sut, når de ser den. De ser i længere tid på en nobret end på en glat sut (Meltzoff & Borton 1979). Først med specifikke sanseerfaringer opbygges de kategoriale sansninger med syn, hørelse, følesans, smag og lugt hver for sig; smag og lugt er svære at skille ad i to kategoriale sanser, hvad vi jo alle kender til, når vi skal afgøre madens smag.

Psykiatriske patienters tegninger giver tilsvarende iagttagelser. Den russiske psykolog F. E. Vasiluk (1995) har indsamlet materiale fra en patient L., der f.eks. som reaktion på ordet *drøm* tegnede en linie, der var tykkere på midten, og forklarede: “ ... *det er en streg, og der er et bump. Hvis det forsvandt, ville det blive virkelighed. Men på den her måde er det en drøm. Den nærer tanken*”.

## Egen undersøgelse

I 1995-1996 lavede undertegnede en undersøgelse af forbindelsen mellem tegning af linier og tilknyttede følelser hos børn. Den tidligere forskning synes kun at have brugt voksne forsøgspersoner. Materialet er indsamlet af Ninna Viberg.

Der blev undersøgt 37 børn (25 drenge, 12 piger) i alderen 1,8 år – 5,11 år. Undersøgelsen var individuel. Hvert barn fik et hvidt A4-ark og en farve og blev instrueret således: “Tegn en glad streg” henholdsvis “Tegn en streg, der er ked af det”. Efter hver tegning fik barnet et nyt stykke papir. For børnene i alderen 1,8 år – 2,11 år sås ingen forskel på de to streger. Hos gruppen i alderen 3,0 år – 4,11 år tegnede 5 af 21 børn en glad streg som en streg i en opadgående bevægelse, og en streg, der er ked af det, som en streg i en nedadgående bevægelse. To børn tegnede en glad streg som en kraftig og fast streg, og en streg, der er ked af det, som en tynd og løs streg. Tre børn tegnede en glad streg som en opadvendt “mund” og en streg, der er ked af det som en nedadvendt “mund”. Fire af de 8 børn over 5,0 år tegnede en opadvendt og en nedadvendt “mund”. Imidlertid er det mest karakteristiske, at 23 af de 37 deltagende børns tegninger ikke viste noget bestemt udtryk.

En forsigtig hypotese på baggrund af denne forundersøgelse er, at i en periode i 4-5 års alderen kan nogle børn finde visuelle udtryk, der hentes fra deres kropslige grundlag om begribelser, mens de 5-6



årige henter deres udtryk om følelser fra kulturens konventionelle tegn og tegninger af en glad henholdsvis sur mand. Børn op til 3-4 år forstår ikke opgaven, eller kan ikke udtrykke sig med tegn på papir om følelser, eller opgaven er formuleret forkert.

Til slut:



og med glæde: Tillykke til dig, Birgit.

### Litteratur

- Arnheim, Rudolf: *The Gestalt Theory of Expression*. *Psychological Review* **56**, pp. 156-171, (1949)
- Gardner, Howard: *Art, Mind, and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. N.Y.: Basic Books, Inc., (1982)
- Hansen, Mogens: *Intelligens og tænkning – en bog om kognitiv psykologi*. Horsens: Forlaget Åløkke, (a) (1997)
- Hansen, Mogens: *Billedtænkning*. Horsens: Forlaget Åløkke, (b) (1997)
- Karmiloff-Smith, Annette: *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: A Bradford Book. The MIT Press, (1995)
- Krauss, Reinhard: Über graphischen Ausdruck. Eine experimentelle Untersuchung über das Erzeugen und Ausdeuten von gegenstandsfreien Linien. Beiheft 48. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, (1930)
- Lundholm, H.: The affective tone of lines. *Psychological Review* **28**, pp. 43-60, (1921)
- Meltzoff, A. N. & W. Borton: Intermodal matching by human Neonates. *Nature* 1979, pp. 403-404.
- Poffenberger, A. & B. Barrows: The feeling value of lines. *Journal of Applied Psychology* **8**, pp. 187-205.
- Stern, Daniel N.: *Barnets interpersonelle univers. Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag, (1991)
- Stern taler (side 63) om fysiognomisk perception efter Heinz Werner. Fysiognomisk perception er det spæde barns direkte opfattelse af det sansede som kategoriale følelser, så en opadgående linie er glad, en nedadgående er trist.*
- Vasiluk, F. E.: The Structure of an Image. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. **33**, no. 6, pp. 70-92, (1995)
- Werner, Heinz: *The comparative Psychology of mental Development*. N. Y.: International Universities Press, (1957)
- Bogen udkom oprindelig i 1948. Den er stadig meget læseværdig.*

# Personer-i-samtale

## – et nytt perspektiv på utviklingsbegrepet

Av Per Lorentzen

I dagliglivets mange ulike situasjoner står vi ovenfor oppgaven å håndtere det å samtale og snakke med andre mennesker. Tar man på alvor defineringen av mennesket som et sosialt vesen hvis grunnleggende livsform er preget av samhandling og kommunikasjon med andre, må man anta at de handlinger og ytringer man kommer med er ment å være av interesse for andre, relevante for andre og rettet mot andre. For å kunne håndtere dagligdagse samtaler og skjønne hverandres ytringer og budskap, må man anta at vi etterhvert erverver kompetanse i nettopp å håndtere talte interaksjoner. Ansikt-til-ansikt samtalen er den mest grunnleggende samtale-formen mellom mennesker (Clark, 1996; Stenstrøm, 1994) og språket brukes for å utføre sosiale handlinger. Ettersom det ikke er slik at folk direkte uttrykker sine intensjoner gjennom sine ytringer, men også overlater til mottakeren å være med på å gi budskapet dets endelige betydning, dvs. være med på å forhandle fram og bestemme en felles mening, kreves igjen en høy kompetanse hos begge parter i å gå inn i og delta i dagligdagse samtaler. Fra nyere utviklingspsykologi og spedbarnsforskning vet vi at spedbarnet fra tidlig av involveres som deltaker i dialoger med sine omsorgspersoner, først førspråklige og etterhvert også språklige (Lorentzen, 1997 ab).

Harrè (1983) sier at *“den primære menneskelige realiteten er personer i samtale”* (*“persons in conversation”*). Samtale i Harrè's tenkning refererer til alle former for kommunikative uttrykk og meningssystemer hvor personer samhandler med hverandre og mener noe for hverandre, dvs. det dreier seg ikke bare om talte samtaler, men like gjerne om kroppslige og gesturelle samtaler. Samtale er derfor en metafor som betegner selve vårt sosiale liv.

Hvordan kan denne forståelsen få betydning for ens syn på under hvilke betingelser alvorlig funksjonshemmede barn best erverver kommunikative og språklige ferdigheter?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg beskrive tre situasjoner hvor en voksen seende-hørende person (spesialpedagog Liv Holmen) samtaler og samhandler med en døvblindfødt, multifunksjonshemmet jente (Kaja, 7 år). Hensikten er å se hvordan samtale-analyse kan være en innfallsvinkel for å se på håndteringen av samspillet mellom personer med ulik kompetanse i dagligdagse rutine-situasjoner, hvor

også vanlige barn erverver sin språklige kompetanse. Samtale-analyse handler om hvordan man kan forstå dagligdagse, mellom-personlige samtaler og hvordan to (eller flere) personer innenfor avgrønsede kontekster justerer og synkroniserer seg til hverandre for å opprettholde den sosiale kontakten, samspill og etablere felles prosjekter; kort sagt hvordan de kan forstå hverandre og skape mening sammen gjennom kommunikative utvekslinger.

Rammen for de to første, enkle situasjonene er at Kaja skal spise og derfor sitter hun på sin lærers fang foran et bord. Hun har smekke på og på bordet står en tallerken med grøt, en flaske med saft og en teskje. Ut i fra et samspills- og kommunikasjonsperspektiv vil jeg forsøke å fokusere på det som konkret skjer av kommunikative utvekslinger mellom Kaja og hennes lærer i løpet av denne måltidssekvensen. Hvilke temaer står på dagsordenen? Hva snakker de om? Hvem er mest aktiv i å foreslå temaer? Er det likeverdighet i rollefordelingen? Hvordan går de fram for å skape kontinuitet og sammenheng i situasjonen?

Den korte sekvensen på to minutter fra dette måltidet som varer syv-åtte minutter som jeg vil beskrive starter med at Liv fyller teskjeen med grøt fra tallerkenen og holder den opp foran Kaja. Dette markerer et typisk utspill. Kaja kjenner på Livs hånd, beveger fingrene lynraskt ut mot skjeen, kjenner grøten og dytter hele hånden til Liv bort fra seg med en bestemt gest. Gesten akkompagneres av en arg lyd. Dette markerer et svar på utspillet. Liv legger derfor skjeen fra seg på bordet, retter ut sin pekefinger og oppsøker Kajas hånd. Kaja griper om Livs pekefinger med sin ene hånd og de har dermed opprettet utgangsstillingen for Kajas drikke-flaske tegn, hvor hun eventuelt fører Livs pekefinger mot sin munn (ja til flaske) eller bort fra seg (nei til flaske). Kaja gjennomfører nå dette tegnet i ja-formen, deres hender mister kontakten og Liv henter saftflasken på bordet. Mens dette skjer løfter Kaja begge hendene ut til sidene, som en utgangsstilling for å ta imot flasken når den kommer mot henne fra en midtposisjon. I det flasken kommer, samler Kaja hendene foran brystet og Liv plasserer flasken slik at hun kan gripe rundt den og sammen føre den til munnen. Deres bevegelser møtes akkurat i samme sekund. I det flasken er vel i munnen, holder Kaja den på plass med en hånd og den andre beveges ut i løse luften. Liv fanger den ledige hånden opp med sin hånd og sammen gjør de en pekende gest opp mot en lyskilde i taket som Kaja er spesielt opptatt av. Her skjer to ting samtidig: Kaja drikker og de er rettet i en felles pekende gest mot lyset i taket. Hendene beveges så ned i Kajas fang. Dernest løfter Kaja sin og lærerens hånd opp mot flasken, som de nå begge kjenner på. Lynraskt peker de også sammen opp mot lyset og tilbake til flasken. Kaja slipper deretter lærerens hånd og plasserer sin ene hånd

på bordkanten. Dette følger Liv opp gjennom å legge sin hånd helt inntil Kajas, slik at de har taktil kontakt og Kaja opplever at hennes forslag om å etablere bordet som tema bekreftes av Liv. Kaja fører sin hånd bortover bordplaten, med lærerens hånd oppå. I noen sekunder er Kaja helt stille, liksom læreren er det. Dernest oppsøker Kaja lærerens andre hånd, som holder rundt henne. Liv retter ut fingrene og sammen rister de litt med hverandres fingre. Kaja slipper denne hånden og vender tilbake til bordplaten, noe Liv igjen følger. Ny pause, hvor Kaja drikker saft. Så strekker Kaja sin ene hånd helt opp mot Livs hode og drar hennes ansikt nedover mot sitt. Liv følger med sitt ansikt og møter Kajas kinn i en klem. I det Kaja dytter Livs hode litt bort, fjerner læreren seg selv litt unna. Kaja kjenner så på Livs ansikt: munnen, nesene, kinnene, øret og håret. Så trekker hun på nytt læreren ned til seg, og i det hun kjenner på Livs kinn, stryker læreren over henne samtidig. Så ny kos. Etter denne kosen tar Kaja Livs hånd, løfter den ut i luften og Liv fører hendene sammen i en ny pekegest opp mot lyset. Rett etterpå er det på nytt kos og hun trekker Livs ansikt ned til sitt. Nå veksler de to mellom å kjenne på bordet, kose, se på lyset, kjenne på flasken og Livs ansikt. Liv tar Kajas hånd først mot Kajas bryst for å indikere "du", deretter mot seg selv og så mot lyskilden. Kaja legger sin hånd på bordet, Liv sin oppå og Kaja fører begge hendene langs bordet som for å si: Kjenn på dette du også, Liv!

Det er først når man analyserer denne to-minutters sekvensen på et slikt mikronivå at man får øye på dens komplekse interaksjonelle innhold, og man ser hvordan en slik enkel her-og-nå situasjon mellom Kaja og hennes lærer likner en typisk språklig interaksjon, dvs. en samtale. Min erfaring fra arbeid med alvorlig funksjonshemmede personer sier at det nettopp er slike samtale-situasjoner som gjennom sin egen dynamikk fører framover mot ervervelse av økt lingvistisk kompetanse. Situasjonen ligner på det som innen samtale-analyse kalles "casual talk", dvs. en type sludring og pludring hvor det ikke forekommer noen forutbestemte retningslinjer for hvem som bestemmer tur-takingen eller tema-valgene og hvor begge deltakerne er frie til å foreslå temaer, komme med og besvare utspill. Slik "casual talk" betegner Edwards (1997) som den grunnleggende språklige formen ("primordial kind of talk"):

*Det er den type snakking som alle kan gjøre, som alle lærer å gjøre først, hvor kompleksiteten i tur-takingen og håndteringen av det intersubjektive må skje der og da mens ting pågår heller enn at folk kan holde seg til et forutbestemt script eller avtalt arrangement. (s. 85)*

Slik hverdagslig snakking forekommer innenfor høyst organiserte, ritualiserte og asymmetriske sosiale relasjoner (Ibid, s. 85).

Situasjonen mellom Liv og Kaja er preget av to sentrale aspekter ved språklige (eller talte) interaksjoner, mens denne jo i all vesentlighet er førspråklig, selv om læreren hele tiden snakker med stemme og de i det minste bruker ett tegn, for drikke flaske: For det første turtaking og for det andre samarbeid. En tur i en slik interaksjon kan defineres som alt den ene parten sier før nestemann overtar og en tur kan bestå av en svært kort ytringssekvens eller flere elementer (som i en monolog). Slike overganger eller tur-skifter kan enten gå veldig glatt, dvs. at den ene parten lar den andre gjøre seg ferdig før han overtar eller de kan skape friksjoner, ved at den ene blir avbrutt før han er ferdig osv. Det Liv gjør i forhold til Kaja er å justere seg slik at turtakingen synes å gå så glatt som mulig. Til tross for de mange og store forskjellene mellom den seende-hørende, språklige læreren og den døvblinde, førspråklige eleven, snakker de i denne situasjonen samme “språk”, og de fører en samtale hvor handlinger og ytringer ledsager hverandre. Situasjonen, konteksten og innholdet er felles anliggender for dem begge.

Det som også slår en når en ser sekvensen på video er det preg av samarbeid og harmoni som omgir måltidet, dets musiske og rytmiske natur. Samarbeidet består bl.a. i at begge parter aktivt lytter til hverandres utspill og svar og at de kommer med utspill som anses være relevante og tydelige for den andre. Liv foreslår noen temaer, i form av både handlinger og noe å snakke om – “speech-in-action”: Spise mat, drikke saft, se på lyset. Kaja svarer på hennes utspill (ikke mat, ja til drikke, ja til å se på lyset) og foreslår selv en rekke temaer: se på lyset, kjenne på bordet, kjenne på Livs ansikt, kose sammen, leke med hverandres hender. Liv svarer henne på alle disse forslagene og hun forteller dermed Kaja gjennom sine handlinger hvordan hun fortolker hennes handlinger og signaler rettet mot seg, og hun er dermed med på å realisere dem og tilføre dem et felles innhold. Situasjonen er som sagt preget av at begge opplever frihet til å foreslå temaer, veksle mellom temaer, motsette seg forslag og finne på noe annet i stedet. Man ser flere eksempler på det som beskrives som kjernen i talte interaksjoner, nemlig spørsmål og svar: Vil du ha saft? Vil du leke med hendene? og oppfordringer: Kjenn på bordet du også! Man ser hvordan handlingsforløpet drives framover gjennom utspill, svar og reaksjoner på utspill og svar og reaksjoner på disse svarene. Ettersom handlingsforløpet bestemmes av begge to i fellesskap der og da, ser man også en annen sentral ingrediens i vanlig talt interaksjon – ulike nølingstilstander eller små pauser hvor partene pønsker på nye utspill og nye spørsmål som kan starte nye samtaler. Dermed fremmes den kreative nyskapingen.

Emosjonelle uttrykk akkompagnerer hele tiden de ulike handlingene innenfor interaksjonen og er med på å formidle og understreke

hvordan de ulike signalene og utspillene fortolkes, dvs. de utfører sosiale handlinger liksom andre kommunikative uttrykk (Gergen, 1997). Disse emosjonelle uttrykkene blir dermed også en del av relasjonsmønsteret mellom lærer og elev og deres felles historier. I stedet for at læreren forsøker å overføre en på forhånd uttenkt ferdighet eller kunnskap til eleven, er hele situasjonen preget av ko-regulering (Fogel, 1993) innenfor en gjenkjennbar kontekst (måltidet). Ko-regulering innebærer at begge partene i samtalen hele tiden er aktive og involvert i det som skjer. Hver av partene kan påvirke den andres handlinger, utspill og signaler mens de forekommer og de trenger ikke nødvendigvis vente til den andre er ferdig. Det er problematisk å avgjøre hvem som initierer temaer og hvem det er som svarer hvem.

Den fellesskapsopplevelsen som slike enkle episoder og kontekster skaper fører med sin egen dynamikk fram mot økt begrepsforståelse og ervervelse av mer komplekse lingvistiske måter å uttrykke seg på. Det læreren fokuserer på er pragmatisk mening og funksjon, dvs. hvordan man bruker ytringer for å oppnå en virkning, noe som er selve innfallsvinkelen til lingvistisk kommunikasjon. Det er gjennom slike samhandlinger som den som nettopp er beskrevet at Kaja kan lære alle de andre sosiale aspektene ved språk, og det læreren gjør er å sørge for at de har kontekster hvor denne utviklingen fra før-språklige uttrykk til språklige kan skje. Innenfor dette måltidet kan Kajas nåværende kommunikative kompetanse komme til sin rett, hun kan bruke det hun har av uttrykk, gester, mimikk, lyder, kroppsbevegelser og tegn og læreren tilpasser seg slik at hun også bruker samme typer uttrykk, pluss andre som det etterhvert vil være mulig for Kaja å skjønne meningen med og dermed inkorporere i sitt "arsenal". Læreren forsøker å skape samtaler ut i fra og rundt Kajas spontane måter å kommunisere på og som gjør det mulig for henne gradvis å erverve mer komplekse og konvensjonelle språklige former (i dette tilfellet taktile tegn).

For å få til dette kreves det bl.a. en stor grad av lydhørhet fra lærers side og en stor grad av oppfinnsomhet for å skape variasjoner og nye scenarier innenfor de allerede kjente kontekstene. Det kreves også at læreren hele tiden har kunnskap om det neste kompleksitetsnivået i lingvistisk utvikling og kan bruke en totalkommunikativ tilnærming til eleven. Kaja kan rette sin oppmerksomhet mot de ytringer og kommunikasjonsmåter i samtalen som er gjenkjennbare og forståelige, noe som sikrer samtalegang, og hun kan gradvis inkorporere og skjønne de nye elementene som læreren sørger for forekommer. Dette kan hun gjøre fordi det er så nær sammenheng mellom handlinger og ytringer og fordi konteksten (måltidet) er meningsfull for begge parter uavhengig av språklig kompetanse. Det at

læreren er så engasjert i å forstå Kajas ytringer, svare på og bekrefte dem fører til økt motivasjon hos Kaja til å erverve de språklige uttryksmåtene læreren omgir handlingene med.

For å understreke de poenger som her er beskrevet, vil jeg beskrive den andre måltidssituasjonen mellom Liv og Kaja, spesielt med henblikk på å påpeke noen primære kommunikative handlings-elementer (Stenstrøm, 1994). Pussig nok begynner dette måltidet på samme måten ved at Kaja bryskt avviser en skje med grøt som Liv kommer med gjennom å stoppe Livs hånd i luften og dytte den vekk. Her ser man et forslag fra lærerens side som det er opp til eleven å godta eller forkaste og et svar fra Kaja. I tillegg til den vanlige saftflasken har Liv nå tatt med en plastkopp som Kaja ikke har vært borte i før og hun har liten erfaring med å drikke av kopp. I det Kaja dytter skjeen med grøt bort, fanger Liv hennes ene hånd og gjør et tegn som Kaja ikke kjenner: Hun rister hendene deres litt opp og ned og spør med stemme: “Vil du ha koppen?” Gjennom å ta elevens hånd og holde den i luften etableres muligheten for felles oppmerksomhet og å forberede Kaja på noe nytt. Kaja løfter hendene, samler de foran seg og overtar koppen, hvilket er en akseptering av et utspill og en demonstrasjon til læreren hvordan hun forstår utspillet. Hun vet av tidligere erfaring at nye ting presenteres der hun plasserer hendene sine. Sammen fører de nå koppen til munnen, gjennom å bruke fire hender. Kaja er ukjent med å få saft fra kopp og blir tydelig forfjamsset. Hun kniper sammen ansiktet, smiler forsiktig og begynner å undersøke koppen taktilt. Uttrykket er av skepsis og overraskelse. Hun kjenner rundt kantene på koppen og stikker fingrene nedi. I det hun kjenner saften i koppen begynner hun å flire stort og rister i kroppen. Liv understreker denne rustingen gjennom å gjøre det samme, dvs. hun uttrykker sin enighet med Kajas opplevelse av hendelsen. Sammen holder de hele tiden på koppen, mens de flirer begge to, både med ansiktene og kroppene. Kaja lager så en del lyder mens hun ler og læreren svarer med “Ja, ja. det er koppen din!”. Med den ene hånden på koppen strekker Kaja seg ut og finner grøt-tallerkenen som hun tar tak i, noe som foreløpig avslutter koppe-temaet. Nå holder hun både i tallerkenen og koppen. Liv kommenterer begge deler med stemme, dunker med koppen i bordet og deretter med tallerkenen for å gi Kaja en opplevelse av to ting samtidig. Hele tiden kommer Kaja med bekreftende lyder, dvs. lyder som ligner et “ja”. Flere ganger gjentas denne vekselvise dunkingen i bordet. Så viser Kaja tegn på at hun ønsker å gå videre og ytrer en “nei”-lyd samtidig som hun strekker Livs ansikt ned mot sitt i en kos. Dernest vender hun tilbake til bordet og koppen, stadig vekk med lyder. Samtidig med en sur grimase og en arg lyd – uttrykk for hennes oppfatning av situasjonen og et ønske om endring – finner hun Livs pekefinger, gjør



drikke-tegnet, legger seg tilbake i armkroken og venter på flaskens ankomst. Derigjennom har hun rettet Livs oppmerksomhet mot det hun nå ønsker, tatt initiativ til å avslutte samtalen i dens nåværende form og etablert en ny kontekst.

Begge disse måltidene forstås i sin grunnleggende handlingssekvens av begge parter og innenfor konteksten forekommer en rekke temaer som også er felles for begge. Hvert tema rommer et handlingsforløp, dvs. et sett av hendelser og regler som konstituerer hvert enkelt tema. Det er disse hendelsesforløpene og reglene som endrer seg i løpet av de kommunikative utvekslingene og som dermed utgjør det man kan oppfatte som utviklingen. Hendelsesforløpene eller scenariene utgjør deler av Kajas repertoar, og liksom alle andre barn er hun aller mest lykkelig når hun kan utspille dette repertoaret sammen med en annen, gjerne om igjen og om igjen, med stadig nye nyanser og variasjoner. Kvaliteten på samspillet med andre blir dermed bestemmende for innholdet og nyanserikdommen i hennes scenarier, dvs. for hennes utvikling.

Den tredje situasjonen er fra Kajas ankomst til skolen hvor hennes lærer tar henne i mot. Sittende i bil-stolen vil hun noen ganger hilse på og undersøke læreren (eller andre som tar henne i mot), andre ganger vil hun helst opp og avsted med en gang. Hvor lang tid hun ønsker å bruke på denne delen av ankomsten kan variere og om dette må hun kommunisere med læreren. Hun gir uttrykk for glede gjennom smil og sprell med armer og ben og disse uttrykkene besvares gjennom å klaske henne lett på lårene eller ved å bruke tegnet for "være glad". Disse hendelsene utgjør handlingens åpningssekvens. Ofte vil Kaja snakke om lyset og da vender hun seg mot lyskilden i taket over henne, tar eventuelt etter den andres hånd og forventer at de strekkes sammen i retning lyset. Denne sekvensen utgjør handlingens temaer. Deretter tar hun gjerne den annens hånd for å vise at hun vil opp eller hun dytter den andre bort for å fortelle at nå må hun se å komme i gang, noe som definerer handlingens foreløpige avslutning. Alle disse bevegelsene, gestene, lydene, tegnene blir bekräftet av læreren, men noen av uttrykkene krever mer konkret svar og aktivitet fra den andre parten, f.eks. når Kaja strekker hele kroppen og tar på beltespennen på bilstolen sin må Liv følge opp dette for at ytringen skal få noen effekt. Kajas ytring og lærerens svar/handling utgjør et såkalt "adjacency pair" (tilstøtende par), dvs. at den ene handlingen kan ikke klare seg uten den andre. Noen ganger kan hun føre lærerens hånd ned mot låsen på stolen. Før eller senere i løpet av handlingsforløpet gjør hun tegnet for sin favorittleke, som betyr at hun vil ut av stolen og gå sammen med læreren for å finne leken. Når Kaja kjenner at læreren legger sin hånd over hennes som gjør tegnet, oppfatter hun at de har samme fokus, tema og at hun er forstått.

Denne ankomst-situasjonen, som aldri er helt lik fra dag til dag annet enn i sekvens av åpning, innhold og avslutning, innebærer også mulighet for å utveksle og dele glede: *“Det er så hyggelig å se deg igjen!”*, gjenetablere kontakt: *“Nå er Kaja og Liv sammen igjen på Skådalen!”*, etablere felles oppmerksomhet: *“Se på lyset!”* og en enighet om neste post på programmet: *“Opp av stolen og finne leken!”*. Blant mange andre ting innebærer også handlingen mulighet for å lære om rekkefølge: *“Ja, du vil til leken din, men først må du opp av stolen!”* Igjen er det tydelig hvordan lærerens måter å forholde seg til Kaja på gir handlingsforløpet et preg av kontinuitet og sammenheng, noe som er typisk for samtaler. Samtale-partnere klarer vanligvis å fortolke hverandres ytringer som sammenhengende gjennom å fylle inn for eventuelle manglende elementer, dvs. gjennom å foreta slutninger på basis av den foreliggende konteksten, tidligere erfaringer, kunnskap om verden og kunnskap om den man er sammen med (Stenstrøm, 1994). Også dette er en ypperlig situasjon for å introdusere Kaja for mer komplekse og konvensjonelle lingvistiske uttrykk.

Kajas lærer har i disse måltids-, ankomst og mange andre dagligdagse rutine-situasjoner opprettet en grunnform for danningen av en identitet og subjektivitet (se også Holmen, 1996). Samspillet mellom de to gjør at Kaja uttrykker en grunnleggende menneskerettighet: Friheten til å handle. De regler Kaja følger innenfor disse rutine-kontekstene er identifiserbare og forståelige innenfor de aktiviteter hun er involvert i sammen med læreren og andre. Regler forstår jeg her som noe Kaja (liksom alle andre personer) har tilgang til og kan anvende i ulike hendelsesforløp og ikke som regler som den kognitive psykologien forstår dem som styrende for handlinger. Analyserer vi samspillet mellom henne og læreren blir det mulig å skjønne at Kaja besitter tilgjengelige regler for hvordan slike interaksjoner håndteres, hvilke regler hun faktisk følger og hvilke regler hun antar at læreren følger. Brudd på disse reglene vil bli påaktet og i verste fall true med brudd i kommunikasjonen.

For igjen å referere til Harrè (1983): Man kan tenke seg at samtaler skaper en sosial verden, med relasjonsforankret kunnskap og erfaring, på samme måte som kausalitet skaper en fysisk verden. Sett i dette lyset handler utvikling om å sikre opprettholdelsen og utfoldelsen av slike samtaler. Innenfor de felles aktiviteter Kaja og Liv har opprettet, er de også enige om den typen “språk” de benytter, dvs. de er ikke nødvendigvis enige i holdninger og syn på saker og ting som skjer, men i “livsform”. Før de sammen kan begynne å reflektere bevisst over hva det er som foregår mellom dem, må de ha oppnådd en slik enighet om det “språket” de snakker. Å bruke språket, sier filosofen Pålshaugen (1997) *“er ikke å gi bilder av en virkelighet som*

*allerede foreligger, det er å gjøre noe, gripe inn i virkeligheten, forandre den, skape virkelighet” (s. 63-64).*

I det et måltid mellom Kaja og Liv begynner, kan man tenke seg at Kaja kommer til å anvende visse regler basert på tidligere erfaringer. Hun følger et antatt hendelses-forløp som kan beskrives som en historie (narrativ) og hun møter situasjonen med et spesifikt sett antakelser basert på erfaringer med tidligere måltider. I det Liv introduserer nye elementer (eller Kaja gjennom sin kreativitet gjør det), oppstår muligheten for å endre de eksisterende reglene, revurdere de gamle antakelsene og fortelle den “gamle” historien på nytt, i en litt annen form. Noen antakelser blir bekreftet, andre avkreftet og atter andre modifisert. Ny informasjon kommer til i samspillet. Hvordan Kaja fortolker den nye informasjonen behøver ikke være Livs fortolkning, og for å finne ut av dette må de utveksle fortolkninger, vise hverandre gjennom handlinger hvordan de har fortolket den andres handlinger og finne ut om deres nye antakelser er overensstemmende eller ikke. De må stadig håndtere hendelsesforløpet på nytt og på nytt, og de er dermed involvert i en diskursiv praksis. Legg merke til at det ut i fra et slikt perspektiv er selve den sosiale prosessen og ikke den “objektive virkeligheten” som bestemmer om historiene og beskrivelsene av verden kan opprettholdes over tid (se Gergen, 1997).

Det er slike sosiale prosesser som jeg betrakter som en meningsfull måte å beskrive utviklingsbegrepet på. De er primært kommunikative og det overraskende ved innføring av ny informasjon spiller en viktig rolle.

Harré & Gillett (1994) sier at straks en endrer perspektiv fra å forstå handlinger og “atferd” ut i fra ønsket om prediksjon og kontroll og til det å se hvordan personer håndterer og tar ansvar for dagligdagse kommunikative utvekslinger, blir det å finne ut hvordan partene ser på situasjonen viktig. For å kunne forstå Kajas handlinger innenfor disse måltidene og ankomstsituasjonene, kan man ikke studere den utenifra eller fra sidelinja, men man må inn i en “samtale” (diskurs) med henne ut i fra hennes kommunikative kompetanse. Man må analysere kommunikativ funksjon og hvilke sosiale handlinger hun vil at hennes ytringer skal utføre. Kommunikasjon blir derfor det samme som samvær hvor to (eller flere) personer med sine individuelle syn på saker og ting, holdninger, intensjoner og motiver mener noe for hverandre for å konstruere grunnlaget for å anta at de mener noe felles. Bare innenfor et slikt samvær blir det mulig å fortolke hverandres utspill og svar på utspillene. Sosial kontekst og diskursiv praksis blir sentralt for å forstå mening, og for å finne meningen til f.eks. et ord innenfor en kontekst må man se på hvilken bruk det er ment å ha i den spesifikke konteksten (Crossley, 1996).

Det å fremme en kommunikatív utvikling i relasjoner mellom alvorlig funksjonshemmede personer og deres omsorgs- og fagpersoner, fordrer først og fremst etablering av felles aktiviteter og felles prosjekter, som er meningsfulle og forståelige for begge parter uten behov for språk. Det fordrer en synkronisering og koordinering av kommunikative måter å uttrykke seg på og at prosessen med å tilføre den ene parten økt lingvistisk kompetanse på en naturlig måte blir begges anliggende. Jeg håper at de tre eksemplene ovenfor kan være med på å illustrere hva gode språk-innlærings situasjoner er.

## Referanser

- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge University Press, Cambridge
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The Fabric of social becoming*. Sage Publications, London
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Sage Publications, London
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships: Origins of Communication, Self, and Culture*. University of Chicago Press, Chicago
- Gergen, K.J. (1997). *Virkelighet og relationer*. Dansk psykologisk Forlag, København
- Harrè, R. (1983). *Personal Being. A Theory for individual Psychology*. Blackwell, Oxford
- Harre, R. & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. Sage Publications, California, USA
- Holmen, L. (1996). *Viljen og lyset. Et døvblindfødt barns utvikling*. Nordisk Vejleder nr. 19, Forlaget Nord-Press, Dronninglund, DK
- Lorentzen, P. (1997a). *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Tano-Aschehoug, Oslo
- Lorentzen, P. (1997b). *Språk og handling. Samtaler med alvorlig funksjonshemmede barn*. Upublisert manuskript.
- Pålshaugen, Ø. (1997). *Kritikk av den ene fornuft*. Spartacus Forlag, Oslo
- Stenström, A.-B. (1994). *Spoken Interaction*. Longman, London

# Fanger i kroppen

## Om kommunikasjon, handikapp og litterære kvaliteter

Av Barbro Sætersdal

*Men jeg ble ikke skapt til lek og fjas  
eller til selvforelsket smil mot speilet.  
Grovt hugget til og vanskapet som jeg er,  
er jeg blitt nektet kjærlighetens gave:  
å være sprellemenn for pene jåler.  
Jeg som en falsk natur har narret for  
velskapte lemmer og et vakkert ansikt,  
uformelig, uferdig, født før tiden  
til livet, bare halvt et menneske,  
så skakk og så motbydelig å se på  
at hunder stormgjør der jeg halter frem.*

WILLIAM SHAKESPEARE  
RICHARD III, FØRSTE AKT, 1 SCENE

### Menneske eller “grønnsak”?

Når Jean-Dominique Bauby våkner opp på sykehuset etter en hjerneblødning i desember 1995, oppdager han at han har mistet herredømmet over kroppen sin. Han er lammet fra topp til tå. Det eneste han kan bevege er sitt venstre øyelokk. Bauby er rammet av det vitenskapen kaller “lock-in- syndromet”. Fanget i sin egen kropp uten å kunne snakke, svelge, spise, puste uten hjelp. Han kan ikke bevege den minste muskel. Men intellektet er intakt.

Jean-Dominique Bauby var en fremgangsrik journalist, chefredaktør for det store franske damebladet Elle. Han er 42 år da ulykken rammer ham. Han står på toppen av sin karriere. Han er rik, innflytelsesrik, flott å se på, far til to små barn, nyseparert fra sin kone. Han har nylig flyttet sammen med en ung vakker kvinne som han dyrker. Hjerneblødningen har på et øyeblikk forandret hele hans tilværelse. Livet og han selv er ugjenkjennelige på alle plan.

Hvem er han? Hvordan bryte murene, hvordan kommunisere uten språk, uten mimikk, uten gester? Med hjelp av et sinnrikt bokstaveringsystem som Bauby konstruerer selv, bokstaverer han med sitt venstre øyelokk sin historie. Bokstav for bokstav.

*Jeg gjentar hver setning ti ganger i hodet, tar vekk et ord, legger til et adjektiv og lærer meg teksten utenatt, stykke for stykke.*

En av hans viktigste drivkrefter for dette Sisyfos-arbeidet er hans separate ønske om å fortelle: Jeg er jeg! Se meg! Jeg er ikke bare den totalt hjelpesløse, uappettilige, ubevegelige stakkar som dere ser. JEG ER MEG! Jeg ser, jeg lytter, jeg tenker, jeg lider, elsker, er opp-tatt av banaliteter, lever i minner og uroer meg for neste aftenstell. Fange i kroppen som han er, må han bryte seg ut av dette fangenskap for å fortelle at han ikke er “en grønnsak”, en ting uten tanker, uten vilje, uten følelser. Drivkraften bak boken ligger nettopp i dette ønsket: å få omgivelsene til å se og skjønne at hans menneskelighet er intakt.

Det har vært en hard kamp å tvinge seg til å se seg selv slik som omgivelsene ser ham. Å anerkjenne fakta og samtidig beholde troen på sin integritet.

*“I speilet ble et ansikt på en mann som så ut til å ha ligget i en tonne med dioxin gjenspeilet. Munnen var forvridd, nesen skadd, blikket fylt av skrekk. Det ene øyet var sydd igjen og det andre sperret opp som et Kains øye. Jeg fikserte den utvidete pupillen en kort stund før jeg skjønnte at det faktisk var meg selv.”*

For Bauby er det hans gamle 93-årige far som selv er “locked in” i sin gamle Paris-leilighet uten heis og derfor ikke kan besøke ham men bare snakke med ham i telefon, og hans to små barn som best klarer å holde en konversasjon i gang på en naturlig måte uten å få svar.

*“Min datter Céleste forteller om sine eventyrer på ponnyryggen. Om fem måneder fyller hun ni år. Min far forklarer hvor ustø han er blitt til bens. Han går ellers tappert gjennom sitt treog-nittende år. De er de to ytterste leddene i den kjede av kjærlighet som omgir og beskytter meg. Jeg lurer ofte på hvordan disse enveiskjørtede samtaler virker på dem som ringer. Meg virker de fullstendig opprivende på. Hvor gjerne skulle jeg ikke ha svart på de kjærlige telefonsamtaler med noe annet enn taushet”.*

Og slik feirer Bauby “Fars dag” på sykehuset:

*“Jeg iakttar mine barn i skjul der jeg sitter hopkrøket i stolen som deres mor kjører gjennom sykehuskorridorene. Jeg er vel blitt en noe zombielik far, men Théophile og Céleste er fulle av*

*liv, bevegelige og grinete, og jeg får aldri nok av å se dem gå ved siden av meg, bare gå, og med sikre miner skjule ubehaget som tynger deres små skuldre. I farten tørker Théophile opp strengene av saliv som renner fra min lukkede mun med papirservietter, Han gjør det nesten umerkelig, ømsint og skremt på samme gang, som sto han foran et uberegnelig dyr. Så snart vi sakter på farten, klemmer Céleste mitt hode med høye smellkysser og gjen- tar: "Det er min pappa, det er min pappa", som en besvergelse. Vi feirer Fars dag.... Vi er sammen på denne symbolske dag, trolig for å bevise at noe, en skygge, noe av pappa fremdeles er en pappa. Jeg splittes mellom glede av å se dem leve, bevege seg, le og gråte under noen timer, og frykten at synet av all denne sorg og bedrøvelse, først og fremst min egen, ikke er noen ideell fritidsbeskjefligelse for en gutt på ti og hans åtteårige lillesøster, selv om vi felles har gjort den kloke beslutningen å ikke sukre sannheten.....*

*.... Klokken er fem. Klokken som jeg normalt synes høres så vennlig ut, klinger nå for å meddele at det er dags å skilles. Vinden blåser opp litt sand. Havet har trukket seg så langt tilbake at de som bader nå bare er små prikker ved horisonten. Før vi ger oss i vei løper barna i forveien og vi blir sittende ensomme og tause, Sylvie og jeg. Hennes hånd klemmer mine stumme hender. Bak de mørke solbrillene som reflekterer en skyfri himmel, gråter hun stille over våre ødelagte liv.*

Bauby representerer et unikt innenfra perspektiv fra et menneske med en ekstrem funksjonshemming. I Frankrike ble hans bok en formidabel suksess, og ble solgt i 25.000 eksemplarer allerede på utgivelsesdagen. Den er også oversatt til mange språk. Trolig henger dette sammen med Bauby's glamorøse fortid som trendig sjefredaktør i Elle. "Fallet" ble så stort og muligheten til identifikasjon, innlevelse og fråtseri i andres ulykke maksimalt. Han var... han ble... han er.

## **Å bryte murene**

Bauby er ikke ensom om å gi signaler fra "dykkerklokken", fra funksjonshemmede mennesker som er fanger i sine egne kroppor eller sinn. I det siste tiåret har vi fått mange bøker som er skrevet av mennesker med ulike funksjonshemninger. Noen har vært funksjonshemmede fra fødselen eller tidlig alder, som f.eks. Donna Williams, en høyt begavet kvinne med autisme. Hennes bøker med de betegnende titlene "Ingen ingenstedes" (1991) og "Fra ingen til en" (1994) skildrer hvordan det føles å leve i sin egen verden og ikke greie å bryte seg ut, og hvordan det føles for et slikt begavet menneske å bli



stemplet som døv, dum, unormal og sinnssyk. Hun var i lang tid så redd for følelser, alle følelser, at det stengte henne ute fra ethvert normalt personlig forhold.

*“Det store, svarte Ingenting hadde kommet og tatt meg flere ganger om dagen. Det tause skriket eksploderte bestandig i hodet mitt og tømtes ut i rommet helt til jeg til slutt lærte meg at det ville bety døden....*

*Jeg satt på det røde teppet med armene rundt meg og ventet på sammenstøtet. Etter tjueseks år hadde jeg lært at dette ikke var døden som kom, men følelsene.”*

Andre har blitt funksjonshemmede i voksen alder med alt hva det innebærer av forandrede relasjoner. Et eksempel på det siste er selvfølgelig Jean- Dominique Bauby. Et annet er John Hull (1991), professor i teologi. Han mister gradvis synet og beskriver intenst og realistisk hvordan det er å gå over gaten, og hvordan han oppdager at han blir ignorert og infantilisert. Han skriver om hvordan de visuelle minnene gradvis forsvinner. Bilder av menneskers ansikter, inkludert hans eget, blir ikke lenger “oppdatert”. Etter hvert stivner de og hviskes langsomt ut før de definitivt forsvinner. Også relasjonene med den egne familien og det erotiske samspillet forandres.

*This is another aspect of this horror of being faceless, of forgetting one’s own appearance, of having no face. The face is the mirror-image of the self.*

Disse forfatterens sosiale bakgrunn, intellektuelle utrustning og litterære og kunstneriske ambisjoner er svært forskjellige. Men målet er det samme: å nå frem, å bryte murene. De vil fortelle om hvordan det føles å være funksjonshemmet, og hva de kjemper med. De ønsker forståelse. De krever respekt. De skriver for å overleve. Å skrive, å vitne om sin annerledeshet knytter seg til det eksistensielle spørsmålet om hva det er å være et menneske.

Et bevegende eksempel, der den sosiale bakgrunnen er diametralt motsatt og vesentlig mye mindre “spennende” enn Jean-Dominique Bauby’s, er en liten selvbiografi av Joey Deacon som kom ut i 1981. Deacon, som er født i 1920, er sterkt cp-rammet og sitter i rullestol. Han kan verken snakke eller bevege seg. Siden han var 6 år, har han levd på en stor, gammeldagse institusjon for utviklingshemmede som ble bygget i 1870. De ytre forholdene er elendige.

Den eneste som kan forstå Joey’s uartikulerte lyd og omsette dem til et begripelig språk, er en av de andre beboerne på institusjonen, Ernie, som også er sterkt funksjonshemmet. Gjennom ham, og sam-

men med to andre funksjonshemmede venner, greier de å skrive Joey's selvbiografi. Deres sammenlagte anstrengelser resulterer i seks maskinskrevne linjer om dagen over en periode på mange år. Boken, "Tongue tied", er langt fra noe skjønnlitterært mesterverk, men den er – som Bauby's – en utrolig, fysisk, psykisk og litterær kraftprestasjon.

*"I mai i fjor sa jeg til min venn Ernie: Jeg skal snart fylle femtittre år; Halvdelen av de årene var stumme, halvdelen ikke, takket være deg. Du ga meg sjansen til å snakke til verden utenfor."*

Joey Deacon kommer fra enkle sosiale kår med mye sykdom og elendighet, men med sterke familieband. Når hans mor dør, makter familien ikke lenger å pleie ham. Han plasseres på institusjonen der han så vokser opp på skiftende avdelninger. Hans skolegang varer bare i tre måneder. Noen spesialundervisning er det aldri tale om.

*"Min skoletid begynte, og jeg fikk ikke fortsette så lenge. Jeg gikk på skolen ved Otting street. De ville ikke ha meg der lenger. Jeg kunne ikke snakke. Jeg gikk tre måneder på skolen. Ved den tiden fikk jeg en lillesøster, Gladys. Da jeg sluttet skolen ble jeg hjemme, og mamma pleide å sette meg foran ytterdøren. Hun pleide å spørre meg hvor mange biler som hadde kjørt forbi, og jeg svarte ved å blinke med øynene. Mamma forsto det."*

Joey Deacon kan stå som et eksempel på de som ble født funksjonshemmede og vokste opp på institusjon uten dagens muligheter å kommunisere med andre via PC og mikrodata. Likevel savner hans fortelling aggressivitet og bitterhet. Den preges av en takknemlighet og kravløshet som nesten føles støtende for en moderne leser. Når Deacon f.eks. etter at han i 18 år har feiret juleaften på institusjonen, blir invitert til å tilbringe julen med sin familie er han fylt av glede og takknemlighet – ikke med bitterhet over alle årene han hadde måttet feire jul på institusjonen.

Trass de mange ulikhetene i bakgrunn og livsstil preges bøkene av Deacon, Bauby og de mange andre funksjonshemmede som har skrevet om sine liv, av samme engstelse. De er redde for at omverden vurderer dem utenfra, ut fra deres hjelpeløshet, deres funksjonshemninger. Hvis en blir definert som et hjelpeløst, umælende vesen, som en "grønnsak", en "omsorgspakke", er selvfølgelig faren stor for at en blir henvist til en ikke-menneskelig sfære. Å ikke bli forstått

blir et eksistensielt problem som rører ved et grunnleggende spørsmål: Hva er et menneske?

## Dyr eller menneske?

Grenseoppgangen menneske – dyr er ikke uproblematisk og diskusjonen har gamle historiske røtter. Et klassisk eksempel på denne grenseoppgangen er Jean Marc Gaspard Itards arbeid med “Den vilde gutten fra Aveyron”, også kalt ulvegutten (Edlund 1997). Itard, som var lege, publiserte sitt arbeid allerede i 1807, og Bente Edlund kroner ham til spesialpedagogikkens far. Ulvegutten ble funnet naken og forskremt i skogene utenfor Aveyron og brakt til sivilisasjonen av tre jegere. Han var da mellom 11 og 12 år gammel og blir beskrevet som et dyrisk vesen, følelsemessig avstumpet, språkløs og forskremt med atferd som et vilt dyr. Itards menneskelige og spesialpedagogiske kamp kan nettopp beskrives som en kamp for å løse det menneskelige hos gutten, og løfte ham opp fra dyrestadiet.

Darwins evolusjonsteori av 1859 postulerte at det var en kontinuitet i utviklingen mellom menneske og dyr. Dette fikk politiske konsekvenser på flere plan. Hvis det er slik at naturen nådeløst utdefinerer de svake, mens sivilisasjonen bygger sykehus og anstalter for å hjelpe og beskytte de syke, gale og åndsvake, blir en av følgene at også de svakeste og mest livsudugelige får mulighet til å fortplante seg. “Ingen som har arbeidet med dyravl, kan tvile på at dette i høy grad er skadelig for menneskeslekten”, skriver Darwin i 1871. Slike resonnementer gir også grobunn for tvil om sterkt funksjonshemmede individer kan betraktes som “virkelige” mennesker.

## Dyr, menneske eller troll?

“Er du et menneske, så dør jeg deg..” Disse ordene inngikk i tidligere tiders dåpsritualer “mellem det af djæveln befængte og det menneskelige” (Kirkebæk 1997). Hun forteller at et barn i visse tilfeller kunne bli oppfattet å ha et så avvikende utseende at det ikke ble betegnet som menneskelig. Derfor ble det nektet dåpen. Dette synet har klare tråder til byttingefortellingene. Forestillingene om byttinger har aner tilbake til middelalderen og gjenfinnes fra orienten til de britiske øyene (Högberg 1996). Det forekommer også i norsk folketro, og beretningene om dem er skremmende og grufulle. Det går tydelig fram at byttingehistoriene dreier seg om psykisk og fysisk sterkt funksjonshemmede barn. Medisinsk sett dreier det seg av beskrivelsene å dømme oftest om barn som er psykisk utviklingshemmede, c.p-skadde eller som har hydrocephalus (vannhode). Byttingene var stygge, de hadde ofte dyriske trekk, de vokste og snakket

ikke som andre. Enhver som så en bytting, skjønte straks at her hadde de underjordiske hatt en finger med i spillet.

*“Dei tala om ein på Brone, han var forbytt av huldrefolk. Det var noe særleg med denne ungen. Haugfolket hadde makt over han. Folk såg koss ungen rykte til når han var klipin. Kvar gong han vart kalla av haugfolket på dette viset, vart han borte eit skeid.”*

Det udøpte barn var særlig utsatt og måtte beskyttes på foreskrevne måter. En trodde at en kunne blidgjøre de mørke makter ved å trekke barnet gjennom eit uthult eiketre i fullmåne, lese besvergelses, gjøre korsets tegn, eller koke spesielle heksebrygg. Ved å mishandle barnet kunne en tvinge de underjordiske maktene fram i dagslyset. Selv ikke de underjordiske maktet å høre at deres egne ble plaget og pint. Byttingen ville bli hentet, og det bortrøvete menneskebarnet bli brakt tilbake.

*“Er eit barn bytt og du sopar det upp i trogjet med boset tri torsdagskvelder etter einannen og hiver det attøver hovudet på dyngjen, da tek tussen det att.”*

Byttingene aktualiserer spørsmålet om hvor grensen for det menneskelige går. Swartling (1989) mener at mennesker i alle tider har ønsket å sette opp en slik grense, en grense ved hvilken kroppens politikk utspiller seg. Mennesker skilles fra dyr gjennom tre kvaliteter, hevder Swartling: språket, fornuftet og religionen. Oftest symboliserer “dyret” den kroppslige verden som mennesket deler med dyrene. Det spesifikt menneskelige blir da evnen til å kontrollere denne kroppslige verden. Skillelinjen mellom menneskelig og dyrisk blir en analogi for å være et medlem av samfunnet eller stå utenfor dette. Dette har et åpenbart politisk aspekt. Hvis en på denne måten avhumaniserer mennesker som står utenfor eller befinner seg i samfunnets marginaler, mennesker som på en eller annen måte blir oppfattet som avvikere, skaper en samtidig en mental beredskap for å behandle dem på en måte som ellers ikke ville være mulig av etisk/moralske grunner.

Denne mekanismen ser vi klart i rasehygieniske tankeganger. Holocaust begynte som kjent med et eunasteniprogram som tok sikte på å utrydde utviklingshemmede og andre “defekte” individer. Tvangssteriliseringen av psykisk utviklingshemmede og psykisk syke som foregikk i stor utstrekning i de nordiske landene ennå frem til 1960-tallet, er vitnemål om at rasehygieniske tankeganger hadde fotfeste også langt etter krigen. Etter krigen naturlig nok ikke med di-

rette rasehygieniske begrunnelser men ut fra tanker om at “social engineiering” var et nødvendig middel hvis man ønsket å bygge opp en sosialdemokratisk velferdsstat.

## Er dette litteratur?

Hvordan skal vi så klassifisere selvbiografiene? Er de og de mange foreldrefortellingene som er kommet i de siste tiårene skjønnlitteratur? Synet på dette varierer. Men å bruke mye energi på trekke klare skillelinjer mellom denne type selvbiografier og skjønnlitteratur er etter mitt syn et feilgrep. I tilfelle ville ikke Sigrid Undset lenger være forfatter da hun skriver om sin utviklingshemmede datter Tulla. Er hun da innsnevret til å bare være “mor”?

Det er innlysende at noen bøker som er skrevet av psykisk utviklingshemmede mennesker vanskelig kan klassifiseres som skjønnlitteratur. Her et sitat fra Arne Teigeland's bok om sitt liv (1993) som kan illustrere dette. Teigeland har Down's syndrom.

*Jeg kan huske jeg lekte som barn. Så erta de meg litt da. Og da jentene fløy etter meg, både bak og foran, og plutselig så knuste jeg et vindu. Jeg var redd det skulle bli bråk. Så kom han naboen der da, han hette Hansen. Da begynte jeg å gråte. Og da skjønte han. Og da gikk han ned til pappaen min, da. Det var jentene som skulle henge seg på meg, vet du.*

Men Teigeland's og de andres bøker kan på sin måte være interessante vitnesbyrd fra mennesker med annerledes erfaringer. Slik er de verdifulle. Og i likhet med Joye Deacon's bok er de litterære kraftprestasjoner.

Christopher Nolan, en ung irsk paraplegiker – i likhet med Deacon – har derimot av anmelderne blitt sammenliknet med Joyce, Yeats og Dylan Thomas. Han vant “The Whitbread Book of the Year 1987” prisen for sin bok “Under the Eye of the Clock”. Slik skriver han om sitt forhold til media:

*Newspapers bombarded constantly, each one eager to be the first with the story of how a cripple came to vie with able-bodied man, especially in the area of wanton frankness as applied to literature and its brash experts...What I am garnering from all this jousting attention, pondered the alert boy. Casting glancing of concern towards his family he noted the affront to their privacy, the yes associated with their handling of his hassle-filled, nodding-headed, creative though silent communication. He sad-*

*ly fought to make his heartfelt plea – don't let the media create a monster out of me.*

Diskusjonen om litterære (kontra menneskelige?) kvaliteter har blitt aktualisert gjennom utgivelsen av Bauby's bok. Den ble, som tidligere nevnt, solgt i store opplag over hele verden. I litterære kretser har man til og med skumlet om mulige ghostwritere. Aftenpostens anmeldelse med tittelen "Vingeløs sommerfugl" er kritisk og mener at romanen

*"hverken har et fantasifullt språk eller original oppbygging, og som tekst står denne berettelsen dårlig på egne ben. Den vanvittige kraftanstrengelsen fra Bauby og tålmodigheten til kvinnen fra forlaget er det mest oppsiktsvekkende ved hele projektet. Boken trenger den krykken som heter "sann historie".*

Og her ligger kanskje det grunnleggende spørsmålet: Hvis Bauby's fortelling hadde vært fiksjon, ville den trolig ikke hatt samme suksess. Men det er jo nettopp dette; at det er **virkelighet**, og en virkelighet som det går an å identifisere seg med, som gjør den verdifull. Hvem "eier" virkeligheten?

Isak Bashevi Singer uttalte en gang at han selv aldri ville skrive om konsentrasjonsleirene fordi han selv ikke hadde vært der. Likevel har bl.a. Primo Levis bøker iblant vært diskutert fra perspektivet: Kan de klassifiseres som skjønnlitteratur? Levi skriver selv om boken "Hvis dette er et menneske" at den ble til i et håp om å bli frigjort fra Auschwitz-traumet. I den danske oversettelsen står det (Øybo 1997):

*"Jeg skrev korte, og blodige digte, jeg fortalte i et hæsblæsende tempo, mundtlig og skriftlig, så meget at det gradvist voksende ut til en bok. Når jeg skrev fandt jeg fred i korte øjeblikke, og jeg følte meg atter som et menneske, som én av de andre, hverken som martyr, utstødt eller helgen, men som en af dem der skaber seg en familie, som skuer fremad og ikke tilbake."*

Det å skrive blir for Primo Levi – som det blir for Bauby – det samme som å overleve. Etter at alt er tapt, blir skriften bindeleddet til den tapte verden, verden utenfor. Slik blir kategorier om litterære kvaliteter meningsløse fordi det å skrive, det å vitne, knytter seg til spørsmålet om dette å være et menneske. Også under dyriske, nedverdiggende forhold. **Se meg! Jeg er et menneske!**

## Kilder

- Bauby, J-D: *Le scaphandre et le papillon*. Paris, Lafont: 1997 (Norsk oversettelse: Dykkerklokke og sommerfugl. Oslo, Gyldendal:1997)
- Deacon, J: *Tongue Tied London*. National Society for Mentally Handicapped Children: 1975
- Hull, J: *Touching the Rock. An experience of Blindness*. London, Arrow: 1991
- Högberg, B: *Det handikappadebarnet i vuxenvärlden*. Doktoravhandling. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet 1996
- Kirkebæk, B: "Er du et menneske, så..." Om faglitteraturens metaforer og billeder vedrørende temaet menneske-dyr. I: Clausen, Kirkebæk og Sætersdal: *Narrativiteten i specialpedagogikken*. (in print)
- Kirkebæk, B: "Dannelse og degeneration. En reduktion af idiotantallet i verden er nødvendigt". *Nord Nytt* 51, 1996
- Nolan, C: *Under the Eye of the Clock*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1987
- Primo, L: *Se questo è un uomo*. Torino, Einaudi:1971
- Swartling, J-A: *Vad är du för en? Om kroppens politik*. Stockholm, Akademeja: 1989
- Teigland, A: *Dette er mitt liv*. Oslo: Lunde 1993
- Williams, D: *Ingen ingenstedes*. Oslo, Pax 1993
- Williams, D: *Fra ingen til en*. Oslo, Pax: 1995
- Øybo, M: "Hvis dette er litteratur..." *Kronikk. Aftenposten* 3. august 1997



# Livshistorien som fortælling

Af Hans Clausen

## Indledning

Baggrunden for dette bidrag til *Festskrift for Birgit Kirkebæk* er mit mangeårige samarbejde med B.K. om forsknings- og undervisningsopgaver på Danmarks Lærerhøjskole. Forsknings samarbejdet har resulteret i såvel bøger (“Aktiv kommunikation med multihandicappede børn” (1984), “Specialpædagogisk bistand til småbørn” (1986), “Skrøbelig kontakt” (1994)) som artikler i tidsskrifter og bøger. Det seneste fælles-projekt er en endnu ikke offentliggjort bog med titlen “Specialpædagogikk, en narratologisk synsvinkel” af Birgit Kirkebæk, Barbro Sætersdal og undertegnede. Mit bidrag til dette festskrift videreudvikler nogle temaer fra denne bog. Artiklen redegør for nogle overvejelser over livshistoriske fortællinger som et tema i undervisning i samtale, rådgivning og terapi på Speciallæreruddannelsen.

Lad mig ud over at betegne Birgit Kirkebæk som en inspirerende samarbejdspartner også nævne, at hun er en nær personlig ven.

## Livslinieøvelsen

Som ansat på Lærerhøjskolen har én af mine opgaver været at undervise i rådgivning og vejledning på Speciallæreruddannelsen – herunder i kommunikation og samtale. Som led i denne undervisning har jeg benyttet forskellige øvelsesoplæg, som giver de studerende erfaringer med forskellige rådgivnings- og samtaleproblematikker. En af disse øvelser er *livslinieøvelsen*. Livslinieøvelsens formål og sigte er behandlet i faglitteraturen (Willert, 1987; Buus Jensen, 1991). På Speciallæreruddannelsen har formålet primært været at give de studerende erfaringer med at føre en personlig samtale og herunder stifte bekendtskab med såvel rollen som den, der fortæller, som den, der lytter, leder og støtter samtalen. En sådan samtale har visse begrænsede fællestræk med de samtaler specialpædagoger og psykologer fører med forældre, hvis barns vanskeligheder i skolen undersøges og udredes.

Specialpædagogisk virksomhed består lidt forenklet udtrykt af aktiviteter, hvor speciallæreren har direkte kontakt med barnet i undervisning, og aktiviteter, hvor læreren indirekte beskæftiger sig med barnet gennem forældresamtaler, vejledning af kolleger, supervision og samarbejde med andre faggrupper.

Specialpædagogiske forældresamtaler er professionelle samtaler med et særligt formål. Det er samtaler, der kræver klare samtalekontrakter, der tydeliggør, hvad forældrene og speciallæreren er sammen om, hvilken opgave, de skal løse, og hvad de hver især er forpligtiget til.

Speciallæreres samtaler med forældre kan opdeles i regelmæssige samtaler og problemorienterede samtaler. I regelmæssige samtaler udveksles der information om barnets udvikling i skolen og hjemmet med henblik på at få en fælles forståelse og koordinere handlemåder. I problemorienterede samtaler er anledningen, at der er problemer i et barns udvikling. Samtalens formål er at analysere barnets vanskeligheder i fællesskab og her ud fra planlægge undervisning og behandling. De problemorienterede samtaler indledes næsten altid med følgende spørgsmål: "Hvad er problemet?"

Det følgende er nogle refleksioner over undervisning i forældresamtale med fokus på problemorienterede samtaler. Jeg vil beskæftige mig med nogle fællestræk ved de fortællinger, man som professionel får fortalt af forældre til børn, der har det svært i skolen, uden skelnen mellem forældresamtale, rådgivning og terapi. Det må naturligvis understreges, at der ud over fællestræk også er væsentlige forskelle mellem forældresamtale, rådgivning og terapi, og mellem de samtaler speciallærere, psykologer og andre faggrupper fører med forældre, hvis børn har vanskeligheder i skolen. Fællestrækkene skyldes, at de fortællinger, der fortælles som svar på spørgsmålet om "Hvad der er problemet?" næsten altid er en beretning om familiens livshistorie indtil det tidspunkt, hvor barnets situation blev "et problem".

Livslinieøvelsen er på en gang simpel på grund af sin enkelthed og vanskelig på grund af sine få holdepunkter. Den udføres i par. Hver deltager får udleveret et ark ulinieret papir. Instruksen lyder: "*Tag dette papir og en blyant og tegn en linie fra venstre side af arket til højre side. Lad linien eller kurven være et grafisk udtryk for dit livsforløb fra du blev født og til nu*". Der kan tilføjes en instruktion om at sætte mærker på linien ved "milepælene" i ens liv. Deltagerne oplyses endvidere om, at de senere skal fortælle om deres livslinie til partneren. Der gælder to regler for samtalen med partneren: (1) Den, der fortæller, har selv kontrol over hvad, han eller hun vil fortælle (2) Det er forbudt at sige noget, som man ikke selv ønsker at dele med den anden. Til disse instruktioner kan føjes forskellige tillægsinstruktioner, som tilfører opgaven forskellige grader af struktur, retning og holdepunkter.

Resultatet af livslinieøvelsen er en fortælling, som jeg i det følgende vil kalde for "livshistorien". De fortællinger, der fortælles til livslinieøvelsen, har fællestræk med de fortællinger antropologer og

sociologer indsamler som led i dataindsamling om personers livserfaring. Men de har også fællestræk med de levnedbeskrivelser man finder i selvbiografier, biografier, memoirer, nekrologer, personalhistorie og historiske romaner. De narrative virkemidler i de forskellige genrer er næsten de samme. Jeg vil i det følgende sammenfatte mine erfaringer med fortælling af livshistorien under livsliniefølsen i fire temaer:

- Under fortællingen af livshistorien ”konstruerer” fortælleren mening og sammenhæng i sin fortælling, der antyder at livet er en sammenhængende helhed.
- Vi bærer på flere udgaver af livshistorien: Der er ikke én og kun én udgave af livshistorien. Fortællingen om fortiden omskrives også i lyset af nutiden.
- Trafikken på livslinien kan gå begge veje: Et udsagn i fortællingen kan pege både bagud og fremad.
- Fortællingen af livshistorien kan ende i en fælde, der ikke åbner for nye meningsskabende konstruktioner og dermed for nye handlemuligheder.

## Fortællingens helhed

Et iøjnefaldende træk ved de fortællinger, der fortælles i tilknytning til livsliniefølsen, er, at de er præget af et behov for at give mening og påvise sammenhænge mellem forskellige oplevelser i et menneskes liv. Fortællingerne fortælles som om livet er en helhed, der bevæger sig i en bestemt retning, som om livet er bestemt af en hensigt, en mening eller et projekt. Fortællingerne fremstiller de enkelte begivenheder i en organiseret form og ordnet i et forløb, der antyder eller suggererer årsagssammenhænge og helhed i tilværelsen. I fortællinger hersker der andre love end i det virkelige liv. De oprindelige begivenheder organiseres f.eks. på en måde, så de formidler en bestemt pointe, skaber en dramatisk effekt, et plot osv. Begivenheder og hændelsesforløb bliver samlet i et overordnet mønster for at formidle et bestemt budskab. De enkelte episoder bliver en del af et mønster, hvor de kaster lys over hinanden eller får en indbyrdes relation f.eks. en tidsmæssig rækkefølge eller en kausal sammenhæng.

Ved at rekonstruere erindringen som en fortælling *skaber* vi en sammenhæng og mening, der gør det uoverskuelige og tilfældige overskueligt og sammenhængende. Reelt er fortællingen en konstruktion, der bygger på udvælgelse og fravalg. Det, der ikke passer ind i sammenhængen, huskes ikke.

Den selvbiografiske fortælling spørger ikke så meget om, hvad der skete, som hvad begivenhederne betød. Fortællingen er på ingen

måde “identisk” med eller en udtømmende beretning om en persons liv. Andre meningsskabende konstruktioner ville have givet andre sammenhænge, andre erindringer og andre fortællinger.

Man kan hævde, at vi konstruerer en overordnet mening i fortællingen om vores liv, fordi vi ikke kan bære, at livet “bare” er tilfældigheder. (“Hvis jeg ikke var gået til det møde, havde jeg aldrig mødt ham/hende”). Uden en sådan forestilling om mening og formål med vores tilværelse må vi indse, at tilfældigheder spiller ind, at vi af og til vælger i blinde, at momenter af kaos forekommer. Enkelte moderne forfattere opløser derfor deres selvbiografier i små historier og anekdoter for at understrege, at livet leves stykkevis og delt fremfor som styret af ét sammenhængende “projekt”. Et par eksempler er Svend Åge Madsens roman “Lad tiden gå” (som består af små historier og anekdoter) og Ib Michaels selvbiografiske skønlitterære roman (“autofiktion”) “Vaniliepiggen” (Stounbjerg, 1994).

Bruner (1986) skelner mellem tre lag i fortællingen af livshistorien: Livet som det leves, oplevelsen af livet og udtrykket for oplevelsen som det fortælles. Fortælling af livshistorien under livslineoplevelsen er i den forstand en fortælling, der henter sit råstof fra den samlede mængde begivenheder i en persons liv, samt fortællingen om disse begivenheder. Det er en gængs opfattelse, at det er *summen* af vores oplevelser, der *er* vores livshistorie. Denne opfattelse går fejlagtigt ud fra, at vi bevarer *alle* vores oplevelser i hukommelsen på en sådan måde, at de senere kan hentes frem i uændret form og gengives i en fortælling. Fortællingen af livshistorien er snarere et forsøg på at gengive *nogle* personlige oplevelser på en *reflekteret* måde.

Fortællingen af livshistorien siger ikke blot noget om, hvad der er sket i en persons liv, den siger også noget om, hvordan fortælleren *ønsker* at fremstå. Selvforsvar og poseren er en del af fortællingen. Da mennesker i almindelighed oplever deres hensigter som gode, vil fortælleren fremstille eller retfærdiggøre sine handlinger som det eneste, der var at gøre i den givne situation, og fremhæve eventuelle formildende omstændigheder, der kan have fremtvunget afvigelser fra normen. Et ønske hos fortælleren om at fremtræde på en bestemt måde for tilhøreren er bestemt virksomt – hvad enten fortællingen er selvhævdende, bekendende, undersøgende eller bearbejdende. Man kan derfor hævde, at den selvbiografiske fortælling kan rumme elementer af forstillelse. Men grænserne mellem normal beskyttelse af et positivt selvbillede og det iscenesatte bedrag eller selvbedrag er ganske flydende. En falsk selvfremstilling kan være tragisk, hvis den er en livsløgn. En ironisk distance til selvfremstillingens under- og overdrivelser kan derimod være hudløst ærlig.

Selvbiografiske fortællinger anvender ofte nogle *skabeloner*, som organiserer begivenhederne i fortællingen. En af disse er begrebet

livsaldre, der inddeler fortællingen i forskellige perioder med hver sit "projekt" eller "opgave". Livsaldre er overvejende et tilbageskuende begreb, der anvendes af ældre mennesker, der ser tilbage på tilværelsen. Yngre mennesker anvender hyppigere "overgange" i livet som inddelingsgrundlag: skolestart, erhvervsuddannelse, pardannelse osv.; andre anvender en "center/perifiskabelon", hvor far og mor er i centrum, søskende, andre slægtninge, kammerater og nærmiljøet gradvist længere ude i periferien.

Nogle selvbiografiske fortællinger understreger *kontinuiteten* mellem de forskellige livsaldre. Det kan ske i form af en betoning af personens rødder i slægten, af den tidlige opvæksts afgørende betydning for den senere tilværelse, af kontinuitet og sammenhæng i tilværelsen i bred forstand fremfor brud og forandring. Det kan være fortællingen om en god barndom som forudsætning for et succesfuldt voksenliv. Men det kan også være beretningen om en vanskelig barndom, som fortsætter i en problemfyldt voksentilværelse.

Andre selvbiografiske fortællinger betoner *forandringer, brud og opbrud*. Fortælles fortællingen fra et sted, hvor forandringerne har ført til et bedre liv, vil fortiden ofte blive beskrevet som en svær periode, man har kæmpet sig fri af (fattigdom, social nød, uretfærdighed). Forandringen hilses velkommen gennem beretningen om det, man har kæmpet sig fri af. Har bruddet ført til et dårligere liv, beklages nutiden, medens fortiden bliver beskrevet som uskyldens, lykkelige tid.

Modsætningerne mellem kontinuitet – forandring, fremskridt – tilbagegang, sejr – nederlag, aktør – offer er ofte de akser, der organiserer den selvbiografiske materiale fortælling.

Forholdet mellem det "fortalte" og det "ufortalte" i selvbiografiske fortællinger er ofte som forholdet mellem figur og grund. Det almindelige eller sædvanlige liv danner ofte en "tavs" baggrund for det, som narrativiseres i fortællingen, som drejer sig om det usædvanlige. Fortællingerne kommer overvejende til at dreje sig om de usædvanlige eller bemærkelsesværdige begivenheder på baggrund af de almindelige, som sjældent narrativiseres.

Fortællinger kan anskues som en gentagelse og variation af nogle få *grundfortællinger*, der behandler almene eksistentielle konflikter og temaer. Grundtemaet i Bibelens fortælling om Kain og Abel er jalousi mellem to brødre, forskelsbehandling og forvisning til landet øst for Paradis. Temaet genfindes i John Steinbecks roman "Øst for Paradis" og i Henrik Pontoppidans "Lykke-Per", hvor Lykke-Per gør oprør mod faderen og må forlade hjemmet. Søskendejalousi fremstilles f.eks. således i en fortælling af livshistorien: "*Jeg har altid haft et kompliceret forhold til min søster. Jeg var stor og klodset. Hun var lille og fiks. Jeg synes altid, jeg stod i skyggen af hende. Hun fik*

*al opmærksomheden. Selv i dag ... osv.*” Livshistorien kan fortælles, så den rummer elementer fra grundfortællingerne, hvor grundfortællingen er skabelon for den personlige livshistorie.

## Flere udgaver af livshistorien?

Når samme person udfører livslineføvelsen flere gange, er det slående, at det ikke er den samme historie, der fortælles. Vi bærer således på flere historier og flere udgaver af livshistorien. Det betyder ikke, at det, der fortælles, er forstillelse, bedrag eller selvbedrag. Historierne forandres, fordi fortælleren fortæller sig “ud” af én udgave og videre til en ny, bearbejdet udgave af livshistorien, fordi dele af historien bliver “fælles” og forudsat i en fortælling, og fordi samtalepartneren med sit kropssprog, sine spørgsmål og sin interesse for bestemte temaer påvirker fortællingens forløb og indhold. Livshistorien fortælles ikke som en monolog, men er et produkt af en – sommetider ikke særlig synlig – dialog mellem fortæller og tilhører. Pointen er altså, at vi bærer på flere forskellige fortællinger af livshistorien om os selv, som alle er sande.

Vi fortæller kontinuerligt historier om os selv og vores erfaringer. Det særlige ved livshistorien som fortælling er dens *uafsluttede* karakter. Når en persons livssituation ændrer sig, ændres også fortællingen af livshistorien. Mary Gergen (1988) giver et eksempel på dette. Hun beskriver, hvorledes en gruppe ansøgere til psykologistudiet *ændrede* deres begrundelser for at søge optagelse på studiet *efter*, at de var blevet optaget på studiet. Før optagelsen var psykologistudiet ét blandt flere mulige studier for dem, men efter optagelsen *ændrede* de deres begrundelser for at vælge psykologistudiet til at være dét, hele deres tidligere uddannelse og liv havde været rettet mod.

Den norske forfatter Jan Kjærstad mener, at fortællinger er skabelse af ny identitet gennem fortælling. I Kjærstads roman “Forføreren” får hovedpersonen bestandig lagt nye sider til sin identitet. Derved vokser og forandres han hele tiden. *“Hvornår har man som menneske fundet sin identitet? Det er en stadig proces. Identiteten er i stadig forandring. Den kan hele tiden vokse. Der er ingen grænse for identitet. Mange mennesker sætter sig imidlertid ned og tænker: “Jeg kan ikke gøre mere her, jeg må lide resten af livet”. Jeg er antifatalistisk”,* siger Kjærstad. “Forføreren” er en plausibel fortælling. Samtidig er det en fortælling så fuld af løgnehistorier, at det er en fryd (Kjærstad, 1995).

Når en persons livssituation ændrer sig, ændres også fortællingen af livshistorien. Den ændres, fordi vi omfortolker og nyforklarer, hvad der tidligere er sket i overensstemmelse med vores nuværende situation. Det kan f.eks. være den nyligt fraskilte, der omfortolker sit

nu opløste ægteskab. Han/hun synes netop nu, at være helt ude af stand til at huske, hvad han/hun i sin tid faldt for hos partneren.

Erindringen om fortiden er således ikke fast og uforanderlig. I realiteten ændres vores erindring om fortiden hele livet igennem.

Selvbiografier bliver således højst forskellige afhængig af, hvornår de skrives. *“Hvis jeg havde skrevet min selvbiografi, da jeg var i 20’erne, var det blevet en aggressiv kampberedt udgave. I 30’erne var det blevet en pralende historie. I 40’erne var selvbiografien blevet fyldt med skyld. Derefter, fra 50’erne og frem, føles det som om, man ser sig selv mere og mere ude fra, som en figur”*, sagde den engelske forfatter Doris Lessing på Bogmessen i Forum i 1995. Vi har ikke den samme erindring om barndommen, når vi er unge, som når vi er midaldrende. Udvælgelsen af, hvad der er væsentligt, afhænger af, hvilket sted i livet livshistorien fortælles fra, hvem den fortælles til, og hvad formålet med fortællingen er. Den aktuelle sindstilstand er også af betydning for udvælgelsen af erindringer. Bedrøvede personer taler f.eks. helst om triste minder.

## Fortællingers tid

De fleste begynder en fortælling af livshistorien med fortiden og fortæller fremad mod nutiden. Kronologisk. Kronologien og kendskabet til fortiden giver nøglen til forståelsen af personerne i nutiden. Det kan være fortællingen om, hvordan tidlige betydningsfulde oplevelser kan binde og begrænse personers måde at opleve senere situationer på. Sammenhængen og kontinuiteten bagud er afgørende.

Men vi fortæller også livshistorien fra en nutid, og selv om fortællingen handler om fortiden, siger den noget om den nutid, den fortælles fra. Et eksempel kan illustrere dette: En kvinde begynder fortællingen af sin livshistorie på følgende måde: *“Som barn var jeg egentlig lidt forkælet og levede meget beskyttet”*. Udsagnet handler formelt om kvindens barndom. Om fortiden. Men udsagnet siger også noget om hendes nutid: At hun som voksen lærte noget andet om livets realiteter. Udsagnet peger derfor både bagud og fremad.

I et rådgivningsforløb med forældrene til et blindt barn oplevede jeg for en del år siden følgende: Rådgivningen drejede sig om problemer omkring barnets skolestart. Da drengen startede i skole, opdagede han, at andre elever i hans klasse læste almindelig trykt tekst, medens han selv måtte læse punktskrift. Det var smerteligt for ham at erkende, at han ikke var som andre. Rådgivningen bestod i samtaler med forældrene om *deres* støtte til barnet på et tidspunkt, hvor han på en ny måde blev konfronteret med, at han ikke var som andre. Under én af samtalerne fortalte faderen, at sønnen en morgen havde stillet ham følgende spørgsmål: *“Far, kommer man til at se, når man*



*kommer i himlen?"* Formelt drejede spørgsmålet sig om *fremtiden*. Om hvad der ville ske, når man kom i himlen. Det var da også det, faderen i vage vendinger forsøgte at oplyse sønnen om. Men spørgsmålet pegede også *bagud*, idet man ofte indretter himlen således, at savn her på jorden opfyldes i himlen. Derfor kunne faderen – som en anden mulighed – også have reageret på – og anerkendt sønnens savn her på jorden.

Fortællinger skal formidle virkelige begivenheder med en bestemt *rækkefølge* i fortællingens form. Men i fortællinger er vi ikke bundet af virkelighedens kronologiske tid. Fortællinger fortælles ofte kronologisk eller med medsyn. Men fortællingen kan også se bagud fra nutiden på begivenheder tidligere i livet, dvs. fortælles med *bagudsyn*. Det giver mulighed for særlige refleksioner over fortiden set fra nutiden.

Udsagn i fortællinger kan altså pege både bagud og fremad i livshistorien. Fortællinger siger ikke blot noget om en persons livshistorie og fortid. De siger også noget om fortællerens nutid og syn på fremtiden. De kan demonstrere håb og tiltro til fremtiden eller mismod og pessimisme.

## **Ekskurs: Hukommelse, glemsel og fortrængning i fortællinger**

Fra hvilke perioder af livet husker mennesker deres oplevelser bedst? Det er en almindelig erfaring, at mennesker husker mest fra deres barndoms- og ungdomsåre og fra deres nutid. Ofte huskes dog kun få begivenheder fra de første leveår. Derefter stiger antallet af minder gradvist. Samtidig er det også en almindelig erfaring, at nutiden huskes livagtigt. Fromholt & Larsen (1991) bad en gruppe 80-årige danskere fortælle om de vigtigste begivenheder i deres liv og datere dem. De fandt en ophobning af minder fra ungdomsårene og fra de seneste år. Fitzgerald (1988) bad en gruppe ældre med en gennemsnitsalder på 69 år fortælle om vigtige begivenheder i deres liv. De fandt også en ophobning af minder fra barndoms- og ungdomsårene. Der var ofte tale om erindringer af særlig betydning for den personlige identitet. Livagtige minder havde ofte en fortællende struktur, som muligvis først opstår i moden alder.

Når man forsøger at erindre sig sit eget liv kan glemsel, fortrængninger og motivforskydning gøre det svært at huske og fortælle bare en del af den samlede mængde begivenheder i sit liv.

Det er velkendt, at mange erindringer af fortiden glemmes, fortrænges, ændrer proportioner eller optager nye elementer i sig. Men der er flere konkurrerende teorier om, hvorfor dette sker. Freud (1905) mente, at visse emotionelt ladede erindringer f.eks. om sek-

suelle forhold blev fortrængt fra bevidstheden, fordi de blev belagt med skyld- og skamfølelse. De fortrængte impulser kunne ifølge Freud dukke op i drømme, fejlhandlinger, fortælelser osv. Nelson (1988) mener derimod, at barndomsamnesi skyldes, at børns erfaringer fra de første leveår ikke indgår i fortællinger. Hun mener, at sproglige faktorer kan forklare barndomsamnesien. Den skyldes ifølge Nelson, at nogle erindringer stammer fra den del af barndommen, hvor sproget ikke er fuldt udviklet.

Nogle minder er særligt klare, fordi de er overraskende, af stor personlig betydning eller ofte genopfriskes. Forældres erindring om, hvordan de i sin tid fik meddelelsen om, at deres barn var handicappet, vil stå for mange med særlig klarhed i erindringen.

Nogle begivenheder er af en sådan art, at de inddeler livet i et før og et efter en bestemt begivenhed. Det kan for eksempel være de fatale minutter, hvor en ulykke sker. Det kan være før og efter, en familie får et handicappet barn eller en person bliver handicappet.

At huske fortællinger er ifølge den engelske forsker Frederic Bartlett ikke genkaldelse, men snarere rekonstruktion af erindringer. Bartlett (1932) udførte i 1920'erne og 30'erne en række forsøg, hvor forsøgspersoner blev bedt om at indprente sig en prosatekst, en argumenterende faktatekst eller en tegning. Efter forskellige intervaller blev de bedt om at reproducere det originale materiale. Derved trådte en rekonstruktiv proces frem, der viste sig i de ændringer, der skete i det erindrede materiale. At huske er ifølge Bartlett en rekonstruktionsproces snarere end en genkaldelsesproces. Vi husker en fortælling ved at rekonstruere den ud fra nogle dannede strukturer.

Mennesket har en lav øvre grænse for, hvor meget det kan huske i korttidshukommelsen, men en næsten ubegrænset kapacitet til at huske stof i langtidshukommelsen – især hvis stoffet er organiseret i *fortællinger*. Vi lærer lettere en meningsfuld tekst end meningsløse bogstaver. Fortællinger er en effektiv måde at organisere et stof på, så det er let at huske.

Erindringer, der fremkaldes ofte, har en tendens til at blive organiseret i en fortællende form, som erstatter de oprindelige erindringer.

## **Fortællinger af forældre til handicappede børn**

De problemorienterede samtaler med forældre, hvis børn har vanskeligheder i skolen, indledes som nævnt med spørgsmålet "Hvad er problemet?". Det resulterer i en fortælling om familiens livshistorie indtil det tidspunkt, hvor barnets situation blev "et problem". Fortællingen begynder ofte med fortiden og fortælles frem mod nutiden: Fødslen, den første mistanke, diagnosen osv. Fortællingen be-

skriver den proces, der har bragt forældrene frem til det sted, hvor de er nu.

Sætersdal (1997) beskriver forældrenes fortællinger således: "*Likheten mellom muntlige livshistorier og foreldrebiografier er slående. Begge har en intrige, et forløp og en moral med et overordnet, identifiserbart tema. Både i foreldrenes muntlige livshistorier (Sætersdal, 1994) og i foreldrebiografiene er det overordnede temaet "Livet med et utviklingshemmet barn".* Kapitlerne i narrativiteten kan f.eks. ha overskrifter som "Beskjeden", "Den første tiden", "I ditt ansikts sved", "Kampen for rettferd", "Adskillelse og gjensyn", "Det forvandlede sinn" og "Det godes seier". Dypest sett handler det om "å akseptere" det utviklingshemmede barnet – og sitt forandrede eget liv".

Anledningen til at speciallærere fører samtaler med forældrene til et handicappet barn er, at speciallæreren har en professionel opgave i et undervisnings- eller vejledningstilbud, hvor barnet er elev. Speciallæreres samtaler med forældre bør imidlertid primært dreje sig om barnets situation og udvikling i skolen.

## Uafsluttede fortællinger

Erindring af fortiden kan være forbundet med smerte og angst. Fortrængning af barndomsminder og traumatiske oplevelser senere i livet er af betydning for flere former for psykopatologi. Oplevelser i fortiden kan således være årsag til problemer i nutiden.

I en del fortællinger er smertefulde oplevelser i fortiden blevet en fælde, fordi fortællingen af livshistorien hænger fast ved tankerne om de smertefulde oplevelser i fortiden. Fortællingen gentages og gentages uden at slutte (Willert, 1987). Det kan være, fordi fortælleren har været igennem oplevelser, der binder og begrænser hendes energi og handlemuligheder. Eller fordi oplevelserne bruges som undskyldning for ikke at tage ansvaret for at komme videre. I nogle fortællinger kan fortælleren slet ikke huske bestemte ting, selvom de stadig er virksomme, fordi fortælleren mangler ord for oplevelserne. I andre fortællinger er oplevelserne blevet gjort til "hemmeligheder", der kun fremkalder en ubestemt følelse af skyld og skam. Atter andre drejer sig om om uafsluttede tab, der til stadighed genoplives og skaber livsangst for at sikre sig mod nye tab. Det er fortællinger, fortælleren er kommet til at "hænge på" – som gentages og gentages uden at slutte.

Spørgsmålet er, hvad man stiller op med sådanne fortællinger, hvis man vil hjælpe mennesker med at afslutte sådanne fortællinger? Fortiden kan vi ikke ændre. Vi befinder os som mennesker altid i nutiden. Det er i *nutiden*, vi kan tale om *fortiden*. Men selv om vi ikke

kan ændre fortiden, kan *erindringen* om fortiden ændres. En proces i nutiden kan være befordrende for en ændret erindring om fortiden, der har den virkning, at man lever videre med fortiden på en anden måde end hidtil. En virkning, der kan være af både følelsesmæssig og erkendelsesmæssig art.

Narrativ terapi er en terapiform, hvor rekonstruktion af fortællingen af livshistorien er det centrale. Gennem spørgsmål fra terapeuten side, bliver fortællingen af livshistorien genstand for en reflekterende og fortolkende proces mellem klient og terapeut, hvor fortællingen hele tiden undersøges og mulighederne for et nyt perspektiv udforskes. Tidligere fortællinger dekonstrueres og muliggør dannelse af en ny rekonstrueret fortælling, der åbner for nye handlemuligheder.

Intervention i uafsluttede fortællinger af de typer, som er beskrevet ovenfor, er rådgivning eller terapi, der ligger ud over, hvad speciallæreren er forpligtet til. Det kan i praksis være vanskeligt at skelne *skarpt* mellem specialpædagogiske forældresamtaler, rådgivning og terapi. Enhver "god" personlig samtale kan være "terapeutisk" i betydningen fremmende for vækst, udvikling og indsigt – uanset hvem, der fører samtalen.

Det afgørende er, at samtalekontrakten hele tiden tydeliggør, hvad det er, man er sammen om. Så i princippet er der intet til hinder for, at speciallæreren kan føre samtaler af "terapeutisk karakter", hvis kontrakten ændres, så det er klart for parterne. Kontrakten i samtaler belyses bl.a. i Clausen og Eck (1996).

Forældrene ønsker ofte at bruge de fagfolk, som har mest med børnene at gøre som rådgivere på et bredt felt. Speciallæreren kan derved blive en betroet samtalepartner på områder, som ligger udenfor hendes kompetenceområde, f.eks. personlige forhold i familien. Det kan udfordre speciallærerens faglighed og kompetence. Speciallæreres samtaler med forældre bør primært dreje sig om barnets situation, fremskridt og udvikling i skolen.

Den resterende del af denne artikel drejer sig om intervention i uafsluttede fortællinger gennem rådgivning og terapi.

## **Bag om fortællingen: psykologiske perspektiver**

Fortællinger indskrives i et univers af fortællinger. Når man som rådgiver hører en fortælling, kan man ofte ane, at der bag en fortælling er andre fortællinger. Det skyldes, at der i en fortælling af livshistorien kan aktiveres flere fortællinger – herunder også fortællinger, som er uafsluttede, og som gentages, fordi de genopliver en smerte, et savn eller et udækket behov. Sådanne fortællinger kan netop aktiveres i en samtalesituation, hvor fortælleren bliver lyttet til på

en anerkendende, forstående og respektfuld måde, fordi fortælleren her tillægger rådgiveren egenskaber, der ikke er belæg for i samtalsituationen, f.eks. den, at han er den eneste, der forstår .... Hos andre kan der mobiliseres en angst for afhængighed, fordi afhængighed for nogle er det samme som underkastelse, som de frygter stærkt.

Sådanne oplevelsesmåder – som i rådgivnings- og terapilitteraturen kaldes overføringsreaktioner – er mønstre, som fortælleren bringer med sig fra andre livssammenhænge og nu søger at trække rådgiveren ind i en gentagelse af.

I arbejdet med overføringsreaktionerne indtager rådgiverens neutrale holdning en vigtig funktion. Rådgiverens neutrale holdning betyder, at han fungerer som spejl for klienternes overføringsreaktioner. Ved at spejle og analysere overføringsreaktionerne viser rådgiveren, at de er en gentagelse af mønstre, som klienten tidligere har deltaget i og nu søger af trække rådgiveren ind i. Rådgiveren tolker betydningen af overføringsreaktionerne for rådgiver-klientsamspillet her-og-nu og kommunikerer denne forståelse tilbage til fortælleren.

Fortolkninger er hypoteser om overføringsreaktionernes opståen, deres livshistoriske lokalisation og grundlag.

Ved systematisk at genoplive og bearbejde de uafsluttede fortællinger kan de fastlåste mønstre gradvist ændres. Når fortælleren indser, at de egenskaber, han tillægger rådgiveren, er nogle, han selv udstyrer rådgiveren med, frigøres han fra de bindinger, de påfører hans samvær med rådgiveren og andre mennesker.

## Fortolkningen og livshistorien

Det vigtigste virkemiddel overfor overføringsreaktioner er som nævnt fortolkninger. De tilbyder fortællerne en anden forståelsesramme for det, de fortæller, end den de selv benytter sig af i deres fortælling. Fortolkninger er hypoteser om overføringsreaktionernes livshistoriske oprindelse og grundlag. Nogle eksempler kan illustrere dette:

*“Det virker, som om du reagerer overfor din chef ligesom overfor din far: Du får ham til at hjælpe dig, men du afskyr ham for det”.*

*“I stedet for at sige, at du ikke kan sige noget, kan du så sige, at du ikke vil sige noget?”*

*“At græde er en måde at udtrykke skuffelse og sorg på. Det kan også være en måde at øve indflydelse på. Hvilken virkning tror du din gråd har på din mand?”*

*“Dine vanskeligheder med at finde en lejlighed for at flytte fra din samlever synes at afspejle nogle følelser; du har m.h.t. at flytte fra ham. Hvad kan det være for følelser?”*

Fortolknings effekt er størst, når de er moderat forskellige fra fortællerens selvforståelse frem for meget afvigende fra denne. De bør fremsættes prøvende – som forslag og muligheder klienten kan udforske – fremfor som kritik eller provokationer.

Fortolkninger tilbyder fortælleren en anden forståelsesramme for det, han/hun fortæller, end den vedkommende selv benytter sig af. Fortolknings form og indhold er styret af rådgiverens/terapeutens teorigrundlag. Det kræver betydelig erfaring i rådgivning og terapi at kunne anvende det kraftfulde instrument, som tolkning af overføringsreaktioner er.

## **Modoverføring**

Når fortælleren fortæller om noget smertefuldt, kan rådgiveren opleve et ønske om at være omsorgsfuld, kunne fjerne smerten, kunne give en eller anden form for trøst. Nogle fortællere vækker irritation eller formår at trække rådgiveren ind i en magtkamp om dominans/underkastelse. Det kan være for forpligtende for rådgiveren at blive gjort til den eneste ene, der kan hjælpe fortælleren. Som rådgiver kan man føle sig presset til at rette op på alt det onde, til at tage parti, til at indgå alliancer og til at overtage styringen for at hjælpe.

De reaktioner og følelser, som rådgiveren oplever overfor fortælleren, kaldes med en samlebetegnelse for modoverføringsreaktioner. De er et modstykke til fortællerens overføringsreaktioner overfor rådgiveren. De har formentlig også deres oprindelse og grundlag i rådgiverens egen livshistorie. Modoverføringsreaktioner medfører, at rådgiveren provokeres til at blive afvisende, overdrevent omsorgsfuld, uopmærksom osv. De medfører, at rådgiveren trækkes ind i en rolle, der er uforenelige med hans neutrale holdning. Rådgiverens modoverføringsreaktioner søges korrigeret via supervision.

## **Kontrakten i rådgivning og terapi**

I rådgivning og terapi har samtaler kontraktlig karakter. En kontrakt er en overenskomst om formålet med samtalerne, parternes rettigheder og forpligtelser, hyppigheden af samtaler, betaling osv. Kontrakten kan være tavs og underforstået og alligevel fungere. Kontrakten sikrer, at begge parter ved, at det, der foregår, er rådgivning eller terapi.

Jeg starter selv med en enkelt orienterende samtale, hvorunder jeg laver en kontrakt med familien om mål, antal samtaler, hyppighed, betaling osv. I den forbindelse siger jeg også noget om, hvad man kan opnå, og hvad man ikke kan opnå gennem rådgivningen – for at justere forventningerne til noget realistisk. Ved udløbet af en aftale

vurderes resultaterne i fællesskab, og der indgås eventuelt en ny aftale.

Rådgivning og terapi af den typer, som er beskrevet ovenfor, ligger ud over, hvad speciallærere er forpligtet til.

## Henvisninger

- Bartlett, F.C. *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press, 1932.
- Bruner, E. "Experience and Its Expression". I: Turner, V. & Bruner, E. (eds.): *The Anthropology of Experience*. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1986.
- Buus Jensen, S. *Fyr og Flamme. Om forelskelse, kærlighed og samliv*. København, Reitzels Forlag, 1991.
- Clausen, H. & Eck, O.R. *Specialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Oslo, Tano Forlag, 1996.
- Clausen, H.; Kirkebæk, B. & Sætersdal, B. *Spesialpedagogikk, en narratologisk synsvinkel*. Manus under udgivelse. Oslo, Tano, 1997.
- Freud, S. "The interpretation of dreams". (Orig. udg. 1900). I: Strachey, J. (ed.): *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud*. London, Hogard Press, 1953, vol 4 & 5.
- Fitzgerald, J.M. "Vivid memories and the reminiscence phenomenon. The role of self narrative". *Human Development*, 1988, **39**, 261-273.
- Fromholt, P. & Larsen, S.F. "Autobiographical memory of normal aging and primary degeneration dementia". *Journal of Gerontology*, 1991, **46**, 85-91
- Kjærstad, J. *Forførelsen*. København, Samleren, 1994. Samt interview med forfatteren i Information i november 1995.
- Nelson, K. "The ontogenesis of memory for real events". I: Neisser, U. & Winograd, E. (eds.): *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory*. New York, Cambridge University Press, 1988.
- Sætersdal, B. *Menneskeskjebner i HVPU-Reformens tid*. Oslo, Universitetsforlaget, 1994.
- Stounbjerg, P. "Livet som forbillede". *Kultur og kritik*. 1994, **76**, 43-54.
- Willert, S. "Hvis den personlige historie er en vej – så kan trafikken gå i begge retninger". I Willert, S.: *Psykologi som handlingsvidenskab*. Århus, Kimære, 1987.



# Til forsvar for feltdagbogen

## eller: erindringer fra ekskursioner i “det virkelige liv”

Af Edith Mandrup Rønn

Da Bronislaw Malinowskis feltdagbog(1) efter hans død blev offentliggjort, fik i det mindste den antropologiske verden et chok. Hvordan kunne denne fantastiske “opfinder” af det eksemplariske funktionalistiske feltarbejde røbe en sådan lede, en sådan manglende tålmodighed og et sådant ønske om at være alle mulige andre steder end der, hvor han var: midt i de feltarbejder, der senere i så mange år skulle være forbilledet på, hvordan man kunne arbejde i en fremmed verden.

Hvad Malinowski har tilføjet feltarbejdet er – om ikke uantastet så dog anerkendt – blevet stående gennem senere paradigmeskift inden for den forskning, hvor man som kilde anvender “de indfødtes” eller andre gruppers egne oplevelser og erfaringer. Jeg vil påstå, at det bedste, han har givet eftertiden (endda måske uden, at han har haft *til hensigt* at give det!) er den viden, at en forsker kan studere normer, ritualer, moral og adfærd på en seriøs måde, selv om han måske ikke netop selv er et mønster på empati og “god” moral. Ja, han vil måske være bedre til at tackle sit feltarbejde, hvis han hele tiden fører en ærlig dialog med sig selv, hvor han tør lade sine fordomme komme til syne i fuldt flor. De fordomme, som højst sandsynligt er overtaget fra den kultur, hvor han har sine rødder, og derpå er forsøgt elimineret på grund af ny viden og et ønske om at beskrive og analysere i solidaritet med de mennesker, han på feltarbejdet lever iblandt. Feltdagbogen er et værktøj i denne elimineringsproces.

Jeg skal ikke her tage stilling til, om det er rimeligt, at en feltdagbog udgives posthumt, men sagen er jo, at udgives den *ikke* posthumt, vil den aldrig komme på tryk i en form som den, Malinowskis dagbog har!

### Det store spørgsmål om “sandheden”.

I mange år – helt op til de store nomotetiske teoriers blomstringstid i 1960-erne og 70-erne(2) var det en selvfølge, at når en forsker bevægede sig ud i “det virkelige liv”, så beskrev han sit forhold til denne – ofte eksotiske – verden i en feltdagbog, som han ikke umiddelbart åbnede for fremmede. Disse optegnelser var fristedet, åndehul-

let, hvor forskeren kunne lufte sin undren og endevende sine fordomme.

I “de store teories tid” blev den subjektive “sandhed”, som relaterede sig til forskerens egen person ugyldig og ligegyldig. “Sandheden” var alligevel universel og eksisterede håndgribeligt i modellen af “den virkelige verden” – og den personlige vurdering kunne ikke bygges ind i modellen. Den ville kun forvirre og vække irritation hos andre forskere, som opererede med den samme model. Feltdagbogen blev til en *forskningsjournal*, som stort set kunne skrives af én undersøger den ene dag og af en anden den næste. Den blev konkret som den model, man på forhånd havde bygget op, hvor strukturerne var givne, og hvor forskerens rolle blot var at pusle de forskellige data på plads imellem dem.

Set i bakspejlet beskriver denne holdning til feltundersøgelser måske “modernitetens” sidste krampetræninger? Men – forudsat, at vi nu lever i “postmoderniteten” – kunne man så ikke forvente, at holdningen ændrede sig, så den enkelte forskers oplevelser og refleksioner blev ekstra betydningsfulde, når hans data skulle analyseres? Det kunne man måske nok, men sådan er det tilsyneladende ikke gået. Tværtimod synes det af og til som om, man ikke længere betragter den del af “sandheden”, som ligger i de egne kulturelle normer, som noget, man hele tiden skal måle mod andres, men snarere som noget, man på forhånd kan opgive at tage stilling til. Jo mere vi taler om “kultur” – jo mere synes begrebet at blive forfladiget og reduceret til det, man går rundt og “gør det i”, når man nu engang ikke har andet at lave. Er kultur blevet et modeord – og en undskyldning for ikke at tage livssammenhænge alvorligt?(3) Hvis det er “postmodernisme”, skulle man måske arbejde på hurtigst muligt at komme videre til “postpostmodernismen”!

Jeg har hørt følgende modstillede argumenter mod den personlige (i 1960-erne ville man kalde den “subjektive”) feltdagbog. “*Det er jo bare small-talk, som intet betyder i en større sammenhæng*” eller “*hvorfor skulle jeg skrive feltdagbog – jeg går jo alligevel hele tiden ud i virkeligheden og beskriver det, jeg ser og hører.*” Med det i tanker vil jeg sige: glem alt om filosofiske og videnskabsteoretiske diskussioner om “sandheden” og prøv at rekapitulere nogle af de erfaringer, du har haft i konkrete interviewsituationer. Det vil sikkert vise sig, at når du – måske efter flere års forløb – skal bearbejde dine data, så har du, hvis du ikke har en feltdagbog, kun ordene og en kortfattet beskrivelse af selve interviewsituationen. Om den spontane oplevelse af interviewet har du kun en vag erindring, som ikke nødvendigvis omfatter modsætninger og fælder og de oplivende glimt af en gensidig forståelse. Tænk, om du havde taget din båndoptager, straks du kom tilbage til hjemmet, hotellet, vandrerhjemmet,

eller hvor man nu plejer at tilbringe aftenen, og havde talt alle dine overvejelser ind *uden* censur, uden tanke på, at det her skal en eller anden læse engang. En sådan feltdagbog (der også er let ført, for den behøver ikke engang at blive skrevet ned!) kan være en uvurderlig hjælp til senere at blive i stand til at “se” det i gamle interviews, som teksten ikke afslører. Så kan man selvfølgelig på et mere overordnet plan diskutere, om det måske er sådan, at sandheden bare er teksten, ordene, eller der findes en uddybning af sandheden *bag* dem? Men på det enkle, empiriske plan er et sådant filosofisk spørgsmål irrelevant. Det, det lige nu drejer sig om, er at forstå og acceptere, at man har flere roller i spillet om indhentningen af data, og de roller må man påtage sig. Det kræver hele tiden fornyede overvejelser.

Ikke uden den slags overvejelser, men også problemer med de direkte uoverensstemmelser mellem tale og handling må have *rum* et sted. Det sted er ikke det renskrevne interview. *Det* må altid kunne læses af en meddeler, hvis vedkommende ønsker det (hvad han forbløffende sjældent synes at gøre). Ofte tror man, at man kan huske både den slags modsætninger og modsætningerne mellem f.eks. verbalt sprog og kropssprog, men sagen er, at det kan man sjældent. Hvis man efter 3 år skal bearbejde 50 interviews, kan man meget let glemme vigtige observationer.

Løsningen er ikke at indføre den slags observationer eller observationer, der har relation til forskerens rolle, direkte i interviewet. I så fald ville de blive tandløse og være uden værdi, når man når til den overordnede analyse, for alene den etiske forpligtethed, man føler over for det, andre skal læse om meddeleren, vil betyde, at man er ude af stand til – som Malinowski – at sætte ord på frustrationer, smerte og irritation. Længe leve den tålmodige feltdagbog, hvis værdi jeg vil yderligere argumentere for ved hjælp af nogle helt enkle empiriske eksempler.

## **Uoverensstemmelse mellem tale og handling**

Besøg i et bofællesskab med effektive og venlige pædagoger, der tager sig tid til at fortælle og fundere over deres job. En pædagog med en eksplicit og velovervejet holdning til etiske problemstillinger fortæller, at for hende er det vigtigste af alt ikke at komme til at krænke beboernes værdighed. Det var en god og optimistisk samtale af den art, som jeg, da jeg startede min “feltarbejdskarriere”, ville have citeret i næsten hele dens længde, hvor den kunne komme til at tjene som en slags “bevis” for fremgang og håb inden for handicapsektoren. Problemet her var, at da jeg 1 times tid efter denne gode samtale var på vej ned ad den institutionsgangslignende korridor mod udgangen, kom jeg forbi en vidåben dør. I et badeværelse var den selv-

samme pædagog i gang med temmelig håndfast at vaske en meget tyk ung pige – i fuld offentlighed. Tilsyneladende spekulerede ingen på den åbne dør. Hvad skal man så referere? Her må det være på sin plads at tale sin undren ind for engang ved bearbejningen af materialet at tage problemerne om modsætningerne op til diskussion. Sagen er jo, at måske er talen det vigtigste i denne sag? Hvem kan svare umiddelbart? Under alle omstændigheder: her er en problemstilling, som viser sig også i det videre arbejde at være væsentlig: kan man – ved hjælp af talen og ændringer af termer m.v. *alene* siges at yde noget til en holdningsændring (hvilket er det, man *siger*, man vil!)(4)

### “Man-effekten”

Allerede under min første større interviewundersøgelse, der foregik i fiskermiljøer på den jyske vest- og nordkyst, observerede jeg, at også den empiriske “sandhed” var mangesidet. Det drejede sig i undersøgelsen først og fremmest om kost og kønsroller, og jeg opdagede, at hvis jeg spurgte en midaldrende eller ung fiskerhustru(5), hvordan hun lavede den eller den ret, så fik jeg som oftest svaret: “Ja, *man* tager jo .....”, hvorpå jeg fik serveret den gastronomiske eller sundhedsmæssige “sandhed”, som figurerede i medierne. At det kunne lade sig gøre at komme nærmere til den procedure, hun faktisk selv brugte i det daglige, var en positiv opdagelse. Det kunne f.eks. opnås ved, at jeg brugte mig selv og min egen “forvirring” i forhold til anerkendte procedurer. Så kan man spørge: når meddelelsen senere i interviewet “rettede” sin procedure, var det så på grund af, at jeg havde påvirket hende til det? Og – hvis jeg havde påvirket hende – var det så “godt” eller “dårligt” i forhold til undersøgelsens “sandhedsværdi”? *Det* spørgsmål var nok værd at betroe sin feltdagbog til brug for en senere diskussion!

Men for at vende tilbage til sproget: den kendsgerning, at man i første række næsten altid taler sig ind i en indlysende eksisterende diskurs, har jeg i nogle tilfælde kaldt “man-effekten”. I dag holder den term næppe. Nu burde det uden tvivl hedde “du-effekten” – er der så tale om det samme fænomen? Det er et spændende spørgsmål (i hvert fald for forfatteren), og det findes da også gemt i en af mine feltdagbøger til behandling ved en passende lejlighed!

### Det ikke sagte

I de ovennævnte fiskermiljøer, hvor kristendommen især i den ældste generation kunne være den vigtigste livsvejleder, bliver “man”-effekten ofte særdeles eksotisk for lytteren. Hvordan kunne man

f.eks. i så mange tilfælde fortælle om nære slægtninge, der var forsvundet på havet, og derpå tilsyneladende roligt og eftertænksomt give udtryk for en "Herren gav, Herren tog"-indstilling. Det var umådeligt svært for mig at forstå. Under en senere undersøgelse måtte jeg i et forsøg på at forstå en lignende indstilling vende tilbage til mine Vestkyst-interviews. Og her fandt jeg eksempler på, at der trods omhyggelig analyse alligevel også i selve *teksten* kan være ting, man overhovedet ikke har forstået – eller i det mindste ikke har forstået nødvendigheden af at diskutere. Det drejer sig både om det ikke sagte og det uventet sagte.

En af mine meddelere viste den sædvanlige afklaring i forhold til det store tab, som hun havde lidt. Hun afsluttede omtalen af sin mands og søns død på havet med et "*Gud kan hjælpe én til at overvinde Djævelen*". Jeg stillede det logiske spørgsmål: "*Tror du på Djævelen*"? Hun svarede bare: "*Ja!*". Og jeg spurgte så "*Hvorfor*"?. Så så hun direkte på mig og svarede: "*Det skal jeg sige dig – fordi jeg har set ham*". Det var bestemt ikke det svar, jeg ventede, og jeg gik glip af muligheden for at forfølge emnet. Jeg havde troet, at jeg "forstod" kvinden i så høj grad, at jeg kunne stille relevante spørgsmål. Det gjorde jeg ikke. Men i min feltdagbog fandtes ingen overvejelser over denne udtalelse. Alligevel havde jeg i mit interview, før bemærkningen, skrevet: "ser direkte på mig". Da jeg som nævnt i anden anledning vendte tilbage til dette interview, åbnede teksten sig for sig for mig på en ny måde, men jeg ville ikke have forstået det, hvis jeg ikke havde haft nogle mellemliggende erfaringer og den korte kommentar, som blev en nøgle til min erindring. Man skal dog ikke stole blindt på, at erindringen *altid* bliver aktiveret så let!

For mig at se, er det i udførelsen af feltarbejdet mindre betydningsfuldt, hvilket teoretisk forhold til begrebet "sandhed", man har. I enhver behandling af kilder, skriftlige som mundtlige, må man også endevende sin egen opfattelse af og sit eget forhold til kilderne. Det gælder, hvad enten man er "modernist" eller "postmodernist". Man må i alle tilfælde forsøge at få kilderne til at tale sig ind i en sammenhæng, hvor de forstås på andet end et overfladisk plan. Det er særlig vigtigt, når "kilderne" er levende mennesker, der har haft et foranderligt og flerdimensionelt liv. Et interview er ikke "bare" en samtale, hvis ord man kan bruge ureflekteret i citater og bearbejdning. Interviewet kan være endimensioneret i alt for høj grad; det skal modvirkes ved hjælp af andre kilder og observationer samt de diskussioner, hvor man hele tiden forholder de enkelte "sandheder" til hinanden. Alt – og alle "sandheder" – får betydning for en fremstilling af "det sandsynlige"!

Vælger man at udvide sin søgning efter "sandheder" til også at omfatte sit eget forhold til "den virkelige verden", er der ingen vej

udenom: man må vende tilbage til feltdagbogen! Bruger man den til sine udladninger, bliver man sandsynligvis også en venligere og langt mere tålmodig interviewer.

Men vil man beskytte det image ud over døden, skal man nok huske at give sine potentielle arvinger besked om, at bestemte stakke af bånd skal destrueres, når indtaleren ikke længere har brug for dem!

## Noter

1. Malinowski 1977.
2. Her tænkes først og fremmest på marxisme og strukturalisme.
3. Se bl.a. "Kommunikation, tolkning og forståelse" og "Normaliseringsdrømme" i Rønn 1996.
4. "Fra idiot til udviklingshæmmet" i Rønn 1996. Vedr. begreberne om "sandhed" i filosofisk, historisk og/eller videnskabsteoretisk betydning: se bl.a. Foucault 1982 og 83, metodeessays i Rønn 1996, Rønn 1997, Popper 1973 og Juul Jensen 1973.
5. Når jeg ikke her indbefatter *ældre* fiskerhustruer, skyldes det, at hos dem forekom "man-effekten" at være knyttet til andre livsområder, f.eks. det religiøse. (Se under "Det ikke sagte" nedenfor).

## Selektiv litteraturliste

- Michel, Foucault: "Nietzsche – genealogien, historien." I: Gosvig-Olesen, Søren: *Epistemologi*. København 1983
- Foucault, Michel: "The Subject and Power." Efterskrift i Dreyfuss/Rabinow: *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago 1982
- Geertz, Clifford: "From the Native's Point of View." I: Geertz (ed.): *Local Knowledge*. New York 1983.
- Jensen, Uffe Juul: *Videnskabsteori 1 og II*. København 1973.
- Kirkebak, Birgit og Markussen, Ingrid (red.): *Livshistorien*. Heri bl.a. Sæterdal, Barbro: *Livshistorier og sociale forandringer* og Rønn, Edith Mandrup: *Livshistoriens rolle i handicaphistorien*. 1996.
- Malinowski, Bronislaw: *A Diary in the strict Sense of the Term*. London 1989
- Popper, Karl R.: *Kritisk rationalisme*. København 1973
- Rønn, Edith Mandrup: *Hvordan glemmer man Foucault?* I: Kirkebak, B. og Markussen, I: *Diskurs, diagnose, konstruktion*. Danmarks Lærerhøjskole 1973
- Rønn, Edith Mandrup: *De fattige i ånden. Essays om kultur, normalitet og uformuft*. København 1996
- Rønn, Edith Mandrup: "Fishermen's Fare. Retention of Truly Regional Dishes in Fishing Circles on the West and North Coasts of Jutland". I: *Ethnologia Scandinavica* 1990.
- Rønn, Edith Mandrup: "Den daglige fisk." I: *Sjæklen*. Årbog for Fiskeri- og Søfartsmusset i Esbjerg, 1990
- Rønn, Edith Mandrup: *Tradition og forandring i regionale spisevaner. Kost og kønsroller i vest- og nordjyske fiskermiljøer ca. 1920-1985*. Upubl. 1987, magisterspeciale.

# Specialpædagogiske teser

Af Søren Langager

## Forordene

“Som bekendt skal der have eksisteret en automat, der var således konstrueret, at den for hvert træk af en skakspiller præsterede et modtræk, der sikrede den sejr i partiet. En dukke i tyrkisk dragt med vandpibe i munden sad ved brædtet, der var placeret på et stort bord. Ved hjælp af et system af spejle fremkaldtes den illusion, at dette bord var gennemsigtigt fra alle sider. I virkeligheden sad der under det en pukkelrygget dværg, der var mester i skak, og som manøvrerede dukkens hånd ved hjælp af tråde.” (W. Benjamin: *Historiefilosofiske teser*. I: *Kulturindustri – udvalgte skrifter*, København 1973). Således indleder Walter Benjamin et af sit korte livs centrale tekster – *Historiefilosofiske Teser*. Atten teser, jeg første gang mødte som studerende i Århus midt i 1970erne, og som lige siden har været en tilbagevendende påmindelse om sammenhænge mellem historiens betydning, politikens uundgåelighed og humanismens nødvendighed.

Få personer formår i handling at holde fast ved disse tre sider på een gang. Birgit Kirkebæk er en. Utrættelig i sin søgen efter historiske kilder til indsigt i omgangen med samfundets udstødte dengang som nu, urokkelig i sin advokering for de svage i samfundet, altid på farten og uafvendelig i sin afsøgning af nye veje for specialpædagogikken. Veje, der på den ene side skal medvirke til at undgå “historiens gentagelse” hvad enten det drejer sig om eugenik, tvangsinternering eller omsorgssvigt, og som på den anden side skal finde nye åbninger i kommunikation, samvær og omsorg som argument mod en rigid fastlåsning i eksperticens og specialiseringens tendens til reduktion af specialpædagogikken til videnskabeliggjorte kompensationsstrategier inden for normalitetens snævre rammer. En person som nok har hang til vidensarkæologi, men som dog i sin faglige praksis nærmer sig begge de to typer filosoffer, Michel Foucault karakteriserer som “den som åbner nye veje for tænkningen,..., og den som spiller rollen som *archéologue*, der studerer rummet i hvilken tænkningen udfolder sig, ligesom betingelserne for denne tænkning, dens konstitutionsmåde.” (M. Foucault: *Les Mots et les choses*. 1966)

Som hyldest til Birgits årelange og fortsatte indsats er der anledning til at sætte specialpædagogikken i spil. Ikke i arkæologiens form, men mere i Walter Benjamins ånd med hensyn til hans historiefilosofiske teser og med hensyn til hans historie om den usynlige,



pukkelryggede skakspillende *dværg*. Er dværgens værk storslået på grund af hans usynlighed? Er der nogle der altid i det skjulte trækker i historiens tråde? Vil dværgen miste sin særlige kompetence hvis han skabtes om til at være som alle andre? Er computeren *IBM Deep Blue's* sejr over skakstormesteren Kasparov et tegn på, at teknologien har gjort dværgens originale betydning overflødig?

At sætte specialpædagogikken i spil kan ikke have udredningens karakter. Heller ikke gentagelsen af de almene gode humanistiske idealer trods den festlige lejlighed. I stedet bliver vejen at foreslå *specialpædagogikkens tolv teser* som inspiration for de kommende års arbejde inden for specialpædagogikken historisk og fremtidigt.

## Specialpædagogiske teser

### I

FNs Erklæring om Menneskerettighederne artikel 1: “*Alle mennesker er født frie og lige i værdighed og rettigheder*” påmindelse om specialpædagogikkens fundamentale afsæt: alle mennesker har samme rettigheder og handicappede har derfor *ikke* særlige rettigheder. De er i vores samfund som alle andre og skal mødes som sådanne.

### II

Ethvert menneske er noget særligt. Ikke uundværligt, men uerstatteligt citerer Peter Kemp Christoffer Hodkinson (Peter Kemp: *Det uerstattelige*, Viborg 1991). Uerstatteligheden betyder, at samfundets kulturelle rigdom bunder i alle individers bidrag til det samfundsmæssigt fælles. Nogle mennesker har sværere ved at artikulere og ekspressivere deres egenhed og de har derfor behov for større opmærksomhed, støtte og hjælp til at udfylde denne funktion. Heri begrundes specialpædagogikkens selvfølgelige opgave.

### III

Der er tre steder, man kan være i dagliglivets mangfoldighed. *Inde i cirklen* med den tryghed der er forbundet hermed; *ude på hjørnet* med den stadige synlighed og sårbarhed i den åbne interaktion; *nede langs linien* med ensomhed og anonymitet som vilkår. Alle tre steder har sine styrker og svagheder. Cirklen afgrænser sig fra omverdenen ved at være et socialt og emotionelt tæt fællesskab med “os herinde – dem derude”. Hjørnet er stedet, hvor man er i aktiv dialog med den fluktuerende omverden og forudsætter tillid til sig selv og lysten til

at ville bidrage til det store fællesskab, samfundet. Nede langs linien er væk fra samfundets malstrøm men samtidig uden for fællesskabets cirkler. Det er stedet, hvor man kan leve et rimeligt liv, hvis man ikke har for meget gå-på-mod og lyst til at være aktiv i verden. Målsættende for den specialpædagogiske indsats må altid være overvejelser over, hvor eleverne befinder sig bedst af disse tre steder. Mellem integrationens hjørne-ideal og segregeringens cirkel-resource kiler liniens normalitets-anonymitet sig ofte ind som den umiddelbart lette men for eleverne på længere sigt sjældent attraktive løsning.

#### IV

Specialpædagogikkens felt er mangfoldigt og varieret. Fælles er, at der er tale om en særlig indsats. Derfor tilføjer den eleverne noget ekstra, men fratager samtidig noget: den tid der kunne være anvendt til noget andet. Inden for områder, hvor der i forvejen eksisterer ret til en almindelig indsats – folkeskolen for eksempel, må specialpædagogikken hele tiden holde sig for øje om den tager for megen tid fra andet. Inden for områder som førskolen og voksenområdet, hvor der nok er mange tilbud, men ikke som i skolen almen ret til undervisning mv., må den hele tiden holde sig for øje, at det er at tilføje ekstra muligheder uden direkte at tage tid fra andet, hvorfor her sjældent er tale om for meget, men nok ind imellem om noget forkert.

#### V

Mellem saksens blade: det ene at være social kompetent og beherske de nødvendige færdigheder og omgangsformer, og det andet at være sig selv bevidst som unikt og uerstatteligt individ i kraft af forskelligheden fra andre, rummes specialpædagogikkens indsatsfelt: Er vægten kun på det ene blad kan saksen ikke fungere. Er gabet for stort er udgangspunktet dårligt. Men er åbningen for lille eller saksen lukket i, er det ikke længere en saks i funktion. Specialpædagogikken må finde de vinkler og rytmer, der gør det bedst muligt at klippe sig gennem tilværelsens landkort. Specialpædagogikken må holde balancen mellem færdigheder og livserfaringer i syne; aldrig forveksle dem med hverandre, aldrig falde i den grøft at tro at det ene udvikler sig af sig selv ud af det andet. *“Færdigheder gøres mulige af gentagne, ensartede handlinger; livserfaring må søges i forsoning med det umulige i at gentage sine handlinger.”* (Jens Ager Hansen: *Knoldspark – en bog om elevforudsætninger*. Århus 1992).

## VI

Specialpædagogikkens faglige sammensathed – saksens to blade – fordrer respekt for det flertydige og for det mangfoldige. Men der gives visse retningslinier:

### A

Da specialpædagogik handler om at skabe rum for udvikling, er specialpædagogikkens prisme miljøet og ikke individet. Derfor angår den først og fremmest det pædagogiske miljøes veloplagthed og ikke pædagogens oplagthed i fortolkning af den enkelte elevs behov og forudsætninger.

### B

Trods dette handler specialpædagogik om en indsats for mennesker, der er overladt professionelles varetægt. Specialpædagogen eller læreren er som person ikke blot et tilbud, men repræsentant for et vilkår. Derfor må opmærksomheden på det gode samvær gå forud for enhver anden specialpædagogisk indsats: undervisning, træning, terapi – da disse er kulturelle konstruktioner, som modsat en væren sammen kan suspenderes, når situationen taler herfor.

### C

Som al anden undervisning angår specialundervisning formålsbestemt kommunikation mellem mennesker, hvor den ene stiller sin særlige viden og erfaring til rådighed for andre. Undervisningens dynamik og ressource kommer ind som kommunikation af forskellighed. Når der er skabt et kommunikativt rum, er det forskelligheden mellem lærer og elev, som er drivkraften, hvorfor undervisningen ikke kan bygge på erklærede mål om at mindske denne forskellighed. Men store dele af specialpædagogikken har ikke – og skal ikke have – undervisningens karakter.

### D

Den dygtige professionelle er en person som via sin faglige indsigt og erfaring behersker det specialpædagogiske viden- og strukturfelt så godt, at hun ikke blot er en lydige forvalter heraf. En, der behersker faglig sædvane så godt, at hun i de livsnære og små uforglemmelige glimt, hvor situationen taler for en ikke-rutineret indsats – et brud på sædvanen – griber denne anledning for brud. Brud som kan være de kvalitative åbninger for nye erfaringer. *Springet* eller diskontinuiteten som Bollnow kalder det (O.F.Bollnow: *Eksistensfilosofi og pædagogik*, København 1969), men som også har mange andre navne.

## VII

Specialpædagogikken er underlagt en stadig risiko for at tage et af Kumbels (Lokums)Gruk for bogstaveligt: *“Livet rummer mulighed for glæder uden tal. Den ædleste af alle er at kunne når man skal.”* I samfundets sociale landskaber er der meget man skal og derfor skal kunne, men “at kunne” – at have færdighederne – træder i de menneskelige relationer altid tilbage for “at ville”. At ville noget med sig selv og andre er forudsætning for at have mod på livet, at tro på sig selv og at se sig selv som betydningsfuld. At arbejde med elevernes “villen” er derfor specialpædagogikkens fornemste opgave. Her igennem træder individet som selvstændigt menneske frem. Specialpædagogikkens historiske problem ligger i ensliggørelsen af “at kunne” og “at ville”, men der er ingen enkel systematik mellem at det, man kan, det vil man.

## VIII

*“Et elementært fænomen i vor tilværelse er det, at enhver af os gør krav på at være omgivet af en urørlighedszone. Vi sætter os op imod at noget andet menneske bryder ind i den. Vore motiver vil vi have i fred. De andre har at henholde sig til de grunde vi giver for at handle og bære os ad som vi gør.”* (Løgstrup: Urørlighedszonen. I: *System og symbol*, København 1983). Psykologien har svært ved at rumme denne respekt for motivers urørlighed, medicinen har vanskeligt ved at anerkende at der findes en uoverskridelig zone. Trods specialpædagogikkens nære samspil med psykologi og medicin, må det altid holdes i synsfeltet, at specialpædagogik som *pædagogisk indsats* aldrig må fortabe sig i motivet men altid henholde sig til den andens kommunikerede grunde. Jo sværere et menneske har ved selv at udtrykke sine grunde på grund af handicap, desto vigtigere bliver specialpædagogens respekt for urørlighedszonen og det gælder især når det drejer sig om børn, som også Løgstrup pointerer.

## IX

*“Man kan ikke vaske een hånd”* lyder et afrikansk ordsprog. Enhver specialpædagogisk indsats angår derfor spørgsmålet om at være opfindsom på andres vegne. Opfindsomhed – eller som Lars-Henrik Schmidt udtrykker det: *at tænke det utænkte* (*Diagnosis – eksempler på socialanalytik*, Aarhus 1997) – kræver en personlig veloplagthed, som ikke kan tilegnes gennem nok så mange specialpædagogiske teorier og bøger. Men da tanker om det utænkte kan gå mange veje og især når det er til andres bedste – ikke ens eget, er personlig vil-

kårlighed uprofessionelt, og der fordres en høj grad af korrespondance mellem specialpædagogens originalitet og elevens verdenshorisont. Det gør teoretisk indsigt, erfaringer og stadig kollegial efterprøvning til vigtige forudsætninger for den personlige veloplagthed blandt specialpædagoger og lærere. Herigennem optimeres *træfsikkerheden* i vurderingen af situationer og deres mulige utænkte muligheder.

## X

Mange handicappede har vanskeligt ved at udtrykke sig konventionelt. Specialpædagogikken må derfor ikke lade sig begrænse til de medier og kommunikationsformer, hvormed vi normalt omgås hinanden ukompliceret i vores dagligdag. Skrift, tale og tegn af social almen karakter med entydighed og konsensus som bærende grundlag. At arbejde med en mangfoldighed af mulige betydning og fortolkninger forudsætter pædagogens beredskab hertil og den kan fremmes via de fagligheder, som i sig rummer det fortolkende og subjektive, heriblandt *den æstetiske*. Den æstetiske udfordring er ikke blot en mulighed for en kommunikationsbredde og en sanselighed for eleverne; den er et grundlag for en ændring i de professionelles måde at møde eleverne på. Som sådan er den et anliggende for specialpædagogikken; ikke i stedet for den konventionelle gøre social omgang mulig, men som en større orkestrering af interaktionen. Spillende sammen med filosofien og – vil tiden sikkert vise – en fremtidig human informationsteknologi.

## XI

I dag er kunstens “nye emne .. *det bredest tænkelige: kommunikation mellem mennesker, mellem alle ca. fem milliarder legemer. Og synspunktet lyder: denne kommunikation er nu blevet klodens anden natur, selvom den er styret af noget andet end sæsonerne som naturnaturen. Mens det således før var kunstnerens opgave at eksperimentere med de formudviklingsmuligheder, naturen havde eller som kendetegnede overgangen fra natur til kultur, så består det billedkunstneriske i dag i at kvalificere den kommunikatoriske billedmasse, dvs. pege på ærinder i kommunikationen.”* (Carsten Juhl: *Den æstetiske fordring*, København 1994). Den æstetiske fordring er stadig kunstens filosofiske tema, men den er i dag også mere end det. En ny mulighed for at sanse, smage og udtrykke som et samfundsmæssigt kommunikativt anliggende. Når dualismen mellem intellektuel forståelse og emotionel sansning som kommunikationer står til debat,

åbner det med æstetikens mellemkomst nye veje for beskrivelsen af specialpædagogikkens fokus og hensigt.

## XII

Afsøgningen af nye muligheder for et fagfelt befrugtes af de “historiske nutider”. Den store historie om samfundets udvikling såvel som de små beretninger; hver enkelt elevs livshistorie. Nok handler den ene historie om at finde det fælles og karakteristiske og den anden om at finde det særlige og unikke, men de mødes i et fælles projekt: en humanvidenskabelig tilgang udfoldet som diskursanalyser og fortællinger. Gennem disse kan specialpædagogikken udvikle sin humanistiske konstitution i dialog med de traditionelle medicinske og psykologiske videnskabeligheder, og den kan levendegøre det daglige møde mellem professionelle og elever.

### Efterordene

Walter Benjamin samlede sig i atten historiefilosofiske teser. Specialpædagogikken er her samlet i tolv teser og der er forskel i tyngde og vægt. Og ærlig talt: specialpædagogik kan ikke uden videre samles i få teser. Dertil er den for sammensat. Men den kan udvikles via mosaikker, som i deres detaljerighed gøres til genstand for fortolkning. Det samme gælder historien, og opgaven er at fortolke i pagt med de mål, som sættes aktuelt. Der er mange mulige fortolkninger, og enhver fortolkning er politisk – båret af en intention. Derfor har vi sammenfiltringerne mellem personen, politikken og målet. Mange hævder at de i deres historieskrivning er neutrale og upolitiske, andre er alene politiske uden respekt for originaliteten i de historiske overleveringer. Kun få er gode til at skrive ud fra personlige interesser for sagen og samtidig insistere på en bestemt udvikling. Gennem sit virke yder Birgit Kirkebæk et uvurderligt bidrag til en veloplagt specialpædagogik – uden at hun selv kalder sig politiker.

# Sociale aspekter af retsmedicin

Af Jørgen L. Thomsen

I august 1988 blev jeg inviteret til at deltage i en gruppe, der interesserede sig for eugeniske spørgsmål. Brevet udgik fra Danmarks Lærerhøjskole og var underskrevet af Birgit Kirkebæk.

Jeg var øjensynligt inviteret med, fordi jeg var læge i et område – retsmedicinen – som har spillet en rolle i eugeniske spørgsmål. Jeg tror, at vi alle har spekuleret over aspekterne af hhv. positiv og negativ eugenik og forbinder vel overvejende disse begreber med det nazistiske Tysklands ugeringer.

Jeg gik med i gruppen af to grunde: 1. Det kunne da være ganske sjovt at møde en lille gruppe mennesker med denne særinterese. 2. Det var – og er fortsat – min opfattelse, at læger i alt for høj grad bliver ensporet faglige og glemmer at reflektere over de etiske, historiske, filosofiske og politiske aspekter af deres fag. Jeg håbede med andre ord at lære, og jeg blev ikke skuffet.

Man ønskede også at høre, hvordan retsmedicinere tænker. Faget opfattes af de fleste som hørende til den samfundsmedicinske gruppe af lægelige fag. De undersøgelser, vi foretager os, tjener i sidste ende til at forbedre samfundet og til beskyttelse af individet. Hvis jeg skal være lidt selvhøjtidelig, så beskytter vi med vor objektivitet outsiderne fra at blive uretfærdigt behandlet. Vi stræber efter videnskabelig saglighed og upartiskhed på tværs af f.eks. politiske synspunkter. Vor begrænsning er det “lovrum”, i hvilket vi arbejder. I et samfund i stadig forandring vil vi ofte være de første, der kan pege på problemerne. Særlige problemkomplekser samles i faget, både hvad angår levende og døde.

Som første eksempel kan nævnes, at vi i firserne undersøgte stadiet flere mistænkte narkokurérer. De bringes til retsmedicinerne af politiet, mistænkt for at skjule narkotika i deres kropshulrum såsom endetarm, moderskede og mundhule. Retsplejeloven tog ikke tilstrækkelig højde for denne problematik, og som læger var vi usikre over for de etiske aspekter. Hvor langt kan man gå? Skal/kan/bør/må vi foretage undersøgelserne. Kan de foretages med tvang? Der er en betydelig stemning i befolkning og politi for at bekæmpe narkotikaproblemet. En af metoderne er politietferforskning, omend denne næppe tager fat om problemet ved roden. Politiet havde i hulrumsundersøgelserne fået endnu et middel til at bekæmpe ondet. Problemstillingen blev først diskuteret internt blandt retsmedicinere, hvor der var vidt forskellige synspunkter. De varierede fra: “Det skal



ikke diskuteres i offentligheden, for så mister politiet blot endnu et middel til kriminalitetsbekæmpelse” og: “De mennesker som handler med narkotika er af den værste slags og har ingen rettigheder til:” Som læger har vi samme etiske fordringer som andre læger, også selv om der er omkostninger i form af besværliggjort efterforskning”. Vi fandt ud af, at der var fund af narkotika i knapt en fjerdel af tilfældene, hvilket var højere end i andre sammenlignelige lande og tydede på en fornuftig praksis hos dansk politi. Vi nedsatte en arbejdsgruppe, der gennemgik problematikken og fik formentlig derigennem indflydelse på den efterfølgende lovgivning. Selv om retsplejeloven nu giver mulighed for tvangsundersøgelse i disse sager, må lægelig medvirken hertil anses for næsten udelukket. Undersøgelsesomfanget og praksis ser nu ud til at have fundet et rimeligt leje.

Hulrumsundersøgelserne kan foretages af en hvilken som helst læge, og vi føler en forpligtelse til rådgivning. Vi får ikke sjældent henvendelser fra f.eks. praktiserende læger, som er usikre over for undersøgelserne, og vi kan da videregive vore erfaringer, ligesom vi gør meget ud af lægegerningens etiske aspekter i undervisningen af de lægestuderende.

Også undersøgelserne af de døde kan give anledning til initiativer af ovennævnte art. Her skal blot nævnes trafikulykkerne, hvor retsmedicinske undersøgelser pegede på f.eks. nytten af sikkerhedssele. Man observerede i en periode et stort antal tilfælde af kulilteforgiftning som følge af dårligt vedligeholdte gasvandvarmere uden aftræk. Vi gjorde opmærksom på problemet og der kom nye regler, således at vi nu kun sjældent ser den type dødsfald. Boligsituationen, fattigdommen og misbruget er sociale indikatorer, som mærkbart afspejler sig i vore undersøgelser og giver os pligt til at gøre opmærksom på problemerne

Retsmedicinerne opnår ikke så ofte at være kontroversielle. Vi føler, at vor saglighed, baseret på lægevidenskabelig indsigt, stort set respekteres, og at vore udsagn oftest kan stå alene. Vi er dog i tiltagende grad blevet angrebet for arbejdet i Retslægerådet. Dette er et justitsministerielt organ helt uafhængigt af de retsmedicinske institutter, idet dog formanden er retsmediciner. Det er et af de sidste områder med lægefaglig sekretesse, hvor offentligheden har svært ved at gennemskue sagsgang og beslutningsprocesser. Man tillægger rådet stor indflydelse og glemmer, at det ikke har besluttende myndighed og kun kan rådgive.

Vi foretager ikke så sjældent obduktioner for Arbejdsskadestyrelsen i sager hvor man mistænker erhvervs sygdomme. Det er typisk patienter, som har arbejdet med asbest i mange år og nu har udviklet kræft i lungehinden. Sammenhængen er kendt og veldokumenteret,

og det er tilfredsstillende dels at kunne medvirke til, at de efterladte får en økonomisk erstatning og dels at samle viden om denne og andre sygdomme med henblik på forebyggelse. Det har været et møjsommeligt arbejde at få lægerne til at efterleve lovgivningen og anmelde disse sygdomme til Arbejdsskadestyrelsen. Når patienten dør, skal dødsfaldet anmeldes til politiet, og dette er der en dybt indgroet uvilje imod blandt læger, som allerede tidligt i studiet får tavshedspligten ind på rygmarven. Det er også lidt uheldigt, at man skal anmelde netop disse dødsfald til politiet, da der næppe kan påvises noget kriminelt. Man burde kunne finde et andet anmeldelsessystem, f.eks. direkte til Arbejdsskadestyrelsen eller de retsmedicinske institutter.

Vi er de kølige læger, der aldrig lader sig rive med af hetz eller fordomme. Samfundet er bedst tjent med denne indstilling, som ofte vil afdramatisere sagerne. Den eneste måde, et eventuelt engagement skinner igennem, er i valg af forskningsprojekter og interesseområder. Vi er privilegerede i Danmark i den forstand, at vi har et samfund, som tillader uafhængige retsmedicinere, der kan vejlede samfundet og pege på problemer, som bør løses. Dette gøres bedst i videnskabelige artikler, som dermed bliver udsat for professionelle kollegers kritik, så problemstillingerne er gennemarbejdet og diskuteret, når de præsenteres for offentligheden. Vi kan derved opnå en betydelig, og dybest set holdningsbaseret, indflydelse på samfundet.

Møderne i eugenikgruppen foregår på Danmarks Lærerhøjskole om aftenen. Gruppen består af en halv snes mennesker, og optakten til mødet er altid et kærligt brev fra Birgit med angivelse af emnet, vejledning i at komme frem og løfter om fortæring.

Diskussionerne foregår på et højt, sagligt plan, og jeg er blevet bekendt med nye forfattere, filosoffer og begreber, en viden som jeg føler har gavnet mig i det faglige såvel som det private liv.

Birgit er det naturlige midtpunkt i gruppen. Man føler sig omfattet af hendes kærlige interesse fra det øjeblik, man ankommer.

Birgits centrale interesse er de åndssvage. De bliver omtalt sagligt og usentimentalt. Hendes engagement i "de abnorme", herunder især de åndssvage, skinner altid igennem på en hverken frelst eller demonstrativ måde. De bliver forsvaret og forstået med ægte kærlighed.

Birgits viden og klogskab viser sig i diskussionerne, hvor hun også kan demonstrere skarphed i udtrykket.

De "abnorme" i vort samfund har i Birgit Kirkebæk en klog, kærlig og engageret fortaler.

# Birgits blik

## – en redaktørs optegnelser

Af Benny Lihme

– *Jeg er ikke en målgruppe.*

DOUGLAS COUPLAND

– *At the moment we are returning increasingly to the monograph form, but in terms not so much of studying a particular object as of bringing out the points at which a certain type of discourse has been produced and formed.....Today, a monograph history of a hospital would consist in making the whole archive of written material generated by the hospital emerge in the movement of its formation, as a discourse in the process of constituting itself, which is at the same time in interaction with the development of the hospital and its institutions, inflecting and modifying them. What one would try to reconstitute would be the enmeshing of the discourse in the process, the history.*

MICHEL FOUCAULT.

At skulle foretage en saglig klassifikation af en 60-årig fødselsdagsvoksen og sent udviklet forsker, er en utaknemmelig opgave. Med et skævt øjekast til den næsten glemte videnskabelige tradition *gaya scientia* (“den muntre videnskab”) og Foucault, foretages klassifikationen imidlertid her-og-nu med samme resolutthed som når sommerfugleforskeren jager en nål gennem sommerfuglen og placerer den på *sin plads*. Fra en redaktørs placering på sidelinjen må karakteristikken lyde, at Birgit Kirkebæk er en *vidensarkæolog*.

Sædvanligvis forbinder vi med arkæologi nogle mennesker, som roder i jorden for at finde mindesmærker fra ældre tiders kultur. Ja, arkæologien er vist ligefrem funderet i såkaldt “jordfundent materiale”. Når man så, som Foucault, laver et remix og kobler arkæologien sammen med “viden”, er pointen selvfølgelig, at også det “skriftfundne” eller “diskursive” materiale kan opfattes som “positiviteter”, der af vidensarkæologen kan vendes mellem hænderne og bringes til tale.

Sådanne positiviteter (breve, journaler, madplaner, ordensreglementer, indberetninger, love, avisartikler m.v.) kan den nysgerrige forsker eksempelvis grave frem (dog ikke “op”!) i et støvet, såkaldt

jomfrueligt arkiv på et af landets gamle og berygtede forsorgscentre for åndssvage i Brejning ved Vejle.

Når materialet kan betegnes som “jomfrueligt”, skyldes det at ingen (groft sagt) har været her før. Det mandlige forskersamfund har tilsyneladende fundet arkivet efter de Kellerske Anstalter mindre værdigt. Måske ser vi indenfor den socialhistoriske forskning de fordomme afspejle sig, som i øvrigt har omgærdet populationerne på steder som de Kellerske Anstalter: forskningspotentialet i genstandsfeltet “de mindreværdige” er modsvarende blevet vurderet som lavtstående. Og man mindes igen Foucault, hvor han i et interview beretter om en historieforsker, der nedvurderende havde omtalt ham som en forsker, der udelukkende arbejdede med “plebejerisk materiale”.

At gøre historien talende, har i stor udstrækning været ensbetydende med historikernes eksponering af de forskellige epokers dominerende og “talende klasser”. Mens de umælende, typisk gemt væk bag anstaltens mure, er forblevet umælende. Herhjemme er det bl.a. Birgit Kirkebæk’s fortjeneste, at en mumlen bag anstaltens mure er blevet forstærket og tydeliggjort til en mere og mere klar tale. Anstalterne og det de har gemt på, er med “Birgits blik” blevet løftet frem som positivitetsområder. Ikke i deres eksotiske isoleret-hed, men som felter der forstås i relation til de givne tidspunkters virkelighedsorden. Alumners mumlen gives betydning, samtidig med at selvsamme alumners italesættelse i forskellige diskursive praksisser analyseres kritisk. Handikaphistorien bliver på samme tid historien om de handikappede og videnskaberne om dem. Og når handikaphistorikerens blik på denne dobbelthed ikke er et tilfældigt, men *kritisk* blik, får vi et regulært kapitel til undertrykkelsens historie ud af det. Den undertrykkelse som kommer til udtryk i distinktionen mellem normalitet og afvig, og som maskeres så eminent i tidens mest avancerede og uigennemskuelige diskurser, videnskaberne. Uanset at lægevidenskab/psykiatrien, (special)pædagogikken, (test)psykologien, kriminologien m.v. ynder at fremstå som outsidersens allierede og fortrolige, uanset at disse diskurser mener at besidde nogle højere sandheder om individerne, så fremstår de for “Birgits blik” mere som magt- og disciplineringsformer, end som objektive vidensformer. Hvor videnskaberne mener at tale sandt og være tættere på de afvigende end andre, er den kritiske handikaphistories fremstilling nærmere af den modsatte opfattelse: i de videnskabelige diskursers nosologi fremmedgøres de afvigende, klassifikation og diagnosticering legitimerer udstødning og institutionalisering. Diskurserne virker m.a.o. ikke frigørende, men skaber tværtimod via sin definitivsmagt distance snarere end nærhed til individerne.

Denne proces ses eksemplarisk i doktorafhandlingen *Da de åndssvage blev farlige* fra 1993. Jeg har dels stået som "forlægger" på den 400 sider tunge sag, dels pakket ind og gået på posthus med efterhånden hele første oplag (det er en sjælden, men positiv oplevelse at skulle sende en tyk doktordisputats til genoptryk!). Og vil ikke undlade at berette om en karakteristisk fejlbestilling på bogen lydende "Når de åndssvage er farlige" (underforstået, ja, hvad skal vi så stille op med dem..).

Det er nu ikke de åndssvage som et arbejdsmiljøproblem for pædagoger, disputatsen handler om. Skulle titlen være klippet ud i pap, så lignende fejlbestillinger kunne undgås, måtte titlen nødvendigvis lyde: *Da de åndssvage blev gjort farlige*. Klassifikationen "åndssvage" begribes m.a.o. som en samfundsmæssig-historisk *konstrueret* betegnelse, hvor der ikke nødvendigvis foreligger nogen dybere overensstemmelse mellem betegnelsen og det betegnede. Når man er færdig med læsningen af *Da de åndssvage blev farlige*, er en gammel erkendelse blevet oplyst på en ny måde: som landkortet ikke er landet, menukortet ikke maden, er den åndssvage ikke dette eller hint konkrete menneske.

Sædvanligvis begribes den samfundsmæssige dimension centrum-periferi på de præmisser "centrum" dikterer. Men netop den handikhistoriske forskning som vi ser den her, illustrerer betydningen af et blik, som ser fra periferien og ind mod centrum. En blikkets retning som bliver yderst konkret og billedlig med Birgit Kirkebæk's næste store vidensarkæologiske fund, ø-anstalten Livø i Limfjorden hvortil nogle få kriminelle og mange seksuelt aktive og utilpassede/oprørske åndssvage mænd blev deporteret i perioden 1911-1961.

Netop deportationen – legitimeret i den lægelige professions definitionsmagt – har muliggjort det danske Gulag-system i form af konstruktionen af klasser af åndssvage som *farlige klasser*. Den stærke lægeprofessionelle uddefinering og ostrakisme har på et tidspunkt ganske enkelt indhyllet (også) Livø i en tæt diskursiv tåge, som først nu, takket være "Birgits Blik", er begyndt at lette. Sagt på en anden måde: hvor der konstrueres, må der de-konstrueres.

At gå fra det specielle til det almene, eller fra periferi til centrum, bliver især sprængfarligt, når røntgenblikket gennemlyser de statslige sterilisations- og kastrationspolitikker. I 1989 stiller Birgit Kirkebæk det retoriske spørgsmål, om "den abnorme" blev betragtet som en farlig bremseklovs for fremskridt og udvikling, da K.K. Steincke fremlagde sine raceforbedringspolitikker. Den redaktionelle kontekst og rubrik hed "Historiens aktualitet" og implicerede et Steincke-genoptryk som polyfills i det hul, som det sociale hukommelsestab havde efterladt.

De dagsaktuelle og historierelaterede diskussioner vedrørte således gennembruddet af fostervandsprøverne i 1982 og det eliteprægede og biologistiske menneskesyn som i den efterfølgende tid er blevet mere åbenlys som en bagvedliggende design-mentalitet (jvfr. en senere Kirkebæk-tekst i *Social Kritik om lægerne, sundheden og "design af menneske-kvalitet"*).

Det er ikke mindst indenfor disse kirkebæk'ske temaer at det bliver tydeligt, hvor meget viden og magt væves ind i hinanden i et fletværk, hvor det kan være vanskeligt at se, hvor viden(skaben) begynder og magten (politikken) tager over.

Der er ingen tvivl om, at en af Birgit Kirkebæk's erkendelsesinteresser og forskningsmotivationer er placeret her: (læge)videnskaben skal ikke have lov til at stå uberørt i en a-historisk selvforståelse præget af social ignorance overfor professionsmagtens menneskelige konsekvenser. En sådan professions- og magtkritik kan naturligvis ikke fremstilles abstrakt. Derfor falder "Birgits Blik" også på personer, og for så vidt angår hovedpersoner som overlægerne Keller (i "Da de åndssvage blev farlige) og Wildenskov (i "Defekt og deporteret. Ø-anstalten Livø 1911-1961") sker det helt uden moralsk fordømmelse, selv om de pågældende må siges at have lagt navn til megen menneskelig undertrykkelse og ydmygelse.

At tale om "erkendelsesinteresser" kommer let til at lyde som et rent intellektuelt og videnskabsinternt anliggende. Hvad det naturligvis ikke er. Handikaphistorisk forskning som Birgit Kirkebæk's er åbenlyst drevet frem af lige dele emotionel oprørthed, velfunderet humanisme og oprørstrang i forhold til magthavernes historieskrivning og den "foragt for svaghed", som er hende så fjern hvad angår forskningens egentlige "genstandsfelt". Læg hertil den afgørende jobkompetence som ligger i forskerens "barnlige sjæl", den evindelige *nysgerrighed* og "barnlige glæde" og evne til at betragte et besøg i Brejnings støvede arkiver ikke som surt arbejde, men som en version af børnefødselsdagens klimaks, skattejagten.

# Birgit Kirkebæks forfatterskab

Bibliografi ved Hans Clausen

## ARTIKLER

- Ethvert barn har ret til undervisning – ethvert barn kan undervises.* Specialpædagogik nr. 1, 1987.
- Et udviklingsarbejde om kommunikation og samspil mellem multihandicappede småbørn og deres forældre.* Specialpædagogik nr. 6, 1988.
- Særlig bistand – særlig kontrol og umyndiggørelse.* Uddannelse nr. 2, 1988.
- Om Marie og litteraturen* (med Mette Kirkebæk). Specialpædagogik nr. 1, 1988.
- Den abnorme – en farlig bremseklods for fremskridt og udvikling.* Social Kritik nr. 4 – 1989.
- Kommunikation og samspil mellem multihandicappede småbørn og deres forældre.* Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk, årg. 67 1989, s. 171-176.
- Mellem det spontane og det eftertænksomme.* Specialpædagogik nr. 2, 1990.
- Fra idiot til medmenneske.* Specialpædagogik nr. 4, 1990.
- Den offentlige moral – og de offentligt ansatte. I: Følelseseksperter – etik og engagement i socialpædagogisk arbejde.* Socialpædagogiske Tekster nr. 6, Socialpædagogisk Højskole, København 1990.
- Handicappede småbørn med samspils- og kommunikationsproblemer.* Håndbogen om specialundervisning, s. 140 – 146, Gyldendal, København 1990.
- Interview med Oluf og Lise Laut. I: Handicaphistorie 1990.* Dansk psykologisk Forlag, København 1990.
- Det er ikke helt åndssvagt at arbejde! I: Handicaphistorie 1990.* Dansk psykologisk Forlag, København 1990.
- Paulmanns væverier. I: Handicaphistorie 1990.* Dansk psykologisk Forlag, København 1990.
- Paulmanns væverier gennem 34 år. I: Handicaphistorie 1990.* Dansk psykologisk Forlag, København 1990.
- Design af menneske kvalitet.* Social Kritik nr. 16, okt. 1991.
- Frit valg eller social kontrol* (med Lisbeth B. Knudsen, Lene Koch). LEV nr. 2, 1990. Genoptrykt i Social Kritik nr. 16, oktober 1991.
- Da den åndssvage blev farlig. Det samfundsmæssige syn på den åndssvages formering.* Nordisk Sexologi nr. 1, 1991.
- Tilbage til fremtiden.* Socialpædagogiske Tekster nr. 8, 1991.
- Skrøbelig kontakt.* Sygeplejersken nr. 41, oktober 1991.



- Når der har været komplikationer ved graviditet og fødsel.* Interim, Institut for psykologi og specialpædagogik nr. 4, nov. 1991.
- De tidlige samspils betydning for den kommunikative udvikling.* I: Haracopos, Demetrious, Plougmand, Oscar: *Børn, unge og voksne med autisme.* Konferencerapport, Sikon 1992.
- Børn med multihandicap og deres samspil med voksne.* Nordisk Pædagogik nr. 2, 1992.
- Medindflydelse – medbestemmelse.* Specialisten nr. 2, 1992.
- Racehygiejnens fødsel.* I: *Génvejen. Biologien før og nu.* Det etiske Råd, København 1992.
- Den tidlige interaktion.* Dansk audiologo pædi, Vol. 29, 1993, no. 2.
- Kontakt til den nyfødte* (med Karin Storm). Tidsskrift for Jordemødre nr. 2, 1993.
- Det dumme barn i skolen: udskillelse af åndssvage børn fra folkeskolen.* Den jyske historiker 1993, nr. 62-63.
- Degeneration og dannelse.* Nord Nytt nr. 51, juni 1993.
- At finde tingen eller uddrive det onde.* Unge Pædagoger nr. 3, 1993.
- Forebyggelse af dårlige arveegenskabers udbredelse i befolkningen – en sikring af normalbefolkningens "gode" liv og samfundskroppens sundhed.* I: "Det gode liv". Konferencerapport, Center for handicaphistorisk Forskning, København 1994.
- Omsorg og opgivelse.* Social Kritik nr. 30, marts 1994.
- Kære Hans og Peter.* Kognition og pædagogik, 3. årg., nr. 3, marts 1994.
- Den disciplinerede almindelighed og kvaliteten af liv.* I: Holm, Per (red): *Liv og kvalitet i omsorg og pædagogik.* Forlaget Systime, Herning 1994.
- Videnskab og tidsånd.* Specialpædagogik nr. 5, 1994.
- Maries skemaer* (med Kirsten Delfour, Marianne Magnussen og Sygeplejepersonalet på Afdeling L56, KAS-Glostrup). Kognition og Pædagogik nr. 1, 1994.
- Kan vi træne børn til selvværd?* Pædagogisk Orientering 5/6-1994.
- De vagabonderende.* Dansk Pædagogisk Tidsskrift 6. dec. 1994.
- Det musiske menneske.* I: "Specialpædagogisk Debat", DLH 1995.
- Handicapmuseer i Danmark.* Handicap og Samfund nr. 5, 1995.
- Om kommunikation og samspil mellem for tidligt fødte og syge nyfødte og deres forældre på neonatalafdelingen på KAS Glostrup* (med Kirsten Delfour). Specialpædagogik nr. 2, 1995.
- Kontakt og samspil mellem forældre og for tidligt fødte børn.* I: Clausen, Hans m.fl (red): *Livskvalitet og nye livsformer for udviklingshæmmede – kommunikation.* Nord 1995:10 (Nordisk Ministerråd).
- Kan man måle ånd og religiøs følelse?* I: (Jensen, Annette, Frank Ulmer Jørgensen (red.): *En glemt dimension – udviklingshæmmedes religiøsitet.* Frederiksberg 1995.
- Handicaphistorie som en international aktuel nødvendighed.* Handicap og Samfund nr. 6, 1995.

- Fra hånd til ånd* (red): Specialpædagogisk Debat nr. 2. Danmarks Lærerhøjskole 1995.
- Det musiske menneske og det amputerede*. I: Langager, Søren (red): *Kunst og handicap*. Specialpædagogisk Debat nr. 3. Danmarks Lærerhøjskole 1995. Denne artikel er i udvidet form også udgivet i *Social Kritik* nr. 38, sept. 1995.
- Fortolkning af det anderledes. En etisk diskussion*. I: *Konferencerapport Människa, Handikapp, Livsvillkor*. Forskningskonference i Örebro, Sverige april 1995.
- Både hånd og ånd*. Kognition og pædagogik nr. 1995.
- At indfange verden med krop og sjæl*. Kognition og pædagogik nr. 1995.
- Stakkel eller udstødt. – om det danske samfunds syn på mennesker med handicap gennem de sidste 200 år*. PTU-Nyt nr. 6, 1995.
- Generapi – etik – specialpædagogik*. *Social Kritik* nr. 43, 1996.
- Den gode klient*. Egmonthøjskolens Årsskrift 1996.
- Udvikling – og opfattelsen af handicap*. *Udvikling* nr. 1 og 2, 1996.
- Udvikling. Om hierarkisering og tidsbestemte normer*. *Spesial-Pedagogikk* nr. 6, 1996.
- Forskningsbaseret udviklingsarbejde*. DLH Forskningsberetning 1996.
- De andres hjerne*. *Tidsskriftet Psykologisk-Pædagogisk Rådgivning* 1997.
- “Hvis du vidste, hvordan det er —. Om “Projekt ung med handicap”*. *Sociale Tendenser*, april 1997.
- I, K, 75 – Grænsen mellem åndssvaghed og normalitet*. *Social Kritik* nr. 50, 1997.
- Om at diagnosticere i den gode sags tjeneste*. Udkommer i *Tidsskriftet Vera* i nær fremtid.
- Multihandicappede børn* (med Hans Clausen). Kommer i nyt oplag af *Specialpædagogisk Grundbog*, Gyldendal 1997.
- Samfundets og professionens syn på handicap og indlæringsvanskeligheder* (med Hans Clausen). Kommer i nyt oplag af *Specialpædagogisk Grundbog*, Gyldendal 1997.

## BØGER

- Undervisning af de sværest handicappede*. S.Å. Materialer, København 1983.
- Multihandicappede elever med svære generelle indlæringsvanskeligheder*. Gyldendal, København 1984.
- Aktiv kommunikation hos multihandicappede børn* (med Hans Clausen). *Special-Pædagogisk Forlag* 1984.
- Abnormbegrebet i Danmark i 1920'erne og 30'erne med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage*. Licentiatafhandling, Danmarks Lærerhøjskole, København 1985.

- Handicappede småbørn – kan de snakke?* Projektgruppen på Taxvej, Københavns Amt 1988
- Specialpædagogisk bistand til småbørn* (med Hans Clausen og Birgit Dyssegaard). Special-Pædagogisk Forlag 1986.
- Kommunikation og samspil med handicappede småbørn* (med Vivi Andersen m.fl.). Københavns Amt 1987.
- Småbørnsprojektet: En programsamling med kommentarer*. Projektgruppen på Taxvej, Københavns Amt 1989.
- Da omsorgen gik på arbejde* (med John Bertelsen, Bente Bertelsen, Gitte Jensen). Forlaget Børn og Unge, København 1992.
- Da de åndssvage blev farlige*. Forlaget SocPol, Holte 1993.
- Projekt Tolkning*. Projektgruppen på Taxvej. Videnscenter for Børn og Unge med multihandicap uden verbalt Sprog, Virum 1994.
- Skrøbelig kontakt. For tidligt fødte børn og deres samspil med omgivelserne* (med Hans Clausen, Karin Storm, Birgit Dyssegaard). Dansk psykologisk forlag København 1994.
- Det gode liv*. Kirkebæk og Markussen (red). Center for handicaphistorisk Forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1994.
- Livshistorien*. Kirkebæk og Markussen (red). Center for handicaphistorisk Forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1996.
- Tunnelen – hvilken vej? Mennesker med udviklingshæmning og kommunikation*. Forlaget LEV, Holstebro 1996.
- Diskurs, diagnose og konstruktion. Foucaultinspireret handicaphistorisk forskning i Norden*. Kirkebæk og Markussen (red). Center for handicaphistorisk Forskning, Danmarks Lærerhøjskole 1997.
- Defekt og deporteret. Ø-anstalten Livø 1911-1961*. Udkommer på forlaget SocPol, november 1997.
- Specialpædagogikk – en narratologisk synsvinkel. Den narrative konstruktion af handicap* (med Hans Clausen og Barbro Sætersdal). Udkommer på norsk forlag 1997/98.

## **Bidrag til konferencerapporter:**

- From hand to mind*. Fourth Biennial International Conference of the International Association of Special Education. August 7 – 10, Brighton, England 1995.
- Integrering*. 1. nationale konference om mennesker med handicap, Socialministeriet. Helsingør 3. oktober 1995 og Århus den 5. oktober 1995.
- Skal vi på nordisk plan gøre handicaphistorie til et satsningsområde – og hvilke veje kan vi gå?* Handicaphistorisk konference på Lysebu i Norge. Ø-anstalten Livø. Diskurs, diagnose og konstruktion. Handicaphistorisk symposium for nordiske forskere. Danmarks Lærerhøjskole og Gilleleje 26-27 april 1996.

- The Area of Advanced Special Education in Denmark.* Special educational research in an international and interdisciplinary perspective. Stockholm Institute of Education. Stockholm 30.maj-2. juni 1996.
- Livø. Kriminalasyl for åndssvage mænd 1911 – 1960.* Handikapphistoria i Norden. Tredje Nordiska Konferensen i Handikapphistoria. Helsingfors 9-11 august 1996.
- Should Mentally Retarded be allowed to have Children? An old Discussion in a new Framework.* Parenting with Intellectual Disability. The Danish Ministry of Social Affairs. Helsingør 28-29 september 1996.
- Handicap History Research.* International Conference on the Blind in History, the History of the Blind. København 6-9. oktober 1996.
- Mennesker med handicap og deres problemer med os. Om at tage både demokratiet og faget alvorligt.* Døve med funksjonshemminger – Leveværdighet i et Livsløbsperspektiv. PCN Konferanse, Sandefjord, Norge 22 oktober 1996.
- Spesialpedagogisk schizofreni: Om statiske diagnosebilleder som legitimasjon for genetiske fravalg og dynamiske tiltak innen (deler av) spesialpedagogikken.* "Etikk, Genetikk og Spesialpedagogikk". Seminar arr. af Handicaphistorisk Program, Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk 31 oktober-1 november 1996.
- Video on communication with small children with multiple handicaps.* Education is Partnership. Research Conference and Forum for Researchers, Parents, Teachers and Pupils. København 21- 24 november 1996.
- "Utvald och utestängd".* Kyrkorna och handikappfrågorna. Sveriges Kristna Råd. Lundsbrunn, Sverige 13-16 mars 1997.
- The Order of Classification and the Disorder of the Human Being.* Nordic Disability Research. Frederikshavn, Danmark 14-16 august 1997.
- Culture is (Perhaps) No Longer the Prerogative of the Strong.* International Conference on Culture and Development. Our Creative Diversity. The Norwegian National Commission for Unesco. Lillehammer 5 - 7 september 1997.
- De psykisk udviklingshæmmedes historie.* Mennesket i spenningen mellom genteknologi og etik. Fondet for dansk-norsk samarbejde. Lysebu 26-28 september 1997.
- Rehabiliteringens historie.* Samspill fagfolk og brukere – fra ytelse til deltagelse. Rehabiliteringskonferansen 1997. Rikstrygdeverket Delta. Bergen 13-15 oktober 1997.