



MASTEROPPGAVE

På utkikk etter det likeverdige borgerperspektivet og utviklingen fra «trolles ætt» til likeverdig medborger:

Vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv

Forfatter: Ann Kristin Olsen

Studentnummer: 910986

2018

Masterstudie i spes.ped.

Avdeling for lærerutdanning, Halden



Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv med vekt på utviklingen mot borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere. Annerledes kan defineres som ikke likt noe spesifikt annet, generelt ikke likt noe annet eller bedre enn noe annet av samme slag (Dinordbok.no, 2013), men i denne masteroppgaven ble det lagt vekt på de som gjennom «avhumanisering» har blitt sett på «trolleslektens avkom» og dermed har mistet litt av sitt likeverd.

I følge humanistiske tankegang er alle borgere like mye verdt, men hvem som har blitt oppfattet som borger har endret seg med tiden. Opprinnelig var det menn av riktig stand og i rett alder, men i dag mener vi alle! Historien har båret preg av makt og avmakt, og med endring av våre begreper har også hvem som oppfattes som normal/ «annerledes» endret seg. Dermed har foregangsmenn og foregangskvinner måtte kjempe for de rettighetene som vi i dag oppfatter som en selvfølge. I et samfunn virker det alltid krefter og motkrefter, og vi må dermed passe oss for at pendelen ikke svinger tilbake til noe som vi ikke ønsker å få igjen.

Denne masteroppgaven ble sett i lys av **Bronfenbrenner og Antonovsky** syn på hvordan individet og samfunnet gjensidig kan påvirke hverandre (Bronfenbrenner, 1979 og Antonovsky, 1979). I den forbindelse er det viktig å være bevisst på at **de forskjellige systemene må dra i sammen for best mulig å kunne nå felles målet**. FN som øverste instans, kan sette opp retningslinjene som medlemslandene skal jobbe for. Norge forplikter seg da til å sette i gang tiltak for å kunne nå disse målene, og fylkene, kommunene, lokalsamfunnet og enkelt individer må gjøre det samme. Flotte mål om likeverd, inkludering (del av et fellesskap) istedenfor ekskludering (satt på utsiden av fellesskapet) og respekt for alle, hjelper lite uten vilje til handling.

Å utfordre følelser kan noen ganger være nøkkelen til inkludering og likeverdighet. Dette poenget kommer fram i professor Nussbaum`s bok fra 2013: «*Political Emotions: Why Love Matters for Justice*». **Empati, å bry seg, vise kjærlighet til den andre og å se dens perspektiv kan være med på å skape et bedre samfunn.**

STIKKORD: Likeverdig borger/ «trolleslektens avkom», individ/ samfunn, historisk-/ nåtidsperspektiv, normalitet/ «annerledes», makt/ avmakt, inkludering/ ekskludering.

Innhold

Sammendrag.....	II
1. Innledning.....	1
1.1 Tema, bakgrunn, hensikt, problemstilling og oppgavens oppbygning.....	1
2. Teori for å belyse historiegranskningen	7
3. Forskningsstrategi, design og metode	12
3.1 Valg av metode, utvelgelse og analyse av data og begrunnelse for valg	12
3.2 Mer om etiske vurderinger, metodiske begrensninger, utfordringer og forskerrollen ...	17
4. Hvordan hver tidsepoke kan ha påvirket dagens syn på mennesker som er “annerledes”	19
4.1 Før opplysningstiden: Det overtroiske mennesket	19
4.1.1 Oldtidens Hellas med gryende humanisme og demokrati	20
4.1.2 Vikingtiden og kristendommens innpass i Norge	22
4.1.3 Fra reformasjonens tid: Et nedlatende menneskesyn og blind tro på autoriteter	23
4.2 Fra begynnelsen av opplysningstiden til 1880: Det opplyste mennesket.	25
4.2.1 Opplysningstiden (ca. 1690-1800) som roten til spesialpedagogikken	26
4.2.2 Motkrefter mot «dagens likeverdige borger syn» fra denne perioden og deres negative utfall for de svakeste.....	30
4.2.3 Spesialpedagogikkens frammarsj og tilbakeslag i Norge	31
4.3 Fra 1881 til 1914: Fokus på «det abnorme mennesket»	32
4.3.1 Nasjonsbyggingen og datidens «troll»	32
4.3.2 Fokus på de svake i samfunnet og kampen om like rettigheter	33
4.3.3 Krigsutbrudd og trangere kår skapte «nye troll».	34
4.4 Fra 1915 til 1945: Defektologi	34
4.4.1 Utviklingen ble ikke som ønsket og menneskerettigheter	35
4.4.2 Montessoris tro på alle barns læringsevne og verdisyn fra perioden som kan ha påvirket dagens menneske syn.....	36
4.4.3 Forslag om «ny sosiallovgivning», enhetsskolen og 2. verdenskrig	39

IV

4.5 Fra 1945 til 1965: Særomsorgenes tid og differensiering	40
4.5.1 Oppgjøret med krigen ble ikke som ønsket	41
4.5.2 Behov for samarbeid på tvers av landegrenser	43
4.5.3 Velferdsstaten og arbeid for like rettigheter	44
4.5.4 Hvordan stemmer teorien fra denne tidsepoken med informantenes opplysninger?48	
4.6 Fra 1966 til 1990: Normalisering med en begynnende integrerings tanke.....	50
4.7 Fra 1991 fram til det nye årtusen: Integrering og en begynnende inkluderings tanke ...	53
4.7.1 Ønske om full deltakelse og likestilling for alle	53
4.8 Det nye årtusen: «Det likeverdige borgerperspektivet» skal gjelde for alle!	56
4.8.1 Politiske føringer for borgerperspektivet og inkludering.....	56
4.8.2 Fokus på mulighetene istedenfor begrensningene	57
4.8.3. Inkluderende skole, spesialundervisning og spesialskoler.....	59
4.8.4 Mangfoldperspektivet	63
4.8.5 Hvordan stemmer teorien fra denne tidsepoken med informantenes opplysninger?66	
4.9 Oppsummering av kapittel 4 med svar på forskningsspørsmålene	68
5. Konkluderende diskusjon.....	73
Litteraturliste	81
Vedlegg 1	108
Informasjon til informantene om prosjektet	108

1. Innledning

1.1 Tema, bakgrunn, hensikt, problemstilling og oppgavens oppbygning

Tema for min masteroppgave er:

På utkikk etter det likeverdige borgerperspektivet og utviklingen fra «trolles ætt» til likeverdig medborger: Vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv.

Annerledes kan defineres som ikke likt noe spesifikt annet, generelt ikke likt noe annet eller bedre enn noe annet av samme slag (Dinordbok.no, 2013). I denne masteroppgaven vil det bli lagt vekt på de som til tider har blitt sett på som «**trolleslektens avkom**», hvor de gjennom «avhumanisering» kan ha blitt til et objekt for avsky, demonisert eller gitt lav rang. De som kan ha blitt kalt de hemma, de dumme, de usiviliserte, det tilbakestående folkeslaget, de vantro, de farlige som går imot den sanne lære osv. og på denne måten mistet litt av sitt menneske- og likeverd. Jeg tok utgangspunkt i dagens likeverdige borgerperspektiv og så på «**stiavhengigheten**» ved å følge våre røtter helt tilbake til gamle antikkens Hellas hvor grunnlaget for humanetisk filosofi og vårt demokrati ble dannet. Det ble lagt vekt på foregangskvinner og foregangsmenn som har vært med på å forme dagens idealer slik at «trolleslektens avkom» etter hvert har kunne fått økt mulighet til å bli likeverdige medborgere. Ettersom vi har latt oss påvirke av utlandet startet derfor historie granskningen utenlands og snevret seg etter hvert mer og mer inn mot Norge. Samtidig måtte jeg til slutt stille spørsmålet om hvor langt er vi kommet med henblikk på dagens borgerperspektiv ideal.

I 1965 hadde Arne Skouen en artikkelserie i Dagbladet om «De som faller utenfor – og de som svikter dem» (Sætersdal, 1994, s. 16), og i 1966 gav han ut boken: «Rettfærd for de handikappede.» Arne Skouen og andres engasjement fikk i gang prosesser i samfunnet. Samme år ble dermed begrepet «**normalisering**» nevnt i St.t.m.nr. 88 (1966-67) som **mål for de funksjonshemmede i samfunnet**, og i 1967 ble det belastede ordet «åndssvak» byttet ut med psykisk utviklingshemmede (Befring, 2012 b). Så fra 1960-tallet skjedde det dermed et brudd med segregeringstankegangen (skille ut) som til da hadde vært rådende. Dermed kom «**integreringsloven**» (innlemmet i) i **1975** der *alle* barn og unge fikk en rett til opplæring

(Befring, 2012 b, s. 42), og siden 1970 tallet har definisjonen av funksjonshemning i norske offentlige dokumenter vært *relasjonell* som vil si at det er **samspeilet mellom individet og samfunnet som avgjør funksjonshemningen** (NOU 22, 2001, s. 19 og 20). Et stort gap mellom individets forutsetninger og de krav miljøet eller samfunnet stiller til funksjon, vil dermed kunne være med på å øke funksjonshemningen istedenfor å redusere den (St.meld. nr. 40, 2002-2003, s. 9). NOU's utredningen «*fra bruker til borger*» som kom i 2001, satt fokus på hvordan tilrettelegge samfunnet slik at alle skal få like muligheter til å bli likeverdige borgere som kan delta på alle samfunnets arenaer. Det verdimeslige utgangspunktet i utredningen er **full deltakelse, likestilling, menneskeverdet, et samfunn for alle, et solidarisk samfunn og bedre levekår**. I borgerperspektivet er dermed **synet på personer med funksjonshemning offisielt blitt endret fra å se på dem som objekt for medynk, veldedighet, medisinsk behandling og beskyttelse til et syn om likeverdige borgere av samfunnet** (Arnesen, 2012). Selv om visjonen og målene i politikken er gode, etterlyste utvalget viljen og virkemidlene for å nå dem (NOU 22, 2001, s. 20).

Den forskningen som allerede eksisterer om emnet, viser at **språk er makt**, og med endring av våre begreper som har skjedd opp igjennom tidene, ble synet på de som er «annerledes» og hvem som ble oppfattet som avvikende endret. **Uenighet om begrepene vil dermed kunne gi forskjellig resultat på forskningen. «Trolleslektens avkom» blir dermed med jevne mellomrom redefinert**. Professor Barbro Sætersdal (1929-2002) som i 1992 tok hun doktorgrad på en avhandling om utenlands adopterte barns tilpasning i Norge, har vært spesielt opptatt av at språk er makt. **Tildekket bak merkelapper som kostnadseffektivitet, kvalitetssikring og forskningsbasert viten kan vi fremdeles få mennesker til å føle avmakt** (Heggen og Sætersdal, 2002). «Ondskapens teknikker og logikker» har på denne måten fått lov til å utvikle seg også i det moderne behandlingssamfunnet (Heggen og Sætersdal, 2002).

Det fins mye forskjellig forskning som det er naturlig å ta utgangspunkt i med henblikk på min masteroppgave. For eksempel har Jenny Lippestad (1981) skrevet en hovedoppgave i sosialpedagogikk om sin farfar, Johan Anton Lippestad. Han betydde mye for den helhetspedagogiske tankegangen og var med på å startet det første organiserte skoletilbudet i Norge for utviklingshemmede i 1874. Mens Knut Østrem (1983) har skrevet en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk som hovedsakelig omhandlet historien om ideologi og praksis overfor utviklingshemmede. Hans hovedfagsoppgave har et større tidsspenn enn Jennys hovedoppgave, og han skrev bl.a. om hvordan vi så på de som var «annerledes» i

vikingtiden: «**Er du halt, kan du ri. Handlaus, kan du gjete, ein døv kan duge i strid**» (Østrem, 1983, s. 14, vers 71 fra Håvamål). Vi har også Birgit Kirkebæk`s (1993) doktoravhandling om «*Da de åndsvage blev farlige*». Den handler bl.a. om hvordan vi før var bekymret for hva som ville kunne skje idet siviliserte folkeslag stanset utryddingsprosessen av gale, krøplinger og syke (s. 15) ettersom de da ville kunne være **farlige for samfunnet** med henblikk på utviklingen av befolkningskvaliteten. Eva Simonsen (2005) har også med sin forskning på norske krigsbarn med tyske fedre satt fokus på hvordan vi begikk samme overtramp som nazistene vedrørende behandlingen av de som ble oppfattet som «**undermennesker**», og mellomkrigstidens hygienebevegelse var en sentral del av hennes dr. avhandlingen: «*Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*» (2000, s. 9). I tillegg har vi Astrid Askildt (2004) sin doktoravhandling som omhandlet opplæring av funksjonshemmede sett i et historisk perspektiv. Avhandlingen la vekt på spesialpedagogiske foregangspersoner, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre. Hun satt fokus på bl.a. Édouard Séguin (1812-1880) tanker om at **straff har lite for seg** og at det er **viktig å få lov til å være en del av samfunnet**.

Selv om det offisielt har vært et skifte av syn fra «undermennesker og farlige for samfunnet» eller se på med medynk til mål om normalisering og likeverdige delaktige medborgere, stemmer ikke alltid mål med virkeligheten. Valg av oppgave henger sammen med min egen arbeidserfaring som spesialpedagog i skolen. «Hva feiler det ham/henne?» er ikke et uvanlig spørsmål å få av ubetenksomme mennesker når de ser noen som de opplever som «annerledes». De tenker ikke da over at det kan være et sårende spørsmål. Også tidligere forskning viser at bevisstgjøring rundt holdninger til mennesker med spesielle behov er viktig. Derfor valgte jeg min **problemstilling**:

Hva er vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv med vekt på utviklingen mot borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere?

Spørsmålet er omfattende, svaret er ikke åpenbart og konklusjonen er ikke gitt på forhånd. Selv om spørsmålet er omfattende er det presist nok til at det er etterprøvbart. Svaret på dette spørsmålet er viktig for vår forståelse av hvordan samfunnets menneskesyn har utviklet seg og hvordan vi kan bevisstgjøre våre egne holdninger og våre belegg for dem ettersom de igjen gir seg utslag i våre handlinger.

De metodene som jeg har brukt, for å kunne svare på spørsmålet er blant annet hermeneutisk metode (tenke over hva vi gjør når vi fortolker), vitenskapsfilosofiske metode (studere vitenskapen utenfra), historisk metode (finne kunnskap om fortiden) og kvalitativ (forsøk på å forstå meninger, egenskaper, særtrekk, poenger osv.) tilnærming på bl.a. fire intervjuer. Forskningsstrategi, design og metode vil bli nærmere presentert i kapittel 3.

Da jeg jaktet på borgerperspektivet, stilte jeg meg **forskningsspørsmålet:**

1) Hvordan kan enkelt individer ha påvirket samfunnet og samfunnet igjen individet slik at «trolleslektens avkom» etter hvert har kunne fått økt mulighet til å bli likeverdige medborgere?

Her tok jeg utgangspunkt i teori som kunne belyse *hvordan individet kan påvirke samfunnet og hvordan samfunnet igjen kan påvirke individet* (Brofenbrenner, 1979 og Antonovsky, 1979). Denne teorien blir presentert i kapittel 2, teorikapittelet. Etterpå så jeg på eksempler på dette fra historien og så på *hvordan vår tid er blitt påvirket av historien og hvordan krefter og motkrefter i samfunnet virker inn på hverandre.*

For å kunne se på «**stiavhengigheten**» til dagens borgerperspektiv om at vi alle er likeverdige borgere valgte jeg derfor å ta utgangspunkt i relevant litteratur da jeg lagde tidsepoker for de skiftende holdningene og stilte meg **forskningsspørsmålene:**

2) a) Hvem var avvikerne, b) hva var det «dominerende» synet på avvikere for hver periode, c) hvem var noen av de som var med på å påvirke synet på avvikerne og d) hvilke utviklingsprosesser skjedde med veier/overganger til ny periode?

Dermed valgte jeg å periodisere da jeg skulle se på hvordan fortiden har påvirket oss og hva vi har lært/ kan lære av den:

Å studere stabilitet og forandringer over tid innebærer å periodisere. **Ved periodisering sier vi at et visst tidsrom var så forskjellig fra tida før og etter at vi ser disse åra som en avgrenset enhet.** Med alt sitt mangfold og sin indre utvikling framstår perioden som så ensartet at vi behandler den samlet. Fenomener blir da snarere sett i sammenheng med andre fenomener i perioden enn som ledd i en fortløpende sekvens av hendinger over tid. Formålet er pedagogisk; slik er det lettere å gripe historien. Men det ligger her også under en tanke om at ulike deler samvirker i en helhet (Kjeldstadli, 2005, s. 221. Min utheving).

For å kunne synliggjøre endringene i historien bedre valgte Manin (2007) i sin hovedfagsoppgave om rehabiliteringsvirksomhetens historie å periodiserte den, og jeg brukte hennes periodisering med minimale endringer og noe av den nevnte forskning da masteroppgaven ble skrevet.

Periodene for skiftende holdninger blir nærmere presentert i kapittel 4. De kunne ha vært delt inn annerledes enn det som er blitt valgt, men jeg har prøvd å begrunne valgene underveis. Det ble bl.a. lagt vekt på å se etter lovendringer som nye skolelover og stortingsmeldinger om temaet fordi de kan si mye om synet på de som ble/blir oppfattet som «annerledes».

Tiden før opplysningstiden var preget av overtro, og de som ble oppfattet som «annerledes», kunne bli likvidert, stuet bort eller straffet. Dermed måtte bl.a. Sokrates, «humanismens stamfar», drikke giftbeger fordi de mente at han «villedet ungdommen» med sitt syn. Av den grunn valgte jeg å kalle tiden før opplysningstiden for «**det overtroiske mennesket**», og dette er mitt begrep. Mens perioden fra opplysningstiden til 1880 kan kalles «**det opplyste mennesket**» ettersom overtro da ble byttet ut med opplysning, og det ble satt fokus på alle menneskers rettigheter. *Frøet som allerede var sådd, fikk nå spire*. Neste periode kan starte med 1881 ettersom «de abnorme» /de blinde, døve og «dannelsesdyktige åndssvake» da fikk et skoletilbud. Abnorm betyr avvikende, og perioden fikk navnet «**fokus på det abnorme mennesket og deres rettigheter**». Fram til 1915 ble store deler av institusjonenes inntekter finansiert gjennom dugnad, frivillig innsats og innsamlings aksjoner. I 1915 kom det en ny lov om «døve, blinde og aandsvake barns Undervisning og Pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige Aandsvake», og staten overtok mer av ansvaret for institusjonene (Fjermeros, 1998 og SOR, a). Dermed kan den neste perioden begynne i 1915 og kalles for «**defektologi**». Med defektologi menes undervisning og behandling av bl.a. blinde, døve, utviklingshemmede og språkhandicappede. Først etter andre verdenskrig blomstret oppbyggingen av særinstitusjonene hvor omsorgen skulle skje, og perioden fra 1945 til 1965 kalles derfor for «**særomsorgenes tid**». Fra 1966 til 1990 har vi «**normalisering med en begynnende integrerings tanke (innlemmet i)**». Perioden begynner i 1966 fordi i stortingsmelding nr. 88 fra 1966 ble normalisering nevnt for første gang med krav om *bedre boforhold og normale levevilkår for alle*. Fra 1991 fram til nye årtusen har vi «**integrering (innlemmet i) med en begynnende inkluderingstanke** (del av fellesskapet)». Perioden begynner med 1991 fordi sentralinstitusjonene og HVPU (Helse Vern for Psykisk

Utviklingshemmede) skulle da avvikles. Mens det nye årtusen står for «**det likeverdige borgerperspektivet**» hvor *alle skal bli likeverdige borgere*, og det er dette målet som vi ønsker å jobbe for.

Historiegranskningen ble skrevet kronologisk hvor jeg analyserte historiegranskningen opp mot teorien og dagens idealer om det likeverdige borgerperspektivet. Ettersom mye har skjedd på kun få generasjoner ble en del informasjon også hentet fra personer som har delt sine historier med meg. Dette flettet jeg da inn i historiegranskningen. Jeg valgte å bruke to informanter som jeg intervjuet om skolegangen i særomsorgens tid (1945-1965). De kunne da fortelle om en del holdninger fra den gang som de ikke ønsket tilbake. I tillegg intervjuet jeg to spesialpedagoger som har lang og allsidig erfaring i å jobbe med elever med spesielle behov, om nåtiden og hvilke mål vi bør sette oss for å kunne nå det likeverdige borgerperspektivet. Disse fire ble valgt ut ettersom jeg oppfattet deres perspektiv som relevante og berikende for oppgaven. Dermed fikk disse to periodene en vesentlig plass i denne masteroppgaven og ble også sammenlignet opp mot hverandre.

Dette blir en konstruerer virkelighet av hovedlinjene i historien, og ingen full objektiv sannhet. *Jeg har prøvd å løfte det jeg så inn i en ny diskusjon, og det er disse tolkningen som blir mitt bidrag i tillegg til at jeg har forsøkt å sette noe av den forskningen som allerede eksisterer inn i en helhet.* Forhåpentligvis vil dette kunne gi en mer systematisert *breddeforståelse*.

Kapittel 5 inneholder konkluderende diskusjon av hovedproblemstillingen og svarene på forskningsspørsmålene som var ble oppsummert på slutten av kapittel 4. Det ble sett på «**stiavhengigheten**» med henblikk på hvordan fortiden kan ha påvirket nåtidens holdninger, hva vi kan lære av historien og hvordan språk kan være **makt/avmakt** (Foucault, 1999).

Vi har mye å lære av historien, men det som vi oppfatter som den gode ideologi, er det ikke sikkert at ettertiden vil mene det samme om. Etterpåklokskap er alltid lettere. Når det er avstand i tid, er det lettere å få øye på blinde flekker/ det som ikke ses (Kirkebæk, 1999). Det er gjelder å ha både **nok innsikt og utsikt** (Gilje og Grimen, 2013). I det vi kan skue en hendelse utenfra og har fått litt avstand fra den, er det lettere å få god nok utsikt.

Ved å studere historien kan våre røtter gi oss en forståelse for hvor vi står og visjoner som vi bør strekke oss etter.

2. Teori for å belyse historiegranskningen

Denne teoridelen inneholder hovedsakelig teori som vil kunne belyse historiegranskningen, mens teorien fra historiegranskningen vil bli presentert i kapittel 4. Ettersom det kommer mer teori senere, er dette kapittelet forholdsvis kort.

Oppgaven min handler om de som er «annerledes» og som opp gjennom tidene gjerne har blitt **ydmyket av de med definisjonsmakten**. Normene som er et mål for noe, kan være med på å avgjøre hva som er det normale/unnormale. En norm kan f.eks. være mønstre som det forventes at individene skal handle og tenke i samsvar med eller hvordan et individ skal være, og den kan være både formell eller uformell (Tjora, 2018). Skrevne regler og lover er eksempel på formelle normer. Mens uformelle normer som f.eks. forventet oppførsel knyttet til ulike situasjoner, gjerne ikke er skrevet ned noe sted. **At noe er normalt et sted betyr ikke nødvendigvis at det er normalt et annet sted. Det avgjøres gjerne av tid og sted, samfunnet eller gruppen.** I et pluralistisk samfunn kan det dermed finnes en eller flere normaliteter. **De som bryter sentrale normer eller ikke passer inn i normalitetsbegrepet til gruppen, betraktes gjerne som avvikere/annerledes.**

Eugenikken (artshygiene) er sentral i den moderne normalitetens historie og skulle avgjøre hvilke individer som hadde de ønskelige egenskapene. Hvis du er gjennomsnittlig intelligent, har du en IQ på 100 og er midt på Gauss-kurven. Å være unormalt intelligent hvor du er på den høyre delen av kurven, betraktes som positivt. Mens å være på den andre siden kunne da føre til utstøtelse. «Darwins fetter Francis Galton, en ivrig og allsidig vitenskapsmann i det viktorianske England, mente at de beste individene burde oppmuntres til å forplante seg, mens de dårligste burde forhindres fra det» (Eriksen & Breivik, 2006: Innledningen). Disse holdninger førte bl.a. til rettferdiggjøring av sterilisering og massebord på tatere, sinnslidende, sigøynere, jøder og homofile.

Etter hvert kom kravet om likeverdighet og krav om **utvidelse av normalitetsbegrepet slik at det skulle bli mulig å være en del av fellesskapet på egne prinsipper**. Hva som blir akseptert som normalt angående f.eks. seksuell legning, religion, livsstil og fysiske egenskaper, har dermed økt betraktelig i løpet av noen tiår. Samtidig har kroppspresset og kravet til kunnskap økt slik at det **ikke er like lett som før å komme inne på arbeidsmarkedet og å føle seg som en likeverdig samfunnsnyttig borger**. Dermed harmonerer foreløpig ikke målet om at alle skal føle seg som likeverdige samfunnsnyttige borgere med virkeligheten.

Den offentlige definisjonen på funksjonshemmet er tap av, skade på, eller avvik i kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (NOU 22, 2001). Ikke alle som passer inn i denne definisjonen, oppfatter seg selv som funksjonshemmet ettersom de selv heller ønsker å **fokusere på mulighetene istedenfor begrensningene**. De ønsker selv å **være med på å definere seg selv** og dermed **også se på avvik som en del av normalen**. Hvorfor skal de la andre få ha **definisjonsmakten** på hvem de er ettersom det er de som kjenner seg selv best?

Hvordan vi ser på mennesker som oppleves som «annerledes» ønsker jeg å se nærmere på gjennom å se på historien som ligger bak oss, observere nåtiden og se på visjoner for fremtiden. Hva som anses som en funksjonshemming kan variere ut fra det samfunnet som mennesket lever i (Clausen, Kirkebæk & Sætersdal, 1998). **Samfunnets barrierer, holdninger, krav og hindringer er med på å skape funksjonshemninger** (Oliver, 1996).

Tragedie-tenking hvor funksjonsavvik assosieres med lidelse og smerte tenker ikke alle igjennom kan oppleves som krenkende. **Individet er mer enn diagnosen**. I et godt tilpasset samfunn, vil alle kunne delta på sine egne premisser. **Det er både det fysiske, psykiske og miljøet som er avgjørende for hvor funksjonshemmet et menneske vil kunne føle seg**. Å prøve å tilrettelegge/tilpasse samfunnet, miljøet og omgivelsene slik at mennesket skal kunne føle seg mest mulig funksjonsdyktige, ble vanlig utover 1970 tallet. Dette utfordret da den medisinske modellen som kun hadde fokus på sykdom og arv.

Institusjonsomsorgen for blant annet utviklingshemmede var ikke god nok. Derfor ble det jobbet for at alle skulle få likeverdige/normale forhold og bedre levekår. **Normaliseringsprinsippet** er noe som vi ønsker å jobbe for når vi skal planlegge og tilrettelegge levekårene for psykisk utviklingshemmede (NOU 8, 1994: Punkt 4.1 om normalisering). **Visjon: Få normale levekår og omgivelser slik at alle blir oppfattet som likeverdige medborgere i samfunnet og ikke avvikere**. Da blir det naturlig å spørre seg om hvor langt har vi kommet med henblikk på denne visjonen?

Når vi skal studere historien og dens utvikling, så blir det viktig å ha en forståelse for hvordan ting kan henge sammen. «I samfunnsvitenskapelig forskning bruker vi på den ene siden begreper som refererer til enkeltindivider og deres egenskaper og adferd. [...]. På den andre siden bruker vi begreper som referere til ulike typer sosiale regulariteter, former og strukturer» (Gilje og Grimen, 2013, s. 177). **Vi må dermed ha fokus på både individ og samfunn**. Før kunne det til tider være alt for stort fokus på diagnose og biologi med leting

kun inne i individet for å forklare et individs problem. Da legges alt «ansvar» på individet, og samspillet mellom miljø og individ overses. **Biologi og diagnose kan forklare noe, men ved kun å ha fokuset der så overses helheten.**

Vi ser at enkeltindivider kan ha betydd mye for den historiske utviklingen både på godt og vondt, og vi ser at samfunnet igjen har påvirket individet. Dette kalte Urie Bronfenbrenner (1917-2005) som var en anerkjent og innflytelsesrik russisk/amerikansk psykolog, for den gjensidige tilpasningen mellom individ og system (Bronfenbrenner, 1979). **Han var også opptatt av påvirkningene som skjer innad i systemet og systemene imellom** (Nordahl m.fl., 2005, s. 71). Hans teori ble kalt for **Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell** hvor det minste systemet kalles for **mikronivå** som er nære relasjoner som familie, venner og skole. Under særomsorgens tid ble f.eks. mange av de som ble sett på som «annerledes», institusjonalisert og måtte flytte langt hjemme ifra på sentralinstitusjoner. Røttene deres, som var familie og venner i nærmiljø, ble da rykket opp med roten. Den gang var det lite aktuelt å gi støtten til familien og i nærmiljø slik som det blir gitt i dag. Det neste er **mesonivået** som kan være samarbeid mellom individene på mikronivå. I særomsorgens tid hadde f.eks. familien og de med spesielle behov, lite de skulle ha sagt med henblikk på tilretteleggingen, men det ble derimot lagt stor vekt på samarbeid mellom ulike faggrupper. I dag legges det fremdeles stor vekt på samarbeidet mellom faggrupper, men det ønskes også å lytte til de som skal motta hjelpen slik at de ikke skal føle seg overkjørt av ekspertisen. Deretter kommer **eksonivået** som f.eks. kan omhandle hvordan politikk påvirker individet. Familierpolitikk og offentlige tiltak for å lette familienes velferd og funksjonsmåte, har f.eks. klart noe å si for individene. Det største kalles for **makronivå** som er en mer abstrakt felles forståelse i samfunnet, eks. samfunnets holdninger til de som er «annerledes» (Bronfenbrenner, 1979). I dagens samfunn er det mange normkilder med til dels motstridende krav og forventninger. Selv om det rettes fokus på at det skal være lov å være «annerledes» med hensyn til f.eks. kjønnsidentitet snevrer samtidig gjerne reklamen og diverse diagnoser inn normalitetsbegrepet. Samfunnets holdninger har klart noe å si for hvordan de som oppfattes som «annerledes» blir behandlet og deres selvoppfattelse. I tillegg har vi **kronosystemet**, dvs. hvordan livsløpet kan påvirke individet (Bronfenbrenner, 1979), og hva angår denne masteroppgaven blir det også hvordan forandringer eller konsekvenser over tid kan ha påvirket samfunnet. Vi har f.eks. sett at hvis samfunnet har fått trangere tider, så har holdninger til de som oppfattes som «annerledes», kunnet endret seg til det verre med «survival of the fittest».

En annen kjent og innflytelsesrik person som også mente at det hadde vært alt for stort fokus på individnivå bl.a. ved forståelsen av sykdom og sykdomsutviklingen, var den israelsk-amerikansk sosiologen **Aaron Antonovsky** (1923-1994) (Lønne, 2018). Derfor ønsket han å presentere et annet syn som hadde en videre forståelse av veien til bedre helse. Han ble kjent for sin forskning på forholdet mellom stress, helse og velvære. Dette synet kalte han for salutogenese hvor det latinske ordet saluto betyr helse, og genese betyr opprinnelse/tilblivelse. I følge ham var det viktig å kunne **klare å se sammenhengen/ «sense of coherence» (SOC)** ved å kunne klare å se om situasjonen er **påvirkbar, forståelig og overkommelige** (Lønne, 2018). En situasjon er både påvirkbar, forståelig og overkommelige når det er balanse mellom utfordringen/vanskegraden og ferdighetene/kompetansen. Vi er da i en flytsone (Lassen & Breilid, 2012). **Når vi har god SOC, er vi motivert for å håndtere stressende situasjoner, har tro på at vi forstår situasjonen og har ressurser tilgjengelig i oss og rundt oss. Dermed er god SOC sterkt knyttet til ideen om empowerment hvor vi «tar styring eller makt over» situasjonen** (Lønne, 2018). Vi får økt SOC når vi erfarer at vi har de ressursene i oss og rundt oss som skal til for å kunne klare motgang. Da øker troen på at dette skal vi kunne klare igjen = mestringsstro (Bandura, 2004). Positive opplevde personlige endringer knyttet til å det å ha opplevd en traumatisk hendelse vil kunne gi posttraumatisk vekst istedenfor posttraumatisk stress. Støtte, positive følelser med tro på at det er mulig å hente seg igjen og å komme styrket ut, gode relasjoner, ha engasjement, oppleve mening og å ha opplevd mestrings, vil kunne fremme vekst (Lassen & Breilid, 2012).

Våre holdningen til livet, vår evne til å takle stress og uventede forhold og samspillet mellom oss og omgivelsene kan påvirke helsen vår (Lønne, 2018). **Ettersom omgivelsen som vi er en del av, kan påvirke vår helse, vil en kultur som stimulerer og muliggjør deltagelse på ulike arenaer, sosial støtte med mer kunne være med på å fremme helse og velvære** (Antonovsky, 1979).

Det samfunnet som mennesket lever i, har mye å si for hvordan den som er «annerledes» blir oppfattet og deres egen selvfølelse. Selv om diagnoser og kategoriseringer kan åpne for nye muligheter, kan de også lukke og virke stigmatiserende (stemplende) slik at personen ikke ses for den unike personen som den er (Arnesen, 2003). I slike tilfeller er det viktig å vurdere fordeler opp mot ulemper ettersom flere risikofaktorer i sammen er mye større enn summen av deres effekt hver for seg (Frønes og Strømme, 2012). Et godt samspill mellom individ og omgivelsene, positive opplevelser fra flest mulige steder, følelsen av tilhørighet, oppleve mening, ha engasjement, håp, ha opplevd mestrings, få den hjelpen som

trengs tidlig i forløpet og på lavest mulig nivå og utvikle egen indre styrke er eksempel på gode beskyttelsesfaktorer som vil kunne redusere risikofaktorene (Antonovsky, 1979, Befring, 2012 a og Brofenbrenner, 1979).

Det er viktig å lytte til personen som skal motta hjelp, slik at han/hun **opplever å bli sett, forstått og akseptert, har innflytelse og valgmuligheter**. Dette vil kunne øke selvbildet og følelsen av å ha en egenverdi. Hvis en personen fratras kontroll over egen tilværelse, vil han/hun kunne miste motivasjonen, kreativiteten og sin interesse for noe som han/hun før brant for (Idsøe & Idsøe, 2012). Derfor er det vesentlig å lytte til både foreldrene og barnet/ungdommen når hjelp og tiltak settes inn (Barnekonvensjonen, 1989). De kan og vet mye om den situasjonen som de står i, og deres meninger må tillegges vekt når mål settes opp. Ved å endre egen holdning og atferd vil den andre kunne endre sin. Derfor er det er vesentlig å møte den andre på en hensiktsmessig måte (Befring & Duesund, 2012, s. 449). Dette er dagens offisielle syn på hvordan hjelpe, men slik har det ikke alltid vært.

Dr. Philipe **Pinel** (1745-1826), grunnleggerne av moderne psykiatri og lærer i indremedisin, **skilte også mellom omgivelses- og arvefaktorer**. Han var også opptatt av **samtale, samarbeid og interaksjon** da han behandlet sine pasienter og så at dette gav gode resultater ettersom pasienten da fikk tilbake sin **verdighet** ("Philippe Pinel", 2016). Noe av den kunnskapen som han og andre sto for, ble etter hvert tapt idet tidene ble hardere for så å bli satt fokus på igjen idet tidene ble bedre. Dermed er det viktig ikke å la denne kunnskapen gå tapt igjen og samtidig stille spørsmålet om dagens offisielle syn stemmer med virkeligheten? Lar vi de med spesielle behov, som kan oppfattes som «annerledes», få være med å definere seg selv inn i normalen eller har vi fremdeles behov for å sette på stempeler?

Hvem som blir sett på som «annerledes» og normalitetsbegrepet har vi sett har endret seg gjennom tidene. Vi ser da at det er en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø. Individet kan ha styrke i seg selv og omgivelsene til å stå imot press utenifra og på denne måten være med å gjøre en endring, men det kan også bukke under for press. Det var bl.a. denne vekselvirkningen som jeg ønsket å se historiegranskningen i lys av da jeg jaktet på: «Hva er vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv med vekt på utviklingen mot borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere?»

For å kunne svare på problemstillingen var det også viktig å ha fokus på forskningsstrategi, design og metode, og det neste kapittelet handler derfor om det.

3. Forskningsstrategi, design og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive valg av forskningsstrategi, design og metode. Jeg vil beskrive hvilke type kilder som jeg har brukt, og hvordan jeg systematisk har jobbet og analysert resultatene for å kunne komme fram til et etterprøvbart svar på problemstillingen.

3.1 Valg av metode, utvelgelse og analyse av data og begrunnelse for valg

All forskning skal skje på en vitenskapelig måte, og den vitenskapelige metode er fundamentet for den vitenskapelige utforskning hvor ny kunnskap tilegnes gjennom fysiske bevis, utprøving og erfaring. Forskere håper på å komme fram til ny kunnskap om et emne/ se kunnskapen i et nytt lys. Svarene på de spørsmålene som stilles i et forskningsopplegg, er dermed ikke åpenbare, og metodene velges ut fra spørsmålene som blir stilt. Min vitenskapelige modell (paradigme) er derfor eklektisk, dvs. at jeg blander elementer fra ulike områder. På den ene side beundrer jeg positivistenes visjon om et felles vitenskapelig språk og metode, men på den andre siden må ikke visjonen bli en tvangstrøye. Det er virkeligheten som bør avgjøre metoden og ikke visjonen (Feyerabend, 1993). Uansett for å kunne betrakte en ide så er det en fordel å vite hvilke betingelser den skal oppfylle, og ettersom vitenskap ikke er «religion», bør en påstand kunne falsifiseres, dvs. motsies. Eksperimenter og observasjoner bør så langt det lar seg gjøre, være objektive og intersubjektivt tilgjengelige, dvs. at flere skal kunne utføre dem.

Min masteroppgave handler om holdninger, som omfatter både tanker, følelser og handlinger, så derfor ble det blant annet aktuelt å bruke **vitenskapsfilosofiske metoder**. «Vitenskapsfilosofi er ikke vitenskap, men refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. [...]. Vi kan gjerne si at forskeren likner på den personen som spiller sjakk, og som er inne i spillet. Vitenskapsfilosofien likner mer på den personen som forsøker å skaffe seg overblikk over spillet og betrakter det utenfra» (Gilje og Grimen, 2013, s. 17).

Ettersom jeg gransket historien ble det også aktuelt å bruke **historisk metode**. «Historisk metode kan defineres som hvilke framgangsmåter historikere bruker til å finne kunnskap om fortiden. Da er historien både en fortidig virkelighet og forholdet mellom levninger fra fortiden (kildene) og historikeren, og den måten hun tilnærmer seg kildene på»

(kildenett.no). I historisk forskning er det å ta utgangspunkt i f.eks. et samtidsproblem og å følge røttene bakover en ansett framgangsmåte, og skal vi forstå nåtiden må vi også vite hvordan den er blitt til (Kjeldstadli, 2005). Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i dagens borgerperspektiv om at vi alle er likeverdige borgere og følge dens røtter fra antikkens tid.

Samtidig ønsket jeg også å foreta noen **kvalitative intervjuer** av enkelt personer hvor det var et stort aldersspenn på informantene. I den forbindelse så valgte jeg to informanter som kunne fortelle om skolegangen i særomsorgens tid og to informanter (lærere/spesialpedagoger) som kunne fortelle om dagens skolesystem. Det var flere som svarte ja til å være med i undersøkelsen enn de som jeg valgte ut. Informantene ble valg ut **strategisk** for å kunne få høyest mulig **kvalitativ informasjons** innhold. Jeg valgte **åpne spørsmål** slik at informantene skulle få større frihet til å kunne ta opp ting som var spesielt viktig for dem innenfor masteroppgavens tema. Tidspunkt, varighet og sted for samtalen ønsket jeg å la informantene bestemme selv. Alle informantene hadde jeg i utgangspunktet **god relasjon** til. Noen vil kunne synes at det kan være vanskelig å ha en for nær relasjon til informanten, men jeg så på det som en fordel med henblikk på å gi **trygghet** slik at informantene lettere kunne åpne seg. Samtidig hadde jeg også mulighet til å snakke med eventuelt familie og venner av dem for å kunne få bekreftet deres historier og øke forståelsen. Før første intervju/samtale startet hadde jeg til hensikt å gi informantene en liten innføring i masteroppgaven min (vedlegg 1). En viktig informasjon ville da være at de kunne trekke seg når de ønsket, at alt ville bli anonymisert og at det ikke skulle bli oppbevart eller publisert noen personlige opplysninger (= ikke godkjenningmeldepliktige etter personopplysningsloven). Etersom jeg ønsket at informanten skulle kunne **få tenke** igjennom hva som de hadde til hensikt å meddele, så hadde jeg lyst til å ha **flere samtaler**. For ikke å forstyrre samtalen eller at stemningen skulle bli anspent, ønsket jeg ikke å ta noen notater eller opptak, men heller velge å skrive ned det som ble sagt og kroppsspråk i etterhånd. I løpet av intervjuet/samtalen ville jeg legge opp til å stille oppklarende oppfølgings spørsmål til det som informantene sa, slik at fortolkningen av svarene skulle bli så riktige som mulig. Funnene må kontinuerlig sjekkes og tolkes teoretisk ettersom valideringen (gyldigheten) avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2012). Informantenes utsagn forsøkte jeg derfor å strukturere og fortolke mot relevant litteratur og samtidig se på meningsrelasjoner som ikke umiddelbart var synlige. Jeg ville at informantene skulle få lese igjennom det anonymiserte sluttresultatet for godkjenning før publisering

ettersom jeg som forsker må sørge for å være tro mot informantenes synspunkter og intensjoner. Dette kalles for **responsvalidering** (svarenes gyldighet).

Det fins mange forskjellige måter å tilnærme seg historien på. Dermed må det tas valg, og sluttresultatet kan derfor aldri bli en eksakt fasit. Resultatet må ses ut fra de kildene som er blitt brukt, og ut fra forskerens valg og ståsted (Kjeldstadli, 2005). Fortolkninger ligger til grunn for hvordan vi oppfatter verden (Ebdrup, 2012), og en fortolkning av virkeligheten kan inneholde feil. «Med vitenskapsteorien om hermeneutikk kan vi analysere fortolkningene våre» (Ebdrup, 2012). **Hermeneutisk metode** vil si at vi tenker igjennom og er oppmerksomme på hvordan vi fortolker i den hensikt å unngå feiltolkning. Den hermeneutiske spiralen er når vi skal forstå noe nytt, så bruker vi den kunnskapen vi allerede har, til å fortolke hva som skjer og lar de nye opplysningene gli inn i forforståelsen vår. I forforståelsen inngår 1) språk og begreper, 2) oppfatninger og forestillinger og 3) personlige erfaringer (Gilje og Grimen, 2013, s. 148-150). Et begrep kan endre seg med tid, f.eks. med begrepet borgere mener vi i dag gjerne alle mennesker, men det har ikke alltid vært slik. For å kunne forstå samfunnet og menneskene i et historisk perspektiv kreves dermed i tillegg til god historisk kunnskap, **evne til å sette til side nåtidsbetingende forut-oppfatninger og se historien i sin egen kontekst** (Kjeldstadli, 2005 og Kvar, 2010). Historikeren vil igjennom metakognisjon, som vil si å være bevisst hvordan vi tenker, analyserer og trekker slutninger, tolke både samfunnets, menneskene og sin egen forståelse. Det skjer da en sammensmeltning mellom forståelseshorisont, nåtids horisont og den historiske horisont (Kvar, 2010). «Horisont betyr at en lærer seg å heve blikket og se ut over det nære, ikke for å se vekk fra det, men for å kunne se det i en større sammenheng og i mer riktige proporsjoner» (Kvar, 2010, s. 81). På denne måten **skapes både innsikt og utsikt til fenomenet som skal tolkes**, og det blir mulig å oppnå høyere forståelse/erkjennelse av det gjennom å ha et **kritisk blikk på både delen, helheten, egne konklusjoner og på publisert forskning**.

Å tolke det som den andre allerede har fortolket, kalles for dobbelt hermeneutikk (Gilje og Grimen, 2013). For å kunne tolke den andre riktig, må vi **først forstå det som den andre forstår**, og dette vil igjen kreve **nærhet** til den andre. Hvis forskeren videre ønsker å se fortolkningene i en bredere samfunnsvitenskapelig kontekst ved f.eks. å se på underliggende drivkrefter og skjulte interesser, kan det også bli trippel hermeneutikk.

For å få svar på min problemstilling var det viktig å tenke igjennom hva som jeg fortolket og hvordan jeg fortolket, og jeg søkte blant mye forskjellig litteratur før jeg foretok et godt begrunnet datautvalg og analyserte funnene. Jeg fant en del interessant stoff hos

interesseorganisasjoner for funksjonshemmede, på politiske og statlige sider, i tidsskrifter og aviser av forskjellige årganger og på diverse nettsider hvor jeg kunne søke etter annen forskning om emnet. Forskning på bl.a. etikk, teologi, sosialhistorie, velferdsstatsforskning, medisinsk historie, vitenskapshistorie, pedagogisk historie og profesjonshistorie omfatter alle historien om våre holdninger til de som kan oppfattes som «annerledes».

På starten av masterstudiet mitt høsten 2014, hadde min veileder **Kjell Arne Solli** ved Høgskolen i Østfold foredrag om spesialpedagogikkens røtter og temaet inkludering opp igjennom historien. Han inspirerte meg med henblikk på min problemstilling ettersom han sa at det var få masterstudenter i spesialpedagogikk som valgte å se på et tema i et historisk perspektiv, og han håpet at flere studenter etter hvert ville velge det. Oppgaveprosessen startet dermed allerede høsten 2014 mens det som vi hadde lært om temaet, fremdeles var friskt i minnet. Da jeg startet oppgaveskrivingen, var det naturlig å ta utgangspunkt i relevante bøker fra masterstudiets pensumliste som berørte problemstillingen min. De bøkene og annen litteratur, som jeg fant, hadde igjen henvisninger til annen relevant litteratur, og slik rullet snøballen. Jeg fant også en del fine nettsider da jeg søkte på oversikt over forskning på handikaphistorien, eks.: <http://www.handicaphistorie.dk/chf/litteratur/afhandlinger.php> (Lastet ned: 04.03.17)

For å kunne sikre best mulig reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldig slutning) var jeg kildekritisk, og kildene ble vurdert i et kritisk lys blant annet med henblikk på hvor representative de var. Dokumentenes kvalitet ble vurdert ut fra autentisitet/ekthet, troverdighet, representativitet og betydning. Da jeg f.eks. sjekket opp VG`s tall om at mer enn 50 000 ble mobbet i 2017 = 6,6%, så stemte ikke det med primærkilden (Ertesvåg, 2018 og NTNU, 2017) fordi ifølge NTNU så utgjør 6,6 % 29 000 (NTNU, 2017, s. 2). Så langt det lot seg gjøre forsøkte jeg å få tak i primærkildene (hovedkilden) framfor å bruke den sekundære. Sokrates fins det f.eks. ingen primærkilder på. Så det nærmest man der kommer, blir da det som hans elev Platon har publisert. Dermed når det står kildehenvisning: (Sokrates, 2017), så er ikke Sokrates kilden. Hvis jeg skal sitere en artikkel fra nettversjonen til Det Store Norske Leksikon, som jeg har brukt en del, vil jeg kunne bli bedt om å kopier deres kildehenvisning og lime den inn i litteraturlisten min. Eksempel: «Sokrates. (2017, 11. oktober). I *Store norske leksikon*. Hentet 13. desember 2017 fra <https://snl.no/Sokrates>».

Hvis det var sprik i de ulike historiske fremstillingene eller fortolkningene, var det helt nødvendig å gå til primærkilden for å se på fortolkningene i et nytt lys, eks. ble Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994) tolket forskjellig av ulike aktører.

Det fins forskjellige typer kilder. En type kildekategori er normative kilder som sier noe om gjeldene norm og beskriver hvordan ting bør gjøres. Lover som f.eks. Gulatingsloven fra det 11. århundre, regler og stortingsmeldinger er eksempler på normative kilder. Slike typer kilder er førstehåndskilder som bl.a. kan være viktige med hensyn til periodisering av historien ettersom lovendringer kan vise til holdningsendringer i samfunnet. En tidsperiode ses gjerne i sammenheng med hvilke politiske, kulturelle og sosiale prosesser som var typisk for den perioden. For at det skulle bli lettere å se periodiseringen, årsakssammenheng, tolke og analysere kildematerialet valgte jeg å framstille historien kronologisk.

Mange helter og mange historier har blitt utelatt, men de heltene og de historiene som jeg har valgt, oppfatter jeg som representative. De heltene som det skrives mest om, blir gjerne ikke helter kun i kraft av seg selv, men fordi de fyller et behov i samfunnet. Helten representerer da mange mennesker som drar i samme retning mot et bedre samfunn. Bak oppnådd mål eller håpet er det dermed mange hverdagshelter. «Av og til tror vi at det vi gjør, bare er en dråpe i havet. Men havet ville vært mindre uten den dråpen» (Mor Teresa).

Kjeldstali (2005) påpeker at det er viktig at leseren kan følge forskningsprosessens resonnement. Jeg har prøvd å skrive oppgaven slik at leseren lett kan følge denne prosessen og kontrollere kildebelegg, bruk av litteratur, trykte og utrykte kilder ved underveis å henvise til de kildene som er blitt brukt. For å kunne analysere resultatene hjalp det å bruke **hermeneutisk analysemetode** hvor jeg tenkte igjennom og var oppmerksom på fortolkningene mine i den hensikt å unngå feiltolkninger. Igjennom **diskursanalyse** (samtale/drøftings analyse) ble språklige enheter, ytret eller uttrykt i en gitt kontekst, studert. Det ble sett på forbindelsen mellom «diskurs» på mikro- og makronivå og på hvordan språket kan være bruk og misbruk av makt (Foucault, 1999). Jeg brukte også **narrativ/fortellende analyse** hvor hovedfokuset rettes på det sentrale i fortellingen/den røde tråden. Her kan prosesser bli inndelt i tidsavgrensede faser og analysert opp mot hvordan hendelser/beslutninger i de tidlige fasene kan ha fått konsekvenser for de senere fasene = «stivhengighet». I masteroppgaven ble stivhengigheten og endringer analysert hermeneutisk gjennom **longitudinelle (lang tid) kvalitativ innholdsanalyse** av dokumenter relatert til ulike tidsperioder fra antikken t.o.m. dagens borgerperspektiv. Det ble også lagt vekt på sammenligningen/ **komparative undersøkelse av fortid og nåtid**. Særomsorgens tid og dagens borgerperspektiv ble viet størst plass med hermeneutisk analyse av både de kvalitative intervjuene og litteraturen. Det nye som jeg lærte, forsøkte jeg å analysere opp mot

forkunnskapene som jeg allerede hadde slik at det skulle bli til ny kunnskap (=den hermeneutiske spiralen).

Jeg forsøkte å dra ut hovedessensen i kildematerialet da jeg bearbeidet, fortolket og analysert materialet igjennom **kritisk analyse**, og for å sikre best mulig reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldig slutning) fikk jeg andre og helst de som ble tolket, til å lese igjennom fortolkningene mine.

3.2 Mer om etiske vurderinger, metodiske begrensninger, utfordringer og forskerrollen

Mange av de historiske personene som jeg har skrevet om, lever ikke lenger, og døde personer kan ikke forsvare seg. Når vi kritiserer dem eller tar sterk avstand fra deres handlinger, er det viktig å **se dem i lys av den ideologien som var gjeldende på den tiden**. Mye av det som vi i dag kritiserer, ble gjort i beste mening, eksempel lobotomi som António Egas Moniz fikk Nobelprisen for i 1949 (Letvik, 2016). De trodde oppriktig at det som de gjorde, ville kunne hjelpe «pasienten» til å få et bedre liv. Det er alltid lett å kritisere med fasiten i hånda.

Mennesker som i dag vil kunne oppleves som sneversynte og rasistiske, kunne dermed bli sett på som gode foregangskvinner eller foregangsmenn den gangen.

Også i forbindelse med de kvalitative intervjuene er det nyttig å være bevisst den relasjonen som skapes, og både at intervjuer virker for nær eller for fjern vil kunne være ubehagelig for informanten. Intervjuer må **tone seg inn på** informanten, lese informantens kroppsspråk og tolke infoen som gis. Å gjenta det som informanten sier og få bekreftet dette, kan være en måte å sikre seg at opplysningene er blitt oppfattet riktig. Hvis temaene som tas opp, kan vekke for ubehagelige minner, må intervjuer trå varsomt.

For å kunne betrakte historien utenifra i den hensikt å lære av den, må vi vite hvilke betingelser den skal oppfylle. Ellers så vil det være umulig å vurdere den. **Det er en regel som vi kan dømme de moralske handlingene etter: Den gylne regel, nestekjærlighetsbudet eller gjensidighetsprinsippet. Den fins i alle verdens sivilisasjoner, også før vår tidsregning, i stort sett alle religioner og livssyn.** Å være blind for denne regelen (bevisst eller ubevisst) kan dermed være kritikk verdig.

En og samme tekst kan tolkes på forskjellige måter. Vi kan bare se på hvordan mennesker har misbrukt bibelen opp gjennom tidene. Til tross for at Jesus aldri frastøtte seg

noen som var «annerledes» og omgikk de som var utstøtt i samfunnet, så forsvarte prestene med bibelen i hånd f.eks. heksebrenning som varte fra 1400 tallet til ca. 1750 (Hagen, 2017) og inkvisisjonen som var en del av den katolske kirkes strategi for å hindre vranglære (inkvisisjonen, 2018). **En tekst kan også bli sett i et nytt lys. Gammel kunnskap kan bli glemt for så bli oppdaget på nytt, og sammen med våre tidligere erfaringer bli til ny kunnskap.** Det humanistiske synet fra oldtidens Helles ble delvis glemt av mange i middelalderen og i tidlig moderne tid (perioden som avløste middelalderen), men er i dag igjen gjeldene og blitt til nye idealer som f.eks. at vi alle er likeverdige borgere.

Jeg kunne valgt andre data enn de som jeg har valgt. Derfor har jeg ikke den fulle sannheten, men jeg forsøkte å tilstrebe å få en kritisk, troverdig, meningsfull og sammenhengende framstilling. Å ha et **bevisst forhold til fortid, nåtid og framtid er viktig.** Dette får vi gjennom refleksjon. Jeg reflekterer over ny kunnskap som jeg tilegner meg og lar meg påvirke. **De erfaringene og den kunnskapen som jeg har fra før, er avgjørende for hvordan jeg fortolker ny kunnskap for så å kunne sette den inn i en ny kontekst.**

Å sikre meg at tolkningene mine er så riktig som mulig, vil kunne være med på å øke **reliabiliteten (påliteligheten) og validiteten (gyldig slutning).** I historiesøket prøvde jeg derfor å jobbe systematisk hvor den nye kunnskapen ble testet jeg opp mot det som jeg hadde fra før. **Jeg forsøkte å vurdere kildene kritisk, se kilden i lys av den tid som den er skrevet, hvem som er kilden og se på belegg for diverse synspunkter.** Ettersom forskjellige forfattere kan tolke en og samme kilde forskjellig, vil det kunne være avgjørende å gå til selve kilden for å kunne tolke synspunktene på nytt ut i fra den. For å unngå feiltolkninger vil det også kunne være etisk riktig, å la enkelte av de som jeg skriver om, få komme med innspill til mine tolkninger av dem. Både virksomhetslederne på Bytårnet og Jeløy skole, informantene og Ibrahim Sahlerad (2016), som hadde skrevet masteroppgave om nyankomne elever fra andre land, fikk denne muligheten.

Forskeren påvirker forskningsprosessen gjennom sin delaktighet i forskningsprosessen. Derfor er det **viktig å synliggjøre forskerens forståelse, hypoteser, erfaringer, faglig perspektiv og teoretisk grunnlag** for å kunne kritisere resultatene i riktig lys. **Alle har sine etiske forankringer, og ingen er verdinøytrale.** Resultatene fra historiesøket og intervjuene som vil bli presentert i det neste kapittelet, og konklusjonene som vil komme fram i det siste kapittelet, vil derfor ikke kunne bli absolutte.

4. Hvordan hver tidsepoke kan ha påvirket dagen syn på mennesker som er «annerledes»

Samfunnet påvirker individet og individet kan igjen påvirke samfunnet. I dette kapitlet er historien blitt periodisert og skrevet kronologisk for å vise stivhengigheten til dagens borgerperspektiv om at vi alle er likeverdige borgere. Den handler om hvordan hver tidsepoke kan ha påvirket dagens syn på mennesker som er «annerledes». Det vil bli sett på hvilke holdninger som vi har og har hatt til de som kan oppleves som «annerledes» og hvordan enkelte av «trolleslektens avkom» etter hvert har fått mulighet til å bli likeverdige borgere idet samfunnet har endret sitt syn på dem. Dermed vil det blant annet bli lagt vekt på foregangspersoner, hendelser, vedtak, og lovendringer som har bidratt til å gjøre en forskjell. Det vil bli sett på hvordan «normalitets-begrepet» kan endre seg med tid, sted og samfunn og hvem som har/har hatt definisjonsmakten. Fra særomsorgens tid etter krigen og dagens likeverdige borgerperspektiv hadde jeg mulighet til å foreta gode kvalitative intervjuer som bidro til å gjøre historiesøket mer interessant. Derfor selv om historiegranskningen starter med gamle antikken, så er det disse to periodene som vil bli viet størst plass.

4.1 Før opplysningstiden: Det overtroiske mennesket

Jeg ønsket å følge røttene til dagens borgerperspektiv om at vi alle er likeverdige borgere. I følge bl.a. barnehageloven (2005-2006, paragraf 1; formål) skal barnehagen bygge på humanetiske og kristne verdier. Dermed er det naturlig å følge våre røtter bakover til gamle antikkens Hellas hvor grunnlaget for humanetisk filosofi og vårt demokrati ble dannet. Begrepet dannelse stammer fra denne tiden, og er også et sentralt begrep i barnehageloven. Kjernen i **dannelse er menneskets indre holdning hvor dannelse er et livslangt prosjekt som pågår hele livet** (Dannelse, 2015).

Sokrates fra gamle antikkens Hellas påvirket Platon som igjen påvirket Aristoteles med sine humanetiske verdier, men Sokrates var forut for sin tid og i utakt med samfunnet. Derfor har jeg valgt å kalle perioden før opplysningstiden for **det overtroiske mennesket**, og den eldste historien er til tider preget av et nedlatende menneskesyn på det som er «annerledes» og manglende respekt for andre kulturer og raser. Stikkord som preget tiden ble da **makt og avmakt**.

I et samfunn virker det alltid krefter og motkrefter hvor det stadig vil være en kamp om verdier og grunnsyn, og de humanetiske verdiene fikk først god gjennomslagskraft med opplysningstiden.

4.1.1 Oldtidens Hellas med gryende humanisme og demokrati

Vi har god dokumentasjon av gresk kultur fra gamle antikkens Hellas ettersom grekerne tok til seg lydskrift som stammet fra fønikerne, på ca. 700 tallet f. Kr. Vårt alfabet ligner mye på det alfabetet ettersom den vestlige kulturen har latt seg påvirke av den greske kulturen (Clodd, 2010). Demokratiet vårt har bl.a. blitt påvirket av antikken. **Solon** (ca. 638-558 f. Kr.) blir sett på som demokratiets stamfar (Andersen, 2018 og Beyer, 1979). Han var en kjent athensk lovgiver og poet som reformerte det athenske samfunnet ved å gi borgerne innflytelse og privilegier etter den av de 4 formues klassene som de tilhørte. Under disse 4 klassene kom slavene (Beyer, 1979). **Så dette samfunnet var langt ifra et demokrati slik som vi kjenner det i dag.** Her var det klart klasseskiller hvor de med mest verdier, hadde mest makt, og alle mennesker var ikke likestilte. I år 508 f. Kr. utviklet **Kleisthenes** (550-500 f. Kr.) Athens demokrati videre ved at han brøt opp makten til adelen og økte makten til folkeforsamlingen (Andersen, 2016 og Beyer, 1979). På den tiden var demokrati uvanlig i Hellas. Dermed var Solon og Kleisthenes forut for sin tid.

En annen som var forut for sin tid var **Sokrates** (ca. 470- 399 f. Kr.). Han var en filosof i antikkens Hellas som dannet grunnlaget for **humanistisk filosofi** og satt mennesket, dets samfunn og kultur i sentrum. **I følge ham er alle borgere født like og har de samme rettighetene.** Han var opptatt av å se ting fra forskjellig perspektiv og se på hvordan alt kan påvirke hverandre. Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var også opptatt av den gjensidige tilpasningen mellom individ og system, innad i systemet og systemene imellom (Bronfenbrenner, 1979). Ved å stille spørsmål til det eksisterende systemet rokket han ved det. **Myndighetene mente at Sokrates villedet ungdommen og var en fare for staten ved å oppmuntre til selvstendig tenking og å stille kritiske spørsmål. Derfor ble han henrettet for sin filosofi i år 399 f. Kr.** (Plato, 2012 og Sokrates, 2017). Ettersom Sokrates nektet å avstå fra sine prinsipper ble Sokrates en intellektuell martyr. Sokrates mente at det var **viktig med kunnskap og utdanning for å danne mennesket** og at det fantes en allmenn gylden lov for hva som var rett og galt (Plato, 2012 og Sokrates 2017). **Ved å stille kritiske spørsmål kan vi revurdere våre fordommer og holdninger** (Plato, 2012). Dermed kan vi **klatre høyere opp på erkjennelsens stige og få ny kunnskap som igjen kan føre til at vi kan få**

mulighet til å gjøre riktigere handlinger. I Sokrates tenkning kjenner vi igjen mye av **dagens tankegang** om at **alle borgere er likeverdige**, men definisjonen på hvem som var borger var annerledes den gang. I dag mener vi alle, men den gang var det menn av rett stand og i riktig alder. Sokrates skrev ikke selv ned sine tanker, men det gjorde hans elev **Platon** (ca. 428-348 f. Kr) som videreutviklet dem ved å ha fokus på tanken, fornuften og å **undre**. For Platon var det 4 hoveddyder. De var **vett (visdom), måtehold (nøkternhet), rettfærd og mot** (Eriksen, 2002 og Platon, 2008). **Disse 4 dydene var viktig for å kunne danne et godt menneske** ettersom de påvirket vår moralske holdning og handling. Platon mente også at staten burde ta ansvar for arvehygien, og han brukte gjerne Sokrates som sitt talerør (Moum og Sævareid, 2017, Njalsson, 2016 og Platon, 2008). Under 2. verdenskrig førte nazistene denne tankegangen videre til det ekstreme. Selv den norske stat har drevet med statsrasisme (Hanssen, 2011, Pedersen, 2015 og NOU 7, 2015). Så **antikkens greske foregangsmenn har inspirert oss på både godt og vondt.**

Videre har vi **Aristoteles** (384-322 f. Kr.) som hadde studert filosofi i Akademiet, skolen som Platon hadde stiftet (Beyer, 1979 og Fossheim, 2017). Han var også interessert i å **undersøke** (brukte sansene) for å få bedre innsikt. Både Platon og Aristoteles var opptatt av at mennesket kunne tenke fornuftig, søke dyp kunnskap og la fornuften styre over følelsene. De la dermed også vekt på **viktigheten av en god utdanning slik at mennesket kunne få god nok kunnskap til å kunne ta de riktige og fornuftige valgene.** Det må sies at Aristoteles ikke var enig i alt som Platon sto for. Dermed utformet Aristoteles sin egen **dydsetikken** som kan knyttes til hvem vi er/ vår karakter og **hvem vi vil være** (Sagdahl, 2017). Målet er det gode liv og å leve i overenstemmelse med våre kunnskaper og forutsetninger. Han var opptatt av at mennesket kan være et logisk tenkende, rasjonelt og fornuftig vesen. **I følge ham er ikke virkeligheten statisk, men dynamisk ettersom den er i stadig endring. Mennesket må dermed stadig observere og vurdere hva som er sant og riktig og ut fra det velge å gjøre det rette** (Aristoteles, 2007 og Fossheim, 2017). Det er visse karaktertrekk som kjennetegner et godt menneske: Mot, gavmildhet med mer, men samtidig legges det vekt på den gylne middelvei (overmot er ikke noe ideal, samtidig er heller ikke feighet ønskelig eller det å være for ekstrem i en eller annen retning), og **danning gir mennesket mulighet til å vokse i vid forstand** (Reindal & Hausstatter, 2010).

Det er ikke kun de demokratiske og humanistiske verdiene som dagens samfunn bygger på, men også de kristne. Derfor kommer jeg videre til å skrive om på vikingtiden og kristendommens innpass i Norge.

4.1.2 Vikingtiden og kristendommens innpass i Norge

I vikingtida som varte fra ca. 800-1050, trodde de på norrøne guder (Magerøy, 2015 og Solberg & Røvik, 2017). Den norrøne tiden bar preg av kampen for å overleve, og fordi det ikke alltid var stort rom for svake og syke, kunne barn som ikke var ønsket, bli satt ut i skogen for å dø. **Fysisk styrke, visdom og respekt** var verdier som ble høyt verdsatt.

Gudediktet Håvamål betyr «den høyes tale», dvs. Odins tale ettersom Odin var den største av de norrøne gudene. Av de 167 strofene så handler første del om moralske regler for menneskelig samvær. Disse egenskapene og verdiene ble sterkt vektlagt: **Måtehold, vennskap og ettermæle** (Gresslien, 2000). Det var også **fokus på muligheter istedenfor begrensninger** for de som var «annerledes»: «**Er du halt, kan du ri. Handlaus, kan du gjete, ein døv kan duge i strid**» (Østrem, 1983, s. 14, vers 71 fra Håvamål). Vikingene satt dermed mange av de samme verdiene som vi har i dag i fokus selv om de også begikk overtramp mot flere av dagens verdier. «Vikingsamfunnet var et ættesamfunn. Selv om flere bygder fant en sentral rettshåndhevelse, var de ikke noe som ligner på stater med en sentral rettshåndhevelse» (Solberg & Røvik, 2017). I mangel på et felles rettsvesen fikk familien/slekten felles ansvar for forbrytelser/ulovligheter hvor religion ble utgangspunktet for etiske og sosiale normer, og hevn ble dermed vanlig. Kampen mot det gode og det onde var essensielt i sagaene hvor helteskikkelser kjempet og vant en tøff kamp mot onde krefter, og dette kunne igjen gi dem ære og velstand. Norrøn mytologi har mange guder med forskjellig karakter og egenskaper som både kjemper mot og med hverandre. Noen av karakterene kjenner vi også delvis igjen i andre mytologier og religioner (Magerøy, 2015).

Rundt 1000-tallet var den norrøne religion på hell, og kristendommen gjorde for alvor sitt inntog (Gresslien, 2000). Fra år 1030 etter at **Olav II Haraldsson** hadde dødd i slaget på Stiklestad (Rosvold, 2017), var det kristendommen som dominerte ettersom Norge da var blitt tvangs kristent med sverdet i hånd. Olav ble helgenen etter sin død og betydde da mer for kristningen av Norge enn mens han levde. **Vikingtokter ble nå erstattet med korstog, og de som ikke ville kristnes ble fratatt eiendeler og drept** (Sturlasøn, 1900). Å kristne «de som ikke var rett troende» med sverdet i hånd strider imot bibelens 5 bud om at vi ikke skal drepe, men passet fint inn med norrøn tankegang. Kristendommen opphevet familien og lokalsamfunnets makt gjennom kollektive rettsansvar. Individet ble gjort ansvarlig for sine handlinger istedenfor familien. Med kristen tankegang kunne ikke lenger utsettingen av barn i skogen for å dø forsvares, men med et unntak. Dette unntaket viser mye om deres holdninger til det å være «annerledes» på den tiden. **I Gulating kristenrett (ca. år 1000) står det:**

«Utsetting av barn kan ikke forsvares utfra kristen moral, unntatt for barn med medfødte misdannelse» (Johansen, 1998). I tillegg ble det fastslått i Magnus Lagabøtes landslov, som kom sist på 1200-tallet, at «gale» personer kunne piskes med ris, lyses fredløs eller holdes bundet (Johansen, 1998).

4.1.3 Fra reformasjonens tid: Et nedlatende menneskesyn og blind tro på autoriteter

Videre kommer jeg til å skrive om reformasjonens tid hvor vi hadde med oss en del av holdningene fra middelalderen (500 e. Kr. til år 1500). Det som var positivt fra reformasjonens tid, var at **på 1500-tallet begynte staten å utvikle et offentlig helsevesen i Norge** (Greve & Hovind, 2012), men det er ikke det som denne perioden er mest kjent for.

Martin Luther (1483-1546) var kritisk til kirkens makt og virke, og ønsket reformasjon (**1500-tallet**), men alt som han sto for var ikke bra: På reformasjonens tid trodde de at nyfødte barn som var «annerledes» egentlig var en «bytting», dvs. et djevelbarn som djevelen hadde lurt inn i mors liv etter først å ha stjålet det egentlige barnet (Johansen, 1998 og Kirkebæk, 2004). **Troen på at det som var «annerledes» kunne være djevelsk, førte til at kirken lot heksebålene brenne hyppig** (Willumsen, 2008, 2013 og 2017). Mon tro hvem som var den egentlige byttingen? «Der samfunnselitene var spesielt rettroende og nidkjære, var forfølgelsene verst. Men det var også hos de europeiske elitene at troen på trolldom forsvant først, i løpet av 1600- og 1700-tallet» (Hoff, 2006).

Kirken hadde mye makt, mente å besitte sannheten og var lite ydmyk. Fariseerne, som Jesus kritisert i Det Nye Testamentet (NT) for å være fordømmende, ble smågutter i forhold til enkelte av kirkens menn fra reformasjonsperioden fram til opplysningstiden. **Dydsetikken, hva Jesus egentlig sto for og humanismen fikk dermed ikke den plassen som den fortjente, og det var et stort gap mellom fornuft og handling.**

Et nedlatende menneskesyn med lite respekt for andre religioner, kulturer og raser gjør det mulig å legge under seg andre land med god samvittighet. Krig og konflikter blir da preget av manglende evne og vilje til å se motparten. **Den hvite mann formet sin etikk etter hva som gagnet ham best**, og det grunnleggende menneskesynet ble da at den hvite manns oppgave var å regjere over andre mindreverdige raser. Indianerne ble fratatt store deler av sine landområder i Amerika, og slavehandelen over Atlanteren slo fart fra starten av 1500 tallet, og på 1600-1700 tallet var slavehandelen på sitt høyeste (Steen, 2017 og Thomas, 1997).

Jesus (ca. år 0 til år 30) omgikk de som var «annerledes» og utstøtt fra samfunnet. Allikevel har staten og kirken bevisst eller ubevisst misbrukt bibelen opp igjennom tidene og «lest og tolket den slik muligens fanden selv ville ha gjort». Jesus kritiserte fariseerne, datidens skriftlærde, for å være selvgode og fordømmende ovenfor de som tenkte og handlet «annerledes» enn dem. Han mente at de heller burde legge vekt på **neste-kjærlighet** (Det nye testamentet, 2005). Mange av 1500-1700 tallets **prester** var dermed med sin **autoritære** fordømmende væremåte, muligens verre enn fariseerne som Jesus kritiserte. Det var kun en rett måte å tolke bibelen, og f.eks. jomfrufødsel og oppstandelsen skulle tolkes bokstavelig. Å la noen f.eks. få lov til å tolke at jomfrufødselen kunne være et symbol på at vi alle er «guds barn», og det tomme korset som et symbol på at vi kan reise oss fra «dypeste avgrunn» og få nye muligheter, var dermed totalt uaktuelt. De som utfordret kirkens læresetninger, kunne risikere å bli straffet. Vi trodde opprinnelig på Norrøne guder, men nå er det mytologi. Kanskje vil vi kunne snakke om kristen mytologi i fremtiden eller kanskje ikke?

Den gangen var de redd for at om vi tolket bibelens historier symbolsk istedenfor bokstavelig så ville den kunne miste sin kraft, men den tankegangen førte heller til det som vi i dag vil kunne kalle «ukristelig» behandling av de som tenkte og handlet «annerledes».

Humanismen er kritiske til blind tro på autoriteter fordi individet er fritt, har fornuft og kan tenke, mene og utvikle seg selv. Dermed må gamle læresetninger etterprøves, og det er **mennesket og menneskeverdet** som **skal stå i sentrum** (Sunde, 2009). En av de fremste humanistene på 1500 tallet var **Erasmus** fra Rotterdam (ca. 1466 -1536). Han tillot seg å kritisere kirken, bl.a. i skriften Dårskapens pris fra 1509 (Sunde, 2009) og var opptatt av kristen filosofi. Tidens største onde var etter hans mening den **ensidige respekten for tradisjoner uten referanse til Kristi sanne lære**. Martin Luther, som kritiserte paven autoritet og den katolske kirken, fant i starten en venn i Erasmus, men etter hvert oppsto det uenigheter dem imellom (Halkin, 1989). Kirken var på avveier, og Erasmus så det og turte å si ifra slik at det over tid kunne skje en endring.

En annen person som gikk imot paven overbevisning var **Galileo Galilei** (1564-1642). Han var en italiensk filosof, fysiker og astronom og var en sentral skikkelse i den vitenskapelige revolusjonen. Han forbedret teleskopet og kunne dermed gjøre observasjoner som støttet det heliosentriske verdensbildet fra Kopernikus med solen i sentrum av solsystemet hvor planetene går rundt solen (Modvar, 1970). Paven hadde en annen overbevisning og gikk derfor til rettssak mot Galilei i 1633 hvor han ble dømt til å avsverge sin overbevisning om at jorda går rundt solen (Aastorp, 2004). **Så å være forut for sin tid,**

oppdage ny vitenskap og gå imot «kirkens sanne lære» kunne være risikofylt på den tiden og føre til utstøtelse fra samfunnet.

Den overtroiske perioden viser hvor farlig det kan være å ha blind tro på «den sanne lære» og at en autoritet alltid har rett. Dermed fikk ikke kunnskapen og etikken som burde ha blomstret opp som humanetisk filosofi og de demokratiske grunnidealene, en god grobunn i samfunnet vårt. Det er disse grunnidealene fra gamle antikkens Hellas som dagens samfunn bygger på. **Individene som den gang sto opp for disse idealene, måtte vise stor indre styrke og kraft for å kunne stå opp mot de sterke motkreftene i samfunnet. Selv om deres tanker ikke fikk gjennomslagskraft den gang, så sådde de frø som senere skulle få spire.** Vi ser her hvordan enkeltindivider igjennom å finne styrke i seg selv til å stå imot urettferdighet kan bidra til å endre framtidens samfunnet (Antonovsky, 1979 og Brofenbrenner, 1979).

Til tross for dette ser vi at troen på kun en sann lære eksisterer blant enkelte i dagens samfunn. Hege Storhaug, som forsker på islam, har gitt ut boka: «Islam den 11. landeplage.» (Storhaug, 2015). Enkelte islamske **ekstremister** (ytterliggående) dreper i Allahs (Guds) navn, og mener at alle som mener noe annet enn dem er vantro. På denne måten misbruker de Guds navn likedan som enkelte kristne prester gjorde før ved å gi støtte til bl.a. korstog og «hekseforfølgelse». Selv om muslimfrykt i Norge er ganske utbredt (Hoffmann og Moe, 2017, s. 11) så representerer IS og ekstremistene på ingen måte den gjennomsnittlige muslim eller islamsk tro (Ishaq, 2017).

I den neste epoke snur overtroen, og mennesket blir mer opplyst. Forhåpentligvis vil det også kunne skje med «den 11. landeplage.»

4.2 Fra begynnelsen av opplysningstiden til 1880: Det opplyste mennesket.

Jeg valgte å begynne neste epoke med opplysningstiden fordi det her er et kraftig skifte i tankegang og menneskesyn. Med opplysningstiden begynte et nytt menneskesyn å blomstre. **Mennesket er ukrenkelig, og det gjelder for alle også for de som oppleves som «annerledes».** Dermed kunne ikke lenger slavehandel forsvares eller det å sperre mennesker inne og straffe dem fordi at de var «annerledes», og i løpet av opplysningstiden skjedde det dermed en endring på bl.a. disse punktene.

4.2.1 Opplysningstiden (ca. 1690-1800) som roten til spesialpedagogikken

Opplysningstiden var preget av **troen på fremskritt, fornuft, opplysning, det frie mennesket og at mennesket er ukrenkelig**. Dette skulle erstatte overtro og underdanighet overfor gamle autoriteter. Det ble satt fokus på **alle** menneskers rettigheter. **Alle** kan lære noe, og vi er **alle** likeverdige! På den måten fikk **den humanetiske tankegangen fra gamle antikkens Hellas fotfeste i samfunnet**. Dermed kunne *frøene som var blitt sådd, få spire videre, og spesialpedagogikken kunne få sin oppblomstring*.

John Locke (1632-1704) var opptatt av **menneskets muligheter og rettigheter** (Locke, 2003 og Svendsen & Thorsen, 2017). Opprinnelig var han mer interessert i litteratur og naturfag enn filosofi. Hans interesse for filosofi ble ikke vekket før han kom over Descartes' verker, men i motsetning til Descartes mente Locke at mennesket ikke besitter medfødte idéer. Han så på mennesket som en «tabula rasa» (tom tavle) og mente **at all kunnskap bygger på erfaring og sansing hvor muligheten for fremskritt også gjelder de «unormale»** (Locke, 2003 og Svendsen. & Thorsen, 2017). Observasjon, forsøk, empiri (erfaring) lå til grunn for hans meninger. Lockes politiske idéer om at **alle mennesker er skapt like og har visse ukrenkelige rettigheter** kom i stor grad til å prege ikke bare de norske, men også de amerikanske grunnlovsfedrene (Kirkebæk, 2010). Lockes tanker inspirerte **Charles Montesquieu** (1689-1755) som var en fransk forfatter og politisk filosof. Han var opptatt av humanisme og var dermed også inspirere av bl.a. Sokrates, Platon og Aristoteles. I 1748 formulerte han **maktfordelingsprinsippet** for å sikre at statsmakten ble delt på tre uavhengige organer: 1) En lovgivende myndighet som vedtar lover, 2) en utøvende myndighet som sørger for at lovene blir iverksatt og gjennomført, og 3) en dømmende myndighet som tolker lovene og dømmer etter dem (Berg, 2018 og Martinsen, 1991). Videre ble det viktig å jobbe for folkesuverenitetsprinsippet. **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) som var en sveitsisk-fransk filosof og musiker, **videreutviklet folkesuverenitetsprinsippet** om at en legitim statsmakt stammer fra folket selv, og han var opptatt av menneskerettigheter som frihet og like rettigheter (Kolderup & Svendsen, 2017 og Rousseau, 2003). Han mente at **mennesket er født fri**. Derfor har **ingen mennesker en naturlig autoritet over sin neste**, og selv den sterkeste er aldri sterk nok til alltid å være suveren den andre/ «The Master» (Rousseau, 2003, s 1-4). I tillegg kritiserte han kirken for å være lite tolerant og mente at: **«Dersom man bare hadde lyttet til Guds tale i menneskets hjerte, ville det aldri vært**

mer enn én religion på jorden» (ordtak.no). Mange av hans tanker fikk en grunnleggende betydning for den franske revolusjonen som brøt ut 11 år etter hans død.

En annen person som har betydd mye for dagens syn, er **Immanuel Kant** (1724-1804) som var en tysk filosof, matematiker og fysiker. Han var kjent for sin **deontologiske etikk**, dvs. plikketikk/moraletikk (Kant, 2009 og Lingås, 2014). Prinsipp/regler for moralsk handling skal gjelde for alle, og vi har plikt til å forsøke å gjøre det rette. Dette er **det kategoriske imperativ**, dvs. at det er kategorisk/ absolutt/ubetinget, og imperativ er verbets befalsform (Kant, 2009 og Lingås, 2014). Del 1 av det kategoriske imperativ er **universalbarhet**: *Du skal handle slik at du vil kunne gjøre maksimen (regelen) for din handling til en universell lov* (Kant, 2009 og Lingås, 2014, s. 22). Mangfoldet er for stort til at vi kan ha et felles prosjekt på alt, og det som er godt for noen er ikke nødvendigvis bra for andre. Godene kan være kulturelt betinget, men mennesket bør allikevel prøve å finne noe universelt og gjøre det rette. **Kant hadde stor tro på menneskets fornuft og en felles praktisk fornuft**. Del 2 av det kategoriske imperativ er **menneskeverdet**: *Du skal handle slik at du behandler mennesket ikke bare som et middel, men alltid også som et mål (i seg selv) fordi alle mennesker har ukrenkelige rettigheter* (Kant, 2009 og Lingås, 2014). **Med Kants tankegang skal alle mennesker behandles med respekt**. Vi kjenner her igjen gjensidighetsprinsippet i den gylne regel om at vi skal behandle andre slik vi selv ønsker å bli behandlet.

Troen på menneskets iboende kraft var stor, og det gjaldt også for de med spesielle behov som før var blitt sett på som «trolleslektens avkom». I løpet av denne perioden skjedde det dermed mye pedagogisk pionerarbeid. **Dr. Philipe Pinel** (1745-1826) og **dr. Jean Marc Gaspard Itard** (1774-1838) fra Frankrike beviste at **alle kan lære noe** (Askildt, 2004, Itard, 1801 og 1806 og Weissmann, 2008). **Lik som Antonovskij og Brofenbrenner var de opptatt av fokus på mulighetene og se hvordan individ, system og miljø påvirker hverandre**. Hittil hadde «behandlingstiltakene» av de som var «annerledes» nesten utelukkende vært straff og innesperring, men med den franske revolusjonen kom nye tanker til Europa. De to franske legene dokumenterte at «de gale» var i stand til å lære, og dette førte til en fornyelse av «galehospitaler». **Pinel** var en av **grunnleggerne av moderne psykiatri** og lærer i indremedisin. **Han skilte mellom omgivelses- og arvefaktorer**, og hans ideer i behandling av psykisk syke pasienter var så gode og virkningsfulle at enkelte av hans tanker følges fortsatt i dag («Philippe Pinel», 2016 og Pinel, 1806 og 1901). Pinel behandlet pasientene sine i stimulerende miljøer, var opptatt av å vise dem **respekt, redusere stress, samtale, interaksjon, samarbeid** og bli godt kjent med hver enkelt. På denne måten fikk

pasientene tilbake selvrespekten, sin verdighet og fikk en aktuell sjanse til å kunne tilbakeføres til samfunnet («Philippe Pinel», 2016). **Vi kjenner her igjen Antonovskys (1979) stressmestrings tanker, Bronfenbrenners (1979) systemteori, inkluderingstanken og dagens borgerperspektivet i hans filosofi.** Han klassifiserte og kategoriserte forskjellige lidelser, men brukte det kun som et utgangspunkt for behandlingen ettersom **alle mennesker er forskjellige og må derfor behandles individuelt.**

Itard var opptatt av bl.a. auditiv- og visuell stimulering, oppmerksomhetstrening og øvelser i å bruke smak- og luktesans i den hensikt å utvikle intellektuelle og følelsesmessige sider (Østrem, 1983). Han utviklet også psykologisk **metoder for sensorisk trening** hvor han bl.a. hadde **fokus på berøring** og bruk av forskjellige materiale. Han la **vekt på motorisk trening, aldersadekvate aktiviteter, læring gjennom arbeid og lek, hyppige aktivitetsendringer, fra det enkle til det sammensatte, dele oppgaver inn i enkeltkomponenter** mm. (Haakenaasen, 2015, s. 30-32). Han var opptatt av John Lockes ide om at mennesket var født som en tom tavle og som ut fra de ytre påvirkningene ble til et menneske (Kirkebæk, 2010). Disse tankene inspirerte ham da han fikk forske på en forlatt gutt uten språk som var blitt funnet i Aveyrons skoger i Frankrike etter å levd der alene i mange år uten kontakt med omverden. Itard kalte ham for Victor og prøvde å lære ham å snakke (Itard, 1801 og 1806 og Simonsen & Johnsen, 2007). Etter 5 år ble konklusjonen: Victor var og ble en «idiot». I dag vil vi muligens kunne si at det er uetisk å kalle Victor for en «idiot». Viktor klarte å leve alene i villmarken og skaffe seg mat ved å jakte og sanke til alle årstider, og dette krever intelligens. **Holdningene den gang var at mangel på sivilisert kultur og dannet språk var det samme som mangel på fornuft.** Dette kan ses som en parallell til hvilke holdninger som europeerne i Victors samtid hadde overfor de «usiviliserte folkeslagene» fra andre verdensdeler.

Foregangspersonene fra opplysningstiden gav grobunn for nye kunnskapsperspektiver, nye institusjonsmodeller og nye metoder for døve, blinde, psykisk utviklingshemmede og sosialt avvikende barn og unge. Med det endrete menneskesynet som spiret i opplysningstiden, endret også synet på slavehandel seg. Vermont var den første kolonien som avskaffet slavehandelen i 1777, og i Europa var Danmark det første landet som opphevet slavehandelen i 1792 (Northrup, 1994, Steen, 2017 og Thomas, 1997). I 1833 ble slaveriet også forbudt i de britiske kolonier, og for Frankrike i 1848, og etter USA's borgerkrig i 1865 stilnet slavehandelen også av der (Northrup, 1994, Steen, 2017 og Thomas, 1997).

Eidsvollsmennene som 17. mai 1814 vedtok Norge sin grunnlov, kjente godt til ordlyden i den franske menneskerettighetserklæringen om at **alle er født frie og like**. Frøet som allerede var sådd av antikkens foregangspersoner, fikk nå spire videre. Solon (ca. 638-558 f. Kr.) fra gamle antikken ble sett på som demokratiets stamfar, og hans tanker ble nå videreutviklet. Fordi alle mennesker har samme verdi, **ønsket vi ikke klasseskille**, og adelen ble avskaffet. Ingen skulle ha privilegier framfor andre. «En ny, frisk og ærlig tid, bygd på jevnbyrdighet og verdighet, skulle oppstå» (Alnæs. VG: 06.05.2014). Dette fikk stor innvirkning på vårt menneskesyn hvor den enes jobb ikke skulle bli sett på som viktigere enn den andres ettersom vi er avhengig av hverandre og kan utfylle hverandre. Det er tre viktige prinsipper som dagens grunnlov bygger på: **Folkesuverenitetsprinsippet** til bl.a. Rousseau, **maktfordelingsprinsippet** til Montesquieu og **trykkefrihet**. Med folkesuverenitet menes hele folket. Allikevel hadde ikke husmenn, tjenere, vanlige arbeidsfolk og kvinner stemmerett den gang. Kun 40 % av den mannlige befolkningen hadde det (Alnæs. VG: 06.05.2014), og fra starten var heller ikke religionsfrihet tatt med i Grunnloven. § 2 i Grunnloven forbød jøder og jesuitter (katolsk orden) å oppholde seg i Norge ettersom de ble sett på som en trussel mot staten. Henrik Wergeland (1808-1845) var en av de fremste forkjemperne for å få fjernet denne skampletten (Ulvund, 2017). Han mente at paragrafen var uforenlig med kristen nestekjærlighet og den liberale ånden som var i Grunnloven for øvrig, men disse lovene ble først opphevet 1851 for jødene og 1956 for jesuittene (Ulvund, 2017). Dermed var det fremdeles enn lang vei å gå for å nå dagens idealer.

Når det gjelder arbeidet for å styrke de psykisk utviklingshemmede deltagelse i samfunnet, videreførte **Édouard Séguin** (1812-1880), som var en fransk-amerikansk lege og pedagog, foregangspersonenes arbeid ved å videreutvikle metodene og en mengde hjelpemidler (Kirkebæk, 2010, s. 14 og Østrem, 1983). En av hans lærere var Itard (Haakenaasen, 2015, s. 32), og han studerte blant annet Itard`s dokumenter om «Victor den ville», og kom fram til at kun auditiv (høre) og visuell (se) stimuli ofte ikke er nok (Østrem, 1983). For å kunne forstå begreper best mulig er det viktig å få allsidig erfaring med dem og gjerne ta i bruk flest mulig sanser. I 1846 gav han ut en bok der han detaljert beskrev hvilken metodikk som må til for å hjelpe mennesker med utviklingshemning til læring og utvikling (Sèguin, 1846). For ham var det fem hovedprinsipper som var viktig: **1) likeverdighetsprinsippet, 2) helhetlig tankegang, 3) tilpasset undervisning, 4) tidlig innsats/ tiltakene settes i gang tidlig og 5) kunnskapsutvikling innenfor fagfeltet** (Askildt, 2004). Grunntanken til Sèguin var å gi de utviklingshemmede muligheter til et verdig liv ved

å tilpasse opplegget til hver enkelt ut fra deres behov, og han utviklet bl.a. en metode for å utvikle barns «intelligens» gjennom sansestimulering og muskeltrening (Askildt, 2009, Sèguin, 1846 og Østrem, 1983). Han hadde et helhetlig syn på mennesket, var opptatt av at mange områder måtte stimuleres like mye og mente at utviklingen gjerne skjer i en gitt rekkefølge (Østrem, 1983). **Han hadde også fokus på inkludering (del av fellesskapet) og fastholdt at det var viktig at de utviklingshemmede ikke ble isolert for seg selv, men var en del av samfunnet** (Askildt, 2004). Han så på det som en **fordel med heterogene (ulike) grupper** hvor elevene kunne lære av hverandre (Askildt, 2004). I tillegg anså han at det var viktig å **fokusere på elevens styrker og interesser** og at **straff hadde lite for seg** (Askildt, 2004). **Vi kjenner igjen dagens likeverdige borgerperspektiv i Sèguin`s tankegang.** Dermed var han en pedagog som var langt forut for sin tid (Askildt, 2004 og Østrem, 1983).

4.2.2 Motkrefter mot «dagens likeverdige borger syn» fra denne perioden og deres negative utfall for de svakeste

Mennesket kan handle fornuftig, men gjør det ikke alltid. Etter hvert kom en etikk som på enkelte punkter utfordret den deontologisk etikk: **Utilitarisme**. Det latinske ordet “*utilitas*” betyr “*nytte*“. **Målet var her størst mulig lykke for flest mulig antall** (Lingås, 2014). Ettersom målet helliggjør middelet var målstyring i sentrum. Grunnleggeren var **Jeremy Bentham** (1748-1832) som var britisk sosialfilosof og jurist. **John Stuart Mill** (1806-1879), britisk filosof og økonom, knyttes også til utilitarisme (Lingås, 2014). I 1863 gav han ut en bok om emnet. Mill (1863) mente at menneskene må få gjøre som de vil så lenge de ikke påfører andre skade. Han ville til livs det han kalte flertallets tyranni, dvs. den makten og kontrollen samfunnet øver over individet. Selv om det er noe bra med denne pedagogikken, så er det en klar tilbakegang i forhold til de svakes rettigheter ettersom denne pedagogikken kan åpne for overgrep mot enkeltmennesker hvis det gir størst mulig lykke for flertallet. Enkelte deler av denne etikken vil dermed kunne stride imot våre rettferdighets prinsipper.

Herbert Spencers (1820-1903) som var en engelsk filosofi, sin tolkning av Darwin var også uheldig for de svakeste i samfunnet. Hans tolkning førte til «**sosialdarwinismen**». (Thorsen & Berg, 2014). **Charles Darwin** (1809 – 1882) forsket på retten til den sterkeste i naturen og skrev sin utviklingslære om hvordan han mente at mennesket hadde utviklet seg fra en gruppe høytstående aper. Han gav ut en bok om artenes opprinnelse i 1859 (Darwin, 1859). Det var Herbert Spencer som skapte uttrykket «**survival of the fittest**» da han overførte Darwins utviklingslære til å gjelde kunst, vitenskap og samfunnssyn i sin bok fra

1864: *Principles of Biology*. **I følge denne tankegangen kan utviklingshemmede bli skjøvet nødeløst til side ettersom de vil kunne svekke en positiv samfunnsutvikling.**

Som vi ser så preges samfunnet stadig av flere krefter samtidig, og det går ikke bare framover i en positiv retning.

4.2.3 Spesialpedagogikkens frammarsj og tilbakeslag i Norge

Heldigvis så ble Norge påvirket av opplysningstidens tro på mennesket, og **den første tiden av spesialpedagogikkens frammarsj var preget av stor tro på fremgang og utvikling og til og med medisinsk helbredelse** (Askild, 2014). **Vi ville vekk fra gapestokkene og uthengningen av mennesker med spesielle behov.** Statens første spesialscole i Norge var døveinstituttet i Trondheim som ble oppdrettet i 1825 (Løkeland, 2008). For de blinde ble Huseby offentlige skole etablert i 1840 (Larssen, 2007), og i 1841 ble Redningsanstalten på Grønland oppdrette for å gi opplæring og omsorg til barn som hadde uverdige oppvekstkår (NOU 8, 2009, s 22). Selv om det ble opprettet en rekke skoletilbud i egne tilrettelagte institusjoner for psykisk og fysisk handikappede barn i mange europeiske land, ble dette i stor grad et tilbud til velstående familier. Betalingsstatsene var gjerne høye ettersom disse anstalten i starten var drevet av private velgjørere.

Pedagogiske ideal ble etter hvert forlatt til fordel for en virksomhet som var mer preget av oppbevaring og institusjonalisering (Haave, 2008), og de franske pedagogiske pionernes banebrytende arbeid gikk dermed delvis i glemmeboka. Men det var ikke bare de psykisk og fysisk handikappede barna som ble institusjonaliserte. Norge ønsket å bli fri fra unionen med Sverige. Derfor ble det lagt stor vekt på det typisk norske i samfunnet som skulle lime nasjonen i sammen, og få å oss til å kjempe for å bli en fri nasjon. **På 1800 tallet skulle rasehygiene styrke nasjonen** (Rasch, 2007). Dermed hadde nasjonsbyggingen en skyggeside. Kvenene i nord ble sett på som den «finske fare» (Niemi, 2002), og fra 1850 årene skulle alle samer bli norske. Samiske barn kunne derfor bli sendt langt hjemmefra på internat for å lære om det norske språket og kulturen vår, og all undervisning på samisk var forbudt (Gaski, 2017). Taterne fikk også den samme dårlige behandling (Minken, 2017). **Fornorskingsprosessen førte til totalt mangelfull respekt for annen kultur og har i ettertid blitt kritisert som et overgrep mot minoritetsgruppene.** I dag lever vi i et flerkulturelt samfunn, og vi må passe oss slik at vi ikke gjør samme feil igjen. Det kan være en styrke å kunne lære om hverandres bakgrunn slik at vi i sammen kan skape en god

felleskultur. Kun å dyrke det norske og ikke respektere hverandres ulikheter er diskriminerende og strider imot de grunnverdiene som vårt norske samfunn i dag bygger på.

Spesialpedagogikkens hadde ikke kun tilbakeslag, men også frammarsj. **Hans Hansen** (1830-1912) og **Johan Anton Lippestad** (1844-1913) var med på frammarsjen (Askildt, 2004 og Lippestad, 1981). Lippestad hadde studert utenlands og var **påvirket av blant annet Edouard Seguins tenkning** og av den første institusjonen som rundt 1855 gav et skoletilbud til psykisk utviklingshemmede i Norden, Gamle Bakkehus i København (Lippestad, 1981 og Sorkmo, 2010, s. 24). Lippestad og Hansen startet Norges første organisert skoletilbud for «Åndelig abnorme børn» i 1874 hvor de fortsatte å utvikle opplæringsmetoder for utviklingshemmede (Befring, 2012 b, s. 38 og Lippestad, 1981). Fra 1876 ble dette tilbudet organisert som eget spesialskoletilbud (Askildt, 2004, s. 221). **Emma Hjort** (1858 -1921), Lippestad`s søster, jobbet en periode sammen med sin bror, og hun fikk mye å si for den neste perioden p.g.a. sitt store engasjement for utviklingshemmede (Simonsen, 2014).

4.3 Fra 1881 til 1914: Fokus på «det abnorme mennesket»

I denne perioden var det fokus på det «abnorme mennesket» og deres rettigheter. Abnorm betyr avvikende. **«De abnorme» /de blinde, døve og «dannelsesdyktige åndssvake» fikk et skoletilbud fra 1881** (Befring, 2012 b, s. 35). **Derfor starter perioden med 1881.**

Abnormloven gav «de abnorme» flere skolerettigheter og nye muligheter. **Loven ble revidert i 1915, og den stigmatiserende fellesbetegnelse «abnorm» ble da endret samtidig som staten kom mer på banen.** Derfor blir det kun denne perioden som passer for betegnelsen «abnorm». Igjen ser vi en nødvendighet av å endre på begrepene våre ettersom de etter hvert kan bli stigmatiserende.

4.3.1 Nasjonsbyggingen og datidens «troll»

I løpet av perioden utviklet vi også vårt demokrati videre, og **folkesuverenitetsprinsippet til bl.a. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fikk etterhvert ordentlig fotfeste** (Eriksen, 2002). I 1884 fikk vi parlamentarisme som ga Stortinget mer makt, og alle menn fikk stemmerett i 1898. Vi ble kvitt unionen med Sverige i 1905, og valgte monarki framfor republikk. I tillegg fikk **alle kvinner stemmerett i 1913.**

Også i denne perioden hadde nasjonsbyggingen en skyggeside med bl.a. **rasehygiene** som skulle styrke nasjonen, og det ble vist manglende respekt for annen kultur (Rasch, 2007).

Noen av datidens «troll» ble dermed etterhvert «betegnelsen de abnorme» og de som ikke var norske nok, men samtidig ble det kjempet for de svakes rettigheter i samfunnet.

4.3.2 Fokus på de svake i samfunnet og kampen om like rettigheter

Skoleverket hadde problemer med umiddelbart å iverksette abnormskoleloven, så først fra 1892 ble den gjort gjeldende for de utviklingshemmede barna (Johansen, 1998). De erfaringene som ble gjort av Lippestad og andre, førte til en revisjon av denne skoleloven.

Vi hadde fokus på de svake i samfunnet, og **vergerådsloven** (Lov om forsømte barns behandling) ble vedtatt av stortinget i **1896** (NOU 8, 2009, side 21). Dermed gjorde Norge en pionerinnsats innen offentlig barnevern og ble et foregangsland for andre land.

I 1898 samlet Emma Hjorth inn penger og startet «Fru Emma Hjorths pleie – og arbeidshjem for åndssvake» (Fjermeros, 1998 og Simonsen, 2014). Etersom lokalitetene etterhvert ble for små, kjøpte hun den store eiendommen Tokerud i Bærum i 1903 (Fjermeros, 1998), men stadige innsamlingsaksjoner var nødvendig for å få endene til å møtes.

Emma Hjorth jobbet iherdig for de svake i samfunnet og deres rettigheter. Abnormskoleloven var preget av **opplæringsoptimisme**, men dessverre var det gjerne de private som tok ansvar for denne skolegangen. Hun syntes ikke staten tok nok ansvar og ønsket å ansvarlig gjøre den mer. Derfor skrev hun et gavebrev hvor staten den 3. april 1914 fikk Emma Hjorths Hjem i gave (Fjermeros, 1998). Eiendommen var på til sammen 400 mål med 17 større og mindre bygninger (Fjermeros, 1998). Hun bidro til å få staten mer på banen, og regjeringen ba dermed abnormskoledirektør **Guldberg** om å utarbeide en plan for institusjonsutbygging. Denne planen vedtok Stortinget å slutte seg til i 1914 (Johansen, 1998).

Ólafía Jóhannsdóttir (1863–1924), en islandsk kvinnesaks kvinne, var også opptatt av å stå på for de aller svakeste og å få staten og andre mer på banen. Hun mente at **medmenneskelighet er det mest verdifulle redskapet for å hjelpe folk i en vanskelig livssituasjon**, og hun hjalp flere prostituerte og andre vanskeligstilte i Oslos slumkvarter til å få et bedre liv på begynnelsen av 1900-tallet (Devold, 1930 og Johannsdottir, 1916).

Emma og Ólafía er eksempel på «sterke» kvinner som utrettet mye for samfunnet. Allikevel fikk norske **kvinner først allmenn stemmerett i 1913** til tross for at «sterke» kvinner hadde vist hvor viktig deres stemme var. Ved **ikke å la seg innskrenke og definere av samfunnets manglende evne til å se verdien av likeverd og likestilling var de**

med på å gjøre en endring (Antonovsky, 1979 og Bronfenbrenner, 1979). Likeverd for alle og likestilling har dermed ikke kommet gratis. Dette måtte kjempes for.

Selv i 1903 hadde de opprinnelig kun tenkt å gi nobelprisen i fysikk til Marie Curie`s franske ektemann selv om hun sto for mye av arbeidet, men ektemannen nektet å ta imot nobelprisen under slike vilkår, og komiteen snudde. I 1911 tok hun igjen Nobelprisen, da i kjemi (Pedersen, 2017). Hun måtte kjempe hardt for sine rettigheter og studere ulovlig. Tenk om verden hadde gått glipp av hennes kunnskap og andre «sterke» kvinners innsats for samfunnet gjennom sin kvinnededsettende tankegang.

4.3.3 Krigsutbrudd og trangere kår skapte «nye troll».

Fram til 1914 hadde Norge vært forholdsvis liberale med å gi oppholdstillatelse til flyktninger, men endret politikk da første verdenskrig brøt ut i 1914 (Brustad, Lien og Rosvoll, 2015, s. 31). **Av frykt for spionasje ble jøder og sigøynere sett på med større mistenksomhet enn før.** Denne politikken fortsatte også etter 1918 da krigen var slutt. **Jøder og sigøynere ble behandlet annerledes enn andre, og de ble satt i et dårlig lys. Kampen om like rettigheter for alle tok dermed et tilbakeskritt.**

Vi ser her at krigsutbrudd og trangere kår skapte «nye troll». Særlig ble de som **ikke var norske nok, demonisert og ansett som farlige for riket.** Denne tendensen fortsatte også i neste periode ettersom to verdenskriger preget den, med samtidig ble det også satt fokus på de svake i samfunnet og likeverd.

4.4 Fra 1915 til 1945: Defektologi

Ordet **defektologi** kommer fra latin hvor defekt = mangel og logi = læren eller vitenskapen om. Defektologi **omfatter undervisning og behandling av mennesker med ulike utviklingsforstyrrelser** (Lev Semjonovitsj Vygotskij, 2017). Abnormskoleloven av 1881 fikk sine tilleggslover i 1915, 1916 og 1917, og jeg lot neste epoke starte fra **1915** ettersom staten fra det tidspunktet overtok mer av ansvaret for institusjonene samtidig som de vedtok **lov om «døve, blinde og aandsvake barns Undervisning og Pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsedyktige Aandsvake»** (Fjermeros, 1998 og SOR, a). Dette ga nye muligheter. **I tillegg fjernet lovendringen av 1915 den stigmatiserende fellesbetegnelsen «Abnorm».**

Ettersom denne perioden var preget av to verdenskriger, kan vi se hvordan de krigende partene «demoniserte» hverandre og var rasistiske, men det ble også kjempet for likestilling og likeverd. Positive foregangs personer fra denne perioden var f.eks. Maria Montessori (1909/88 og 94). Hun videreførte bl.a. Edouard Sèguin (1812-1880) pedagogikk (Haakenaasen, 2015, s. 34), og likedan som Mahatma Gandhi (1869-1948) viste hun respekt for alle raser og religioner som også er dagens idealer.

4.4.1 Utviklingen ble ikke som ønsket og menneskerettigheter

Perioden 1915 til 1945 var preget av to verdenskriger. Trangere tider gjorde at bl.a. aktiviseringstilbudet på Emma Hjorths Hjem, som staten hadde overtatt, og Klæbu Pleiehjem, som staten hadde opprettet i 1917, ble holdt nede på et absolutt minimum (SOR, a og Johansen, 1998). Dermed ble ikke utviklingen som ønsket.

I verden var det negative vitenskapelige strømninger, og også i Norge lot vi oss påvirke av «**sosialdarwinismen**». Denne tenkningen ble ført videre over i eugenikk, en lære om behovet for å utføre en **aktiv arve- og rasehygiene**. Sokrates og Platons tanker om at arvehygiene var statens ansvar ble dermed opphøyd, og i 1918 kom lov om ekteskap forbudt for sinnssyke. § 5 i den norske ekteskapsloven av 1918: «Den, som er sindssyk, maa ikke indgaa egteskap» (Haave & Gjæver, 2000). Videre var sigøynere uønsket i Norge. I 1924-25 ble det bestemt at sigøynere ikke skulle få innvilget norsk statsborgerskap, og fra 1927 ble sigøynere nektet adgang til riket, også de med norsk pass (Brustad, Lien og Rosvoll, 2015). Paragraf 3 i fremmedloven av 1927 som sa at *sigøynere og andre omstreifere ikke hadde adgang til riket*, ble først opphevet i 1956, som er 8 år etter FN's menneskerettighets erklæring. Vi nordmenn liker å tro at vi har vært et foregangsland med henblikk på bl.a. menneskerettigheter, men vi har også skampletter i vår historie. Sitat fra 2015 HL-rapporten: *Å bli dem kvit. Utviklingen av en «sigøynerspolitikk» og utryddelsen av norske rom*, s. 13: «De var umoralske, ubrukelige og urenlige mennesker, ute av stand til å leve moderne liv eller gjøre nytte for seg gjennom produktivt arbeid.» Og fra s.15: «Den norske politikken overfor rom settes inn i en europeisk kontekst og tradisjon der liknende negative forestillinger om «sigøyneren» ble brukt for å rettferdiggjøre forfølgelse og tiltak for å bli kvitt minoriteten i de fleste europeiske land» (Brustad, Lien og Rosvoll, 2015). For å kunne utføre en aktiv arve- og rasehygiene **ble Lov om sterilisering av åndssvake og sinnslidende vedtatt i Norge i 1934**. Tvangssterilisering av minoritetsgrupper ble dermed vanlig ettersom de ofte ble oppfattet som mindreverdige og åndssvake individer (Haave & Gjæver, 2000).

Etter hvert ser vi et økt **ønske om å sikre menneskerettighetene og barns rettigheter på tvers av landegrensene**. Fem artikler om barns rettigheter ble en del av Genève-deklarasjonen i 1924, som er et sett med regler om menneskers rettigheter. Disse ble vedtatt av Folkeforbundet (League of Nations, 1924) som er forløperen til FN.

Videre kommer jeg til å se på ulike verdisyn fra perioden som kan hatt påvirkning på dagens menneskesyn. Den først som jeg da ønsker å skrive om er Maria Montessori og hennes tro på alle barns læringsevne.

4.4.2 Montessoris tro på alle barns læringsevne og verdisyn fra perioden som kan ha påvirket dagens menneske syn

Maria Montessori (1870-1952) var opptatt av å vise respekt og likeverd ved å la barnet få ta utgangspunkt i sitt ståsted, sine styrker og interesser for videre læring. BBC (2011-) har laget en dokumentarserie om «Legendariske kvinner», og Maria Montessori er en av dem. Hun var Italias første kvinnelige lege (Maria Montessori, 2017). Mange motarbeidet henne på veien dit. Det ble ikke sett blidt på at en kvinne studerte medisin. Da hun var på vei til å gi opp, endret hun syn da hun så et lite barn uskodd og lutfattig, som var fullstendig oppslukt av et rødt papir som det lekte med. Barnets evne til konsentrasjon og glede til tross for den situasjonen som det var i, inspirerte henne. Hun bestemte seg da for at hvis hun møtte motstand, så ville innstillingen være: **«Jo sterkere dere blåser, desto høyere opp kommer jeg»** (DSBS MAMMA, 2012, siterer BBC-dokumentaren). Hun ville ikke la seg knekke, og med en slik innstilling tok hun makten og styringen over situasjonen (skapte empowerment), var motivert for å håndtere stressende situasjoner, hadde tro på at hun forsto situasjonen og hadde ressurser tilgjengelig i og rundt seg til å håndtere evt. motgang (Antonovsky, 1979).

I sin første stilling jobbet hun med utviklingshemmede barn. Hun var overbevist om at ved hjelp av god tilrettelagt undervisningen ville utviklingspotensialet øke og at det var viktig å ta utgangspunkt i barnets ståsted, styrke og interesser for å kunne stimulere best mulig både fysisk, psykisk, sosialt og intellektuelt (Breivik, 2011 og Haakenaasen, 2015). **Barna som hun jobbet med, hadde forskjellig ståsted. De var ikke en homogen gruppe, men hun valgte likedan som Edward Sèguin (1812-1880), å se på det som en ressurs istedenfor det motsatt. «I ettertid har Seguin og Montessori hatt stor betydning for spesialpedagogikkens møte med utviklingshemmede, men også for forståelsen av læring og barns utvikling generelt»** (Befring, 2012 b, s. 39). Ved å gi barn mulighet til å være med

å hjelpe til med det som de kunne, fikk de økt kompetanse på omsorg og et bedre selvbilde (Montessori 1988 og 1994). Hun strukturerte rommet som barna jobbet i. Alt hadde faste plasser slik at barna skulle kunne vite hvor de fant materialet som de trengte å jobbe med. Hun brukte mye konkretiseringsmateriale i blant annet matte og norsk. Eksempel på konkretiseringsmaterialet kunne være sandpapir oppe på utskårne tre bokstaver. Da kunne barnet få ta i bruk flere sanser for å lære: Se, ta på, kjenne, føle og høre knitre lyden fra sandpapiret. Hvis barnet var oppslukt av å utforske materialet, lot hun det få jobbe seg ferdig hvis barnet ønsket det. **Frihet til selv å være med å bestemme over sin egen undervisning mente hun likedan som Edward Sèguin var viktig. Da ville barnet kunne nå lenger ettersom det fikk lov til å bruke sin egen indre drivkraft, styrke og motivasjon** (Montessori 1988 og 1994). **Rammeplanene for både skole og barnehage og barnekonvensjonen** (1989, artikkel 12) **legger også i dag opp til det at elevens stemme skal bli hørt.** Maria var en av de som hjalp oss til å forstå hvor viktig det var å se barnets styrke og utviklingsmuligheter. Lærerens jobb er å tilrettelegg og hjelpe til med å trykke på de riktige knappene ved å observere å se hva barnet mestrer og er interessert i og å ta utgangspunkt i det for videre læring (Montessori 1988 og 1994). Elevene kan også hjelpe og motivere hverandre ved å vise og legge fram for hverandre hva de har lært (Montessori 1988 og 1994). Maria meldte opp enkelte av barna som hun hadde undervist, opp til offentlig eksamen uten å informere om at de opprinnelig var asylbarn, og flere av dem scoret bedre enn gjennomsnittet. Hun konkluderte da med disse resultatene viste, at det måtte være noe galt med den offentlige skolen og dens læremåter (Haakenaasen, 2015).

Maria Montessori visste at barn søkte kunnskap spontant, utforsket og skapte (Breivik, 2011). **Hun så at den offentlige skolen hemmet og motvirket dette ved å betrakte barna som tomme skall som skulle fylles opp med kunnskap, sitte stille og ta imot. Elevaktivitet legger også dagens rammeplan for både barnehage og skole opp til. Allikevel er det lett for at det blir alt for mye stillesitting i barnas hverdag, noe som kan hemme deres utvikling og mulighet for best mulig læring.** Maria så at det var et behov for å fokusere annerledes. Derfor gav hun i 1909 ut boken «Montessorimetoden» (Montessori, 1988). Da moren døde i 1912, tok hun kontakt med sønnen som hun hadde måtte sette bort fordi hun var ugift. Han var nå en tenåring, og de to reiste rundt sammen i hele Europa og i USA og foreleste om «Montessorimetoden». Maria Montessori ble lovprist av blant annet Thomas Edison, Bertrand Russel og Sigmund Freud. Ettersom Maria jobbet for **likeverd, fri tanke og frie mennesker**, kom hun bl.a. i konflikt med fascistregimet i Italia. Hun flyktet, og

i 1931 møtte Maria hoffet og den indiske frigjøringslederen Mahatma Gandhi i London. **Gandhi og Maria lot seg gjensidig inspirere av hverandre.** De så at de hadde mye felles i sin tankegang, og under andre verdenskrig bodde Maria 7 år i India hvor hun lærte opp mer enn tusen lærere i «Montessorimetoden».

Ideene hennes om å se på barn som aktive og utforskende finner vi blant annet igjen i dagens grunnskole. Hun ville skape **uavhengige, frie og fordomsfrie barn.** Hun mente at verdensfreden bare kunne sikres gjennom utdanningen av barna. **Å lære gjensidig respekt og likeverd mente hun var svært viktig også med henblikk på å kunne skape fred og forsoning mennesker imellom.** Hun engasjerte seg sterkt i fredsarbeid, og 3 ganger har hun vært nominert til Nobels fredspris. Den siste nominasjonen fikk hun i 1951, et år før sin død (Lindström og Ryding, 2008). Hun ble tildelt flere ærestitler blant annet Æreslegionen i Frankrike og Oransje-Nassau-ordenen i Nederland. Maria Montessorri så på **barnet som framtiden og håpet om å kunne skape et bedre samfunn.**

Maria møtte Gandhi, og de to inspirerte hverandre. Dermed er **Mahatma Gandhi** (1869-1948) den neste store personen som jeg har lyst til å skrive om ettersom hans livssyn har påvirket en hel verden. **Mahatma er en ærestittel og betyr «stor sjel»** (Haugan, Filseth & Kristiansen, 2018). Gandhi ønsket at India ikke lenger skulle være en britisk koloni og kjempet for et selvstendig India gjennom bruk av ikke voldelige metoder. Dr. Martin Luther King lot seg senere inspirere av hans tankegang (Reddick, 1959). Han mente at **seier ved hjelp av vold er det samme som nederlag, for den er kortvarig.** Gandhi var en åndelig leder og tok utgangspunkt i det som var felles for både Bibelen, Koranen og andre skrifter da han holdt sine taler. **Han mente at vi alle var «brødre og søstre» som burde kunne leve i fellesskap uavhengig av religion og ståsted** (Næss, 2000). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) hadde mye av den samme tankegangen. Kanskje hadde han latt seg inspirere av ham? Gandhi trodde på den grunnleggende sannheten i alle verdens religioner og så ikke vitsen i å krangle om de små detaljene (Bombay Sarvodaya Mandal). **Det er ikke i ulikhetene og ved å krige at vi finner Gud, men i det som forener oss.** Det kan virke som om Gandhi mente at en allmektig Gud/ hellighet kan åpenbare seg hvor som helst og når som helst, og at vi derfor finner hans hovedbudskap i alle religioner og i alle samfunn.

In his writing in Young India dated 5th March 1925, Gandhiji has said,
 “God is that indefinable something which we all feel but which we do not know.
 To me, God is truth and love, God is ethics and morality. God is fearlessness, God is the source of light and life...” (Gandhi Research Foundation)

Han var sjokkert over rasediskriminering og organiserte passiv motstand mot urettferdige lover slik at fattige og undertrykte skulle få bedre levevilkår. I følge ham er det viktig at vi selv bidrar til å gjøre verden bedre: «Hvis du synes at alt er galt her i verden, så husk at det er folk lik deg selv som har gjort verden til det den er» (ordtak.no). Han mistet aldri troen på mennesket: «**Mennesket er som et hav. Selv om noen få dråper er skitne, blir ikke havet skittent**» (ordtak.no). Fem ganger ble han nominert til fredsprisen, men fikk den aldri. Da Dalai Lama ble tilkjent prisen i 1989, sa komiteens leder at prisen også måtte sees som en heder til Mahatma Gandhi ettersom de begge var sterke talsmann for verdensfreden (Eltvik, 2016). Gandhi ble til tider fengslet for sine meninger, men lot seg ikke rokke. For ham var **feighet verre enn bruk av voldelige metoder. Dermed sto han for sine meninger**. Noe som han til slutt ble myrdet for (Haugan, Filseth & Kristiansen, 2018).

Både Montessori og Gandhi så de splittelsene som den 2. verdenskrigen skapte. Å vise **respekt og likeverd** og å jobbe for forsoning var hovedbudskapet til Montessori og Gandhi, og dette verdisynet har vi også i dagens «likeverdige borgerperspektiv».

4.4.3 Forslag om «ny sosiallovgivning», enhetsskolen og 2. verdenskrig

Det var mange viktige tiltak som startet før 2. verdenskrig. I 1927 tok Norges Barnevernsråd initiativ til ny sosiallovgivning og la fram en ferdig utredning om hvordan en regionalisert omsorg burde bygges opp (SOR, a). Regjeringen oppnevnte «Sosiallovkomiteen» til å utrede behovet for ny sosiallovgivning, men i første omgang ble **videre tiltak forhindret av verdenskrigen som rammet Norge i 1940** (Johansen, 1998). Likedan skjedde med reformasjonsarbeidet i skolen (Sorkmo, 2011, s. 34). Vi hadde fått en **ny skolelov i 1936 om enhetsskole**, og Norge ble dermed et av de første landene med et skolesystem som gir lik utdanning på ungdomstrinnet til alle elever, uavhengig av ferdigheter og bosted (Helsvig, 2014). **Tanken bak enhetsskolen er at alle elever uansett forutsetninger skal integreres i samme skolesystem og at all videregående undervisning bygger på en felles grunnskole**. Dette er viktige hendelser, og dermed kan valg av periodestart og periodeslutt alltid diskuteres. I tillegg er det gjerne flytende overganger mellom perioder. For eksempel **selv om loven om enhetsskolen først kom i 1936, startet planleggingen allerede i 1911** ved at departementet da satte inn den såkalte enhetsskolekomiteen (Helsvig, 2014, s. 28).

Under 2. verdenskrig utførte Tyskland og Japan en rekke eksperimenter på mennesker som de oppfattet som mindreverdige (Rasch, 2007). Også i Norge ble det etter hvert foretatt eksperimenter, men i den hensikt å hjelpe, og alvorlig sinnslidende ble første gang lobotomert (kutter forbindelsen mellom de fremre hjernelappene og resten av hjernen) på Gaustad sykehus i 1943 (Rasch, 2007). Hitlers nazister under 2. verdenskrig derimot var de som mest effektivt satte «sosialdarwinismens tankegang» i verk og drepte anslagsvis 5-6 millioner utviklingshemmede, sigøynere og jøder. «Gott mit uns!» (Gud med oss!) sto det på nazistenes beltespenner. For å kunne legge under seg andre land og mennesker med god samvittighet så ble et nedlatende menneskesyn til det som var «annerledes» gjeldene. Det er heller ikke så uvanlig at mennesker opp gjennom historien har brukt Guds navn til å legitimere vold, krig og ugjerninger: «Menn vil krangle for religion, skrive for den, kjempe for den, dø for den - alt annet enn å leve for den.» C. C. Colton.

I Norge var flertallet imot nazistene, og motstanden mot en styrende fremmedmakt samlet folket. Mennesket har styrke i seg selv, men sammen er vi sterkere og kan nå lenger enn alene (Antonovsky, 1979 og Vygotsky, 1978).

4.5 Fra 1945 til 1965: Særomsorgenes tid og differensiering

Planleggingen av særomsorgen startet i forrige periode, men fikk ikke gjennomslagskraft da p.g.a. krigen, men etter andre verdenskrig blomstret oppbyggingen av særinstitusjonene hvor omsorgen skulle skje. Da 2. verdenskrig var slutt, åpnet nye muligheter seg. Med betalingsloven i 1949 forpliktet staten seg til å betale oppholdet og godkjenne hjem for «åndssvake» (Sorkmo, 2011, side 70). Velferdsstaten skulle bygges opp gjennom blant annet igjennom institusjonsbygging, og etterkrigsårene var dermed preget av sentralisering av skolevesenet. **«Differensiering kan dermed stå som overskrift for perioden 1945-1965»** (Reindal & Hausstatter, 2010, s. 27). **Perioden ble dermed preget av særomsorg, differensiering (grupperinger) og segregering (skille ut)**. Mennesker med utviklingshemning mistet da mye av den individuelle friheten, men i denne tidsperioden var dette tilbudet bedre enn det mange hadde fra før.

Selv om det i denne perioden ble kjempet for de svake i samfunnet, skjedde det også overtramp ettersom **samfunnet hadde en bevisst arvehygiene og ønsket tilsynelatende kun normalen**. I tillegg var det norske samfunnet fremdeles opptatt av **fornorskingsprosessen**. Dermed ble det mange mennesker som kunne bli betraktet som «datidens troll».

4.5.1 Oppgjøret med krigen ble ikke som ønsket

Vi hadde nå mulighet til å ta et oppgjør med nazistenes menneskesyn ved f.eks. å la tankegangen til Gandhi og Montessorri prege velferdsstatens oppbygning. Gandhi kjempet for indernes frihet, ønsket at alle mennesker skulle respektere hverandre og inspirerte bl.a. dr. Martin Luther King (Reddick, 1959). Vi hadde også Montessorri som respekterte barnets indre drivkraft og barnets rett til **selvbestemmelse**. Hun mente at vi kan se på forskjeller som en styrke istedenfor motsatt fordi vi alle kan lære noe av hverandre. Allikevel ble ikke oppgjøret med krigen slik vi hadde ønsket ettersom vi lot andre negative krefter råde.

Vi valgte å la deler av nazistenes tankegang om sosialdarwinisme og rase- og arvehygiene vinne. Vi ønsket å lære av krigen og forebygge eventuelt ny krig igjennom bl.a. **arve- og rasehygiene** (Haave & Gjæver, 2000 og Haave, 2008). På denne måten valgte vi da indirekte å la Hitler vinne deler av krigen med de valgene som ble tatt, og **normalitetsbegrepet ble snevrere enn før krigen**. Perioden ble preget av differensiering og segregerings politikk hvor **spesialpedagogikkens oppgave var å holde «normalskolen» fri for avvikere** som kunne være «farlige» for nasjonens utvikling (Kirkebæk, 1993).

Selv mange av de «**tyske-norske krigsbarn**» ble sett på som **åndssvake**. Professor Eva Simonsen har drevet mye handikaphistorisk forskning og har bl.a. forsket på krigsbarna. Vi vet ikke nøyaktig hvor mange norske etterkrigsbarn som hadde tysk far, men det blir anslått ca. 10000-12000 (Simonsen, 2005). Flere av barna fikk aldri vite hvem deres egen far var. Barn av norsk mor og tysk soldat ble dårlig behandlet rett etter krigen (Ericson og Simonsen, 2005). De ble behandlet som om de var **farlige for samfunnet**. **Ørnulf Ødegård** ved Gaustad sykehus interesserte seg spesielt for rasehygieniske og mentalhygieniske tiltak i bekjempelsen av sosiale problemer (Simonsen, 2005). Krigsbarnsutvalget ønsket at han skulle uttale seg om saken. **Han anslo uten å ha møtt krigsbarnas mødre, at en stor andel av dem måtte være åndssvake og at barna deres dermed ville kunne være bærere av dårlig arveanlegg** (Simonsen, 2005). Derfor mente han at barna burde tas i fra mødrene og at både mor og barn burde plasseres i åndssvak institusjoner (Simonsen, 2005). **Åndssvake ble bl.a. kategorisert som moralske og sosiale avvikere**. Professor overlege Gabriel Langfeldt var enig med Ødegård i at barna burde tas i fra mødrene, men han mente derimot at det beste for barna ville være at de ble adoptert bort til gode hjem (Simonsen, 2005). Heldigvis ble flere av de kollektive forslaga aldri gjennomført. Menn i hvite frakker kunne dermed den gang tillate seg å «sette diagnoser uten i det hele tatt å ha møtt pasientene som skulle behandles.» Dette er misbruke av makt ettersom «**pasientene verken ble sett eller hørt, kun overkjørt.**» Selv i

dag må vi passe oss slik at mennesket ikke blir stigmatisert og tillegges negative egenskaper på bakgrunn av ett bestemt kjennetegn som f.eks. diagnose. Hvert menneske er unikt, og det må lyttes til og ses for den som det er.

Noen av krigsbarna havnet på Emma Hjorts Hjem, og etter litt tid ble krigsbarna der vurdert av norske fagfolk. Mange av barna fungerte dårlig fordi de var syke, underernærte og forsømte (Simonsen, 2005). **Disse barna hvor mange av dem var blitt «stjålet» fra sine mødre, ville hatt det mye bedre hvis samfunnet hadde vist mer aksept og toleranse.** Dårlig språk og trassighet ble tolket som bekreftelse på at barnet var åndssvak, mens utvikling og bedring ble tolket som resultat av god behandling. **Fagfolket hadde definisjonsmakten. Barna ble ikke lyttet til og følte avmakt. Institusjonene valgte å fortolke til fordel for seg selv istedenfor å vurdere om det kunne være noe galt med diagnosen eller institusjonaliseringen av barna.** Overlege Ole B. Munch ved Emma Hjorts Hjem deler dermed mye av Ødegårds holdninger. Vi ser her at Emma Hjort hjemmet ikke lenger fungerte slik det var tenkt, ettersom forholdene nå var blitt kritikkverdige.

I tillegg ettersom alle skulle innlemmes i det norske samfunnet igjennom **fornorsking** fikk minoritetsgrupper liten respekt. Samfunnet ønsket ikke løsgjengeri og ville beskytte seg mot dette. **Derfor ble f.eks. ikke bofaste tatere ansett som potensielt farlige.** Det ble også foretatte en registrering for å beskytte oss mot dårlig arv. Elevene på forskjellige institusjoner og eventuelt andre «som avviket fra normalen» ble ført opp i sentralkartoteket for åndssvake og arvelighetsregisteret ved Universitetet i Oslo (Haave, 2008).

Det ble også i tiden etter 2. verdenskrig utført videre medisinsk forskning på psykisk syke. I ettertid har helse og omsorgsdepartementet utført granskning av påstander om uetisk medisinsk forskning på mennesker ettersom enkelte av metodene som ble brukt den gang, viste seg å kunne gi bivirkninger som passive og følelsesløse pasienter, hjerneskode og i verste fall død (NOU 33, 2003). Det er lett å kritisere med fasiten i hånden, men disse inngrepene ble på den tiden utført med et ønske om å kunne hjelpe. Fra 1949 ble de første stereotaktiske inngrepene (innføring av tynne instrumenter og elektroder til bestemte punkter) utført ved Gaustad sykehus (NOU 33, 2003), og samme år fikk også Antonio E. Moniz, mannen som oppfant lobotomien (kutting av forbindelseslinjer i hjernen) for å behandle psykisk syke, Nobelprisen i medisin for sin oppfinnelse (Eltvik, 2016).

Andre medisinske inngrep kunne skje som straff for legning. I 1952 ble en krigshelt dømt til kjemisk kastrering, hormonbehandling og fradømt jobb i England fordi han var homofil. Filmen: «The Imitation Game» fra 2014 handler om Alan Turing, krigshelten og

datamaskinens far, som muligens forkortet andre verdenskrig med flere år p.g.a. sin innsats med å knekke nazistenes krypterte koder (Johansen, 2014). Han fikk ingen heder for sin innsats mens han levde. Isteden ble han dømt, utstøtt av samfunnet og sett på som en frik. I 1954 begikk han selvmord ved å ta en bit av et cyanid forgiftet eple (Alan Turing, 2016). Snehvit, som var ren og hvit som snø, ble likedan som Turing forgiftet av et eple. Eplet kan slik jeg ser det, ses på som et symbol på hans uskyld. I logoen til Appel mangler det en bit av et eple. Kanskje logoen dermed kan hedre Turing, datamaskinens far? Mens han levde tillot samfunnet seg å lynsje, henge ut og mobbe et menneske som heller burde ha blitt hedret for sin innsats. **Hitler klarte ikke å knekke en av sine sterkeste motstandere, men Alans egne fullførte** jobben for Hitler. Offisiell heder for sin innsats fikk han først i 2001. Da ble det reist en statue av ham i Manchester (Gabrielsen, 2013), og i 2013 ble han benådet av dronning Elisabeth (BBC News, 24 des. 2013).

Samfunnet hadde en bevisst arvehygiene og ønsket kun normalen. Derfor var **avgangsvitnemål enn forutsetning for å kunne gifte seg.** Selv da ekteskapsloven skulle revurderes på 1960 tallet, ønsket justisdepartementet at det skulle kreves avgangsvitnemål for å kunne gifte seg (Reindal og Hausstatter, 2010, s. 29-30). **Staten ønsket kontroll, og overføring av makt og kontroll fra familien til staten ble etter hvert vanlig.** Barn som samfunnet anså var i faresonen for å kunne falle utenfor normalitetsbegrepet, kunne bli tatt i fra familien og omplassert. **Å gi hjelpetiltak i familien var lite aktuelt.** Perioden blir dermed preget av **institusjonalisering av de som ble oppfattet som «annerledes».** Å ha kontroll innebar også et svært strengt regime for flere skolehjem som dermed fungerte mer som et barnefengsel enn en skole (Nielsen og Vesje, 2003-2004). Filmen «Kongen av Bastøy» beskriver dette. Det samme gjør Sverre Somby, same fra Karasjøk. Han ble i 1956 som niåring, tvangssendt til «Varna skolehjem for vanskeligstilte gutter» i Østfold (Boine, 2010).

Vi ser dermed at all utvikling etter krigen ikke ble helt som ønsket ettersom **tvang og kontroll fikk regjere istedenfor respekt og likeverd. Det var fagfolket som hadde definisjonsmakten hvor den som trengte hjelp ikke alltid ble lyttet til og kunne dermed føle avmakt.**

4.5.2 Behov for samarbeid på tvers av landegrenser

Verden hadde vært gjennom to verdenskriger, og behovet for å opprette et godt samarbeide på tvers av landegrenser var stort. Derfor ble FN (Forente Nasjoner) opprettet i 1945.

Medlemsstatene ønsket å ha internasjonalt lovverk og organer som skulle ivareta menneskerettighetene. I følge FN-pakten som er FN's grunnlov, er menneskerettighetene en av organisasjonens hovedoppgaver. FN var bl.a. opptatt av barns rettigheter, og i 1946 ble FN's barnefond, UNICEF, dannet for å hjelpe barn i vanskelige situasjoner og for å arbeide for barns rettigheter (FN-sambandet, 2016). Verdenserklæringen for menneskerettighetene ble vedtatt i 1948. I artikkel 1 (av 30) står det: «**Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd**» (FN, 1948). Videre vedtok Europarådet i 1950 «Konvensjonen til beskyttelse av menneskerettigheter og grunnleggende Frihetsrettigheter». I følge internasjonale avtaler kunne dermed ikke Norge lenger f.eks. nekte jesuitter, som er en katolsk orden, adgang til landet. **Allikevel ble jesuittparagrafen i grunnloven og paragraf 3 i fremmedloven av 1927 som sa at sigøynere og andre omstreifere ikke hadde adgang til riket, først opphevet i 1956** (Halvorsen, 2014 og Høstmælingen, 2010). De forskjellige internasjonale organisasjonene jobber konstant for å sikre menneskerettighetene gjennom å bedre sitt samarbeidet og avtaleverket på tvers av landegrensene, og i 1959 vedtok FN: «Erklæringen om Barnets Rettigheter» som inneholder 10 artikler om emnet (unicef.no). Det er stadig behov for forbedring av barns kår uten forskjellsbehandling. Derfor vedtok FNs generalforsamling 30 år etter «FNs konvensjon om Barnets Rettigheter» (FN, 1989).

4.5.3 Velferdsstaten og arbeid for like rettigheter

Straks etter krigen startet en totalomveltning av den norske omsorg for utviklingshemmede. Sosialkomiteen utredet behov for 8-9000 omsorgsplasser, og det ble lagt forpliktende planer for iverksettingen. En egen lov om omsorg for «åndssvake» ble foreslått (Sorkmo, 2011).

Marie Pedersen (1893-1990) var i førersetet for utbyggingen av velferdsstaten etter krigen. Hun var lærerutdannet, interesserte seg spesielt for spesialpedagogikk og ble sett på som en pioner innenfor sitt felt (Askildt, 2004). I 1939 ble hun direktør for landets døve, blinde og «åndssvakeskoler» og fra 1951 direktør for statens spesialskoler. For sin innsats fikk hun i 1957 Kongens fortjenestemedalje i gull (Askildt, 2004, s. 351). Den sveitsiske pedagogen Heinrich Hanselmann (1885-1960) hadde inspirert henne med sin helhetspedagogikk, men det var ikke bare han som påvirket Norge med helhetspedagogisk tankegang. J. A. Lippestad (1844-1913) var bl.a. forut for sin tid og betydde også mye for den helhetspedagogiske tankegangen i Norge (Lippestad, 1981). Til tross for at Mari Pedersen anså Hanselmann som en av de største innen spesialpedagogikk, var hun skeptisk til noe av

den rådgivningen som gruppen hans drev med. **Bl.a. la hun merke til at det ved slike psykiatriske kontor ble lagt alt for stor vekt på de negative sidene hos en person ved undersøkelser som ble tolket negativt, og at den overordna alt for lett godtok resultater som underordna personell hadde gjort** (Askildt, 2004, s. 351). **Dette harmonerer ikke med det som Dr. P. Pinel (1745-1826), grunnleggerne av moderne psykiatri sto for** fordi han var opptatt av *samtale, samarbeid og interaksjon*, og det krever *nærhet* til pasienten og også *se styrkene* for å kunne gi best mulig utviklingspotensialet ("Philippe Pinel", 2016).

«Det omfattende spesialpedagogiske systemet som ble bygd i regi av direktør Marie Pedersen, utgjorde en slags stat i staten, med eget lovverk og egen administrasjon» (Reindal & Hausstatter, 2010, s. 31). Utviklingen gikk raskt, og i 1949 kom «Lov om hjem som mottar åndssvake til pleie, vern og opplæring». Betalingsloven ble innført hvor Staten forpliktet seg til å betale oppholdet på godkjente hjem for åndssvake (Sorkmo, 2011, side 70). Lovteksten beskrev hva omsorgen skulle omfatte, hvordan sentralanstaltene skulle organiseres og hvordan fagpersonale skulle tilsettes. Etter hvert vedtok Stortinget at hver landsdel skulle ha en sentralinstitusjon. Dermed ble mindre institusjoner knyttet til landsdelens sentralinstitusjon, og høsten 1950 innkalte sosialministeren en rekke frivillige humanitære organisasjoner til møte om helhetlig styring og utarbeiding av en landsplan. Møtet valgte en komite, senere kalt SOR (Sam Ordnings Rådet), og i den perioden som nå startet, var det SOR den drivende kraften (SOR, b). I 1951 fikk vi «spesialscoleloven for døve og tunghørte, blinde og svaksynte, barn med små evner, med tale- og skrivevansker og med tilpasningsvansker» hvor skole psykologisk kontor var rådgivende organ for denne undervisningen (Oppland, 2012). Året etter kom «Landsplanen for åndssvakomsorgen» hvor målgruppen var de med IQ under 56 (Johansen, 1998). De med IQ mellom 56 og 75 skulle få sitt tilbud fra «åndssvakskolene», og de andre var en oppgave for «normalskolen». Krav om bedre omsorg for psykisk utviklingshemmede og lange ventelister på plasser førte til hurtig utbygging på 1950 –tallet. Selv om den hurtige utbyggingen gikk ut over kvaliteten, opplevde mange av foreldrene at tilbudet var bedre enn det som de hadde fra før.

I 1955 kom et tillegg til lov om folkeskolen som påla kommunene å gi hjelpeopplæring (Sorkmo, 2011, s. 35). Stat og kommune hadde nå plikt til å drive spesialopplæring. Pedagogisk Psykologisk Tjeneste som hadde blitt etablert sent på 1940 tallet, ble det nødvendige rådgivende organ, og utover på 1950 tallet var mye av arbeidsoppgavene til PPT knyttet opp mot å være en kartleggingsinstans (Oppland, 2012).

I Norge ønsket vi også at alle godene skulle fordeles. Dermed var det ikke kun fokus på undervisning, men også på blant annet rekreasjon og muligheten til å kunne høste av naturens goder. **Allemannsretten** er en del av velferdsstatens goder. Den kom i 1957 og gir alle rett til fri ferdsel og bruk av norsk natur (Friluftslivloven, 1957). I denne retten ligger det en tanke om at vi **alle er likestilte**. Dette står på miljøstatus.no: «Alle har lov til å ferdes og oppholde seg i utmarka i Norge. Allemannsretten er et gratis fellesgode og er en del av vår kulturarv. Den gir oss mange muligheter. Vi kan både ferdes og overnatte i naturen - og høste av den» (Friluftslivloven, 1957). **Naturens goder er for alle!** Den er vårt arvesølv.

Ettersom velferden økte, økte krava om bedre omsorgskvalitet og økt kompetanse. Et **opplæringsprogram for vernepleiere** med eksamen og diplom etter 2 år, ble startet i **1958** av overlege **Ole Bull Munch** på Emma Hjorths Hjem, og i 1961 ble den treårige vernepleierutdanninga etablert (Johansen, 1998). Samtidig skjedde oppstarten av statens spesiallærerskole (Johansen, 1998) slik at også spesiallærere kunne få økt kompetanse.

På 1960-tallet fortsatte utbyggingen av institusjonene. Nye tilbud førte til økt etterspørsel slik at køene ikke ble avvirket. Samtidig begynte foreldrene å organisere seg og krevde bedre omsorgskvalitet. Samordningsrådet (SOR) jobbet også for organisering av grunnskoleopplæring i institusjoner for åndssvake (SOR, c).

Nord-Norges Åndssvakehjem på Trastad Gård i Troms, reiste kravet om et eget skoletilbud for utviklingshemmede. Forsøksrådet gikk med på å starte et offisielt skoleforsøk der i 1962 (Johansen, 1998). Dermed startet en helt ny utvikling med aksept av behovet for opplæring og sysselsetting ved «åndssvakhjem», og i 1963 ble en felles nordisk foreldreorganisasjon etablert (Befring, 2012 b, s. 41).

I særomsorgens tid var det spesialpedagogikkens oppgave å holde «normalskolen» fri for avvikere (Kirkebæk, 1993), og spesialopplæringen i folkeskolen var den gangen svært **individ fokusert**. Noe av grunnen kan være at Urie Bronfenbrenner (1917-2005) ennå ikke hadde gitt ut sin økologiske teori om sosialisering, og **Vygotsky** (1896-1934) **ble først gjenoppdaget etter Stalins død i 1953 ettersom Stalin forbød å utgi noe av den produksjonen**. Dermed ble det først fra 1960-årene at Vygotskys sosialisering og lærings tanker ble merkbare i Vesten (Lev Semjonovitsj Vygotskij, 2017).

Vi hadde allikevel i Norden en **motvekt til den alt for individ fokuserte spesialundervisningen** gjennom den danske teologen, filosofen og professoren i etikk **Knud Løgstrup** (Svendsen, 2011). I relasjonsetikk av Knud Løgstrup (1905-1981) påpekes det hvor

viktig **relasjoner** er. Hans etiske hovedverk er «Den etiske fordring» fra **1956**.

Mellommenneskelige forhold/relasjon krever tillit som må bygges opp over tid. **Jeg har ikke kun ansvar for meg selv, men også et ansvar for hvordan jeg påvirker og behandler andre**, og dette er den etiske fordringen (Løgstrup, 1956). Ved å få lov til å være sammen med mennesker som du finner treffpunkter med, kan gode relasjoner og vennskap dannes. Særomsorgen gav dermed mulighet for at mennesker som før hadde følt seg «stuet bort alene», nå kunne få mulighet til å finne venner på institusjonene. Men med særomsorgen mistet mange mennesker med utviklingshemning mye av den individuelle friheten, og hvis institusjonaliseringen fører til at mennesker ikke får bli en del av det gode fellesskapet, harmonerer ikke det med relasjonsetikken. Derfor så man etter hvert et behov for å kunne leve et mer privat og **normalt liv**, og dette kom til å prege den nesten perioden.

Etter 2. verdenskrig tok samfunnet avstand fra nazistens rasistiske syn, men allikevel skjedde det mye diskriminering. **Dr. Martin Luther King jr.** (1929-1968) kjempet for at alle skulle ha like rettigheter uavhengig av bl.a. rase. Han ledet den Afro-amerikanske sivile rettighetsorganisasjonen, og mottok Nobels fredspris i 1964 fra Den Norske Stortings Nobel komité (Martin Luther King, 2017). Han hadde **latt seg inspirere av Gandhi** og brukte ikke-voldelige metoder i sin kamp (Martin Luther King, 2017 og Reddick, 1959). I 1963 holdt han sin mest berømte tale "I Have a Dream": I talen sa han blant annet: «Vi må ikke gjøre rett med å gjøre galt, vi skal ikke bruke fysisk vold». Sitat fra ham: **«Mørke kan aldri fordrive mørke, det kan bare lys. Hat kan aldri fordrive hat, det kan bare kjærlighet»**. Han «demoniserte» aldri sine motstandere, men prøvde heller å hjelpe dem til å reise seg fra «mørket og hatet» til forståelse og gjøre dem til bedre medmennesker (King, 1963). Til tross for drapstrusler og vold kjempet han videre for det han trodde på. Han mente også at vi alle er «brødre og søstre» som burde leve i fred med hverandre og ikke krige til tross for forskjellig ståsted. I følge ham er Bibelen ment for **alle**, dvs. både for bl.a. kommunister, kapitalister, hvite, svarte, liberale og revolusjonære. Disse uttalelsen gjorde at enkelte oppfattet at han var begeistret for andre «farlige idealer» og så på ham som en trussel. I 1968 ble han skutt og drept, men kulen drepte aldri hans drøm om et bedre likeverdig samfunn. Den lever videre!

Videre vil jeg se på hvordan teorien fra særomsorgens tid stemmer med mine informanternes opplysninger.

4.5.4 Hvordan stemmer teorien fra denne tidsepoken med informantenes opplysninger?

Jeg valgte ut to informanter fra særomsorgens tid. Informant nr. 1 som hadde jobbet i et skolehjem i 1952, og så på hvordan skolebarna ble behandlet ut fra en voksens synsvinkel, og informant nr. 2 som så på hvordan det var å bli oppfattet som «annerledes» ut fra et barns synsvinkel. Disse to ble valgt ut ettersom jeg oppfattet deres perspektiv som relevante og berikende for oppgaven.

Informant nr. 1 forteller om hvordan det var å være nordlending blant sørlendingene og hvordan det bl.a. var å jobbe på et skolehjem. Hun var kun 18 år da hun flyttet fra Nord-Norge til Østlandet for å skaffe seg jobb. Det var mye uvitenhet og overtro blant sørlendingene om det å være nordlending som f.eks. at de bodde i gammer og at reinsdyrene gikk i gatene. Hun fant fort ut at nordlendinger ikke alltid var populære blant sørlendingen og la derfor straks om til å snakke bokmål. I 1952 fikk hun jobb på et skolehjem som funksjonær. Det var ca. 30 gutter fra 7 år og oppover og ca.10 funksjonerer der. Flere av barna var nattvætere. Hun syntes synd på dem når de selv måtte ta ut sengetøyet og madrass til spott og spe. **Mange av dem fikk også svært sjelden besøk.** Hun jobbet bl.a. i systua og vasket og gjorde i stand tøy til ca. 40 personer. Guttene pleide å hjelpe til med alle praktiske aktiviteter som f.eks. å vaske trapper fra de var 7 år gamle. Det var også skole der, og lærerne hadde hun i hovedsak positivt inntrykk av, men hun kan allikevel ikke si noe om hvordan de var i klasserommene. Kjøkkensjefen derimot kunne være svært sur og streng. Melkeglassene ble satt ut på kvelden, og om morgenen var de full av fluer. Guttene pleide å plukke dem ut og konkurrere om hvem som hadde fått flest fluer. Hun syntes det var en stor belastning å se hvor dårlig guttene ble behandlet og hadde medlidenhet med dem. **Slag i ansiktet med nøkkelknippe var eksempel på straff.** Da «barnevernet» kom på besøk, ble guttene pyntet i rene pene klær, og alt skulle se strålende ut. De hadde flotte middager når «de høye herrer» skulle imponeres. Ikke noe skulle syns utad om hvordan det egentlig var. **Hun ønsket å vise omsorg og å være snill mot barna, men fikk ikke lov.** Derfor sluttet hun etter kun et halvt år fordi hun ikke orket det harde miljøet. **Hun var selv imot bruk av straff og mente at ros og anerkjennelse fungerte bedre.** I ettertid fikk hun høre om misbruk som bl.a. hadde skjedd i fjøset. Gutten som fortalte det, var da blitt halv voksen gutt. Hun hadde skjønt noe, men ikke omfanget som ble beskrevet. Det rev i hjertet hennes å høre om hvordan guttene i virkeligheten hadde hatt det bak «den flotte fasaden». Dette viser hvor farlig det er ikke å ville

åpne øynene for den innarbeida kulturen. Hun som kom utenifra, så med en gang at den innarbeida kulturen ikke var god, men så kun toppen av isfjellet, og «barnevernet» som skulle beskytte disse guttene, så ikke det en gang. De fikk kun se solskinnsskyene. Heldigvis så hun gradvis endring i samfunnsholdningene. Hun hadde stor respekt for de som kjempet for de svakeste kamp i samfunnet, som f.eks. dr. Marin Luther King og husker godt hans berømte tale: «I have a dream» og håper at den drømmen en gang skal bli sann.

Informant nr. 2 som er min neste informant, fortalte at da den Svenske Norgeshjelpen distribuerte jul- og feriepakker til norske skolebarn i forbindelse med krigen, var det de som kom fra bedre kår og trengte pakkene minst, som gjerne fikk velge først. Informant nummer 1 bekreftet det samme. Moren og faren til informant nummer 2 ble skilt i 1949, og det å være skilsmissebarn og fattig den gangen var en stor skam. Han kunne hjelpe til med å skaffe mat til familien ved bl.a. å fiske etter skoletid og kunne også byttet tjenester mot mat ved f.eks. å hjelpe storbondens sønn med leksene. Bondesønnen kunne da få svært godt i matte, mens han selv fikk noe helt annet til tross for de samme svara. **Han lærte fort at fattige skilsmissegutter skulle holdes nede.** Moren giftet seg på nytt, og de flyttet til et nytt sted hvor ingen visste om deres bakgrunn. **Nå var han ikke lenger den fattige skilsmissegutten, og dermed ble behandlingen en helt annen.** Endelig fikk også han mulighet til å få rettferdige karakterer, og standpunkt karakteren i regning og romlære ble svært godt. Senere har han gjort det bra i Mester A (elite) i postsjakk, og vært bl.a. nordisk mester i åpen klasse med tvungen åpning.

Vi ser at begge informantene bekreftet **misbruk av makt og stigmatiseringen** av de som ble sett på som «annerledes».

Informant 1, som jobbet på et skolehjem, var tydelig rørt da hun fortalte sin historie om hvor sårt hun syntes det var å se hvordan guttene på skolehjemmet ble behandlet. Hun syntes ikke at det hørte noen sted hjemme at holdningen var at guttene ikke skulle vises kjærlighet, men tuktes. Hun fant seg ikke i å bli pålagt en ideologi som hun var totalt uenig i. Mens informant 1 fortalte om hvordan det var å observere hvordan skolehjembarn ble behandlet, fortalte informant 2 om hvordan det var å være et barn som skulle holdes nede p.g.a. at han var skilsmissebarn og fattig. Heldigvis fikk han blanke ark etter at han ble adoptert av ny far og flyttet sammen med familien til et nytt sted. I dagens nettsamfunn er det ikke like lett å få blanke ark. Informant 1 er kvinne og utbroderte mer og viste tydeligere sine følelser enn informant 2, som er mann. Informant 2 har måtte være sterk og vise styrke fra han var barn og lot seg ikke synlig bevege følelsemessig mens han fortalte sin historie. Muligens

er også informant nummer 2 preget av innlært kjønnsmonster hvor mannen utad skal være sterk og ikke vise følelser. **Begge ble preget av samfunnet, men de fant også styrken i seg selv og sto imot motgangen.**

Det har skjedd mye på kun få generasjoner angående holdninger til de som er «annerledes». Derfor selv om informanter mine kunne bekreftet mye av det som er blitt publisert av sjokkerende informasjon fra særomsorgens tid, opplevde de samtidig en gradvis holdningsendring i samfunnet over tid til det bedre. Informant nummer 1 så opp til dr. Martin Luther King jr. (1929-1968) som kjempet for at alle skulle ha like rettigheter. Han mottok Nobels fredspris i 1964 for sin ikke-voldelige kamp mot rasisme og diskriminering. Denne prisen kan bl.a. ses på som et oppgjør mot sosialdarwinismens tankegang, og den kan ha vært med på å bane vei for neste periode: Normaliseringsperioden.

4.6 Fra 1966 til 1990: Normalisering med en begynnende integrerings tanke.

I denne perioden ble det å jobbe for at alle skulle få et så **normalt liv** som mulig hvor ingen skulle bli sett på som «troll», og dette kjennetegnet denne perioden. I St.t.m.nr. 88 (1966-67) «Funksjonshemmede i samfunnet», ble begrepet «normalisering» nevnt for første gang som mål for den norske omsorgen som tok sikte på å høyne både menneskets livskvalitet og dets levekår. Derfor lot jeg perioden begynne med dette skiftet. **Normalisering ble nå et begrep for både målet og selve prosessen.** Det ble stilt krav om bedre boforhold og mer privatliv. Dermed ble det satt et kritisk søkelys på institusjoner og behandlingen av utviklingshemmede.

I 1967 ble NFPU, **Norsk Forbund for Psykisk Utviklingshemmede**, stiftet (Befring, 2012 b, s. 41), og det belastede ordet «åndsvak» var nå blitt byttet ut med psykisk utviklingshemmet, men etter år 2000 skjedde det igjen et ordskifte ettersom diagnoser selv i dag kan virke stemplende. Da ble det flere og flere som skiftet ut ordet «psykisk utviklingshemning» med ordet «utviklingshemning» ettersom en person med utviklingshemning ikke er psykisk syk (Bachke, 2010). Endringer skjer gjerne over tid. Dermed er det ikke så lett å si akkurat når endringen skjer eller nøyaktig hvem som skaper endringene ettersom vi påvirker hverandre gjensidig. Enkelte foreldre til barn med spesielle behov tar i bruk nye uttrykk og begreper, og noe faglitteratur gjør det samme. Det er sjelden at alle tar i bruk de nye begrepene samtidig.

I 1968 ble det i Jerusalem arrangert «**International League of Societies for Persons with Mental Handicap**». **Arne Skouen** deltok fra Norge, og han var svært opptatt av rettferd for de handikappede (Skouen, 1966). De vedtok på generalforsamlingen en erklæring som i 1972 ble vedtatt av FN. I følge den har **utviklingshemmede rett til forsvarlig medisinsk behandling og fysisk rehabilitering og til en utdanning, trening, utrustning og veiledning som gir anledning til å utvikle både muligheter og evner så langt det på noen måte er mulig, uansett hvor sterkt utviklingshemningen er** (Egeland, 2011).

Institusjonen for psykisk utviklingshemmede var per definisjon sykehus fram til 1969. Først i 1969 kom det en ny sykehuslov som overførte driftsansvaret **fra staten til fylkeskommunene** (Sorkmo, 2011, side 71). HVPU (**Helsevern for psykisk utviklingshemmede**) var dermed etablert (Romøren, 1995 og SOR, d). Det ble krav om **bedre boforhold, mer privatliv og høyere livskvalitet**, og størrelsen på institusjonene og antall beboere på den enkelte avdelinger sank betraktelig. Vi ser her et ønske om små institusjoner og ikke store sentralinstitusjoner, og at det var fylkeskommunen som skulle overta ansvaret for institusjonene. Det ble dermed en «mykere» overgang over til neste periode som startet 1991 med at ansvaret for institusjonene da skulle flyttes videre over til kommunene og at HVPU skulle avvikles.

Da diverse skoleforsøk ble avsluttet i 1968, var veien åpnet for innføring av ordinær rett til skolegang for **alle** psykisk utviklingshemmede (Johansen, 1998). I **lov om grunnskolen av 1969 fikk PPT en mer sentral posisjon ettersom de nå ble hjemlet i egen paragraf** (Oppland, 2012). Blom utvalget skulle utarbeide regler om spesialundervisning som kunne innarbeides i den alminnelige grunnskolelov av 1969, og i 1970 var innstillingen klar (Solheim, 2010, s. 12). I 1975 kom grunnskoleloven som skulle omhandle alle barn (Sorkmo, 2011, s. 82), og **lov om spesialskole kunne oppheves**. Den nye loven ble kjent som «**integreringsloven**». Alle barn og unge med lærevansker gikk nå inn under det alminnelige skolesystem. Dette førte til økt fokus på PPT`s oppgaver og ansvarsområder (Oppland, 2012).

«**Lossiusutvalget**» som fikk navnet etter deres leder, ble opprettet for å se på kvaliteten av omsorgen for psykisk utviklingshemmede, og i 1973 la utvalget fram sin første innstilling: «Omsorg for psykisk utviklingshemmede» (NOU 25, 1973). I påfølgende Stortingsmelding nr. 88 (1974-75) ble det slått fast at institusjonene skulle bygges sterkt ned, og kvaliteten skulle heves. Det primære ansvar for utviklingshemmede skulle legges til kommunene. Dermed ble det i 1983 laget en handlingsplan for 80-årene (NOU 36, 1983). **Innstillinga fra det neste «Lossiusutvalget» kom i 1985 og konkluderte med at**

sentralinstitusjonene måtte legges ned (NOU 34, 1985), og de lagde dermed en framdriftsplan for gjennomføringen av vedtaket. Muligens hadde de latt seg påvirke av England`s Warnock rapport fra 1978. Den ble tolket slik at all undervisning av læringsfunksjonshemmede barn skulle skje i ordinære skoler hvor de hadde rett til spesialpedagogisk støtte. Det var baronesse Helen Mary Warnock som ledet England`s utredning av spesialundervisningen. Hun har siden uttrykt misnøye med systemet som hun bidro til å skape (Warnock, 2010). Pendelen i utviklingen svinger ofte litt fram og tilbake, og vi har fremdeles i dag spesialskoler ettersom «normalskolen» foreløpig ikke klarer å dekke alles behov.

I 1982 fikk funksjonshemmede fortrinnsrett til videregående opplæring. Dette vedtaket ble iverksatt i 1987 (Larssen, 2007, s. 35). Allikevel førte ikke dette automatisk til bedre skoletilbud for de funksjonshemmede fordi med spesialskolenes nedleggelse, kunne de ikke lenger velge mellom vanlig skole og spesialskole. «I dag kan skoletilbudet for blinde ungdommer sies å være snevrere enn før spesialskoletilbudene ble nedlagt» (Larssen, 2007, s. 35). Vi ser her at **nye ideologiser ofte kan være preget av en svart hvitt tenkning, og at man dermed kan bli blind for alle nyansene.**

Vi ønsket åpenhet og å se ting fra forskjellige synsvinkler. Også i internasjonal politikk kunne vi se det sammen. Forsoning mellom øst og vest preget slutten av denne perioden med en drøm om et bedre samfunn hvor vi **respekterer hverandres ulikheter.**

Mikhail S. Gorbatsjov var Sovjetunionens president da blant annet han fikk fredsprisen i 1990 for sitt bidrag til å få slutt på den kalde krigen med svart/hvitt syn på kommunisme opp mot kapitalisme (Mikhail Gorbatsjov, 2017). Det hadde vært en kald stillingskrig med våpenopprustning mellom de kommunistiske øst blokk landene og vesten. Begge parter hadde fryktet hverandre. Vest fordi vi så at virkelighetens kommunisme hadde lite med Karl Marx (2015) kommunistiske idealer å gjøre, som var et ønske om et samfunn med økonomisk og sosial likhet uten klasseskiller. Vi så et diktatur og var redd for at de skulle prøve å ta fra oss vårt demokrati. Etter 2. verdenskrig trakk ikke kommunistene seg tilbake fra de landene som de hadde befridd fra nazistene. Det gjorde USA, og Berlin ble dermed delt inn i 2, Vest Berlin og Øst Berlin. Det ble bygget en mur mellom dem for at folk ikke skulle flykte over til vest. For oss ble kommunisme et belastet ord. Øst Berlin ble en del av det kommunistiske DDR. DDR betyr tyske demokratiske republikk, men vi så ikke noe demokrati der. Kommunistene hadde ikke ytringsfrihet og påstod det som makthaverne hadde fortalt dem, at det var vesten som ikke var demokratiske slik som dem, men kapitalistisk hvor de som er pengesterke har makten. Slik så de på oss til tross for at vi har frie valg slik at folket

skal kunne bestemme, til tross for at vi ikke ønsker klasseskiller, til tross for at vi jobber for at alle i landet skal kunne nyte godt av bl.a. oljepengene, til tross for at vi har fri ferdsel i naturen og kan høste av dens goder, til tross for at vi har tilnærma gratis helsevesen, gratis skole og gode velferdsordninger. Med Gorbatsjovs politikk fikk også Sovjetunionen pressefrihet. Gorbatsjov mente det trengtes mer åpenhet «glasnost» i samfunnet. **«En fisk vet ikke om noe annet enn den dammen som den er i. Vi må se ting utenfra for å kunne vite mer om oss selv».** Hans åpenhet for å se ting fra forskjellige synsvinkler førte til «perestrojka» (omstrukturering), og Berlinmuren falt i 1989. Her ser vi hvordan **åpenhet og respekt for andre kan bidra til å fjerne «troll».**

Ved at vi respekterer hverandre uansett bakgrunn, er det mulig å få til et godt felleskap, og i den neste perioden legges det vekt på blant annet det.

4.7 Fra 1991 fram til det nye årtusen: Integrering og en begynnende inkluderings tanke

Perioden hadde hoved fokus på integrering med en begynnende inkluderings tanke. **Med integrering menes innlemmet i, og med inkludering menes å være en del av felleskapet med normale levekår og omgivelser.** Perioden kan begynne med 1991 ettersom sentralinstitusjonene og HVPU (Helsevern for psykisk utviklingshemmede) da skulle avvikles. De funksjonshemmede ble flyttet tilbake til sine hjemkommuner (integrert) og skulle bli en del av felleskapet (inkludert). Også i lærerplanene L97 ble det fokusert på at utdanning skal forme det **integrerte menneske** (L 97, s. 49). Forsoning mellom ulike kulturer og raser og integrering preget dermed denne perioden. I sør Afrika ble de fargede integrert med de hvite i samfunnet, og i Norge ble de utviklingshemmede integrert i felleskapet.

4.7.1 Ønske om full deltakelse og likestilling for alle

Full deltagelse og likestilling for alle var målet, og for å bedre levevilkårene for de utviklingshemmede kom **ansvarsreformen i 1991**. Stortinget vedtok at HVPU (Helsevern for psykisk utviklingshemmede) skulle avvikles og at ansvaret skulle overføres til kommunene (Sorkmo, 2011, side 130). Hvordan den nye normaliserte omsorgen skulle gjennomføres ble beskrevet i stortingsmelding nr. 67 (1986-87) «Ansvar for tiltak og tjenester for psykisk utviklingshemmede», og i stortingsmelding nr. 47 (1989-90). Dermed skjedde det en stor

omstrukturering av spesialundervisningen hvor flere spesialskoler ble omorganisert til kompetansesenter, og det ble satset på forskning og utviklingsprogram (Sorkmo, 2011).

Vi jobbet for at de utviklingshemmede skulle få samme rettigheter som andre, men også for like rettigheter uansett rase. **Nelson Mandela** (1918-2003) ble holdt fengslet i 27 år for sin kamp for at alle skulle ha like rettigheter uavhengig av rase i Sør Afrika (Leraand & Millstein, 2018). Etter press fra blant annet utenlandske regjeringer ble han løslatt i 1990. Han spilte en sentral rolle for en formell avskaffelse av apartheid hvor hvite og svarte var separerte og ble behandlet forskjellig, og ble dermed **verdens mest framtrædende symbol på fred og forsoning**. I 1993 fikk han fredsprisen sammen med sin presidentforgjenger, og i 1994 ble han Sør Afrikas første **demokratiske** president (Leraand & Millstein, 2018).

Med like rettighet kommer også begrepet inkludering i fokus (del av fellesskapet). «Inkluderingsbegrepet ble introdusert i utdanningssammenheng i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca» (Arnesen, 2012). **FN`s Salamanca erklæring** av 1994 hadde stor betydning for inkluderingstanken. **Den la vekt på at skolen skal være inkluderende, og den skal være for alle**. Mer enn 300 deltakere som representerte 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner møtte på Salamanca, Spania, fra 7. til 10. juni i 1994. Formålet var å fremme en inkluderende utdanning for alle hvor skolene skal tjene alle barn, og spesielt de med spesielle opplæringsbehov (Unesco, 1994, forordet). Salamanca erklæringen er ment som en overordna guide og bør derfor tilpasses lokale forhold. I følge Salamanca erklæringen er **vanlige skoler med inkluderende orientering det mest effektive middelet til å bekjempe diskriminerende holdninger, skape og bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle**. Dermed må undervisningen være inkluderende, variert og tilpasset den enkelte elevs behov. Hensikten må imidlertid ikke være å gjøre det spesielle allment, men å tilpasse opplæringsmiljøet for elever med spesielle behov gjennom bruk av spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig med ressurser, og å sikre dem likerett gjennom lovverket (Thygesen m.fl., 2011). I Salamanca erklæringen rettes det et ønske om at nærskolen skal være en skole for alle, **men at unntak fra denne regelen bør gis hvis f.eks. en spesialskole kan vise seg å oppfylle elevens behov bedre**. Vi ser at Salamanca erklæringen er nyansert uten svart-hvitt syn på spesialskoler, men samtidig er det et ønske der om at «normalskolen» skal være inkluderende og kunne romme flest mulig med ulike behov.

Inkluderingsbegrepet var nå i fokus også i Norge. Vi mente og mener fremdeles at tilgangen til et fellesskap bedrer levekårene som er en forutsetning for å kunne oppnå høyere livskvalitet. **Gode levekår og livskvalitet vil altså si å være aktiv, ha samhørighet, god**

selvfølelse og ha glede (NOU 8, 1994, punkt 4.2). Ettersom vi ønsket en skole for alle, trengte vi skolereformer. Både grunnskolen og videregående skole gjennomgikk reformer i takt med tiden. R 94: All ungdom har individuell rett til videregående opplæring, og R 97: En skole for alle. **Inkluderingsbegrepet skal gjelde for alle.** Dette gjelder også de nasjonale minoritetene i Norge som er en del av det norske samfunnet og har vært med å sette preg på landets historie. **Samtidig har de nasjonale minoritetene før vært utsatt for ekskludering og en streng assimileringsspolitikk** (minstemme.no). **Norge undertegnet derfor i 1995 Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter** (Banik, 2017). Norge har fem nasjonale minoriteter som har hatt langvarig tilknytning til Norge, og disse er jødene, kvenene/norskfinnene, rom, romanifolket/tatere og skogfinnene (Banik, 2017).

Segregeringspolitikken var over. (Segregare kommer fra latin og betyr å skille ut). I **1996** skulle de siste beboerne på sentralinstitusjonene være flyttet ut. Alle skulle ha egen bolig, og selv det å lage bofellesskap var kontroversielt (Brevik & Høyland, 2007, s. 396). Målet var hjelp til selvhjelp. Streben etter å få til en sosial integrasjon ble i mange tilfeller ikke helt som ønsket (Tøssebro, 1997 og 2011), og det ble også vanskelig for tjenesteytere å ha den fulle og hele oversikt over brukerne utover de timene man var der (Brevik & Høyland, 2007). Eldre mennesker med utviklingshemning ville f.eks. kunne stå i fare for å bli ensomme og isolerte uten noen form for dagtilbud etter hvert som foreldre falt fra og søsken ble gamle (Thorsen, 2005). Mange kunne føle seg ensomme i sin nye bolig og savnet det gamle fellesskapet. **De var integrert (innlemmet) i samfunnet, men alle var ennå ikke inkludert** (del av et fellesskap). Vi oppdaget etter hvert at integrering ikke automatisk førte til inkludering. Dermed ble det etter hvert satt økt fokus på hvordan få til en bedre inkludering.

B. Sætersdal (1929-2002) er en pioner som gjennom sin forskning på blant annet holdninger til de som er «annerledes», har vært med på styrke inkluderingen (Dalen, Rygvold og Tangen, 1999), og hun har utgitt en rekke artikler og bøker. To av bøkene er: «*Menneskeskjebner i HVPU-reformens tid: livshistorier og sosiale forandringer*» som kom ut i 1994, og «*Tullinger, skrullinger og skumlinger: fra fattigdom til velferdsstat*» fra 1998. Hun var opptatt av at **språk er makt** og forskjellen mellom hvordan fagpersoner omtalte barn med spesielle behov, kontra for eksempel barnas foreldrene og endringer i litteraturen på hvordan disse barna har blitt omtalt (Dalen, Rygvold og Tangen, 1999 og Sætersdal, 1985, 1994 og 1998).

I 1998 kom ny felles opplæringslov for å kunne gi et helhetlig skoleverk med **satsing på inkluderende skole** og god kompetanseutvikling (Opplæringslova, 1998). Alle elever har i dag rett til tilpasset opplæring, 10 års gratis grunnskole på nærskolen og 3 års videregående

opplæring. I følge loven så har alle **rett til å gå på nærskolen** sin (paragraf 8-1). Elevene skal tilhøre en basisgruppe som ivaretar elevens behov for et sosialt fellesskap. **Organiseringen skal til vanlig ikke skje ut i fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet** (paragraf 8-2), og elevene har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø (paragraf 9a-1). De elevene som ikke har utbytte av ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning etter sakkyndig tilrådning fra PPT. I tillegg påpeker paragraf 5-6 at **PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling**. Vygotsky (1896-1934), også kalt psykologiens Mozart, fokuserte på at mennesket lærer i samspill med omgivelsene. Allikevel har mye av spesialundervisningen vært individ fokusert. **Nå ønskes det at et økt fokus på at organisasjonen skal ha et inkluderende miljø for å unngå stigmatisering (stempling) av enkelt individer, og i den neste perioden har vi det «likeverdige borgerperspektivet» hvor inkludering skal være i fokus!**

4.8 Det nye årtusen: «Det likeverdige borgerperspektivet» skal gjelde for alle!

Denne perioden legger vekt på at **alle er borgere av samfunnet med samme rettigheter og plikter**, og at inkludering (del av et fellesskap) skal være i fokus. **Funksjonshemming blir ikke betraktet kun som en egenskap hos individet, men som en relasjon mellom samfunnet og individet** (NOU 22, 2001). Dermed skal ikke fokuset kun ligge på individet, men også på **kompetanse og organisasjonsutvikling ettersom de ulike systemene virker inn på hverandre** (Brofenbrenner, 1979).

Sokrates fra gamle Antikkens Hellas, var opptatt av at vi må evaluere vårt eget og samfunnets ståsted for å kunne utvikle oss videre. En slik holdning kan rykke opp i et samfunn. Hvis samfunnet ikke er klar, vil en slik filosofi kunne virke truende. Derfor ble Sokrates dømt til døden og måtte drikke giftbeger i år 399 f. Kr. Nå mer enn 2400 år etter, er samfunnet forhåpentligvis klar og ringen endelig sluttet.

4.8.1 Politiske føringer for borgerperspektivet og inkludering

I 2001 ble **Manneråk-utvalgets** utredningen «*fra bruker til borger*» gitt ut med forslag til tiltak for å fremme de funksjonshemmedes deltakelse og likestilling i samfunnet for å få redusert stigmatiseringen av de som blir oppfattet som annerledes (NOU 22, 2001). I

borgerperspektivet er det et ønske om å **tilrettelegge samfunnet og personens omgivelser sosialt, kulturelt, økonomisk og fysisk** slik at vi får et inkluderende samfunn hvor **alle** føler seg som en del av fellesskapet og er likeverdige borgere (NOU 22, 2001). Samtidig erkjente Manneråk-utvalgets utredningen at det ofte kan være et gap mellom visjon og virkelighet. Selv om det er enighet i en målsetting kan det være utfordringer med realiseringen av den (Innst. S. nr. 162, 2003–2004, NOU 22, 2001 og Stortingsmelding nr. 40, 2002-2003).

Å videreutvikle medborgerskapsbegrepet er viktig (Lid, 2017 a, b og c).

Borgerperspektivet skal gjelde for alle. Utviklingshemmede har de samme rettigheter som den øvrige befolkning (St.meld.nr. 25, 2005-2006, s.9), og normalisering og integrering (innlemmet i) skal bidra til å inkludere (del av fellesskapet) alle inn i velferdsstaten med nedbygging av segregert (skille ut) særomsorg til fordel for et integrert og inkluderende tjenestetilbud i nærmiljøet (St.meld. nr. 25, 2005-2006).

Også FN konvensjonen fra 2006 var opptatt av borgerperspektivet og at alle skal ha de **samme rettighetene**. Konvensjonen så på personer med funksjonshemninger som subjekter som er i stand til å ta beslutninger om sitt liv så vel som å være **aktive og inkluderende medlemmer av samfunnet** (FN, 2006).

Barna har også rettigheter og lærer om borgerperspektivet og våre samfunnsverdier allerede i barnehagen. Ifølge barnehageloven (2005-2006) skal barnehagen jobbe for **et godt felleskap og fremme demokrati, likestilling og motarbeide alle former for diskriminering**. Barnet har rett på **medvirkning** tilpasset alder og forutsetninger, og barnehagen skal **bygge på humanetiske og kristne verdier** (paragraf 1. Formål).

4.8.2 Fokus på mulighetene istedenfor begrensningene

Vi ser også en stolthet i det å kunne være annerledes: «**Vær deg selv! En original er mer verd enn en kopi**». Det blir slått ring rundt viktigheten av **mangfoldet** i samfunnet, og dagens idealer er **likhetsprinsippet, tilpasset opplæring og enhetsprinsippet** (fellesskapsskolen). I et inkluderende samfunn er det et ønske om å se styrken i ulikhetene og å fokusere på mulighetene istedenfor begrensningen. Slagord fra Temple Grandin: **Different – Not less** (Grandin, 2012).

I 2010 ble **Temple Grandin** som har en doktorgrad i husdyrfag og har en diagnose innenfor autismespekteret, oppført i Time liste over de 100 mest innflytelsesrike mennesker i verden i «Heroes» -kategorien (Hauser, 2010). Samme år ble hun også portrettert i den

prisbelønte biografiske filmen, «Temple Grandin». Filmen om henne viste hvordan hun klarte å snu autismen til en fordel. Hennes overfølsomhet for stress gjorde at hun forsto dyr i stressede situasjoner bedre og gjorde henne i stand til å utvikle metoder for å kunne hjelpe dem. Hun har vist vei for mange og har utgitt en mengde bøker om det å være autist og er spesielt opptatt av at det er viktig å **fokusere på mulighetene og se sin egen styrke** i det å være «annerledes» istedenfor det motsatte (Grandin, forskjellige årstall og Staff, 2010). Stakkarslig gjøre og «dyrke svakhetene», vil kunne gjøre et menneske ulykkelig. Mens fokus på det som er positivt i livet, prøve selv å tilrettelegge i forhold til forutsetninger og føle at omgivelsene og samfunnet gjør det samme, vil kunne åpne for nye muligheter.

Bjørnar Erikstad er motivator og en av Norges beste seilere, som er opptatt av å se mulighetene istedenfor begrensningene, og han har opplevd at motgang har gjort ham sterkere med denne innstillingen. Hans motto er: «**Motvind er til for å seile i**» (Bjånesøy, 2016). Han har vært løsningsorientert, fått støtte fra omgivelsene og ikke tenkt på seg selv som funksjonshemmet til tross for at han er født uten armer med fingrene festet på skuldrene. Støtten fra omgivelsene og denne innstillingen har gitt ham erfaringer og forståelse som har vært med på å forme ham på en positiv måte. På spørsmålet om livet er urettferdig fra Magasinet til Dagbladet 10/9-16 svarte han dette: «Nei. Eller det måtte være for alle dem som ikke får oppleve å ha korte armer, he, he» (Bjånesøy, 2016).

02.06.2014 ble det holdt konferanse på Bytårnet skole i Moss om høytfungerende autisme (Fretheim, 2014). Den konferansen var bl.a. jeg på. Hvordan snu autisme til en fordel og veier til suksess var bl.a. temaet, og Stian Orm, som har diagnosen og er tidligere elev ved avdeling fontenen på Jeløy skole i Moss, hadde en sentral rolle i konferansen. (Jeløy skole har siden 2005/6 holdt til i samme bygning som Bytårnet skole, som er en 1-10 skole, og Kulturskolen i Moss hvor den gir et spesialpedagogisk opplæringstilbud for elever med behov for spesialisert kompetanse). Han fortalte om sine vansker og hindringer på veien til «suksess» sammen med mor, tidligere lærerne og fagpersonell. I ettertid har han blitt en aktiv foredragsholder om autisme, og i 2016 mottok han Benedichtes minnepris for sitt arbeid med å øke kunnskapen om autisme og Aspergers (Fretheim, 2016 b). «**Det gjelder å ha mot til å være den man er. Og ikke miste motet fordi man er den man er**» (Torvald Gahlin).

Ønske om å ha samme muligheter som alle andre er manges drøm. For enkelte kan det da føles sårt når det ikke helt er slik. Ikke alle blir ansett som vernepliktdyktig (FSAN, 2010). I filmen Forrest Gump med Tom Hanks så var han en dyktig soldat til tross for diagnose. **Hvor ligger likeverdet i ikke å bli vurdert enn gang?** Likedan ifølge førerkortveileder

(2016) § 33-34 om helsekrav til førerkort kan de som er utviklingshemmede ikke få sertifikat, men det kan gis adgang til å søke dispensasjon for de med lett utviklingshemning til å ta førerkortklassene i gruppe 1. **Videregående skoler kan også begrense elevers valgmuligheter** ved kun å klare tilrettelegging på enkelte linjer. Sitat fra nrk.no ved Jåsund og Topdahl, 2/11-2014: «Jonas Solberg Nielsen (17) og andre utviklingshemmede i Rogaland får ikke velge studieretning på videregående skole. Dette er brudd på opplæringsloven, slår fylkesmannen fast». Mange som har svært begrensede og spesifikke interesser, blir da fratatt muligheten til å kunne lære mer eller jobbe med noe innenfor det som de kan bli best på, som f.eks. bilmekanikerassistent, scenearbeiderassistent mm. Alle mennesker har begrensninger og muligheter, og det er viktig å ha **hovedfokuset på mulighetene istedenfor begrensningene**.

4.8.3. Inkluderende skole, spesialundervisning og spesialskoler

Det blir stilt et spørsmålstegn om den norske skole er inkluderende nok (Reindal & Haustatter, 2010 og Solli, 2010). Denne kritikken ble tatt på alvor i St.meld. 31, 2007-2008 hvor det står at **spesialundervisning i hovedsak skal skje innenfor rammene av fellesskapet**. I følge St.meld. 31 (2007-2008) skal undervisningen legges til rette slik at alle elevene får **utnyttet sitt potensiale**, og elevene skal kunne dra nytte av et **sosialt arbeidsfellesskap** der **medelevene er ressurser** i læringsfellesskapet. Dessverre viser fagrapporten til barneombudet fra 2017 at verken elevenes – eller spesialundervisningens fulle potensiale blir utnyttet.

Kan inkludering og spesialpedagogiske tiltak være motsetninger eller kan det være to sider av samme sak? (Solli, 2010). Dette spørsmålet kommer jeg nå til å se videre på.

I boken “*Handbook of Special Education*” har **Florian** (2013) skrevet artikkelen: “Reimagining Special Education: Why New Approaches are needed?” (I 2011 skrev Kauffman & Hallahan en bok som het det samme, men de hadde da en helt annen synsvinkel). I Lani`s artikkel drøftes det om spesialundervisningen som skulle hjelpe, lager forskjeller opp mot hvis vi ikke hadde hatt det, hadde de med ekstra behov muligens ikke fått hjelp. Artikkelen til Florain har begrepsdrøftinger med innslag av litteraturgjennomgang og argumentasjon for å presentere en ny teori/tilnærming som utgangspunkt for videre forskning. Hun mener at spesialundervisningen må skifte fokus i tenkning slik at **spesialundervisningen blir en del av det normale og ikke på siden**. Tilbudet bør gjelde alle, og bør gis **innenfor klassens rammer** med variert tilbud gitt av lærere med god spesialpedagogisk kompetanse.

Ved at den er inkluderende og er for alle, vil ingen bli hengt ut og blottlagt for sin dypeste skam. Hun henviste da til FN konvensjonen fra 2006 «Convention on the rights of Person with disabilities» om at inkluderende undervisning skal stå i sentrum og FN's Salamanca erklæring fra 1994. Hun tolket da FN's Salamanca erklæringen litt for fritt ettersom det ikke står noe der om at f.eks. spesialskoler aldri må vurderes, men heller det motsatte. I følge Florian burde det ikke være behov for spesialskoler eller spesialundervisning hvis skolen er inkluderende nok, men hvordan tilrettelegg bør nok heller vurderes ut fra den enkeltes behov. **En viss segregering (skille ut) hvor flere er i samme båt i fellesskap kan møte «normalsamfunnet» kan også være god inkludering.** Uansett har Florian en flott visjon og ønske som er verdt å streve etter så langt det lar seg gjøre. Muligens har Florian latt seg inspirere av Maria Montessori. Hun hadde også en inkluderende pedagogikk, satt barnets frihet til å velge i sentrum og så på forskjeller som styrke fordi vi alle kan lære av hverandre.

Thygesen m.fl. (2011) tolker FN's Salamanca erklæring annerledes enn Florian. De har skrevet artikkelen: «Er generell kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?». Det er en argumenterende artikkel hvor påstander gis gode begrunnelser og belegg. Forfatteren av artikkelen mener at det er viktig å se på problemstillingen ut fra **faglig-politisk og verdimeslige standpunkter**. De påpeker at i vårt land i dag er en **relasjonell forståelse** vanlig hvor man ikke ser individ og system isolert, men i interaksjon med hverandre (Brofenbrenner, 1979). De nevner at våre idealer i dag er **likhetsprinsippet, tilpasset opplæring og enhetsprinsippet**. Forfatterne sier at disse idealene representerer et ambisiøst prosjekt som ikke er lett å gjennomføre i praksis. Diverse undersøkelser viser ifølge forfatterne at god spesialpedagogisk kompetanse er noe av det viktigste for at spesialundervisningen skal bli god (Hattie, 2009 + Egelund & Tetler, 2009). Barneombudet (2017) påpeker det samme. I tillegg kan behov for spesialundervisning forebygges ved å sette inn ressurser tidlig (Furst & Høverstad, 2006). Sèguin (1812 – 1880) var også opptatt av å sette inn ressurser tidlig. Forfatterne av artikkelen fremmer det synspunkt at interessene til elever som ikke profitterer på det ordinære opplæringstilbudet, ivaretas best som en individuell juridisk rett til spesialundervisning etter sakkyndig vurdering. De er dermed kritiske til en del av forslagene i Midtlyng-utvalgets rapport (NOU 18, 2009) hvor sakkyndig utredning ikke lenger skal ligge til grunn for spesialundervisningen.

Vi ser at forfatterne konkluderer med at innenfor våre idealer likhetsprinsippet, tilpasset opplæring for alle og en inkluderende enhetsskole må lærerens spesialpedagogiske kompetanse styrkes samtidig vil det alltid være behov for spesialundervisning hvor en

sakkyndig utredning ligger til grunn for undervisningen. Dette perspektivet harmonerer med Salamanca-erklæringens (UNESCO, 1994) prinsipper som vektlegger at vanlige skoler skal imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring, men **samtidig vurdere om spesialskole** i enkelte tilfeller vil kunne være det beste for barnet.

De statlige spesialskolene ble vedtatt nedlagt fra 1/1-91 hvor elevene skulle tilbakeføres til nærskolen, men i 1992 var det allikevel omlag 3000 elever i spesialskoler (Holterman og Jelstad, 2012). Selv om det i flere tiår har vært jobbet sterkt for å redusere enkeltvedtakene og at flest mulig elever skal kunne inkluderes i vanlige klasser, er ikke dette blitt virkeligheten. Tall fra bl.a. grunnskolens informasjonssystem 2014/15, 2015/16 og 2016/17 viste at ca. 8% av elevmassen (= mer enn 49 000 elever per skoleår) fikk enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen da, og for de fleste skjedde spesialundervisningen utenfor den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016 og 2017 a og b). Dermed er det ikke mulig å se at staten foreløpig har lyktes med måla sine, og det kan se ut som om pendelen heller er i ferd med å svinge tilbake.

Salamanca Statement-94 peket også på at hvis kun utdanning i spesialskole kan vise seg å oppfylle behovene hos det enkelte barn, bør det vurderes framfor nærskolen. Kopperud utførte i 2011 en kvalitativ intervjustudie i sin spesialpedagogikk masteroppgave om spesialpedagogens rolle i dagens skole. En av de som hun intervjuet, «Mona», påpekte at hun var glad for at spesialskoler fremdeles fantes ettersom stort sprik kan gjøre det vanskelig å få til en gunstig organisering med henblikk på å få til gode sosiale relasjoner (Kopperud, 2011).

Fordi visjon og virkelighet ikke alltid stemmer, er det fremdeles behov for spesialskoler. Målet er inkludering hvor alle skal bli akseptert for den de er og være en del av et fellesskap. Dessverre er det også mange som har følt seg svært ensom i «det store fellesskapet». De er integrert (fysisk sammen med de andre), men ikke inkludert (del av fellesskapet). De blir kanskje gående mye alene med en voksen uten å finne jevnaldrende som matcher dem og deres interesser. «Normalskolen» må jobbe mer for å klare å tilrettelegge bedre, men samtidig så må man være åpen for at for enkelte elever så er det kanskje en spesialskole som til tider er det beste. Hvordan disse spesialskolene velger å organisere seg vil være forskjellig fra skole til skole. Noen velger kanskje å ha eget bygg fordi de føler at det er lettere å tilrettelegge lokalene da. Andre velger slik som Jeløy skole, å dele med «normalskolen». Ved at spesialskolen og «normalskolen» deler lokaler har skolene anledning til å satse på et tett samarbeid som enkelte felles kultur arrangement, felles adventssamlinger, felles feiring av markeringsdager, felles friminutt i kantina og ute, felles utedager med enkelte

klasser, utveksling av elever, valgfaget innsats for andre med mer. Et tett samarbeid mellom spesialskolen og «normalskolen» kan øke muligheten til å jobbe for at elevene med spesielle behov blir inkludert på deres egne premisser. **Inkludering er en kontinuerlig prosess som man hele tiden må jobbe for slik at «takhøyden» kan øke.** En inkluderende skole vil trenge plass nok og at lokalene er spesielt tilrettelagt for funksjonshemmede. Dette vil kunne gi mulighet til skjerming når det trengs og å organisere undervisningen på forskjellige måter etter behov. I media er det stadig snakk om innsparing ved å presse flest mulig elever inn på færrest mulig kvadrat (Warberg-Knoll, 2016). Hvis ønsket er inkludering, så er dette korttenkt ettersom **god plass øker trivselen og bedrer mulighetene for å kunne tilrettelegge.**

Det kan være mange årsaker til at hjemskolen ikke klarer å tilrettelegge for alle. Samarbeid mellom skoler kan da være en mulighet for å løse dette slik at eleven kan forbli i sin hjemkommune. Forskjellige skoler kan ha forskjellige styrker og svakheter. Alle kan ikke kunne alt. Utadrettet virksomhet, PPT, diverse kompetansesenter med mer kan gi råd og veiledning til barnehager og skoler. Det er viktig å søke etter kompetansen der den er, og samtidig jobbe for å øke sin egen.

Videre kommer jeg til å skrive om temaet mobbing og erting ettersom enkelte av elevene som har byttet til spesialskole, kunne føle seg ertet, sett rart på eller mobbet på hjemskolen fordi den ikke var inkluderende nok. Ubetenksomme kommentarer kommer gjerne p.g.a. at verdisynet ikke er gjennomtenkt. Derfor er det viktig å være bevisst på sine egne holdninger og handlinger. Mobbing derimot er krenkelser som skjer over tid og gjerne i det skjulte. Ettersom tett bemanning i frilek kan avdekke en del av det som skjer, har flere skoler hatt en del prosjekter med å **styrke bemanningen i friminuttene**. Samtidig har de jobbet aktivt med det holdningsskapende arbeidet hvor det har vært stor satsing på antimobbingsprogram som for eksempel Olweus. Elevundersøkelsen 2013 - analyse av mobbing, krenkelser og arbeidsro viste mindre mobbing det året enn i 2012 (NTNU, 2013). Til tross for antimobbingstiltak og at det fra 1. august 2017 ble vedtatt et nytt regelverk om skolemiljø med nulltoleranse mot mobbing (Utdanningsdirektoratet-2017) har ikke denne nedgangen fortsatt. I 2013 oppgav 4,3 prosent at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer (NTNU, 2018: Sammendraget). Mens i 2017 svarte 6,6 prosent av elevene at de ble mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere (NTNU, 2017, s. 1). Av elevene som besvarte elevundersøkelsen i 2017, utgjør 6,6 prosent ca. 29 000 elever (NTNU, 2017, s. 2). Dermed vil det alltid være et stort behov for bevisstgjøring av våre holdninger.

En inkluderende skole skal kunne romme alle og forebygge mobbing. Hansen m.fl. skrev i Vg.no, 09.11.14, at stort antall skolebarn blir mobbet, og Odin var en av dem. Dessverre ble han bare 13 år gammel fordi han 19. mars 2014 tok sitt eget liv på grunn av dette, og det ble aldri fattet enkeltvedtak etter paragraf 9a-3 (Hansen m.fl. div. artikler i 2014). Etersom mobbing gjerne skjer i det skjulte ble Odin hovedsakelig mobbet når det ikke var synlige voksne til stede, dvs. på skoleveien eller i friminuttene. Dermed er det der ressurser må settes inn. De som blir mobbet, tør ofte ikke åpne seg av redsel for represalier. Derfor er det viktig å bry seg, jobbe med tillitts forholdet, ha øynene åpne og aktiv jobbe for å få til et inkluderende miljø.

4.8.4 Mangfoldperspektivet

I dag lever vi i et flerkulturelt samfunn hvor vi ønsker å jobbe for at alle skal føle seg som en del av fellesskapet. En skole som jobber for inkludering og fremmer mangfoldet, vil kunne være med på å forebygge mobbing. Å respektere de som er «annerledes» innebærer å vise respekt og å se styrken og mulighetene i «den kapitalen» som de har.

Da Norge ønsket å frigjøre seg fra unionen med Sverige, bygget vi opp tvilling verdiene kulturell homogenisering og lik rett og like muligheter til utdanning (Engen, 2006). Det særegne norske måtte dyrkes slik at vi skulle kunne frigjøre oss fra Sverige. 1905 lyktes vi med å bli kvitt unionen, og vi har vært helt frie siden. Dermed har vi **ikke lenger behov for å satse på kulturell homogenisering**, men heller motsatt. Arbeid med flerkulturell skjønnlitteratur er dermed blitt mer og mer vanlig i barnehage og skole, og innvandrerslitteraturen er egnet til å utvide og utfordre norsk litteratur. **Utvikling av felles kultur samtidig som det gis anledning til å ta vare på sin egenart er viktig.** Kun på den måten kan vi få til **multikulturell nasjonsbygging**. Å bli kjent med minoritetskulturene på hjemstedet vil kunne være døråpner til forståelse og anerkjennelse av forskjelligheten. Mangfold og verdivariasjon kan ses på som en konstruktiv ressurs (Popper, 1962).

Lik rett og like muligheter til utdanning forutsetter at eleven forstår det språket som undervisningen gis på. Professor dr. philos. **Anton Hoem** (1931-2014) skrev i 1972 en avhandling om samiske skoleforhold. Han påviste at de samiske elevene sto i fare for å bli fremmedgjort fra sin egen kultur og at flertallet av ungdommen i perioden fra 1936-1969 ikke tilfredsstilte normalplanens minstekrav (Hoem, 1978). Heldigvis har vi lært noe av våre tidligere feil. Samisk er ikke lenger forbudt i skolen, og samiske elever har rett til opplæring i

samisk uansett hvor i landet de bor. Andre elever som i dag ikke har tilstrekkelige norsk ferdigheter til å kunne følge ordinær undervisning, kan få vedtak om særskilt språkopplæring. Eleven kan da få opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk og etter læreplanen i morsmål for språklige minoriteter (Salehrad, 2016).

Hvordan undervisningen gis for de som skal lære norsk varierer fra skole til skole. Ibrahim Salehrad (2016) har skrevet en masteroppgave om Globus, som er mottaksklassen på Bytårnet skole i Moss kommune for unge nyankomne på ungdomstrinns nivå. Den skolen bruker elevens morsmål, kulturbakgrunn og de kunnskaper som eleven allerede har, aktivt i norskopplæringen og har suksess med det. Vygotskys (1978) teori om bruk av nærmeste utviklingszone er relevant her ettersom det tas utgangspunkt i det som eleven allerede kan hvor morsmålskompetanse hos eleven brukes som redskap for å lære norsk. Denne teorien blir også understøttet av Jim Cummins (2010) teori som kalles dual-isfjellmodellen hvor isfjellet med 2 topper over vann (de to språkene) har et felles fundament under (Øzker, 2008). Når det gjelder morsmålslærernes betydning i opplærings situasjonen, sier Globus' koordinatør:

Prinsippet om tilpasset opplæring kan ikke realiseres i en slik situasjon for nyankomne elever uten støtte fra tospråklige- og morsmåls lærere. Tospråklig opplæring og tospråklig støtte effektiviserer opplæringen eller gjør læringsveien kortere, noe som er viktig for elevene våre. Deltakelse i undervisningssituasjonen blir mer levende og meningsfull når de tospråklige lærerne er på plass – spesielt i den første fasen (Salehrad, 2016, s. 98).

Den suksessen som Bytårnet skole har hatt med sin pedagogikk, støttes også av internasjonale undersøkelser. Thomas og Collie (2002) gjennomførte en svært omfattende undersøkelse som foregikk over 15 år på dette emnet i USA. De minoritetsspråklige elevene/studentene som fikk aktivt tospråklige- og morsmålstøtte opp igjennom utdannelsen, presterte klart bedre enn de som ikke fikk denne støtten. Det tar mange år å lære et akademisk språk. Når de ikke forstår språket, klarer de ikke å følge undervisningen og mister motivasjonen. I mottaksklassen Globus begynner elevene derimot på samme nivå, og dette gir dem mer trygghet ettersom undervisningen er tilpasset dem (Salehrad, 2016).

Arntzen (2014, s. 67) som underviser i norsk ved Høyskolen i Østfold, gir støtte til Thomas og Collie sitt syn ved å skrive:

Det kan altså virke som om tospråkligheten, og det at barna får fortsette å utvikle morsmål etter at de har begynt tilegnelse av majoritetsspråket, spiller en langt viktigere

rolle for begynnende leseopplæring enn det vårt prosjekt, og den norske opplæringsmodellen i skolen legger opp til.

Han kritiserer dermed at morsmålsstøtten i Norge trekkes alt for tidlig tilbake. «4th year slump» er et vanlig uttrykk i skolen ettersom mange elever som sliter, gjerne faller av lasset da. Morsmålsstøtten trekkes ofte tilbake når basis språket er på plass, men basis språket holder ikke i den akademiske verden. Dermed er modellen som Bytårnet følger, ikke vanlig i den norske skole. Globus' suksess er relatert til skolens bruk av elevenes kulturbakgrunn samt tospråklig støtte, og dette ble anerkjent av daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, da han kom og besøkte Globus vårhalvåret 2016 (Fretheim, 2016 a).

Det er ikke bare språkbarrierer som det er viktig å ha fokus på i et flerkulturelt samfunn, men også å vise respekt og toleranse for hverandres tro, og det gjelder **å kunne se en ting fra mer enn en synsvinkel**. Forskjellige religioner og livssyn kan ha forskjellig oppfatning av hva som er sømmelig eller ikke. Særlig hvordan kvinner kler seg er ofte debattert i media hvor både for mye og for lite kan bli oppfattet som feil. Å dømme en person ut i fra hvordan den er kledd, fører lett til feildømming. At en kvinne går i miniskjørt betyr ikke at hun er lett på tråden like lite som at en kvinne bruker korrekte religiøse klesplagg og symboler betyr at hun er en god religiøs person. Frankrike har opp gjennom tidene vært et foregangsland med henblikk på menneskerettighetene, og i den forbindelse har de f.eks. vært opptatt av å få fjernet religiøse **påbud** som ikke harmonerer med menneskerettighetene. De ønsker derfor ikke at kvinner skal bli presset til å bruke religiøse plagg ettersom det vil kunne være kvinneundertrykkende. Dessverre kan det enkelte ganger være **lett å bli blind for den andres syn og miste noe av både innsikten og utsikten**. Det skjedde sommeren 2016 hvor det på enkelte strandområder i Frankrike ble forbud å bruk heldekkende badedrakt som dekker håret, men ikke ansiktet (= burkini). Bildet av 4 bevæpnede politimenn i blåsvart politiuniform som vekket en sovende kvinne på stranda som hadde på seg et lys blått hodeplagg, svart tights og matchende lys blå halvlångarma tunika, og fikk henne til å kle av seg, vekket harme verden over (Skevik, 2016 og Sævereid, 2016). Hvis hensikten med forbudet var å unngå kvinneundertrykkelse, så viste disse 4 politimennene det motsatte. Plaggene hun hadde på seg var det mest hensiktsmessige med henblikk på å beskytte seg mot sola, og allikevel fikk hun bot for upassende kleddsel. Hvis det var noen som virket upassende kledd i forhold til oppdraget, så var det nok heller politimennene. Hvis hensikten med loven var ønske om likestilling og å vise respekt for kvinnen, burde de ha sendt en kvinne ut på oppdraget isteden og gjort dette mer diskre av hensyn til henne og hennes barn. Nå ble det ren

forulemping som igjen førte til en ond sirkel hvor politimennene selv opplevde å bli trakassert etter at bildene var blitt publisert (Skevik, 2016). Fransk grunnlovsdomstol opphevede burkiniforbudet kort tid etterpå (Wallenius, 2016).

Verdipendelen kan svinge. Dermed må garden aldri senkes hvis vi ønsker å beholde likeverdige rettigheter i samfunnet. **Vi kan blant annet la oss inspirere av Gandhi når det gjelder respekt for mangfoldet. Han var for eksempel opptatt av hva som forente forskjellige religioner istedenfor motsatt og hentet tekster fra forskjellige trosretninger som han brukte i sine taler.** Salamanca erklæringen la også vekt på at «vanlige skoler med inkluderende orientering er det mest effektive middelet til å bekjempe diskriminerende holdninger, skape og bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle» (UNESCO, 94: Forordet, punkt 2, min oversettelse og uthevning).

Heldigvis er det mange i samfunnet som kjemper for dagens borgerperspektiv, og videre kommer jeg til å skrive om hvordan mine informanter oppfatter dagens virkelighet.

4.8.5 Hvordan stemmer teorien fra denne tidsepoken med informantenes opplysninger?

Mine to informanter fra denne tidsperioden, ble valgt ut fordi de begge er lærere med spesialpedagogisk kompetanse som har lang og allsidig erfaring med å jobbe med elever med forskjellig bakgrunn og behov. Deres kunnskap og erfaringer vil dermed kunne være med på å belyse hvordan vi ligger an med henblikk på dagens borgerperspektiv om at vi alle er likeverdige borgere.

Informant nr. 3 forteller om hvordan hun opplever integreringen i skolen. Informanten har jobbet ca. 25 år som allmennlærer og spesialpedagog i grunnskolen og er dermed opptatt av hvordan få til en god integrering. Hun har jobbet i vanlige grunnskoler både med og uten spesialscole i samme bygning, og hun har erfaring med å jobbe på spesialscole som ligger i samme bygning som en vanlig grunnskole i et flerkulturelt skolemiljø. Personlig har hun opplevd at ordningen med at det er en spesialscole i samme bygning som den vanlige grunnskolen og at det er et flerkulturelt skolemiljø, virker positivt inn på holdningene til de andre elevene fordi takhøyden da kan bli mye større. Elevene ser at alle ikke er like, og det blir mer lov å skille seg ut. I forbindelse med at hun jobbet i grunnskolen som delte bygning med en spesialscole, hadde de et godt samarbeid med den andre skolen. De hadde hatt felles sangsamlinger, så hverandre i friminuttene med mer. Da

spesialskolen flyttet, så hun at miljøet på den skolen hun den gang jobbet på, gradvis ble mindre inkluderende. Miljøet ble svært homogent (for likt), og det ble lettere å skille seg ut. Dermed ble det ikke like lett å lære elevene forståelse for det å være «annerledes». Da hun valgte å skifte jobb til en skole som ikke var like homogen og som aktivt jobbet for inkludering (del av fellesskapet), så hun igjen hvordan det påvirket miljøet positivt. ***Dette var vel noe av intensjonen med at elever fra sentraliserte spesialskoler skulle overføres til nærskolen fra 1991, at det å være «annerledes» ikke skulle bli sett på som «unormalt».***

Den neste informanten min er opptatt av integreringen av minoritetsungdom i skolen. **Informant nr. 4** underviser minoritetsungdom som skal lære seg det norske språket. Han er opptatt av å se på ulikheter og mangfold som en ressurs, og å fremme åpenhet, troverdighet og gjensidighet. Derfor mener informanten at en viktig del av tilpasset opplæring er å være kultursensitiv og å bruke elevenes kulturkapital, sosialkapital, og språkkapital i tilegnelsen av det nye språket ved å bruke bl.a. skolens morsmåls lærere aktivt. Morsmålet er et godt «instrument» for utvikling av norskerferdigheter blant nyankomne elever, som skal lære seg det norske språket. Samtidig bør skolen finne fellesnevner for både språklæring og sosial inkludering på skolen sosiale arenaer slik at opplæringen vil kunne få bedre forutsetninger for å nå de pedagogiske målene. Han mener også at å gi elevene positiv selvfølelse, «empowerment» og identitetsbekreftelse er en viktig del av tilpasset opplæring.

Vi ser her at begge informantenes synspunkter passer godt til denne tidsepoken ettersom de begge er opptatt av inkludering, mangfold, det likeverdige borgerperspektivet og å legge vekt på elevens styrker for å øke mestringsfølelsen.

Informant nummer 4 er spesielt opptatt av hvordan jobbe for å få til et inkluderende miljø gjennom å **finne felles sosiale arenaer og gi elevene positiv selvfølelse, «empowerment» og identitetsbekreftelse.** Både informant nummer 3 og 4 forteller litt om dagens skolesystem og deres syn på inkludering. De er **begge opptatt av at takhøyden bør være stor**, men at det ikke alltid er slik. Informant nr. 3 fortalte at da hun valgte å skifte jobb til en skole som ikke var homogen og som aktivt jobbet for inkludering, så hun hvordan dette påvirket miljøet positivt. Både informant nummer 3 og 4 synes at det er **flott med et fargerikt fellesskap fordi ved å se at det er lov å skille seg ut, kan toleransen for hverandres ulikheter øke.**

De ser en fare ved at de som er «annerledes», vil kunne stikke seg ut negativt hvis et miljø blir for homogent. Informant nummer 3 var opptatt av at det er viktig at de som er «annerledes» synes, men at de ikke skal stå alene og være den eneste som er det. Ut fra den tankegangen ser

hun på **en viss segregering (skille ut) hvor flere er i samme båt i fellesskap kan møte «normalsamfunnet» som inkludering**. Informant nr. 4 mener også det samme.

Videre ønsker jeg å summere opp resultatene fra dette kapittelet sammen med svar på forskningsspørsmålene.

4.9 Oppsummering av kapittel 4 med svar på forskningsspørsmålene

Kapittel 4 startet med gamle antikkens Hellas hvor det ble sådd frø for fremtiden. Det ene frøet om at det er statens ansvar å føre gode arvegener videre og holde rasen ren, skapte nye troll. Mens frøet om at vi alle er likeverdige borgere, menneskelig gjorde trollene.

Sokrates fra gamle antikkens Hellenes, visste at bl.a. han ikke alltid hadde rett, og han stilte spørsmålsteget ved det å være for skråsikker og ukritisk (Plato, 2012). Han sa at det er viktig å utvide sin horisont, se inn i seg selv og skaffe seg ny kunnskap. Historien handler om makt og avmakt, og den viser at idet personer har blitt for skråsikre på at kun de har rett, så mistes gjerne den andres perspektiv.

I det jeg startet oppgaven stilte jeg meg noen forskningsspørsmål som er blitt sett på i kapittel 4, og som vil bli oppsummert nå. Blant annet da jeg jaktet på borgerperspektivet, stilte jeg meg dette **forskningsspørsmålet**:

1) Hvordan kan enkelt individer ha påvirket samfunnet og samfunnet igjen individet slik at «trolleslektens avkom» etter hvert har kunne fått økt mulighet til å bli likeverdige medborgere?

Her må vi helt tilbake til gamle antikken. Selv om tiden før opplysningstiden var preget av overtro så var det enkelte som var forut for sin tid som f.eks. Solon, demokratiets stamfar, Sokrates som humanismens stamfar og Jesus Kristus med nestekjærlighets-budskapet. De m.fl. var med på **å legge grunnlaget** for de demokratiske, humanetiske og kristne verdier som vårt samfunn bygger på i dag, og dagens borgerperspektivsyn om at alle er likeverdige borgere. Dette grunnlaget har foregangspersoner senere videreutviklet gjennom å kjempe for at bl.a. likeverd skal gjelde for alle, og ikke kun de få slik som det gjorde i antikkens tid. Ettersom Sokrates var forut for sin tid, rokket han ved det eksisterende systemet.

Myndighetene mente derfor at Sokrates var en fare for staten og henrettet ham i år 399 f. Kr. (Plato, 2012 og Sokrates, 2017). Vi ser her at noen få sterke mennesker *sådde et frø for fremtiden* ved å stå imot presset fra omgivelsene og å jobbe for et bedre samfunn til tross for konsekvensene som det kunne få og fikk for dem. Det har vært mange foregangspersoner opp igjennom tidene. Bl.a. «har Seguin og Montessori hatt stor betydning for spesialpedagogikkens møte med utviklingshemmede, men også for forståelsen av læring og barns utvikling generelt» (Befring, 2012 b, s. 39). I et samfunn virker det alltid krefter og motkrefter, og i alle de forskjellige tidsperiodene så har det vært noen som har kjempet en kamp for likeverdige rettigheter i samfunnet selv om de kunne bli betraktet som «datidens troll». De bidro dermed til utviklingen mot dagens likeverdige borgerperspektiv.

Det første forskningsspørsmålet vil bli diskutert videre senere i det siste kapittelet sammen med noen andre forskningsspørsmål for **da jeg så på tidsepoker for de skiftende holdningene stilte jeg meg også disse forskningsspørsmålene:**

2) a) Hvem var avvikerne, b) hva var det "dominerende" synet på avvikere for hver periode, c) hvem var noen av de som var med på å påvirke synet på avvikerne og d) hvilke utviklingsprosesser skjedde med veier/overganger til ny periode?

Før opplysningstiden hadde vi det overtroiske mennesket:

Mennesket var overtroisk, og de som var annerledes kunne bli demonisert (a, b). **Det var kirken, kongen og de styrende maktene som hadde definisjonsmakten**, og det skulle ikke stilles spørsmålstegn ved hva de sa (c). **De som ikke hadde samme syn som de som styrte, eller som var «annerledes», kunne bli oppfattet som avvikere og farlige for samfunnet** (a, b). Dermed kunne de bli likvidert, stuet bort eller straffet (b), **men enkelte var også forut for sin tid og sådde et frø for fremtidens syn** (c, d). **Antikkens greske foregangspersoner har inspirert oss på både godt og vondt** (c). Platons og Sokrates (c) tanker om at arvehygiene (b) var statens ansvar har også til tider blitt opphøyd.

Fra opplysningstiden til 1880 med fokus på det opplyste mennesket:

Antikkens foregangsmenn og tanker om likeverd, demokrati, opplysning og humanisme kom i fokus (c, d). **Overtro ble byttet ut med opplysning** (d), og det ble satt fokus på alle menneskers rettigheter (d). Alle kan lære noe (b)! Vi er alle likeverdige! Med det endrete menneskesynet som spiret i opplysningstiden, endret også synet på slavehandel seg (b, d). I 1833 ble bl.a. slaveriet forbudt i de britiske kolonier, og etter USA`s borgerkrig i 1865 stilnet

slavehandelen også av der (Northrup, 1994, Steen, 2016 og Thomas, 1997). **Frøet som allerede var sådd, fikk nå spire selv om den ikke var i full blomst ennå.** Kvinner hadde f.eks. fremdeles ikke stemmerett, og det var fremdeles rasisme i samfunnet (a, b). Vår grunnlov fra 1814 diskriminerte bl.a. jøder og jesuitter (katolsk orden). **Bl.a. kjønn, rase og tro kunne dermed avgjøre om du var en likeverdig borger eller ikke** (a, b). Men det ble allikevel kjempet for de svake i samfunnet (a, b). **Foregangspersoner** i opplysningstiden (c) gav grobunn for nye kunnskapsperspektiver, nye institusjonsmodeller og nye metoder for døve, blinde, psykisk utviklingshemmede og sosialt avvikende barn og unge (d). Dr. Philippe **Pinel** (1745-1826) (c) var en av dem. Han **skilte mellom omgivelses- og arvefaktorer** (Brofenbrenner, 1979) og var også opptatt av **samtale, samarbeid og interaksjon** da han behandlet sine pasienter ("Philippe Pinel", 2016), og vi kan kjenne igjen litt av borgerperspektivet i den tankegangen. Men **i et samfunn virker det også motkrefter.** Det var Herbert **Spencer** (c) som skapte uttrykket «**survival of the fittest**» (b) med inspirasjon fra Darwins utviklingslære (Spencer, 1864).

Fra 1881 til 1915 med fokus på det «abnorme» mennesket:

De styrende myndigheter vedtok at også de som avviket fra samfunnet norm skulle ha rettigheter (c, d). Det ble satt fokus på **det «abnorme mennesket»** og deres rettigheter (a, b, d). Abnorm betyr avvikende. Etersom «de abnorme» /de blinde, døve og «dannelsesdyktige åndssvake» (a) fikk et skoletilbud fra 1881, starter perioden med 1881. **J. A. Lippestad** (c) var en av de som betydde mye for utviklingen her til lands. Han hadde studert utenlands og var påvirket av blant annet E. Seguins (1812-1880) (c) tenkning (Lippestad, 1981 og Sorkmo, 2011, s. 24). Han og **H. Hansen** (c) var de første som startet et organisert tilbud for utviklingshemmede her til lands (Befring, 2012 b, s. 38 og Lippestad, 1981), og i 1876 ble tilbudet organisert som eget spesialskoletilbud (Askildt, 2004, s. 221). Abnorm-loven ble revidert i 1915, og den stigmatiserende fellesbetegnelse «abnorm» ble da endret.

Fra 1915 til 1945 og fokus på defektologi:

Med defektologi menes undervisning og behandling av bl.a. blinde, døve, psykisk utviklingshemmede og språkhandicappede, og det ble satt fokus på dette i denne perioden (a, b, d). Perioden kan begynne med 1915 ettersom lov om «døve, blinde og aandsvake barns Undervisning og Pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdyktige Aandsvake» kom da samtidig som **staten** (c) **overtok mer av ansvaret for institusjonene** (Fjermeros, 1998 og SOR, 2014 a). Det var blant annet **Emma Hjort** (c), Lippestads søster, som bidro til å få staten mer på banen.

Fra 1945 til 1965 var særomsorgenes tid:

Planleggingen av særomsorgen startet i forrige periode, men fikk ikke gjennomslagskraft da blant annet p.g.a. to verdenskriger, men etter andre verdenskrig blomstret oppbyggingen av særinstitusjonene hvor omsorgen skulle skje (d). Det var **Marie Pedersen** (c) som var i førersetet for utbyggingen av velferdsstaten etter krigen. De med spesielle behov fikk det dermed bedre enn før (a, b). Allikevel ble ikke oppgjøret med krigen slik vi hadde ønsket, ettersom vi også **valgte å følge noen feil avstikkere på stien og lot deler av nazistenes tankegang om sosialdarwinisme og rase- og arvehygiene vinne** (b). **Normalitetsbegrepet ble snevrere enn før krigen** (b). Selv om det ble lagt vekt på særomsorg var samfunnet også opptatt av **arvehygiene**. De som ikke hadde god nok arvemasse, ønsket de dermed å sterilisere (a). Sigøynere ble f.eks. sett på som avvikere i samfunnet (a). **Det var bl.a. legene som hadde definisjonsmakten** (c) på hvem som var «annerledes», men dessverre kunne de også sette diagnose uten en gang å ha møtt pasienten. Pasientene ville da kunne føle **avmakt** (a, b). **Staten (c) ønsket kontroll, og overføring av makt og kontroll fra familien til staten ble etter hvert vanlig**. Barn som samfunnet anså var i faresonen for å kunne falle utenfor normalitetsbegrepet, kunne bli tatt i fra familien og omplassert (b). **Å gi hjelpetiltak i familien var lite aktuelt**, og perioden ble dermed preget av institusjonalisering av de som var «annerledes» (b). Informant nr. 1 fortalte om hvordan det var å jobbe i skolehjem i 1952 hvor holdningen var at barna med atferdsvansker (a), som var blitt tvangssendt langt vekk fra sin familie, skulle tuktes for å lære disiplin (b). **Édouard Séguin`s (1812-1880) tanker om at straff hadde lite** for seg og at det var viktig at de med spesielle behov **ikke ble isolert for seg selv, men var en del av samfunnet** (Askildt, 2004), **var dermed blitt glemt av mange** (b). Selv var informant nr. 1 enig med mye av Séguin`s tankegang. I tillegg fortalte informant nr. 2 at han lærte fort etter krigen, at fattige skilsmissebarn (a) skulle holdes nede (b). Den gangen var det en skam å være skilt. Etterhvert kom kravet om normale leveforhold for alle (d), og det kom dermed til å prege den neste perioden (d).

Fra 1966 til 1990 med normalisering og en begynnende integrerings tanke:

I 1965 hadde **Arne Skouen** (c) en artikkelserie i Dagbladet om «De som faller utenfor – og de som svikter dem» (Sætersdal, 1994, s.16), og i 1966 gav han ut boken: «Rettfærd for de handikappede.» **I stortingsmelding nr. 88 (1966-67) ble normalisering nevnt for første gang i 1966** med krav om **bedre boforhold og normale levevilkår for alle** (b, c, d). Derfor begynner denne perioden med 1966. **Barn, unge og voksne med spesielle behov skulle bli en del av normalen** (a, b). Året etter ble også det belastede ordet åndssvake (a) byttet ut med psykisk utviklingshemmede, og i **1975** kom grunnskoleloven som skulle omhandle alle barn

(Befring, 2012 b, s. 41-42). Dermed kunne lov om spesialscole oppheves, og den nye loven ble derfor kjent som «**integreringsloven**» (b).

Fra 1991 fram til nye årtusen med fokus på integrering (innlemmet i) og en begynnende inkluderingstanke (del av fellesskapet):

Perioden starter med 1991 fordi staten (c) hadde vedtatt at sentral institusjonene og HVPU (Helse Vern for Psykisk Utviklingshemmede) skulle avvikles (d). Integreringen gikk ut på at i 1996 skulle de siste beboerne på sentralinstitusjonene være flyttet ut. **De funksjonshemmede (a) ble flyttet tilbake til sine hjemkommuner (integrert) og skulle bli en del av fellesskapet/ inkludert (b).**

Det nye årtusen med fokus på «det likeverdige borgerperspektivet»:

Alle skal bli likeverdige borgere (a, b). *Det er dette målet som vi (c) ønsker å jobbe for* (d). Hvordan står vi nå i forhold til målet: Fra «trolls ætt» til likeverdig borger? Utvikling svinger. Selv om utviklingen totalt har gått i en positiv retning, har ikke normalitetsbegrepet blitt like bredt som ønsket. Vi har hatt et ønske om at alle skal være en del av det normale, men det har ikke helt blitt slik (a, b). Media fokuserer på det perfekte (c). Enkelte ganger diagnostiserer legene (c) også det som burde være en del av normalen, og i tillegg kan vi (c) innimellom «demonisere» de som har en annen tro og oppfatning enn oss selv. **Vi skaper med andre ord fremdeles «nye troll» selv om vi også har menneskelig gjort mange av dem.** Informant 3 og 4 mener at det er lettere å lære respekt for hverandres ulikheter i et heterogent miljø som kontinuerlig jobber for inkludering, men samtidig mener de også at en viss segregering hvor flere i samme båt kan møte f.eks. «normalskolen», kan være god inkludering.

Hvor langt har vi nå kommet med henblikk på borgerperspektivet og hva kan vi lære av historien? I det siste kapitlet vil dette sammen med hovedproblemstillingen og dens forskningsspørsmål bli diskutert videre, og det vil bli sett på hvordan språk kan være **makt/avmakt** (Foucault, 1999).

5. Konkluderende diskusjon

I dette kapittelet vil trådene fra de forrige kapitlene bli nøstet opp videre sammen med en dypere diskusjon av funnene rundt problemstillingen og dens forskningsspørsmål. Ettersom forskningsspørsmålene med svar ble nøye oppsummert på slutten av forrige kapittel, vil ikke de bli gjentatt, men hovedproblemstillingen ønsker jeg derimot å gjenta:

PROBLEMSTILLINGEN MIN ER:

Hva er vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv med vekt på utviklingen mot borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere?

Annerledes kan defineres som ikke likt noe spesifikt annet, generelt ikke likt noe annet eller bedre enn noe annet av samme slag (Dinordbok.no, 2013), og i denne masteroppgaven ble det lagt vekt på «**trolleslektens avkom**». Dvs. de som til tider har blitt «avhumanisert» og sett på med avsky eller stakkarsliggjort.

Problemstillingen forsøkte jeg å se på i lys av noe av den forskningen som allerede eksisterer, og **sette det inn i en helhet for å kunne gi en mer systematisert breddeforståelse og å løfte det jeg så inn i en ny diskusjon.**

For å kunne svare på problemstillingen brukte jeg historisk metode som vil si hvilke framgangsmåter historikere bruker til å finne kunnskap om fortiden, vitenskapsfilosofiske metoder som vil si å betrakte vitenskapen utenfra, og gode kvalitative intervjuer av enkelte personer hvor det var et stort aldersspenn på informantene. **Informant 1 og 2** kunne fortelle om hvordan de opplevde **særomsorgenes tid** etter 2. verdenskrig. En tid med enkelte holdninger som de ikke ønsker tilbake. Mens **informanten 3 og 4** snakket om nåtiden og hvilke mål vi bør sette oss for å kunne nå **borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere**. Informantens utsagn utfylte hverandre og harmonerte med den teorien som allerede eksisterer om emnet. At informantene utfyller hverandre og at teori og virkelighet tilsynelatende stemmer overens, er med på å **validere (gjøre gyldig)** informantenes utsagn ettersom de da virker **pålitelige (relabilitet)**. Resultatene fra både intervjuene og historiesøket ønsker jeg å diskutere litt videre i den hensikt å lære av det.

For å kunne se på «stiavhengigheten» til dagens borgerperspektiv om at vi **alle er likeverdige borgere** valgte jeg å ta utgangspunkt i relevant litteratur og lagde tidsepoker for de skiftende holdningene. Ettersom **frøet om at vi er likeverdige borgere startet med gamle antikkens Hellas**, begynte historiegranskningen der. **Dette frøet menneskelig gjorde trollene**, men det var ikke det eneste frøet som ble sådd. Det andre **frøet om at det er statens ansvar å føre gode arvegener videre og holde rasen ren, skapte derimot nye troll**. Hvem som ble oppfattet som likeverdige borgere har variert opp igjennom tidene. Opprinnelig var det kun menn av god stand og i sin rette alder som var påtenkt det begrepet. «Kvinner, barn, personer med funksjonsnedsettelse, fattige og syke er blant dem som ikke har blitt anerkjent som likeverdige borgere» (Lid, 2017 c, s. 36). Dermed har foregangspersoner måtte kjempe for at dagens likeverdige borgerrettigheter skal gjelde for ALLE og ikke kun de få. «Å være borger i et samfunn handler om å ha del i fellesgoder, plikter og ansvar» (Lid, 2017 c, s. 46).

Med henblikk på periodiseringen brukte jeg Manin`s (2007) perioder med minimale endringer (+- et par år ut fra det som passet best til min problemstilling). Begrepet det overtroiske mennesket om perioden før opplysningstiden er derimot mitt valg ettersom overtro preget mye av den tiden. Periodene kunne ha vært delt inn annerledes enn det som ble valgt, men jeg har prøvd å begrunne periodevalgene underveis. Det har vært og er mange myter og stereotype oppfatninger om mennesker som oppfattes som «annerledes». **Alle går ikke i samme takt samtidig, så en tidsepoke er ikke helt ensartet i tankegang. Det er trenden for tidsepoken som beskrives**. Selv om f.eks. staten vedtar en lov hvor det er stor enighet om en visjon så vil det alltid være **treghet i systemet** med henblikk på hvordan få til gjennomføringen, og det er heller **ikke sikkert at viljen til å få til de rette tiltakene i praksis er der**. Noen er alltid før sin tid i tankegang, og andre er «gammeldagse». **Det er heller ikke alltid kontinuitet i historien**. Foregangsmenn og-kvinner kan bli glemt for så å bli oppdaget på nytt ved et senere tidspunkt. Da jeg så på periodene, ble det lagt vekt på foregangspersoner og utviklingsprosesser fram mot dagen likeverdige borgersyn.

Ut fra periodiseringen kan vi se at hovedlinjen viser en positiv utvikling i våre holdninger **fra det overtroiske mennesket til ønsket om borgerperspektivet hvor vi alle er likeverdige borgere**, men i det vi går nærmere inn i hver periode vil vi se svingninger hvor krefter og motkrefter virker mot hverandre. **«Trollene» ble mer og mer menneskelig gjort for hver periode, og de fikk flere og flere rettigheter, men samtidig var det ikke bare framgang. Da tidene ble hardere, ble det gjerne kamp om ressursene.**

Vi ser klart at vi har latt oss påvirke av historien og særlig av foregangspersoner som f.eks. Solon, Sokrates og Kristus. Til tross for positivt menneskesyn og utviklings optimisme hos foregangspersoner som f.eks. Pinel og Séguin, ser vi også at perspektivet til tider har vært at barns utvikling var rent biologiske. Dermed ble samspillet mellom miljø og individ oversett. **Det er heller ikke alltid lett å skue seg selv utenifra.** I NOU 2016:17 står det at det skjedde en radikal forskjell på hvordan vi så på mennesker som var «annerledes» etter andre verdenskrig ettersom respekten for det enkelte individ da ble forent med tanker om kollektivt ansvar og solidaritet (s.13). Det er nok slik vi liker å tenke på vår egen politikk, men idet vi går nærmere inn i materialet så er ikke virkeligheten kun slik. Bare tenk på hvordan «tyskerungene» ble behandlet rett etter krigen. Den segregerte omsorgen gav rom for at de med spesielle behov fikk sitt eget fellesskap. Dette var et bedre tilbud enn det som mange hadde fra før, men det var som oftest **fagpersonene som hadde definisjonsmakten**, og det ble gjerne ikke vurdert å gi støtte i nærmiljøet eller i hjemmene. Når **maktforholdet er asymmetrisk**, er det ikke lett å oppnå likeverd. **Respekten for det enkelte individ innebærer å lytte til personen og legge vekt på personens meninger og individuelle behov**, men det ble gjort i alt for liten grad. Det var først på slutten av 1970 årene som særomsorg og segregering (utskilling) ble erstattet med tanker om inkludering (del av et fellesskap) og individuell tilrettelegging i nærmiljøet (NOU 17, 2016, s. 13).

Vi ser at det i løpet av historien har vært svingninger i holdninger, og det er viktig å prøve og forhindre at pendelen svinger tilbake til noe som vi ikke ønsker å få igjen. I harde tider har mennesket et valg om å stå samlet eller «**survival og the fittest**» med holdninger som: «God mann hjelper seg selv, og dårlig mann skal ingen hjelp ha.». Med f.eks. Vygotskys (1978) tankegang blir valget det første hvor vi hjelper og utfyller hverandre, men med «**sosialdarwinismens**» tankegang blir valget det siste. Opp gjennom historien har det alltid vært lysglimt av gode handlinger og tanker som vi kan velge å se og følge eller lukke øynene for. Dessverre har enkelte ledere opp gjennom historien fått makten med falskt flagg. Det som da startet med positive og gode visjoner, endret karakter, og lederne ble etter hvert mer opptatt av å sikre sin makt og begikk dermed overtramp mot enkelt mennesker.

Ståstedet til den som skriver historien er også avgjørende for hvilke holdninger som beskrives. Foreldre til funksjonshemmede barn og de funksjonshemmede selv, vil kunne ha helt andre holdninger enn fagpersonell. Barbro Sætersdal (1929-2002) har spesielt vært opptatt av temaet (Dalen, Rygvold og Tangen, 1999 og Sætersdal, 1985, 1994 og 1998). Hun påpekte at **foreldre sjelden beskriver deres barn med diagnosen, mens fagpersonell**

gjærne gjør det. Hun syntes at dette er uheldig fordi barnet er ikke diagnosen, men et unikt barn. Clausen, Kirkebæk og Sæterdal (1998) har sammenliknet foreldrelitteratur og faglitteratur. De fant ut at fagfolkene enkelte ganger kan forsøke å styrke sin egen posisjon ved å omtale et handikappet barn som en ekstra **belastning** for familien og at de derfor trenger hjelp av dem. Mens foreldrene gjerne kunne se på barnet sitt som en **ressurs** fordi barnet lærer dem noe om dem selv, deres egen indre styrke og om hva som er viktig i livet. For dem ville verden vært fattigere uten akkurat dette barnet. «*For verden er du kanskje bare et enkelt menneske, men for et menneske kan du være hele verden*» (Ukjent). Også mange bøker om og av funksjonshemmede kan vise det samme. Vi er alle betydningsfulle for noen. At foreldre til funksjonshemmede barn kan tenke på seg selv og deres eget barn som en ressurs betyr ikke at de ikke har bekymringer og utfordringer, og det kan til og med hende at de ikke alltid har akseptert den situasjonen som de har havnet i. Kanskje forventet de å få et funksjons friskt barn, men fikk det motsatte. I den forbindelse vil det kunne være naturlig å sørge over tapet av det barnet som de aldri fikk, før de klarer å glede seg over det nye.

Vi ser også at det blant enkelte med diagnoser så er det et behov for å være stolt av akkurat den som de er, fordi mangfold kan være en styrke for felleskapet. Stian Orm, som har diagnosen autist og er tidligere elev ved avdeling fontenen på Jeløy skole, hadde en sentral rolle i konferansen som ble holdt om høytfungerende autisme 02.06.2014 på Bytårnet skole i Moss (Fretheim, 2014). Han fortalte om sine vansker og hindringer på veien til «suksess» sammen med mor, tidligere lærerne og fagpersonell. Å gi riktig hjelp og støtte underveis (Hattie, 2009) er viktig på veien til «suksess». Hva som legges i ordet «suksess» er forskjellig fra person til person, men det kan f.eks. være gleden over de små framskrittene, de gode øyeblikkene eller å få styrke nok til å klare møtet med hindringer og utfordringer.

Det er viktig å tenke igjennom både vårt og den andres ståsted når vi uttrykker våre meninger og holdninger. «Det handler om å møte foreldre med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, og egne holdninger i praksis» (Dalen og Tangen, 2012, s. 223). Informant nr. 1 var bevisst på sine holdninger. Dermed gikk ikke hun med på å straffe barna på skolehjemmet hvor hun jobbet i 1952, til tross for at arbeidsgiver oppfordret til det som en del av disiplineringen. Hun så også barnas perspektiv og ikke bare ledelsens. For henne var det viktigere å vise dem **kjærighet og forståelse** enn å tukte dem når de begikk feil. Hun dømte ikke barna ut fra deres bakgrunn slik som informant nr. 2 opplevde skjedde med ham da han var en fattig skillsmissegutt. **Likeverdighet og respekt må gjelde for alle mennesker, og det er viktig at dette utvises i praksis på alle**

områder (Ellingsen, Jacobsen og Nicolaisen, 2002, s. 21). Heldigvis viser informant nr. 3 og 4 at det har klart skjedd en holdningsendring til det bedre i forhold til særomsorgens tid.

Pinel, grunnleggeren av moderne psykiatri, påpekte i opplysningstiden hvor viktig fellesskapet var for utviklingen. Likedan gjorde Séguin m.fl. Allikevel bygde vi opp sentralorganiserte særomsorger før vi igjen gikk bort fra det. Vi vurderte ikke da å gi støtten til familien og nærmiljøet, men overførte heller makt og kontroll fra familien til staten. **For å unngå å gjøre de samme feilene igjen er det viktig å analysere historien og lære av den.**

Når det gjelder vårt mål om integrering (innlemmet i) og inkludering (del av fellesskapet), så viser GSI-tallene at det fremdeles er mange elever som tas ut av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016 og 2017 a og b). Kanskje har vi vært alt for opptatt av integrering i håp om at dette automatisk skal føre til inkludering? **Noen ganger har det faktisk vist seg at en viss segregering (skille ut) kan til tider gi best inkludering.** Det er kanskje derfor GSI-tallene er så høye ettersom det fremdeles er behov for en viss segregering. Spesialskolen Jeløy skole og Globus som er mottaksklassen i Moss kommune for unge nyankomne på ungdomstrinns nivå ved Bytårnet skole, er eksempel på dette. Det at nyankomne elever som skal lære norsk, i starten får lov til å gå i en felles mottakerklasse, kan faktisk føre til at de raskere lærer norsk og fortere kan bli inkludert (Salehrad, 2016). Likedan ved Jeløy skole kan det at gruppene settes i sammen ut ifra hvor eleven lettest finner matchpunkter/treffpunkter gi størst følelse av inkludering (del av fellesskapet). Samtidig er det både Globus og Jeløy skoles styrke at de p.g.a. beliggenheten har god mulighet til å kunne få til et godt samarbeid med «normalskolen» og kan ta i bruk byen og nærområdet som et «utvidet klasserom». Elevene ved Globus og Jeløy skole «stues ikke vekk» slik som i særomsorgens tid, men **mangfoldet synliggjøres**, og det legges vekt på å **finne møtepunkter** med «normalskolen». Dette er en **viss segregering med et inkluderende fokus.**

Det er vært å merke seg at jeg har tilknytning til Jeløys skole og kontakt med Globus. Dermed kan jeg muligens være mer positiv i tolkningen av deres virksomhet enn andre ville vært. Florian (2013) er imot all form for segregering (skille ut). Dermed ville hun nok ha tolket resultatene annerledes. Hun mener at all form for spesialundervisning og tilpasset undervisning bør skje innenfor klassens rammer. For å begrunne sine synspunkter henviste hun bl.a. til Salamanca erklæringen (UNESCO-94), men tolket den friere enn f.eks. Thygesen mfl. (2011) gjorde. Uansett så har hun mange flotte visjoner, og «normalskolen» burde kunne klare å integrere flere på en inkluderende måte enn det de gjør i dag.

Informant nr. 3 sa at hun opplevde at **synliggjøring av mangfoldet og å finne felles møtepunkter styrket samholdet og økte «takhøyden»**. Likedan ser informant nr. 4 på **ulikheter og mangfold som en ressurs**. Salamanca erklæringen la også vekt på at «skoler med inkluderende orientering er det mest effektive middelet til å bekjempe diskriminerende holdninger, skape og bygge et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle» (UNESCO, 94. Min uthevnning og oversettelse av forordet, punkt 2). Selv om både Salamanca erklæringen og informant nr. 3 påpeker at synliggjøring av mangfold vil kunne gi økt «takhøyde», er det ikke sikkert at alle opplever det slik. Noen mener at like barn leker best og ønsker dermed at gruppene skal være mest mulig homogene, og andre mener ja takk begge deler ut fra hva som er mest hensiktsmessig med henblikk på de målene som skal oppnås.

Vi ønsker økt takhøyde og å legge vekt på borgerperspektivet hvor medborgerskapet skal være allment inkluderende (Lid, 2017 a, b og c). Til tross for dette så kan vi fremdeles «demonisere» hverandre ved uenigheter i blant annet religion og politikk, og **til tider er normalitetsbegrepet både vidt og snevert på en gang**. Vi er tilsynelatende veldig tolerante på enkelte områder, men klarer ikke alltid å se oss selv når vi ikke er det. «**Medborgerskap handler om å bidra i prosesser sammen med andre som kan utvikle og bygge lokalsamfunn**» (Lid, 2017 b, s. 26). Dermed må alle systemene bidra i sammen for å kunne bygge et godt samfunn, og hver enkelt må være bevisst sitt teoretiske grunnlag, sine holdninger og hvordan bidra for å kunne skape et godt inkluderende samfunn (Lid, 2017 a, b og c). For eksempel har ikke utviklingshemmede et likeverdig fritidstilbud som den øvrige befolkningen, få av dem er politisk aktive og kun 25% har et jobbtilbud (NOU 17, 2016). Å føle seg likeverdig handler om å få lov til å være aktiv deltaker i samfunnet og få lov til å være med å bidra ut fra sine forutsetninger. Samfunnet forventer gjerne at en voksen person skal være produktiv for å kunne være samfunnsnyttig, men å være samfunnsnyttig er mer enn det. Det samme kravet stilles ikke til barn, og bare tenk på hva de bidrar med i samfunnet gjennom å spre glede. I et samfunn som bl.a. har hovedfokus på produktivitet, er det lett for mange å falle av lasset. Mennesket har gjerne behov for å kunne føle seg som en likeverdig medborger som kan være med å bidra til felleskapet og være en del av det ut fra sine egne forutsetninger, og her kan blant annet den frivillige idretten, hjelpesentraler og andre frivillige organisasjoner være av stor samfunnsnyttig betydning gjennom sitt bidrag. **Å være med å bidra ut fra sine forutsetninger og ikke kun motta hjelp, kan være viktig for selvfølelsen.**

Vi har mange tanker om respekt, medmenneskelighet, inkludering, empowerment, alle skal ha samme rettigheter osv. Fyller vi virkelig disse ordene med innhold og ikke kun tomt

prat slik at vår inkompetanse til tider blir skjult bak flotte uttrykk som igjen gir inntrykk av at vi kan og gjør mer enn det som er tilfelle? Med henblikk på at vi kan ha lett for å si det som er inn i tiden, så kan det hende at informant 3 og 4 også gjør det. Å kritisere sitt eget virke og dagens idealer vil kunne være vanskeligere enn å kritisere fortiden og idealer som ikke gjelder lenger, slik som informant 1 og 2 gjør. Klarer vi virkelig å vurdere våre egne holdninger og virksomhet eller går vi innimellom i keiserens nye klær og vurderer oss selv helt feil? Vi trodde at HVPU-reformen ville endre alt, men det gjorde den ikke. Fyller vi til tider kun gammel vin over på nye flasker (Vik, 2011)? Uttrykket empowerment skal romme alle nivåene til Brofenbrenner`s systemteori. Klarer vi å se på samspillet og tilretteleggingen på alle nivåene slik at vi ikke kun har hovedfokuset på å styrke individet på individnivået? Eller sier vi innimellom: «Du kjenner barnet ditt best selv», og så fraskriver vi oss ansvar isteden (Vik, 2011). For å kunne nå våre mål om «det likeverdige borgerprinsippet» best mulig, må vi jobbe sammen. FN som øverste instans, kan sette opp retningslinjene som medlemslandene skal jobbe for. Norge forplikter seg da til å sette i gang tiltak for å kunne nå disse målene, og fylkene, kommunene, lokalsamfunnet og enkelt individer må gjøre det samme.

Alle samfunn er full av følelser som sinne, frykt, sympati, avsky, misunnelse, anger, grådighet og **mange former for kjærlighet** (Nussbaum, 2013, s. 1-2). **Å utfordre følelser kan noen ganger være nøkkelen til inkludering (del av et fellesskap), likeverdighet og å få slutt på elendighet og slaveri** (Nussbaum, 2013, s. 2). Dette poenget kommer fram i professor Martha C. Nussbaum`s bok: «*Political Emotions: Why Love Matters for Justice*». **Empati, å bry seg, vise kjærlighet til den andre og å se dens perspektiv kan være med på å skape et bedre samfunn.** Når det gjelder kjernen i dannelse som er menneskets indre holdning, så er det et livslangt prosjekt som pågår hele livet. Våre flotte ideer om å respektere alle, vise likeverd, vise medmenneskelighet, vise inkludering og gi alle samme rettigheter kan vi ikke nå få før vi innerst inne har et ønske om å forandre oss selv. «*Alle vil forandre menneskeheten, men ingen vil forandre seg selv*» (Leo Tolstoj). Allikevel, vi har et stort ansvar, og derfor bør vi tenke godt igjennom våre holdninger og våre belegg for dem fordi de igjen former våre handlinger. **Jeg har ikke kun ansvar for meg selv, men også et ansvar for hvordan jeg påvirker og behandler andre** (Løgstrup, 1956).

Til slutt blir spørsmålet: Hva er mitt bidrag til forskningen? Jeg har prøvd å sette noe av den forskningen som allerede eksisterer inn i en helhet, og i den forbindelse blir det naturlig å ta opp bl.a. *inferensvaliditet* som vil si om forskningsrapporten produserer inferenser (slutninger) og konklusjoner som er basert på forskningen og dens funn (Myers

m.fl., 2011). Selv om utviklingen totalt sett har gått framover, ser vi at det har en tendens til å gjenta våre feil, og at mobbing, ekskludering, «demonisering» og undertrykkelse fremdeles eksisterer. **Dermed er det viktig å lære av historien og ikke bare avdekke tidligere tiders uetiske praksis, men også anstrenge seg for å avdekke vår tids «blinde flekker» og jobbe for å ha både god nok innsikt og utsikt.** Derfor må vi fortsette å arbeide mot våre mål. Den *økologiske validiteten* som tar opp spørsmålet om hvorvidt funn i sosialforskningen er aktuelle for menneskers hverdagsliv, viser at dette temaet fremdeles er høyst aktuell.

Med henblikk på videre forskning ville det kunne vært aktuelt å ta et enda dypere dykk inn i dette omfattende materialet. **Den forskningen som allerede eksisterer om emnet, viser at språk er makt, og med endring av våre begreper som har skjedd opp igjennom tidene, ble synet på de som er «annerledes» og hvem som ble oppfattet som «annerledes» endret.** Uenighet om begrepene vil dermed kunne gi forskjellig resultat på forskningen. **«Trolleslektens avkom» blir dermed med jevne mellomrom redefinert.**

Vi må være villig til å åpne øynene for det som skjer. Uten erkjennelse kan vi ikke endre noen ting. **Historien bærer preg av makt og avmakt hvor blant annet fagpersonell gjerne har hatt definisjonsmakten og ikke helt klart å se den andres perspektiv.** Tildekket bak merkelapper som kostnadseffektivitet, kvalitetssikring og forskningsbasert viten kan vi fremdeles få mennesker til å føle avmakt (Heggen og Sætersdal, 2002). Felles mål som f.eks. all spesialundervisning i klassen, kan ikke passe alle. Det viktig å lytte til personen som skal motta hjelp, slik at han/hun opplever å ha en egenverdi, blir sett, forstått, har innflytelse og valgmuligheter. **Vi må fortsette å stille oss spørsmålet om vi klarer å se saken fra ulike perspektiver og se hvordan de ulike systemene virker inn på hverandre.**

I alle tidene har det vært mennesker som har kjempet for noen av dagens idealer om inkludering (del av fellesskapet) og «det likeverdige borgerperspektivet». Selv om de ikke fikk gjennomslagskraft da, så ble det sådd frø for fremtiden som etter hvert fikk spire. «Trollene våre» ble mer og mer menneskelig gjort for hver periode hvor de fikk flere og flere rettigheter. Allikevel har normaliseringsbegrepet til tider blitt svært snevert. Da tidene ble hardere, ble det gjerne kamp om ressursene, og nye «troll» ble skapt. Enkelte av «blomstene» som da hadde begynt å spire, visnet litt. Derfor vil det å jobbe for å nå våre visjoner om inkludering og at «det likeverdige borgerperspektivet» skal gjelde for alle, alltid være en kontinuerlig prosess.

Litteraturliste

- Aastorp, H. (24.5 2004). Den kopernikanske vending. I: *Forskning.no*.
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://forskning.no/historie-vitenskapshistorie-kunst-og-litteratur-store-vitenskapsfolk-stub/2008/02/den-kopernikanske>
- Alan Turing. (2016, 15. november). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
https://snl.no/Alan_Turing
- Alnæs, K. (06.05-2014). Nå avskaffer vi adelen! I: *Vg.no*.
Hentet 10. mars 2018 fra
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/1814-2014/naa-avskaffer-vi-adelen/a/10139769/>
- Andersen, Ø. (2018, 16. februar). Solon. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
<https://snl.no/Solon>.
- Andersen, Ø. (2016, 2. april). Kleisthenes. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
<https://snl.no/Kleisthenes>.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Aristoteles. (2007). *Etikk - et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt Den nikomakiske etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Arnesen, A-L.(2003). De «sårbare» barna og de «farlige kategoriene» I: Befring (red)
Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, erfaringer og muligheter.
Barn i Norge. Oslo: Voksne for barn. S. 51-60.
- Arnesen, A-L. (2012) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige perspektiver*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Arntzen, R. (2014). Tospråklighet, tidlig språkskifte og begynnende leseopplæring. I: Moen,
B. B. (red.) *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Faktaforlaget, 59-79.
- Askildt, A. (2004). *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv*.
Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet, Institutt for spesialpedagogikk

- Askildt, A. (09-2009). Edward Seguin – ein pioner innan opplæring av utviklingshemma. I: *Spesialpedagogikk*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/111755/AskildtSpesialpedagogikk.pdf>
- Bachke, C. C. (2010). Diagnose: Diagnosenavnet i endring. I: *naku.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-diagnosenavnet-i-endring>
- Bandura, A. (2004). *Self-efficacy: The Exercise of Control* (6.utg.) New York: Freeman.
- Banik, V. K. (2017, 11. august). Nasjonale Minoriteter I Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/nasjonale_minoriteter_i_Norge.
- Barnehageloven. (2005-2006). *Lov om barnehager*. Hentet 10. mars 2018 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (Vedtatt: 20.11.1989. Trådt i kraft: 02.09.1990, Ratifisert av Norge: 08.01.1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.unicef.no/barnekonvensjonen/full-tekst>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. Hentet 10. mars 2018 fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- BBC. (2011-). Extraordinary Women. Maria Montessorri. Hentet 8 mars-2018 fra <https://www.bing.com/videos/search?q=bbc+documentary+on+maria+montessori&&view=detail&mid=89E18D3A2D39E7BF0A3789E18D3A2D39E7BF0A37&rvsmid=88D565CAEF0CC9546B7888D565CAEF0CC9546B7&FORM=VDQVAP>
- BBC News (24 des. 2013). Royal pardon for codebreaker Alan Turing. I *www. BBC. com/news*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.bbc.com/news/technology-25495315>
- Befring, E. (2012 a). Forebygging. Blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Kap. 6. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Befring, E. (2012 b). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiv. I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Kap.1. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Befring, E. og Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I:
Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Kap. 22, s. 448- 470.
Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Berg, O. T. (2018, 13. februar). Montesquieu. I *Store norske leksikon*.
Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/Montesquieu>
- Beyer, E., red. (1979). *Verdens litteraturhistorie bind 1. Oldtiden inntil år 500*.
Oslo: Cappelen
- Bjønesøy, K. B. (10.09-2016). Paralympics. I: *Magasinet Dagbladet*, s. 22-23.
- Boine, E. (2010). Sverre Somby: Fra Bieskenjårga til Varna. I: *Samisk skolehistorie 4*.
Karasjok, Davvi Girji.
- Bombay Sarvodaya Mandal. Religion of Mahatma Gandhi. I *mkgandhi.org*
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.mkgandhi.org/religionmk.htm>
- Breivik, T. M. L. (2011). *Musikkfaget i Montessoriskolen – en studie i musikkfagets plass i L97, K06 og Læreplan for montessoriskolen*. Masteroppgave ved institutt for musikkvitenskap/ humanistisk fakultet. Oslo: Universitetet
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26988/TMLxBreivikx-xMusikkfagetxixmontessoriskolen.pdf?sequence=1>
- Brevik, I. & Høyland, K. (2007). *Utviklingshemmedes bo - og tjenestesituasjon 10 år etter HVPU- reformen*. Samarbeidsrapport, NIBR/SINTEF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brustad, J. A., Lien, L. og Rosvoll, M. (2015). *Å bli dem kvit*.
Utviklingen av en «sigøynerpolitikk» og utryddelsen av norske rom.
Oslo: HL- Senteret. Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
Hentet 10. mars 2018 fra
http://www.hlsenteret.no/aktuelt/2015/a_bli_dem_kvit_hl_senteretpdf_lavoppl.pdf

- Clausen, H., Kirkebæk, B. og Sætersdal, B. (1998). *Fortellinger, konstruksjon og mennesker med Funksjonshemming*. Otta: Tano Aschehoug.
- Clodd, E. (2010). *Story of the Alphabet*. 1. Utg. i 1938. Whitefish, Montana: Kessinger Publishing
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray, Albemarle Street.
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.gutenberg.org/files/22764/22764-h/22764-h.htm>
- DSBS MAMMA (2012). BBCs dokumentarserie «Legendariske kvinner». Fikk ikke med deg serien om Maria Montessori? Se her! I *detsmartebarnet.com*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://detsmartebarnet.com/early-learning-metoder/montessori-metoden/maria-montessori.html#ixzz4o1XQGBny>
- Dalen, M., Rygvold, A.-L. og Tangen, R. (red). (1999). *Mangfold og samspill : om minoriteter i familie og samfunn : festskrift til Barbro Sætersdal*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/fac7dc60f1d9870f48332ad8e76d24c4.nbdigital?lang=no#0>
- Dalen, M. og Tangen, R. (2012) Barnehagen og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I: Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Kap. 11. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dannelse. (2015, 25. august). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/dannelse>
- Det Nye Testamentet. (2005). *Det nye testamentet*. Oslo. Det Norske Bibelselskap.
- Devold, M. (1930). *De ulykkeliges venn: hennes livsbillede i enkle trekk*. Oslo: Thronsen og Co`s boktrykkeri. Hentet 23. april 2018 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2006120400022

- Dinordbok.no. (2013) Definisjoner av annerledes som adjektiv. I *dinordbok.no*
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.dinordbok.no/norsk-nynorsk/?q=annerledes>
- Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk? I: *forskning.no*
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- Egeland, L. (2011, 7. desember). Menneskerettigheter for alle. Lars Egeland's innlegg fra
Stortingsdebatten 6. desember 2011. I: *samordningsradet.no*
Hentet 10. mars 2018 fra
<http://www.samordningsradet.no/index.cfm?pArticleId=23249&pArticleCollectionId=4205>
- Egelund, N. & Tetler, S. (2009). *Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserende læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ellingsen, K.E., Jacobsen, K. og Nicolaisen, K. (2002). *Sett og forstått. Alternativer til bruk av tvang og makt i møtet med utviklingshemmede.* Oslo. Gyldendal.
- Eltvik, H. (2016, 3. oktober). De fikk Nobelpriser for bruk av farlig plantevernmiddel og lobotomi. I: *Aftenposten.no*. Hentet 04. april 2018 fra
<https://www.aftenposten.no/norge/i/VB7Q3/De-fikk-Nobelpriser-for-bruk-av-farlig-plantevernmiddel-og-lobotomi>
- Engen, T. O. (2006). Enhetsskole og nasjonsbygging – norskfagets rolle historisk og i
framtiden. I: Sandøy, H. & Tenfjord, K. (red.). *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa.* Oslo: Novus
- Ericsson, K & Simonsen, E. (2005). *Krigsbarn i fredstid.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. B. (2002). *Vestens store tenkere: fra Platon til våre dager.* Oslo: Aschehoug.
- Eriksen, T. H. og Breivik, J.-K. (red). (2006). *Normalitet.* Oslo: Universitetsforlaget

- Ertesvåg, F. (2018, 21. januar 2018). Mobbingen øker - over 50.000 elever plages. I *vg.no*. Hentet 22. januar 2018 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/ka31GL/mobbingen-øker-over-50-000-elever-plages>
- Feyerabend, P. (1993). *Against method*. 3. utgave. 1. utgave i 1975. London: Verso.
- Fjermeros, H. (1998). *Om hundre år er allting glemt? Emma Hjorts hjemms historie 1898-1998*. Bærum kommune: Emma Hjort museum.
- Florian, L. (2013). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. I: Florian, L. (ed). *The Sage Handbook of Special Education*, 2nd edition vol. 1. London: SAGE Publ. LTD, 9-22.
- FN (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=eng>
- FN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- FN (2006). *United Nations Convention on Rights of Persons with Disabilities*.
- FN-Sambandet. (Diverse årstall). Om FN. I: *fn.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.fn.no/Om-FN>
- FN-sambandet, (2016, 9. september). Unicef: FNs barnefond. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/UNICEF_-_FNs_barnefond
- Fossheim, H. (2017, 14. november). Aristoteles. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. januar 2018 fra <https://snl.no/Aristoteles>.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Fretheim, E. (11/5-2014). Markerer 18-årsdagen med autismekonferanse. I: *moss-avis.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.moss-avis.no/nyheter/nyheter/markerer-18-arsdagen-med-autismekonferanse/s/2-2.2643-1.8421205>

Fretheim E. (2016 a). Røe Isaksen på Bytårnet. Torbjørn Røe Isaksen besøkte Globus-klassen for unge asylsøkere på Bytårnet. I: *moss-avis.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.moss-avis.no/bilde Gallerier/roe-isaksen-pa-bytarnet/g/5-67-216293>

Fretheim, E. (2016 b, 20. november). Stian Orm mottok Benedichtes minnepris. I: *Moss-avis.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.moss-avis.no/nyheter/moss/video/stian-orm-mottok-benedichtes-minnepris/s/5-67-344899>

Friluftslivloven. (1957, revidert 2013). *Lov om friluftslivet av 01.07.1957*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>

Frønes, I. og Strømme, H. (2012). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

FSAN P6. (2010). *Bestemmelse for militær helsetjeneste og legebedommelse*. Sessvollmoen: Forsvaret. Hentet 10. mars 2018 fra <http://docplayer.me/47887214-Bestemmelse-for-militaer-helsetjeneste-og-legebedommelse-fsan-p6.html>

Fürst & Høverstad ANS. (2006). *Spesialundervisning i grunnskolen. Fordelingsprofil og fordelingskonsekvenser av ressursfordelingsmodellen for grunnskolen*. Sammenendragsrapport 07.09.2006. Oslo: Utdanningsetaten.

Førerkortveileder (Fra 1. oktober 2016). *Førerkortveileder*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 10. mars 2018 fra [https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/forerkortveilederen/seksjon?Tittel=psykiske-lidelser-og-svekkelser-10666#psykisk-utviklingshemming-\(helsekrav-til-forerkort\)](https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/forerkortveilederen/seksjon?Tittel=psykiske-lidelser-og-svekkelser-10666#psykisk-utviklingshemming-(helsekrav-til-forerkort))

Gabrielsen, C. K. (24.12.2013). Krigshelt blir benådet - 60 år etter at han ble dømt for å være homofil. I *www.tv2.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.tv2.no/a/5180204/>

Gandhi Research Foundation, Jalgaon. Gandhiji Religion and Spirituality. I *gandhifoundation.net*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.gandhifoundation.net/about%20gandhi3.htm>

- Gaski, H. (2017, 5. september). Samenes Historie. I *Store norske leksikon*.
Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/samenes_historie
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 15. opplag (1. i 1993). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grandin, T. (2008). 2. *Developing Talents: Careers for Individuals with Asperger Syndrome and High-functioning Autism*. Kansas City: Autism Asperger Publishing Co, US.
- Grandin, T. (2012). *Different . . . Not Less: Inspiring Stories of Achievement and Successful Employment from Adults With Autism, Asperger's, and ADHD*.
Arlington: Future Horizons Incorporated.
- Gresslien, J. (2000, 3. oktober). Norrøn mytologi og kristendommen. I: *Daria.no*.
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.daria.no/skole/?tekst=1033>
- Greve, M. & Hovind, O. B. (2017, 6. desember). Helsevesenets Historie.
I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/Helsevesenets_historie
- Haakenaasen, B. (2015). *Fra idioti til spesialpedagogiske utfordringer. Hvordan kan det idéhistoriske landskapet rundt Maria Montessori ha bidratt til å forme hennes syn på spesialpedagogiske utfordringer?* Master i spesialpedagogikk ved avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap (HIS). Lillehammer: Høgskolen.
Hentet 10. mars 2018 fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/283664/SPE3006%20Masteropp_gave%20Haakenaasen%20jan15.pdf?sequence=1
- Haave, P. (prosjektansvarlig) og Giæver, Ø. (2000). *Sterilisering på medisinsk grunnlag og sammenhengen mellom eugenikk og humangenetikk*. Et forprosjekt. Med vedlegg om Sentralkartoteket for åndssvake og arvelighetsregisteret ved Universitetet i Oslo. Oslo: Norges forskningsråds trykkeri.
- Haave, P. (2008). *Ambisjon og handling. Sanderud sykehus og norsk psykiatri i et historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forl.
- Hagen, R. B. (2017, 20. september). Trolldomsprosessene. I *Store norske leksikon*.
Hentet 22. januar 2018 fra <https://snl.no/trolldomsprosessene>.

Halkin, L. E. (1989). *Erasmus von Rotterdam. Eine Biographie*. Zürich: Benziger.

Halvorsen, P. B. (2014, 28. april). Jesuittordenen. I *Store norske leksikon*.

Hentet 26. juli 2017 fra <https://snl.no/Jesuittordenen>

Hansen, N. R. (foto og video), Mikkelsen, M. (tekst), Møller, L. (foto og video) og Åsebø, S. (tekst). (2014, 8. november). «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett.».

I: Vg. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.vg.no/spesial/2014/odin/> og <https://www.vgtv.no/video/103204/odins-historie>

Hansen, N. R. (foto og video), Mikkelsen, M. (tekst), Møller, L. (foto og video) og Åsebø, S. (tekst). (2014, 9. november). De valgte å være åpne om sønnens død. Odins mamma håper i fremtiden å kunne snakke om mobbing til lærere og elever. I: *Vg.no*.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/odins-mamma-om-responsen-det-betyr-alt-for-meg/a/23332063/>

Hanssen, M. M. (2011, 9. desember). Hva er mind control – tankekontroll? I: *Nyhetsspeilet*.

Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.nyhetspeilet.no/2011/12/hva-er-mind-control-tankekontroll/>

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haugan, S. & Filseth, G. & Kristiansen, K. (2018, 20. februar). Mahatma Gandhi.

I *Store norske leksikon*. Hentet 26. juli 2017 fra https://snl.no/Mahatma_Gandhi

Hauser, M. (2010, 29. april). In our annual TIME 100 issue we name the people who most affect our world. Heroes, Temple Grandin. I: *Time*. Hentet 10. mars 2018 fra

http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1984685_1984949_1985222,00.html

Heggen, K. og Sætersdal, B. (2002). *I den beste hensikt? «Ondskap» i behandlingssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Helsvig, K. G. (2014). *1814–2014. Kunnskapsdepartementets historie*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>
- Hoem, A. (1978). *Norsk nasjonalkultur. En kulturpolitisk oversikt*. Oslo: Universitetsforlag
- Hoff, L. (2006, 9. mars). Hekseprosessene i Europa var oftest nabokrangler. I: *UNIO*. Nettavis for Universitetet i Oslo. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.uniform.uio.no/nyheter/2006/03/hekseprosessene-i-europa-var-oftest-nabokrangler.html>
- Hoffmann, C. og Moe, V. (red.). (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Oslo: HLS-senteret. Hentet 10. mars 2018 fra http://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/befolkningsundersokelse:-holdninger-til-joder-og-a/hl-rapport_13des-web.pdf
- Holterman, S. og Jelstad, J. (2012, 21. september). De nye spesialskolene. I: *utdanningsnytt.no*. Hentet 10. mars 2018 fra http://www.skup.no/metoderapporter/2012/2012-20_De_nye_spesialskolene.pdf
- Høstmælingen, N. (2010). *Hva er MENNESKERETTIGHETER*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.universitetsforlaget.no/nettbutikk/hva-er-menneskerettigheter-uf.html>
- Håvamål. (Norrøn tid). I: *heimskringla.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://heimskringla.no/wiki/Håvamål>
- Idsøe, E. C & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Inkvisisjonen. (2018, 4. januar). I *Store norske leksikon*. Hentet 22. januar 2018 fra <https://snl.no/inkvisisjonen>.

Innst. S. nr. 162 (2003–2004). *Innstilling til Stortinget fra sosialkomiteen.*

Innstilling fra sosialkomiteen om nedbygging av funksjonshemmende barrierer.

Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.

Oslo: Sosialkomiteen. Hentet 29. januar 2018 fra

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-162.pdf>

Ishaq, B. (2017). *Hvem snakker for oss*. Oslo: Cappelen. Hentet 15. desember 2017 fra

https://issuu.com/cappelendam/docs/hvem_snakker_for_oss?e=0/54858038

Itard, J. (1801 og 1806). *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron*. Paris: Bibliothèque

Hentet 10. mars 2018 fra

http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/itard_victor_aveyron.pdf

Johannsdottir, O. (1916). *De ulykkeligste. Livsskildringer fra Christiania.*

Fredrikstad: E. H. Wangs forlag.

Johansen, A. H. (2014, 8. november). Klarer du å knekke Turing-koden? I: *Dagbladet.no*.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.dagbladet.no/nyheter/klarere-du-a-knekke-turing-koden/60863445>

Johansen, A. J. (1998). Psykisk utviklingshemmede og samfunnet. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://institusjon.bymuseet.no/index.php?do=visDiverse&vis=24>

Jåsund, C. B. og Topdahl, R. C. (2014, 12. november). Fylket brøt loven da Jonas (17) ikke fikk gå på musikklinja. I: *Nrk.no*. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.nrk.no/rogaland/fylket-brot-loven-da-jonas-17-ikke-fikk-ga-pa-musikklinja-1.12040145>

Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax.

Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2011). *Handbook of Special Education*.

New York: Routledge. Hentet 10. mars 2018 fra

https://www.amazon.com/dp/0415800722/ref=rdr_ext_tmb#reader_0415800722

- Kildenett. (Ukjent). Historisk metode. I: *kildenett.no*. Hentet 29. mars 2018 fra <http://www.kildenett.no/portal/temaer/Historisk.metode>
- King, M. L., jr. (1963). Letter from Birmingham Jail. I: *The Atlantic Monthly*; August 1963; The Negro Is Your Brother; Volume 212, No. 2; pages 78 - 88.
Hentet 7. April- 2018 fra https://web.cn.edu/kwheeler/documents/Letter_Birmingham_Jail.pdf
- Kirkebæk, B. (1993). *Da de åndsvage blev farlige*. Doktoravhandling.
København: Danmarks lærerhøgskole
- Kirkebæk, B. (1999). Den velmenende orden. Om professionalitet i synet på mennesker med handicap sett i et handicaphistorisk perspektiv.
I: M. Dalen, A-L. Rygvold og R. Tangen (red). *Mangfold og samspill – om minoriteter og avvik i familie og samfunn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kirkebæk, B. (2004). Tro og overtro. I: *Handicaphistorisk Tidsskrift 11*.
Søborg: Dansk psykologisk Forlag. Hentet 03. mars 2018 fra <http://www.handicaphistorien.dk/upl/website/ht-11-2004/HT11.pdf>
- Kirkebæk, B. (2010). *Almegt og afmegt*. København: Akademisk forlag.
- Kjelstadli, K. (2005). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*.
Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 15. desember 2017 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300018
- Kolderup, T. & Svendsen, L. F. H. (2017, 5. juni). Jean Jacques Rousseau.
I *Store norske leksikon*. Hentet 11. mars 2018 fra https://snl.no/Jean-Jacques_Rousseau
- Kopperud, S. A. (2011). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En kvalitativ intervjustudie*.
Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU. Hentet 08. mars 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269485/452634_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave.
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvar, S. (2010). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Norvus Forlag.

- L 97. (1996). *Læreplan for den 10 -årige grunnskole*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Hentet 28. mars 2017 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#3>
- Larssen, T. (2007). *En historisk oversikt over skoletilbudene i Norge for elever med synshemming*. Oslo: Huseby kompetansesenter. Hentet 11. mars 2018 fra <http://docplayer.me/113108-En-historisk-oversikt-over-skoletilbudene-i-norge-for-elever-med-synshemming.html>
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- League of Nations (1924). *Geneva Declaration of the Rights of the Child*. Hentet 10. Mars 2018 fra <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>
- Leraand, D, & Millstein, M. (2018, 6. februar). Nelson Mandela. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars fra https://snl.no/Nelson_Mandela
- Letvik, H. (2016, 4. oktober). De fikk Nobelpriser for bruk av farlig plantevernmiddel og lobotomi. I: *Aftenposten.no*. Hentet 11. mars 2018 fra <http://www.aftenposten.no/norge/De-fikk-Nobelpriser-for-bruk-av-farlig-plantevernmiddel-og-lobotomi-605909b.html>
- Lev Semjonovitsj Vygotskij. (2017, 20. oktober). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij.
- Lid, I. M. (2017 a). Forestillinger om medborgerskap i lys av kjønn og funksjonsevne. I: *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Årgang 41, nr. 3–2017, s.187–202. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 20. januar 2018 fra https://www.idunn.no/file/pdf/67018459/forestillinger_om_medborgerskap_i_lys_av_kjoenn_og_funksjons.pdf
- Lid, I. M. (2017 b). Martha C. Nussbaums politiske teori om rettferdighet som bidrag til et teoretisk grunnlag for likeverd og medborgerskap I: *Fontene Forskning* 1/2017, årgang 10, s.16-28. Hentet 30 januar 2018 fra <http://fonteneforskning.no/pdf-15.55946.0.3.b855515135>

- Lid, I. M. (2017 c). Medborgerskap i spennet mellom ekskludering og inkludering: Funksjonshemming, fremmedhet og nye fellesskap. I Lid, I. M & Wyller, T. (red.), *Rom og etikk : fortellinger om ambivalens* (s. 35-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet 11. mars 2018 fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/download/18/64/232-1?inline=1>
- Lindström, E. og Ryding, M. B. (2008). *Fredsfostran- det essensiella i Montessoripedagogiken*. Examensarbeite i Montessoripedagogik, ved Folkuniversitet Kursverksamheten. Lund: Lunds Universitet. Hentet 10. mars 2018 fra https://fripress.se/onewebmedia/webbpubl/fpw-065_fredsfostran_och_montessori.pdf
- Lingås, L. G. (2014). *Etikk for pedagoger*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lippestad, J. (1981). *Tidlig fremstøt for helhetspedagogikk: Johan Anton Lippestad og psykisk utviklingshemmede 1874-1913*. Hovedoppgave i sosialpedagogikk. Oslo: Universitetet.
- Locke, J. (2003): *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Oxford University Press.
- Løgstrup, K. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løkeland, S. (2008). *Statens spesialskoler 1825-1992*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
Hentet 10. mars 2018 fra [http://www.statped.no/globalassets/region/statped-vest/dokumenter/historie/statens spesialskoler1825 til 1992.pdf](http://www.statped.no/globalassets/region/statped-vest/dokumenter/historie/statens_spesialskoler1825_til_1992.pdf)
- Lønne, A. (2018, 20. februar). Salutogenese. I: *Store medisinske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- Magerøy, H. (2015, 4. mai). Nordisk Religion. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/nordisk_religion.

- Manin, E. H. (2007). *Rehabiliteringsvirksomhetens historie*. Hovedfagsoppgave.
Oslo: Universitetet i Oslo, seksjon for helsefag ved det medisinske fakultet.
Hentet 10. mars 2018 fra
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/28495/Hovedfag_Manin.pdf?sequence=2
- Maria Montessori. (2017, 1. april). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
https://snl.no/Maria_Montessori
- Martin Luther King. (2017, 3. mars). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
https://snl.no/Martin_Luther_King
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi: en innføring*. WordPress og HIT (Stange).
Hentet 10. mars 2018 fra <http://filosofi.no/>
- Marx, K. (2015, 1. Utg.1857). *Kapitalen*. Oslo: Oktober
- Mikhail Gorbatsjov. (2017, 20. september). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra
https://snl.no/Mikhail_Gorbatsjov
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London: Parker, Son & Bourn, West Strand.
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://books.google.bg/books?id=lyUCAAAAQAAJ&dq=inauthor%3A%22John%20Stuart%20Mill%22&hl=bg&pg=PP5#v=onepage&q&f=false>
- Minken, A. (2017, 11. desember). Romanifolk. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018
fra <https://snl.no/romanifolk>
- Min Stemme. Nasjonale minoriteter. I: *minstemme.no*. Hentet 30. mars 2018 fra
http://www.minstemme.no/faglige-ressurser/nasjonale_minoriteter
- Modvar, A. (1970). *Slaget om solen*. Oslo: Gyldendal
- Montessori, M. (1988, 1. utgave 1909). *The Montessori Method*.
Salt lake city, UT, U.S.A: Blindpig Books.
- Montessori, M. (1994). *Discovery of the Child*. New York: Random House Inc

- Moum T. og Sævareid, A. (2017). *Historie og filosofi 1*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
Hentet 19.01.2018 fra
<http://historieogfilosofi1.cappelendamm.no/c350992/artikkel/vis.html?tid=416871>
- Myers, R. H., Myers, S. L., Walpole, R. E. & Ye, K. (2011). *Probability & Statistics for Engineers and Scientists* (9 utg.). US: Pearson Education.
- Niemi, E. (2002). Forsking om kvenene: Politikk og vitenskap, oppdagelse og gjenoppdagelse. I: Thor Ola Engen (red.), *Kulturell identitet og regional utvikling. Rapport fra en forskningskonferanse*, s. 106-132. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nielsen, H. og Vesje, K. (2003-2004). Barnehjems granskning i Oslo.
I: *NRK Østlandssendingen*. Hentet 10. mars 2018 fra
<http://www.skup.no/metoderapporter/2003/2003-33%20Barnehjemsgranskingen%20i%20Oslo.pdf>
- Njalsson, S. (2016, 29. april). IQ, EQ og det gode samfunn. I: *Morgenbladet*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/04/iq-eq-og-det-gode-samfunn>
- Nordahl, T., Sørli, M-A. Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget. (kap. 1 – 7)
- Norsk psykologforeningen. (2012). Førerkortveileder. I: *psykologforeningen.no*.
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://www.psykologforeningen.no/medlem/foererkortveileder>
- Northrup, D. (1994). *The Atlantic Slave Trade (Problems in World History)*.
Lexington, Massachusetts: D C Heath & Co.
- NOU 1973: 25. *Omsorg for psykisk utviklingshemmede*.
- NOU 1983: 36. *Funksjonshemmedes år 1981. Handlingsplan for 80-årene*.
- NOU 1985: 34. *Levekår for psykisk utviklingshemmede*
- NOU 1994: 8. *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*
Hentet 10. mars 2018 fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-8/id139439/>

NOU 2001: 22. *Fra Bruker til Borger*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

NOU 2003: 33 *Granskning av påstander om uetisk medisinsk forskning på mennesker*.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-33/id149032/>

NOU 2009: 08. *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-08/id558007/>

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

NOU 2015: 7. *Assimilering og motstand. Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4298afb537254b48a6d350dba871d4ce/no/pdfs/nou201520150007000dddpdfs.pdf>

NOU 2016: 17. «På lik linje». *Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Hentet 30. januar 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

NTNU Samfunnsforskning AS. (2013-14). *Elevundersøkelsen 2013 - analyse av mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Trondheim: NTNU.

NTNU Samfunnsforskning AS. (2017). *Elevundersøkelsen 2017: Mobbing og arbeidsro*.

Trondheim: NTNU. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>

NTNU Samfunnsforskning AS. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/18*. Trondheim: NTNU. Hentet 10. mars 2018 fra

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf

- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge: Harvard University Press. Hentet 3. Februar 2018 fra https://www.amazon.com/Political-Emotions-Love-Matters-Justice/dp/0674503805/ref=reader_auth_dp
- Næss, A. (2000). *Gandhi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability from Theory to Practice. I: Mac.Millians Press*.
- Oppland, B. (2012). *Henvisninger til PPT*. Masteroppgave i tilpasset opplæring. Bodø: Universitetet i Nordland. Hentet 10. mars 2018 fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141761/Oppland_Berit.pdf?sequence=1
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. mars 2018 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortak.no. (Diverse). *Ordtak.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.ordtak.no/>
- Pedersen, B. (2017, 28. juli). Marie Curie. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/Marie_Curie
- Pedersen, H. (2015, 6. juni). Gruvekkende norsk statsrasisme. I: *Aftenbladet*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.aftenbladet.no/meninger/Gruvekkende-norsk-statsrasisme-34388b.html>
- “Philippe Pinel”. (2016, 20 juni). Famous Scientists. I: *famousscientists.org*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.famousscientists.org/philippe-pinel/>
- Pinel, P. (Translated by D. D. Davis). (1806). *A Treatise on Insanity*. London: Cadell and Davies. Hentet 10. mars 2018 fra <https://archive.org/details/atreatiseoninsa00pinegoog>
- Pinel, P. (1901). *The Method Meditations and Philosophy*. Washington and London: M. Walter Dunne.
- Platon. (2008). *Samlede verker Bd. 1-9*. Oslo: Vidarforlaget.

Plato. (2012). *The Apology of Socrates*. ThoughtAudio.com. Hentet 12. januar 2018 fra

https://web.archive.org/web/20100331123827/http://www.thoughtaudio.com/titlelist/T_A0023-Apology/

Popper, K. (1962). *The Open Society and Its Enemies*, vol. 1. New York.

Rammeplanen for barnehagen. (2015). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Rasch, E. (2007) Rasehygiene skulle styrke nasjonen. I: *Illustrert vitenskap*.6, s: 83-89.

Hentet 11. mars 2018 fra

<http://illvit.no/kultur-historie/rasehygiene-skulle-styrke-nasjonen>

Reddick, L. D. (1959, 10. februar). I *Press Conference in New Delhi*.

Hentet 28. april 2018 fra

http://okra.stanford.edu/transcription/document_images/Vol05Scans/10Feb1959_AccountbyLawrenceDunbarReddickofPressConferenceinN.pdf

Reindahl, S.M. og Haustatter, R.S. (red). (2010). *Spesialpedagogikk og etikk*.

Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Romøren, T. I. (1995): Reformen for psykisk utviklingshemmede. I: *HVPU-reformen i forskningens lys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Rosvold, K. A. (2017, 5. juli). Slaget På Stiklestad. I *Store norske leksikon*.

Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/Slaget_p%C3%A5_Stiklestad.

Rousseau, J.-J. (2003). *On the Social Contract*. Dover Thrift Editions.

Hentet 10. mars -2018 fra

https://www.amazon.co.jp/Social-Contract-Dover-Thrift-Editions/dp/0486426920/ref=pd_lpo_sbs_14_t_0/355-6915628-1833253?encoding=UTF8&psc=1&refRID=EQKCTPGXH2V5B47YEK1Y#reader_0486426920

Sagdahl, M. (2017, 21. november). Dydsetikk. I *Store norske leksikon*.

Hentet 22. januar 2018 fra <https://snl.no/dydsetikk>.

- Salehrad, I. (2016). *Globus mottaksklasse. Hvordan nyankomne barn med migrantbakgrunn kommer inn i vanlig opplæring i skolen. Hvordan skolen tilrettelegger og organiserer opplæringstilbudet for nyankomne elever for å inkludere dem i det sosiale og flerkulturelle læringsfellesskap på skolen*. Masteroppgave innenfor disiplinen Interkulturelt arbeid. Bergen: Den Vitenskapelige Høgskole
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J.B. Baillière. Hentet 10. mars 2018 fra <https://archive.org/stream/traitementmoral00segugooog#page/n11/mode/2up>
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp : opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Dr. avhandlingen i spesialpedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Unipub forl. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/d4863c88f4b1059e31121a880c4cf292?index>
- Simonsen, E. (2005). Problembarn og profesjoner – krigsbarn som norsk sosial kategori i norsk etterkrigstid. I: *Barn nr. 1 2005*:39-56. Oslo: Norsk senter for barneforskning. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272503516/Simonsen1.pdf/ca837f9d-4b9f-442c-b5a2-27ac3f7e424b>
- Simonsen, E. og Johnsen, B. H. (2007): *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Oslo: Unipub forlag
- Simonsen, E. (2014, 21. november). Emma Hjorth. I Norsk biografisk leksikon. Hentet 14. april 2018 fra https://nbl.snl.no/Emma_Hjorth.
- Skevik, E. (2016, 25. august). Politimenn trakassert etter burkini-aksjon. I: *Vg.no* Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/frankrike/politimenn-trakassert-etter-burkini-aksjon/a/23775846/>
- Skouen, A. (1966). *Rettferd for de handicappede: et foreldre-synspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral*. Oslo: Aschehoug. Hentet 10. mars 2018 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/10622f648efab3504a5616371c9f1b85.nbdigital?lang=no#3>

- Sokrates. (2017, 11. oktober). I *Store norske leksikon*. Hentet 1. mars 2018 fra <https://snl.no/Sokrates>
- Solberg, B. & Røvik, S. (2017, 25. januar). Vikingtiden. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/vikingtiden>.
- Solheim, I. (2010). «Integrering er ikke bare å sitte i samme rom, altså.» *En studie av lærernes erfaringer med integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave i Helsefag. Bergen: Det psykologisk og medisinske fakultet HEMIL-senteret. Hentet 10. mars 2018 fra <http://bora.uib.no/handle/1956/1787>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? I: *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4, (1), 27-45.
- SOR (a). Den tause perioden i vår forhistorie (1900-1945). I: *samordningsradet.no*
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.samordningsradet.no/historikk4.cfm?pArticleId=30188&pArticleCollectio nId=4718>
- SOR (b). Tid for ettertanke og omveltning - Et historisk vendepunkt (1945-1951). I: *samordningsradet.no*. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.samordningsradet.no/historikk4.cfm?pArticleId=30189&pArticleCollectio nId=4718>
- SOR (c). Målet var en ordnet omsorg for åndssvake (1951-1970). I: *samordningsradet.no*. Hentet 30. mars 2018 fra <http://www.samordningsradet.no/historikk4.cfm?pArticleId=30193&pArticleCollectio nId=4718>
- SOR (d). Samordningsrådets rolle (1970-1988). I: *samordningsradet.no*
Hentet 11. mars 2018 fra <http://www.samordningsradet.no/historikk4.cfm?pArticleId=30195&pArticleCollectio nId=4718>

- Sorkmo, J. (2011). *STATPED. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. mars 2018 fra http://www.statped.no/globalassets/om-statped/statpeds_historie/stateds-historie.pdf
- Spencer, H. (1864). *The Principles of Biology*. London og Edinburgh: Williams and Norgate. Hentet 10. Mars 2018 fra <https://archive.org/details/principlesbiolo05spengoog>
- Staff, T. (2010, 1. april). The 2010 TIME 100 Poll. 2010 Candidates. Temple Grandin. I: *content.time.com*. Hentet 10. mars 2018 fra http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,1972075_1972078_1972474,00.html
- Steen, T. (2017, 11. september). Slaveri. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/slaveri>
- Storhaug, H. (2015). *Islam den 11. landeplage*. Oslo: Kolofon forlag.
- Stortingsmelding nr. 88. (1966-67). *Funksjonshemmede i samfunnet*. Oslo: Det Kongelige Helse- og Omsorgsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 88. (1974-75). *Omsorg for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Det Kongelige Helse- og Omsorgsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 67. (1986-87). *Ansvar for tiltak og tjenester for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Det Kongelige Helse- og Omsorgsdepartement.
- St.meld. nr. 47 (1989-90). *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Det Kongelige Helse- og Omsorgsdepartement.
- St.meld. nr. 40 (2002-2003) - *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Det Kongelige Sosialdepartement. Hentet 29. januar 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>

St.meld.nr. 25 (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening. Framtidas*

omsorgsutfordringer. Oslo: Det Kongelige Helse- og Omsorgsdepartement.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-2005-2006-/id200879/>

St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Sturlasøn, S. (1900). *Kongesagaer*. I: *Heimskringla*. Nationalutgave (2. utgave).

Oversatt av Gustav Storm. Kristiania: J.M. Stenersen & Co. Hentet 16 januar 2018 fra

http://www.heimskringla.no/wiki/Magnuss%C3%B8nnernes_saga

Sunde, K. (2009, 25. februar). Fakta om renessansen, humanismen og reformasjonen, samt presentasjon av noen sentrale forfattere på 1500-tallet. I: *Daria.no*.

Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.daria.no/skole/?tekst=11022>

Svendsen, L. F. H. & Thorsen, D, E. (2017, 10. juli). John Locke. I *Store norske leksikon*.

Hentet 10. mars 2018 fra https://snl.no/John_Locke.

Svendsen, L. F. H. (2017, 12. september). Knud Ejler Løgstrup.

I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra

https://snl.no/Knud_Ejler_L%C3%B8gstrup

Sætersdal, B. (1985). *Når veiene skilles : samtaler med foreldre som har utviklingshemmede barn på institusjon*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.nb.no/nbsok/nb/88f83802256f9d9f23f548625b04c099.nbdigital?lang=no#7>

Sætersdal, B. (1994). *Menneskeskjebner i HVPU-reformens tid: livshistorier og sosiale forandringer*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f5f9836160f51eeaa747a54d4b79bec6.nbdigital?lang=no#37>

- Sætersdal, B. (1998). *Tullinger, skrullinger og skumlinger: fra fattigdom til velferdsstat*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2724814cb9b7dafc64f1ae9772aaff36.nbdigital?lang=no#0>
- Sævereid, H. B. (2016, 24. august). Lå og sov - fikk burkini-bot. I: *Vg.no*
Hentet 10. mars 2018 fra <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/frankrike/laa-og-sov-fikk-burkini-bot/a/23774429/>
- Thomas, H. (1997). *The slave trade: the story of the Atlantic slave trade, 1440-1870*. New York: Simon & Schuster
- Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
Hentet 10. mars 2018 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475048.pdf>
- Thorsen, K. (2005). *Livshistorier, livsløp og aldring. Samtaler med mennesker med Utviklingshemning*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.
- Thorsen, D. E. & Berg, O. T. (2014, 23. mai). Sosialdarwinisme. I *Store norske leksikon*.
Hentet 29. mars 2018 fra <https://snl.no/sosialdarwinisme>.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., David Cameron, L. og Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogiskkompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? I: *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2, 103–114.
- Tjora, A. (2018, 20. februar). Norm. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/norm>.
- Tøssebro, J. (red.) (1997). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2011). *20 år etter reformen for personer med utviklingshemming – Innfridde mål eller brutte visjoner?* Oslo: NTNU
- Ulvund, F. (2017, 15. februar). Jødeparagrafen. I *Store norske leksikon*.
Hentet 10. mars 2018 fra <https://snl.no/J%C3%B8deparagrafen>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Unicef. Barnekonvensjonens historie. I: *Unicef.no*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.unicef.no/barnekonvensjonen/barnekonvensjonens-historie>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2014/15*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/Grunnskole%20GSI%20notat%202014-15.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2015/16*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017 a). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret-2016/17*

Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-201617/>

Utdanningsdirektoratet. (2017 b). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Vik, M. (2011). *Empowerment: -Et paradigmeskifte i spesialpedagogisk rådgiving?*

En fagkritisk studie av empowerment som prinsipp for spesialpedagogisk rådgiving.

Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskaplige fakultet ved instituttet for spesialpedagogikk. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/31408>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallenius, H. (2016, 26. august). Fransk grunnlovsdomstol opphever burkiniforbudet. I: *Vg.no*. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.vg.no/nyheter/utenriks/frankrike/fransk-grunnlovsdomstol-opphever-burkiniforbudet/a/23776414/>

Warberg-Knoll, H. (2016, 21. juni). Lover at ingen skoler skal nedlegges. I: *Moss-avis.no*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.moss-avis.no/moss-kommune/skoler/nyheter/lover-at-ingen-skoler-skal-nedlegges/s/5-67-278782>

Warnock (1978). *The Warnock Report (1978). Special Educational Needs*.

London: Her Majesty's Stationery Office. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Warnock, M. (2010, 17. September). Baroness Mary Warnock: The cynical betrayal of my special needs children. I *telegraph.co.uk*. Hentet 10. mars 2018 fra

<https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8009504/Baroness-Mary-Warnock-The-cynical-betrayal-of-my-special-needs-children.html>

Weissmann, G. (2008). Citizen Pinel and the Madman at Bellevue. I: *The FASEB Journal*.

Hentet 10. mars 2018 fra

https://www.researchgate.net/publication/5401343_Citizen_Pinel_and_the_Madman_at_Bellevue

Willumsen, L. H. (2008). *Seventeenth-Century Witchcraft Trials in Scotland and Northern Norway*. Ph. D. thesis. Edinburgh: University of Edinburgh. Hentet 10. mars 2018 fra

<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.536643>

Willumsen, L. H. (2013). *Dømt til ild og bål. Trolldomsprosessene i Skottland og Finnmark*.

Stamsund: Orkana Akademisk. Hentet 13. januar 2018 fra

https://issuu.com/orkana/docs/d_mt_til_ild_og_b_l

Willumsen, L. H. (2017). *Kilder til trolldomsprosessene i Finnmark*.

Modernisert språklig utgave. Leikanger: Skald forlag/Statsarkivet i Tromsø

Østrem, K. (1983). *Av træls ætt. Historia om ideologi og praksis overfor psykisk*

utviklingshemmede. Hovedfagsoppgave til embetseksamen i spesialpedagogikk.

Hosle: Statens Spesiallærerhøgskole.

Øzerk, K. Z. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet, En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter & Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I: T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 103-174).

Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg 1

Informasjon til informantene om prosjektet

Opplysninger om student og institusjon som er ansvarlig:

Student: Ann Kristin Olsen.

Institusjon: HIØ, masterstudie i spesialpedagogikk, avdeling for lærerutdanning i Halden.

Mitt prosjektets formål / problemstilling

Jeg ønsker å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk om: *Hva er vårt syn på mennesker som er «annerledes» sett i et historisk- og i et nåtidsperspektiv med vekt på utviklingen mot borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere?* Hva som samfunnet har definert som «annerledes» har skiftet opp gjennom tidene. Med skifte av holdning skifter også begrepsbruken vår.

Hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling:

Jeg skriver om holdninger så derfor blir det blant annet aktuelt å bruke vitenskapsfilosofiske metoder. Vitenskapsfilosofi er ikke vitenskap, men refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. Etersom jeg gransker historien vil det også være aktuelt å bruke historisk metode. «En velkjent framgangsmåte innenfor historisk forskning, er å ta utgangspunkt i et samtidsproblem og følge røttene bakover» (Kjeldstadli, 2005). Samtidig vil det kunne være aktuelt å foreta kvalitative intervjuer av enkelt personer hvor det er et stort aldersspenn på informantene. Etersom alt vil bli anonymisert og det ikke vil bli oppbevart eller publisert noen personlige opplysninger, er ikke masteroppgaven godkjenning meldepliktig etter personopplysningsloven (<http://www.nsd.uib.no/personvern/>). Informantenes utsagn vil jeg forsøke å strukturere og fortolke mot relevant litteratur.

Hvilke typer opplysninger som skal samles inn:

Mange av opplysningene som samles inn, er historisk allmennkunnskap som jeg ønsker å se opp mot informantenes fortellinger og borgerperspektivet om at vi alle er likeverdige borgere. Historien opp igjennom tidene som jeg undersøker, vil bli skrevet kronologisk slik at det er lettere å se periodiseringen og årsakssammenheng. En tidsperiode ses gjerne i sammenheng med hvilke politiske, kulturelle og sosiale prosesser som var typisk for den perioden. Det vil da bli lettere å tolke og analysere kildematerialet i ettertid. På intervjuene/samtalene ønsker jeg å bruke kvalitativ tilnærming med åpne spørsmål slik at informantene skal få større frihet til å kunne ta opp ting som er spesielt viktig for dem innenfor masteroppgavens tema. Jeg ønsker å legge opp til å stille oppklarende oppfølgings spørsmål underveis til det som informantene sier, slik at fortolkningen av svarene skal bli så riktig som mulig. Informantene vil få lese igjennom sluttresultatet for godkjenning før publisering ettersom jeg som forsker må sørge for å være tro mot informantenes synspunkter og intensjoner (=responsvalidering).

Det er frivillig å delta, opplysningene behandles konfidensielt og forventet prosjektslutt:

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse. Med henblikk på datasikkerhet vil ingen personopplysninger bli lagret på pc og heller ikke i notatform. Alle konfidensielle data holdes anonymisert igjennom hele prosjektet. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved at direkte personopplysninger (som navn) og indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) ikke brukes. Masteroppgaven forventes ferdig 15. mai- 2018.

Mvh

Ann Kristin Olsen

Kilder:

Kjelstadli, K. (2005). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget.*

Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 19. desember 2017 fra

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008090300018