

FRA DØVESKOLE TIL KNUTEPUNKTSKOLE

FREMVEKSTEN AV EN STATLIG
VIDEREGÅENDE DØVESKOLE I BERGEN
1942-2005



Foto: Stein Larsen

Masteroppgave i historie
Universitetet i Bergen

Laila Ulvestad

Vår 2007

FORORD

Jeg begynte som lærer på Bjørkåsen skole i august 1986, og har stort sett jobbet der i ulike funksjoner de siste 20 årene. Arbeidet med masteroppgaven har gitt en meg en oversikt og en mulighet til å se skoleutviklingen litt på avstand med forskerøyne, samtidig som det er en del av min egen yrkeshistorie. Jeg har mange ganger lurt på hvordan det ene og det andre gikk til, for omstillingene i skoleverket har gått kontinuerlig og fort. Når den offentlige debatten om spesialskolene kommer opp igjen er det viktig å kjenne til historien for dette skoleslaget, om hvorfor de ble opprettet og hvorfor de ble avvirket

På mange måter kan det være en ulempe å skrive om et felt man kjenner godt fordi man kan være forutinntatt, det kan være vanskelig å ha den nødvendige forskerdistansen, man kan være redd for å trække på ømme tær osv. Likevel har det sine fordeler, for nettverket mitt har hjulpet meg til å finne både upubliserte skriftlige kilder og gode informanter. Det er mange som har hjulpet meg med oppgaven:

Først vil jeg rette en stor takk til min imøtekommende veileder, professor Inger Elisabeth Haavet, som har lest mine lange manus og kommet med konstruktive innspill underveis. Mandagsseminarene på Historisk Institutt har også vært inspirerende, lærerike og hyggelige, så takk også til Astri Andresen, Frode Ulvund og mine medstudenter!

En del av kildematerialet jeg har brukt har jeg fått låne fra privatpersoner, tusen takk til Sissel Grønlie og Malcolm Hurtle som åpnet boksene og permene! Dere har også stilt opp som informanter sammen med Sverre Urheim Lie, Sigrid Sve Låstad, Elen Lein, Øystein Stette, Gudmund Hernes, Grete Knudsen, Asle Georg Karlsen og Thorbjørn J. Sander. Takk så mye alle sammen for at dere ville dele deres erfaringer og tanker!

Å ta mastergraden kombinert med jobb har vært slitsomt. Takk til administrasjonen ved Slåtthaug videregående skole som lot meg få to måneders undervisningsreduksjon, og til min kollega Line som steppet inn og overtok klassene i denne perioden! Takk til Stein for bildet på oppgavens forside og til Asle som hjalp meg med trykking av oppgaven. Min tålmodige mann Rune fortjener stor takk for å ha holdt ut med meg i den lange "isolasjonsfasen", og for korrekturlesing og datahjelp. Sist men ikke minst: Stor takk til Siv som har lest manus med røntgenblikk, kommet med nyttige innspill og diskutert faglige spørsmål på turer innover Hardangervidda!

Jeg hadde som mål å sette siste punktum i oppgaven på min 50-årsdag.

Bønes 11.mai 2007- Punktum

Innholdsfortegnelse

DEL I:	5
KAP.1: INNLEDNING	5
<i>Kort om tidsrammen for oppgaven</i>	6
<i>Begrepsavklaring</i>	7
<i>Oppgavestruktur</i>	9
KAP.2: FORSKNINGSSTATUS	10
<i>Pionerhistorier</i>	11
<i>Profesjonshistorier</i>	11
<i>Levekårsforskning</i>	13
<i>Kulturell tilnærming</i>	15
<i>Diskursanalytisk tilnærming</i>	17
<i>Relevant forskningslitteratur i andre skandinaviske land</i>	18
<i>Manglende forskning og mitt bidrag</i>	18
<i>Metoder og kilder</i>	19
<i>Arkiv</i>	21
<i>Tidsskrift for interesseorganisasjoner</i>	22
<i>Pedagogenes organisasjoner</i>	23
<i>Min egen rolle som aktør</i>	23
<i>Kapittelsammendrag</i>	23
KAP.3: HVEM ER DE DØVE?	24
<i>Oppfattelse av døvhet i historien</i>	25
<i>Metodestrid: Tegn eller tale?</i>	25
<i>Skoler og foreningsdannelse</i>	27
<i>Profesjonsstrid</i>	29
<i>Hørselshemmede i Norge</i>	31
<i>Medisinsk døvhet</i>	31
<i>Kan døve bli hørende? Cochleaimplantat</i>	32
<i>døv eller Døv? En kulturell tilnærming</i>	33
<i>Tegnspråk i skolen</i>	36
<i>Kapittelsammendrag</i>	39
DEL II: DISKUSJONER OM DØVESKOLEN 1937-2005	41
<i>Integrasjon versus segregasjon</i>	41
<i>Kort om lang historie</i>	43
KAPITTEL 5: SEGREGASJON AV NYTTEHENSYN 1937-1960.	44
<i>Krav om fortsettelsesskole for døve</i>	45
<i>Fortsatt "s-yrker"</i>	48
<i>Oppsummering av argumentasjonen i perioden ca. 1937-1960:</i>	49
KAP.6: FRA SÆRSKOULETENKNING TIL NORMALISERING 1960-1980	49
<i>Brudd med særomsorgstenkningen</i>	51
<i>Funksjonshemming i et relasjonelt perspektiv</i>	53
<i>Kritikk mot spesialskolene</i>	53
<i>Foreldreopprør for de handicappede</i>	55
<i>Integrering og normalisering</i>	56
<i>Ny yrkesskole for døve gutter og jenter</i>	58
<i>Tegnspråket anerkjennes</i>	59
<i>Oppsummering av argumentasjon i perioden 1960-1980:</i>	60
KAP.7: 1980-1992: FRA SPESIALSKOLE TIL KOMPETANSESENTER	61
<i>Prosjekt S</i>	62

<i>Omstruktureringen i døveskolen på vent</i>	66
<i>Hvor er døve integrert?</i>	68
<i>"Integrering er ikke alltid inkluderende, men utvisende og isolerende."</i>	69
<i>Oppsummering av argumentasjonen i perioden 1980-1992:</i>	70
KAP. 8: FRA KOMPETANSESENTER TIL KNOTEPUNKTSKOLE 1992-2005	71
<i>Kompetansesentrene etableres</i>	72
<i>Staten en dårlig og uvillig skoledrifter</i>	74
<i>Eget sektorstyre for hørselssektoren</i>	76
<i>Knutepunktskole</i>	77
<i>Knutepunktskolen erstatter spesialskolen</i>	80
<i>Oppsummering av argumentasjonen i perioden 1992-2005</i>	82
DEL III: HVOR KOMMER TANKENE FRA?	84
KAP.9: INTERNASJONAL KOMPARASJON	84
<i>Ideimport ?</i>	84
<i>Kort om skoletilbudene frem til 1960-tallet</i>	86
<i>Svensk fortsettelsesskolelekt</i>	87
<i>Danmark fastholder mestertradisjonen</i>	88
<i>Situasjonen utenfor de skandinaviske land før 1960</i>	89
<i>Fra 1960-tallet: normalisering, likeverdighet og integrering</i>	89
<i>Ingen døvekategori i dansk skolelovgivning</i>	90
<i>Fortsettelsesskoler i andre land etter 1960</i>	91
<i>Hypotesen om ideimport: en oppsummering</i>	92
<i>Skolelovgivning med etterslep: samfunnsøkonomiens betydning</i>	92
<i>Interessekonflikter omkring tegnspråket</i>	93
<i>Aktører i handlingsrommet</i>	94
<i>Foreldreforeningene</i>	95
<i>Pedagogene</i>	96
<i>Døveforeningene</i>	97
<i>Normaliseringsdiskursen</i>	98
<i>Kapittelkonklusjon:</i>	99
KAP. 10: HOVEDKONKLUSJON	100
<i>Segregering for dyktiggjøring</i>	100
<i>Integrering og normalisering</i>	100
<i>Diskurser utvider handlingsrommet</i>	102
<i>Ideene krysser grenser</i>	103
<i>Individualisering og valgfrihet</i>	104
LITTERATUR OG KILDER	106
TRYKTE KILDER:	106
<i>Stortingets trykksaker:</i>	106
<i>Regjeringens trykksaker:</i>	106
<i>Komiteinnstillinger:</i>	106
<i>Rapporter:</i>	107
<i>Avisartikler:</i>	107
<i>Møtereferat/ årsmeldinger/ foredrag/ artikler:</i>	107
<i>Tidsskrift:</i>	107
UTRYKTE KILDER:	108
<i>Intervju foretatt av Laila Ulvestad:</i>	108
<i>Nettsteder:</i>	108
LITTERATUR	109

DEL I:

KAP.1: INNLEDNING

”I eldre tider kaltes de døvstumme for de dumme, og døveskolen kom på folkemunne langt inn i vår tid til å hete dummeskolen. De døvstumme kunne ha det bra under heldige omstendigheter- enkelte steder greidde en og annen prest å få undervist den døvstumme så meget at han ble konfirmert. Da var de nesten fullverdige borgere: om et døvstumt brødrepar fra Stange vet vi at de oppnådde en kongelig dispensasjon slik at de ble gift. Men det var ualminnelig.”¹

Da den første undervisningen av døve startet, forstod folk at det var døves ører og ikke forstanden det var noe galt med. Opplæringens mål var først og fremst å lære døve å forstå talespråket slik at de kunne bli konfirmert og bli nyttige samfunnsmennesker.

Dyktiggjøringen til deltagelse i samfunnet ble et middel til å skille seg av med ”dumme-stempelet”, og ett viktig steg i denne retning var utskilling av døve og blinde fra den felles skoleloven med åndssvake.² Døve viste seg å være opplæringsdyktige, de kunne lære å lese og skrive, til en viss grad snakke, de kunne konfirmeres, gifte seg, få barn, arbeide, og delta i samfunnet. Døveskolene fikk frem døves potensiale som nyttige borgere, samtidig som de åpnet for at døve fikk et eget sted å treffe likesinnede, utvikle sitt visuelle språk og sin kultur

Fra det første døvstummeinstituttet ble opprettet i Trondhjem i 1825, gikk det 117 år til den første yrkesskolen for døve startet opp. Landets første fortsettelsesskole for døve, Bergen Offentlige skole for døve, ble opprettet i 1942.³ Fire år etter, i 1946, ble Yrkesskolen for døve piker opprettet i Stavanger. For døve ble det et merkeår, en egen skole der døve ungdommer kunne få en yrkesopplæring ville kunne gi dem muligheter for å konkurrere på et stadig mer spesialisert arbeidsmarked. Staten skulle være garantisten for at døve i hele landet fikk lik rett til opplæring.

Da jeg startet på arbeidet med masteroppgaven var jeg ikke klar over hvor omfattende ”døveskolesaken” var, hvor mange forhold som måtte undersøkes for å finne årsaker til at den statlige videregående skolen oppstod, bestod og til slutt ble lagt ned. Opprettelse av særskoler for enkelte grupper funksjonshemmede har gjerne vært forklart partikulært. En årsaksforklaring har vært at det var samfunnets behov for at alle skulle kunne brødfø seg selv. En annen forklaring har vært at det var døveorganisasjonen som gjennom langvarig kamp fikk

¹ Schröder 1978:5.

² I Lov om abnorme barns undervisning av 1881 og Lov av 4.juni 1915 ble døve, blinde og åndssvake gruppert sammen. En lov for hver av gruppene kommer ikke før i 1951 med Spesialskoleloven, selv om Vorumkomiteen hadde utarbeidet forslag til dette i 1938.

³ I 1972 flyttet skolen til Nesttun og skiftet navn til Bjørkåsen skole, Spesialskole for døve og tunghørte.

gjennomslag for sin sak. Dette mener jeg er for snevre forklaringer som overforenkler en lang og spennende samfunnsprosess der en rekke forhold er sammenflettet. Jeg vil vise hvordan utviklingen av Bergen Offentlige skole for døve, senere kalt Bjørkåsen skole, kan ses i sammenheng med både den ordinære skolelovgivningen, og i sammenheng med den generelle offentlige debatten om funksjonshemmedes plass i samfunnet. Men å se utviklingen av skolesystemet kun ut i fra normative endringer gir begrenset forståelse, derfor vil jeg også se prosessen nedenfra der konsekvensene av beslutningene ble erfart for elever, foreldre og fagfolk. Gjennom intervju med sentrale aktører i det politiske handlingsfeltet har jeg forsøkt å finne de grunnleggende tankene som kan forklare myndighetenes beslutninger og aktørene i døvesamfunnets holdninger og handlinger. Jeg vil i tillegg relatere endringene som skjedde i Norge til de endringene som skjedde innen samme skoleslag i andre (i hovedsak skandinaviske) land. Fagmiljøet innen døvepedagogikk og audiologi er lite og har vært preget av nære internasjonale forbindelser mellom profesjonsgrupper, derfor vil jeg undersøke i hvilken grad skoleutviklingen i Norge bærer preg av idèimport.

Tanken om segregerte skoler for egne elevgrupper er gammel, og spørsmålet om vi er tjent med slike skoler kommer stadig tilbake som tema i den offentlige debatten. Senest i mars i år var gjenopprettelse av spesialskoler diskusjonstema i et debattprogram på TV. Argumentasjonen slik den kommer til uttrykk bl.a. i lovgivningen, har endret seg over tid og den har i stor grad fulgt tankestrømninger i tiden. Noen tanker slår rot i enkelte sammenhenger og trenger gjennom på andre felt som en form for osmose eller idèoverføringer. Jeg har valgt følgende problemstilling for oppgaven min:

Hva var argumentasjonen for å opprette, opprettholde og avslutte den videregående skolen for døve i Bergen i årene 1942-2005, og på hvilken måte har argumentasjonen endret seg over tid? Hvilke aktører har vært premissleverandører i denne skolepolitiske prosessen?⁴

Kort om tidsrammen for oppgaven

Oppgaven vil tidsmessig være konsentrert om perioden 1942 til 2005 fordi Bergen offentlige skole for døve ble opprettet i 1942, og Bjørkåsen videregående skole opphørte som statlig spesialskole for døve i 2005. Jeg starter imidlertid litt lenger tilbake i tid fordi det i 1938 ble levert en innstilling som fikk avgjørende betydning for opprettelsen av denne

⁴ Skolen kaltes Bergen Offentlige skole for døve gutter da den ble opprettet i 1942, og skiftet navn til Bjørkåsen skole i 1972 da skolen flyttet inn i nye lokaler.

fortsettelsesskolen.⁵ Da det ble bygget en ny felles skole for gutter og jenter i 1972 fikk den navnet Bjørkåsen skole, spesialskole for døve og tunghørte. I 1992 ble det opprettet statlige kompetansesentra som skulle ha spisskompetanse på lavfrekvente grupper, og Bjørkåsen skole ble da en del av Vestlandet Kompetansesenter. Skoledriften fortsatte fram til 1. august 2005 da den ble innlemmet i den fylkeskommunale Slåtthaug videregående skole som dermed ble en knutepunktskole.⁶ Med det var en 63 år lang statlig skoledrift opphørt. Det er et langt tidsspenn og veldig mye skjedde i disse årene, så det har vært vanskelig å avgrense oppgaven. De fleste begrepene vil få en forklaring underveis ettersom de fremtrer som fenomener i den skolepolitiske prosessen. Det er likevel greit å ha noen av disse klart for seg allerede i starten.

Begrepsavklaring

- Jeg har valgt å bruke betegnelsen *døv* nokså gjennomgående i oppgaven min, selv om begrepet hørselshemming er mer brukt fordi det dekker alle grader av høretap. Når jeg i denne sammenhenger gjør dette valget er det av to årsaker: For det første fordi oppgaven dreier seg om de som velger en tegnspråklig skole og et tegnspråklig miljø. For det andre er det enklere å bruke i forhold til det lengre sekkebegrepet *hørselshemmede*. Av samme årsaker velger jeg betegnelsen *døveskole*.
- *Tegnspråk* blir gjerne kalt døves eget språk og helt ulikt det tale språklig baserte tegn til tale. Når jeg viser til at det ble brukt tegnspråk i skolen var det ikke nødvendigvis døves eget tegnspråk, men tegn og tale.⁷ Det er ikke så relevant i alle sammenhenger å nyansere i hvilken grad det var bruk av tegn eller tegnspråk, men der distinksjonene er av betydning vil jeg spesifisere det (se kap.3).
- *Døvesamfunnet* er et begrep som går igjen i oppgaven, det betegner det uformelle men omfattende sosiale nettverket som de fleste tegnspråklig døve deltar i. De har en rekke sosiale samhandlingsmønstre og kanaliserer store deler av sine liv gjennom dette nettverket. I tillegg vil jeg ta med de formelle døveorganisasjonene fordi det er vanskelig å skille mellom uformelle og formelle deler av døvesamfunnet. Aktørene er i hovedsak døve, men kan og omfatte hørende som deltar i døvekulturen og som

⁵ Innstilling fra den nedsatte komite til utredning av saken. (Videregående utdanning av døve). Avlevert 22.juni 1938 v/ Conrad Bonnevie Svendsen, komiteens formann. Skådalen skoles arkiv, Råd og utvalg. Diverse. Fortsettelseskomiteen 1936-1942. Statsarkivet i Oslo.

⁶ Hordaland fylkeskommune, opplæringsavdelinga. Arkivsak 200407243-12, arkiv nr.52 *Slåtthaug videregående skole- Bjørkåsen videregående skole-samanslåing*. (Knutepunktskole: se begrepsavklaring.)

⁷ Tegn og tale tilsvare det som i dag blir kalt *norsk med tegn* (NmT), og som en periode også har gått under betegnelsen *norsk med tegn som støtte*. Jeg har valgt *tegn og tale* fordi det er et kjent og innarbeidet begrep som er lett å si.

behersker tegnspråk, som barn av døve, ekte feller av døve eller foreldre til døve barn. (se kap.3)

- *Knutepunktskole* er en fylkeskommunal videregående skole tilrettelagt for tegnspråklige elever fra hele landet. Undervisningen foregår delvis i egne grupper for døve elever, delvis i ordinære klasser. Skolene har et tegnspråklig miljø, og skal tilby et vidt spekter av studieretninger for å sikre døve samme valgfrihet som andre elever. Det finnes 5 knutepunktskoler i Norge i 2007: Slåtthaug videregående i Bergen, Heimdal videregående i Trondheim, Hetland videregående i Stavanger, Sandaker videregående i Oslo og Sandefjord videregående i Sandefjord.
- *Normalisering* er et begrep som blir brukt nokså gjennomgående i lovarbeid og skoleplaner, men som ikke er definert. Jeg forstår begrepet slik at alle, uansett funksjonshemming eller lyte, skal kunne benytte seg av de samme tilbudene, og at omgivelsene skal innrettes slik at dette er mulig. Grunntanken er at alle hører til hos familien sin og i lokalsamfunnet, at alle skal få et likeverdig liv med samme valgmuligheter i sitt hjemmemiljø. Normalisering nevnes ofte sammen med integrering, og jeg oppfatter integrering som et middel og normalisering som en prosess til målet om likeverdighet. Døvesamfunnet har understreket at døve er normalisert når de kan bruke tegnspråk, og at døveskolen er deres normalskole.
- *Aktører* er alle de som strategiene impliserer, både de som initierer tiltak eller ideer og de som impliseres eller er mottakere. I denne oppgaven er det særlig tre hovedgrupper aktører jeg viser til: regjering, departement/byråkratiet, representanter for døvesamfunnet (se begrepsforklaring overfor) og Stortinget.
- *Spesialundervisning* er en del av *tilpassa* opplæring. Alle elever har lovfestet rett til tilpassa opplæring etter evner og forutsetninger etter Opplæringsloven. De som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinært opplæringstilbud har rett på spesialundervisning. Det kreves en sakkyndig vurdering (anbefaling av PPT) og en individuell opplæringsplan..
- *Statped* er en forkortelse for Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet som består (pr. 19.04.05) av 15 statlige og 10 spesialpedagogiske enheter som Statped kjøper tjenester fra. Det overordna målet for Statped er å gi rettledning og støtte til kommunenes og fylkenes opplæringsansvarlige instanser for at de skal kunne gi et

godt opplæringsbehov for de gruppene som trenger særskilt opplæringstilbud, og å utvikle og spre spesialpedagogisk kompetanse.⁸

Oppgavestruktur

Jeg har valgt å organisere oppgaven i tre deler. Del I består av tre kapitler:

Kapittel 1 inneholder innledningen og er en redegjørelse for oppgavens tema, begrepsavklaring, presentasjon av problemstilling og oppgavestruktur.

Kapittel 2 omhandler foreliggende relevant forskningslitteratur. I dette kapitlet har jeg også gjort rede for kildeomfang, metode og oppgavestruktur. Kapitlet er gjort relativt fylldig fordi jeg behandlet et annet tema (landssvikoppgjøret) i min 301-oppgave.

Kapittel 3 gir en nøkkel til å forstå hva døvhet dreier seg om i videre forstand. Kjennskap til døvhet, døves kultur og språk og døves opplevde erfaring er en forutsetning for å forstå betydningen av døve skolene for denne gruppen. I tillegg vil jeg ta et historisk tilbakeblikk på døveskolene fra den første organiserte opplæringen startet.

Del II kan man kalle hoveddelen der jeg avdekker argumentasjonen for å opprette, beholde og nedlegge videregående skole for døve. Kapittelinnstillingen følger fire epoker basert på kronologi, delvis sammenfallende med fire argumentasjonskategorier jeg har kunnet utskille i kildene. Jeg har tatt for meg den mest aktuelle delen av lovverket og sett på hvilken argumentasjon som har vært brukt fra de ulike aktørenes side i ulike tidsbolker. Det har vært sterke interessekonflikter i den skolepolitiske prosessen, og jeg har forsøkt å finne de underliggende ideene og tankestrømningene som har lagt fundamentet for de svært forskjellige oppfatningene. Størst vekt har jeg lagt på tre perioder der det har vært skarpe konflikter og offentlige debatter om spesialskolenes fremtidige organisering.

Del III Kapittel 9 summerer opp og kontrasterer utviklingen i norsk døvepedagogikk med utviklingen i skandinavisk døvepedagogikk. Det er nærliggende å tenke at døveskolene i Norden ville bli nokså like pedagogisk og organisatorisk på grunn av en lang tradisjon med tett kontakt mellom både døves organisasjoner og døveskolene, og mellom de nordiske lands politiske miljø generelt. I dette kapitlet sammenligner jeg videregående opplæring av døve i de skandinaviske land, for å se i hvilken grad det kan ha forekommet idéimport.

Kapittel 10 inneholder hovedkonklusjonen der jeg oppsummerer mine viktigste funn og trekker trådene fra innledningen og problemstillingen.

⁸ <http://www.statped.no> 20.08.07.

KAP.2: FORSKNINGSTATUS

Det som slår en når en søker i forskningslitteraturen på temaet ”døvehistorie”, er at feltet ligger i skjæringspunktet mellom mange ulike fagdisipliner. Sosialantropologer, spesialpedagoger, lingvister, samfunnsvitere, psykologer og pedagoger er de viktigste bidragsyterne i forskning på døve og døves utdanning. Historikere er det langt mellom. Ett unntak er Hildegunn Haugan som skrev en hovedfagsoppgave om ”Abnormskoleloven” av 1881 der hun ser på begrunnelsen for etablering av skoler for døve, blinde og åndssvake. Hennes oppgave går tidsmessig frem til 1900.⁹ Den er likevel nyttig å ha som bakteppe for å forstå hva som lå til grunn for opprettelsen av spesialskoler for abnorme, og hvordan man så på døve, blinde og åndssvake på 1800-tallet. Argumentasjonen for at skolene burde være statlige har vært de samme hele tiden, staten ble sett på som en garantist for at alle skulle sikres likeverdig tilbud.

Også samfunnsviteren Jan Froestad har forsket på døvehistorie som en del av handicapomsorgen, og i sin doktoravhandling *Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk* gir han en grundig oversikt over døveundervisningens historie i Skandinavia fra tidlig 1800-tall frem til 1884.¹⁰ Hans avhandling er en studie av den sosiale konstruksjonen av handicap, og en komparativ studie av undervisningen i de skandinaviske land der han søker å finne årsaker til at de tre landene valgte forskjellige modeller. Dette ga meg en innsikt i ulike skolepolitiske prosesser som har foregått i de nordiske landene, og som til en viss grad kan forklare den ulike utviklingen.

Mange av de som har forsket på ”døvesamfunnet” er personer som selv på en eller annen måte er knyttet til døvemiljøet, enten gjennom profesjoner eller gjennom personlige bånd.¹¹ Mye av forskningen har dreid seg om tegnspråk og språkvalg i skolen, en del forskning har omhandlet døves levekår og muligheter i arbeidslivet, en god del på døvekulturen som en egen kultur, og noe handler om profesjonsbygging og profesjonsinteresser.

Den tidlige litteraturen om ”døvehistorie” var det gjerne døve selv som skrev for å formidle viktige hendelser, for å styrke døves identitet og å fremheve døveorganisasjonenes og pionerenes innsats. Denne litteraturen kjennetegnes ved at den er lite kritisk, ikke problematiserende, den viser i liten grad til annen forskning, og den er preget av en kronologisk oppbygning. Kildene er ulike tidsskrift, bl.a. *Døves Tidsskrift*, referater og protokoller, men også i noen grad fra arkiver. Dette kan knapt betegnes som

⁹ Haugan 1995.

¹⁰ Froestad 1995.

¹¹ Døvesamfunnet: se begrepsavklaring s. 7.

forskningslitteratur. For døve er dette viktige bidrag til identitetsdanning fordi kulturen formidles fra døve til døve, ikke som for de fleste andre kulturer; fra generasjon til generasjon. Imidlertid blir denne litteraturen hyppig og til tider ukritisk referert til i annen forskning der døvehistorie gjerne inngår som en viktig del. Jeg vil her prøve å kategorisere den forskningen som har vært gjort på det jeg for enkelthets skyld kaller ”døvesamfunnet” i Norge. I denne sammenhengen gjelder det forskning innenfor mange fagfelt og fagdisipliner med forskjellige innfallsvinkler der døves historie inngår som en betydelig del.

Pionerhistorier

I det som er skrevet om døves historie, står utviklingen av døveskolene veldig sentralt. Døveskolene har vært de viktigste tilknytningspunktene for døvekulturen, og de har i sterk grad dannet grunnlaget for identitet, sosialt liv, mulighet for utdanning og arbeid, for utvikling av tegnspråket og for døves opplevelse av normalitet. Døve som gruppe og deres organisasjonsdannelse hadde utgangspunkt i døveskolene, det var der de traff andre døve og der kunne de bruke tegnspråk. De som startet opplæring av døve var gjerne sterkt engasjert i å hjelpe døve til å bli en del av samfunnet gjennom å skaffe dem arbeidsmuligheter. Disse pionerene har derfor en viktig plass i historieformidlingen som forbilder. Noen av forfatterne av bøker om døvehistorie er selv døve og aktive i organisasjonslivet, som Thorbjørn J. Sander¹² og Odd-Inge Schröder.¹³ Deres bøker handler i stor grad om døveorganisasjonenes etablering, deres oppgaver som interesseorganisasjoner og om seire i kampen for døves rettigheter.

Hvis man skal ha mulighet til å skjønne døves argumentasjon, døves syn på seg selv, sin egen gruppe og ”de andre”, må man kjenne til hvordan samfunnet har oppfattet døve i historien. Pionerhistoriene danner en form for kollektiv erindring som underbygger en egen oppfattelse av verden (se kap.3). Det som er spesielt for døve er at erindringshistoriene ikke overføres fra en generasjon til den neste innen familien (de fleste døve har hørende familie), men må lære å kjenne døvekulturen fra andre døve. Bøkene er derfor viktige kulturformidlere.

Profesjonshistorier

En annen bok som det ofte henvises til i forbindelse med skolehistorie er Per Andersens bok *Hovedlinjer i døveundervisningens historiske utvikling* som består av sammendrag av forelesninger holdt på utdanningskurs for døvelærere i Oslo i 1958, og på den måten er den

¹² Sander 1993.

¹³ Schröder 1978.

form for profesjonsbygging.¹⁴ Boka gir en oversikt over døveundervisningen fra de eldste tider ”der ute” og ”her hjemme”, og er en kronologisk oppbygd formidling av døveskolens utvikling og om sentrale aktører i denne prosessen. For meg har denne boka gitt en oversikt over hvordan døve har blitt oppfattet i historien, men den forteller også om hvordan en pedagog og styrer så på sin rolle overfor døve i første del av 1900-tallet.

Audiopedagogene Odd Falkener Bertheussen og Odd Naustvoll som arbeidet i døveskolen i mange år var aktive i opprettelsen av Norsk Audiopedagogisk Forening i 1973. Foreningen skiftet da navn fra Norges Døvelærerforening. De har skrevet et festskrift kalt *Norsk Audiopedagogisk Forening 1896-1996. En historie om døvelærerne og faget deres gjennom hundre år*, som var et bestillingsoppdrag fra Norsk Audiopedagogisk Forening i anledning 100-års jubileet.¹⁵ Det kan nok ikke kalles forskningslitteratur fordi den ikke har kildehenvisninger, ikke er problematiserende, men heller følger en kronologisk rekke av begivenheter. Jeg har likevel valgt å ta med denne i oversikten over forskningslitteratur både fordi det henvises ofte til denne boken i annen forskning, og fordi den forteller noe om yrkesgruppens oppfattelse av den virkeligheten de jobbet i, og hvordan de så på døve og på sin egen yrkesutøvelse. I følge samfunnsviteren Jan Froestad har profesjonslitteraturen tradisjonelt vært preget av at de profesjonelle yrkesgruppene hevder en objektiv kunnskap om verden, og derfor kan oppfattes som homogene aktører.¹⁶ Det er nok en god beskrivelse av Naustvolls og Bertheussens jubileumsskrift, men liten grad av refleksjon omkring profesjonsrollene preger også annen ”døveforskning”. Ett unntak er Siv Hillesøys hovedfagsoppgave i pedagogikk der hun stiller spørsmålet om brukermedvirkning er en trussel mot profesjonaliteten til spesialpedagogene som jobber innenfor de spesialpedagogiske kompetansesentrene.¹⁷ Unntakene er også Simonsens, Ravnebergs og Froestads avhandlinger (se videre i dette kapitlet).

De profesjonsgruppene som var sentrale i døvesamfunnet i en tidlig epoke var hovedsakelig pedagoger, leger og prester. Filantropien var sterkt representert ved prestenes engasjement i ”døvesaken”. Forberedelse til konfirmasjon var en viktig grunn for at døve skolene først ble opprettet, og prestene var viktige støttespillere.

Profesjonsstriden er tema for spesialpedagogen Eva Simonsens avhandling *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*, og handler om

¹⁴ Per Anderson var pedagog og styrer ved Kristiania offentlige skole for døve i en årrekke, og svært aktiv innenfor utviklingen av døveskolen. Han var og medlem av komiteen som skulle planlegge opprettelse av yrkesskole for døve i 1937-38.

¹⁵ Falkener Bertheussen og Naustvoll 1996.

¹⁶ Froestad og Solvang 2000:28.

¹⁷ Hillesøy 2005.

spesialskolene i et pedagogisk perspektiv.¹⁸ Hun legger så stor vekt på direktørene for abnormskolevesenets rolle at den enkelte direktørs embetstid styrer periodiseringen. Dette begrunner hun med at profesjonenes skiftende vitenskapelige forankring kommer til syne gjennom deres argumentasjon i profesjonskampen mellom i hovedsak medisinere, psykologer og pedagoger. Tidsperspektivet hun har valgt er 1881-1963, fra Abnormskoleloven av 1881 frem til at direktoratet for spesialskolene ble nedlagt i 1963 da prinsippet om segregering ble forlatt. Eva Simonsens avhandling gir et fremragende innblikk i spesialskolenes historie, og den har vært viktig for meg for å få både oversikt og innsikt. Hun avslutter imidlertid sin avhandling tidsmessig der min analyse på sett og vis starter.

Bodil Ravnebergs doktoravhandling *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser* er en studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen i perioden 1880-1990.¹⁹ Avhandlingens problemstilling er hvilke betingelser som har vært lagt til grunn for spesialpedagogisk profesjonalisering fra slutten av 1800-tallet og frem til 1990-tallet.²⁰ Spesialpedagogenes yrkesutvikling mener hun må sees i sammenheng med forestillinger om normalitet og avvik, og i lys av enhetsskoleprosjektet som Ravneberg omtaler som forsøket på å nå målsettingen om å integrere alle norske barn. En av problemstillingene i Ravnebergs avhandling er nettopp hvilken rolle spesialpedagogene har spilt i konstruksjonen av grensene mellom avvik og normalitet.²¹ Innenfor skoleverket har skolens struktur bidratt til å skille ut avvikende barn, for så senere å åpne for en normalisering av de samme avvik. For meg som selv er spesialpedagog har denne avhandlingen sporet til refleksjon og åpnet for et videre perspektiv på hvordan spesialpedagogene som profesjonsgruppe speiler de skolepolitiske føringene og normalitetsdiskursen.

Levekårsforskning

Døve er en gruppe som i stor grad har vært marginalisert i samfunnet, både mht utdanning, på arbeidsmarkedet og som aktive samfunnsdeltakere i storsamfunnet. Eva Signe Falkenberg (audiopedagog) og Reidar Olsholt (spesialist i øre-nese-hals-sykdommer) gjorde en medisinsk, språklig og sosial undersøkelse av 102 personer med store hørselstap. Undersøkelsen kartla døves vilkår og funksjon i samfunnet sammenlignet med den normalhørende befolkningen, og de viser til døves levekår i en historisk perspektiv. Når døvehistorien omtales er det imidlertid ikke kildehenvisninger. Dette er nokså symptomatisk

¹⁸ Simonsen 1998.

¹⁹ Ravneberg 1998.

²⁰ Ravneberg 1998: IX.

²¹ Ravneberg 1998:5 -7.

for mye av forskningslitteraturen: historien refereres til fordi den er så viktig for å forstå sammenhenger, men den fremstilles som ”sann” slik den foreligger. Manglende historieforskning gjør at det stadig henvises til litteratur som bygger på udokumenterte kilder.

Døve som en sosial gruppe er lite vitenskapelig kartlagt, kun to undersøkelser foreligger før Olsholt og Falkenbergs undersøkelse. Den første er legen Vilhelm Kristian Ushermanns avhandling *De døvstumme i Norge* fra 1896 (oversikt over så godt som alle døve i Norge og deres genetiske ”trær”)²², den andre er psykiater Terje Basiliers avhandling *Hørselstap og egentlig døvhet i sosialpsykiatrisk perspektiv* fra 1973. Olsholt og Falkenberg peker på at det er vanskelig å gjøre forskning på døve fordi få forskere behersker døves tegnspråk. Dersom man må bruke tolk i en undersøkelse er man ikke sikret anonymitet, og da blir heller ikke forskningsresultatet godt.

Bjørn Olsen som har vært faglærer og inspektør på Bjørkåsen skole i en årrekke, har skrevet en hovedfagsoppgave om døves utdanning og yrkesvalg. Hans studie viser at i perioden fra 1985 til 1995 endret mange døve utdanningsmønster ved at de tok høyere utdanning enn tidligere. En tendens var at døves yrkesvalg ble dreid bort fra tradisjonelle yrkesfag over mot helse- og sosialfag og allmennfag. Olsen stiller spørsmål til om valgene var motivert ut i fra ønsket om å være i et tegnspråklig miljø, både under utdanning og i arbeidslivet. Han kaller de ”nye” yrkene for ”K-yrker”; arbeid i kompetansesenterfunksjoner. (Tradisjonelt hadde døve hatt arbeid innenfor ”S-yrkene”: skredder, skomaker og snekker.) Til tross for denne endringen i utdanning er det en høy arbeidsledighetsfrekvens blant døve.²³ Hans forskning kan kategoriseres som levekårsforskning fordi den omhandler døves yrkesvalg og deltagelse på arbeidsmarkedet.²⁴ De funnene han har gjort er nokså korrelerende med Falkenberg og Olsholts undersøkelse 10 år tidligere, selv om den var en mer omfattende levekårsundersøkelse. Som de fleste andre som forsker på ”døveproblematikk”, starter også han med å gjøre rede for døveskolens historie.

Den nyeste forskningen innenfor levekårsundersøkelse er en rapport basert på en spørreundersøkelse foretatt av Hilde Marie Haualand som omhandler døves tilgang på informasjon i samfunnet sett i lys av informasjonskløft-problematikken.²⁵ Undersøkelsen ble gjennomført i forbindelse med Regjeringens Handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001, og hadde til hensikt å finne ut hvordan det kunne tilrettelegges for at døve skulle få

²² Olsholt og Falkenberg 1988:Kap.1.

²³ Olsen 1999:49.

²⁴ Olsen 1999.

²⁵ Haualand 2001.

bedre tilgang på informasjon. Dersom grupper ikke får lik tilgang til informasjon som andre, har man et demokratiproblem.

Levekårsforskningen kan brukes på ulike måter. Den viser at døve kommer dårligere ut enn andre når det gjelder utdanning, arbeid, inntekt, levestandard og livskvalitet. Det kan brukes som argumentasjon for å bygge opp under oppfattelsen av at døve behandles som samfunnets stebarn og at de derfor trenger særskilte ordninger for å kunne bli likeverdige med hørende. Det kan og brukes som argumentasjon mot segregering av døve i egne skoler fordi det fører til at døve stenges ute fra samfunnet og de godene det medfører.

Kulturell tilnærming

Mye er skrevet om døves kultur med det man kan kalle en antropologisk tilnærming.

Døvekulturen er gjerne blitt kategorisert som en minoritetskultur, og det har vært diskusjoner om døve kan betraktes som en etnisk gruppe. Dette representerte et nytt syn på døvesamfunnet, det var et oppgjør med oppfattelsen av døve som funksjonshemmede og en videreføring av begrepet "Deaf power" fra 1970-tallet. Denne politisk-ideologiske bevegelsen med inspirasjon fra "Black power-bevegelsen" i USA fikk en slags akademisk oppfølger gjennom diskurstilnærmingen vi finner innen forskning på funksjonshemmede generelt og på døve spesielt.

Døve selv, pedagoger, lingvister og leger har gjennom mange år diskutert hvilken språkkode som er best for døve: det auditive eller det visuelle språket. Skulle man undervise på tegnspråk, skulle man trene opp talespråket, eller kan man si "ja takk, begge deler!?" Mye av den forskningslitteraturen som omhandler opplæring av døve har tatt utgangspunkt i denne eller beslektede problemstillinger, og er for en stor del forfattet av fagpersoner som jobber innenfor fagfeltet. Det har gått i en klar retning av at tospråklighet er målet, for skal døve fungere i samfunnet så er majoritetsspråket en nøkkel til både arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. Tegnspråket er nå anerkjent som undervisningsspråk, selv om det uformelt har vært brukt som kommunikasjonsform i døveskolene lenge. Bergen offentlige skole for døve var imidlertid den første skolen som brukte tegnspråk i undervisningen fra starten i 1942.²⁶ Spørsmålet om valg av språkkode er igjen blitt et brennhett tema fordi operasjon av cochleaimplantat (CI) kan gi døve en form for hørsel ved å trene opp den auditive sansen (se s.32).²⁷ I denne striden kom en form for profesjonskamp igjen til syne ved

²⁶ Intervju med T.J.Sander 24.03.04. Det var mer tegn og tale enn det vi kaller tegnspråk i dag.

²⁷ Cochleaimplantat er et avansert høreapparat som ved hjelp av en mikrofon og en mikroprosessor formidler språklyd direkte til hørselsnerven gjennom elektroder operert inn i ørets sneglehus, cochlea. www.rikshospitalet og www.andata.no. 05.04.07.

at legene grovt sett sier nei til bruk av tegnspråk, mens pedagogene hevder at barn trenger både tegnspråk og talespråk.

En av de som har beskjeftiget seg mye med dette temaet er sjefspsykolog Sissel M. Grønlie ved Vestlandet Kompetansesenter. Hennes bok *Når noen ikke hører* omhandler i store trekk døves identitetsutvikling og spørsmål omkring betingelser for samfunnsintegrering.²⁸ Boken er skrevet som et oppslagsverk og kunnskapsformidling for å fremme forståelse av døves situasjon spesielt for faggrupper som jobber med hørselshemmede, og bygger i stor grad på Grønlies erfaringer gjennom mange år som psykolog for døve og deres nærmeste.

I kategorien ”døves språk og kultur” kan også Stein Erik Ohnas hovedoppgave i spesialpedagogikk: *Å være døv i en hørende verden* plasseres.²⁹ Ohna er hørende med døve foreldre og har vokst opp innenfor døve kulturen. Han har derfor inngående kjennskap til kulturen og til miljøet, og behersker tegnspråk. Metodisk har Ohna brukt intervju med døve for å belyse deres egne erfaringer med å leve i en hørende verden, og hvilke karakteristika som preger døvekulturen og døves virkelighetsforståelse. I likhet med de fleste andre har også Ohna med ”døvehistorie” som en betydelig del av sin oppgave. Han har også skrevet en doktoravhandling der han har undersøkt døvhet og døves spesielle levevilkår med vekt på døves interaksjon med hørende. Avhandlingen har han kalt ”*Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*”, den er en videreutvikling av noen av perspektivene hans hovedoppgave omhandlet.³⁰ Ohnas arbeid har vært svært nyttig for det jeg har skrevet om i kap.2 i oppgaven min om ”Hvem er de døve?”. Både Ohnas og Hauualands oppgaver om døve, deres kultur og ”døvediskursen” synes jeg er spesielt interessant fordi de ser kulturen både innenfra og utenfra.

Ruth Jensens hovedoppgave i pedagogikk omhandler utviklingen av døveskolene i et historisk lys, og hun søker å finne svar på hvorfor skolene i de tre skandinaviske land har utviklet seg så vidt forskjellig.³¹ Jensen velger en komparativ tilnærming til problemstillingen, og gjør rede for sammenhengen mellom skolepolitikk og omsorgspolitik i historisk lys fra 1880 til omkring 1980. Hennes oversikt over lover og bestemmelser som gjelder døves utdanning i Norge, Sverige og Danmark har vært til stor nytte for mitt arbeid, spesielt for kap.9 om internasjonal komparasjon. I tillegg undersøker hun hvorfor videregående opplæring for hørselshemmede elever i dag er organisert så forskjellig til tross for samme skolepolitiske mål, normalisering i de tre landene. Jensen vektlegger normative endringer i

²⁸ Grønlie 1995: *Når noen ikke hører*. Boken kom i ny utgave i 2005.

²⁹ Ohna 1995.

³⁰ Ohna 2001.

³¹ Jensen 2001.

utdanningssystemet ved å se på lovendringer. Hennes oppgave gjør at jeg spares for mye arbeid bl.a. når jeg skal vurdere spørsmålet om idèimport, og den ligger faglig i grenselandet mellom historie og pedagogikk. Spørsmålet omkring integreringspolitikken fra 1960-tallet og brukerorganisasjonenes rolle i "kampen for døveskolen" går i samme retning som min problemstilling. Min oppgave fokuserer imidlertid i større grad på den politiske prosessen og aktørenes rolle i handlingsrommet, samt at jeg bruker intervju som metode.

Diskursanalytisk tilnærming

Hilde Maria Haualand har skrevet en hovedoppgave i sosialantropologi som hun har kalt *I endringens tegn. Diskurser i døvebevegelsen*.³² Hun har brukt kvalitative forskningsintervju som metode sammen med teorier om figurerte verdener og kritisk diskursanalyse. Det er ikke gjort særlig mye forskning på døvekulturen innen sosialantropologi, noe Haualand mener kan ha sammenheng med at døve ikke er noe geografisk "remote area" og heller ikke har særegne kjennetegn på annerledeshet.³³ Haualands oppgave kan også kategoriseres som "funksjonshemmedeforskning". Dette er et fagfelt der samfunnsviteren Jan Froestad og sosiologen Per Solvang også er sterkt representert.³⁴ De har bidratt med en normalitets-/avviksdiskurs som er fruktbar å bruke i mitt arbeid. Både fordi det kan gi nytt lys på normalitets- og integreringsbegrepet, og den er en nyttig tilnærming når jeg skal analysere argumentasjon brukt i normative kilder og i interesseorganisasjonenes argumentasjon.³⁵ Det medisinske og pedagogiske perspektivet på funksjonshemming er blitt utfordret av nyere samfunnsvitenskapelig forskning. Funksjonshemming er ikke nødvendigvis en naturgitt tilstand eller en sosial orden, men kan ses på som et konstruert fenomen som endres under gitte historiske og kulturelle forhold. I kap. 9 viser jeg til Danmark som ikke kategoriserer elever i grupper som døve eller blinde, men derimot ser på den enkeltes tilretteleggingsbehov. I følge samfunnsviterne Jan Froestad og Per Solvang har diskursanalytiske tilnærminger til nå ikke vært særlig utbredt innen funksjonshemmedeforskningen, og jeg mener den kan gi nye innfallsvinkler til forskning på døvehistorien. Handikaphistorisk litteratur og spesialundervisningens historie beskrives ofte i et lineært perspektiv; en utvikling fra segregering til integrering eller fra abnormitet til normalisering der høydepunktet i utviklingen er der man er i dag.³⁶

³² Haualand 2001a. Oppgaven er bearbeidet til en bok utgitt i 2002, kalt *I endringens tegn, virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*.

³³ Begrep fra antropologen Edwin Ardener, oversatt av Haualand 2002 som "fjernt område".

³⁴ Solvang er professor i sosiologi ved UiO, Froestad er førsteamanuensis UiB, institutt for ad.org.

³⁵ Froestad, Solvang og Söder 2000.

³⁶ Simonsen 1998:43.

Relevant forskningslitteratur i andre skandinaviske land

Ved å foreta en komparativ analyse kan man undersøke om norsk skolepolitikk følger andre lands skolepolitikk, og om idèimport er et vesentlig trekk ved feltets historie. Jeg har derfor brukt noe forskningsarbeid fra Sverige og Danmark i en slik sammenheng. Spesielt relevant og interessant for min oppgave er den svenske historikeren Anita Pärssons avhandling *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971. En skola för ett språk och ett praktisk yrke*. Avhandlingen omhandler døves utdannelse i Sverige i perioden 1889-1971. Pärsson sammenligner døves utdannelse med tilsvarende i de andre skandinaviske land og ser den i relasjon til den generelle utdanningspolitikken.³⁷ Hun tar utgangspunkt i normative endringer, men velger et ”nedenfra - perspektiv” for å se hvordan endringene manifesterer seg for den døve eleven. Avhandlingen er omfattende fordi hun behandler døves livsløp, ikke bare skoleutvikling. Pärssons kildemateriale er mye samme type som jeg anvender: Komitèarbeid, stortingsforhandlinger, proposisjoner og betenknninger, jubileumsskrifter, styreprotokoller, arkivmateriale fra skolene med mer. Metodisk bruker hun livsløpsintervju for å belyse døves skoleopplevelser, og hun velger skolelovgivningen som et ytre rammeverk for tidsinndelingen slik også jeg i stor grad har gjort.

Manglende forskning og mitt bidrag

I den foreliggende forskningen mangler en innfallsvinkel til de politiske beslutningsprosessene med fokus på aktørenes roller i ”spillerrommet” og argumentasjonen som blir brukt. Kvalitative forskningsintervju som metode i denne sammenhengen er ikke benyttet, muntlige kilder i den foreliggende forskningen er mest brukt i forbindelse med døves livsløps historier. Døveskolefeltet har vært preget av mange sterkt engasjerte fagfolk og foreldre, og mange av de som har frontet sakene fra myndighetenes side har også hatt et personlig engasjement. Jeg vil derfor forsøke å gripe tak i motivasjonen og argumentasjonen for å finne årsakene til at prosessene gikk som de gikk, til tross for og på grunn av de mange og til dels sterke innspillene fra ulike parter. Siden oppgaven min har et langt tidsspenn er det mange tema jeg har måttet behandle nokså overfladisk. Mine forslag til videre forskning er å ta tak i de overordnede politiske intensjonene som kommer til uttrykk gjennom internasjonale konvensjoner og se på hvordan de implementeres i og til dels gir sterke føringer for det nasjonale lovarbeidet. Det kunne også vært interessant å sammenligne døveskolene og blindeskolene for å se om de følger samme utvikling og bruker samme argumentasjon som er vist i min oppgave.

³⁷ Anita Pärssons 1997. *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971. En skola för ett språk och ett praktisk yrke*.

Metoder og kilder

Den store mengden kildemateriale som foreligger gjorde at jeg fikk en vanskelig jobb med å velge det som best mulig kunne belyse min problemstilling. Jeg har brukt både skriftlige og muntlige kilder, både kognitive og normative, noen forutsigende og programmatisk ettersom de skriftlige kildene i stor grad dreier seg om hvordan ting skal eller bør bli. Det er også i stor grad offentlige kilder, både av personlig og institusjonell kategori. Ut i fra problemstillingen min er det naturlig å ta utgangspunkt i kilder der aktørgrupper kan spores i diskusjoner og forslag og som har ført til endringer i lover og forordninger.

Muntlige kilder

For å finne svar på spørsmålene mine gjennomførte jeg kvalitative forskningsintervju med ulike aktører som har vært sentrale i noen av de viktigste politiske prosessene, og som representerte ulike parter i konflikter. Siden min oppgave i stor grad omhandler politiske beslutninger intervjuet jeg noen politikere, noen byråkrater og noen representanter for interesseorganisasjoner og fagfolk. Fordi disse aktørene var så profilerte og innflytelsesrike i deler av prosessen, var det viktig at informantene ikke skulle anonymiseres. Det var derfor spesielt raust at de sa seg villig til å bli referert til og sitert med fullt navn. En av politikerne var utdanningsminister i en turbulent tid når det gjaldt døveskolen, Gudmund Hernes. To av byråkratene jeg intervjuet, Elen Lein og Øystein Stette, har vært i feltet lenge og har hatt sentrale oppgaver innenfor kompetansesentersystemet. Tidligere stortingsrepresentant Grete Knudsen var en av de som engasjerte seg både personlig og profesjonelt i spesialskolenes utvikling gjennom stortingsarbeid og komitèarbeid, og gjennom sin posisjon som sosialminister i en viktig periode. Fra interesseorganisasjonene intervjuet jeg tidligere leder av Foreldrelaget i Hordaland og Landslaget for foreldre av døve barn, Malcolm Hurtle. Fra pedagogene ved skolen intervjuet jeg tidligere sentertillitsvalgt Sverre Urheim Lie og tidligere leder for Utdanningsforbundet ved Bjørkåsen skole, Sigrd Sve Låstad. Som representanter fra døves organisasjoner intervjuet jeg lederen for Bergen Døveforenings historielag og forfatter Thorbjørn Sander som har vært aktiv i Norges Døveforbund i en mannsalder, og Asle Georg Karlsen som i tillegg til å være medlem av Døveforbundet også var elev ved Bergen Offentlige skole for døve. Jeg intervjuet også sjefpsykolog ved Statped Vest, Sissel Grønlie som har jobbet som psykolog et helt yrkesliv innen både grunnskole og videregående skole for døve, og som har vært en viktig bidragsyter i den offentlige debatten om døves behov.

Hun var som fagperson en sentral aktør i en viktig periode av den politiske striden om døveskolenes fremtid spesielt på 1980- og 1990-tallet.

Kvalitative forskningsintervju er tidkrevende å gjennomføre med både forarbeid, etterarbeid og analyse av resultatene. Jeg skulle gjerne intervjuet mange flere. Informasjon skaffet gjennom intervjuene utdyper forklaringene på at ting ble slik de ble. Uten disse kildene ville ikke nyansene komme frem, og mange spørsmål ville ikke bli besvart. Det er ikke nok å lese de formelle vedtakene, man må også søke i de bakenforliggende tankene og kjenne prosessene og kompromissene som ble inngått. Politiske beslutninger handler i bunn og grunn om mennesker som gjerne engasjerer seg sterkt personlig. Jeg foretok et strategisk utvalg, og selv om informantene er få så gir de viktig informasjon til det som var interessant for oppgavens problemstilling. Forespørsel om intervju skjedde ved at jeg tok kontakt på e-post, og informantene fikk vite hva jeg i store trekk var interessert i å finne svar på. Alle svarte positivt på min henvendelse. Jeg utarbeidet en spørsmålsguide, men intervjuene var semistrukturerte, dvs at de var åpne og bar til dels preg av styrt samtale omkring gitte tema. Fysisk skjedde de på informantenes arbeidssted, og intervjuene med de hørende informantene ble tatt opp på lydfil (MP3), mens med de døve informantene brukte jeg videoopptak. Jeg fikk skriftlig tillatelse til å foreta lyd- og bildeopptak til bruk i masteroppgaven før intervjuene fant sted, og etterpå sendte jeg transkripsjonen til informantene for godkjenning. Min hensikt var å forstå motivasjonen bak argumentasjonen og beslutningene som ble tatt, derfor var det viktig å ikke låse intervjuene til spørsmål - svar. Jeg fant stor korrelasjon mellom de svarene som døvesamfunnets representanter ga på den ene siden, og mellom representantene fra de politiske myndighetene og byråkratiet på den andre siden.

Offentlige dokumenter

Innstillinger, lover og stortingsmeldinger, NOU- rapporter, Stortingsforhandlinger, stortingsdebatter og Odeltingsproposisjoner er viktige kilder fordi de i stor grad legger føringer for skolepolitikken og gir innblikk i rådende tankegang og ideologi, men de gir ikke svar på hvilke maktforhold som ligger til grunn for endringer. De bør imidlertid ikke leses og forstås i et vakuum. En stor del av den offentlige normproduksjonen skjer utenfor Stortinget, lovsakene har gjennomgått en lang utformingsprosess og i saksforberedelsene har mange ulike aktører vært bidragsytere. I arbeidet med ulikt kildemateriale og gjennom informantene mine har jeg imidlertid oppfattet at politiske beslutninger gjerne foregår slik Leif Mjeldheim påpeker:

”Men om vi tek for oss eit representativt utval lover og følgjer dei bakover gjennom den prosessen vi har skissert, vil vi finna at i all hovudsak har dei fleste lovene fått si form *på eit relativt tidleg stadium*- under medverknad frå ekspertisen i dei faglege instansane og under påverknad av politiske krefter innanfor og utanfor forvaltninga. Så kan vi spørja om det ikkje var *der* dei reelle avgjerdene vart tekne, jamvel om den formelle lovgjevingskompetansen er forankra i Stortinget.”³⁸

Den danske historikeren Sebastian Olden-Jørgensen fremhever tendenskritikken som viktig. Tendenskritikken består i å stille de enkle spørsmålene for å se om man finne en mer eller mindre skjult dagsorden som virker bestemmende, eller om man kan se avspeiling av ideologi.³⁹ Det har vært ett av de elementene jeg har søkt etter i forskningsarbeidet mitt.

Brev

I arkivmaterialet finnes det en del brev som er forfattet av ulike aktører, mange er fra fagfolk til myndighetene. De brevene som har gjort sterkes inntrykk på meg er fra foreldre av døve barn som uttrykker sine bekymringer for barnas tilbud til enten skolestyrere eller til interesseorganisasjonene. Jeg har valgt å begrense bruken av disse fordi døvemiljøet er så lite og det er lett å identifisere personer, selv om de anonymiseres. De fleste brevene jeg har brukt er i forbindelse med skolepolitiske spørsmål der det gis oppklaringer og svar på konkrete spørsmål. Det forteller en del om hvordan sakene ble tolket og diskutert før formelle vedtak eller uttalelser ble fattet.

Arkiv

- I Statsarkivet i Bergen finnes Bjørkåsen skoles arkiv med kilder fra 1937 frem til midten av 80-tallet. Årsmeldinger, beretninger, referat fra styremøter, undervisningsplaner, håndskrevne foredrag og lignende dokumentasjon gir innblikk i utviklingen. Det som var mest interessant for meg var referater fra styremøter for spesialskolene frem til 1951, samt styrereferater og årsmeldinger frem til 1992. De årlige møtene som direktør Marie Pedersen tok initiativet til å holde på de forskjellige statlige spesialskolene i landet, inneholdt faglige pedagogiske tema og de tok opp viktige saker som styrerne hadde meldt på forhånd. Mange av diskusjonsinnleggene, saklister, brevvekslinger møtereferater gir innblikk i hva som var viktige skolepolitiske saker innen spesialpedagogikken.
- Marie Pedersens private arkiv ved Universitetsbiblioteket, NTNU avd. Gunnerus i Trondheim har et omfattende materiale som er av stor interesse for de fleste som

³⁸ Mjeldheim 1979:119.

³⁹ Olden-Jørgensen 2001:54-55.

beskjeftiger seg med spesialskolehistorie. Pedersen var en innflytelsesrik aktør med stor gjennomslagskraft i mange år, både i kraft av sin stilling, sin faglige innsikt og gjennom sitt nettverk.

- Skådalen skoles arkiv har en del interessant som omhandler fortsettelsesskolen for døve. Den tidligere styreren ved Skådalen skole, Per Anderson, var involvert på mange områder i døvesaker. Blant annet var han medlem av den komiteen som skulle utrede opprettelsen av fortsettelsesskolen. Mye av forarbeidet til dette ligger derfor i arkivet til Skådalen skole ved Statsarkivet i Oslo.
- Også Bergen Døveforenings historielags arkiv har mye kildemateriale som befinner seg i Døvesenteret. Der finnes alle årganger av ulike tidsskrift, bl.a. Nordisk Tidsskrift för dövstumskolan, andre norske, nordiske og europeiske "døveblad"/aviser/tidsskrift, sakspapirer og referat fra ulike kongresser og møter i internasjonale fora og organisasjoner, lover og forordninger som har betydning for døve, referat og sakspapirer fra alle landsmøtene i regi av Norges Døveforbund osv. Thorbjørn Sander, som i mange år var leder for historielaget, har latt meg få bruke mye av dette.
- En del interessant materiale befinner seg i privat eie, og jeg har vært så heldig å få tilgang til dette. Sissel Grønlie har tatt vare på mye, og lederen for Foreldreutvalget i Hordaland i mange år, Malcolm Hurtley, har systematisert og tatt vare på mye av foreldrelagets dokumenter og korrespondanse.

Tidsskrift for interesseorganisasjoner

Tidsskrift er en viktig kilde for å forstå ulike aktørers påvirkning og for å se hvilke saker det har vært fokus på, i særlig grad interesseorganisasjoners og profesjonsorganisasjoners tidsskrift: Bergen Døveforenings Historielag besitter årganger av tidsskriftene *Tegn og Tale* og *Nordisk Tidsskrift for Døve*. Torbjørn Sander har skrevet flere bøker om døvehistorie i stor grad med utgangspunkt i Døveforbundet som interesseorganisasjon.⁴⁰ Tidsskriftene inneholder opprop, brev til Kirke- og undervisningskomiteen, taler som blir holdt på landsmøter og ved konferanser, diskusjonsinnlegg som forteller noe om diskursen. Men det gir også et bilde av hvilke personer som er sentrale i diskursen og som er premissleverandører og dominerende innen fagfeltet.

⁴⁰ Sander 1993 og 1998.

Pedagogenes organisasjoner

Også pedagogenes organisasjoner har vært viktige aktører, særlig Norsk Audiopedagogisk Forening, det tidligere Døvelærerlaget. Referat fra organisasjonens møter og foredrag fra konferanser og årsmøter er trykket i tidsskriftene, og derfor lett tilgjengelige. Ulempen med den typen kilder som er skrevet med utgangspunkt i interesseorganisasjoners historie/ jubileumsskrift, er at de fremhever egen gruppes kamp og engasjement, og utelater andre viktige prosesser.

Avisartikler er kilder som kan si noe om offentlig interesse og offentlig debatt. Det kan gi en pekepinn på om spesialskolene og skolepolitikk var tema i dagspressen og i nyhetsbildet, eller om det var marginalt stoff i nyhetsbildet. Jeg har ikke gått gjennom aviser generelt i den perioden som min oppgave dreier seg om fordi det er enormt tidkrevende, men jeg har valgt ut enkelte perioder der spesialskolene har vært spesielt i medias søkelys og der mediene til dels har spilt en viktig rolle i samfunnsdebatten og i opinionsdanning. Noen av disse avisartiklene og innleggene gir interessant supplement til det jeg søker å finne svar på.

Min egen rolle som aktør

Min egen rolle som spesialpedagog og ansatt ved tidligere Bjørkåsen skole har gjort det lettere for meg å få tilgang til kilder som ikke er i offentlige arkiver, og til å få kontakt med sentrale aktører. Det gjorde at jeg hadde god oversikt over temafeltet og besatt en internalisert spesialpedagogisk tenkning, samtidig som jeg måtte være veldig bevisst på å ha en åpen forskerrolle. Det er mulig at min yrkeserfaring har gjort at jeg har forutinntatte holdninger til en del ting, og at det har vært styrende på min tilnærming til stoffet. Jeg har gjort et iherdig forsøk på å ha en kulturell relativistisk tilnærming til feltet slik jeg lærte som student på Sosialantropologisk institutt.

Kapittelsammendrag

Jeg har valgt en tematisk kategorisering av den relevante forskningslitteraturen, og den er til dels sammenfallende med den kronologiske utviklingen. Mye er skrevet om "døvehistorie", men historieforskning foretatt av historikere er nærmest fraværende på dette feltet. I nesten all forskningslitteratur om døve innenfor andre fagfelt finnes det en oversikt over døveskolenes utvikling, fordi det anses som så grunnleggende for forståelsen av døves identitet og kultur. Tradisjonelt har forskningen båret preg av en kronologisk tilnærming. Nyere funksjonshemmedeforskning bruker en diskursiv tilnærming der søkelyset rettes mot den

konstruerte kategoriseringen av grupper i samfunnet, og på interessene og maktutøvelsen som ligger til grunn for konstruksjonen. Det finnes i en enorm kildesamling i ulike offentlige og private arkiv som forteller mye om både politiske beslutninger og om de tankestrømningene som lå til grunn for de. Argumentasjon og tanker kommer også til uttrykk i tidsskrift og jubileumslitteratur. Jeg har i tillegg til skriftlige kilder også brukt forskningsintervju med sentrale aktører i det politiske feltet for å avdekke motivasjonen og argumentasjonen som har lagt til grunn for beslutningene og standpunktene. Det mangler forskning på det politiske beslutningsfeltet når det gjelder døveskolenes utvikling, et hull jeg forsøker å fylle med denne oppgaven

KAP.3: HVEM ER DE DØVE?

”Tegnspråket er døves sjel, det forteller noe om hvem vi er, og det er tegnspråket som samler oss.”⁴¹

Dette kapitlet vil i hovedsak dreie seg om hvordan synet på døde har endret seg gjennom tidene, både sett fra døves eget ståsted og fra ”de andres”. Det handler om døves opplæringsmuligheter, hvordan synet på tegnspråket har endret seg gjennom tidene, og om hvordan døv identitet har vokst fram. Døv identitet var en viktig faktor for at døde kunne endre normalitetsdiskursen og til dels bryte kategoriseringsstempelet som funksjonshemmet som en statisk rolle. I stedet begynte døde å omtale seg selv som en språklig og kulturell minoritet, og tok i bruk begrep fra samfunnsvitenskapelige fagfelt. Jeg vil komme til å bevege meg lenger tilbake i historien enn den perioden oppgaven min strengt tatt omhandler for å få frem de lange linjene i denne prosessen

Døveorganisasjonenes diskurs er preget av den felles erfaringsverden døde deler. Egne skoler og rett til eget språk har vært politiske kampsaker for døveorganisasjonene, og har viktig symbolverdi. Det at døde beviselig var opplæringsdyktige endret synet på dem både som individer og som gruppe, og det førte de døde sammen organisatorisk og sosialt. Døves identitetskonstruksjon har derfor vært sterkt knyttet til døveskolene og døveforeningene der de har kunnet kommunisere på det som gjerne kalles ”døves eget tegnspråk”.⁴² Organisert skolegang for døde startet på slutten av 1700-tallet i Europa, derfor vil jeg legge mest vekt på tiden etter det.

⁴¹ Lars Kruth, sitert i *Døves Tidsskrift* 2006:11.

⁴² Døves eget tegnspråk brukes synonymt med tegnspråk, men med en understreking av at det ikke dreier seg om tegn og tale.

Oppfattelse av døvhet i historien

Mange myter har vært knyttet til døvhet. I antikken var det en utbredt oppfatning at tanken var avhengig av et språk, i betydningen talespråk. Aristoteles hevdet at døve ikke hadde fornuft fordi de ikke hadde språk, derfor kunne de ikke tenke og reflektere. De ble ikke konfirmerte og kunne verken gifte seg eller motta arv.

Den første som hevdet at stumheten var en følge av døvheten og ikke av defekte taleorgan var Hieronimus Cardanus, italiensk fysiker, fysiolog og matematiker som i 1550 skrev en avhandling om sansenes betydning for utviklingen av de menneskelige sjelsevner.⁴³ Cardanus la til rette for undervisning av døvstumme ved at han endret tenkningen om døvhet. Den erkjennelsen at døve faktisk kunne lære talespråk, gjorde at de ble sett på som opplæringsdyktige. Den første som startet organisert undervisning av døve på midten av 1500-t var benediktinermunken Pedro Ponce de Leon i Spania, og de gode resultatene han oppnådde med døve elever vakte oppsikt. Motivet for opplæringen var at døve adels sønner måtte kunne tale for å kunne ha ånd, for uten ånd ingen arv. Opplæringen var av privat karakter og foregikk i hjemmet eller i klostre.

Mange har forsøkt å lære døve å artikulere, det ble i stor grad døveundervisningens mål. I historien ble døves tegn omtalt som ”geberdspråk”, men på 1700-tallet begynte døveundervisningen å bruke ”metodiske tegn” og skrift. Døvepedagogikken utviklet mange ulike metoder for å lære døve å snakke og skrive: fingeralfabet, bruk av skrift og tegn osv.⁴⁴ Dette la grunnlaget for den organiserte døveundervisningen i skoler. Døvstummeinstituttet i Paris, etablert av den katolske presten Charles-Michel de l’Epée i 1770, regnes som den første døveskolen i Europa og ”som en av de store milepæler i døvstumpedagogikkens historie”.⁴⁵

Metodestridd: Tegn eller tale?

Det er nettopp døveskolene og tegnspråket som utgjør de viktigste bestanddelene i døvekulturen, derfor har nesten all litteratur som omhandler døve en passus om Abbè de L’Epées døvstummeskole i Paris. Døveskolene åpnet mulighetene for utvikling av tegnspråket og for tegnspråkkulturen i Europa, og på den måten la l’Epée også grunnlaget for døvesamfunnet.⁴⁶ Den store endringen i synet på døve skjedde altså i løpet av 200 år mellom renessansen og opplysningstiden i følge bestyrer Per Anderson ved Christiania offentlige

⁴³ Anderson 1960:11.

⁴⁴ I dag kalles det ikke fingeralfabet, men håndalfabet. I Norge brukes enhåndalfabetet. I noen land brukes tohåndalfabetet slik det ble brukt i Norge tidligere.

⁴⁵ Anderson 1960:17.

⁴⁶ Grønlie 1995:29.

skole for døve, senere Skådalen skole. Han fremhevet også menneskerettighetene som en viktig faktor:

”Opplysningstidens tanker om menneskerettighetene, og dens interesse for å gjøre nyttige borgere av flest mulig, kom også de døve til gode. I land etter land ble det skrevet om oppsiktsvekkende resultater av døvstummes undervisning, og i siste halvdel av det 18. århundre lå alt til rette for den som vilde starte en skole for døve. Og som før: Da tiden var moden, kom også mannen”.⁴⁷

Det var imidlertid ulikt syn på hvilket opplæingsspråk som var best for døve barn. L’Epée utviklet sin egen metode, ”den franske metode”, med bruk av tegn og skrift som fikk stor utbredelse i mange land. Den tyske pedagogen Samuel Heinicke etablerte døvstummeinstituttet i Leipzig i 1778, den første skolen for døve i Tyskland. Heinicke utviklet talemotoden for at døve skulle lære å snakke, og var av den oppfatning at tegn førte til uklar tenkning og til døves isolasjon.⁴⁸ Det ble en lang og opprivende metoddebatt som aldri helt har stilnet. Ved Verdens Døvelærerkongress i Milano i 1880 ble det imidlertid bestemt at skolene burde velge en av metodene, enten den orale metoden eller tegnetoden, og talemotoden fikk gjennomslag i de fleste land i Europa. I Norden ble det brukt tegn ved døveskolene frem til Milanokongressen, men etter vedtaket der foretrengte talemotoden tegnspråket helt frem til 1980-tallet.

Abbè de L’Epee formidlet sin metode til svært mange land ved at han tok imot døvepedagoger og elever på instituttet, og når de reiste tilbake til hjemlandet spredte de ideene og metodene der. Den dansk-norske legen og forskeren Peter Atke Castberg var en av de l’Epées ”studenter”. Castberg hadde selv som lege drevet med mange smertefulle og mislykkede eksperimenter med strøm for å få døve til å høre, den såkalte ”galvanismen”. Etter å ha innsett at han ikke ville få døve til å høre, reiste han rundt til døveskoler i Europa for å samle informasjon og lære. Castberg satte seg inn i ulike metoder, deriblant ”den tyske metode” (oralismen) hos Samuel Heinicke og ”den franske metode”, (tegnspråketoden) hos de l’Epée.⁴⁹ Han kom til den erkjennelsen at tegnspråket var døves naturlige språk, og at den ”naturlige” undervisningsmetoden for døve måtte være kommunikasjon ved hjelp av tegnspråk.⁵⁰ Da Castberg så kom tilbake til København i 1805 fra den to år lange utenlandsreisen, fikk han gjennomslag hos regjeringen for tankene om å opprette et statlig finansiert undervisningsanstalt for døvstumme.

⁴⁷ Anderson 1960: 17.

⁴⁸ Anderson 1960:25.

⁴⁹ Froestad 1995:52.

⁵⁰ Anderson 1960:41.

Den første statsdrevne skolen i Norden for døvstumme barn ble opprettet i 1807 i København med Castberg selv som forstander, førstelærer, lege, regnskapsfører og inspektør i internatet.⁵¹ Hans døve norske elev, Andreas Christian Møller, stiftet den første døveskolen i Norge i 1825 etter mønster fra døvstummeinstituttet i København, og med offentlige midler. Det var den første spesialskolen i Norge kalt Døvstummeinstituttet i Trondhjem, og Møller var førstelærer.⁵² Med det kan vi kanskje si at døves historie som gruppe startet her i landet.

Skoler og foreningsdannelse

Den første døveforening, De Norske Døvstummes Forening i Kristiania, ble dannet i 1878 i Oslo, og sprang ut fra det sosiale fellesskapet som vokste frem rundt døveskolen der. Skolelokalene ble brukt til foreningsvirksomhet for voksne døve. Thorbjørn Sander skriver at utdanning også ga selvillit og mot til å sette i gang ting. Døveskolene la grunnlaget for gruppedannelser fordi døve søkte hverandre også etter endt skolegang, og var de sentrale møtestedene.⁵³ Flere lokale døveforeninger ble dannet, blant annet ble Bergens Døvstummeforening stiftet i 1880. Den landsdekkende organisasjonen kom først i 1918 og det ble lagt en plan for sammenslutning av døveforeningene i et forbund. Døve fikk med dette et felles talerør, og fra 1920 utkom forbundet med bladet *Tegn og Tale* som skulle være et månedsmagasin og fungere som døves ”stemme”.

Metodestriden, tegnspråk eller oralmetoden som opplæringspråk var ofte diskutert i tidsskriftene *Tegn og Tale* og i *Nordisk Tidsskrift för dövstumskolan* på 1950- og 60-tallet. Mange døve ønsket tegnspråk i skolen, men pedagogene anså det som ødeleggende for innlæringen av artikulasjon. Å lære å snakke var ett av de viktigste målene med skolegangen, og ble oppfattet som den beste måten å integrere døve i samfunnet på. Døve selv var imidlertid misfornøyd med døvelærernes holdning til bruk av tegnspråk i undervisningen, Gunnar Vatn skrev følgende i et innlegg i bladet *Tegn og Tale*:

”For at døve skolebarn skal kunne utvikle seg tidligere, til lykkelige og følelsesmessig frigjorte mennesker, er det etter min mening av største betydning at man tar tegnspråket i bruk i undervisningen.”⁵⁴

Spørsmålet om å ansette døve teorilærere ble og tatt opp av døve, men det ble avvist med at døve jo ikke kan lære elevene å artikulere riktig.⁵⁵ De fleste døve barn som kom til døveskolene i første klasse hadde ikke møtt andre døve før, og de kunne som regel ikke mer

⁵¹ Anderson 1960:42.

⁵² Skjølberg 1989. Offisiell åpning av skolen 1.april 1825.

⁵³ Sander 1993:10.

⁵⁴ *Tegn og Tale* 1948:3, referert til i Bertheussen og Naustvoll 1996: 73.

⁵⁵ Sander 1998:156.

tegn enn det man hadde konstruert i hjemmet. Thorbjørn J. Sander, som var elev ved Skådalen skole, forteller at hele undervisningen av døve den gangen (1938-44) la vekt på at de skulle lære å omgås hørende.⁵⁶

”Hele undervisningen for døve den gangen la vekt på at vi skulle lære å omgås hørende. Jeg husker en gang jeg skulle reise hjem til foreldrene mine fra døveskolen og hadde følge av en døvelærer på toget. Da vi stoppet på jernbanesporet og jeg skulle gå av, så skyndte læreren seg å si til mor og far som stod der for å ta i mot meg: ”Thorbjørn er flink til å munnavlese nå. Dere må snakke mye til ham og ikke bruke tegn!” Slik skulle vi trenes for å omgås hørende. Da vi var ferdige med skolen måtte vi jobbe sammen med hørende. Kommunikasjon var vanskelig for vi hadde ikke tolk, men vi måtte få det til å fungere og alle tok det som en selvfølge at det var slik det skulle være.”⁵⁷

Asle Georg Karlsen var elev ved Trondheim offentlige skole for døve i perioden 1953-61. Han forteller at en av lærerne likevel brukte tegn:

”Ja, heldigvis brukte min gamle lærer tegn, tydelige tegn, mens andre var ikke så heldige. De hadde lærere som pratet uten tegn; såkalt ”oral metode”.⁵⁸

Selv om tegnspråk i regelen var forbudt i grunnskolen fra 1880-årene, så lærte barna av hverandre på fritiden. Det skulle ta nesten hundre år før tegnspråket igjen ble akseptert som undervisningsspråk. Spesialscoleloven av 1951 opphevet imidlertid skolenes forpliktelse til å velge bare en metode. Norges Døvelærerlag som organisasjon tok ikke standpunkt til kravet om tegnspråklig døveundervisning, men kampen for tegnspråket fortsatte fra døves side. På Nordisk Døvekongress i 1960 kom det et felles nordisk krav om at lærerne skulle bruke tegn og tale i undervisningen. Strengt tatt var det ikke krav om tegnspråk, men om tegn og tale, dvs at med hvert ord følger ett tegn.⁵⁹ På Verdenskongressen for døveundervisning i Hamburg i 1980 var det hundre år siden den mye omtalte Milanokongressen, og døvelærerne fikk skylden for oralismen:

”Det var der døvelærerne avsa dødsdommen over tegnspråket. Deretter skulle den rene talemotoden – oralismen- gå sin seiersgang verden over.”⁶⁰

På 1950-tallet var det døveprestene som tok opp spørsmålet om tegnspråk som et fag i fortsettelsesskolen. B grunnen var at det var viktig å utvikle og kultivere språket for foreningslivet. Departementet tok saken opp og ba om uttalelse fra skolene, men det var sterk motstand fra lærernes side. Døvelærerlagets svar var at det ikke var tid til tegnspråk som fag i skolen, og at den tiden man hadde til rådighet burde brukes til å gjøre elevene skikket til å

⁵⁶ Sander 1998:5.

⁵⁷ Intervju med Thorbjørn Johan Sander 24.03.04.

⁵⁸ Intervju med Asle Georg Karlsen 16.03.05.

⁵⁹ Se begrepsavklaring i kap.1: *tegnspråk*.

⁶⁰ *Døves Tidsskrift* 1980:17.

delta i det hørende samfunnet. Imidlertid ble det anbefalt at man kunne ha tegnspråkkurs for voksne døve i døveforeningene.⁶¹

De første tegnspråkkursene for foreldre til døve barn ble arrangert på Ål folkehøgskole og kurscenter som en prøveordning fra 1975.⁶² Det kan virke som om tiden jobbet for aksept av tegnspråk i undervisningen, men først i St.mld.61 (1984-85) ble det slått fast at når tegnspråket kan sidestilles med andre språk så måtte det få konsekvenser for undervisningsspråket for døve:

’Når no dette teiknspråket blir akseptert som språk, må det få visse konsekvensar for opplæringa av døve barn. Mellom anna bør det vurderast korleis døve meir kan trekkjast inn i undervisninga av døve. Saman med skolane vil departementet arbeide for vidareutvikling på dette feltet’⁶³.

Norsk Foreldreforening for Funksjonshemmede kom på banen med krav om at alle som arbeidet med døve skulle beherske tegnspråk på slutten av 1980-tallet.⁶⁴ Tegnspråket var altså på veg tilbake i døveskolene, men debatten om metode og opplæringspråk fortsatte. Døve fortsatte å argumentere for tegnspråket som døves naturlige språk, og hevdet at det å undertrykke tegnspråket var det samme som å hindre barna i kommunikasjon og naturlig utvikling. Ikke alle døve har ønsket så sterk fokus på tegnspråk, og heller ikke så sterk fokus på døv identitet. Thorbjørn Sander er en av de som ikke ønsker egne læreplaner for døve, som vil ha mer tegn og tale i undervisningen, og ønsker å tone ned døve som en spesiell gruppe fordi det hindrer integrering.⁶⁵

Profesjonsstrid

Peter Atke Castberg var lege, og til tross for at legene generelt var mest opptatt av å få døve til å høre så opprettet han likevel et døvstummeinstitut med tegn som kommunikasjonsspråk og opplæringsmetode. Legevitenskapens fremskrittstro tilsa at døvhet kunne ’helbredes’, slik Castberg hadde tenkt i begynnelsen av sin legekarriere mens han gjorde forsøk med galvanismen. Medisinerne hadde ikke så mye å bidra med i behandlingen av døve før på 1930-tallet da det igjen ble fornyet tro på at moderne tekniske hjelpemidler skulle ’helbrede’ døvheten. Pedagogene måtte oppdatere sin kompetanse på moderne undervisning og nye hjelpemidler fordi ny medisinsk kunnskap og tekniske nyvinninger som høreapparat og diagnostiseringsutstyr utviklet audiologien.

⁶¹ Sander 1998:162.

⁶² Ohna 2001:29, fotnote 8.

⁶³ St.mld.nr.61 (1984-85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta* :28.

⁶⁴ *Døves Tidsskrift* 1985:50.

⁶⁵ Intervju med T.J.Sander 24.03.04.

”...fokus var i ferd med å flyttes fra pedagogisk behandling av døvhet til medisinsk behandling av hørsel”.⁶⁶

Profesjonskampen som utviklet seg mellom leger og pedagoger, kom blant annet til uttrykk gjennom utnevnelsen av direktør for spesialskolene. Denne kampen ”vant” pedagogene ved at pedagogen Otto Grenness ble direktør etter legen Ludvig Kragtorp i 1928, og Grenness selv sørget for at pedagogen Marie Pedersen ble hans etterfølger i 1939.⁶⁷ Målet for både Grenness og Marie Pedersen var først og fremst å hindre legene i å overta åndssvakeomsorgen og barnevernet, derfor ønsket Pedersen en felles administrasjon og faglig spesialskoleetat for døve, blinde og åndssvake barn. For å klare det måtte pedagogene gjøre diagnostiske undersøkelser for å skille ut barna til de enkelte skolene, og til det krevdes spesialutdanning. I Pedersens direktørtid ble da også spesiallærerutdanningen styrket. Men åndssvakeomsorgen kom under medisinerens domene etter at det hadde vært et press fra både døve og blinde om en oppdeling av de tre skolene under ulike lover.⁶⁸ Blinde og døve ønsket ikke å bli klassifisert med ånds svake. Marie Pedersen var direktør frem til hun ble pensjonist i 1962, og etter det var det mye som endret seg innenfor spesialskolene.

Prester og pedagoger var i hovedsak de første profesjonsgruppene som satte i gang opplæring for døve. Ett unntak var Castberg som var utdannet lege. Prestenes rolle var viktig for døve fordi de drev konfirmasjonsforberedelse, de fungerte ofte som tolker, de var aktive i organisasjonslivet og fikk en viktig rolle innen døvemenighetene.⁶⁹ Den kristne filantropien tok ansvar for døvblinde og døve med tilleggshandicap, de som ikke ble regnet som opplæringsdyktige. Stiftelsen Hjemmet for døve skulle sørge for at døve ble konfirmert, og den startet arbeidshjem for voksne døve⁷⁰. Prestene opererte ikke bare innen kirkens fagfelt, men også på skolepolitisk plan. Døvepastor Conrad Bonnevie Svendsen var blant annet leder for en komité oppnevnt av Kirkedepartementet som skulle utrede fortsettelsesskolen for døve i 1937 (se s.47).⁷¹ Direktør for både skolene for døve, blinde og åndssvake og for pleie- og arbeidshjemmene for åndssvake, Otto Grenness, var imidlertid mektig irritert på Bonnevie Svendsens innblanding i døveskolene. Han beskyldte kirken for å ha en paternalistisk

⁶⁶ Simonsen 1998:320.

⁶⁷ Ludvig Kragtorp var direktør for Døve-, blinde- og åndssvakeskolene fra 1914-1928. Simonsen 1998:211.

⁶⁸ Jfr Vorumkomiteens innstilling i 1938. *Innstilling til 1. Lov om døveskoler. 2. Lov om blindeskoler. 3. Lov om særskoler...* KUD 8.april 1937.

⁶⁹ Den første døvekirken i Norden ble innviet 4.nov.1894 (Døvekirken i Oslo), arkiv Bergen døvehistorisk forening.

⁷⁰ Simonsen 1998:315. Stiftelsen heter i dag Signo og driver blant mye annet internatet for døve elever i Hordaland som går på knutepunktskolen i Bergen.

⁷¹ Innstillingskomiteens planer 1937/38 vedr. videregående utdanning av døve. Innstilling avgitt 22.juli 1938. Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo.

holdning overfor døve. Døvepresten ville ha tegnspråklig opplæring av døve i praktisk yrkesopplæring, men Grennes oppfattet døveprestens arbeid som forsøk på monopolisering og for å være bakstreversk. Skulle man satse på akademiske yrker måtte man ha taleopplæring, mente han.⁷² For Grennes var det bittert at en mer moderne døveundervisning ikke skulle bli realisert slik han ønsket. Det at tegnspråk skulle brukes i undervisningen oppfattet Grennes som synonymt med at det bare skulle drives tradisjonell yrkesopplæring.

Hørselshemmede i Norge

I Norge er det ca. 3-4000 mennesker som er født døve eller er blitt døve før talespråket er innlært, såkalt "førspråklig" døve. Mellom 50 og 60 barn blir hvert år født med så sterk hørselshemming at spesielle tiltak må settes i verk, halvparten av disse er døve. I tillegg blir ca. 100 barn i hvert årskull av ulike grunner døve frem til skolealder. Myndighetene går ut fra at ca. 3000 elever i førskole, grunnskole og videregående skole er døve.⁷³ Hvor mange hørselshemmede som bor i Norge finnes det ikke eksakte tall på, men ca. 400.000 personer her i landet har et høretap som er så stort at tiltak må settes i gang. Totalt er ca. 4000 av disse døve.⁷⁴

Døvhets er en usynlig funksjonshemming som kan arte seg nokså bagatellmessig for utenforstående. Dagliglivet byr på store utfordringer fordi samfunnet er så lydbasert og i de fleste sammenhenger må man kommunisere muntlig. Manglende hørsel har gjerne gitt seg utslag i at døve gjerne kommer dårligere ut sosio -økonomisk enn den hørende majoriteten. Mange har fått en mangelfull skolegang uten nødvendig tilrettelegging, og høyskoler var praktisk talt utilgjengelig for døve helt til slutten av 1980-tallet. Først i 1986 ble det gitt tilbud om allmennfaglig studieretning på VKI og VKII-nivå ved Bjørkåsen skole. For første gang fikk døve muligheten til å fullføre videregående utdanning i et tegnspråklig miljø med lærere som behersket tegnspråk.⁷⁵ Etter det fikk flere døve mulighet til å ta høyskoleutdanning.

Medisinsk døvhets

Det er ulike måter å tilnærme seg begrepet døvhets. En måte er den medisinske, ved å måle hørselstap i desibel. Har man et høretap gradert over 90 dB blir man regnet som medisinsk døv.⁷⁶ En annen tilnæringsmåte er den kulturelle, ved å se på identitet og sosial tilhørighet

⁷² Simonsen 1998:316.

⁷³ I St.mld.nr.23(1997-98) oppgis tallet 310 hørselshemmede heltidselever ved statlige kompetansesentra.

⁷⁴ Sunnanårreporten 2000.

⁷⁵ Olsen 1999:46.

⁷⁶ Op.cit.:13.

til døvekulturen. Først litt om den medisinske/ audiologiske tilnærmingen. Statens Helsetilsyn definerer døvhhet og hørselshemming slik:

”Nedsatt hørsel med manglende evne til å oppfatte språk og andre lydinntrykk kan føre til redusert eller manglende talespråk. Dette kan medføre kommunikasjonsproblemer i forhold til samfunnet. Døvhhet er et høygradig hørselstap som i vesentlig grad reduserer mulighetene for oppfattelse av tale via hørselsinntrykk og kontroll over egen taleproduksjon.”⁷⁷

Hørselsmålinger gir grunnlag for å si i hvor stor grad et menneske er hørselshemmet, og det utarbeides et audiogram som forteller hvor høreterskelen på viktige frekvenser er.

Audiogrammet er et redskap som legges til grunn for kategorisering og vurderinger av hvilke tiltak som trengs for at den hørselshemmede skal fungere i dagligliv, på skole og på arbeidsplassen. Vanligvis er grensen for å ha problematisk dårlig hørsel ved ca 60 dB, for da vil man ha vansker med å oppfatte vanlig tale. Men det målbare hørselstapet som vises i audiogram forteller ikke alt; generell intelligens, fysiske omgivelser (lys, akustikk, støy med mer), dagsform, evne til å bruke andre kompenserende sanser osv har stor betydning for hvor hemmende nedsatt hørsel er. Begrepet sosialt døv brukes gjerne fordi man kan fungere som døv i sosiale sammenhenger, selv om man har en del hørselsrest. Når det er mange til stede er det vanskelig å oppfatte hvem som snakker og man klarer ikke følge med i en samtale med skiftende samtaleemner. Det er vanskelig å skille mellom kategoriene tunghørt og døv. Hvis man har nytte av høreapparat til å oppfatte lyd og til å kontrollere stemmen så blir man gjerne kategorisert som tunghørt.

Kan døve bli hørende?⁷⁸ Cochleaimplantat

De senere årene har det vært en rivende utvikling når det gjelder tekniske hjelpemidler. Nå opererer de aller fleste døvfødte og døvblitte barn samt døvblitte voksne inn et implantat i ørets *cochlea*, sneglehuset, slik at man kan oppleve lydssignaler. Dette implantatet kalles til daglig C-I. Implantatet er en form for avansert høreapparat for de som ikke har utbytte av ordinært høreapparat, lydene fanges opp av en mikrofon, omdannes til elektriske impulser og sendes til elektroder i sneglehuset. Herfra sendes lydssignalene til hjernen som tolker lyden. Det kreves enorm trening for å kunne utnytte hørselsansene til talespråkutvikling. For noen kan dette være en åpning til den auditive verden, men for andre fungerer det ikke slik. Det er fremdeles stor profesjonsstrid om hvorvidt barn som er CI-operert skal bli tospråklige og også lære tegnspråk i tillegg til talespråk. Medisinske eksperter mener at barna kun skal ha oral opplæring for å trene hørselssansen, mens mange pedagoger og døvemiljøet mener det er

⁷⁷ Statens helsetilsyn: Veileder i habilitering og rehabilitering av mennesker med synstap og hørselstap:22. <http://www.helsetilsynet.no>.

⁷⁸ Wie 2005. Tittel på avhandlingen.

viktig at barna blir tospråklige og også får lære tegnspråk i tillegg til den orale og auditive treningen. Foreldrene har et vanskelig valg, og mange velger både - og for sine barn til tross for legenes anbefaling om ikke å bruke tegnspråk.⁷⁹ Sissel Grønlie mener det ikke er snakk om noen profesjonskamp mellom pedagoger og leger, men heller ulikt syn på tvers av fag:

”Jeg har opplevd profesjonskampen mindre i døvefeltet enn i andre sektorer. Metodestriden har mer vært en ”religionsstrid” enn en profesjonskamp. Det har vært en metodediskusjon som aldri døde, det er alltid en liten sekt av oralister. Det finnes jo oralister innenfor audiopedagoger også. Når det gjelder legene så er de litt uskyldige når de trækker i andres bed.” ..”Legeprofesjonen er flink å blande begrepet tale og språk. De snakker om at barn har gått tilbake språklig når de har begynt på Hunstad skole, men mener da taleuttrykket.”...” Det var en faglig diskusjon i Norge som foregikk i NAF.⁸⁰ Vi hadde årlige møter og alle var der. Der diskuterte man ikke som profesjon, men fordi man jobbet med hørselshemmede.”⁸¹

I internasjonal sammenheng er det vanlig å satse på ”learning by listening” og vente med tegn, det å tilby barnet tegnspråk samtidig med taleopplæring er i hovedsak et nordisk fenomen.⁸² Det viser seg at i debatten mellom ekspertisen velger gjerne foreldrene sin egen veg etter det de erfarer i sin hverdag.⁸³ Denne debatten kan minne om den profesjonsstriden som jeg var inne på tidligere mellom leger og pedagoger, og nok en gang gjelder det tegnmetoden eller oralmetoden. Argumentasjonen er heller ikke så ulik den som raste for over hundre år siden. CI-operasjon har vært et vanskelig tema i døvesamfunnet og det har vært en opprivende debatt der enkelte døve har vært sterkt i mot inngrep og har valgt bort CI for sine døve barn. De har ment at man kan ha et fint og rikt liv som døv, og for noen ble CI en stadfesting av at døvhets fremdeles ikke er akseptert.

Ca 90 % velger å operere sine førspråklige døve eller døvfødte barn i Norge, og mange døvblitte voksne har også valgt CI-operasjon (se avsnitt nedenfor). På verdensbasis finnes ca. 90 000 CI-brukere, og av de er rundt halvparten barn.⁸⁴ Språkforskeren Arnfinn Vonen har forsket mye på tegnspråket og advarer mot ”den nye oralismen” som fremstiller det slik at CI vil gjøre tegnspråket overflødig, og han påpeker faren for en ny periode med marginalisering og undertrykkelse av tegnspråket.⁸⁵

døv eller Døv? En kulturell tilnærming

Døve er en svært sammensatt gruppe som individuelt er like forskjellige som alle andre mennesker, det de har felles er dårlig hørsel. Felles erfaringer som følge av hørselstap gjør at

⁷⁹ Bergh, ABM #10 2004:36-39.

⁸⁰ Norsk Audiopedagogisk Forening (tidligere Døvstummelærerlaget og Døvelærerlaget).

⁸¹ Intervju med Sissel Grønlie 28.02.07

⁸² Sunnanårreporten 2000:57.

⁸³ ABM #10 2004:38.

⁸⁴ Op.cit.:39.

⁸⁵ Informasjon fra Rikshospitalet, referert til hos Bø Wie, 2005:1.

mange velger et fellesskap innenfor døvesamfunnet. Sammen med andre tegnspråkbrukere kan man kommunisere problemfritt, men erfaringer døve gjør i et hørende samfunn gir også grunnlag for en vi- dem- oppfattelse.

Barn som har blitt døve før de har lært å snakke omtales som døvfødte, og deres førstespråk er vanligvis tegnspråk. Målet er at de skal bli tospråklige, dvs at de har norsk som sitt andrespråk. Døvblitte er mennesker som har mistet hørselen etter å ha lært talespråket har norsk som sitt førstespråk, og noen lærer seg tegnspråk eller tegn som støtte.

I denne oppgaven bruker jeg begrepet døv ut i fra en kulturell setting: døve er de som oppfatter seg selv som døve, som identifiserer seg med døvekulturen og som bruker tegnspråk som sitt viktigste kommunikasjonsspråk. Tegnspråket bærer på mange måter døvekulturen, uten tegnspråk ingen døvekultur. Over 90 % av døve har hørende foreldre som verken har kjennskap til tegnspråk eller døvekultur fra før, derfor har døveskolen kanskje vært den viktigste formidler av kulturen og tegnspråket i historien. I Stein Erik Ohnas spørreundersøkelse i forbindelse med hans hovedfagsoppgave *Å være døv i en hørende verden*, svarte alle informantene på spørsmålet om døveskolens betydning at døveskolen er viktig for døve, og det å ha gått på døveskole er en viktig faktor for å bli akseptert i døveforeningen. En felles oppfatning var også at de tror hørende ikke forstår hvilken betydning døveskolen har. Skolen var først og fremst viktig for å komme sammen med "sine egne" i betydningen andre tegnspråklige.⁸⁶ Dette forklarer delvis hvorfor bevaring av døveskolen har vært en så viktig politisk sak for døveorganisasjonene. Ohna bekrefter gjennom sin spørreundersøkelse døves opplevelse av dikotomien oss/de andre (døve/hørende). Han viser til at mange døve har et tosidig forhold til sine foreldre; de er de nærmeste men likevel vet de ikke hvordan den døve har det når de ikke kan tegnspråk. Det å ikke lære tegnspråk blir et uttrykk for en holdning som er sårende, og føles gjerne som et svik fra de hørende. Det er det bare døve som har erfart, et "skjebnefellesskap" som ikke hørende kan forstå. Blant hørselshemmede er det mange som insisterer på å bli kalt døv fordi det å være døv innebærer mye mer enn ikke å høre. "Å kalle meg hørselshemmet ville være å si at jeg er identitetsløs, og det er jeg ikke. Jeg er kulturelt og sosialt døv" uttalte Tone-Britt Handberg, tidligere forbundsleder i Norges Døveforbund, som har valgt å være Døv.⁸⁷ Når man snakker om kulturell og sosial døvhet brukes gjerne Døv (med stor D), det sier noe om hvem man identifiserer seg med og det ligger en verdistatus i dette. I følge Handberg kan

⁸⁶ Ohna 1995:87-88.

⁸⁷ *Døves Tidsskrift* 1993:43:7 Intervju med Tone-Britt Handberg.

hørende som er tegnspråklige og som hører hjemme i tegnspråkmiljøet også være Døv.⁸⁸ Dette kan for eksempel være barn av døve foreldre som har vært en del av døvesamfunnet fordi de behersker tegnspråket, de kjenner de sosiale kodene, de har det samme sosiale nettverket og kjenner og er en del av den døve kulturen. Noen tunghørte velger en døv identitet selv om de auditivt er tunghørt, nettopp for å slippe å falle mellom to stoler: den døve verden og den hørende verden.

Det som døve har felles oppfattes i sterkere grad som delt erfaring enn manglende hørsel. Denne erfaringen bygger på det livsmønsteret som det visuelle språket skaper, og står sentralt i konstruksjonen av døv identitet. Å være døv medfører gjerne at man har egne nettverk og samhandlingsmønstre: egne atferdsregler og normer, egen humor, de finner i stor grad partnere innenfor dette miljøet osv. Døves sosiale nettverk er også i stor grad internasjonalt, de reiser mye og møter døve på tvers av landegrenser både i organiserte sammenhenger som internasjonale idrettskonkurranser, konferanser med mer, men også gjennom private kontakter. Ny teknologi som for eksempel internett, billedtelefon, webkamera og mobiltelefon har revolusjonert døves samhandlingsmønstre ved at det er så mye lettere å kommunisere. Sosialantropologen Jan-Kåre Breivik kaller døvekulturen ”transnasjonal”, den er ikke begrenset av nasjonalitet. Globalisering og det Breivik kaller kreolisering, en kulturblanding, er en viktig del av døves identitetsprosesser.⁸⁹ Hilde Maria Haualand bruker Edwin Ardeners term ”remote area” om døvesamfunnet i betydningen et felt eller en sosial gruppe uten nødvendigvis noen fysisk avstand (se s.16).⁹⁰ Døve fra ulike land kan ha likeartede opplevelser som understreker et fellesskap eller kollektiv, men en relasjonell avstand fordi den står i motsetning til noe annet, de hørende. Breivik påpeker den positive siden globaliseringen kan ha ved at identitetsprosessene kan skje utenfor de etablerte identitetskollektivene, og at ”minoritetskollektiver” får en mindre hegemonisk posisjon.⁹¹

Stein Erik Ohna peker på den politiske funksjonen som lå til grunn for definering av døvekulturen og døvesamfunnet på 1970-80-tallet.⁹² Formålet var å gi en ny forståelse av døve som medlemmer av en sosial gruppe, og ikke som individer med hørselsdefekt. Det var behov for å løfte frem det som døve hadde felles for å skape en identitet som en kulturell minoritet. Men døve har og tilknytning til den nasjonale kulturen, derfor ble begrepet

⁸⁸ Op.cit.

⁸⁹ Romøren red. 2000, Breivik, Jan-Kåre: *Døve, funksjonshemmede eller kulturell minoritet?*:84

⁹⁰ Haualand 2001a: 4 . Begrepet er hentet fra Edwin Ardeners 1989: *Remote areas: Some Theoretical Considerations*. Blackwell Publishers, Oxford.

⁹¹ Romøren red. 2000 :84-85., Breivik, Jan-Kåre: *Døve, funksjonshemmede eller kulturell minoritet?*

⁹² Ohna 2000

tokulturell lansert.⁹³ Døve tok i bruk begrep knyttet til ulike vitenskaper og fant det meningsfullt å endre diskursen fra funksjonshemmede til å oppfatte seg selv som en kulturell minoritet. Jan-Kåre Breivik stiller imidlertid spørsmål til bruken av kulturbegrepet fordi det har en tendens til å gi individene større fellestrekk enn det som det er grunnlag for.⁹⁴ Det er også dilemmaet ved kategorisering generelt.

Identitet handler både om å være identisk med seg selv, og det å oppleve anerkjennelse fra ”Den betydningsfulle andre”.⁹⁵ Mangel på anerkjennelse og internalisering av ”Den andres” miskjennelse gir en opplevelse av mindreverdighet og misaktelse. Men dersom en gruppe som har erfart misaktelse anerkjenner hverandre, kan det danne det som Rune Slagstad kaller en moralsk basis for kollektive bevegelser med en makterobrende kraft. Denne erfaringen med misaktelse kan, når den deles med flere, søke et språk som er ens eget og ikke ”De andres”. Slagstad nevner Arbeiderbevegelsen som en slik bevegelse der man søkte sitt mot-språk og mot-kultur som ga identitet til en felles erfaring.⁹⁶ Dette er en tenkning som gir mening i forhold til døvebevegelsens delte erfaringer og til deres gjenerobring av aktelse både som individer og som gruppe.

Tegnspråk i skolen

Det har vært mye strid omkring bruk av manuelle komponenter, tegn og tegnspråk i opplæringen, og begrepet tegnspråk er ikke entydig. Når døve kjempet for at lærerne skulle bruke tegn i skolen så var det ikke snakk om døves eget tegnspråk, men tegn til tale. Det som gjerne omtales som ”døves eget språk” eller ”genuint tegnspråk” er noe annet. I dag går det under betegnelsen ”norsk tegnspråk” og er et språk med egen grammatikk og oppbygging, forskjellig fra norsk talespråk. Det oppfattes ved synet (visuelt) og produseres med hendene (gestuelt), og med annet kroppsspråk og mimikk. Tegnspråket har en viktig symbolverdi i døvesamfunnet fordi det var ulovlig å bruke i skolen. Dette ble for døve et uttrykk for samfunnets/ de hørendes undertrykkelse av døve. Retten til å bruke tegnspråk og aksepten av tegnspråket som døves naturlige språk har vært den viktigste kampsaken for døves organisasjoner. Tegnspråket var ikke akseptert i grunnopplæringen før på 1980-tallet, men det ble brukt tegn ved yrkesskolen for at innlæringen skulle være effektiv. I praksis var det vel mer tegn og tale enn tegnspråk. Det fantes noen få døve lærere i døveskolen som brukte tegn, og på fritiden brukte elevene tegnspråk. Thorbjørn Johan Sander var elev ved Skådalen skole

⁹³ Op.cit.:60.

⁹⁴ Romøren (red.)2000, Breivik:91:

⁹⁵ Georg Herbert Mead, amerikansk professor i filosofi. Referert til hos Slagstad 2001:545.

⁹⁶ Slagstad 2001:546.

og senere Bergen offentlige skole for døve, og forteller om sitt møte med bruk av tegn i skolen:

”Det var hardt å bli undervist med talemotoden, men det var ikke noe alternativ, vi godtok det. Men etterpå da jeg kom til yrkesskolen i Bergen opplevde jeg at lærerne brukte tale med tegn som støtte. Det var en VOLDSOM opplevelse. Bestyrer og lærere der brukte tegn til tale, det var den første skolen i Norge som brukte det systemet. Barn skulle ikke bruke det, for barn skulle fortsette med talemotoden på barneskolene, men på yrkesskolen var det greit å bruke tegn. Det ble en voldsom overgang!”⁹⁷

Noen formell opplæring og godkjenning av tegnspråkkompetanse for pedagogene i døveskolene kom ikke før i 1997 da det ble innført krav om dette etter påtrykk fra foreldrelaget. Foreldrelaget presset også på overfor politikerne for å få opplæring i tegnspråk for familier med døve barn, for å få egne læreplaner i språkfagene og for å få tegnspråket anerkjent som et offisielt norsk språk.

I juni 1991 debatterte Stortinget hvorvidt tegnspråket skulle bli offisielt språk i Norge i tilknytning til Stortingsmelding 35 om *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*,⁹⁸ tilleggsmeldingen til St.mld. 54 (1989-90).⁹⁹ I stortingsdebatten ba sosialminister Grete Knudsen utdanningsminister Gudmund Hernes om at han måtte sette i gang arbeidet for at tegnspråk endelig skulle bli akseptert som døves eget språk på linje med andre minoriteters språk. Det kom til et samarbeid mellom Utdanningsdepartementet og Sosialdepartementet, og en arbeidsgruppe ble nedsatt for å komme med forslag til foreldreopplæring i tegnspråk. Arbeidsgruppen la fram sin rapport i 1993 med forslag om 40 ukers tegnspråkopplæring innen barnet fyller 16 år, dekket av det offentlige. Programmet kom med i Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1994-97. Grete Knudsen forklarer denne endringen på samme måte som foreldreutvalgets leder Malcolm Hurtle, nemlig at tiden var der:

”Etter hvert som funksjonshemmede barn bodde mer på hjemstedet så ble foreldrene aktivisert. Dette initiativet kom som følge av den veksten som var innenfor ulike aktiviteter, du ser trenden blant foreldre øke på innen områder som blinde, psykisk utviklingshemmede og andre grupper. Tidspunktet var overmodent, tiden hadde jobbet for tegnspråket. Men det var jo fremdeles ulikt syn og holdninger fra fagmiljøene og institusjonene mht tegn. Jeg husker godt at døve elever måtte sitte på hendene sine og ikke fikk formidle seg slik som var naturlig for dem å gjøre. Foreldre knyttet seg mer til det miljøet som ville ha tegnspråket frem slik at de døve kunne formidle seg. Det gikk også hjem hos politikerne.”¹⁰⁰

I følge Malcolm Hurtle var dette et skritt på vegen til at tegnspråk kunne bli et godkjent offisielt språk, sammen med egne læreplaner for døve: Norsk for døve, Tegnspråk som førstespråk, Engelsk for døve og Drama og Rytmikk. Målet var i følge L97 å legge grunnlaget

⁹⁷ Intervju med Thorbjørn Johan Sander 24.03.04.

⁹⁸ St.mld.nr.35 (1990-91) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

⁹⁹ Mer om dette i Del II: Diskusjoner om døveskolen.

¹⁰⁰ Intervju med Grete Knudsen 01.03.07.

for funksjonell tospråklig, og forutsatte en tospråklig undervisningsmetodikk. Sverige hadde fått tilsvarende lovforankring i 1981. Lovfestet rett til å velge videregående opplæring i et tegnspråklig miljø kom som følge av et privat lovforslag fra stortingsrepresentant Erling Folkvord, og ble vedtatt i Stortinget 12. des. 1996.¹⁰¹ Egne læreplaner for døve ble innført på videregående nivå fra høsten 2000 etter § 3.9 i Opplæringslova.¹⁰² Samtidig ble det krav til lærernes kompetanse i tegnspråk, og det ble satt i gang obligatorisk tegnspråkutdanning tilsvarende 10 vekttall som et minimumskrav. Selv om lærerne hadde brukt tegnspråk og tegn til tale fra 1980-tallet så hadde det ikke vært formalisert krav. Ulike former for intern tegnspråkopplæring på de enkelte skolene hadde imidlertid lenge vært et tilbud.

I tiden fra ca 1980 foregikk det forskning på tegnspråket som et eget språk, språkforskerne Arnfinn Vonen og Arne Svindland har kommet med viktige bidrag på dette området. Sissel Grønlie forteller hvordan lingvistene bidro til at tegnspråket fikk en annen status:

”Jeg spurte lingvisten Arne Svindland da han var på Ål på 2 ukers foreldrekurs. Svindland var der og snakket om språk. Jeg spurte ham: ’Hva er det vi ser? Tegn er innført i barnehage og skoler, alle pedagoger bruker tegn, men vi ser at døves tegnspråk oppstår av seg selv i ungflokken.’ Da sa han at dere ser et naturlig språk fordi et naturlig språk er effektivt. Det går ikke an for et språk å være effektivt for øyet når det er skapt for øret. Et språk for øret er sekvensielt, alt kommer etter hverandre inn. Synet er mer som spotlight, det forholder seg til en arena og så fokuserer vi. Det blir logisk at tegnspråk må ha en annen syntaks. Tegnspråket hadde vært regnet som primitivt!

Alle steder så vi det samme: vi testet døve og fikk en ”dupp” på delprøven tallhukommelse (f.eks: Si etter meg 4-9-2-3-5-1-6.). Vi trodde vi så dårlig korttidshukommelse, men døve har ikke sekvens-lytte-erfaring. Det er ikke slik hjernen deres jobber. Jeg tror at på 1980-tallet skjønnte vi noe om naturlig språk, hva som er konstruert og hva som er naturlig. Da visste lingvistene nok til at tegnspråk ble sett som et naturlig språk, og da skjønnte vi at vi måtte tenke i tospråklig. Du måtte ta i bruk en kode som er effektiv gjennom øyet, simultant.”¹⁰³

I St.mld. 61 står det at dette språket er døves egentlig språk. Problemet var at foreldre og personalet ved skolene ikke hadde lært tegnspråk, til da var det tegn og tale som var brukt. Det hadde vært en lang vei for å få anerkjent tegnspråket som et fullverdig språk. Til tross for at det lenge har vært et krav fra døves organisasjoner stor tverrpolitisk enighet om det, er ikke tegnspråket anerkjent som et offisielt språk i Norge slik som samisk er.

Tegnspråkopplæring for foreldre starta opp i 1996, foreldre til hørselshemmede og døve barn fikk rett til 40-ukers gratis opplæring i tegnspråk frem til barnet er 16 år.¹⁰⁴ Dette

¹⁰¹ Dok.nr.8:25 (1996-97) Dokumenter fra Stortinget 12.12.1996 om sikring av hørselshemmede rett til å velge enten videregående opplæring på tegnspråk i et tegnspråklig miljø eller med bruk av tolk i et norskspråklig miljø.

¹⁰² Sunnanårappporten 2000:66.

¹⁰³ Intervju med Sissel Grønlie 28.02.07.

¹⁰⁴ Tegnspråkopplæring for foreldre gikk tidligere under betegnelsen ”Foreldreopplæring” og ”Foreldreopplæringa”.

kom til å få stor betydning for døve og deres familier, fordi døve barn da kunne kommunisere med sine nærmeste og slippe å bo i internatskole slik døve barn i stor grad gjorde tidligere. I følge Hurtley var tiden moden for dette, tegnspråk var begynt å bli ”in”, og foreldregruppen fikk gjennomslag for det. En reportasje i TV2 om foreldre som måtte bekoste kr. 110 000 for å gå på tegnspråkkurs for å kunne kommunisere med sin lille døve datter gjorde et sterkt inntrykk på politikerne og i media.¹⁰⁵ Et samlet Storting støttet kravet om foreldreopplæring i 1996. Parallelt med foreldreopplæringa ble det satt i gang kurs for lærere og ansatte i døvemiljøet, og det kom krav om at alt undervisningspersonale måtte ha minimum ti vektball tegnspråk. Formalisert tegnspråkoppplæring kom altså på plass, og det var et sterkt ønsket tiltak fra alle parter.

Kapittelsammendrag

En viktig grunn til undervurderingen av døve i historien var at de ikke kunne snakke, og manglende auditiv kommunikasjon ble oppfattet som manglende evner. Da den første organiserte opplæringen av døve startet i Europa på slutten av 1700-tallet ved Abbè de L'Epèe i Paris kan man si at døve oppstod som en sosial gruppe. Tegnspråket ble utviklet som et funksjonelt språk for øyet, og døve fikk lære å lese, skrive, snakke og kunne konfirmeres. Da ble de oppfattet som samfunnsmedlemmer med rettigheter. Den første døveskolen i Norge ble opprettet i 1825 i Trondhjem, men det var bare tilbud om barneskole. Krav om egen fortsettelsesskole for døve ble satt frem rundt 1930-tallet, yrkesopplæring skulle gjøre det lettere for døve å komme inn på arbeidsmarkedet. Diskusjonen om man skulle bruke tegn eller tale i undervisningen ble en grunnleggende metodestrid som varte i over 100 år, og er fortsatt aktuell i forbindelse med cochleaimplanterte barns språkvalg.

På 1970-tallet startet en bevisstgjøringsbevegelse i døvemiljøet og begrep fra andre felt som minoritetsforskning ble tatt i bruk i konstruksjonen av en døv identitet og oppbygging av en felles døvekultur. Denne kulturen og diskursen rundt den har i stor grad utviklet seg som en felles erfaringsverden der døve har en opplevelse av seg selv versus ”de andre” i betydning hørende. Døvekulturen og tegnspråkmiljøet har vært den viktigste argumentasjonen for at døve i stor grad ønsket å forbli i segregerte skoler, og bevaring av særskolene for døve ble en viktig politisk kampsak på 1980/90-tallet.

Døvekulturen består også av en rekke organisasjoner, og preges av stor grad av internasjonale relasjoner av personlig og institusjonell karakter. Det bærende elementet i kulturen er tegnspråket, og storsamfunnets anerkjennelse av tegnspråket som et fullverdig språk har vært

¹⁰⁵ Intervju med Malcolm Hurtley 15.02.07.

en viktig kampsak. Opplæring i og på tegnspråk i skole n kom i 1996, samtidig med at foreldre og lærere fikk tilbud om tegnspråkopplæring.

DEL II: DISKUSJONER OM DØVESKOLEN 1937-2005

”Integreringstanken har nok sprunget ut fra et ønske om at alle barn skal ha like muligheter. En tilbakeføring fra spesialskoler til hjemmeskoler skal gjøre outsiderne mer alminnelige. Men de blir ikke likere av det. Og noen blir enda mer spesielle på den måten, også i egne øyne. I den vanlige skolen vil det døve barnet om ikke annet lære seg at det er annerledes.”¹⁰⁶

Integrasjon versus segregasjon

Argumentasjonen for og mot særskoler for døve har endret seg over tid. I denne delen vil jeg vise til myndighetenes skolepolitiske planer slik de kom til uttrykk gjennom stortingsmeldinger, proposisjoner, budsjettplaner og andre normative kilder. Aktørene innenfor døvemiljøet protesterte mot planene på ulike måter, bl.a. gjennom brevskrivning, aksjoner, kontakt med politikere og gjennom media. For å forsøke å finne motivasjonen og argumentasjonen som lå til grunn for de totalt ulike meningene om organiseringen av døves opplæring, intervjuet jeg noen av de sentrale aktørene i ulike roller som har vært med på utformingen av døveskolenes utvikling. De representerte både politikere, byråkrater, døve selv og ansatte i døveskolen. Deres synspunkter gir et godt supplement til å forstå hvilke vurderinger som lå til grunn for politiske planer, for myndighetenes lovgivning og for døvemiljøets protester.

Argumentasjonen kan grovt sett grupperes i fire kategorier som delvis følger en kronologisk linje: Nytte-, rettferdighets-, lærings- og integreringsargumentasjon. Del II består av fire kapitler som følger tidsepoker basert på viktige endringer både på idèplan og på organisatoriske endringer av døveskolen. Fase 1 er perioden 1937-1960, fase 2 er perioden 1960-1980, fase 3 er perioden 1980-1992 og fase 4 er perioden 1992-2005.

Nytteargumentet opptrer hyppigst i den tidligste fasen jeg tar for meg - fra 1930-tallet. Den gikk ut på at samfunnet hadde behov for utdannet arbeidskraft, og at døve kunne og ville gjøre nytte for seg og forsørge seg selv. En yrkesskole for døve ville derfor være lønnsomt for alle parter, både for døve selv og for samfunnet. Det var ingen motsetninger mellom myndighetene og døvegruppen i dette synet.

Argumentet om rettferdighet ble brukt fra døves organisasjoner som ekstra påtrykk for at døve skulle ha samme rettigheter og muligheter som andre i samfunnet. Vanligvis var det de hørendes muligheter som ble trukket frem, men det ble også henvist til hva blinde hadde oppnådd, eller til tilbud for døve i andre land. Døve ønsket å konkurrere på samme vilkår som hørende, men trengte opplæring i egne skoler. Det var ikke noen motargumentasjon fra

¹⁰⁶ *Døves Tidsskrift* 1993: 6:5, leder.

myndighetenes side, men det tok tid både fordi det var mangel på penger, på lokaler og på tilgjengelig utstyr. Denne typen argumentasjon har vært brukt i alle de fire periodene, men hyppigst i de to første.

Læringsargumentet ble brukt fra døveorganisasjonenes side for å få egne skoler. Skulle døve lære effektivt måtte det brukes egne metoder. I yrkesskolen ble det brukt tegn og tale for å effektivisere undervisningen. Denne argumentasjonen ble senere brukt fra myndighetenes side i forbindelse med nedleggingen av spesialskolene, men i betydningen at skolene var akterutseilt og ikke hadde fulgt utviklingen i den vanlige skolen.

Læringsargumentasjonen kan man finne i de fire epokene, og fra begge parter.

Integreringsargumentasjonen ble først aktualisert for døvegruppen på slutten av 1980-tallet. Integrering hadde da siden 1950-tallet vært et mål i samfunnet generelt og i skolesammenheng spesielt, men døve hadde ennå ikke blitt ”innhentet” av integreringspolitikken. Det var først med *Prosjekt S* i 1989 det begynte å bli en skjerpert strid mellom døvesamfunnet på den ene siden og myndighetene på den andre.¹⁰⁷ Døve mente det var viktig å beholde muligheten for å velge å gå i egne skoler, det var der de opplevde å være integrert. I normalskolen hadde mange opplevd at de i stedet ble segregert. Det var også først i denne perioden det var snakk om å nedlegge helårs skoletilbud for døve. I denne fasen ble det lagt stor vekt på det kulturelle og språklige aspektet, og døve hevdet de unge trengte døveskolene for å utvikle en døv identitet og aksept for sin egenart. Aksept av seg selv og sin særegenhet i fellesskap med andre likesinnede ble fremhevet som viktig for en sunn og trygg selvoppfattelse. Døveskolene var en hjørnestein når døvekulturen og tegnspråket skulle bevares og utvikles, og det ble fremhevet at det var døveskolen som var normalskolen for døve. Fra myndighetenes side ble det understreket at alle hører til i samfunnet, alle har rett til å vokse opp i sitt hjemmemiljø og hos sin familie. Med andre ord var normalitet og likeverdighet viktige faktorer for å kunne oppnå integrering. Men normalitetsbegrepet var ikke definert noe sted i lovverket selv om det ble brukt som et grunnleggende prinsipp (se s. 101).¹⁰⁸

Her vil jeg vise argumentasjonen som ble ført på den ene siden for å opprette og bevare døveskolen, og på den andre siden for å nedlegge den. Ett viktig mål er å finne ut hvordan vektleggingen av synspunktene har endret seg over tid, hvilke faktorer som påvirket

¹⁰⁷ Prosjekt S var en plan om omstrukturering av spesialskolene. S'en står for spesialskolene.

¹⁰⁸ I Jensen 2001: 77 viser hun bl.a. til Niels Bank-Mikkelsen som brukte normalisering som et praktisk begrep synonymt med at alle grupper skulle ha like levekår. Midlet var å bygge opp små institusjoner i lokalmiljøene. Jensen refererer også til Wolf Wolfensberger som definerer normalisering som bruk av verdsatte midler med det mål å hjelpe mennesker til å leve kulturelt verdsatte liv.

synspunktene og hvilke aktører som deltok på arenaen. Jeg kommer til å ha spesiell fokus på tre perioder hvor det var spesielt mye uro i forbindelse med skolepolitiske planer som hadde betydning for døveskolen: tiden rundt 1967, rundt 1989/90 og perioden rundt 1996. I disse tre tidsperiodene engasjerte aktører utenfor det etablerte politiske maktsentrum seg sterkt i den offentlige debatten om spesialskolenes fremtid, og til dels endret de myndighetenes planer. Hvorfor ble det så mye støy rundt skolepolitikken der alle parter uttrykte at de ønsket ”det gode” for grupper med spesielle opplæringsbehov? Ideen om integrasjon er en erklæring om at alle hører til i sitt geografiske hjemmemiljø. Likeverdighet, normalitet og integrasjon er ”plussord” som i liten grad er problematisert fordi det i utgangspunktet er en god tanke.¹⁰⁹ Hvorfor ønsket ikke døve å integreres, men i stedet å segregeres i egne skoler?

Tidligere stortingsrepresentant gjennom mange år, Grete Knudsen, var en av pådriverne for å få til en skolepolitikk som åpnet for integrering av alle barn og unge i hjemmeskolen. I mitt intervju med henne sier hun om døves ønske om å fortsette i sine særskoler:

”Døve valgte det selv, på samme måte som blinde gjorde. Det var vanskelig å diskutere for alle var enige om at de måtte ha sine spesielle miljøer og spesialinstitusjoner.”¹¹⁰

Aktører som representerte ”døvesamfunnet” (døveskolens lærere, andre ansatte, elever og foreldre samt døveorganisasjonen) var samkjørte i sin argumentasjon for å beholde egne skoler for døve. Sissel Grønlie, som har jobbet et helt yrkesliv med døve sier at:

”...alle talte med en tunge; foreldre, fagfolk, alle talte med samme tunge for å få beholde døveskolen som statlig skole.”¹¹¹

Kort om lang historie

Hvordan kunne det ha seg at regjeringene og døvemiljøet hadde så forskjellig syn på denne saken, og hvilken rolle spilte Stortinget i denne prosessen? I følge statsviteren som har skrevet historieboka *De nasjonale strateger*, Rune Slagstad, har vi fått et mediasamfunn som gjør politikerne til ”flytekorker på tidens skiftende stemningsliv”.¹¹² Jeg kommer tilbake til denne påstanden senere i kapitlet.

¹⁰⁹ Integrering: begrepet henger gjerne sammen med normaliseringsbegrepet. I forarbeidet til Lov av 13.06.1975 nr.42, *Lov om grunnskolen* (”Integreringslova”) ble det pekt på at funksjonshemmede i størst mulig grad skulle integreres i normalskolen (lovmessig og fysisk integrering). Blomkomiteen som utarbeidet forslagene la vekt på behovet og ikke årsaken til behov for spesialundervisning. Normalisering betyr at funksjonshemmede skal benytte de samme tilbud som alle andre i samfunnet, det ordinære tilbudet skal legges til rette for at alle skal kunne dra nytte av det.

¹¹⁰ Intervju med Grete Knudsen 01.03.07.

¹¹¹ Intervju med Sissel Grønlie 28.02.07.

¹¹² Slagstad 2001:553.

Først et sprang tilbake til da Bergen offentlige skole for døve begynte å bli mer konkret enn bare et ønske og et krav. Jeg har valgt å utvide tidsspennet til å gjelde fra 1937 til 2005 fordi planene om opprettelse av en yrkesskole for døve startet for alvor da C. B. Svendsen-komiteen ble utnevnt i 1937.¹¹³ I de fem årene før skolen startet var det sterkt engasjement fra ulike aktører for å få opprettet en fortsettelsesskole. Forunderlig nok ble den første yrkesskolen for døve opprettet under krigen da det var mangel på det meste, og paradoksalt nok var det ministerpresident Vidkun Quisling som godkjente skolen.¹¹⁴ Bergen offentlige skole endret navn til Bjørkåsen skole da den ble fellesskole for jenter og gutter i 1972, og flyttet til nye lokaler på Nesttun. Da skolen ble overført til Hordaland fylkeskommune i 2005 og slått sammen med Slåtthaug videregående skole som en knutepunktskole, markerte det slutten på en 63 år lang statlig skoledrift.¹¹⁵ Skolen opphørte som spesialskole uten protester fra døvesamfunnet, fra elevene eller fra pedagogenes side. Mellom disse punktene på tidsaksen hadde det, som allerede nevnt, vært mye uro. Ut i fra de skolepolitiske planene og døvesamfunnets diskurs, har jeg valgt å dele dette tidsspennet i fire ulike faser. Skolepolitikk oppstår ikke i et tomrom, derfor vil jeg ganske kort se skolepolitikken i lys av en generell samfunnsutvikling.

KAPITTEL 5: SEGREGASJON AV NYTTEHENSYN 1937-1960.

Tiden fra ca 1935 til 1940 var preget av velferdsstatsprosjektet som tok sikte på å skape et sikkerhetsnett fra vugge til grav gjennom sosiallovgivningen. Innføring av ulike trygdeordninger var et tverrpolitisk samarbeid, og velferdsordningene forutsatte et økonomisk vekstsamfunn. Folketrygden utgjorde en hjørnestein i den norske velferdsstaten. Norsk næringsliv hadde i stor grad vært tuftet på småbedrifter og jordbruk, men fra 1945 tok Norge spranget over til å bli en moderne industrinasjon under statlig lederskap.¹¹⁶ Visjonene fra mellomkrigstiden om velferdsstaten fikk etter hvert en reell økonomisk basis for å kunne virkeliggjøres.

De siste årene før krigen var det innført en rekke nye skolereformer som for eksempel *Lov om den høyere skole* i 1935 og *Yrkesskoleloven* i 1940. Etter krigen var det tid for samordning. Kirke- og undervisningsminister Kaare Fostervoll opprettet Samordningsnemnda

¹¹³ Pastor/døveprest og tidligere døvelærer Conrad Bonnevie Svendsen ledet en komité oppnevnt av departementet som skulle utrede mulighetene for å opprette en fortsettelsesskole for døve. Dette omtales nærmere i kap.2.

¹¹⁴ Paradoksalt fordi funksjonshemmede ble tilintetgjort i Tyskland i samme periode i rasehygienens ånd.

¹¹⁵ Knutepunktskole: se begrepsavklaring kap.1.

¹¹⁶ Slagstad 2001:259-260.

for skoleverket som skulle realisere skoleplanene. Men allerede i 1948, da Lars Moen overtok som minister etter Fostervoll og med Helge Sivertsen som statssekretær, ble det duket for reformer. I følge Rune Slagstad, ble Sivertsen "bannerfører" fordi han kom i politisk posisjon når det gjaldt å utforme den nye skolepolitikken. Arbeiderpartiet ønsket en solidarisk skolepolitikk. Den svenske 9-årige skolen ble et forbilde for Norge, og i 1952 la Arbeiderpartiet frem sitt forslag om 10-årig folkeskole som en skole som skulle ta opp i seg framhaldsskolen og realskolen. Forsøksrådet ble opprettet som et ekspertråd, og fikk en nøkkelrolle som initiativtakende, rådgivende og kontrollerende organ for den nye forsøksskolen.¹¹⁷ Det ble så arbeidet systematisk for å få til en ni-årig enhetsskole tuftet på en vitenskapelig skolepedagogikk. Slagstad hevder at de psykologiske pedagoger var på vei inn, og prestene på vei ut av skolepolitikken. Arbeiderpartiets moderniseringsideologi var vitenskapelig forankret, og de ønsket en sekularisering av skolen. Prestens rolle i skolestyrene og i tilsynet med skolens kristendomsundervisning ble sterkt svekket mellom 1936 og 1959. Den kristne formålsparagrafen i folkeskoleloven ble likevel stående fordi Stortinget ville beholde den.¹¹⁸

Krav om fortsettelsesskole for døve

Motivet bak skolepolitikken var sosial utjevning og nasjonal integrasjon, og skolen skulle bidra til å fjerne klasseskille. Men innholdsmessig ble det ingen radikale endringer, og enhetsskolen ble ikke en skole for alle. De som ikke kunne følge med i undervisningen måtte skilles ut, for enhetsskolen var en sosial integreringsprosess, ikke en pedagogisk.

Forutsetningene for den sosiale integreringen var altså utstrakte segregeringstiltak, og dette fortsatte med innføringen av en 9-årig enhetsskole. Spesialskoler og spesialklasser økte i omfang på hele 1950-tallet og langt inn på 1960-tallet. Fra døves side hadde det ikke vært noe ønske om å være integrert i den vanlige skolen, det var ikke på deres politiske dagsorden.

Kravet om egne skoler for døve var gammelt, og allerede i 1909 skrev Direktør for døve-, blinde- og aandssvakeskolene, Johan Anton Lippestad, i en embetserklæring:

"Skal man fullt ut vareta de døves interesser, og vil man nogenlunde følge med i den civiliserte verdens utvikling i dette stykke, så må der jo, som jeg også tidligere har fremholdt, snarest mulig skrides til opprettelse av fortsettelsesskoler for døve og istandbringelsen av asylter for asylistenene."¹¹⁹

¹¹⁷ Op.cit :378-79.

¹¹⁸ Slagstad 2001: 387. Regjeringen foreslo å fjerne den kristne formålsparagrafen i skolen i 1959, men det ble avvist av Stortinget.

¹¹⁹ *Videregående utdanning av døve*. Innstilling fra den nedsatte komite til utredning av saken :4, Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo. Lippestad hadde vært døvelærer før han gikk inn i andssvakeomsorgen.

Lite skjedde med den saken i mellomkrigstiden. Mangel på skoleplasser var et generelt samfunnsproblem på slutten av 1930-tallet, og det kunne ikke skaffes nok faglært arbeidskraft. Norges lærerinneforbund hadde tatt opp spørsmålet om en overordnet plan for yrkesskoler for håndverk og industri allerede i 1916, og det ble etter oppmoding fra Stortinget nedsatt en komitè, *Fortsettelses- og fagskolekomiteen*, i 1919 som skulle utrede dette.¹²⁰ I 1933 ble Yrkesopplæringsrådet opprettet, og betegnelsen yrkesskole ble brukt for første gang.¹²¹ *Lov om yrkesskoler for håndverk og industri* ble vedtatt i 1939, etter at hele sju komiteer hadde utarbeidet ulike forslag.¹²² Fra den ble gjort gjeldende 1. april 1940 gikk det bare noen dager før Norge ble okkupert og loven gikk i ”ventemodus” til krigen var over.

Innstilling til lov om Døveskoler avlevert av Vorumkomiteen i 1938 ble spørsmålet om egne yrkesskoler for døve behandlet, og det ble foreslått at det skulle være et statlig ansvar å drive skolene.¹²³ Denne loven ble imidlertid ikke behandlet, bl.a. fordi krigen satte en stopper for den, men en del av tankene ble videreført i senere lovverk etter krigen.

Døveorganisasjonene var ivrige etter å få egne yrkesskoler slik at døve kunne konkurrere på lik linje med hørende på arbeidsmarkedet, og i 1938 stod det følgende i det felles nordiske tidsskriftet *Døves tidsskrift för Dövstumskolan*:

”De døves arbeidsforhold har tidligere vært gode, og har ikke i særlig grad adskilt seg fra de hørendes. Tar man de alminnelige – de arbeidsdyktige og faglærte – døve for seg, vil neppe antallet av ledige være forholdsvis større enn blant hørende. Men det å bli faglært er mer komplisert nå enn det var før.”¹²⁴

Hovedargumentet var økonomisk, altså nytteprinsippet. Det ville være lønnsomt med yrkesskoler fordi det var lave kostnader ved en slik skoleordning, og det vil betale seg tilbake ved at døve kunne få et utkomme etter endt skolegang. En tiltagende mekanisering hadde gjort situasjonen vanskeligere for døve som ikke hadde utdanning fordi det krevdes mer teoretisk kompetanse. I brev til det Kongelige norske Kirke og Undervisningsdepartement fra Johs Berge, styrer ved Holmestrand døveskole, foreslo han at det skulle opprettes en 2-årig praktisk fortsettelsesskole (fagskole) for döv ungdom med følgende argumentasjon:

”Sammenligner vi på dette område med hørende eller blinde ungdom, faller det skarpt i øynene hvor mislig det er for de døve. De hørende og blinde har fått en utmerket 4-årig fortsettelsesskole, de åndssvake har begynt med en arbeidsskole og hjem, men for de døve er alle sunde lukket, de har ingen utvei åpen.”¹²⁵

¹²⁰ Ot.prp.nr.56 (1939) *Lov om yrkesskoler for håndverk og industri*: 4.

¹²¹ Bjørndal 2005:340.

¹²² Ot.prp. nr.56 (1939), gjort gjeldende fra 1.april 1940 og satt i kraft fra 1.juli 1945.

¹²³ *Innstilling til 1. Lov om Døveskoler* § 2 avgitt 27.mai 1938:9.

¹²⁴ *Nordisk Tidsskrift för dövstumskolan* 1938:9: 206.

¹²⁵ Brev av 30.nov 1928 fra styrer Johs.Berge til Kirke- og undervisningsdepartementet.

Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo Råd og utvalg nr.6 Diverse. Fortsettelseskomiteen 1936-1942.

Et annet argument var sammenligning med annen ungdom, det vi kan kalle rettferdighetsprinsippet slik det kom til uttrykk i dette brevet fra bestyrer Berge ved Skådalen skole til departementet. Det ble gjerne pekt på at staten hadde sørget for grunnskole men ikke noen videre opplæring, noe som ikke bare ulønnsomt men også et uttrykk for at døve ble behandlet som samfunnets stebarn. For den konfirmerte døve ungdommen fantes ingen skole eller utdanningsanstalt tilpasset denne gruppens behov. Faren til en døv elev ved Skådalen skole sendte i 1936 et brev til stortingsmann Vorum som ledet den omtalte *Vorumkomiteen*, for å få forgang i saken for fortsettelsesskole med følgende hjertesukk:

”De fleste forældre i liknende stilling gjemmer sin ulykke bort og de fleste andre i samfundet kommer så flyktig i berøring med de døde, at interessen for deres fremtid ikke blir alvorlig vekket. Når de som står de døde nær tier, er det bare rimelig at de andre gjør det. Jeg antar at tiden nu må være gunstig for å få dette tiltak gjennomført, og jeg vilde anse det særlig ønskelig om vedkommende Stortingskomite temmelig tydelig vilde understrege at det nu burde skrives til forholdsvis hurtig handling.”¹²⁶

Dette brevet forteller ikke bare at det hastet med å få til en yrkesskole, men også at det ikke var noen sterk foreldregruppe som stod bak. Faren regnet med at et påtrykk fra stortingskomiteen ville gi departementet et lite puff fremover for å få saken behandlet. Samtidig fremhevet han videre i brevet hvor vanskelig det var å være døv når konkurransen i samfunnet var så hard. I tider med høy arbeidsledighet var det funksjonshemmede som kom sist, den gangen som nå. Var man faglært var det straks lettere, da kom man i en annen og mer attraktiv kategori. Mestrene tok inn hørende først fordi de hadde forskole, derfor var håndverkene i praksis stengt for døve. På 1930-tallet utkonkurrerte industriprodukter håndverksproduktene, og det ble ikke samme behovet for ”s-yrkene” lenger der døve ofte jobbet. (se s. 14). Døve elever fikk påkostet utdanning frem til konfirmasjonen, men samfunnsmessig var det ikke lønnsomt hvis de ikke kunne få videre utdanning for så å kunne føres tilbake til samfunnet som selvhjulpne mennesker.

I juli 1937 oppnevnte Kirkedepartementet en komitè som skulle utrede spørsmålet om en videregående utdanning av døve med pastor Conrad B. Svendsen som formann, skolestyrer Per Anderson og den døve beskjærer C.R. Helgesen som medlemmer.¹²⁷ I innstillingen la også de mest vekt på nyttehensynet:

¹²⁶ Brev fra en far sendt til stortingsmann Vorum 24.jan.1936. Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo. Råd og utvalg nr.6 Diverse.

¹²⁷ Innstilling fra den nedsatte komite oppnevnt av Kirkedepartementet 21.juli 1937 til utredning av saken. Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo.

- Døves evner og muligheter står ikke tilbake for hørendes i skolen, men de må ha egen undervisningsmåte og derfor er det nødvendig at man driver egne skoler for døve. Døve vil konkurrere på like fot med hørende og forsørge seg selv
- Gjennom gode arbeids- og utdanningsmuligheter viser døve seg som gode, selververvende borgere og de anvendte midlene ville samfunnsmessig sett bli en fordelaktig kapitalanbringelse.
- På grunn av spesialisering og krav om mer utdanning generelt var det komplisert å bli faglært. Tidens tiltagende mekanisering hadde ført til større vansker for døve, f.eks telefon og bil (døve fikk ikke ta sertifikat før i 1936, men da bare for særlig kvalifiserte døve).¹²⁸ Behovet for kjørekarer, gårdsgutter og hushjelper var minsket. Spesialisering innen håndverk og industri hadde skapt virksomheter som kunne ligge til rette for døve, men forutsetningen var at de hadde yrkesopplæring.¹²⁹

Fortsatt "s-yrker"

Den store skuffelsen var at da Bergen Offentlige skole for døve startet så var tilbudet de tradisjonelle s-yrkene, og ikke jern- og metallinje som det var så stort ønske om. Den kom ikke før i 1956 da skolen flyttet inn i større lokaler. Da økte elevtallet betraktelig.¹³⁰

Lov av 23.november 1951 om spesialskoler for utviklingshemmede trådte i kraft fra 1.juli 1952, og hvert av skoleslagene (blinde, døve og åndssvake) fikk en egen lov slik som Vorumkomiteen hadde foreslått i 1938. Staten skulle sørge for skoler for de som ikke kunne følge undervisning i vanlige skoler på grunn av lyte, evner eller vansker. Denne loven slo fast retten for døve og tunghørte til framhalds- og yrkesopplæring, og skoleretten ble utvidet med 3 år (fra 8 til 11 år). Betegnelsen spesialskoler ble brukt, og det ble stilt krav til spesialpedagogisk utdanning for å jobbe i spesialskolene. Da loven kom hadde både yrkesskolen for døve gutter og for døve piker vært i drift i flere år, henholdsvis fra 1942 og 1946. På 1940-tallet var det en uventet stigning i døvekvisitenten, og disse store døvekullene ble skolepliktige fra 1945 og utover. Det førte til akutt plassmangel ved skolene.¹³¹ Det var særlig Samordningsnemnda for skoleverket som kom med innstillinger i perioden 1947-1952,

¹²⁸ Sander 1993:45.

¹²⁹ Innstilling fra den nedsatte komite oppnevnt av Kirkedepartementet 21.juli 1937 til utredning av saken. Avgitt innstilling mai 1938. Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo.

¹³⁰ Olsen 1999:23.

¹³¹ Lov av 23.nov.1951 "Spesialskoleloven".

og de tok det for gitt at spesialpedagogiske tiltak måtte medføre sosial utskilling.¹³² Derom var det ingen diskusjon i denne perioden.

Oppsummering av argumentasjonen i perioden ca. 1937-1960:

Vi ser altså at initiativet til oppretting av yrkesskoler for døve kom fra ulike hold, fra døvorganisasjonene, pedagoger og fra enkeltforeldre. Fra myndighetenes side var det også vilje til å opprette slike fortsettelsesskoler. Den ordinære skolelovgivningen var et lite hakk foran, døveskolene kom med et lite etterslep. Yrkesskolen for døve gutter ble opprettet i 1942, hele 9 år før retten til slik opplæring ble lovfestet. I denne fasen gikk argumentasjonen særlig på økonomi og samfunnsnytte, alle skulle gis muligheten til å bli samfunnsnyttige og selvhjulpne mennesker. Også rettferdighetsargumentet ble brukt ved at de viser til hørendes muligheter, at blinde hadde fått egen yrkesskole og at døve ble stemoderlig behandlet i samfunnet som ikke fikk konkurrere med hørende på like vilkår til tross for at de ikke står tilbake for dem i arbeidslivet. Siden samfunnet etterspurte faglært arbeidskraft var tiden moden for å opprette en yrkesskole for døve, og myndighetene imøtekom ønskene ved å oppnevne de nevnte komiteene. Denne første perioden var preget av nytteargumentasjon og rettferdighetsargumentasjon både fra myndighetenes side og fra døvemiljøets side når det gjaldt å få egen yrkesskole for døve ungdommer. Full sysselsetting var et overordnet samfunns mål etter den høye arbeidsledigheten i mellomkrigstiden, og i gjenreisningstiden etter krigen økte behovet for faglært arbeidskraft samtidig som det ble satt fokus på attføringstiltak. Nyttteargumentasjonen hadde dermed en klangbunn i et stort samfunnsmessig behov for arbeidskraft.

KAP.6: FRA SÆRSKOLETENKNING TIL NORMALISERING 1960-1980.

Enhetsskolen ble gjerne fremstilt som en suksesshistorie, men på 1960-tallet kom det frem omfattende kritikk av skolepolitikken. Paradoksalt nok ble ca. 20 000 barn skilt ut av enhetsskolen og fikk spesialundervisning i begynnelsen av 1960-tallet, og tallet hadde økt kraftig da grunnskolen ble utvidet til 9 år.¹³³ Det rådende synet på avvikende barn var at de skulle segregeres, og gjennom spesialbehandling gjøres i stand til å bli tilbakeført til samfunnet. Ideologiske endringer kom imidlertid til å endre synet på de funksjonshemmede og ”sinkene”, og deres plass i samfunnet i denne perioden. Rune Slagstad hevder at

¹³² Askheim 1988 a :2.

¹³³ Sejersted 2005: 301.

oppbruddet fra arbeiderpartistaten begynte på 1960-tallet, blant annet forårsaket av regjeringsskiftet i 1965 da Per Borten overtok som statsminister. Det var ikke lenger en naturlov at Arbeiderpartiet skulle styre Norge. En ny tenkemåte omkring samfunnet vokste frem med det som benevnes som ”opposisjonsvitenskapen” representert ved filosofen Arne Næss. Denne filosofien gikk ut på at samfunnet ikke bare var et styringsfelt, men et normativt erfaringsfellesskap. Slike tanker representerte en form for opposisjon til det dominerende reformteknokratiet som Næss ville omforme til et reformdemokratisk dannelsesprosjekt. Han forsøkte å se samfunnet i perspektivet fra de styrtes posisjon, de avvikende og ressursvake.¹³⁴ Arbeiderpartistaten hadde bygd på et positivistisk kunnskapsregime som så på samfunnsutviklingen som en form for sosial ingeniørkunst. Filosofen Hans Skjervheim var også en slik positivismekritiker som Arne Næss. Rune Slagstad formulerer det slik i boka *De nasjonale strateger*:

”I opposisjon til velferdsstatens profesjonelle, vitenskapelige paternalisme ville Skjervheim reetablere borgernes etiske refleksjon som samfunnets basis.”¹³⁵

På en rekke områder i samfunnet vokste det frem kritikk av det etablerte som gjerne samles i den store sekke betegnelsen ”sekstiåttene”. Det var en slags protestbevegelse som tok opp i seg mange fragmenter, og kan kanskje betegnes som en folkelig, demokratiserende og individualiserende bevegelse som sprang ut som en reaksjon på den etablerte materialistiske og teknokratiske samfunnsutviklingen i den vestlige verden. Denne demokratiseringen førte til at folk engasjerte seg i sterkere grad i samfunnsstyringen, og mange aksjonsgrupper oppstod og krevde endringer. En av disse gruppene fikk stor betydning for synet på funksjonshemmede: ”*Rettferd for de handicappede*” (se s.54) Det var særlig omsorgstenkningen som først var i fokus, men tenkningen omkring funksjonshemmedes plass i skolen kom i kjølvannet av dette.

Studentopprøret i Paris i 1968 var også en slik protestaksjon der studentene blant annet krevde innflytelse og makt på universitetene, og var en del av en større protestbevegelse mot det bestående maktapparatet. For døve fikk denne demokratiseringsbølgen betydning, de hentet ideer fra USA der ”Black Power-bevegelsen” ga inspirasjon til ”Deaf Power” (Døve bevissthet som det kaltes på norsk) på 1970-tallet. Dette ble en internasjonal bevisstgjøringsbevegelse som styrket døves selvbevissthet og identitetsoppfatning. Ideene og

¹³⁴ Slagstad 2001: 432.

¹³⁵ Slagstad 2001:433.

tenkningen la et viktig grunnlag for den argumentasjonen som ble sterkt vektlagt i den siste fasen jeg omtaler, om at døve er en kulturell og språklig minoritet.

Brudd med særomsorgstenkningen

Etterkrigstiden hadde som ett av sine viktigste prinsipp å få "hele folket i arbeid". Det var stort behov for arbeidskraft, og det bidro positivt til utviklingen av døveskolenes tilbud. Endringer i sosiallovgivningen fikk, som nevnt, innvirkning på synet på funksjonshemmede. Etter Lov om abnormskolene fra 1881 hadde handikappede blitt plassert i egne skoler etter lyte eller sansetap. De vanføre var blant andre de som hadde gjennomgått poliomyelitt, som hadde medfødte misdannelser, revmatiske lidelser og lignende. Tradisjonelt hadde ivaretagelsen av funksjonshemmede hatt en skånende og passiv karakter, de funksjonshemmede skulle anbringes i institusjoner. Vanførhet ble sett på som en statisk tilstand som var ekvivalent til hjelpeløshet. Etter krigen endret dette synet seg noe og man gjorde en del erfaringer med attføringsarbeid, samt at den medisinske behandlingen ble bedre.¹³⁶ *Vanføreloven* av 1958 la vekt på å fjerne den arbeidsuførheten som vanførheten kunne medføre ved å sette i gang tiltak av medisinsk, sosial og utdanningsmessig art.¹³⁷ Samfunnet skulle bygge ut sine alminnelige tiltak så elastisk at det kunne komme de vanføre til gode, for at de skulle kunne benytte seg av de mulighetene som var for alle. Gjennom slik tilrettelegging kunne de klare å skaffe seg et levebrød. Loven la til grunn et endret syn på funksjonshemmedes problemer ved at den siktet mot at enhver i størst mulig utstrekning skulle kunne delta i samfunnets normale liv.¹³⁸ Målet var normalisering av den funksjonshemmedes tilværelse, og det var samfunnet som skulle tilpasses funksjonshemmede, ikke omvendt. Også i følge *Lov om uføretrygd og attføringshjelp* av 1960, skulle lokale organer på banen med hjelpetiltak ut i fra den totale situasjonen til individet sett i samfunnsmessig sammenheng. Normalisering ble et bærende prinsipp i senere lovgivninger, blant annet videreført i St.mld.88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* som representerte et brudd med særomsorgstenkningen. Der ble det uttrykt klart at personer med alle typer funksjonshemminger skulle utgjøre en naturlig del av samfunnet. Funksjonshemmede burde ha rett til samme levestandard, valgfrihet og mulighet til å kunne planlegge livet sitt som andre. Samfunnets oppgave var å legge til rette for en slik normalisering. Denne meldingen lå derfor idèmessig i forkant av den samtidige skoledebatten.

¹³⁶ St.mld.nr.88 (1966-67):6 *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*.

¹³⁷ Ot.prp 42 (1958) *Vanføreloven*.

¹³⁸ St.mld.nr.88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*:7.

I St.mld. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene* ble det nemlig foreslått en storstilt utbygging av spesialskolene. Tankene fra St.mld. 88 kjenner vi igjen i *Lov om grunnskolen* og *Lov om videregående opplæring* (1974) som skulle gjelde for alle og der alle skulle få tilpasset opplæring til sine evner og behov.¹³⁹ Blomkomiteen som hadde fått mandat til å foreslå lovregler som skulle erstatte spesialskolelova av 1951, foreslo i sin innstilling integrering av de fleste funksjonshemmede i den vanlige skolen.¹⁴⁰ Det ble lagt vekt på at spesialskolene skulle ha samme mål som den ordinære skolen, og muligheten for å integrere døve i hjemmeskolen ble diskutert. Konklusjonen ble imidlertid at undervisning av døve i vanlige klasser verken var forsvarlig pedagogisk eller miljømessig. På grunn av den spredte bosettingen var det heller ikke realistisk med desentralisert døveundervisning. Geografiske forhold var et argument som hyppig ble brukt for å unngå en desentralisering av opplæringstilbudene for døve. Sissel Grønlie har sagt i en del sammenhenger at Norge er et langt og rart land som er tynt befolket og kan ikke ha eksperter på alt på hvert nes. Det finnes kanskje en døv på øya eller i dalen, og det kan ta mange år før det dukker opp en ny døv i samme lokalsamfunn.¹⁴¹

”Hjelpeskoleparagrafen” i 1955 kom som et vedlegg til Folkeskoleloven, og det ble bestemt at kommunene, med statlige tilskudd, hadde plikt til å drive hjelpeopplæring av de barna som trengte det. Dette åpnet for at barn med avvik kunne få opplæring på sin hjemmeskole. En årsak til dette var mangelen på spesialskoler som bl.a. var forårsaket av økt omfang av testing og skjerping av tilmeldingsrutiner. Mange skolestyrer hadde unnlatt å melde fra om barn med lærevansker i medfølelse for foreldrene som måtte sende ungene fra seg, derfor ble det bestemt at en lege skulle undersøke alle skolebarn ved 6 år. Skolestyret i kommunene måtte så sende sakene for tilmeldte barn videre til direktørene for spesialskolene. Disse ordningene hadde ført til et langt større antall barn ble tilmeldt som spesialskoleelever, men plassmangel der kunne avhjelpes ved å opprette hjelpeklasser i hjemmeskolen som segregerte tiltak. Segregasjonstanken varte altså til 1960-tallet, etter den tiden begynte en gradvis tendens fra å ønske særskoler for bestemte kategorier mennesker til å åpne for en skole for alle.

¹³⁹ *Lov om grunnskolen og Lov om videregående opplæring 1974.*

¹⁴⁰ Innstilling avgitt i 1970. Dette førte til at spesialskolelova ble opphevet og tankene lå til grunn for LVO av 1975.

¹⁴¹ Intervju med Sissel Grønlie 28.02.07.

Funksjonshemming i et relasjonelt perspektiv

Hva skjedde så i tiåret 1965-1974, mellom St.mld.42 *Om utbygging av spesialskolene* frem til *Lov om grunnskolen / Lov om videregående opplæring* som kom i 1974? Tankene om integrering og likeverd ble nedfelt både i skolelovgivningen og i lovgivning for funksjonshemmede. I 1967 kom St.mld. nr.88 *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* som omhandlet fremtidige retningslinjer for arbeidet med funksjonshemmede i alle aldre. Fokus var i ferd med å endres fra det å se på funksjonshemming som en statisk tilstand, til å se på mulighetene og tiltak. Loven om uføretrygd og atferingshjelp fra 1960 var også en konsekvens av at den funksjonshemmede ble vurdert i en totalitet, som et samfunnsmedlem. Det bærende prinsippet i trygdlovgivningen ble å hjelpe personen til i størst mulig grad å kunne ta del i det alminnelige samfunnet, en normalisering.¹⁴² I denne meldingen ble begrepet *yrkesvalghegget* introdusert, og det ble understreket at opplæringen så langt det lot seg gjøre skulle gis i vanlige utdanningsinstitusjoner. Likevel fortsatte man i skoleverket å tenke segregerte skoler i praksis. Disse spørsmålene ble ofte var tatt opp på styremøtene for spesialskolene på 1940 og 50-tallet. Direktør for spesialskolene, Marie Pedersen, ba skolestyrerne gjøre alt som var mulig for å opprette flere plasser. På bakgrunn av denne plassmangelen satte myndighetene i gang arbeidet med å utrede behovet for utbygging av spesialskolene. Også for ungdommer var det mangel på skoleplasser i videregående skoler. Næringslivets spesialisering og krav til kunnskap på arbeidsmarkedet førte med seg en generell modernisering av yrkesskolene. Det forelå konkrete planer om en felles yrkesskole for døve jenter og gutter med plass til 70 elever.¹⁴³ Alt lå til rette for en utbygging av den etterlengtede skolen, og det ble jobbet med å finne en egnet tomt.

Kritikk mot spesialskolene

På 1960-tallet ble det i økende grad fokusert på de kritikkverdige forholdene ved spesialskolene, en kritikk som kom fra mange hold, og som ble så sterk at den endret mye av tankegangen omkring spesialskolesystemet. På spesialskolestyremøtet 27.febr -1.mars 1967 var det drøfting av den kritikken som var kommet fram mot spesialskolene.¹⁴⁴ Skolestyrer ved Bergen offentlige skole for døve, Thoralf Eng, skrev frustrert noen notater fra et møte i 1968

¹⁴² St.mld.88 (1966-67):8.

¹⁴³ Brev av 17.01.66 fra KUD til Bergen off.skole for døve om godkjenning av romprogram. Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen. Skolen fikk 96 elevplasser. Da den stod ferdig.

¹⁴⁴ Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen. Styremøter.

der konsulent West-Christensen fra Kontoret for Spesialskolene var møteleder. Kritikken mot døveskolen var nådeløs:

”Hennes innstilling var at døveskolen – hun sa det direkte- lå 25 år etter sin tid.” ... ”Hun ble flere ganger motsagt, men! En satt med følelsen av at nå er det slutt på spesialistenes ”regjeringstid”. Merkelig at ikke outsiders som kommer inn i våre skoler som ledere - kloke, velutdannede mennesker - utnytter den foreliggende ekspertise på spesialskoleområdet.”¹⁴⁵

Anklagene gikk i hovedsak på at personalets kompetanse var mangelfull, mange lærere hadde bare vanlig lærerutdanning og ikke spesialpedagogikk. Det ble bevilget store summer til spesialundervisning i Norge, men resultatene stod ikke i forhold til bevilgningene.

På spesialskolestyremøtet 24. -26.2.1964 holdt handelsminister Trygve Lie et foredrag om aktuelle problemer i utdanningen av lærere til spesialpedagogiske oppgaver.¹⁴⁶ Der understreket han betydningen av at det skulle holdes høy kvalitet i spesialskolene:

”Selve berettigelsen av vår spesialundervisning ligger i at denne undervisningen må være et bedre alternativ for elever med vansker. Hovedgarantien for dette ligger i at en i spesialundervisningen klarer å holde seg på høyde faglig.”¹⁴⁷

I budsjettåret 1964 var det over statsbudsjettet bevilget 42,5 mill kroner til spesialskolene, dette utgjorde 11 % av de samlede utgiftene til folke- og framhaldsskolen. Trygve Lie fortsatte med å krisebetegne situasjonen:

”Til tross for dette tror jeg likevel å kunne si at spesialundervisningen på mange måter befinner seg i en krise i dag.”¹⁴⁸

Kritikken mot spesialskolene gikk også på at de summene som ble bevilget ikke stod i forhold til de læringsresultatene som var forventet. For å bedre lærernes kompetanse ble det satt i gang ulike kurs i spesialpedagogikk.

Stortingsmelding 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene* tok utgangspunkt i Spesialskolerådets innstilling om utbyggingsplan for spesialskolene fra året før.¹⁴⁹ Rådet hadde fått i oppdrag å kartlegge behovet for spesialpedagogiske tiltak, og utarbeidet i 1964 forslag til utbyggingsplaner der det ble lagt opp til en storstilt utbygging av spesialskolene og

¹⁴⁵ Styremøte i Stavanger 11-14.2. 1968, notater av T. Eng fra Seksjonsmøte for døde/tunghørte. onsd.13.2.1968, Statsarkivet i Bergen.

¹⁴⁶ Trygve Lie hadde vært industriminister fra 1963 til jan.1964, da gikk han over til å bli handelsminister frem til etter valget i 1965.Kilde: Store Norske leksikon.

¹⁴⁷ Spesialskolestyremøtet 24.-26.2.1964, Trygve Lies foredrag:24. Bjørkåsen skoles arkiv,

AC 2: Styremøter bestyrer 1952-1968. Statsarkivet i Bergen.

¹⁴⁸ Op.cit

¹⁴⁹ Spesialskolerådet var et rådgivende organ i Kirke- og undervisningsdepartementet, opprettet 14.juni 1963 da spesialskolene ble overført fra Direktoratet for spesialskolene, de skulle ta seg av de faglige og pedagogiske spørsmålene.

en tredobling av elevtallet til over 8000.¹⁵⁰ I høringen kom det frem mange ulike synspunkt, men det var en felles glede over at utbyggingen skulle komme i gang siden det var så stor mangel på spesialpedagogiske tiltak. Begrepet funksjonshemming ble innført i denne meldingen, og erstattet handicap som inntil da hadde vært vanlig brukt.¹⁵¹

Foreldreopprør for de handicappede

Stortingsmeldingen førte imidlertid til bråk, og foreldreopprøret ”*Rettferd for de handicappede*” med Arne Skouen i spissen utløste en engasjert og omfattende offentlig debatt om spesialinstitusjonene.¹⁵² Skouen hadde selv en datter som var på institusjon, og uttalte seg som far til et hjerneskadet barn. En rekke andre profilerte samfunnsstopper med posisjoner og gjennomslagskraft var med i aksjonsgruppen og skapte stort engasjement og sterke følelser for de svakeste i samfunnet. Gruppen sendte et åpent brev til Stortinget som ble lagt ved Stortingsmelding 42, og det ble også offentliggjort i pressen. På den ene siden var det forholdene ved spesialinstitusjonene og internatene som fikk flengende kritikk, på den andre siden var det mangelen på skoleplasser og samfunnets manglende vilje til å satse på de svakeste.¹⁵³ Det var en rekke artikler i Dagbladet i løpet av november 1966 og januar 1967 der disse synspunktene kom til uttrykk. Den foreslåtte overføringen av ansvaret for spesialundervisning til kommunene og fylkeskommunene var ikke uproblematisk av økonomiske hensyn, og det var en utbredt oppfatning at staten burde være ansvarlig for å sikre et likeverdig tilbud. Man ville unngå at barna skulle bli kasteballer mellom forvaltningsnivåene, eller at tilbudet til funksjonshemmede ble avhengig av den enkelte kommuneøkonomi. Aksjonen foreslo derfor å vente med utbyggingen av spesialskoleanlegg til en samlet prognose for hele undervisningssektoren var på plass. Organisasjonen ”*Rettferd for de handicappede*” satte seg som mål å bli en pressgruppe overfor Stortinget i forbindelse med omsorgen for de svakeste i samfunnet. Den nevnte stortingsdebatten om St.mld.42 endret faktisk både tankegangen om funksjonshemmede og skoleplanene. Det hjalp nok også på at helsedirektør Karl Evang var medlem av aksjonen, og at de funksjonshemmedes foreninger hadde en samlet medlemsmasse på rundt en million.¹⁵⁴ Det var derfor sterke krefter som presset på, og media ble en viktig kanal for disse. Siden flere elever kom inn under

¹⁵⁰ Stortings debatten 12.1.1967 Stortingstidende 1966-67:1917.

¹⁵¹ Inst.S nr.4 Tilråding frå kyrkje- og undervisningsnemnda om utbygging av spesialskolar. (St.mld.nr.42 for 1965-66) under pkt.I Innleiing og historikk :3.

¹⁵² Arne Skouen var profilert forfatter, journalist, filmprodusent og regissør.

¹⁵³ Møte 12.jan 1967. Sak: Tilråding fra kirke- og undervisningsnemnda om utbygging av spesialskoler Inst. S nr.4 jfr. St.mld. nr.42 for 1965-55 og om brev til Stortinget fra aksjonen ”*Rettferd for de handicappede*”.

¹⁵⁴ Dagbladet 12.nov.1966: *SAMARBEID må rive murene mellom de handicappede* og Dagbladet 14.nov.1966: *Landsrådet for funksjonshemmede - hvem tar nå initiativet?*

spesialscoleloven kom også flere foreldre på banen. Funksjonshemmede hadde sluttet seg sammen i forbund før denne aksjonen, men det at funksjonshemmedes rettigheter ble et samfunnsanliggende representerte et vendepunkt. De fikk media i tale, det var en viktig forutsetning for å bli hørt. Det ble satt fokus på funksjonshemmedes menneskerettigheter, ikke som elendige og veldedighetstrengende.

Den konkrete utbyggingen ble etter stortingsdebatten 12. januar 1967 avvist av Stortinget, i stor grad som følge av foreldreopprøret og den offentlige debatten og holdningsendringene den førte med seg. Det viktigste kravet til foreldrene ble innfridd, det gjaldt samkjøring av Grunnskoleloven og Spesialscoleloven slik at all undervisning skulle sees under ett. Dessuten skulle det satses sterkt på utdanning av spesialpedagoger. På mange måter kan vi si at det var en grunnleggende ideologisk holdningsendring som sa at alle skulle høre hjemme i sitt naturlige oppvekstmiljø, og at alle hadde rett til å vokse opp sammen med sin familie og gå på sin hjemmeskole. En annen mer pragmatisk årsak til at den vanlige skolen skulle åpnes for alle var mangelen på spesialscoleplasser, i tillegg til at institusjonsopphold ble ansett som lite ønskelig. Det ble innført krav om tilleggsutdanning for de som skulle undervise i spesialscolene, og myndighetene la opp til en storsatsing på videreutdanning for lærere.

Integrering og normalisering

Det var neppe tilfeldig at St.mld. nr. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* kom omtrent samtidig med foreldreopprøret. Denne meldingen representerte et brudd med særomsorgstenkningen, og ville ha slutt på særtiltak for funksjonshemmede. Sosialdepartementet lanserte her tanken om at statens institusjoner skulle bygges ut som serviceorganer for å yte hjelp til de kommunale institusjonene innenfor spesialundervisningen.¹⁵⁵ Det kan minne om en slags forløper til det som senere ble ressurscenter-tanken og kompetansesenter.¹⁵⁶ Blomkomiteen fikk i oppdrag å utarbeide forslag til lovregler som skulle erstatte spesialscolelova, og foreslo integrering av flest mulig i den vanlige skolen. Elen Lein som jobbet i Forsøksrådet i 1969-1981 trekker de store linjene for integreringstanken:

”Det går en linje fra Blomkomiteen på slutten 60-tallet til endring av Grunnskoleloven av 1969 da Spesialscoleloven ble opphevet i 1975, og vi får en integrasjonsprosess med vekt på

¹⁵⁵ St.mld.nr.88 *Om utviklingen av omsorg for funksjonshemmede*(1966-67):27.

¹⁵⁶ Se s. 61-62.

tilpassa opplæring. Grunnskoleloven med integrerte bestemmelser om spesialundervisning ble satt i verk fra 1976 og den ledet videre til St.meld. 61 tidlig på 1980-tallet. Allerede på slutten av 70-tallet, da Einar Førde var statsråd og Grete Knudsen var statssekretær, var det foreslått nedlegging av en del av de statlige spesialskolene.” ...”det (ble) imidlertid ikke gjennomført så mye av forslagene i praksis.”¹⁵⁷

1970 var et viktig år i skolehistorien, da kom innstillingen fra Normalplanutvalget som la idegrunlaget for den 9-årige skolen. Steenkomiteen leverte sin innstilling om den videregående skolen som la opp til en felles 3-årig videregående skole for alle.¹⁵⁸

Til tross for ulempene og de kritikkverdige forholdene ved spesialskolene og spesialinstitusjonene, fortsatte likevel utbyggingen helt til 1976 da den såkalte ”Integreringslova” ble gjort gjeldende. Da falt spesialskoleloven, og vi fikk en samordning av den og Grunnskoleloven.¹⁵⁹ Det innebar at kommunene fikk ansvar for at alle barn og unge fikk tilpasset opplæring, flest mulig på sitt hjemsted, men etter en totalvurdering av elevens behov. En viktig forutsetning for å klare det var en sterk satsing på Pedagogisk-psykologiske tjenester (PPT) og ressurscenter som skulle ha spisskompetanse på lavfrekvente funksjonshemninger.¹⁶⁰ En tilsvarende lov for det videregående skoleverket: *Lov om videregående opplæring* trådte også i kraft fra 1.jan.1976. Om nedleggingen av spesialskolene og det at funksjonshemmede skulle integreres i normalskolen understreker Grete Knudsen prinsippet om at grunnskolen skulle være en skole for alle:

”Hvis du ser det i samfunnsperspektiv, bør det legges til rette for at man har sine miljøer, men at de ikke blir noe særsyn. Man må og sørge for at de ambulerer slik at man ikke bare blir i døvemiljøet. Man må akseptere hverandre. Det lå til grunn for alt som Arbeiderpartiet sa i den debatten, og som gjorde at man la ned spesialskolelovene og gikk over til en grunnskolelov. Det var en stor dag den dagen vi la ned spesialskolene og vi sa at det skal være tilpasset opplæring for alle. At samfunnet er til for alle, men da må de synes. De må faktisk være der.”¹⁶¹

Det var alltid en sterk ideologisk tanke som lå til grunn for hele skolepolitikken, i følge Grete Knudsen. Det samme gir Gudmund Hernes klart gir uttrykk for i et intervju.¹⁶² Målet om normalisering og integrering kom til uttrykk i ulike stortingsmeldinger fra flere departement, både fra Kirke- og Utdanningsdepartementet, Sosialdepartementet og fra Kommunal- og arbeidsdepartementet med lik ideologi. I økende grad ble det lagt vekt på at

¹⁵⁷ Intervju med Elen Lein 02.03.07.

¹⁵⁸ Idegrunnlag for *Lov om videregående opplæring* som kom i 1974.

¹⁵⁹ Et resultat av Blomkomiteens arbeid, et utvalg på syv personer med høyesterettsdommer Knut Blom som leder. De utarbeidet nye lover for spesialundervisningen, og la frem sin innstilling 21.des.1970.

¹⁶⁰ PPT=Pedagogisk-psykologiske tjenester. Pedagogisk støttesystem for skolene når den enkelte skole ikke har nødvendig kompetanse. Fungerer og som sakkyndig instans. Det er en lovpålagt tjeneste jfr. Opplæringsloven.

¹⁶¹ Intervju med Grete Knudsen 01.03.07.

¹⁶² Intervju med Grete Knudsen og Gudmund Hernes.

funksjonshemmede skulle få en selvstendig livsform sosialt og økonomisk, og personlighetsutviklingen hos den enkelte skulle sikres.¹⁶³

”Hittil har målsettingen for yrkesopplæring av funksjonshemmede i stor utstrekning vært diktert mer av hensynet til samfunnets utgifter enn av hensynet til den enkelte funksjonshemmede.” ...”Han som andre bør så vidt mulig få anledning til å utvikle sine spesielle evner og anlegg.”¹⁶⁴

Det paradoksale er at utbyggingen av spesialskolene fortsatte, sannsynligvis fordi normalskolen verken hadde plass eller kompetanse til å ta imot elever med spesielle behov.

”I skolepolitisk sammenheng er det påfallende i hvor liten grad dette ideologiske skiftet fikk konsekvenser for spesialskolene til tross for de ideologiske endringene så fortsatte utbyggingen av spesialskolene fram til midten av 1970-tallet.”¹⁶⁵

Ny yrkesskole for døve gutter og jenter

For døveskolene fikk endringene heller ikke noen umiddelbar innvirkning. 1972 ble et gledens år for døve, da stod den nye yrkesskolen i Bergen ble ferdigstilt og fikk navnet *Bjørkåsen skole, Spesialskole for døve og tunghørte*. Det var felles opplæring for 96 jenter og gutter på mange ulike faglinjer, og fine, nye lokaler. Meningen var da at Kongstein skole i Stavanger skulle nedlegges, men det motsatte skjedde, de utvidet studietilbudet på grunn av stor elevtilstrømming. Bjørkåsen og Kongstein ble likestilte yrkesskoler med landsdekkende ansvar for døve ungdommer.¹⁶⁶

I St.mld.nr.98 (1976-77) *Om spesialundervisning* var det en antydning om redusert elevtall ved skolene, og ressurscenterbegrepet ble nevnt for første gang. I planarbeidet i flere fylker ble det uttrykt behov for ressursentra som kunne dekke veilederfunksjonen i lokale tiltak.¹⁶⁷ Samme tanke og ressurscenter-begrep som var brukt i *Om spesialundervisning* (1976-77), ble så videreført i St.mld.nr.61 (1984/85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Hovedinnhold i St.mld.61 var den fremtidige bruken av de statlige spesialskolene. Staten skulle i prinsippet ikke ha ansvar for ordinær skoledrift, ansvaret skulle begrenses til utvikling av tiltak for lavfrekvente grupper for å sikre en faglig likeverdighet i tiltakene. Statlige skoler skulle omgjøres til regionale ressursentre med utadrettet virksomhet. Slik skulle staten ha ansvar for spredning av kompetanse for at alle skulle få et likeverdig pedagogisk tilbud uansett hvor i landet de bodde. Dette ble starten til slutten for mange spesialskoler, men døve- og blindeskolene skulle fortsette.

¹⁶³ O.prp.nr.18 (1973-74).

¹⁶⁴ Op.cit.: 26.

¹⁶⁵ Askheim 1988a :3.

¹⁶⁶ Olsen 199:24.

¹⁶⁷ Askheim 1988:5.

”Hørselshemma elever bør til vanleg få det meste av opplæringa i vanleg skole, med nødvendig hjelp frå eit ressurscenter for hørselshemma.” ...
”Dei fleste hørselshemma elevar vil få vidaregåande opplæring i vanlege vidaregåande skolar. Døve elevar treng tolk. Departementet arbeider med å betre dette tilbodet...”¹⁶⁸

De elevene som trengte vidaregåande tilbud i egne skoler for spesialundervisning, fikk fremdeles tilbud om det begrunnet med de sosiale behovene. Særlig gjaldt dette de elevene som hadde tegnspråk som primærpråk.

”Høyere opp i skolen vil imidlertid døve elever få vanskelig få tilfredsstilt sitt behov for sosial kontakt og omgang med jevnaldrende sammen med bare hørende medelever. Det synes derfor å være et behov for egne ungdomsskoler og vidaregåande skoler for døve elever”¹⁶⁹

Tegnspråket anerkjennes

Tegnspråket fikk gjennom St.mld.61 (1984-85) anerkjennelse som døves primærpråk i skoleverket, det hadde det ikke hatt tidligere. Det åpnet for døves muligheter for tospråkighet i skolen, tegnspråk og norsk. Tegnspråk som c-språk ble innført i vidaregåande skole i 1986, og med Reform’94 fikk døve egne læreplaner i tegnspråk, norsk og engelsk.

Integrering i betydningen at den enkelte elev skulle få opplæring etter sitt eget behov i sin hjemmeskole var nedfelt i lovverket og implementert i skolene, og tilbudet for funksjonshemmede og funksjonsfriske skulle være likeverdig. Med det ble barn og unge med lærevansker omfattet av det alminnelige skolesystemet, og behovet for å ruste opp det lokale hjelpeapparatet til å håndtere elever med behov for særskilt tilrettelegging økte. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) var allerede utbygd i kommunene og skulle ta seg av sakkyndigheten for de fleste gruppene barn og unge med spesialpedagogiske behov. For de mer lavfrekvente funksjonshemmingene skulle det opprettes ressursentra med spisskompetanse som skulle kurse og veilede der PPT manglet kompetanse. Bjørkåsen skole var ett av flere slike ressursentra som skulle etableres, med oppgaver som oppfølging, tilrettelegging, veiledning, sosialpedagogiske tilbud, kursing, opplysningsvirksomhet og ettervern. Samtidig ble det presisert fra departementets side at staten fortsatt skulle drive spesialinstitusjonene for døve, blinde og talehemmede, og at det for vidaregåande skole ikke var aktuelt med en overføring til fylkeskommunal drift.¹⁷⁰ Det var særlig tre forhold som det ble lagt vekt på når det gjaldt å beholde døveskolene:

- Det kommunikasjonsmessige (tegnpråk).

¹⁶⁸ St.mld.nr.61 (1984/85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta* :27.

¹⁶⁹ Inst. S 323 (1985-86): 17.

¹⁷⁰ St.mld.nr.50 (1980-81):10-13.

- Det sosiale, det at gruppen var så fåtallig at det ikke var hensiktsmessig å tilby desentraliserte skoler.
- Det at kompetansen når det gjaldt å undervise døve krevde lang tid å opparbeide.

Til tross for den generelle motstanden mot internat, så fantes det ikke gode alternativer.

Som jeg før har nevnt så må skolelovgivningen sees i sammenheng med sosiallovgivningen for de bygger i stor grad på samme idègrunnlag. De er blitt til gjennom interdepartementalt samarbeid fordi det dreide seg om forhold som gikk på tvers av ansvarsområder og administrative inndelinger. I 1977 kom St.mld.nr.23 *Funksjonshemmede i samfunnet*, som også i stor grad tok utgangspunkt i prinsippet om integrering og normalisering av både den funksjonshemmedes tilværelse og tiltak og tjenester rundt personen. Dette kan kanskje kalles idèspredning, eller en slags osmose der ideer oppstår og trenger gjennom på andre felt.

Fra 1980-tallet ble valgfriheten fremhevet, det skulle både gis tilbud om å gå på hjemmeskolen med tilrettelagt opplæring, og mulighet for å gå i en spesialskole. Statens ansvar var uendret. Begrepet integrering var i utgangspunktet et positivt begrep, og det var ikke vanskelig å enes om at alle må få være integrerte samfunns mennesker. Begrepet ble ofte brukt normativt og moralsk i lovverket.

”Integrering er deltaking - i eit fellesskap og oppgåva er å opne for nye former der det er plass til alle utan omsyn til føresetnader. Integrering av funksjonshemma i skole er ei oppfylgjing av trua på at alle menneske har like verd.”¹⁷¹

I døveskolen så man annerledes på dette:

”Integreringstanken handler om at alle skal være like, men det ligger noen vrak i kjølvannet. Det er en lite nyansert politikk, og alle ble skåret over en kam. Det ble veldig forenklet og en idyllisering.”¹⁷²

Innholdet i begrepet var altså mer problematisk, for hva er å være integrert? Til tross for at disse begrepene på mange måter legitimerer store samfunnsmessige endringer, finnes det ingen klare definisjoner av begrepene integrering og normalisering i lovverket

Oppsummering av argumentasjon i perioden 1 960-1980:

Normalisering, integrering, likeverdighet er tre viktige begreper som legger grunnlaget for både sosiallovgivningen og skole lovgivningen i denne perioden. Èn skolelov skulle gjelde for alle, alle skulle ha rett til å gå i normalskolen og få opplæring etter sine evner, anlegg og forutsetninger. Intensjonene var nedfelt i trygde- og sosiallovgivningen, skolelovgivningen

¹⁷¹ Inst.O. nr.74 (1974-75):4.

¹⁷² Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

kom etter med de samme tankene. Dette prinsippet ble innført etter stortingsdebatten om spesialskolene i 1967, og var i stor grad resultat av den offentlige debatten som den foreldreinitierte aksjonen ”*Rettferd for de handicappede*” startet. Kritikken mot spesialskolene var massiv både fra den nevnte foreldreaksjonen, men også fra myndighetenes side. Den handlet om bruk av store summer med for dårlig resultat, om manglende fagutdannelse blant ansatte og et foreldet syn på funksjonshemmede i samfunnet. Selv om retten til integrering og likeverd ble nedfelt i skolens lovverk, fortsatte utbyggingen av spesialskolene til utpå 1970-tallet. For døve var statlige spesialskoler fortsatt det mest aktuelle tilbudet, og det var ikke noen strid om dette i denne perioden. Bjørkåsen skole ble opprettet med mange nye faglinjer, det var en felleskole for jenter og gutter fra hele landet som staten eide og drev. Ingen stilte spørsmål til det, det virker som om diskusjonen om integrering og normalisering ikke var på agendaen når det gjaldt døve fordi de trengte det sosiale miljøet døveskolen kunne tilby. Dette ble forsterket av en økende bevissthet omkring tegnspråk i denne perioden, og fikk stor betydning i den neste perioden jeg tar for meg.

Det var ulike argumenttyper som ble brukt i denne perioden. Kritikken mot spesialskolene kom fra flere hold. Rettferdighetsprinsippet mye brukt (jfr. *Rettferd for de handicappede*) fra foreldreaksjonen for at de funksjonshemmede skulle få verdige forhold. Samtidig kritiserte myndighetene spesialskolene for de dårlige læringsresultatene man så i disse skolene. Integreringsprinsippet ble også aktualisert gjennom lovgivningen, men i liten grad i praktisk skolepolitikk før utpå 1970-tallet.

KAP.7: 1980-1992: FRA SPESIALSKOLE TIL KOMPETANSESENTER

Brundtland II-regjeringen ble dannet i 1986, og satte fokus på kunnskapsskolen.

Kunnskapsnivået skulle opp, og statsministeren valgte professor Gudmund Hernes først som rådgiver og senere som utdanningsminister. Historikeren Francis Sejersted betegner Hernes som ”den mest markante utdannelsesstrateg i Norge etter Helge Sivertsen”.¹⁷³

De såkalte nittitallsreformene endret skolens struktur og innhold. Ole Petter Askheim kommenterte i en rapport i 1988 at det var påfallende lite sagt om spesialskolene før på 80-tallet.

¹⁷³ Sejersted 2005:444. (Helge Sivertsen var statssekretær for kirke- og utdanningsminister Fostervoll og senere utdanningsminister fra 1960-1965).

”På mange måter kan det se ut til at spesialskolene har blitt uteglemt når skolepolitikken ble utformet....og i liten grad har det blitt problematisert at de på så mange måter har fått karakteren av levninger fra fortida.”¹⁷⁴

Den kanadiske sosiologen og antropologen Erving Goffman introduserte begrepet ”total institusjon ” i betydningen av et oppholds- og arbeidssted der et større antall likesinnede individer over en lang periode fører en innelukket, formelt administrert tilværelse, avskåret fra samfunnet utenfor.¹⁷⁵ Noen av spesialskolene var fysisk plassert på øyer eller isolert fra resten av samfunnet. Døveskolene kan til en viss grad betegnes som totale institusjoner fordi elevene fikk opplæring der, de bodde der, hadde venner der og tilbrakte fritiden med de samme menneskene. Mye av kritikken mot spesialskolene gikk på at de utviklet seg til å bli øysamfunn som fortsatt drev sin praksis, og som om de fortsatt var under et eget lovverk. En omfattende omstrukturering av spesialundervisningen måtte til, det var det stor enighet om. Omfattende omlegginger innenfor hele det spesialpedagogiske feltet ble satt i gang, og tanker som i mange tiår var nedfelt i lovverk og planer, ble realisert i denne perioden. Spesialskolene ble i hovedsak avvirket fra 1992 i store trekk slik planen var i henhold til St.mld. 54 (1989-90) og St.mld.35 (1990-91) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. I stedet ble det opprettet et statlig spesialpedagogisk støttesystem, forkortet til Statped (se s.8).

På slutten av 1980-tallet oppstod det mye uro rundt døveskolene, og omorganiseringsplanene ble satt til side på grunn av kraftige protester fra døvemiljøet. Aksjonen ”*La døveskolen leve*” ble hørt da de henvendte seg til Stortinget. Det kunne se ut som om myndighetenes integrasjonsiver avtok og døvemiljøet oppfattet det som en ”seier”. En viktig faktor i dette bildet var at døve selv hadde postulert eksistensen av døvekulturen som en minoritetskultur basert på blant annet et eget språk og døv identitet.

Prosjekt S

I St.prp.nr.1 (1987-88) ble statens ansvar for spesialpedagogiske tiltak igjen drøftet, slik de hadde blitt i St.mld.61 (1984-85).¹⁷⁶ Samtidig jobbet Sosialdepartementet med meldingen om HVPU-reformen som fikk stor medieoppmerksomhet.¹⁷⁷ Utdanningsdepartementet og Sosialdepartementet samarbeidet om disse skole- og omsorgsfeltene.¹⁷⁸ De mer prinsipielle linjene for spesialskolene ble trukket opp i St.mld.61, og det ble fremmet et konkret forslag

¹⁷⁴ Askheim, Ole Petter 1988a: 4.

¹⁷⁵ Goffman 1961:9.

¹⁷⁶ St.mld.61 (1984-85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.

¹⁷⁷ Helsevern for psykisk utviklingshemmete, ansvarsreform som overførte ansvaret fra staten til kommunene og med en påfølgende nedbygging av de statlige institusjonene. Stortingsvedtaket ble fattet på grunnlag av St.mld. 67 (1986-87).

¹⁷⁸ *Prosjekt S informerer* mars 1990:2:1.

om en omorganisering av statens 40 skoler for spesialundervisning som til sammen hadde ca 10 000 elever. Staten skulle ikke ha ansvar for ordinær skoledrift lenger, bare utvikle tiltak for lavfrekvente grupper som den enkelte kommune og det enkelte fylke ikke kunne forventes å ha nok kompetanse på. De statlige spesialskolene skulle omorganiseres til kompetansesentra og skulle, gjennom kursing og veiledning, sette det ordinære skoleverket i stand til å gi alle barn og unge likeverdig og tilpasset opplæring i sitt hjemmemiljø.¹⁷⁹ Departementet nedsatte høsten 1988 en prosjektledelse i Kirke- og undervisningsdepartementet, *Prosjekt S*, som skulle lede omorganiseringen av statens skoler for spesialundervisning.¹⁸⁰ Sissel Grønlie som den gangen var psykolog ved Hunstad skole, forteller om hvordan dette ble oppfattet av døveskolens ansatte i startfasen:

”Før Prosjekt S syntes jeg alltid vi fant en plattform der vi kunne engasjere oss og det ble verdsatt. Prosjekt S var en form for fremmedgjøring. Per Andersen fra Tambartun fikk i oppdrag fra departementet å reise rundt i landet og presentere meningen at vi skulle rydde kartet når det gjaldt spesialskolene. Det var jo tilfeldig hvor de statlige spesialskolene lå og hvilke vansker de tok seg av. Det var en slemmeskole der og en dummeskole der. Før Grunnskoleloven i 1975 så var du statens barn hvis du var avvikende nok, og du var vekk fra kommunens ansvar. Andersen sa vi skulle rydde kartet og bestemme hvilke avvik staten skulle ta seg av. Vi ble alle begeistret. Folk ble innkalt til kursing og samråding.¹⁸¹

Hovedhensikten med omorganiseringen var at den skulle sette det ordinære skoleverket i stand til å gi en likeverdig og tilpasset opplæring til alle barn og unge slik som det var forutsatt i *Lov om videregående opplæring* og *Lov om Grunnskolen*. Det var også blitt foretatt en del undersøkelser som viste at elevtallet i spesialskolene var på veg ned. Foreldrene ønsket i større grad å ha sine barn hjemme. Det var behov for en omorganisering av spesialskolene, men mange i fagfeltet følte prosessen som frustrerende fordi de ikke ble rådspurt, bare informert. Grønlie var en av de som ble invitert til å sitte i en referansegruppe, men var ikke fornøyd med hvordan de ble ignorert som fagfolk:

”Vi var kjekke spesialskolefolk som dekket hele feltet, og var håndplukket. Vi kom til Oslo og spiste middag og så ble vi INFORMERT. Det var ikke snakk om å høre på oss men vi skulle INFORMERES. Bl. a. om hvor fryktelig det hadde vært i spesialskolene. Vi spiste god mat, bodde på hotell og vi ble ikke brukt til NOE!¹⁸²

Døve og deres interesseorganisasjoner ga uttrykk for stor frustrasjon fordi de mente at døvhet er en funksjonshemming som er så forskjellig fra andre funksjonshemninger, og at ideen om integrering ble banalisert i forhold til de behovene døve faktisk hadde. Foreldre til

¹⁷⁹ Prosjekt S Handlingsplan. Framtidig organisering av spesialpedagogiske tiltak og tjenester 1989:5,KUD.

¹⁸⁰ *Prosjekt S informerer* 1990:03:02.

¹⁸¹ Intervju med Sissel Grønlie 28.03.07.

¹⁸² Op.cit.

hørselshemmede barn på Vestlandet sendte et protestbrev til Prosjekt S-gruppen der de uttrykte sin forskrekkelse og sin frustrasjon over planene som var i gang. De oppfattet det slik at prosjektgruppen ikke hadde noen innsikt i hørselshemmede barns situasjon. I protestbrevet skrev de følgende:

”En har nektet å høre på fagfolkene, nektet å sette seg inn i døves historie, nektet å høre på voksne døve. Prosjektgruppen er gjentatte ganger orientert om hørselshemmede barns spesielle behov, de har tydeligvis ”vendt det døve øret til.”¹⁸³

Argumentasjonen for å bevare døveskolene var todelt og dreide seg om det sosiale aspektet og læringsaspektet:

- Døve er en språklig minoritet og døvekulturen og tegnspråket må bevares. Sosial tilhørighet og sosial utvikling skjer i et tegnspråklig miljø.
- Døve må få opplæring av lærere som kan tegnspråk og som kan den nødvendige metodikken. Det finnes sjeldent i normalskolen og lokalmiljøene er erfaringsmessig ikke forberedt på å ha en døv elev.

Kravet om at staten skulle drive skolene var viktig fordi staten ble oppfattet som en garantist for et likeverdig tilbud for alle, uten at kommuneøkonomien eller økonomien i fylkene skulle være styrende for elevenes opplæringstilbud. I informasjonsbladet *Prosjekt S informerer* uttrykte statssekretær i Kirke- og undervisningsdepartementet Gunvor Heiene omtanke for foreldrenes trygghet:

”I denne omorganiseringsprosessen er jeg opptatt av foreldrene skal føle seg trygge på at deres barn, uansett funksjonsnivå, skal få et faglig fundert opplæringstilbud uansett hvor i landet familien befinner seg.”¹⁸⁴

Døve foreldre var ikke beroliget, og de forberedte seg på kamp for døveskolene fordi de mente dette var et godt tilbud til sine barn. Skolene kunne gjerne bli kritisert, men det var ikke noe ønske om at de skulle nedlegges.

Sissel Grønlie var med på å opprette et ad hoc-utvalg for hørselshemming i forbindelse med Prosjekt S. Det var noe de selv tok initiativ til ved å henvende seg til prosjektledelsen, med den hensikt å forsøke å nå frem med synspunkter som de følte ikke ble ivaretatt av prosjektledelsen. Hun forteller følgende om hvordan dette gikk til:

”Den norske stat kunne ikke legge ned skolene nå da skolene var i ferd med å bli gode.”...
”Vi så til at vi fikk et slags mandat fra de ulike skolene og faggruppene, og vi innkalte til plenums møte. Det var slik at noen tok på seg noe og ville føre i penn det vi syntes hørtes fornuftig ut i hørselshemmings-Norge i denne bestemte situasjonen. Vi ville at handlingsplanen og det som kom ut av stortingsmeldingene skulle være fornuftig i forhold til hørselsfeltet. Hvis de statlige spesialskolene skulle bort, så måtte vi få de til å forstå at døve er

¹⁸³ Brev av 25.10.89 fra Foreldrelaget i Hordaland til Prosjektgruppen Prosjekt S v/ Ingeborg Helgeland.

¹⁸⁴ *Prosjekt S informerer* mars 1990:2:1.

annerledes enn de andre fordi de har normale evner men ikke normale ører. Vi tenkte at vi skulle være et tilskudd. Vi ble veldig mye sitert i St. mld. 54 og i St.mld. 35.”¹⁸⁵

Ad hoc-gruppen sendte ut brev til 170 informanter, enkeltpersoner og organisasjoner, med ønske om at de skulle uttale seg om saken sett fra hørselshemmede sin side. Disse uttalelsene var kjennetegnet av sterk uro for fremtiden, og alle hadde sterke ønsker om å opprettholde døveskolene.¹⁸⁶ De fleste begrunnet dette med de erfaringene de eller deres barn hadde hatt. Foreldrelaget for hørselshemmede i Hordaland fikk en rekke brev fra fortvilte foreldre som fortalte om sine erfaringer med normalskolen der barnet ikke fikk den faglige opplæringen det hadde krav på, og heller ikke den sosiale utviklingen. Andre uttrykte imidlertid at skoletilbudet for døve på hjemstedet fungerte bra, og at det faglig sett var tilfredsstillende men ikke sosialt.¹⁸⁷ En jente som skulle ta sin yrkesutdanning ønsket å gjøre det på kveldstid med den begrunnelsen at:

”Det er ingen steder jeg føler meg så alene som i et klasserom, hvor jeg ikke har mulighet til å følge med og delta i det samspillet som foregår mellom de andre elevene.”¹⁸⁸

Den viktigste begrunnelsen for ønsket om å bevare døveskolene var det sosiale og språklige, det at døve er normale så lenge de får bruke det visuelle språket i samhandling med andre. I St.mld. 61 (1984-85) lå det en anerkjennelse av at tegnspråket som døves primærpråk og at døve trengte egne miljøer for å kunne ha sosial kontakt med andre tegnspråklige. Muligheten for å velge noe annet enn hjemmeskolen var og et viktig argument for å opprettholde egne skoler for døve. Dersom integreringen ikke fungerte, visste de at det fantes et alternativ i døveskolen. Betydningen av begrepet integrering ble oppfattet svært forskjellig. Det landsomfattende foreldrelaget som ble stiftet i forbindelse med Prosjekt S-protestene var ledet av Malcolm Hurtle som har en døv datter. Han forteller at han i fortvilelse over ikke å nå frem med argumentasjonen overfor prosjektledelsen i Prosjekt S i departementet like godt ringte til statsminister Jan P. Syse for å forsøke å formidle hva de følte stod på spill i forbindelse med planene i Stortingsmelding 54..

”Jeg ble så frustrert og lurte på hvem jeg skulle gå til, skal vi gå til kongen eller?...Det å gå helt til topps var et rent instinkt. Den eneste måten å stoppe departementet på, var å gå til Stortinget. Det var like greit å begynne på toppen.”¹⁸⁹

¹⁸⁵ Intervju med Sissel Grønlie 28.03.07.

¹⁸⁶ Ivar Kimo 1989:7.

¹⁸⁷ Brevene finnes i Malcolm Hurtleys private arkiv, og er å anse som klausulert materiale. Jeg ikke referert til konkrete saker fordi miljøet er så lite og det er derfor vanskelig å anonymisere.

¹⁸⁸ Ivar Kimo 1989:8.

¹⁸⁹ Intervju med Malcolm Hurtle 15.02.07.

Foreldrene var spesielt opptatt av hvilke sosialiseringsbetingelser barna fikk i skolen. Mange hadde erfart at døve barn ble tilskuere og ikke deltakere i normalskolen, og at integreringene ble mer en festtale enn en reell integrering. Skolen skulle ikke bare være en kunnskapsformidler slik Malcolm Hurlley så det:

”Det er masse ting vi lærer i skolen.; disiplin, komme inn til riktig tid, gå ikke for tidlig, alle disse rammene rundt hvordan vi leker, at vi ikke skal mobbe, masse slike viktige ting. Hvis du plasserer et døvt barn i et hørende miljø og venter at han skal lære sosialisering uten at han hører hva de andre sier, hvordan skal du lære? Det går ikke, de må ha et miljø.”...”Er du integrert bare fordi om du er plassert med en haug av andre mennesker rundt deg? Det er ikke integrering i det hele tatt... Det er et integrert barn: når de kan le og snakke og prate.”¹⁹⁰

I døvemiljøet hadde man altså en helt annen oppfatning av begrepene normalisering og integrering, og denne argumentasjonen klarte de i stor grad å nå gjennom med. Sissel Grønlie var av den oppfatning at debatten om omorganisering av spesialskolene fra slutten av 1980-tallet var preget av banalisering, og at integrering var en form for ideologisk erklæring:

”Vi har jo hatt en holdning her at skal du bli et samfunnsintegrert menneske så må du være sammen med de vanlige menneskene i skolen. Hvor har vi det fra? Hva er det egentlig begrunnet med? Vi trenger ikke begrunne det med at vi skal være et samfunn for alle. Det er en ideologisk erklæring. Men hva finnes av fagkunnskap og forskning om hva som fører til integrasjon? Det har vi vært dårlig til her i Norge. Vi har lite forskning i nyere tid, det blir bare synsing, og det er pinlig. Hvis vi ser på den grunnleggende retten til å være et integrert menneske så er det mer problematisk enn at ”du får være med meg”.”¹⁹¹

Omstruktureringen i døveskolen på vent

Det var slike problemstillinger som førte til så mye uro og engstelse i døvemiljøet i forbindelse med forslagene til omstruktureringen av spesialskolene. De planene som kom til uttrykk i Prosjektt S ble nedfelt i St.mld. 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Da stortingsmeldingen ble lagt fram i 1990 kom døves organisasjoner sterkt på banen i media, og hadde tett kontakt med stortingspolitikere fra sine respektive fylker. Da stortingsdebatten om St.mld. 54 ble holdt 3.juni 1991, var det ikke flertall for så omfattende reformer som det var lagt opp til.

Gudmund Hernes som overtok som utdanningsminister høsten 1990 fikk en ”varm potet” i fanget med den nye stortingsmeldingen. Han forteller at innspillene fra døvemiljøet var med på å endre omstrukturingsplanene:

”Et politikervar på dette er at det er en avveining, du får mange innspill og sterke interesser. Mange var interessert i å bevare det systemet man hadde og til dels av absolutt hederlige grunner. ...Integrering slår noen ganger over i det motsatte. Det var vel kanskje noen slike synspunkter og argumenter som gjorde at jeg ikke anbefalte alt det som Grete Knudsen mente, og i tillegg var det noen ulike syn også i stortingskomiteen. ...I Stortinget er det høringer der

¹⁹⁰ Intervju med Malcolm Hurlley 15.02.07.

¹⁹¹ Intervju med Sissel Grønlie 28.03.07.

de kommer de som har noe å si. Det er noe Stortinget legger stor vekt på, og ofte gir de en type autentisitet fordi det er personer som er personlig berørt og de har ofte vanskelige erfaringer som gir et sterkt uttrykk.”¹⁹²

Etter sonderinger ble det diskutert om meldingen skulle trekkes, men så bestemte den nye regjeringen seg for å lage en tilleggsmelding som ble til St.mld.35 (1990-91) med samme tittel som 54: *Om opplæring av barn og unge med særskilte behov*. Elen Lein var nettopp begynt i sin nye jobb som leder for *Enhet S* da regjeringen Brundtland overtok etter Syseregeringen.¹⁹³ Enhet S var en prosjektgruppe nedsatt av departementet som skulle sørge for gjennomføringen av den planlagte omstruktureringen av spesialskolene.

Hun forklarer hvordan det gikk for seg:

”Det var en tid diskutert hvorvidt St.meld.54 (1989-90) skulle trekkes, men regjeringen bestemte etter forslag fra Hernes at det skulle lages en tilleggsmelding i stedet, St.meld.35 (1990-91). Derfor henger disse to stortingsmeldingene sammen. Selv om det var et politisk skifte så trakk de altså ikke meldingen, men gjorde noen endringer fordi det var stor uro og politiske diskusjoner omkring 54, bl.a. fordi det var mye påvirkning fra skolene, særlig fra de som var foreslått nedlagt.”¹⁹⁴

Også i tilleggsmeldingen til St.mld.54, St.mld 35 (1990-91), ble hovedintensjonen om at staten ikke skulle drive skoler gjentatt. Målet om at alle barn har rett til opplæring i eget miljø så fremt det var gjennomførbart stod fortsatt ved lag. Det skulle gjelde også for lavfrekvente grupper – barn og unge med sansedefekt og sansetap. Det går en klar linje fra St.mld.61 (1984-85), Budsjettforslaget fra 1988 og St.mld.54 (1990-91) til denne sistnevnte meldingen, og lite ble reelt sett endret til tross for store protester fra fagmiljøene og fra brukergruppene. Argumentasjonen fra departementets side gikk ut på at alle har rett til å gå på skole i sitt hjemmemiljø, og at ”langtidsopphold i institusjon ikke er egnet til å gi levekår som vi ellers ønsker å gi våre innbyggere.”¹⁹⁵ Elen Lein sier videre i intervjuet:

”Det foregikk sonderinger for å komme frem til en videreføring av St.mld. 54 og 35. Det var viktig at vi kunne komme frem til enighet i Stortinget om hvordan dette skulle håndteres videre, slik at det kunne komme til kompromisser uten for mye turbulens. Det ble bevart flere av spesialskolene i St.meld 35 enn i 54, slik jeg synes å huske. 54 var vel litt kontroversiell, den ville blitt vanskelig å få gjennom i Stortinget. Det ble enda mer igjen av de statlige spesialskolene i det endelige vedtaket siden Stortinget la på litt til ved behandlingen i juni 1991.”¹⁹⁶

¹⁹² Intervju med Gudmund Hernes 07.03.07.

¹⁹³ Elen Lein var tidligere skolesjef i Møre og Romsdal, hun ble hentet til denne jobben som prosjektleder for Enhet S i Utdanningsdepartementet.

¹⁹⁴ Intervju med Elen Lein 02.03.07.

¹⁹⁵ St.mld.nr.35 (1990-91).

¹⁹⁶ Intervju med Elen Lein 02.03.07.

Når det gjelder hovedideologien var det ikke så store kontroverser, i følge Lein. Det var stort sett tverrpolitisk enighet om hovedlinjene. I forbindelse med omorganiseringen var det derimot en del motstand, særlig der det var foreslått nedlegging. De skolene som ble kompetansesentra så på omleggingen som en styrking. Det var behov for en kompetansestyrking utover i systemet fordi de fleste elevene, bortsett fra døvegruppa, befant seg i hjemmeskolene.

Målet var integrering, og middelet var å overføre penger fra spesialskolene til det lokale hjelpeapparatet og de lokale skolene, slik at elever med spesielle behov kunne gå i hjemmeskolen og bo i sitt hjemmemiljø. Som statsråd måtte Gudmund Hernes gjøre mange avveininger:

”Det var jo knyttet interesser til det (bevaring av døveskolene) for det var døvetolker og et helt næringsliv knyttet til det. Alle de tingene må du være oppmerksom på som politiker, og etter hvert blir du veldig oppmerksom på de ulike grupper som har sine ideologier.”¹⁹⁷

Regjeringen Syse bestemte seg for å avvente situasjonen siden det var stortingsvalg på høsten og det kunne bli regjeringsskifte. Planen tok for sterke grep, og det kom frem at behovet for døveskolene ikke var dekket i denne strukturendringen. Stortinget gikk inn for en mindre radikal omlegging. Slik han så det var det et genuint faglig engasjement i saken, det var en genuin bekymring for elevgruppens behov, og alt dette var medvirkende årsak til at planen ikke ble gjennomført slik den var tenkt. Grete Knudsen satt i utdanningskomiteen på den tiden, og var en pådriver i omleggingen av spesialskolene. Hun legger også vekt på betydningen av at foreldrene ikke skulle bli overkjørt:

”Foreldrene var veldig klar på at barna deres trengte sine særmiljøer og det tok vi høyde for Hvordan foreldre opplever det skal ha høyest prioritet for de er barna nærmest.”..”Hvis du ikke kommer i dialog med foreldrene så gjør du en dårligere jobb.”¹⁹⁸

Likevel var det nokså tverrpolitisk enighet i det politiske miljøet om nødvendigheten av å ta en del kraftige grep innenfor det spesialpedagogiske feltet, i følge Hernes. Stortingsmelding 54 videreførte de ideene som allerede var lagt bl.a. i St.mld.61, og sånn sett var det en fortsettelse på en langsiktig tanke.

Hvor er døve integrert?

Argumentasjonen var i stor grad en målformulering: Likeverd, normalisering og integrering. Alle har rett til tilpassa opplæring i sitt hjemmemiljø. For å få til det skulle spesialskolene

¹⁹⁷ Intervju med Gudmund Hernes 07.03.07.

¹⁹⁸ Intervju med Grete Knudsen 01.03.07.

enten gjøres om til kompetansesentre eller legges ned. Det ble understreket i alle plandokument at dette måtte bli en omfattende, men nødvendig prosess.

Som nevnt var hele døvesektoren veldig samkjørt i sitt syn på at døveskolene måtte fortsette som statlig drevet spesialskole. Både fagpersoner, døve selv og foreldre stod hardt på for å bevare skolene som helårsskoler, og ikke bare med tilbud om korttidsopphold. Deres argumentasjon som gikk ut på at døve trengte et tegnspråklig miljø for å kunne utvikle seg, finne venner, utvikle sin identitet sammen med andre jevnaldrende, opplevelse av normalitet blant likesinnede, fikk til dels også gjennomslag blant politikere. Læringsaspektet var mindre synlig i argumentasjonen, det var i det vesentligste integreringsargumentet brukt på en slags omvendt måte: Døve er integrert når de er sammen med andre tegnspråklige der de kan kommunisere ubesværet og oppleve tilhørighet. Her er eksempler på usagn fra ulike hold som illustrerer dette:

”Det er en fare for at døve blir isolert i den vanlige skolen dersom de andre elevene ikke kan tegnspråk, derfor er døveskolene normalskolen for døve. Elevene på disse skolene trives og får venner.”¹⁹⁹

”Erfaring og undersøkelser viser at døve som integreres i normalskolen ofte opplever dårlig tilrettelegging der resultatet blir segregering.”²⁰⁰

”Integrering er ikke alltid inkluderende, men utvisende og isolerende.”²⁰¹

”For døve er det spesielt viktig å oppholde seg i tegnspråklige miljøer, det er sosialt stimulerende, utvikler selvbildet og det er lettere å få et sosialt fellesskap og finne venner. Derfor må det være en helårsskole ved kompetansesentrene.”²⁰²

Argumentasjonen kan klassifiseres som integreringsargumentasjon, men der døvemiljøet har klart å slå igjennom med en egen definisjon på hva som er integrering når man er døv. I St.mld. 54 (1989-90) stod det likevel at hørselshemmede elever bør til vanlig få hoveddelen av opplæringen i ordinær skole med faglig assistanse fra det statlige og fylkeskommunale hjelpeapparatet. For å ivareta døve elevers identitetsutvikling og språklige utvikling (tegnspråk) kunne det være aktuelt å etablere døvegrupper på forsterkede skoler. Siden det er så få døve i landet og fordi de bor så spredt så er det vanskelig å bygge opp en pedagogisk kompetanse i lokalmiljøene. Dette var også et poeng som ble understreket i stortingsdebatten:

”Det tar tid å bygge opp kompetanse og det er stor mangel på personell, derfor trengs det mer tid å bygge opp kompetansen i kommuner og fylkeskommuner. Til nå har ikke disse systemene klart oppgavene.”²⁰³

¹⁹⁹ Stortingsrepr. Jan Simonsen i stortingsdebatten om St.mld.54 (1989-90) 3.juni 1991:3610.

²⁰⁰ Inst.S nr. 160 (1990-91):12.

²⁰¹ Stortingsrepr. Tore A. Liltved i stortingsdebatten om st.mld.54 (1989-90) 3.juni 1991:3618.

²⁰² Stortingsrepr Jon Lilletun i stortingsdebatten om st.mld.54 (1989-90) 3.juni 1991:3624.

Stortinget vedtok i 1992 å beholde helårs statlig skoletilbud for døve, i tillegg til at det ble opprettet kompetansesentra som skulle ivareta de hørselshemmede elevene som valgte å gå i vanlig skole. For Vestlandet ble de tre døveskolene Hunstad grunnskole i Bergen, Bjørkåsen videregående skole i Bergen og Kongstein videregående skole i Stavanger, slått sammen til ett kompetansesenter slik ad hoc-gruppen hadde foreslått, og fikk navnet Vestlandet Kompetansesenter (VKS).

Oppsummering av argumentasjonen i perioden 1980-1992:

Tanken om at alle skulle integreres i sitt hjemmemiljø og at alle skulle gå i sin normalskole var nedfelt i lovverket. I denne perioden ble det fulgt opp med konkrete planer, bl.a. gjennom Prosjekt S og St.mld. 54 (1989-90) med tilleggsmeldingen St.mld.35 (1990-91). Omstruktureringen av spesiaskolene startet på slutten av 1980-tallet. Kommunene og fylkeskommunene skulle overta ansvaret for spesiaskoleelevene, og nedbygging av særskolene skjedde raskt. Argumentasjonen fra myndighetenes side gikk ut på at læringsaspektet ikke var godt ivaretatt i spesialskolene, og at alle hører til i sitt hjemmemiljø. Fra døvemiljøets side kom det sterke reaksjoner og protester gjennom aksjonen "La døveskolen leve" i 1990/91. Argumentasjonen om at døves funksjonshemming er en særart ved at de har sin egen kultur og sitt eget språk og derfor trenger døveskolen for å oppleve normalitet, fikk gjennomslag hos politikerne i Stortinget. Stortingsflertallet gikk inn for en mindre omfattende reform enn den departementet hadde planlagt. Spesialskolene ble enten lagt ned eller omdannet til kompetansesentra. Kompetansesentrene i hørselssektoren var de eneste som skulle ha helårs skoletilbud i tillegg til de nye kompetansesenteroppgavene. På Vestlandet ble Vestlandet kompetansesenter (VKS) opprettet ved at de tre skolene Kongstein (videregående), Hunstad (grunnskole) og Bjørkåsen (videregående) ble slått sammen. Døve selv mente at de var sosialt integrert når de gikk i døveskolen og segregert når de gikk i normalskolen, og påberopte seg da integreringsargumentet. Læringsargumentasjonen ble også brukt for å fortsette døveskolen fordi de kunne få opplæring på sitt eget språk, noe som gir mest effektiv læring.

²⁰³ Stortingsrepr. Tore A. Liltved i stortingsdebatten om st.mld.54 (1989-90) 3.juni 1991: 3618.

KAP. 8: FRA KOMPETANSESENTER TIL KNUTEPUNKTSKOLE 1992-2005

Rune Slagstad fremhever Gudmund Hernes som en av de fire store ”markedsteknokrater” eller ”handlingsideologer” som overtok etter Arbeiderpartiets store strateger på 1970-tallet, og som kom til å prege samfunnet.²⁰⁴ Skolereformene på 1990-tallet fokuserte på skolen som kunnskapsformidler og identitetsdanner, men hans reformer førte til konfrontasjoner med lærerne. Reform 94 for den videregående skolen ble gjennomført på rekordtid, og i 1997 kom endringene for grunnskolen med L 97. Seksåringene skulle inn i skolen, og skoleløpet ble utvidet med ett år. For døve ble innføring av egne læreplaner en viktig endring i denne reformprosessen, sammen med foreldreopplæringa i tegnspråk som ble satt i gang fra 1996. Etter en endring av Trygdeloven fikk familier til døve barn tilbud om tegnspråkopplæring inntil 40 uker frem til barnet fyller 16 år.

I denne perioden ble det fokusert på det kunnskapsdrevne samfunnet, og elevenes kunnskaper ble målt i internasjonale tester, f.eks. Pisa-undersøkelsene.²⁰⁵ Elevene skulle ha klare læringsmål, og det ble mer fokus på de grunnleggende ferdighetene og målbarheten i basisfagene. Samfunnet var blitt mer komplekst og med større krav til bl.a. teknologiske endringer sammenlignet med tidligere tider. Kunnskap, endringskompetanse og livslang læring ble sett på som viktige innsatsfaktorer i arbeidslivet.

På 1990-tallet var oppfatningen av spesialpedagogikk endret, og den tradisjonelle organiseringen med å skille ut elever fra klassene var historie. Den nye tenkningen innebar planlagte intersektorielle opplæringsaktiviteter som skulle hjelpe den enkelte til å mestre og opprettholde en livssituasjon preget av livskvalitet.²⁰⁶ En velferdsorientert definisjon av spesialpedagogikk fokuserte i sterkere grad på en helhetlig kvalitativ livssituasjon. For at alle skulle sikres en slik livskvalitet gjennom individuelt tilpassede ordninger, var det også behov for fleksibilitet i forhold til hvor og når ressursene skulle brukes. Opplæringsprosessen krevde en annen organisering enn tidligere, og den var ikke bare knyttet til skoleopplæring.

For døve ble også dette en periode preget av stor uro og kamp for å bevare døveskolen, og på samme måte som foregående periode var det i Stortinget de fikk støtte for dette. Denne gangen var mistilliten mellom partene enorm, og døvemiljøet oppfattet det slik at myndighetene forsøkte å legge ned døveskolene gjennom å strupe økonomien i skolesektoren. I løpet av 1990-tallet kom det imidlertid en helt annen ”trussel” enn myndighetenes

²⁰⁴ Slagstad 2001:506-524.

²⁰⁵ PISA-undersøkelsen: Programme for International Student Assessment.

²⁰⁶ Stangvik, Rønbeck og Simonsen HIF-forskning 1995:2:14.

integreringspolitikk: CI-operasjon av døve barn, foreldreopplæringa i tegnspråk og økt kompetanse om døvhet i normalskolen førte til synkende elevtall i døveskolene. Utarming av tegnspråkmiljøet og døveskolen ble den nye trusselen, og den kom innenfra.²⁰⁷

Perioden fra slutten av 1990-tallet kan karakteriseres som en tid med økende individualisme. De borgerlige Bondevik-regjeringene (I og II) med henholdsvis Jon Lilletun og Kristin Clemet som utdanningsministre, slo inn på en mer nyliberalistisk veg med økt vekt på valgfrihet og en individualiserende skole.²⁰⁸ Clemet kalte enhetsskolen for gammel og forslitt, og åpnet for flere privatskoler og fritt skolevalg. Lars Løvlie, professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, skrev om fritt skolevalg at det er valgfrihet for de som har valget, men ikke for de andre som ikke kan velge. Slik sett kan man si at den enes valgfrihet fører til en annens ufrihet.²⁰⁹

I døveskolen kom individualiseringen til syne gjennom synkende elevtall ved døveskolene helt på slutten av 1990-tallet. Flere døve elever valgte å gå i hjemmeskolen med individuelt tilrettelagt opplæring i et hørende miljø. For at elevene skulle kunne ha kontakt med andre døve, ble det lagt opp til delidsopphold i døveskolene. For grunnskolen ble det et problem når de fleste ville gå i hjemmeskolen men med delidsopphold i et tegnspråklig miljø. Det stabile tegnspråklige miljøet stod i fare for å forsvinne. Slik var situasjonen i ferd med å utvikle seg i den videregående skole også, bortsett fra en topp i elevtilstrømming på midten av 1990-tallet. Da Bjørkåsen skole ble foreslått overført til fylket i 2005, var det ingen protester. Tiden ga seg selv, det var ikke lenger elevgrunnlag til å fortsette som egen skole og tegnspråkmiljøet var blitt for lite til å skape et godt skolemiljø. Det var flere årsaker til dette. Bl.a. den raske medisinske og teknologiske utviklingen (bl.a. CI), satsing på tegnspråk for foreldre og lærere slik at man lokalt kunne tilby et tegnspråklig miljø, teknologisk utvikling (blant annet digitaliserte læremiddel) og et utbygd spesialpedagogisk støttesystem hadde ført til at døve barn fikk bedre muligheter for tilrettelagt opplæring i hjemmemiljøet.²¹⁰

Kompetansesentrene etableres

I forrige kapittel gjorde jeg rede for St.mld.54 og St.mld.35 som på sett og vis bestemte ”skjebnen” til spesialskolene: Enten ble de lagt døde, omgjort til kompetansesenter, eller en del av et kompetansesenter. Hovedmålet for kompetansesentrene var å sikre alle barn, unge og

²⁰⁷ Om cochleaimplantat, se kap.2.

²⁰⁸ Jon Lilletun utdanningsminister okt.1997-mars 2000. Kristin Clemet okt. 2001-2005. (2000-2001: Trond Giske)

²⁰⁹ Løvlie, Lars: 2004: *Et ideologisk hamskifte*. Referert til hos Sejersted 2005:447.

²¹⁰ Cochleaimplantat. Se kap.2.

voksne med særskilte behov tilpasset og tilrettelagt opplæring i eget oppvekstmiljø.²¹¹ De ble i 1992 organisert som 13 landsdekkende kompetansesentra og 7 regionale senter, samt et eget utviklingsprogram for Nord-Norge.²¹²

Døveskolene var de eneste spesialskolene som skulle fortsette som helårstilbud, noe som var begrunnet med at døve barn og unge trenger et tegnspråklig miljø. Skoleavdelingene skulle være en del av kompetansesentrene for hørselshemmede. Daværende daglig leder ved sekretariatet for de landsdekkende kompetansesentrene, Øystein Stette, bekrefter dette:

”Det var en del ulike syn på statlig spesialskoler. Det som man landa på var at alle statlige spesialskoler skulle nedlegges, unntatt døveskolene. Aksjonen ”La døveskolen leve” arrangerte bl.a. demonstrasjonstog i Oslo der de gikk til Stortinget. Døveforbundet var redd for var at de statlige døveskolene skulle legges ned. Stortinget slo imidlertid fast at det var bare de tegnspråklige skolene som staten skulle drive.”²¹³

Skolene opplevde den nye situasjonen som frustrerende og en konfliktsituasjon utviklet seg basert på to ulike virkelighetsoppfatninger. Fra å ha vært en diskusjon om integrering og normalisering, kom diskusjonen i denne perioden til å handle om økonomi. Situasjonen ble preget av manglende tillit mellom skolene og døvemiljøet på den ene siden, og departementet og byråkratiet på den andre. Særlig toppet dette seg i 1996 med betydelig uro i døvemiljøet og døveskolene. Politiske prioriteringer kommer gjerne konkret til uttrykk gjennom budsjette, ikke gjennom festtalene. Bjørkåsen skole opplevde en situasjon med målstyring og tilsnørt økonomisk situasjon fra etableringen av kompetansesentrene. Sverre Urheim Lie, tidligere sentertillitsvalgt i VKS for lærerorganisasjonene, forteller at det var stor frustrasjon i skolen på grunn av dette:

”Vi opplevde en kaldkveling hele tiden, og vi brukte utrolig mye energi for å synliggjøre arbeidet vårt. Undervisningen krever faglig kompetanse, spesialpedagogisk kompetanse og tegnspråkkompetanse. Vi hadde personer som dekket all denne kompetansen i en og samme person, så økonomisk sett var det et billigere alternativ enn å ha både lærer, tolk og spesialpedagog. Men det var lite forståelse for det, heller ikke for behovet for opprustning av undervisningsutstyr til for eksempel verkstedsfagene. Vi opplevde at staten ikke tok ansvar, og de var heller ikke interessert. Det var en bevisst politikk, den bakenforliggende tanken var nok å avvikle hele greien. De investerte i andre avdelinger som administrasjon og utadrettet avdeling. I skolen slet vi for alt, bare vi skulle på et lite kurs. Det var ikke interesse for å drive kompetanseutvikling.”²¹⁴

²¹¹ St.mld.14 (2003-2004):8 *Om opplæringstilbud for hørselshemma.*

²¹² Det ble opprettet tre styrever med hvert sitt sekretariat: ett i Molde (sektor syn, hørsel, kommunikasjonsvansker og atferdsvansker), ett på Hamar (styre for de regionale innen sektor sammensatte lærevansker) og ett i Tromsø for ”Programmet for Nord-Norge”. I 1999 ble det endret til ett styrever for alle kompetansesentrene på Hamar med sekretariat i Molde.

²¹³ Intervju med Øystein Stette 05.03.07.

²¹⁴ Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

Staten en dårlig og uvillig skoledrifter

Øystein Stette bekrefter at staten ikke var interessert i å drive skole, det var fylkeskommunene som kunne det. Elevenes valgfrihet var det viktigste argumentet for å nedlegge Bjørkåsen skole. Tilbudet av studieretninger var for smalt, og det var et ønske om kvalitetsforbedring:

”Det som var fokus i departementet og styret var jo å lage best mulig tilbud for den enkelte elev, gi hørselshemmede elever samme valgmuligheter som hørende, og å ha en eier som kunne videregående skole... Staten er en dårlig skoleeier og har ikke et slikt apparat som fylkeskommunene har. De kan skole, så en fylkeskommune er en bedre skoleeier. Det er de som kan videregående opplæring. Det var den viktigste grunnen. Da Bjørkåsen skulle ut var det altså fordi det skulle bli et bedre tilbud til elevene. Det at ansatte var uenig i det var nok fordi det var en trussel mot arbeidsplassene.”²¹⁵

Da statsbudsjettet var oppe til debatt i spørretimen 6.mars 1996, ba stortingsrepresentant Jan Simonsen fra FrP statsråd Reidar Sandal om å sikre bevilgninger, men dette ble avvist. Dagen etter var det et åpent møte med representanter fra styret for kompetansesentrene, sekretariatet, faglig utvalg, elevrepresentanter fra VKS og foreldrerepresentanter på Bjørkåsen skole. Dette var et initiativ fra styret for å komme i dialog, men konflikten ble ikke dempet.²¹⁶ 12. mars sendte elevene ved Bjørkåsen skole et åpent brev til Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen der de uttrykte fortvilelse over ikke å bli hørt, og de ba Stortinget om hjelp til å rydde opp i forholdene. De skrev følgende:

”Vi føler at vi ikke blir hørt, verken av Styret for de landsdekkende statlige kompetansesentra eller av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. I et siste forsøk på å sette punktum for vår fortvilte situasjon henvender vi oss nå til Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomitee.”²¹⁷

På bakgrunn av den grunnleggende mistilliten til styret, ba Simonsen derfor Kirke- og Utdanningskomiteen om å opprette et eget styre for hørselssektoren med representanter fra kompetansesentrene, de ansatte, foreldre og departement. I tillegg skulle midler til undervisningsfunksjonen bevilges over et eget budsjett. Og slik ble det.²¹⁸

Mistilliten gikk imidlertid begge veier, og i et møte mellom arbeidstakerorganisasjonene og sekretariatet 9.april 1996 uttalte styret at de ikke hadde tillit til den informasjonsvirksomheten de tillitsvalgte ved VKS bedrev. Styret ville derfor be senterledelsen å holde en minimumskontakt med organisasjonene.²¹⁹ Like etter gikk de ansatte ved VKS til politisk streik på bakgrunn av den pålagte budsjettreduksjonen, og

²¹⁵ Intervju med Øystein Stette 05.03.07.

²¹⁶ Referat fra møte på Bjørkåsen skole 07.03.96. Malcolm Hurtleys private arkiv.

²¹⁷ Åpent brev av 12.03.96 fra elevene ved VKS avd. Bjørkåsen skole til Stortingets KUF-komitè v/ Jon Lilletun. Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen.

²¹⁸ Brev av 09.05.96 fra statsråd Reidar Sandal til komiteen vedr. Dokument 8:76 Kompetansesentrene for hørselshemmede:5. Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen.

²¹⁹ Referat fra møte 31.mai 1996 Sak 11. vedr politisk streik. Malcolm Hurtleys private arkiv.

inviterte til pressekonferanse.²²⁰ Det ble et stort oppbud av presse, og saken fikk stor mediedekning i aviser og TV. Lærerorganisasjonen mente de ble beskyldt for å tenke på sine arbeidsplasser, og at de skjøv elevene foran seg. Sverre Urheim Lie, sentertillitsvalgt for lærerorganisasjonene på den tiden, kommenterer det slik:

”Vi ble nok mistenkt for bare å tenke på arbeidslansene. Det er greit nok, det kunne vi tåle. Du er jo arbeidstaker men og fagperson. Elevene og foreldrene var flinke. Det er naturlig at de hørte mest på dem, for de skulle ikke bevare noen arbeidsplasser. De skal jo høre på brukerne. Men vi fikk og høre at vi skjøv brukerne foran oss. Vi utnyttet ikke dem, for de var så oppegående. Byråkratene bommet der, de klarte ikke å snakke dem på plass. Det var tydelig det, da de var her skulle de prøve å berolige dem. Det var et meget bra samarbeid mellom oss og brukerne.”²²¹

Det kom i stand et møte mellom styreleder for de landsdekkende kompetansesentrene Bodil Skjånes Dugstad og foreldre, lærere, elever og Døveforbundet. I Bergens Tidende stod det følgende i en artikkel

”Styreleder Bodil Skjånes Dugstad fikk så hatten passet.”.. ”Gang på gang prøvde Dugstad å mane til samarbeid, men til ingen nytte. Mistilliten og kritikken fra lærere, elever og foreldre var knallhard.”²²²

Daværende sekretariatsleder Elen Lein forklarer situasjonen slik:

Det var en rekke faktorer som måtte tas hensyn til, og styret prøvde å få til en rettferdig fordeling. Vestlandet var jo flinke til å gå politiske veier, slik jeg oppfattet det, og organisasjonene var flinke til å fremme sin sak. Det var vel et samspill mellom lærerorganisasjonene, døves organisasjoner og foreldreorganisasjonene. De stod sterkt på for å fremme elevene sin sak i kampen om ressurser. I all omorganisering får man en kamp om ressurser i slike prosesser.²²³

Sverre Urheim Lie forteller at til tross for de 15 mill i ekstrabevilgninger fra Stortinget så ble ikke situasjonen særlig bedre.

”Stortinget trakk konklusjonen at det var klart underbudsjettet, og vi fikk 15 mill i tillegg. Vi opplevde ikke at vi fikk det løftet vi håpet på å få for pengene gikk jo ikke til skoledriften. Elevene hadde en funksjonshemning og det skulle kompenseres for, men de fikk ikke kompensasjon for det lytet de har ved å gi de det beste utstyret slik at de kunne konkurrere og bli flinkere. Det ble likevel småhans i årene etter og. Så kom jo knutepunktideen. Når de ikke hadde klart å ta livet av oss før, så kom en ny måte. Det morsomme var jo at i 1996 så skjedde det at søknaden til Bjørkåsen skole gikk opp. Det svinger jo, så det var viktig å ha et apparat klart når det er toppår.”²²⁴

²²⁰ Politisk streik den 16.04.96.

²²¹ Intervju med Sverre Urheim Lie 29.04.07.

²²² Bergens Tidende 24.04.07: *Døve krever svar fra Tinget*.

²²³ Intervju med Elen Lein 02.03.07.

²²⁴ Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

Eget sektorstyre for hørselssektoren

I Inst. S nr. 228 (1997-98) *Om opplæring for barn og unge med særskilte behov* fremmet stortingskomiteen ønske om at styrene skulle gjennomgå ressursituasjonen i hørselsomsorgen, og i den forbindelse oppnevnte departementet en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til endringer. Det ble brukt 6 mrd. kroner til tiltak innen det som kan kalles spesialpedagogiske tiltak pr. år. Departementet hadde gitt signaler om at de ønsket en omfordeling av disse midlene fra kompetansesentrene, blant annet til den lokale PP-tjenesten som skulle styrkes med 300 stillinger. Komiteens innstilling var samstemt, med unntak av FrP som viste til Opplæringslovens kap.5 der det står at elever som ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hadde rett på spesialundervisning. De mente at normalskolen ikke klarte å ivareta elevenes behov ut i fra evner og forutsetninger, og at integreringen i norsk skole hadde spilt fallitt. FrP fremmet derfor et eget forslag i saken som gikk mot nedbygging av kompetansesentrene, og understreket valgfriheten slik at de som ønsket spesialundervisning i egne skoler fortsatt skulle få det. For å få kartlagt behovene og kompetansen, ba FrPs representanter om at et ble nedsatt et utvalg til å utrede dette før de kunne ta stilling til regjeringens forslag om reduksjon av kompetansesentrenes ressurser.²²⁵ Den 9.mai arrangerte Kirke-, undervisnings- og forskningskomiteen åpen høring om kompetansesentrene på bakgrunn av Dok. Nr. 8:76 (Simonsens forslag), og konflikten mellom styret og representantene for døves organisasjoner forsterket seg.²²⁶ Foreldrelaget mente de fikk bekreftet at styret var et politisk organ oppnevnt av departementet, og at styret ikke hadde kompetanse til å uttale seg om døve barns behov for tilbud. Siden de økonomiske problemene ved VKS var kjent allerede i 1995, spurte man seg om hvorfor dette var informasjon som var unntatt offentligheten.²²⁷ Lederen for Foreldrelaget, Malcolm Hurlley, uttalte at han ikke hadde tillit til styret fordi de holdt tilbake informasjon om den økonomiske situasjonen ved sentrene, og foreldrene følte seg lurt. De var av den oppfatningen at departementet gjennom flere år hadde unnlatt å informere Stortinget om manglende midler til Vestlandet

²²⁵ Inst.S.nr.228 (1997-98):1-5.

²²⁶ Dok.nr.8:76 (1995-96) Forslag fra stortingsrepresentant Jan Simonsen om å sikre videre drift ved kompetansesentrene for hørselshemmede ved at Stortinget ber regjeringen sikre skoledriften i kompetansesentrene gjennom ekstra bevilgninger i forbindelse med Revidert nasjonalbudsjett. Han ber og Regjeringen opprette et eget styre for hørselshemmede - sektoren, og at penger til undervisningssektoren skulle bevilges over et eget budsjettkapittel f.o.m. statsbudsjettet 1997.

²²⁷ Brev av 01.12.95 Fra Styret for de landsdekkende kompetansesentra til Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Tilbakemelding på foreløpig tildelingsbrev for 1996 fra Styret for landsdekkende kompetansesentra. Det uttales at styret har behov for en ytterligere tildeling fra departementet til sentrene for 1996 på kr.20 mill.

kompetansesenter, og at struping av økonomien til skoledriften ved døveskolene var et forsøk på å nedlegge skolene. Foreldrelaget beklaget seg over uthulingen av brukervedvirkningen, og uttrykte at også de hadde mistillit til det sittende styret.²²⁸ Det førte til at et eget sektorstyre for hørsel ble opprettet 27.06.96 som skulle være underlagt det statlige styret for de landsdekkende kompetansesentrene. Sektorstyret skulle ha representanter fra de forskjellige brukergruppene for å kunne påvirke strategi og styring av hørselssektoren.²²⁹ Styret for Statped hadde det overordnede ansvaret, og Sektorstyre hørsel fikk ansvaret for den faglige delen når det gjaldt hørselshemming. Øystein Stette forklarer hvordan denne ordningen kom til:

”Brukerorganisasjonene HLF og Døveforbundet kom på banen for å sikre en god styring, og brukerne ønsket derfor å få et eget sektorstyre. Det var en nokså spesiell konstellasjon som kom etter press fra disse organisasjonene, det var ikke tenkt slik i utgangspunktet. Sektorstyret ble oppretta i 1996 og der satt bl.a. en repr. fra HLF i sektorstyret, en fra Døveforbundet, Marit Dalby.²³⁰ Det var altså sammensatt av personer med større kompetanse på hørsel. Slik ble det til at vi hadde ett hovedstyre, og så ett sektorstyre for hørsel.”²³¹

Forslagene framsatt av stortingsrepresentant Simonsen i Dok.8:76 fikk enstemmig innstilling fra komiteen, og en praktisk konsekvens var at det ble tildelt 15 mill. i forbindelse med nytt revidert statsbudsjett. Den umiddelbare krisen var tilsynelatende løst.

Knutepunktskole

Styret for de landsdekkende kompetansesentra innledet et samarbeid med fylkeskommunene i de fylkene der sentrene lå for å kunne tilby hørselshemmede et vidt spekter av valgtilbud slik at døve kunne få samme valgtilbud som hørende. Dette var begynnelsen på etablering av knutepunktskolene, og i døveskolen var det stor skepsis til planene fordi det var en trussel mot egne døveskoler. Sentrene skulle opprettholde de videregående skoleavdelingene, men ”skulle søke å omstille virksomheten i takt med fylkeskommunens kompetanse- og tilbudsutvikling.”²³² Styret beklaget at elevene oppfattet dette arbeidet som en trussel, og forsikret dem om at siktemålet var å sikre hørselshemmede et best mulig tilbud til opplæring på linje med det andre elever fikk i videregående opplæring. Norges Døveforbund (NDF) hadde en noe uklare formulering i sitt arbeidsprogram for 1994-98 når det gjaldt videregående skole, og på forespørsel fra elevrådet ved Bjørkåsen forsikret generalsekretær Svein Arne

²²⁸ Brev av 23.05.96 fra Foreldreutvalget for hørselshemmede til Kirke- og utdanningskomiteen v/ Siri Frost Sterri Vedrørende uttalelser fra styret for landsdekkende kompetansesentra på åpen høring den 9.mai 1996.

²²⁹ Op.cit.

²³⁰ Marit Dalby var rektor på Vetland skole.

²³¹ Intervju med Øystein Stette 05.03.07.

²³² Brev av 22.02.96 fra Styret for de landsdekkende kompetansesentra til elevene ved Bjørkåsen skole. Vedr. videregående opplæring for hørselshemmede.

Peterson at NDF ønsket en statlig videregående skole. I tillegg mente de det var formålstjenlig med knutepunktskoler for sikre valgfriheten og et stort spekter av faglig tilbud.²³³

Statssekretær Astrid Søgne i KUF uttalte seg undrende til de oppfatningene elevene hadde. I et avisintervju i Bergensavisen 17.april sa hun at døveskolene ikke skulle legges ned, at de døve elevene ikke ville få noe dårligere tilbud, og at elevenes reaksjoner var oppsiktsvekkende og ikke i samsvar med realitetene. Lederen i Styret for de landsdekkende statlige kompetansesentra, Bodil Skjånes Dugstad, uttalte i samme artikkel at lærerne ved VKS var frustrerte og at det kunne være en av årsakene til elevenes reaksjoner.²³⁴ Lederen for stortingskomiteen, Jon Lilletun, beroliget imidlertid med at skolen skulle bestå og forklarte den tilspissede situasjonen som en ”litt ulykkelig situasjon med to forskjellige virkelighetsbeskrivelser hos ledelsen ved kompetansesenteret og styret”.²³⁵

På grunn av den økte søknaden til Bjørkåsen skole ble de varslede oppsigelsene trukket tilbake.²³⁶ Paradokset i denne situasjonen var at søknaden til de videregående skole ne for døve var større enn noen gang. En oversikt over elevtallet i videregående opplæring for hørselshemmede viste at nærmere 70 % av døve og døvblinde elever med tegnspråk som førstespråk fikk helårs opplæring ved et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter.²³⁷

Departementet nedsatte høsten 1999 et utvalg som skulle se på fremtidig organisering av hørselssektoren, Sunnanåutvalget, som leverte sin rapport ”*Sunnanår rapporten* i 2000.²³⁸ For de videregående skolene for døve fikk denne rapporten store konsekvenser, ettersom den slo fast at disse skolene burde overføres til fylkeskommunene og at de skulle fungere som knutepunktskoler. Dette var jo i tråd med tidligere planer, så slik sett var det ikke noe nytt eller overraskende. For Bjørkåsen skole betydde det at den skulle inngå i en annen fylkeskommunal skole.

I budsjettinnstilling S nr.12 (2002-2003) ba komiteen regjeringen om å foreta en gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole overfor Stortinget, med en vurdering av ressursbruken i forhold til resultater.²³⁹ Dette resulterte så i St.mld. 14 (2003-2004) *Om opplæringsstilbud for hørselshemma*, som ble en oppfølging av Sunnanåutvalgets innstilling i 2003. I denne meldingen er det igjen presisert at det er et overordna mål at skolen skal være en inkluderende skole, og presisert at det også gjelder de hørselshemmede

²³³ Brev av 29.02.96 fra Norges Døveforbund v/ generalsekretær Svein Arne Peterson til elevrådet ved Bjørkåsen skole v/elevrådsleder Frode Nordeide. Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen.

²³⁴ Bergensavisen 17.04.96:13.

²³⁵ Fanaposten 19.04.96: 4. *15 kan miste jobben.*

²³⁶ Møteinnkalling til tilsetningsrådet v/ VKS 23.05.96. (Oppsigelsene sendt ut 29.04.96).

²³⁷ Inst.S nr.228 (1997-1998), tabell 2.6.

²³⁸ Sunnanåutvalget var ledet av utdanningsdirektør Sigmund Sunnanå.

²³⁹ St.mld.14 (2003-2004):5.

elevene.²⁴⁰ Ut i fra en evaluering utført av Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST) av de knutepunktskolene som allerede var startet, vurderte departementet disse skolene som et positivt tiltak for døve elever. Det ble derfor et grunnlag for en videre utvikling av opplæringstilbudet for døve, selv om det var en del faktorer som ikke var tilfredsstillende. På grunn av disse rimelig gode erfaringene og minsket elevsøknad til døveskolene, ville departementet gå inn for nedlegging av Kongstein skole i Stavanger og overføring av Bjørkåsen skole til Hordaland Fylkeskommune for å etablere en knutepunktskole med en stab av tegnspråkkyndige lærere.²⁴¹ Denne skolen skulle ha et bredt og landsdekkende opplæringstilbud for hørselshemmet ungdom. På spørsmålet om hvorfor det var så sterk motstand fra skolene mot avvikling av den statlige skolen, mener Stette at det hadde med at staten var oppfattet som en trygg arbeidsgiver.

Fra departementet og styret sin side ble skolene kritisert for at de var for dårlige, blant annet på bakgrunn av den nevnte rapporten fra HIST. Fra skolens side var dette uforståelig og resultatet ble møtt med undring, det stemte ikke med deres bilde av situasjonen.

”Det synet bygget på fordedde oppfatninger. Vi var en normalskole for døve, vi hadde normale læreplaner, de gikk opp til eksamener, de tok fagbrev, gikk i lære, fulgte normalt løp. Vi var jo alt annet enn en spesialskole. Å fortelle det til styret var som å tale til en vegg.”²⁴²

Valgmulighetene ble også trukket frem som en viktig grunn for å tilby døve opplæring i knutepunktskoler. Døveskolens tilbud var for snevret, og Øystein Stette forklarer at argumentasjonen først og fremst gikk på elevenes valgfrihet:

”Det var viktig også for tegnspråklige elever å kunne velge. Vi skulle sikre at tilbudet ikke var så smalt som ved gamle Bjørkåsen. Tegnspråklige elever skulle få samme tilbud som andre elever. Argumentasjonen mener jeg lå på den mangelfulle faglige bredden staten kunne gi som en statlig skole. Valgfriheten var viktigst, og Reform 94 kunne ikke gjennomføres innen denne skolen. Argumentasjonen gikk på kvalitetsforbedring.”²⁴³

Sverre Urheim Lie stiller seg undrende til denne argumentasjonen, for han mener at Bjørkåsen dekket mange av studieretningene, og at skolen hadde oppfølging av døve elever som gikk på andre videregående skoler.

”Hovedargumentet var at døve skulle få samme breddetilbud som hørende, men de tilbød jo samme studieretninger som vi allerede hadde her på Bjørkåsen. Elevene ble spredt på ulike skoler. Økonomisk sett var det sløsing når de skal være nær hjemmet og foreldrene, men de må jo reise likevel og bo på hybel eller internat. Det betydde pulverisering av kvaliteten på tilbud, og valgalternativene ble ikke flere. Vi hadde alltid elever som gikk på andre skoler for å få et annet tilbud, men de fikk oppfølging fra oss på Bjørkåsen.”²⁴⁴

²⁴⁰ Op.cit.:9.

²⁴¹ Op.cit.: 18.

²⁴² Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

²⁴³ Intervju med Øystein Stette 05.03.07.

²⁴⁴ Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

Foreldrelaget, Døveforbundet og skolens ansatte var alle av den oppfatning at det skulle spares penger og at departementet derfor hadde en intensjon om å bygge ned skolene på en eller annen måte, til tross for Stortingets garanti om at døveskolene skulle bestå som helårstilbud. I *Døves Tidsskrift* var dette kommentert på lederplass: ”Derfor er det vanskelig å fri seg fra mistanken om at det egentlig er økonomiske motiver som styrer denne prosessen (omorganiseringen av statens spesialskoler).”²⁴⁵

Knutepunktskolen erstatter spesialskolen

Ideen om knutepunktskole fikk en blandet mottakelse. Mange mente dette var en god ide i teorien, men konsekvensene ville bli mangel på døvetolker fordi lærerne der ikke kunne tegnspråk og døve ville måtte ha tolk i all undervisning. Så lenge utdanning av tolker ikke var planlagt ville det ta mange år før et slikt apparat ville være på plass. Malcolm Hurlley, tidligere leder for Foreldrelaget sier:

”Ideen om knutepunktskole er veldig, veldig god skolemessig. Skolemessig for at døve skal ha faglige valgmulighet slik at ikke døve skal velge de samme yrkene sånn som det var da alle døve var snekkere, skreddere eller skomakere, veldig få fag. De har mulighet til å bli alt mulig, og den eneste måten å gjøre det på er å knytte de opp til en videregående skole. Men flaskehalsen er døvetolk. Uten tolk som teknisk hjelpemiddel er det ikke gjennomførbart.”²⁴⁶

I en statusrapport om omstrukturering av spesialundervisningen utarbeidet av Høgskolen i Finnmark, stilles spørsmålet: Hvilke forhold påvirker utformingen av spesialpedagogisk arbeid?²⁴⁷ Her hevder forfatterne at bak omstruktureringen ligger krav om bedre ressursutnyttelse og effektivisering av tjenestene, og at det faglig sett begrunnes med at de fleste menneskelige problemene er så sammensatte at hjelpetjenesten må behandle hele mennesket. Det var derfor viktig at hjelpeinstansene måtte være en del av et større sektorovergripende tiltakssystem som samordnet tjenestene. Spesialpedagogikk ble altså en del av det offentlige tjenestesystemet som skulle bidra til bedre livskvalitet preget av deltakelse og likeverd. Funksjonshemmede skulle ut av rollen som tilskuer, og i stedet bli deltaker i samfunnet.

I St.mld. 14 (2003-2004) ble det foreslått, slik Sunnanåutvalget gikk inn for i sin innstilling, at Bjørkåsen skole skulle overføres til Hordaland fylkeskommune. På grunn av lavt søkertall vedtok Sektorstyret å legge ned Kongstein skole, og videregående opplæring for

²⁴⁵ *Døves Tidsskrift* 1993:6.

²⁴⁶ Intervju med Malcolm Hurlley 15.02.07.

²⁴⁷ Stangvik, Rønbeck og Simonsen. 1995:2:27.

hørselshemmede ble lagt til knutepunktskolen Hetland videregående i Stavanger.²⁴⁸ På Fylkestinget i Hordaland den 15. des. 2004 ble avtalen om overføring av Bjørkåsen vgs fra Staten til Hordaland fylkeskommune godkjent, og denne overføringen skulle gjøres gjeldende allerede fra 1. aug. 2005. Bjørkåsen ble da slått sammen med naboskolen Slåtthaug vgs, den beholdt samme navnet og ble en knutepunktskole. Personalet ved Bjørkåsen skole ble overført til den nye skolen.²⁴⁹ Denne gangen var det ingen protester, og fra skolepersonalets side var dette en ønsket prosess. Heller ikke fra brukerorganisasjonene kom det protester. Om overgangen til fylkeskommunal skole i 2005 sier Sverre Urheim Lie:

”Elevtallet var gått ned. Knutepunktskolene kom andre steder i landet, CI var utviklet, tolkeutdanning var igang. Det ble en mer naturlig del av utviklingen, å skape en åpnere døveskole. Vi reagerte jo også selv på at det var for få elever, at det kunne bli sære miljøer. Mange av de som kunne følge normale løp gikk ut i andre skoler. Vi var positive til å blande miljøer og ha hørende og tegnspråklige elever sammen, men på tegnspråkets premisser. Vi ville bevare et sterkt tegnspråkmiljø og videreutvikle det. Vi var ikke negative til dette, for vi så hvilken veg det bar. Det kunne komme som en naturlig del og ikke bli tredd ned over hodene på oss på grunn av ideologi eller økonomi. Dette var en annen setting.”²⁵⁰

Da kunne tegnspråkmiljøet bevares, kompetansen på hørsel ble bevart, samtidig som elevene fikk større mulighet til å velge studieretninger og fag. Gjennom knutepunktskolen kunne integreringen skje både på den måten at døve fikk beholde sitt tegnspråklige miljø samtidig som de ble en del av et større skolemiljø. Det var en del viktige ting som var på plass for å kunne sikre døve et godt alternativ til segregerte skoler, det gjaldt lovfesting av retten til tegnspråklig opplæring og en forsterket tolkeutdanning. Også Sigrid Sve Låstad som var sentertillitsvalgt for lærerne i 2003-2005, sier at det opplevdes viktig å bevare kompetansen:

”Vi ville bevare det tegnspråklige undervisningstilbudet til elevene og kompetansen til de ansatte samlet, derfor gikk vi inn for at vi skulle overføres til Hordaland fylke. Slik det var blitt på Bjørkåsen var det ikke liv laga. Vi ble forespeila en prosess over tre år, men fra januar/februar 2005 gikk ting veldig fort, og i august var vi ansatt i fylket.”²⁵¹

Her slutter altså historien om den 63-år gamle statlige fortsettelsesskolen for døve.

Sigrid Sve Låstad sier videre at fagmiljøet oppfattet det som viktig at staten hadde ansvaret for skolen fordi det kunne sikre et likeverdig tilbud til alle døve ungdommer i landet og døvemiljøet ville bli stort nok til å sikre en god skole. Splittet man ansvaret så ville også elevgruppen bli splittet. Men i forhold til alternativet så var det å tilhøre en knutepunktskole bra, både fordi det faglige miljøet ble beholdt og fordi lærerne gir uttrykk for trivsel med å

²⁴⁸ Statlig spesialpedagogisk støttesystem: Videregående opplæring for hørselshemmede elever 2004/2005:16

²⁴⁹ Hordaland fylkeskommune, opplæringsavdelinga. Arkivsak 200407243-12, arkiv nr. 52 *Slåtthaug videregående skole-Bjørkåsen videregående skole-samanslåing*.

²⁵⁰ Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07

²⁵¹ Intervju med Sigrid Sve Låstad 24.04.07.

jobbe med både hørende og døve elever i et stort system. Også for elevene har det vært positivt å være i et større elevmiljø. Det Låstad frykter for er pulverisering av kompetansen der lærerne har kombinasjonen fagutdanning, spesialpedagogikk og tegnspråkkompetanse. Særlig de elevene med størst tilretteleggingsbehov vil få problemer med å følge en undervisning med bruk av tolk.

Oppsummering av argumentasjonen i perioden 1992-2005

Denne perioden var preget av sterk mistillit mellom døvemiljøet på den ene siden og departementet og styret for kompetansesentrene på den andre. Det toppet seg i 1996 da det var politisk streik og stor uro. Opprettelse av et eget sektorstyre for hørselssektoren hjalp lite på denne fastkilte situasjonen. Fra departementets side var det hevdet at de ikke ønsket å legge ned døveskolene, men døvesamfunnet oppfattet manglende bevilgninger og tilbakeholdelse av informasjon om den økonomiske situasjonen som et forsøk på sniknedleggelse. Igjen satset døvemiljøet på støtte fra Stortinget, og fikk både penger og politisk støtte. Lite av ekstrabevilgningene tilfalt imidlertid skoleavdelingene. Da Sunnanåutvalget leverte sin innstilling med forslag om at Kongstein skole og Bjørkåsen skole skulle overføres til henholdsvis Rogaland og Hordaland fylkeskommune, ble det møtt med velvilje. Planene ble nedfelt i St.mld. nr.14 (2003-2004) *Om opplæringsstilbud for hørselshemmede*, som understreket at målet om inkludering også gjaldt hørselshemmede. Staten hadde ikke ønsket å drive skolen, men nå ville ikke skolen lenger ha staten som eier. Det ble lagt større vekt på valgfriheten, at døve måtte få reelt valg mellom å gå i døveskole eller i normalskolen. Flere og flere valgte å gå i hjemmeskolen, og elevtallet sank ved døveskolene sank på slutten av 1990-tallet. Det tegnspråklige skolemiljøet ble for lite, og knutepunktskole ble et godt mottatt alternativ. Fra august 2005 ble Bjørkåsen skole innlemmet i Slåtthaug videregående skole og opphørte som egen skole, men hørselshemmede har en egen avdeling i knutepunktskolen.

Innledningsvis refererte jeg til Rune Slagstad som kalte stortingspolitikere for *flytekorker i et mediestyrt samfunn*. I denne saken som gjelder bevaring av døveskolene var det stortingspolitikere aktørene henvendte seg til, og det var i komiteen de fikk støtte for sin argumentasjon. Stortinget endret til dels kursen etter protestene både i 1967, i 1990 og i 1996. Kanskje er det mer riktig å si at den gjorde et ekstra stopp, for så å gå videre på samme sporet som før, bare at det tok litt lenger tid. Det virker som om det er en bakenforliggende grunn tanke i all skolepolitikken, som det i store trekk har vært politisk enighet om på tvers av partigrænser, helt fra Blomkomiteen på 1960-tallet. I ettertid kan det virke som om Stortinget ikke følger sine egne intensjoner ved de nevnte stoppene, og at de er mottakelige fra

pressgrupper som kjører sin kamp blant annet i mediene og gjennom lobbyvirksomhet.

Gudmund Hernes forklarer at dette går for seg på en slik måte at Stortinget og departement rutinemessig innkaller de berørte organisasjonene etter Forvaltningsloven § 37, og i Stortinget er det høringer der de kommer de som har noe å si. Hvis de ikke har fått det som de vil så går de til Stortinget.

Storingsrepresentanter møter gjerne en annen verden, og begge verdener er karikert fordi det de møter er typisk overproporsjonalt. Det er kritikerne av den politikken som føres. Fordi de ikke har nådd frem via departementet så vil de søke et annet sted, og det betyr at både departement og stortingsrepresentanter får skjeve bilder, men de er skjeve med motsatt fortegn på grunn av den mekanismen jeg nevnte... De som er uenig i det som gjøres nå og ikke får gjennomslag tar kontakt med departementet og forsøker en annen veg. Da er stortingsrepresentantene en vei å gå, avisskriving en veg, samarbeid med foreldreorganisasjoner, interesse- organisasjonene en annen veg osv.²⁵²

Statsrådene hører på embetsverket som har lang erfaring i det å følge institusjoner, og som har en permanens. Stortingspolitikere sitter gjerne i en komite i fire år og skifter til en annen i neste stortingsperiode. Slik sett blir de kanskje lettere eksponert for pressgrupper og medias dagsorden. Det er ikke dermed sagt at det er noe galt i det, så "korkflytere" blir kanskje et for negativt uttrykk. Stortinget gjenspeiler muligens de mer alminnelige tankestrømmingene i tiden som kanskje er en noe mer konservativ maktfaktor, mens embetsverket ligger et hestehode foran med mer langsiktige planer.

²⁵² Intervju med Gudmund Hernes 06.03.07.

DEL III: HVOR KOMMER TANKENE FRA?

De tre skandinaviske landene er i europeisk sammenheng nokså like kulturelt, politisk og økonomisk og har alltid hatt nært samarbeid og tette politiske bånd både på formelt og uformelt nivå. Dette gjelder også for døvesamfunnene i de tre landene. Pedagogene har en lang tradisjon for samarbeid og idèutvekslinger gjennom sine organisasjoner, og i Norden skjedde også idèutvekslinger gjennom det felles tidsskriftet *Nordisk tidsskrift för Dövstumskolan*. Døveorganisasjonene har et stort internasjonalt nettverk av formelle internasjonale organ, og en rekke internasjonale arrangementer i tillegg til mer uformelle nettverk. Den utstrakte kontakten skulle tilsi at døveundervisningen ville bli nokså lik i Skandinavia, og det var en hypotese jeg hadde da jeg startet på masteroppgaven.

KAP.9: INTERNASJONAL KOMPARASJON

Jeg har deltatt i flere internasjonale prosjekter, blant annet Comenius, Nord Plus og Youth. Gjennom kontakter med andre døveskoler i flere land og de erfaringene vi har delt, har det slått meg at det er mye det samme som skjer i andre land når det gjelder overordnet spesialskolepolitikk. Det fikk meg til å tenke at kanskje det skjer en idèoverføring på strukturplan, at det finnes internasjonale fora der politikken blir utformet for så å bli implementert i nasjonal lovgivning. Det var utgangspunktet for sammenligningen med hovedsakelig Sverige og Danmark.

Ideimport ?

For å konkretisere begrepet ideimport vil jeg vise til noen eksempler. Tove Stang Dahl hevder i sin bok *Barnevern og samfunnsvern* at den norske vergerådsloven var initiert av riksadvokat Bernhard Getz.²⁵³ I hans lovforarbeid var henvisninger til andre land hyppigere enn omtale av de konkrete behovene i Norge.²⁵⁴ Lovendringer generelt ble ofte begrunnet med hva andre land hadde gjort, og særlig var England et foregangsland og forbilde. I følge Tove Stang Dahl har Getz' arbeid med reform av straffelovsystemet og opprettelsen av barnevernet i 1900 "et påfallende preg av ideimport".²⁵⁵ Ideen kom utenfra, ble reproduisert av Getz som en norsk opinionsleder, for så å bli akseptert av de lovgivende myndighetene. Dette kaller Stang-Dahl "tretrinnsformelen": Innflytelsesrike folk importerte ideer utenfra, bearbeidet disse og

²⁵³ Vergerådsloven av 1896 gjaldt oppretting av vergeråd for forsømte barn. Loven ble avløst i 1953 av barnevernsloven. Kilde: Store Norske, Aschehoug og Gyldendal og Rune Slagstad 2001:143.

²⁵⁴ Stang Dahl 1992:105.

²⁵⁵ Op.cit :106.

tilpasset de til norske forhold, og lanserte de som politiske tiltak.²⁵⁶ Tove Stang-Dahl mener at disse tiltakene var ”forbausende like”.²⁵⁷

Kan vi snakke om idèimport og opinionsledere på samme måten innenfor døveskolens felt? Skolestyrer Per Anderson skriver i sin bok *Hovedlinjer i døveundervisningens historiske utvikling*:

”Det er jo et faktum at før den første verdenskrigen var den tyske kulturkrets det område der vårt folk søkte hen for å få impulser til videre utvikling, når det gjaldt kunst og vitenskap. Det gjaldt også for skolevesenet, og ikke minst arbeidet i døveskolene.”²⁵⁸

Mange skolefolk i Norge fikk reisestipend til Danmark og Tyskland, og i *Nordisk tidsskrift för Dövstumskolan*, rapporteres det fra studiereiser til disse landene samt til USA og England.²⁵⁹ I USA hadde hver stat sitt skolevesen, stort sett var skolene godt utstyrt, og det skjedde nyskapende forskning på tekniske hjelpemidler for hørselshemmede. I lovforarbeider og lovforslag som gjaldt opplæring var det ofte referert til hva andre land hadde oppnådd, og det ble, som nevnt, brukt som argumentasjon for å skape endringer.

Det eksisterte ulike privat initiert yrkesopplæringstilbud for døve i alle de tre skandinaviske land tidlig på 1900-tallet, og de offentlige fortsettelsesskolene for døve kom nokså parallelt i tid i Norge og Sverige. Det er i hovedsak dette skoleslaget jeg vil konsentrere meg om i dette kapitlet. Likevel vil jeg også ta med litt om grunnskoleopplæringen for døve, fordi det til en viss grad belyser den ulike utviklingen i de skandinaviske landene.

Utveksling av undervisningsmetoder for døve har lange internasjonale tradisjoner. Internasjonale dövstummelæremøter har vært avholdt siden de t første i Paris i 1878, det andre og svært omtalte i Milano i 1880, og den tredje i Brussel i 1883. Senere konferanser har vært holdt i ulike byer i Europa og i USA, og mange døvelærere fra Norden deltok på sommerkursene i USA. I en tid med generelt dårlig økonomi må internasjonale studiereiser ha hatt høy prioritet. Døvepedagoger var lite i antall og elevgruppen lavfrekvent, og de metodene man brukte i døveundervisningen tok tid å utvikle og måle resultatene av. Det var kanskje noen av årsakene til at det var mye reisevirksomhet, og forstanderen ved Nyborgskolen i Danmark skrev i 1932 om de internasjonale impulsene:

²⁵⁶ Disse innflytelsesrike folkene var bl.a. professorene Bernard Getz og Francis Hagerup. (Rune Slagstad 2001:143)

²⁵⁷ StangDahl 1992:107.

²⁵⁸ Anderson 1960:145.

²⁵⁹ Tidsskriftet eksisterer fortsatt under navnet *Nordisk tidsskrift for døveundervisning*.

”Vort Fag har maaske i højere Grad end de fleste andre Undervisningsgrene været stærkt internationalt indstillet lige fra sin Begyndelse. Pionererne baade fra Sverige og Danmark hentede For eksempel stærke Impulser fra Landene mod syd.”²⁶⁰

Var døveskolene i Norge resultat av ideer som kom utenfra; det Tove Stang Dahl kaller ideimport?²⁶¹ Eller var det døveorganisasjonene som presset fram yrkesutdanningen slik det framgår i Thorbjørn Sanders bok om døves historie? ”Yrkesskolen for døve, Bergen off. skole for døve, var resultatet av mange års kamp fra de voksne døves side for å få et yrkesskoletilbud.”²⁶²

Den svenske historikeren Anita Pärsson konkluderer i sin avhandling med at døveskolene i Sverige fulgte i samme spor som det ordinære skoleverket, men med et tidsmessig etterslep.²⁶³ Var det sannsynlig at dette også var slik i Norge? Jeg har valgt å dele årsaksforklaringene til skoleutviklingen i de skandinaviske land i 3 hovedkategorier:

- ideimport
- etterslep
- interessegruppens innflytelse

I tillegg vil jeg ta med andre forklaringer som ulike forskere har fremlagt. Tidsperioden har jeg delt i to hovedepoker: Før og etter 1960 fordi det på 60-tallet skjer en helomvending innenfor spesialskolepolitikken med lansering av prinsippet om integrering og normalisering. For å få en oversikt over de ulike skolesystemene i de tre skandinaviske land i et komparativt lys, har jeg i stor grad bygget på Ruth Jensens hovedfagsoppgave og Anita Pärssons doktorgradsavhandling.²⁶⁴

Kort om skoletilbudene frem til 1960-tallet

På 1930-tallet ble ønsket om en fortsettelsesskole for døve ungdommer konkretisert gjennom komiteinnstillinger og lovforslag i Sverige og Norge, men ikke i Danmark. Jeg skal her kort vise til de ulike lands organisering av videregående opplæring for døve, og hvilke faktorer som ble vektlagt i argumentasjonen som ble ført av ulike aktørgrupper.

²⁶⁰ *Nordisk Tidsskrift för Dövstumskolan* 1932:10 av forstander A.Hansen v/ Nyborgskolen: Internationalt Arbejde:178.

²⁶¹ Stang Dahl 1992:106.

²⁶² Sander 1980:29.

²⁶³ Pärsson 1997:251.

²⁶⁴ Jensen 2001 og Pärsson 1997.

Svensk fortsettelsesskoleplikt

Frem til slutten av 1800-tallet utgjorde svenske døves mulighet til videreutdanning to uker lange fortsettelseskurs i regi av døveforbundet i Sverige. Fra 1894/95 fikk døve jenter mulighet til noe videreutdanning (finansiert ved donasjoner) ved den private Tysta skolan i Stockholm for å gjøre det lettere å finne arbeid. Gjennom studiereiser til Dresden og København hadde rektor Anny Segerstedt fått ideen til dette, og tilbudene om videreutdanning ble utvidet i de påfølgende årene til også å gjelde døve gutter. Spørsmålet om videreutdanning ble tatt opp av pedagogene i ulike sammenhenger, både ved abnormskolelærermøter og ved de nordiske spesiallærermøtene der det ble henvist til tilsvarende tilbud i Paris, Berlin, Belfast, Washington og New York.²⁶⁵ I tillegg var døvegruppen engasjert for å få et tilbud om videreutdanning, et spørsmål som ble gjentatt på ulike døvekongresser. Opprettelse av en landbruksskole var det første målet etter mønster fra den norske landbruksskolen Freberg ved Sandefjord (opprettet i 1905), og ved Nyborgskolen i Danmark (opprettet i 1907). På Det 8. Nordiske møtet for særforbarn i København i 1931 var ett av diskusjonstemaene ”De døvstummes erhverv”. Det ble debattert rundt døves ulike yrkesmuligheter og hvilke yrker som passet for døve. Flere foredragsholdere mente at mange yrker kunne passe til døve, og det var unison enighet om at fortsettelsesskole for døve var nødvendig. I følge Pastor Johannes Jørgensen fra København burde alle ”andreklassesarbeidere” (dvs kategori B, de litt mindre begavede) plasseres ut på landet (også jentene) for at de skulle få sin utdanning på et gårdsbruk. Lærerne og lærerinnene har også godt av å komme på landet, mente han.²⁶⁶ Rektor ved døveskolen i Lund, Johan Bergquist var derimot av den oppfatning at det burde være en stor landsdekkende yrkesskole for døve der alle lærerne var utdannet spesielt til å undervise døve. Det mente han var både økonomisk lønnsomt og pedagogisk riktig. Men han bemerket at det var få døve som vil bo på landet, og derfor hadde landbruksskoler lave søkertall.²⁶⁷ Døve har tradisjonelt bosatt seg i de største byene for å ha et sosialt miljø med likesinnede. I Sverige fikk man flere statlig støttede yrkesskoler for døve med vekt på praktisk opplæring.

- I 1912 ble det opprettet en landbruksskole for døve i Lund, og en ny tilsvarende skole ble opprettet i 1938 i Broby.
- I 1931 ble det opprettet en skole for gutter i Vänersborg med opplæring i snekkeri, skomakeri og skreddersøm (de tre ”S-yrkene”), og

²⁶⁵ Pärsson 1997:137-139.

²⁶⁶ *Nordisk Tidsskrift för Dövstumskolan*:1931:10:184: referat fra møtedebatten.

²⁶⁷ Op.cit :184.

- I Växjö ble det i 1938 opprettet en skole for jenter som drev opplæring i husholdningsarbeid og søm.²⁶⁸

Utdanningsreformen som ga døve 3-4-årig obligatorisk fortsettelsesskole for døve gutter i Sverige trådte i kraft 1.juli 1938, og skulle fortrinnsvis gi yrkesutdannelse slik at elevene kunne forsørge seg selv. Det var mange faktorer som var til stede og som virket i samme retning: De økonomiske forutsetningene var til stede på 1930-tallet, det var ledige lokaler og ledig lærerkapasitet. Pionerens kjennskap til at fortsettelsesskoleplikt for hørende var på gang, og at det fantes tilsvarende skoletilbud for døve i andre land gjorde argumentasjonen vektigere. I Norge ble det vist til hva Sverige hadde fått til som et viktig argument, det jeg kalte rettferdighetsargumentet i del II.

Danmark fastholder mestertradisjonen

Danmark var det første landet i verden som innførte 7-årig skoleplikt for døvstumme i 1817, noe ulikt i de ulike skolekrinsene.²⁶⁹ Danskene la vekt på at barn skulle kunne bo hjemme i sitt lokalmiljø og med sin familie, og ville gi "den særskilte undervisningen" innenfor folkeskolens rammer. De var slik tidlig ute med tanken om integrering i hjemmemiljøet, selv om begrepet integrering ikke var brukt da. Det fantes likevel egne grunnskoler for døve barn. For de eldre elevene i Danmark eksisterte det en form for yrkesforberedende opplæring med mulighet for videre opplæring i en bedrift eller hos en håndverksmester. Den såkalte "mestertradisjonen" hadde man hatt i alle de tre skandinaviske land, men i Danmark vedvarte den. Det ble ikke opprettet yrkesskoler for døve der, slik det ble i Sverige og Norge på 1930- og 40-tallet.

Danskene hadde imidlertid mange friskoler som var drevet i privat regi. På grunn av høy arbeidsledighet i mellomkrigstiden foreslo forstander Vilhelm Larsen ved Fredericiainstituttet (grunnskole for døve barn) overfor sosialministeren å gi døve praktisk opplæring i landbruk. Det ble gjort, og Bønstrupgård fungerte i mange år som et arbeidshjem for unge døve. I 1907 ble en landbruksskole for døvstumme opprettet i Nyborg, men i 1918 omtales skolen som "Asyl og arbeidshjem for døve menn". Først i 1962 ble den en "efterskole" (mellom grunnskole og videregående trinn) som skulle gi en yrkesforberedende opplæring etter folkeskolen med tre ulike linjer: håndverk og industrifag, kontorlinje og realskolelinje.²⁷⁰ Dette skjedde etter lovendringen i 1950 om døve og tunghørtes rett til "efterskoleundervisning", og

²⁶⁸ Jensen 2001:55 og Pärsson 1997:141.

²⁶⁹ Til sammenligning innførte Norge skoleplikt for døve i 1881 og Sverige i 1889.

²⁷⁰ Jensen 2001:56.

etter at døvelærerne ved Nyborgskolen anmodet om dette overfor sosialministeriet.²⁷¹ Det manglet ikke på kritikk av opprettelsen av egen døveskole, som i tillegg var felles for jenter og gutter. I en artikkel i avisen *Demokraten* 19.mars 1963 advarte dr. Ole Berntzen ved høresentralen i Århus døve foreldre mot å sende barna sine til Nyborgskolen av to grunner: Risikoen for samgiftetrekvens og fare for nedarving av handicappet og å segregere handicappede fra samfunnet.²⁷² I Danmark finnes det fortsatt ikke noe tilbud om segregerte særskoler for døve på videregående nivå, men Nyborgskolen eksisterer som et mellomledd mellom ungdomsskole og videregående skole .

Situasjonen utenfor de skandinaviske land før 1960

I første del av 1900-tallet var det Frankrike som var foregangslandet med sin sentraliserte skoleform. Etter andre verdenskrig vendte skandinaviske pedagoger sin interesse mot døveundervisningen i nye land: Holland, England, Vest-Tyskland og USA. Muligheter for teoretisk videreutdanning for døve var innført i England og Tyskland i mellomkrigstiden, og i de skandinaviske land ble fortsettelsesskole et tilbud omtrent på samme tid. Tilbudet gjaldt imidlertid innenfor tradisjonelle håndverksfag og yrkesutdanning.²⁷³ I de fleste europeiske land var døves yrkesutdanning bygget på tradisjonelle håndverksyrker der de gikk i lære. I USA var det derimot egne yrkesskoler for døve.²⁷⁴

Fra 1960-tallet: normalisering, likeverdighet og integrering

Erfaringer fra de nevnte foregangslandene tilsa at døve i størst mulig grad skulle integreres i "vanlige skoler".²⁷⁵ Forsøksvirksomhet med enhetsskolen startet i Sverige på 1950-tallet med innføring av 9-årig skoleplikt for alle barn. Da den svenske enhetsskolen starta på 1960-tallet gikk de fleste døve grunnskolebarn i egne skoler, bortsett fra noen som gikk i "hørselsklasser".²⁷⁶ Skolereformen førte med seg en nytenkning om at barn med handicap kunne integreres i normalskolen, men i egen gruppe eller klasse. Skolen skulle være for alle, og derfor ble det nødvendig med støtteordninger. Fra 1963 ble det opprettet egne klasser for tung-hørte i hørende skoler, men som var underlagt døveskolene administrativt. Lignende ordninger fantes også for blinde og utviklingshemmede.²⁷⁷ I en utredning som fulgte i kjølvannet av

²⁷¹ Holm, Gudmand, Rasmussen m.fl. 1983:136.

²⁷² Op.cit :139.

²⁷³ Pärsson 1997:148.

²⁷⁴ Op.cit.: 152.

²⁷⁵ Op.cit.:125-126.

²⁷⁶ egne klasser for hørselshemmede i vanlig skole med tekniske hjelpemidler.

²⁷⁷ Pärsson 1997:117.

skolereformen i 1962 konkluderte svenskene med at utdanning av døve skulle desentraliseres til eksterne klasser i lokalmiljøene. I denne lå det en klar ambisjon om at døves utdanning skulle være likeverdig med andre elevers utdanning. Ønsket var å desentralisere skoletilbudet til døve for at barna skulle vokse opp i et språklig stimulerende miljø med mulighet til å normaliseres og tilpasses samfunnet, og til å ha kontakt med sin familie. Tale- og lyttetrening ble viktig for å utvikle språk (= talespråk). Med slike tiltak regnet man med at det ville bli redusert behov for spesialskoler, og integrering betydde at døveskolene skulle gå inn i den vanlige skolen. Sverige var da først ute med dette i Norden. Forsøk med teoretisk undervisning for døve ble satt i gang ved Blockhusudden, og skolen fikk eksamensrett i 1961 slik at elevene kunne ta realskoleeksamen.²⁷⁸ Denne teoretiske fortsettelsesskolen fortsatte til 1969, da hadde man allerede startet forsøk med videregående utdanning i Örebro. Døve skulle integreres i samme skole som hørende elever for å kunne tilbys mange ulike yrkesvalg, men de skulle gå i egne klasser. Dette var en idè skolesjef Hans Löwbeer hadde fått fra et studiebesøk i USA,²⁷⁹ noe som ble sett på som banebrytende skoleutvikling og brakte Sverige en plass blant foregangsland.²⁸⁰ Läroplanen för gymnasieskolan av 1970 organiserte alle videregående skoler i én gymnasieskole tilsvarende det som skjedde i Norge fra 1974.²⁸¹ Riksgymnaset for døve (RGD) ble lagt til Örebro i 1967, og i 1984 ble Riksgymnaset för hörselsskadade (RGH) opprettet i samme by. Storparten av videregående opplæring for døve i Sverige er samlet i Örebro kommune, som altså har ansvaret for de elevene som ikke har utbytte av å gå i sine hjemmeskoler. Kommunen eier og driver skolen, men får statlige overføringer.²⁸² Opplæringen for døve skjer i egne klasser og grupper på store ”hørende” skoler som kan sammenlignes med en knutepunktskole med mange døve.

Ingen døvekategori i dansk skolelovgivning

I Danmark var skolesystemet fortsatt nokså ulikt det svenske og det norske. Revalidiseringsloven av 1960 åpnet for større muligheter for funksjonshemmede både innen skole og arbeid. Døve kunne da ta studentereksamen med rett til tolk, og på midten av 1970-tallet åpnet Erhvervs grunnutdanning (EGU) for yrkesutdanning i yrkesskoler ved bruk av tolk. Frem til det hadde mesterlæretradisjonen stått sterkt i Danmark.²⁸³ Det finnes flere parallelle lovverk for det som man kaller ungdomsutdannelsene, med den begrunnelse å bevare det beste innen

²⁷⁸ Pärsson 1997:160.

²⁷⁹ Pärsson 1997:163.

²⁸⁰ Op.cit : 165.

²⁸¹ I Lov om videregående opplæring.

²⁸² Jensen 2001:68.

²⁸³ Jensen 2001:70.

hver utdanning og hvert system. Også Danmark har 3 års videregående opplærings som norm med visse kvalifikasjonskrav. Som allerede nevnt, har man ikke egne skoler eller klasser for døve i videregående skole i Danmark, der er elevene integrert i normalskolen. Døve og tung- hørte er heller ikke nevnt som egen gruppe i lovverket, og alle funksjonshemninger er avkate- gorisert. Det er heller ingen rett til undervisning i og på tegnspråk i videregående skole slik man finner i Sverige og Norge. Retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk støtte gene- relt gjelder også i Danmark, den er knyttet til elevens behov og ikke til noen kategori av lyte som for eksempel døvhet.

Fortsettelsesskoler i andre land etter 1960

De fleste tilbud om fortsettelsesskoler var innenfor tradisjonelle håndverksfag for gutter, og innenfor husstell og tekstilarbeid for jenter. I skolen fikk de en del allmennfaglig undervisning, og den praktiske opplæringen skjedde som lærling i bedrift i 3 år. Slik fungerte det for eksempel både i Tyskland og Holland. I USA var yrkesmulighetene mye flere og yrkesskolene for døve fikk moderne maskiner fra næringslivet for at elevene skulle være godt kvalifisert når de kom ut i arbeid. Det var få døve som tok teoretisk utdanning, men England hadde et tilbud om å ta eksamen artium ved Mary Hare Grammar School for the Deaf der det offentlige betalte skolegangen. Også i USA fantes slike tilbud, til og med i college ble tegnspråk brukt som undervisningsspråk (Gallaudet College). USA var klart et forbilde for de fleste døve pedagoger, det går frem i en rekke artikler i tidsskrift og det er også henvist til USA i lovverket. Det var stor tro på utviklingen av tekniske hjelpemidler, og det foregikk en utstrakt forskning på utvikling av høreapparater og annet som skulle hjelpe døve å høre og tale bedre. En kuriositet er at da Graham Bell skulle utvikle et apparat for å hjelpe døve barn med artikulasjon, førte dette ham til oppfinnelse av telefonen. Bells kone var døv og han engasjerte seg derfor sterkt i å utvikle hjelpemidler for døve. I Spesielskoleloven av 1951 ble det spesielt vist til USA der de hadde opprettet egne klasser for tunghørte, og det ble foreslått å opprette tilsvarende ved i Trondheim.²⁸⁴ Også i St.mld.42 (1965-66) ble det referert spesielt til USA og England som lenge hadde hatt tilbud om videregående skoler og studiekvalifiserende utdanning.

²⁸⁴ Vikhov offentlige skole for tunghørte startet i 1958.

Hypotesen om ideimport: en oppsummering

Etter å ha gjennomgått organiseringen av døveskolene i ulike land, kan jeg ikke konkludere entydig med at det har forekommet ideimport. I lovverk og planer henvises det gjerne til andre lands organisering av døveundervisningen, men ideimport der ideene hentes utenfra og for å brukes i Norge kan vi neppe snakke om når det gjelder skolelovene. Det tar forunderlig lang tid fra komiteer og innstillinger starter sitt arbeid før det resulterer i lovverk. Det kommer gjerne frem at behovet for ny lovgivning har vært meldt fra flere hold og fra ulike grupperinger, men at forarbeidet har tatt svært lang tid. Ett eksempel er Lov om yrkesskoler for håndverk og industri, som jeg har vist til tidligere. Et annet eksempel som jeg har vist til er Spesial skoleloven som kom i 1951, der behovet var uttalt allerede på 1930-tallet. Men dette er et fenomen som vi ser også i forbindelse med andre sosiale reformer. Jeg oppfatter det slik at de endringene som har skjedd har kommet som et opplevd behov, og at ideene fra andre land har vært brukt som referanse og rettferdighetsargumentasjon når det har vært opportunt. Likevel har vi hatt en tendens til å følge svenskens skolereformer. Gudmund Hernes bruker begreper *osmose* om ideene som vandrer mellom fagfelt og nasjoner. Tanker og ideer oppstår på ett sted, fanges opp og tilpasses et annet felt. Argumentasjonen har ofte en del generelle komponenter som kan brukes i flere sammenhenger slik at man får feltoverskridelser. Ett eksempel er elementer av minoritetsdiskursen som kan overføres på døvefeltet slik jeg har vist til i kap.3. Man tilpasser argumentasjonen til det som er opportunt i en situasjon for å underbygge sitt syn på en sak. Slik mener jeg det har vært med ideer som spres i internasjonale fora også. Ideimport vil være noe man benytter seg av når det passer.

Hvilke andre forklaringer kan da finnes til den nokså ulike skoleutviklingen i de tre landene? Jeg vil her presentere tre hovedgrupper som jeg mener utkrystalliserer seg i forsknings litteraturen:

Skolelovgivning med etterslep: samfunnsøkonomiens betydning

Anita Pärsson beskriver og analyserer utviklingen av døveundervisningen i Sverige fra den ble obligatorisk i 1889 til 1971 da ”gymnasieskolan” ble etablert (videregående skole i Norge).²⁸⁵ Hun relaterer endringer i den svenske døveskolen til andre lands døveskoler, men i lys av normalskolens utvikling og endring. Pärsson konkluderer med at utviklingen av døveskolene har fulgt utviklingen innenfor annen utdanning for hørende, men med et tidsmessig

²⁸⁵ Pärsson 1997.

etterslep.²⁸⁶ Hun ser fortsettelsesskolen som en videreføring av grunnutdanningen, og hun finner støtte for dette synet ved at utredninger behandler grunn- og videreutdanning i samme beslutningsprosess og samtidig. Men Pärsson legger også vekt på internasjonal påvirkning og idéstrømninger ved at det i utredninger gjerne vises til banebrytende virksomhet i andre land. Især er det USA, England, Holland og Danmark som trekkes frem som forbilder i døveundervisningen i Sverige. Ikke minst trekker hun fram samfunnsøkonomien som et viktig grunnlag for å kunne realisere utbyggingen av statlige opplæringstilbud. Hun peker på at det var et tidsmessig etterslep på 20 år i døves muligheter for videregående utdanning i forhold til hørende i Sverige, noe hun mener kan forklares ut i fra økonomisk dårlige tider og ustabil politisk klima for reformer. Til tross for aktive foreldre, døvepedagoger og private initiativ så tok ikke staten over ansvaret før det var økonomisk grunnlag for det. I følge Pärsson ble samfunnet mer opptatt av handikappedes forhold på 1950-tallet, temaet ble satt på dagsorden i mediene og førte til en allmenn debatt som munnet ut i et generelt ønske om å forbedre handikappedes kår. Ideologiske retninger samtidig med sterk økonomisk vekst og konjunkturoppgang gjorde det økonomisk mulig å finansiere reformene.

Francis Sejersted hevder at man ikke klarte å bygge ut en effektiv sosialstat i mellomkrigstiden til tross for gode hensikter, blant annet fordi krisen i 1920-årene begrenset det økonomiske handlingsrommet. Den økonomiske forløsningen skjedde i Sverige i 1937, og året etter fikk døve rett og plikt til fortsettelsesskole. Sejersted hevder at det var betydelig gjensidig påvirkning mellom norsk og svensk politikk etter 1945, men at Sverige lå langt foran Norge.²⁸⁷

Interessekonflikter omkring tegnspråket

Svenske brukerorganisasjoner har hatt ulikt syn på tegnspråkets plass i undervisningen. Svenska Dövas Riksförbund (SDR) har kjempet for tegnspråklig undervisning mens andre organisasjoner støttet oralismen som metode. SDR fikk med seg foreldreorganisasjonen, og fikk da sterkere gjennomslag for sitt syn. De legger stor vekt på tospråklighet, der døves opplæring skal skje på tegnspråk og med svensk som andrespråk. Tegnspråk ble anerkjent som et eget språk i Sverige i 1981, som det første land i verden.²⁸⁸ Døveforbundet (SDR) i Sverige ønsket en sterk sentralisering av videregående opplæringstilbud, og slik er opplæringstilbudet i dag. De fleste døve under videregående opplæring er samlet i Örebro kommune som driver skolene med statlig støtte. Opplæringen skjer i egne klasser for døve, men på store

²⁸⁶Pärsson 1997:79.

²⁸⁷Sejersted 2005:116.

²⁸⁸Jensen 2001:98.

”normalskoler”. Både skolelovgivningen og døves brukerorganisasjoner har vektlagt tospråklighet og tokulturell identitet som mål. Dette gis det mulighet for i et slikt skolesystem.

I Danmark er det skepsis til egne klasser for døve, og der vektlegger brukerorganisasjonene valgmuligheten og tilknytningen til hjemmemiljøet mer enn tegnspråklig miljø. Tospråklighet for døve er et viktig mål, men Danske døves Landsforbund (LF) har ikke hatt særskoler for døve som noen kampsak. Tegnspråk ble anerkjent som undervisningsfag i 1991, men det er tolkebehovet som har vært mest i fokus i forbindelse med kampsaker i LF. Når alle døve er integrert i hørende skoler sier det seg selv at tilgang til tolker er viktigst. De er den døves ører og stemme. Kamp for tegnspråklig undervisning i videregående skole har ikke vært frontet. Ruth Jensen antyder at den ulike skoleutviklingen i Danmark i forhold til Norge og Sverige kan ha sammenheng med mesterlæretradisjonen, og at da man gikk over til andre opplæringsformer på 1970-tallet var integreringen kommet for langt til at det var aktuelt å opprette segregerte skoler.²⁸⁹ Muligens har det sin bakgrunn i at døve barns foreldre stod sterkt på for å beholde et desentralisert opplæringstilbud slik at barna kunne bo i sitt hjemmemiljø.

Aktører i handlingsrommet

Historikeren Cecilie F. Stokholm Banke har skrevet en doktoravhandling om *Den sociale ingeniørkunst i Danmark*, som er en komparativ studie av utviklingen av sosialpolitikken i Danmark og Sverige. Hun legger i sin studie stor vekt på de handlende aktørene som søker å nå frem med sine ideer innenfor det handlingsrommet de har.²⁹⁰ Da Bergen offentlige skole for døve startet opp var det imidlertid ikke noen økonomisk forløsning eller ytre betingelser som skulle tilsi at det skulle skje. Det mener jeg kan tilskrives aktører som utnytter handlingsrommet.

Samfunnsviteren Jan Froestad har analysert utviklingen av døveskolene i de skandinaviske land i sin avhandling, men i en tidligere tidsperiode.²⁹¹ Gjennom å se på variasjoner i handikapsorgen har han forsøkt å finne distinkte nasjonale trekk.²⁹² Til en stor grad støtter Froestad seg på den amerikanske samfunnsviteren Charles Tillys teorier om at kreativt handlende aktører utnytter handlingsrom som blir gitt, og dermed blir pådrivere i de politiske prosessene. Pionerene fikk slik stort spillerom i etableringsfasen av døvstumme-

²⁸⁹ Jensen 2001:71.

²⁹⁰ Banke 1999:29.

²⁹¹ Froestad 1995.

²⁹² Froestad 1995:429.

undervisningen både fordi de tok initiativ og fordi de foretok omfattende internasjonale studier som de brukte i sin argumentasjon overfor myndighetene. Disse personene fikk stor innflytelse fordi det offentlige ikke var ”på banen” i den tidlige etableringsfasen av døveskolen på 1800-tallet. Froestad hevder derfor at forskjellene mellom de ulike skandinaviske døvstummeinstituttene i tiden fram til 1840 til en viss grad kan tilskrives pionerens personlige trekk og den sosiale og politiske aksepten de fikk i samfunnet. Deres innflytelse preget også den videre utvikling av skolene i de enkelte skandinaviske land slik at det skapes en form for presedens for senere saker. I dag kan de nasjonale særtrekkene i døveopplæringen til dels spores tilbake til pionerene. Men han understreker at dette ikke er en tilstrekkelig forklaring, og at man også må se til den generelle skolelovgivningen i landene.²⁹³ Den svenske historikeren Klas Åmark bruker begrepet *kontinuitetens problem*, med det mener han de institusjonelle vegvalg det enkelte land har slått inn på og som er vanskelig å endre.²⁹⁴ ²⁹⁵ Det er jo også slik at institusjonene og lovene som kommer til, minsker mulighetene for enkeltaktørens handling. Jeg vil her presentere noen av de aktørgruppene jeg mener har spilt en viktig rolle i døveskoleutviklingen i de skandinaviske land, og som til dels har skapt et handlingsrom, delvis utnyttet det spillerommet som fantes.

Foreldreforeningene

Mange ulike interessegrupper har forsøkt å påvirke utviklingen av døveskolen, både pedagoger, døvegruppen selv og foreldregruppen som kom på banen på slutten av 1940-tallet i Sverige. Opprettelsen av foreldrelag var et generelt fenomen i samfunnet, og ikke spesielt for døve barns foreldre. Foreldrenes interesseorganisasjon Døva barns Målsmän (DMB) i Sverige var en interessegruppe som svenske myndigheter lyttet til i forbindelse med reformforslag. I Danmark ble *Hørehæmmede børns foreldreforening* (HBF) opprettet i 1960. Dette var en foreldresammenslutning som hadde som formål å ”så vidt mulig give hørehæmmede børn en normal tilværelse.”²⁹⁶ Samme året, 1960, startet også det første foreldrelaget for hørselshemmede opp i Norge, Hordaland Foreldrelag for hørselshemmede.²⁹⁷ Foreldrelaget har vært aktive i høringer og i politisk arbeid for å bevare døveskolene og for å sikre retten til tegnspråkopplæring og tospråklighet. Foreldrelagene har hatt stor gjennomslagskraft i saker som omhandler døve barn og unge. Vi ser altså at foreldrelagene i Sverige og Norge gikk inn

²⁹³ Froestad 1995.

²⁹⁴ Åmark 2005:22.

²⁹⁵ *path dependence* :Paul Pierson 1994 (*Dismantling the Welfare State*).

²⁹⁶ Holm, Gudman, m.f. 1983:167.

²⁹⁷ http://www.h-f-h.no/nor/om_oss/historikk 15.04.07.

for sentralisering av opplæringstilbudet for døve i egne skoler, mens i Danmark gikk foreldrene inn for normalisering og integrering. I Norge ble det framhevet at normalisering for døve var å få gå i egne skoler sammen med andre tegnspråklige. Normalitetsdiskursen ble slik dreid til å se på døve som en språklig minoritet.

Pedagogene

Noen av spesialpedagogene ved døveskolene ble brukt som pedagogisk ekspertise i utredninger, og gjennom sin spesialkunnskap kunne de påvirke beslutninger i ønsket retning. Enkelte av disse hadde foretatt studiereiser til døveskoler i USA, England og Holland i forkant av utarbeidelsen av grunnskolereformen på 1960-tallet, og de var styrket i sitt syn på at døve kunne integreres i normalskolen, og at det ville gagne døve elever. Mange av pedagogene i døveskolene var imidlertid skeptiske uten at de fikk gehør for dette. Norske Spesiaskolers Lærerlag uttrykte stor tilfredshet med Spesiaskolerådets forslag til utbyggingsplan for spesialskolene, og i hovedprinsippene var Lærerlaget enig.²⁹⁸ Spesialpedagogenes posisjon var blitt styrket gjennom Spesiaskoleloven av 1951. Spesiaskolerådet ble opprettet i 1963 som et slags ekspertråd med 7 medlemmer lagt under departementet. Gjennom denne omorganiseringen ble spesiallærerne mer direkte trukket inn i statsapparatet som fagkyndige rådgivere og eksperter. Dette ga faggruppen en styrket posisjon og status.²⁹⁹ Debatten om spesialundervisningen i 1967 ble nok oppfattet som et urettferdig angrep på en yrkesgruppe som hadde sett på seg selv som de svakes gode hjelpere, men ett av de viktigste forslagene som fulgte var at man skulle gjøre en storsatsing når det gjaldt utdanning for de som skulle jobbe med funksjonshemmede. Den store statlige utbyggingen av spesialskolene som var signalisert i St.mld. 42 (1965-66) gikk ikke som planlagt.³⁰⁰ ”Blomkomiteen” utarbeidet et forslag til nye regler for spesialundervisningen som de la frem i 1969/70.³⁰¹ Komiteen la stor vekt på at likeverdighet var utgangspunktet for skoletilbudet til alle, og at alle har rett til tilpasset opplæring enten i normalskolen eller i spesialskole. Integrering av funksjonshemmede i skole og samfunn skulle være målet. De prinsippene som Blomkomiteen la til grunn ble videreført i Mønsterplanen som kom i 1974. Spesialpedagogikken som fagfelt endret seg fra å drive med utskilling av barn med avvik i første del av 1900-tallet, til å fokusere på mulighetene for å integrere den samme elevgruppen, ”barn med særskilte behov”, fra 1960-tallet. Arbeidsfeltet flyttet seg organisatorisk fra statlige institusjoner med direkte arbeid med

²⁹⁸ St.mld.42 (1965-66):5 *Om utbygging av spesialskolene*..

²⁹⁹ Ravneberg 1998:185.

³⁰⁰ *Om utbygging av spesialskolene*.

³⁰¹ Knut Blom som også var aktiv i aksjonen ”*Rettfærd for de handicappede*”.

elever til arbeid i kommunale og fylkeskommunale rådgivende instanser.³⁰² Til forskjell fra debatten og den politiske helomvendingen når det gjaldt spesialundervisningen generelt, så var det ikke noe som tydet på at dette skulle gjelde for døveskolene. Også i St.mld.42 ble det slått fast at døves (kategorisert som undervisningsgruppe II) kontakt- og lærevansker var av en slik art at de måtte undervises etter bestemte metoder i spesialscole både på grunnskole-trinn og i videregående skole.³⁰³ Døvepedagogene støttet en fortsettelse av døveskolene som segregerte, statlige spesialscoler, og fikk støtte fra foreldreforeninger og brukerorganisasjonene. Konkret var det foreslått å utvide yrkesskoletilbudet i Bergen med plass til 96 elever i internat, det som senere ble Bjørkåsen skole.

De svenske døvepedagogene hadde stor innflytelse som pionerer og som sakkyndige i utredninger frem til andre verdenskrig. I årene etter det mener Pärsson å se ulike interesser og meningssprik i forbindelse med døves krav om teoretisk utdanning, og i forbindelse med at døve undervisningen i videregående skole flyttet til Örebro. Det betydde kroken på døra for mange av de første døveskolene, og overflødige døvelærere ville miste jobben eller måtte flytte på seg. I tillegg var mange pedagoger skeptiske til om teoretisk utdanning passet for døve.

Døveforeningene

Ruth Jensen konkluderer i sin hovedoppgave med at organiseringen av videregående opplæring for døve har klar sammenheng med brukerorganisasjonenes skolepolitiske program, dvs at brukerne har vært premissleverandører i debatten.³⁰⁴ Dette begrunner hun med at brukerorganisasjonene i de tre landene hadde ulikt syn på tilbudet for hørselshemmede elever i videregående opplæring, og at disse forskjellene gjenspeiles i det faktiske tilbudet elevene tilbys. Det de har felles er kampen for at tegnspråk skal aksepteres som et offisielt språk. Norges Døveforbund (NDF) har i alle år kjempet for egne skoler for døve med tegnspråk som undervisningsspråk. Selv om kravet ble innfridd så har det vært usikkerhet rundt døveskolenes fortsatte eksistens. Allerede på 1980-tallet var det et ønske fra myndighetene om større grad av integrering av døve. I 1990 mobiliserte døveforbundet sammen med foreldreforeninger til kamp for å bevare døveskolen blant annet gjennom aksjonen "*La døveskolen leve*".³⁰⁵ Planene om nedleggning av videregående spesialscoler for døve ble da skrinlagt for en stund,

³⁰² Ravneberg 1998

³⁰³ St.mld.nr.42 (1965-66):12.

³⁰⁴ Jensen 2001:3.

³⁰⁵ Se kap.7.

og i Norge kunne døve ungdommer i videregående skole velge mellom døveskole, knutepunktskole eller integrering i hjemmeskolen. NDF la vekt på at døve skulle være tospråklige med tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk, men det er retten til tegnspråk som har vært viktigst.

I Sverige er det tre ulike forbund: Sveriges Dövas Riksforbund (SDR), Riksförbundet för döva, hörselsskadade och språkstörda barn (DHB) og Hörselsskadade Riksförbund (HRF). De to sistnevnte gikk inn for oral undervisning, mens SDR gikk inn for tegnspråklig opplæring. På SDRs forbundsdager i 1970 medvirket forskere og leger som var positive til bruken av tegnspråk, og foreldre til døve barn ble invitert til informasjonskonferanse. Det ble starten til samarbeidet mellom voksne døve og døve barns foreldre, og tospråklighet ble et viktig mål for opplæringen av døve barn.³⁰⁶ Den organisatoriske modellen sverskene valgte med egne enheter for døve innenfor en "normalskole" legger til rette for tospråklighet.

I Danmark ble tegnspråket anerkjent som undervisningsfag i 1991. Danske døves Landsforbund (LF) og Danske Døves Ungdomsforbund (DDU) har tradisjonelt fokusert mye på tolkespørsmålet fordi det har vært et viktig element i døves opplæringshverdag. Organisasjonene går imidlertid inn for tospråklig døveundervisning, og legger stor vekt på valgfriheten når det gjelder opplæringssted. Dette har vært en tradisjon i Danmark, i motsetning til i Sverige der det har vært en tradisjon med senteriskoler.

Normaliseringsdiskursen

Ruth Jensen peker på at det var ulik oppfatning av begrepene normalisering og integrering i de tre skandinaviske land, noe som fikk konsekvenser for organiseringen av de videregående skolene for døve. I Norge var det en utbredt oppfattelse at fysisk integrering ikke nødvendigvis fører til sosial integrering, og at normalskolen for døve kunne være døveskolen. Derfor ble døveskolene bygd ut med internat slik at de kunne ta imot elever fra hele landet. Også i Sverige valgte de å beholde et sterkt sentralisert skoletilbud for døve ungdommer. Det at disse er lagt til de ordinære gymnasieskolene mener Ruth Jensen kan være et uttrykk for at døveforbundene i Sverige vektlegger tospråklighet i sterkere grad enn i Norge. I Danmark la de vekt på integreringsbegrepet som et mål i seg selv, der retten til å velge bosted har vært prioritert. Dette kan være en av årsakene til at danskene har valgt en organisering av døves utdanning som innebærer fysisk integrering av døve i normalskolen ved bruk av tolk.

³⁰⁶ Jensen 2001:97.

Kapittelkonklusjon:

Det finnes ulike forklaringer på hvorfor videregående opplæring i Skandinavia fikk den utviklingen som de gjorde. Min hypotese om at de var organisert nokså likt stemmer ikke, og det er særlig Danmark som har et svært annerledes system enn Norge og Sverige. På en sentraliserings- og desentraliseringsskala ligger Sverige lengst ut mot sentralisering i og med at så å si all videregående døveundervisning er samlet i Örebro. Danskene ligger lengst mot desentralisering siden de ikke har egne skoler for døve på videregående nivå, og Norge befinner seg et sted midt på akse med flere knutepunktskoler i ulike landsdeler. Ruth Jensen mener døveforbundenes syn på opplæringen har vært utslagsgivende i de enkelt land, og at de har hatt foreldregruppen med seg når de har fått gjennomslag for sitt syn. Anita Pärsson har pekt på at døveskolene følger etter den vanlige skolelovgivningen men med noen års etterslep. Større politisk stabilitet, økonomisk utvikling og en kvalitativt forbedret folkeskole er noen faktorer som Anita Pärsson mener har betydning for opprettelsen av den svenske fortsettelsesskolen for døve. Overgangen mellom grunnskolen og fortsettelsesskolen ble gjort lettere, og når forholdene for majoritetens barn forbedres følger minoritetsgruppene etter. Slik kan vi si at majoritetsgruppene danner politisk klima for endringer også for de små gruppene.³⁰⁷ Oppfattelsen av begrepet normalisering er ulikt i de tre landene, og det får konsekvenser for hvordan døveskolene organiseres. I Danmark har valgfrihet i forhold til bosted vært sterkt understreket, og fysisk integrering i normalskolen med tolk har vært sett på som et godt tilbud. I Sverige og Norge har det vært lagt vekt på at døve ikke kan integreres i et hørende skolemiljø, og at det er i egne grupper de er integrert. Bevisstheten om å gjøre noe for gruppen kommer på samme tid, men hva man gjør er forskjellig. Vi kan neppe snakke om idèimport i denne sammenhengen. Jeg vil heller fremstille det slik at det har en pragmatisk side og en idèside. Inspirasjon og nye ideer oppstår i møte mellom engasjerte aktører, og når man har en ide man vil gjennomføre er har man størst sjans for å lykkes om man bruker argumentasjon som de politiske beslutningstakerne er mottakelige for og den diskursen som er ”i tiden”. Nasjonaloverskridelser skjer gjerne på idèplanet, men med en nasjonal implementering i praktisk politikk. Og kanskje er det som Klas Åmark sier: at vegvalgene er vanskelig å snu, og at de nasjonale særtrekkene fortsetter og til dels forsterkes.³⁰⁸

³⁰⁷ Pärsson 1997:148.

³⁰⁸ Åmark 2005:22.

KAP. 10: HOVEDKONKLUSJON

Fremveksten av en videregående skole for døve i Bergen kom ikke ”rekende på ei fjøl”. Det hadde vært en lang kamp for å få en slik skole, og det ble en lang kamp for å beholde den. Bergen offentlige skole for døve startet på et tidspunkt da den materielle situasjonen absolutt ikke lå til rette for det, midt under krigen. Den etterlengtede felles skolen for jenter og gutter, Bjørkåsen skole som kom i 1972, ble bygget etter at prinsippene om integrering og normalisering av funksjonshemmede var nedfelt i skolelover og planer. Da skolen fikk eksamensrett for allmennfaglig studieretning og døve fikk mulighet til å studere på høyskoler og universitet, var paradoksalt nok trusselen om skolenedlegging overhengende med den argumentasjonen at opplæringstilbudene var for dårlige og valgmulighetene for snevre.

Segregering for dyktiggjøring

Norges Døveforbund førte en mangeårig kamp for at døve skulle bli akseptert som likeverdige samfunnsmennesker, og for å oppnå like rettighetene som andre i samfunnet. Døveskolene var viktige fordi opplæringen ga tilgang til talespråket, til utdanning, til arbeid og til verdighet. De krevde likeverdighet og å bli integrert i samfunnet, men mente at forutsetningen for å kunne dyktiggjøres til dette var at de fikk ha sine organisasjoner, sitt miljø og sitt språk. Det var ingen motvillighet fra myndighetenes side, selv om det var en viss treghet i å imøtekomme kravet. I en økonomisk oppgangstid med behov for å få alle i arbeid ble kravet innfridd, om enn med et etterslep for døveskolen sammenlignet med normalskolen. Like før krigen brøt ut var Lov om yrkesskoler vedtatt, blinde hadde fått sin yrkesskole og døve i Sverige hadde fått opprettet fortsettelsesskoler. Rettferdighetsargumentasjonen fikk gehør, men likevel var det aktører med handlekraft og tilgjengelig lokale i Bergen som fikk skolen og internatet på plass på et tidspunkt som kan betegnes som oppsiktsvekkende. På mange måter kom endringene og presset i den første perioden fra aktører ”nedenfra”.

Integrering og normalisering

På slutten av 1960-tallet skjedde det viktige endringer i skolepolitikken. Velferdsstaten gjaldt ikke alle i praksis, ikke for de funksjonshemmede. Spesialskolene som hadde eksistert som små øysamfunn ble utsatt for massiv kritikk fordi de ikke var gode nok. Kritikken kom både fra myndighetenes side, fra skolene selv og fra foreldregruppen. De nye aktørene var foreldregruppen i allianse med profilerte samfunnstopper med medieerfaring som satte fokus på de funksjonshemmedes omsorgsforhold.

Antallet spesialskoleelever økte dramatisk i 1950-1960-årene blant annet pga den systematiske testingen av skolebarn, og tilmeldingene økte uten av bevilgningene til skolene

økte tilsvarende. Men da spesialskolene skulle få et løft slik det lå an til i St.mld. 42(1965-66) snudde opinionen, og trykket om endringer kom igjen nedenfra. Spesialskolene som før hadde vært nokså lukkede systemer ble et samfunnsanliggende, og det ble henvist til menneskerettighetene. Integrering, likeverd og normalisering var ideer som delvis kom utenfra, og ble implementert i de nasjonale lovverkene. FNs konvensjoner om menneskerettigheter og om funksjonshemmedes rettigheter dannet på mange måter plattformen, og ga føringer for både for tenkemåter og politiske prosesser. På mange måter kan man se overordnede tankestrømninger og ideer, slik Olden-Jørgensen peker på når han snakker om tendenskritikken (se s. 23).³⁰⁹ Ideene ble viktige prinsipper i sosiallovgivningen og skolelovgivningen. Først ut var sosiallovgivningen som representerte brudd med særomsorgstenkningen og innførte normaliseringsprinsippet (se s. 53).³¹⁰ Tanken om at alle skulle få vokse opp i sitt nærmiljø og med sin familie med nødvendige tilrettelegging, vant fram i politiske beslutningsorgan og i opinionen.

Døvebevegelsen tok opp tendenser i tiden og brukte den argumentasjonen og diskursen som var mest opportunt og som ga best ”klang” hos beslutningstakerne. En slik ”klangbunn” er gjerne basert på overordnede ideer og diskurser knyttet til ”sannhetsregimer” i tiden. Enkelte ord virker som trylleformularer og gir lettere aksept for tanker, ”pluss-ordene” normalisering og integrering er eksempler på dette. Døvebevegelsen omdefinerte imidlertid normaliseringsbegrepet og fikk delvis gehør for dette i det politiske ”spillerrommet”. Døve hevdet at de hadde sin normalskole i døveskolen og sitt hjemmemiljø i døvesamfunnet. For døveskolene var ikke normalisering og integrering i den hørende skolen noen aktuell problemstilling før på 1990-tallet. Det var ikke noe ønske fra døves side, og i skolelovgivningen var døve lenge unntatt fra de generelle intensjonene om integrering, sammen med blindegruppen. En forholdsvis allmenn oppfatning var at døve trengte spesielle metoder i opplæringen, så døveskolene levde i ”fred og ro” helt til slutten av 1980-tallet.

I 1989 ble planene om å omstrukturere spesialundervisningen kjent, initiert av regjeringen gjennom Prosjekt S. Spesialskolene skulle nedlegges, og noen av dem skulle omgjøres til ressursenter med spisskompetanse på bestemte spesialpedagogiske felt. Dette førte til en oppvåkning i døvesamfunnet, på bakgrunn av en opplevd trussel mot alt de hadde kjempet for og fått gjennomslag for. Planene og de overordnede ideene hadde vært nedfelt i stortingsmeldinger siden 1970-tallet, men først 20 år etter var endringene i ferd med å bli en realitet for døvegruppen. Denne gangen kom planene ovenfra og protestene nedenfra. Fagmiljøet

³⁰⁹ Olden-Jørgensen 2001:54-55.

³¹⁰ Jfr. *Vanføreløven* av 1958, *Lov om uføretrygd og attføring* av 1960 og St.mld. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for de handicappede*.

følte seg tilsidesatt, umyndiggjort, og fremmedgjort i den politiske prosessen. De hadde den fremste kompetansen på hørselshemming, men opplevde at de verken ble hørt eller tatt med på råd. Bjørkåsen skole hadde fått mange nye linjer, og endelig også allmennfaglig studie retning. I 1987 hadde skolen sitt første russekull og døve fikk dermed anledning til å studere på universitet og høyskoler. Flere døve enn noen gang tok fagbrev og ordinær eksamen i videregående skole. På bakgrunn av det kjente skolens folk seg ikke igjen i kritikken om at læringsmiljøet var dårlig og valgfriheten for snever. Den fastlåste konflikten mellom myndighetenes planer og døvesamfunnets protester førte til en konservatisme fra døvesamfunnets side som virket stagnerende, og de ble nok oppfattet av myndighetene som forsvarere av et foreldet system. Skolens betydning i døves liv og historie har vært spesiell, derfor ble en trussel mot skolene også oppfattet som en trussel mot hele døvesamfunnet som sådan. Denne frontdanningen med to motstående aktører kjørte en viktig og nødvendig skoleendring i grøfta, og det endte med en konflikt som det ikke kom noe konstruktivt ut av fordi ethvert innspill ble oppfattet som fiendtlig. Byråkratiet fikk oppgaven med å gjennomføre de politiske myndighetenes beslutninger, og endte som syndebukker.

Staten ville ikke drive skole, men skolen klamret seg til en dårlig skoleeier som det var sterk misnøye med. Staten hadde vært oppfattet som garantisten for et trygt og kontinuerlige system med samme rettigheter for alle, men slik var det ikke lenger på 1990-tallet. Fra myndighetenes side var det heller ikke enhetlig argumentasjon. Departementet og byråkratiet ble oppfattet å ha felles mål, men Stortinget vaklet. De hadde vedtatt langsiktige lover, men når det kom til implementeringen så snudde flere av partiene som følge av protestene og av media oppmerksomheten. Døveskolene fikk likevel fortsette som helårstilbud som de eneste spesialskolene.

Diskurser utvider handlingsrommet

Argumentasjonen på 1980-tallet hadde endret seg gjennom at døvebevegelsen tok i bruk en minoritetsdiskurs. Døv bevissthet og økt fokus på tegnspråk og kultur styrket døves identitet. Gjennom minoritetsdiskursen endret døveorganisasjonen premissene for diskusjonen om særskolene for døve ved at de definerte døve som en språklig og kulturell minoritet.

Rettighetsargumentasjonen gikk ikke lenger på normalisering versus segregering, men på retten som minoritet til å være tospråklig og til å bevare og utvikle sin egen kultur. Allegorien til samene ble ofte brukt av døvebevegelsen, de viste til samenes oppnådde rettigheter til eget språk og egen kultur. Dette var ideer som lå i tiden og som døvebevegelsen tok opp i seg og tilpasset den politiske prosessen.

Døveforbundet som aktør fikk gjennomslag for mange av sine viktigste krav som anerkjennelse av tegnspråket som et fullverdig språk, retten til opplæring i og på tegnspråk, tegnspråkopplæring for foreldre osv. ved å ta i bruk to ulike diskurser på ulike handlingsarenaer. Aktørgruppene opptrådte i atskilte organisasjoner, men med en enhetlig argumentasjon. I aksjoner var det en enhetlig gruppe som jeg har kalt døvesamfunnet, i lobbyvirksomhet og i media opptrådte aktørene som Norges Døveforbund og Foreldrelaget. Profesjonene som aktører kunne holde en lav profil fordi de hadde mindre gjennomslagskraft og ble i større grad oppfattet som å ha en skjult agenda (redde arbeidsplassene). Målet for alle var å bevare døve skolene som egne skoler. Denne enheten var ikke nødvendigvis helt reell, for det var flere kontroverser mellom foreldregruppa og lærerorganisasjonene om bl.a. krav til tegnspråkkompetanse og til krav om spesialpedagogikk. Døveforbundet og foreldregruppen kritiserte lærerne og skolen, blant annet fordi tegnspråkkompetansen ikke var god nok.³¹¹ Enheten holdt utad men den var ikke like reell innad i "alliansen".

For å få rett til tegnspråkopplæring for foreldre til døve barn ble ikke minoritetsdiskursen brukt, men derimot funksjonshemmedediskursen. Skulle trykdeloven brukes, så måtte døve defineres som funksjonshemmede og med rettigheter knyttet til den.³¹² Når foreldre hadde fått rett til tegnspråkopplæring og elevene fikk rett til opplæring i og på tegnspråk, så kom kravet til og tilbudet om formell tegnspråkopplæring også for lærerne.

Jeg synes å se at det først og fremst er foreldrenes stemme som blir lyttet til i "konfliktsituasjonene" i 1967, i 1990 og i 1996. Foreldre er en gruppe man ikke avfeier fordi de er genuint opptatt av og kjenner sine barns behov. Alle andre kan ha en mer eller mindre skjult agenda eller prinsipper de vil ha igjennom. En annen årsak til at foreldrene ble lyttet til kan være at de brukte det kanskje mest effektive handlingsrommet, nemlig media. Mediedekningen av aksjonene ble så stor at saken kom på den politiske dagsorden. Fortvilte foreldre med funksjonshemmede barn "slår" sterkt og får lett sympati fra opinionen og fra politikere.

Ideene krysser grenser

På spørsmålet om prosessen var et resultat av idèimport, har jeg vurdert det slik at ideene ble tatt opp og brukt når det var fornuftig i sammenhengen. Den ulike organiseringen av døveskolene i de tre skandinaviske landene tilsier at det ikke er idèimport, men at ulike skoletradisjoner ligger til grunn for de nasjonale særtrekkene. Argumentasjonen var imidlertid mye den samme i Sverige og Norge både fra myndighetenes side og fra døvemiljøets side. Det at

³¹¹ Intervju med Malcolm Hurlley 25.02.07.

³¹² Op.cit.

Sverige fikk en fortsettelsesskole for døve før oss kan tilskrives den økonomiske oppgangen som kom tidligere der enn her hos oss. Argumenter som brukes på ulike spesielle felter har ofte generelle komponenter og de krysser grenser. Argumentasjonen på enkelte fagfelt stimulerer andre fagfelt når folk kommer i kontakt. For eksempel vil døveorganisasjonen dels bære inn og dels fange opp slike argumenter, og spre de blant sine medlemmer.³¹³

Begrepsbruken og diskursen som har oppstått innenfor funksjonshemmedeforskningen og – lovgivningen har vært en viktig faktor i hvordan man ser på funksjonshemmede. Når man bruker begrepet normalskole så innebærer det at noen skoler er unormalskoler. Når noen er normalelever vil det medføre at andre er spesialelever. Begrepene om de som er annerledes har endret seg med tiden, og derfor endrer vi også syn på ”de andre”. Diskursen rundt begrepene normalisering og integrering, normal og avviker førte til endrede oppfatninger av hvem som skulle være innenfor og hvem som ikke skulle inn i normaliteten. Døve snudde på dette ved ikke å akseptere en snever normalitet og fysisk integrering, men krevde retten til å være segregert for å kunne bli reelt integrert. Dette synes å ha slått igjennom som argumentasjon for å bevare spesialskolene for døve. Den franske filosofen Michel Foucault var opptatt av å utfordre konvensjonelle forklaringer på sosiale fenomener og det begrepsapparatet som ble brukt i manifesteringen av fenomenene. Han fremhevet betydningen av å avdekke reglene for etablering av diskurser, og mente det finnes et slags grunnleggende sett av regler som styrer diskursen i ulike perioder, et ”sannhetsregime”.³¹⁴ Noen diskurser blir ansett som sanne og andre ikke, og man må finne legitimitet i forhold til det spesifikke sannhetsregimet som er i tiden. Det kan synes som om det er det døvesamfunnet har klart å gjøre ved å skifte mellom likeretts- og særartsargumentasjonen etter hva som passer.

Individualisering og valgfrihet

Generelt i samfunnet har det de siste ti årene skjedd en sterkere grad av individualisering. Minoritetstankegangen oppfattes kanskje som noe bakstreversk i dag. Vi ”shopper og zapper” det som passer vårt individuelle behov, og individualiseringen har ført til at foreldre også ”shopper” skoletilbud for sine barn. Flere og flere døve velger en kombinert skolegang med tilrettelegging i hjemmeskolen og eventuelt korttids- eller deltidsopphold i døveskolen. Den teknologiske utviklingen har gitt døve økt håp om bedre hørsel gjennom CI, og det fokuseres i sterkere grad på artikulasjons- og lyttetrening. Likevel viser det seg at foreldre også velger tegnspråk til tross for legestandens advarsler.³¹⁵ Valgmulighetene og individuelt tilpassede

³¹³ Intervju med Hernes 06.03.07.

³¹⁴ Froestad 1995:439.

³¹⁵ Bergh, ABM2004#4:38.

undervisningsopplegg med støtte fra kompetansesentrene har ført til en nedgang i elevtallet i døveskolene. Knutepunktskolene oppfattes derfor som et godt alternativ, de kan tilby flere valgmuligheter, mer fleksible undervisningsgrupper og et større sosialt miljø. Brukergruppen er ikke den samme som før og det krever nye pedagogiske løsninger.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg belyst de politiske og ideologiske tankene som lå til grunn for opprettelse og nedleggelse av en videregående skole for døve i Bergen, og vist til de ulike aktørenes roller på handlingsarenaene. Partenes diskurs har påvirket oppfatningen av verden og de "sannhetsregimene" som de på hver sin side har forfektet. De politiske beslutningene har i stor grad vært styrt av ideologi og overordnet samfunnssyn, gjerne som følge av et sterkt emosjonelt engasjement fra aktørene. Ofte er det slik at enkeltpersoner kommer inn i fagfelt på grunn av personlige erfaringer og personlig samfunnsmessig engasjement, og som fører en over i politisk arbeid. Skottene mellom fagfolk, forvaltning og politikere er ikke tette, og de bærer gjerne med seg ideene på de handlingsarenaene der de opererer til ulik tid. Mange aktører har en fortid i fagfeltet og vedlikeholder etablerte nettverk. I oppgavens innledning siterte jeg Leif Mjeldheim som stilte spørsmålet om de reelle avgjørelsene egentlig blir til under påvirkning av mange ulike krefter innenfor og utenfor forvaltningen. I arbeidet med faglitteraturen, kildematerialet og gjennom informantene mine kan jeg se at politiske beslutninger gjerne foregår slik Mjeldheim antydte. Men noen ganger går ting seg til, rett og slett for di tiden er moden.

LITTERATUR OG KILDER

Trykte kilder:

Stortingets trykksaker:

Stortingsdebatt 12.1.1967 Stortingstidende 1966-67. Forhandlinger i Stortinget nr.245.
Stortingsdebatten om St.mld.54 (1989-90) 3.juni 1991.
Dokument nr. 8:76 (1995-96).
Dokument nr. 8:25 (1996-97)

Regjeringens trykksaker:

Lov om døve, blinde og aandssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke-dannelsesdygtige aandssvake av 4.juni 1915, KUD.
Ot.prp.nr.56 (1939) *Lov om yrkesskoler for håndverk og industri*, KUD
Lov av 23.november 1951 *Om spesialskoler*, KUD.
Ot.prp.nr. 42 (1958) *Vanføreloven*, SD.
Ot.prp.nr.72 (1962-63): *Endring av lov om spesialskoler* av 23.nov. 1951, KUD.
St.mld. nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene*, KUD.
St.mld.nr.88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. SD.
O.prp.nr.18 (1973-74).
Lov om videregående opplæring av 21.juni 1974, KUD.
Lov om grunnskolen 1974, KUD.
Lov om grunnskolen av 13.juni 1969 med tilleggslov av 13.juni 1975, KUD.
St.meld.nr. 98, (1976-77) *Om spesialundervisning*, KUD.
St.meld nr. 50 (1980-81) *Om statens skoler for spesialundervisning*, KUD.
St.meld nr.61 (1984-85) *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*, KUD.
St.mld.67 (1986-87) *Ansvar for tiltak og tenester for psykisk utviklingshemma*. SD.
St.meld nr.54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, UFD.
St.meld 35 (1990-01) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, UFD.
St.mld.23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.KUF.
St.meld.nr.14 (2003-2004) *Om opplæringstilbod for hørselshemma*, UFD.

Komiteinnstillinger:

Innstilling til 1. *Lov om døveskoler*. 2. *Lov om blindeskoler*. 3. *Lov om særskoler og arbeidshjem for tungnemme og om pleie for åndssvake*. Avgitt av Kirke- og Undervisningsdepartementet den 8.april 1937 nedsatte komité. Innstilling til 1. *Lov om døveskoler* § 2 avgitt 27.mai 1938.
Inst.S nr.4 (St.mld.nr.42 for 1965-66) Tilråding frå kyrkje- og undervisningsnemnda om *utbygging av spesialskolar*.
Inst.O. nr.74 (1974-75).
Inst S 323 (1984-85) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om *visse sider ved spesialundervisning og den pedagogisk-psykologiske tjeneste*.
Inst.S nr. 323 (1985-86).
Inst.S nr. 160 (1990-91).
St.mld.nr.35 (1990-91) Tilråding fra KUF av 15.mars 1991.
Inst.S.nr.228 (1997-98) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om *opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Rapporter:

Prosjekt S Handlingsplan. Framtidig organisering av spesialpedagogiske tiltak og tjenester 1989, KUD.

Prosjekt S: *Hørselshemming. Framtidig pedagogisk tilbud til døve og tunghørte*. Rapport fra ad hoc-utvalget hørselshemming jan. 1990.

Prosjektplan for "Omstrukturering av spesialundervisning". KUF 1991.

"Sunnanårrapporten" *Å høre eller ikke høre*. Rapport fra Arbeidsgruppe. KUD 2000.

ABM#10:2004. Bergh, Grete: *Norsk tegnspråk som offisielt språk*.

Avisartikler:

Dagen 17.04.42: *Landets første framhaldsskole for døve*.

Demokraten 19.03.63: *Advarer mod statens efterskole for døve*.

Dagbladet 12.11.66: *SAMARBEID må rive murene mellom de handikappede*.

Dagbladet 14.11.66: *Landsrådet for funksjonshemmede- hvem tar nå initiativet?*

Bergensavisen 17.04.96:13 *Elevene tar feil*.

Fanaposten 19.04.96: 4. *15 kan miste jobben*.

Bergens Tidende 24.04.07: *Døve krever svar fra Tinget*.

Møtereferat/ årsmeldinger/ foredrag/ artikler:

Div. referat fra styremøter mellom styrene for spesialskolene i regi av Kirke departementet/ KUD v/ direktøren Marie Pedersen: 1938-1968. Marie Pedersens private arkiv, NTNU avd. Gunnerus, Trondheim

Foredrag ved Thoralf Eng på styremøter: *Innlegg om fortsettelsesskolen for døve*. Bergen off.skole for døve.

Thoralf Eng: *Døve i arbeidslivet*. Innlegg på styremøte på Kjelle skole 1949.

Thoralf Eng: *Yrkesskolens problemer. Rapport om elever utskrevet av yrkesskolene i årene 1948/49-1949/50* Styremøte på Hunn i 1950.

Referat fra Spesialskolestyremøte 24. -26.2.1964. Bjørkåsen skoles arkiv, Statsarkivet i Bergen.

Årsmeldinger for Bergen offentlige skole for døve /Bjørkåsen skole 1967-1982.

Brev av 13.04.1966 til Stortinget fra aksjonen "Rettferd for de handikappede". Vedlegg til Norske døves landsforbund 50 år, tanker ved et jubileum, Bergen 1968

Prosjekt S informerer, 1990:3:2

Norsk audiopedagogisk forening 1991: *Hørselshemmede og arbeidsmarkedet*. Kompendium.

Referat fra møte på Bjørkåsen skole 07.03.96. Malcolm Hurtleys private arkiv.

Referat fra møte 31.05.96 mellom organisasjonene og Styret for de landsdekkende kompetansesentra.

Hordaland fylkeskommune, opplæringsavdelinga. Arkivsak 200407243-12, arkiv nr. 52

Slåtthaug videregående skole-Bjørkåsen videregående skole-samanslåing.

Statlig spesialpedagogisk støttesystem: Videregående opplæring for hørselshemmede elever 2004/2005.

Tidsskrift:

Tegn og Tale 1948:3

Døves Tidsskrift 1980:17, 1985:50, 1993:6, 1993:43, 2006:11

Nordisk tidsskrift för dövstumskolan 1931:10, 1932:10, 1938:9.

Gudmund Hernes: *Hva styrer styrerne?* *Samtiden* 1980:1

Utrykte kilder:

Brev av 30.11. 28 fra styrer Johs.Berge til Kirke- og undervisningsdepartementet. Skådalen skoles arkiv. Råd og utvalg. Diverse.

Brev av 25.04. 33. fra direktør Otto Grennes til Marie Pedersen. Marie Pedersens privatarkiv nr.138 Gunnerus, NTNU, Trondheim. Boks 2.

Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo Råd og utvalg nr.6 Diverse. Fortsettelseskomiteen 1936-1942.

Brev av 24.01. 36 fra en far til stortingsmann Vorum. Skådalen skoles arkiv, Statsarkivet i Oslo. Råd og utvalg nr.6 Diverse.

Innstilling fra den nedsatte komite til utredning av saken. 1937/38 *vedr. Videregående utdanning av døve*. Innstilling avgitt 22.juli 1938. Bjørkåsen skoles arkiver: Planer 1937-1965 Ac1, Statsarkivet i Bergen og Statsarkivet i Oslo.

Redegjøreke vedr. Videregående utdanning av døve. Oslo 26.02.1941. Conrad B. Svendsen. Fra Skådalen skoles arkiv, Råd og utvalg nr.6 Diverse. Fortsettelseskomiteen 1936-1942. Statsarkivet i Oslo.

Brev av 09.02.42 fra direktør Marie Pedersen til styrer Toralf Eng. Statsarkivet i Bergen.

Brev av 24.mai 1943 fra Toralf Eng til skolestyrer P. Anderson. Statsarkivet i Bergen.

Brev av 17.januar 1966 fra KUD til Bergen off.skole om ny yrkesskole for døve. Bjørkåsen skoles arkiv. Statsarkivet i Bergen

Notater av T.Eng 13.2. 68 fra Seksjonsmøte for døve/tunghørte. Styremøte i Stavanger 11-14.2.1968. Statsarkivet i Bergen.

Brev av 25.10.89 fra Foreldrelaget i Hordaland til Prosjektgruppen Prosjekt S v/ I.Helgeland.

Brev av 01.12.95 fra Styret for de landsdekkende kompetansesentra til KUF-dept.

Brev av 22.02.96 fra Styret for de landsdekkende kompetansesentra til elevene ved Bjørkåsen skole. *Vedr.videregående opplæring for hørselshemmede*.

Brev av 29.02.96 fra Norges Døveforbund v/ Svein Arne Peterson til *Elevrådet ved Bjørkåsen skole v/elevrådsleder Frode Nordeide*.

Brev av 12.03.96 fra elevene ved VKS avd. Bjørkåsen skole til Stortingets KUF-komite.

Brev av 15.04.96 Fra Bergen Døveforening til Styret for de landsdekkende kompetansesentra.

Brev av 9.05.96 fra statsråd Reidar Sandal til komiteen vedr. Dokument 8:76 Kompetansesentrene for hørselshemmede.

Brev av 23.05.96 fra Foreldreutvalget for hørselshemmede til Kirke- og utdanningskomiteen v/ Siri Frost Sterri *Vedrørende uttalelser fra styret for landsdekkende kompetansesentra på åpen høring den 9.mai 1996*.

Intervju foretatt av Laila Ulvestad:

Intervju med Thorbjørn Johan Sander 24.03.04.

Intervju med Asle Georg Karlsen 16.04.05.

Intervju med Malcolm Hurlley 15.02.07.

Intervju med Sissel Marit Grønlie 28.02.07.

Intervju med Elen Lein 02.03.07.

Intervju med Øystein Stette 5.03.07.

Intervju med Gudmund Hernes 06.03.07.

Intervju med Grete Knudsen 01.03.07.

Intervju med Sverre Urheim Lie 29.03.07.

Intervju med Sigrid Sve Låstad 24.04.07.

Nettsteder:

<http://www.statped.no> 20.08.06

http://www.h-f-h.no/nor/om_oss/historikk 15.04.07

<http://www.helsetilsynet.no> 13.02.07

www.rikshospitalet 05.04.07.

www.andata.no 05.04.07.

Litteratur

- Anderson, Per: *Hovedlinjer i døveundervisningens historiske utvikling*. Oslo 1960.
- Ahlström, Margareta: *Isolering-gemenskap?! En rapport om samhällets syn på dövskolan samt intervjuer med personer, som gått i dövskolan*. Stockholm 1991.
- Askheim, Ole Petter: *Fra spesialskole til kompetansesenter: Hva består utfordringene i for spesialskolene?* Skoleforskningsprosjektet *Spesialskolen som ressurscenter*. Arbeidsrapport 1988 a.
- Askheim, Ole Petter: *Spesialpedagogiske kompetansesentra: Prinsippgrunnlaget* Skoleforskningsprosjektet *Spesialskolen som ressurscenter*. Arbeidsrapport 1988 b.
- Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon, 1978.
- Banke, Cecilie Felicia Stokholm, *Den sociale ingeniørkunst i Danmark. Familie, stat og politikk fra 1900 til 1945*. Ph.d.-afhandling Institut for historie og samfunnsforhold, Roskilde Universitetscenter. 1999.
- Basilier, Trygve: *Hørselstap og egentlig døvhhet i sosial- psykiatrisk perspektiv*, Universitetsforlaget 1973.
- Befring, Edvard: *Læring og skole. Vilkår for et verdig liv*. Samlaget. Oslo 1994.
- Bjørndal, Ivar: *Videregående opplæring i 800 år - med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum Bok, Halden 2005.
- Bjørnson, Øyvind og Inger Elisabeth Haavet: *Langsomt ble landet et velferdssamfunn. Trygdens historie 1894-1994*, ad Notam Gyldendal 1994.
- Breistein, Arvid, Sigrid Sve Låstad, Laila Ulvestad: *Hvilke faktorer virker fremmende og hvilkevirker hemmende for at døve skal fungere godt på en arbeidsplass med hovedsakelig hørende kolleger?* Prosjektarbeid i audiopedagogikk 2000.
- Christiansen, Niels, Finn Petersen, Klaus Edling, Per Haave: *The Nordic Modell of Welfare*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen 2006.
- Dahl, Tove Stang: *Barnevern og samfunnsvern: om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst I Norge*. Oslo 1992.
- Falkenberg, Eva-Signe og Reidar Olsholt: *Kulturelt døves vilkår og funksjon i det norske samfunn*, Oslo 1988.
- Falkener Bertheussen, Odd og Odd Naustvoll: *Norsk Audiopedagogisk Forening 1896-1996. En historie om døvelærere og faget deres gjennom hundre år*. Døves Forlag 1996.
- Froestad, Jan *Faglige diskurser, intersektorielle premisstrømmer og variasjoner i offentlig politikk. Døveundervisning og handikapomsorg i Skandinavia på 1800-tallet*. Institutt for administrasjone- og organisasjonsvitenskap, UiB 1995.
- Froestad, Jan: *Den offentlige handikappolitikk - et bidrag til de funksjonshemmedes frigjøring?* Notat nr. 30 (1996), Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, UiB 1996.
- Froestad, Jan, Per Solvang og Mårten Söder (red): *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Gyldendal Akademisk, Oslo 2000.
- Goffmann, Erving: *Anstalt og menneske*. Paludans forlag, København 1967.
- Grønlie, Sissel Marit: *Når noen ikke hører*. Døves Forlag 1995
- Haualand, Hilde Maria: *Døves tilgang til og bruk av informasjon*. Norges Døveforbund 2001.
- Haualand, Hilde Maria: *I endringens tegn. Diskurser i døvebevegelsen*. Sosialantropologisk institutt, UiO, 2001.
- Haugan, Hildegunn: *Fra private institutter til offentlige skoler. De sentrale myndigheters rolle i etableringen av abnormskolevesenet i Norge 1877-1900*. Hovedoppgave i historie UiB 1995.
- Hillesøy, Siv: *Brukermedvirkning- en trussel mot profesjonalitet?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Det psykologiske fakultet, UiB vår 2005.

Holm, Asger, Sven Gudman, Jan Wiliam Rasmussen, Palle Vestberg Rasmussen: *Døveundervisning i Danmark 1807-1982*. Døveforsorgens Historiske Selskab, Danmark 1983.

Jensen, Ruth: *Organisering av videregående opplæring for hørselshemmede elever i Norge, Sverige og Danmark. En komparativ analyse*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi, Bergen 2001.

Kimo, Ivar: *Spesialscole eller kompetansesenter eller begge deler? Hva trenger vi?* Statens spesiallærerhøgskole, Oslo 1989.

Kirkebæk, Birgit: *Normaliseringens periode*. Forlaget SOCPOL, 2001. Holthe, Danmark.

Mjeldheim, Leiv: *Politiske prosessar og institusjonar*. Universitetsforlaget 1979.

Ohna, Stein Erik: *Å være døv i en hørende verden, døves erfaringer belyst gjennom teori om kultur*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Oslo 1995.

Ohna, Stein Erik: *Å skape et selv*. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende. Avhandling til dr.polit.-graden, Institutt for spesialpedagogikk, UiO 2001. Unipub forlag 2001.

Olden-Jørgensen, Sebastian: *Til kilderne*, København 2001, Gads Forlag

Olsen, Bjørn: *Utdanning og yrkesvalg for hørselshemmede* Hovedfagsoppgave HiA 1999.

Pärsson, Anita: *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971. En skola för ett språk och ett praktisk yrke*. Historiska institutionen ved Göteborgs Universitet. Göteborg 1997.

Ravneberg, Bodil: *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutviklingen 1880-1990*. Rapport nr. 69(1999), Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen 1998.

Romøren, Tor Inge (red.): *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede*. Oslo 2000.

Sander, Thorbjørn, red. *Døv i dagens norske samfunn 1991*. Døves Forlag A/S 1991.

Sander, Thorbjørn Johan: *Døveorganisasjonen i kamp i 75 år*. Døves Forlag Bergen 1993.

Sander, Thorbjørn Johan: *Fra Christiania Døvstumme-Institut til Skådalen kompetansesenter*. Skådalen kompetansesenter Oslo 1998.

Schiøtz, Aina: *Folkets helse- landets styrke, 1850-2003*, bd.2, Universitetsforlaget Oslo 2003.

Schröder, Odd-Inge, *Døveforeningen 1878-1978*, Aschehoug 1978.

Seip, Anne-Lise: *Sosialhjelpstaten blir til*. Oslo 1984, Gyldendal Norsk Forlag

Sejersted, Francis: *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo 2005, Pax Forlag A/S

Simonsen, Eva: *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*, Institutt for spesialped. Universitetet i Oslo 1998.

Sheridan, Alan: Michel Foucault: The will to truth. Tavistock, London 1980

Skjøelberg, Trygve: *Andreas Christian Møller. Døvstummeinstituttet i Trondhjem og pionertiden i norsk døveundervisning*. Døves Forlag 1989.

Skouen, Arne: *Rettferd for de handicappede. Et foreldresynspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral*. Aschehoug & CO, Oslo 1966.

Slagstad, Rune: *De nasjonale strateger*. Pax Forlag A/S, Oslo 2001.

Solum, Eiliv og Stangvik, Gunnar: *Livskvalitet for funksjonshemmede 2*, Univ.forlaget 1987.

Stangvik, Gunnar: *Livskvalitet for funksjonshemmede 1*, Universitetsforlaget 1989.

Stangvik, Gunnar, Rønbeck Ann Elise og Simonsen, Ole: *Prosjektet "omstrukturering av spesialundervisningen" Forutsetninger og konsekvenser Prinsipper og metoder En statusrapport*, HIF-forskning 1995:2.

Uchermann, Wilhelm: *De døvstumme i Norge*. Kristiania 1896.

Widell, Johanna: *Den danske døvekultur. Hvorfor er døves integrasjon i uddannelsessystemet en nødvendighed?* Danske Døves Landsforbund, København 1988.

Wie, Ona Bø: *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Universitetet i Oslo 2005

Åmark, Klas: *Hundra år av välfärdspolitik Välfärdsstatens framvekst i Norge och Sverige*, Umeå 2005.