

NOEN PRINSIPIELLE SIDER

VED UTBYGNINGEN

AV

SPESIALSKOLER FOR EVNEVEIKE

En utredning med spesielt henblikk på plan-  
leggingen av ny skole på Østlandet

Av

cand. psychol. Bjørn Christiansen  
Institutt for Samfunnsforskning, Oslo

Oslo, juni 1953

Bilag til innstillingen fra plan-  
nemnda for ny barneskole for evne-  
veike på Østlandet - oppnevnt ved  
skriv av 27/11 og 15/12 1950 fra  
det Kgl. Kirke- og Undervisnings-  
departement.

NOEN PRINSIPIELLE SIDER VED UTBYGNINGEN

AV SPESIALSKOLER FOR EVNEVEIKE

En utredning med spesielt henblikk på plan-  
leggingen av ny skole på Østlandet

Av cand. psychol. Bjørn Christiansen  
Institutt for Samfunnsforskning, Oslo

Oslo

Juni 1953

Skrivemaskinstua  
Stortingsgt. 18  
Oslo

## Forord.

Det foreliggende arbeid er en konsultativ utredning utført for plannemnda for ny barneskole for evneveike på Østlandet. Utredningen er kanskje den første i sitt slag i Norge. På grunn av mangel på innarbeidede tradisjoner, har den fått en nærmest eksperimentell form. Den har også i stor grad fått et personlig preg.

Utredningen er blitt til med særlig henblikk på planleggingen av ny spesialskole for evneveike på Østlandet. Dens form er imidlertid i høy grad prinsipiell og det er å ønske at den kan bli til nytte også ved fremtidig planleggingsarbeid.

Utredningen har enkelte mer 'tekniske' avsnitt, men i det store og hele henvender den seg mer til den interesserte legmann enn til den vitenskapelig arbeidende fagmann. Jeg er direktøren for spesialskolene, Marie Pedersen, skolebestyrerne Ingolv Eik, Svein Berg Kveim og Bergsvein Hov stor takk skyldig for den interesse og velvillighet som de har vist meg under utskrivningen, og for verdifulle råd og vink av så vel faglig som av fremstillingsmessig art etter gjennomlesning av manuskriptet.

Oslo i mai 1953.

## INNHALDSFORTEGNELSE.

	Side
I. NOEN INNLEDENDE BETRAKTNINGER .....	1
Evneveikeskoler som middel til hva? .....	2
Har evneveikeskolene noen verdi? .....	3
Økonomiske ressurser som minstefaktor .....	7
II. PSYKOLOGISKE BETRAKTNINGER OM EVNEVEIKHET .....	10
Evneveikhet under sosialpsykologisk synsvinkel .....	11
Evneveikhet under testpsykologisk synsvinkel .....	14
Evneveikhet under eksperimentell synsvinkel .....	18
Evneveikhet under utviklingspsykologisk synsvinkel .....	28
Evneveikhet under personlighetsdiagnostisk synsvinkel .....	35
Evneveikhet under kriminalpsykologisk synsvinkel .....	37
Evneveikhet under psyko-dynamisk synsvinkel .....	41
Evneveikhet under pedagogisk-psykologisk synsvinkel .....	47
III. INSTITUSJONELLE BETRAKTNINGER OM EVNEVEIKE-SKOLER .....	53
Hvor store bør vi bygge spesialskolene for evneveike? .....	61
For hvilke elever bør vi bygge våre evneveikeskoler? .....	64
På hvilket grunnlag bør vi bygge våre evneveikeskoler? .....	66
Hvilken institusjonell ramme bør evneveikeskolene ha? .....	70
Den psykologiske avdeling .....	71
Internatavdelingen .....	75
Den pedagogiske avdeling .....	79
Økonomiavdelingen .....	81
Forvaltningsavdelingen .....	83
Administrasjonsavdelingen .....	84
Noen avsluttende betraktninger .....	89
<u>Appendix.</u> Resymé av diskusjonen omkring B. G. Schmidts undersøkelse av evneveike barn .....	95



## I. NOEN INNLEDENDE BETRAKTNINGER.

Når en skal begynne å planlegge opprettelse av en ny institusjon, det være seg en industribedrift, et boligsentrum eller en skole, vil det for de fleste mennesker være en helt selvfølgelig ting å konsultere en arkitekt. Det vil reise seg spørsmål av bygningsteknisk art. Hvorledes skal husene plasseres, hvorledes skal de innrettes, hvorledes skal de se ut? Til dels vil dette naturligvis bli et spørsmål om estetikk, til dels et spørsmål om økonomiske ressurser og til dels et spørsmål om funksjon. En fabrikk eller en skole må avpasses etter de oppgaver de er satt til å løse. På den ene side må de tilpasses mer direkte materielle krav til størrelse, maskinelt utstyr, holdbarhet, hygieniske og sanitære betingelser. På den annen side mer psykologiske krav ut fra vår erfaring om de bygningsmessige forholds innvirkning på mellom-menneskelige forhold, og disse forholds relevans for de målsetninger vi har for øye.

Betydningen av den menneskelige faktor i industri og arbeidsliv har i stadig større grad blitt erkjent, og det er f.eks. blitt meldt om produksjonsøkning på 20-40 % ved rasjonell personalplanlegging uten endring i det rent maskinelle utstyr. Vår eksakte viten om de bygningsmessige forholds innvirkninger på mellom-menneskelige forhold er imidlertid ennå svært begrenset. Det er i de senere år blitt publisert en del amerikanske undersøkelser på dette område, og at det foreligger meget betydningsfulle innvirkninger er hevet over enhver tvil. Det er f. eks. blitt påvist hvorledes de rent bygningsmessige forhold i et boligsentrum har avgjørende innflytelse på hvilke mennesker som skal komme i kontakt med hverandre, hvilke mennesker skal få sympati for hverandre og også hvilke ruter evt. ryktekjeder skal ta.<sup>1</sup> Å konstatere at de mellom-menneskelige forhold f. eks. på en arbeidsplass har betydning for produksjonsresultatet og at bygningsmessige forhold har betydning for de mellom-menneskelige forhold er en ting, noe ganske annet er det i et gitt tilfelle å kunne si nøyaktig hvilken betydning - og eventuelt hva som må gjøres for å fremkalle en gitt tilstand. Her står vi fremdeles ofte på gyngende grunn og forholdet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap kommer idynefallende fram.

---

1 Kfr. L. Festinger, S. Schachter & K. Back: Social Pressures in Informal Groups. A Study of Human Factors in Housing. New York 1950.

Til tross for en viss usikkerhet og foreløpighet i slutningene, er det ikke dermed sagt at en samfunnsvitenskapelig tilnærming til disse spørsmål er uten verdi. Ikke minst bare det å få stilt problemene er av betydning. En avklart problemstilling er en av forutsetningene for en problemløsning. En annen forutsetning er midler til å kunne underkaste problemene empirisk granskning, men uten problemstilling vil dette bli en famling i mørke.

Vi må med andre ord vite hva vi vil, hvilke mål vi vil oppnå, hvilke oppgaver vi vil fremme. Det ligger utenfor enhver vitenskapelig tilnærming å ta stilling til de endelige målsetninger. Dette er en politisk oppgave. Det en vitenskapelig tilnærming kan gjøre er å formulere målsetninger, utdype og klargjøre deres forskjellige konsekvenser og forutsetninger, og angi midler hvorved de kan realiseres.

#### Evneveikeskoler som middel til hva?

Når en skal planlegge utbyggingen av en institusjon for evneveike, blir en umiddelbart stilt overfor spørsmålet hvilken oppgave institusjonen skal ha. Mange vil kanskje hevde at dette er et helt unødvendig spørsmål - en skole er en skole, noe mer er det ikke å si om det. Andre vil kanskje resonnerer som så: evneveikeskoler har vi hatt her i Norge i de siste 77 år, i denne tid har det blitt høstet en god del erfaringer, det vi nå vil er å bygge en skole etter de prinsipper disse skoler møysommelig har arbeidet seg fram til. I begge tilfelle er spørsmålet om oppgaver blitt unngått. På en måte er det nok blitt indirekte besvart: Oppgaven er å bygge en skole som skal dekke et visst samfunnsmessig behov for opplæring av evneveike. Men dette er ingen direkte besvarelse, det er å gjøre spesialskoler for evneveike til et mål i seg selv.

Et direkte svar ville forutsette at evneveikeskolene blir sett på som midler under en videre samfunnsmessig synsvinkel. Denne kan f. eks. være av nasjonaløkonomisk art: høyest mulig levestandard for flest mulig mennesker i Norge. Eller den kan være av militærpolitisk art: størst mulig og best mulig soldatmateriell. Eller av psykologisk art: et størst mulig trivselsnivå, en størst mulig yte og nytteevne - hos flest mulig mennesker.

Tar vi utgangspunkt i det førstnevnte perspektiv - det økonomiske - så vil vi kunne hevde at under ellers like vilkår vil oppnåelsen av dette

mål bli større desto mer kvalifisert arbeidskraft vi disponerer og desto mindre beløp det er nødvendig å disponere til uproduktiv virksomhet. Hva som er produktiv og hva som er uproduktiv virksomhet kan ofte være vanskelig å avgjøre. Tar vi f. eks. for oss en institusjon som et sykehus, så er denne fra en synsvinkel en utgiftspost, fra en annen en utgift til inntekts ervervelse, en produktiv uproduktiv virksomhet. Når det gjelder et sykehus, kommer de mer produktive sider ved denne institusjon meget tydelig fram. Står vi overfor slike institusjoner som gamlehjem, anstalter for åndssvake pleiepasienter, internater for uhelbredelige psykopater, og annen ren forsorgsvirksomhet, er det produktive aspekt vanskeligere å få øye på, men også her er det utvilsomt indirekte produktive aspekter. Betydelig mer indirekte enn tilfelle er ved sykehus f. eks., men sannsynligvis store nok til ut fra økonomiske betraktninger ikke fullstendig å miskreditere deres eksistens. Det er imidlertid her i første rekke humanitære prinsipper og målsetninger som kommer inn og retningsbestemmer vår atferd.

Å se på utbygningen av skoler for evneveike som et ledd i vår økonomiske politikk, forutsetter en vurdering av disse skolers rent nasjonaløkonomiske verdi. På den ene side står spørsmålet om deres indirekte produktivitet, på den annen side spørsmålet om den mer generelle investeringspolitikk vårt land ønsker å føre. Økonomiske investeringer i utbygningen av evneveike-skoler i dag gir under ingen omstendighet øyeblikkelig utbytte. Spørsmålet om økonomisk lønnsomhet må vurderes på langt sikt og sammenholdes med forventet utbytte av andre investeringslinjer.

Grunnen til at vi her har valgt å ta utgangspunkt i en nasjonaløkonomisk synsvinkel er ikke bestemt av at vi mener denne synsvinkel er noe mer fundamental enn den psykologiske eller, for den saks skyld, den militærpolitiske. Den økonomiske synsvinkel har imidlertid det fortrinn at den lettere gir grunnlag for en viss kvantitativ vurdering.

Noen eksakt vurdering er det praktisk talt umulig å komme fram til, men indirekte er det likevel mulig å gi noen anslagsvise holdepunkter. Vanskelighetene er i første rekke å vurdere hvilken skjebne det hadde blitt tidligere elever til del dersom de ikke hadde gjennomgått evneveikeskole.

#### Har evneveikeskolene noen verdi?

Det er blitt gjort 3 etterundersøkelser over evneveikeskoleelever i Norge, henholdsvis for tidsperiodene 1882-92, 1911-20 og 1920-40.

Resultatet av disse undersøkelser viser følgende prosentvise fordelinger med hensyn til selvforsørgelsessevne:

	Eikelund 1882 - 1899	Alle skoler 1911-1920	Alle skoler 1920-1940
1. Helt selvforsørgende .....	46,6 %	33,2 %	36,9 %
2. Delvis selvforsørgende .....	23 %	16,3 %	22,3 %
3. Må forsørges .....	30,4 %	50,5 %	40,8 %

Den siste av disse undersøkelsene er uten sammenligning den mest omfattende. Den ble foretatt av Marie Pedersen og Ingolv Eik i krigsårene og resultatene er publisert i en bok kalt "De evnesvake i skole og samfunn".<sup>2</sup> I dette arbeid forsøker forfatterne bl. a. å foreta en mer generell vurdering av evneveikeskolenes økonomiske sider. Ved hjelp av spørreskjemaer til skolestyrene utover landet innhentet de opplysninger ikke bare om hvordan de tidligere evneveikeskole-elever hadde klart seg, men også om deres eventuelle inntektsforhold. Med utgangspunkt i disse opplysninger, regner de seg fram til gjennomsnittsinntekten for henholdsvis helt og delvis selvforsørgende. De forutsetter en gjennomsnittlig levealder på 40 år etter utskrivning fra spesialskolene, og videre anslår de at uten evneveikeskolenes innsats ville de elever som nå er selvforsørgende stort sett trenge en delvis forsorg, mens de som nå er delvis selvforsørgende ville trenge full forsorg. Denne antakelse lar seg naturligvis ikke direkte verifisere; men forfatternes lange og omfattende erfaring innenfor evneveikeskolene gjør det sannsynlig at deres vurdering her ikke avviker særlig meget fra de faktiske forhold. For å unngå enhver innvending mot å ha overvurdert skolenes innsats, går de kanskje vel langt i retning av en undervurdering når de skal angi de eventuelle forsorgsutgifters sannsynlige størrelse. Vi vil her forutsette at full og delvis forsorg vil beløpe seg til henholdsvis kr. 1.000,- og kr. 500,- pr. år. Alle tallstørrelser må sees i forhold til arbeids-, lønns- og utgiftsnivået 1938-40. Evneveikeskolenes nasjonaløkonomiske verdi kan da anskueliggjøres med følgende regnskap, hvor tallverdiene med mindre modifikasjoner alle er hentet fra den omtalte undersøkelse:

I en 40 års periode vil det fra evneveikeskolene Torshov, Røstad, Eikelund og Hunn bli utskrevet tilsammen 2.566 elever, 1664 gutter og 902 jenter, forutsatt at disse skolers kapasitet er den samme som umid-

2 N. Pedersen & I. Eik: De evnesvake i skole og samfunn. Oslo 1946.

delbart før krigen. Dersom vi antar at skolenes kvalitet også er den samme, vil vi blant de utskrevne gutter gjennomsnittlig finne 44,8 % helt selvforsørgende, 21,8 % delvis selvforsørgende og 33,4 % ikke selvforsørgende; og blant jentene henholdsvis 21,8 %, 22,2 % og 56 %. Dersom vi i tillegg til dette også antar et lønnsnivå som den gang, vil den gjennomsnittlige årsinntekt for helt og delvis selvforsørgende gutter beløpe seg til henholdsvis kr. 2.163,- og kr. 500,-, og for helt og delvis selvforsørgende jenter til henholdsvis kr. 1.154,- og kr. 500,-. Tilsammen vil altså de tidligere elevens totalinntekt bli nærmere kr. 2.120.000,- pr. år. Dette vil representere betydelige aktiva nasjonaløkonomisk sett. For å kunne vurdere skolenes verdi, vil det være nødvendig å sammenholde dette beløp med det som trolig ville fremkomme dersom evneveikeskolene ikke hadde eksistert. Dersom vi betrakter den totale arbeidsinntekten til de tidligere elever som en nasjonaløkonomisk inntekt, og de nødvendige forsorgsutgifter og skoleutgifter som en nasjonaløkonomisk utgift, vil evneveikeskolenes samfunnsmessige lønnsomhet komme tydelig fram. Uten evneveikeskolene vil vi nasjonaløkonomisk sett pr. år ha følgende

a) inntekter:	antatt antall	gj.sn. inntekt	sum inntekt
delvis selvfors. gutter .....	745	500	372.500
delvis selvfors. jenter .....	197	500	98.500
<hr/>			
b) utgifter:	antatt antall	gj.sn. utgift	sum utgift
delvis fors. gutter .....	745	500	372.500
helt fors. " .....	919	500	459.500
delvis fors. jenter .....	197	1000	197.000
helt fors. " .....	705	1000	705.000

Med evneveikeskoler vil vi nasjonaløkonomisk pr. år ha følgende

a) inntekter:	antatt antall	gj.sn. inntekt	sum inntekt
helt selvfors. gutter .....	745	2163	1.611.435
delvis selvfors. " .....	362	500	181.000
helt selvfors. jenter .....	197	1154	227.338
delvis selvfors. " .....	200	500	100.000
<hr/>			
b) utgifter:	antatt antall	gj.sn. utgift	sum utgift
Til evneveikeskoler .....			300.000
delvis fors. gutter .....	362	500	181.000
helt fors. " .....	557	500	278.500
delvis fors. jenter .....	200	1000	200.000
helt fors. " .....	505	1000	505.000

Med skoler:		Uten skoler:		Vinning:	
inntekt	2.119.773	inntekt	471.000	med skoler +	655.273
<u>utgift</u>	<u>1.464.500</u>	<u>utgift</u>	<u>1.734.000</u>	uten " ÷	<u>1.263.000</u>
status +	<u>655.273</u>	status ÷	<u>1.263.000</u>	differens +	<u>1.918.273</u>

Det fremgår at de årlige utgifter til evneveikeskoler gir et ganske betydelig utbytte. Årlige bevilgninger på kr. 300.000 fører suksessivt til at forsorgsutgiftene synker fra kr. 1.734.000 til kr. 1.164.500. Dette utgjør en differens på hele kr. 569.500, hvilket alene er mer enn tilstrekkelig til å dekke de beløp samfunnet har bevilget evneveikeskolene. Ennå mer bemerkelsesverdig er imidlertid regnskapets positive sider. Et hvert individ representerer nasjonaløkonomisk sett en potensiell inntekt eller utgiftsenhet. Det er ikke likegyldig for et samfunns økonomi som helhet hvilken arbeidsmengde et individ er i stand til å utføre - f. eks. utfører en fagarbeider vanligvis et mer kapitalinnbringende arbeid enn en ukvalifisert arbeider, og denne igjen et mer kapitalinnbringende arbeid enn f. eks. en pleiepasient på et åndsvakehjem. Det er naturligvis vanskelig å finne en adekvat måleenhet til vurdering av arbeidsprestasjoners samfunnsmessige verdi, - men stort sett er det vel rimelig å anta at for den befolkningsgruppe vi her står overfor vil det være et positivt samsvar mellom arbeidsinntekt og dets verdi. Den samlede arbeidsinntekt for et år for elever utskrevet ved evneveikeskolene utgjør ca. kr. 2.120.000, uten disse skoler er det antatt at den samlede inntekt kun ville beløpe seg til kr. 471.000. Forskjellen, kr. 1.649.000, representerer altså på den ene side en merinntekt for denne befolkningsgruppe, på den annen side symboliserer den en nasjonaløkonomisk inntektsøkning. Det er naturligvis ikke eksakt å sette denne uten videre lik den gitte befolkningsgruppes antatte inntektsøkning. Tallenes størrelsesorden må derfor ikke oppfattes for bokstavelig, men har utvilsomt betydelig illustrerende verdi. Dette forhold må likeledes bli tatt i betraktning ved en vurdering av regnskapets utgiftssider, utgiftene i forbindelse med forsorgsunderstøttelse. Ikke hele dette beløp vil være offentlig forsorg (pr. 1940 ca. 68 %) og gi seg uttrykk i utgiftsposter på kommune og statsbudsjetter. Noe vil bli dekket gjennom privat forpleining, familieforsorg, etc. Fra en nasjonaløkonomisk synsvinkel er dette imidlertid av underordnet betydning. Det sentrale er kapitalinvesteringenes relativt unproduktive karakter. Det forhold en altså

må ha for øye er ikke å stirre seg blind på de absolutte beløp, men forsøke å se relasjonene i det hele. Regnskapet er som nevnt satt opp i kroner og avspeiler lønns- og inntektsnivået 1938-40. Skulle regnskapet avspeile forholdene i dag, ville de absolutte tall alle bli betydelig større. Dette ville være tilfelle for så vel utgift som inntektsberegningene. Det forhold at evneveikeskolene representerer en ganske usedvanlig utbytterik investering, vil imidlertid ikke bli røkket. Så stort er dette utbytte sett ut fra en nasjonaløkonomisk synsvinkel at økonomiske betraktninger alene gjør det ganske uforståelig at utbygningen av evneveikeskoler i Norge ikke er blitt veiet betydelig større oppmerksomhet. Hvis vi sier at investering i evneveikeskoler over 50 år gir et ikke ubetydelig antall prosent utbytte av vår investerte kapital, tar vi på ingen måte hardt i, men uttrykker oss med den største beskjedenhet.

#### Økonomiske ressurser som minstefaktor.

Dette er naturligvis ikke slik å forstå at investeringsmulighetene er ubegrensede, heller ikke at det utelukkende er et spørsmål om økonomiske investeringer å få et størst mulig utbytte. Det er rimelig å anta at det ved investering i evneveikeskolene er en øvre lønnsomhetsgrense, en grense som det vil være direkte nasjonaløkonomisk ulønnsomt å overstige. På den annen side vil vi ha et optimalt lønnsomhetsnivå. Dette vil være nådd når vi kan si at enhver økning i investeringene vil føre til et økt utbytte som ikke står i noe rimelig forhold til investeringsøkningens størrelse. Det er ualminnelig vanskelig å fastslå den nøyaktige størrelse av de investeringer som må til for å gi et optimalt lønnsomhetsnivå, men noen generelle holdepunkter er det likevel mulig å gi. Det optimale lønnsomhetsnivå vil således i det minste forutsette at det blir bygget et så stort antall evneveikeskoler at vi kan la alle barn som vil ha utbytte av å gå på slike skoler, få anledning til det. Likeledes vil det forutsette at vi utbygger våre skoler rent institusjonelt, slik at disse blir i stand til å yte en optimal nasjonaløkonomisk innsats. Det vil si at de får muligheter til anskaffelse av pedagogiske og psykologiske hjelpemidler i en slik utstrekning at vi også på dette område kan si at ytterligere anskaffelser av materiell eller personell vil innebære uforholdsmessige utgifter i forhold til de vinninger en vil oppnå.

Hvor mange barn det er i Norge i dag som vil ha et stort utbytte av å gå på evneveikeskoler, og også hvorledes disse skoler bør utbygges rent institusjonelt, er i ikke liten grad et empirisk spørsmål. Det er et spørsmål om samfunnsvitenskapelig forskning.

Spørsmålet om å komme fram til meget nøyaktige oppgaver over behovet for evneveikeskoler ut fra en nasjonaløkonomisk målsetning, eller å komme fram til kunnskap som kan gjøre oss i stand til å utbygge våre evneveikeskoler slik at de blir mest mulig effektive, vil kreve - dersom vi skulle komme fram til resultatet på kort tid - meget store økonomiske investeringer, så store at det utvilsomt måtte gå på bekostning av andre minst like viktige oppgaver. I mangel av uttømmende og eksakte opplysninger eller kunnskaper, er det i det minste ønskelig at vi utnytter det beskjedne erfaringsmateriale vi sitter inne med.

Det er i de senere år blitt samlet en ikke rent ubetydelig mengde erfaringsmateriale ved psykologisk og sosiologisk forskning som kan hjelpe oss i vårt planleggingsarbeid i forbindelse med utbyggingen av spesialskoler for evneveike, hjelpe oss på en slik måte at evneveikeskolene kan bli mer effektive og mer lønnsomme. Mye av dette erfaringsmateriale er ikke eksakt i den forstand at det gir oss entydige anvisninger på hvorledes vi bør planlegge disse skoler, men det gir oss verdifulle hints som kan være oss til stor hjelp hvis vi er villige til å løsne litt på noe av vår inngrodde vanetenkning.

Mange vil kanskje spørre seg hvorledes dette kan gå til, at den samfunnsvitenskapelige forskning kan belyse spørsmål i forbindelse med spesialskolene som ikke denne etats personell lenge har vært klar over.

Innenfor enhver institusjon vil det over tid oppstå en rekke mer eller mindre såkalte tradisjonelle oppfatninger. Oppfatninger som nesten alle tar for gitt og de aller færreste gir seg i kast med å undersøke holdbarheten av. Ofte kan oppfatningene være riktige og ha et helt igjennom rasjonelt grunnlag, men ofte kan de også være gale, uten at de nødvendigvis behøver å ha vært uriktige i den situasjon de opprinnelig ble skapt.

Det kan derfor være ønskelig med visse mellomrom å ta opp til kritisk drøfting noen av de grunnoppfatninger ens arbeid hviler på, noen av de uuttalte forutsetninger som ligger til grunn for ens arbeid.

I denne utredning vil jeg forsøke å gjøre to ting. For det ene vil jeg forsøke å ta opp til behandling noen av de mer eller mindre uuttalte forutsetninger som ofte synes å ligge til grunn for evneveikeskolenes virk-



somhet. Dette representerer ikke på noen måte noen kritikk mot disse skolers virkemåte. Det er tvert imot min oppfatning at norske evneveikeskoler er betydelig mer i pakt med moderne innsikt og erfaring enn en ofte finner i andre land, og også innenfor andre skoletyper. En av grunnene til at jeg tror det er ønskelig å få belyst noen av disse "underliggende" prinsipper er at det sannsynligvis først er gjennom en belysning av disse at det vil være mulig å uttale seg med noen som helst sikkerhet om hvilken institusjonell form disse skoler bør ha. Dette vil bli det annet hovedtema i utredningen. På sett og vis vil denne side representere utredningens konklusjoner.

En evneveikeskole kan betraktes som et middel til å nå bestemt mål. For å nå disse mål, eller for å gjøre måloppnåelsen størst mulig - vil det være nødvendig å analysere seg fram til hvilken materie en har å arbeide med og hvilken virkning forskjellige manipulasjoner har på denne materie. Først når en har fått et visst kjennskap til dette, og vi har klart for oss hva vi ønsker å oppnå, har en lagt det nødvendige grunnlag for å kunne si noe om hvorledes vi bør handle, hvilke funksjonærstillinger vi bør opprette, hvilke bekvemmeligheter vi bør la komme funksjonærene til del, hvilke elever vi bør ta inn og hvilke vi bør utelate, og også litt om hvorledes vi arkitektonisk og bygningsmessig bør utbygge våre evneveikeskoler.

## II. PSYKOLOGISKE BETRAKTNINGER OM EVNEVEIKHET.

Når vi skal planlegge utbygningen av en skole for evneveike, vil det være ønskelig at vi har en forholdsvis klar oppfatning av evneveikhet, av det klientell skolen skal arbeide med. Hva er det særlig som kjennetegner den evneveike? Er evneveikhet en permanent tilstand som vi har relativt beskjedne muligheter til å hjelpe? Det svar vi gir på spørsmål av denne art vil få vidtrekkende konsekvenser for hvorledes vi bør utbygge evneveikeskolene.

I den tidligere omtalte undersøkelse av M. Pedersen og I. Eik ble det bl. a. fastslått at blant elevene ved norske evneveikeskoler i tidsrommet 1920-40 var 36,1 % blitt selvforsørgende, 22,3 % delvis selvforsørgende og 40,8 % forsorgstrengende. Disse tall avspeiler på den ene side evneveikeskolenes kvalitet i det undersøkte tidsrom. Men tallene er langt fra bare et uttrykk for denne kvalitet.

Til dels avspeiler de de videre samfunnsmessige forhold på det tidspunkt undersøkelsen fant sted, etterspørselen etter arbeidskraft og behovet for nettopp den type arbeidskraft de tidligere evneveikeskoleelever representerte. Til dels gir de også uttrykk for det elevmaterielle skolene fikk å velge fra og arbeide med i det omtalte tidsrom.

Evneveikeskolene kan ikke blindt ta inn alle elever som det søkes opptakelse for. Dette har de for det første ikke plass til. For det annet er det ikke forsvarlig å ta inn elever som en på forhånd kan si med en viss sikkerhet vil ha et relativt mindre utbytte av skolegangen sammenliknet med andre. Evneveikeskolenes resultater gir ikke minst uttrykk for deres evne til å velge ut nettopp de som vil ha det største utbytte.

Vi står her overfor meget kompliserte spørsmål. Hvorledes kan evneveikeskolene si at en elev vil ha et større utbytte enn andre? Hvilken bakgrunn har de for å gi mest mulig sikre forutsigelser om hvorledes de forskjellige elever vil reagere på skolegangen?

Naturligvis vil enhver forutsigelse av denne art være avhengig av hvilken skolegang en kan by elevene. Hvis spørsmålet står om opptakelse av én av to elever, så kan vi godt tenke oss det tilfelle at på en skole vil den ene ha et betydelig større utbytte enn den andre, på en annen skole

vil de ha et noenlunde likt utbytte, og på en tredje vil den annen elev ligge best an.

På de norske evneveikeskoler har de høyeststående evneveike som regel blitt foretrukket fremfor de mer tilbakestående. I stor utstrekning er dette en fornuftig og riktig fremgangsmåte, særlig i betraktning av de pedagogiske og psykologiske muligheter som har stått til disse skolers disposisjon. Men denne fremgangsmåten er på ingen måte alltid den mest fornuftige. Ofte kan et barn med betydelig større evneveikhet enn andre, under effektiv behandling, langt overgå disse i utvikling.

For å kunne forklare dette forhold, er det nødvendig å ta opp selve evneveik-betegnelsen til nærmere drøfting. Hva vil det si at et barn er evneveikt? Hvilke midler har vi til å konstatere evneveikhet?

Vi vil i dette kapitel behandle evneveikhet fra en psykologisk synsvinkel. Dette er ikke den eneste synsvinkel som er mulig. Evneveikhet kan også betraktes fra psykiatrisk, pedagogisk eller sosiologisk synsvinkel. Vi har valgt den psykologiske synsvinkel, ikke minst fordi det i tilknytning til denne i de senere år har blitt drevet en meget intens forskningsvirksomhet som har kastet lys over områder som tidligere var meget dunkle.

En psykologisk tilnærming til evneveikhet skaper lett meget optimistiske innstillinger. Hvorvidt disse innstillinger i det lange løp også er realistiske og holdbare er det kun fremtidig forskning som kan gi svar på.

Den psykologiske synsvinkel er på ingen måte ensidig, men har en rekke aspekter, bl. a. sosiale, eksperimentelle, pedagogiske, utviklingsmessige og mer dynamiske sider. Vi vil behandle evneveikhet i relasjon til disse forskjellige psykologiske sider. Vi vil ta for oss en og en side av gangen.

#### Evneveikhet under sosialpsykologisk synsvinkel.

Tar vi utgangspunkt i rent biologiske forhold som høyde, vekt, eller liknende, som alle lar seg registrere rent fysikalsk, og sammenlikner barn på f. eks. et alderstrinn, så finner vi, dersom sammenlikningsgrunnlaget er stort nok, at barna fordeler seg på en meget karakteristisk

måte. De fleste barna ligger omkring gjennomsnittet for samtlige, og ettersom vi fjerner oss mer og mer fra dette gjennomsnittet, finner vi færre og færre barn. En slik fordeling som dette kalles gjerne en normalfordeling. Den fremkommer teoretisk ved alle sammenlikninger når det antallet vi sammenlikner er meget stort og når gjenstandenes eller egenkapenes størrelse som vi sammenlikner, er bestemt av et meget stort antall forhold som virker uavhengig av hverandre.

Det er blitt påvist at vi også ved visse psykologiske målinger får normalfordelinger i den grad de ovenfornevnte betingelser er oppfylt. Når det gjelder konstruksjon av evneprøver, blir normalfordeling som regel antatt, og prøvene konstruert slik at normalfordeling fremkommer.

Det er ikke urimelig å anta at menneskenes evne til å klare seg innenfor et samfunn stort sett fordeler seg normalt. Noen få greier seg relativt dårlig, må ha hjelp eller forsorg; noen greier seg utmerket bra, og det store flertall hverken utmerket bra eller utpreget dårlig. Hvis vi nå går et skritt videre og spør hva det vil si å greie seg godt, middels eller dårlig? Hva bestemmer hvorledes et menneske skal klare seg i et samfunn?

Til dette siste spørsmål må det naturligvis først bli å svare at det kommer an på samfunnet. Det skal noen ganske forskjellige egenskaper til å greie seg bra i en vestlandsk fjellbygd, en vesteuropeisk storby, en indonesisk landsby, et tibetansk kloster, eller et eskimosamfunn på Grønland. Forskjellige kulturkretser aksentuerer forskjellige personlighetstrekk som minstefaktor i tilpasningsprosessene. Vår egen kultur legger forholdsvis stor vekt på mer intellektuelt pregede ytelser, på evnen til å kunne lese og skrive, abstrahere og kommunisere. De mennesker som ikke kan eller vil erverve seg disse egenskaper, blir i vårt samfunn å betrakte som evneveike. I et annet samfunn, i en kulturkrets hvor evnen til musikalske ytelser, dans, håndarbeid, muskelkraft eller seksuell potens blir sett på som det sentrale, der kan vi faktisk teoretisk tenke oss at mange av de som vi ser på som evneveike vil være blant de normalt utrustede.

Evneveikhet er altså en kulturrelativistisk betegnelse. Det er en betegnelse på mennesker innenfor et samfunn som ikke fullt og helt er i stand til å tilpasse seg de krav og de normer, som preger dette samfunn. Evneveikhet i vårt kultursamfunn vil si mennesker som ikke er i stand til å tilpasse seg våre samfunnsforhold, som ikke er i stand til å tilegne seg nettopp de egenskaper vårt samfunns eksistens forutsetter.

Som nevnt ovenfor er det rimelig å anta at evnen til å klare seg i et samfunn stort sett fordeler seg normalt. I vårt samfunn finner vi på den ene side personer hvis rent intellektuelle kapasitet gjør dem skikket for nesten alle stillinger og praktisk talt alle yrker, på den annen side personer hvis manglende evnemessige utrustning gjør dem uskikket, ikke bare til alle yrker og stillinger, men endog til å ta vare på seg selv overfor alminnelige fysiske farer. Disse personer vil vi naturligvis ikke kunne gjøre regning med at vil kunne klare seg under noen samfunnsforhold. Uten hjelp og støtte vil de gå til grunne i enhver kultur. Visse intellektuelle ytelser vil være en forutsetning for en tilpassing til ethvert samfunn, men det minimum av intellektuelle ytelser som er nødvendig vil variere fra et samfunn til et annet. Skal vi uavkortet hevde en kultur-relativistisk oppfatning av evneveikhet vil det derfor være nødvendig at vi utelukker visse grovere former for defekter, defekter som er så store at vi har grunn til å anta at ikke under noen sosiale betingelser vil de kunne være forenlig med en noenlunde adekvat sosial tilpassing. Dette blir de virkelige evneveike. I norsk språkbruk er disse gjerne blitt karakterisert som åndssvake og betegnelsen evneveikhet har til en viss grad blitt reservert som en betegnelse på en intellektuell defekt som er av en slik art at "et individ vil ha tilpassingsvansker som gjør at det kun under gunstige betingelser vil være i stand til å underholde seg selv, men ute av stand til å konkurrere på like fot med folk flest".

Det er ingen skarp grense mellom evneveike og såkalte sinker eller mellom evneveike og åndssvake. Kulturelt sett, vil sinkene være i stand til å tilpasse seg normalt til mer kompliserte, og derfor også et større antall sosiale situasjoner enn de evneveike, mens derimot de åndssvake praktisk talt under alle sosiale forhold vil være ute av stand til å underholde seg selv.

Det har vært vanlig å skjelne mellom to grader av åndssvakhet. På den ene side de som ikke er i stand til å klare seg overfor alminnelig fysisk fare. På den annen side, de som nok er i stand til å vokte seg for fysiske farer, men ute av stand til å underholde seg selv selv under de mest gunstige sosiale betingelser.

Som nevnt ovenfor stiller vårt samfunn relativt store minstekrav til egenskaper som kommuniseringsdyktighet og abstrakt tenking. Evneveikhet er i vår kultur i stor grad meningslikt med en manglende evne

til å nytte mer sammensatte abstrakte forestillinger og begreper. I motsetning til den åndssvake vil den evneveike imidlertid være i stand til å forstå og tilegne seg så vel et visst tale- som skriftspråk. Den åndssvakes kommuniseringsdyktighet vil være begrenset til bruk av enstavelsesord og til bruk av enkelt talespråk, og i de groveste former kun til frembringelse av uforståelige skrik og meningsløse lyder.

Når vi betrakter evneveikhet ut fra en kultur-relativistisk synsvinkel - som de som ikke er i stand til å tilegne seg de kunnskaper som en adekvat tilpassing til vårt samfunn forutsetter - så er det viktig å ha for øye at ikke alle tilpassingsforstyrrelser uten videre er evneveikhet.

Det har vist seg gunstig her å skille mellom forskjellige typer av tilpassingsforstyrrelser. På den ene side har vi de som direkte kommer i konflikt med samfunnets normer fordi de handler ut fra en moral som er uforenlig med samfunnets. Vi har de såkalte kriminelle. På en annen side de som ikke direkte kommer i konflikt, men har vansker med å sørge for sitt eget underhold. Grunnen til dette kan være mange. Evneveikhet står vi overfor når grunnen i hovedsaken er av rent intellektuell art.

Evneveikeskolenes oppgave er å ta seg av evneveike barn og gjøre dem best mulig skikket til å tilpasse seg vårt samfunn, det er så å si å forsøke å gjøre de evneveike minst mulig evneveike. Bak evneveikskolenes virksomhet ligger altså den antakelse at det er mulig å undervise og oppdra barn som står tilbake for deres alder, at det er mulig å påvirke et barns intellektuelle utvikling.

#### Evneveikhet under test-psykologisk synsvinkel.

De evneveike er preget av en nedsatt læreevne, en nedsatt evne til å tilegne seg verbale og abstrakte kunnskaper. Innenfor et og samme samfunn vil utviklingen av denne evne stort sett foregå med en konstant hastighet for hvert enkelt barn. Det vil si at et barn som står tilbake på et alderstrinn vil også stå tilbake på et annet. Når vi tar for oss et evneveikt barn så kan vi derfor uttale oss med en viss sannsynlighet om hvorledes dette barns utvikling vil arte seg. Er det et stort antall barn med samme alder det gjelder og de alle lever under de samme samfunns-

forhold, så kan vi i alminnelighet med relativt stor sikkerhet forutsi hvorledes et barn gjennomgående vil ligge i forhold til gjennomsnittet for samtlige på et senere tidspunkt, ut fra kjennskap til hvorledes de ligger i forhold til gjennomsnittet i dag. Ligger det langt tilbake i dag, har vi grunn til å anta at det også vil ligge langt tilbake om 1 år, 3 år eller senere.

Intelligensutviklingens antatte konstans spiller oftest avgjørende inn når vi overfører et barn fra normalskolen til en spesialskole for evneveike, og det spiller ofte inn i spesialskolenes eget utvalgsarbeid. En ikke ubetydelig rolle spiller det selvsagt også i vår vurdering av intelligensprøveresultater hos barn. Som regel er intelligensprøver for barn konstruert slik at det gis mulighet til å vurdere resultatet uavhengig av barnets alder. Dette er tilfelle når vi oppgir et barns intellektuelle prestasjoner i f. eks. I.Q. enheter.

Det er flere ting i forbindelse med bruk av intelligensprøver som ofte blir misforstått. For det første er det mange som ser på intelligensprøver som et middel til å finne ut noe om et individs iboende muligheter, om en eller annen upåvirkelig egenskap som kan kalles intelligens.

En intelligensprøve har ingen slik egenskap. En intelligensprøve representerer utelukkende et utvalg oppgaver som et individ får seg forelagt til besvarelse, og visse normer som gjør det mulig å vurdere individets prestasjoner i forhold til andre individer. En høy eller lav prestasjon på en intelligensprøve sier derfor strengt tatt bare noe om hvorledes individets prestasjoner er sammenliknet med andre individer på de spesielle oppgaver det er blitt seg forelagt. I teori og praksis går en naturligvis lenger, idet en sier at individets prestasjoner på prøven gir uttrykk for hvorledes individet, sammenliknet med andre individer er i stand til å løse oppgaver av intelligensmessig art. Å løse oppgaver av intelligensmessig art vil vanligvis si å mestre oppgaver av relativt abstrakt, verbal karakter.

Intelligensprøve-resultater har derfor vist seg meget gunstige til forutsigelse av skoleprestasjoner, og stort sett til slutninger om hvorledes et individ vil bli i stand til å klare seg i vårt samfunn. Som en vil forstå er det ingen mystikk tilknyttet bruken av intelligensprøver. De er kun i stand til å registrere hvorledes et individ funksjonerer på det tidspunkt prøvene blir tatt.

Deres store aktiva er at de tar relativt kort tid å administrere, og at de gjør det mulig for oss å vurdere en person på en relativt objektiv måte.

Det er som en vil forstå ingen prinsipiell forskjell mellom evneveikhet sosialt sett som manglende evne til å klare seg i vårt samfunn, og intellektuelt sett som en I.Q. lavere enn en nærmere angitt poengsum. Mens den sosiale betrakningsmåte så å si forutsetter et ferdig utviklet individ, gir den intellektuelle betrakningsmåte oss anledning til å si noe om et individs sosiale muligheter som voksen, mens individet ennå er barn. Betingelsene for dette er naturligvis på den ene side at vi har kjennskap til den I.Q. ulike yrker forutsetter, og på den annen side at I. Q. er konstant fra et alderstrinn til et annet.

Når det gjelder forholdet mellom evneveikhet sosialt sett og intelligensprøvemessig sett, er det også et annet forhold vi må være klar over. Hvor høyt eller hvor lavt et individ skårer på en intelligenstest vil være bestemt av hvilken test vi nytter. Det vil være avhengig av hvilke grupper testene opprinnelig har blitt standardisert på. En bestemt I. Q. verdi kan således bety forskjellige ting sosialt sett fra en test til en annen.

Dette sier oss umiddelbart at en I.Q. verdi alene ikke uten videre kan nyttes som kriterium på evneveikhet. Det vil alltid være ønskelig samtidig å ha opplysninger om hvilken test som er blitt nyttet.

Skal en intelligensprøve være et virkelig effektivt instrument, vil det være nødvendig at vi har kjennskap til de sosiale konsekvenser av de forskjellige I.Q. verdier. Som regel har vi et visst kjennskap til disse konsekvenser, men dessverre kun i de færreste tilfelle så godt kjennskap som ønskelig kunne være. Det er imidlertid visse intelligens-tester som er betydelig bedre enn andre i denne henseende. I U.S.A. har det således blitt hevdet at Stanford-Binet prøvene gir relativt god overensstemmelse for de lavere I.Q. intervallers vedkommende med kliniske observasjoner. En definisjon av evneveikhet som I.Q. mellom ca. 50 og 75 ved bruk av disse prøver har således vist seg å ha stor praktisk verdi.<sup>3</sup>

Stort sett er dette også i overensstemmelse med norske erfaringer. Når vi i det følgende kommer inn på I.Q. verdier, vil vi ha vår oppmerksomhet i særlig grad rettet mot intelligensprøver av denne type.

---

3 Kfr. E. A. Doll: *The Feeble-Minded Child*. I L. Carmichael (red.): *Manual of Child Psychology*. New York 1946, p. 850.



Det vil alltid være vanskelig å si nøyaktig hvor evneveikhet begynner og hvor det slutter. Det vil alltid kunne oppstå tvilstilfelle om et barn hører hjemme på en hjelpeskole eller en spesialskole, eller om et barn hører hjemme på spesialskole eller på et åndssvakehjem. I det konkrete tilfelle bør spørsmålet være hvilket utbytte et barn vil ha av et spesialskolemiljø i forhold til hjelpeklasseundervisning. På den annen side: hvilke muligheter en spesialskole har til å føre barnet fram til selvforsørgelse. Er mulighetene for at barnet skal kunne nyttiggjøre seg den undervisning spesialskolene er i stand til å gi, ytterst små, vil en umiddelbar overføring til åndssvakeforsorgen være den mest adekvate fremgangsmåte.

Den nedre intellektuelle grense for barn som skal opptas på evneveikeskoler, reiser en rekke kompliserte problemer. Jo lavere intelligensnivå barna har, desto mer intens må skolevirksomheten trolig være hvis den skal ha håp om å gi resultater. La oss f. eks. anta at vi har en evneveikeskole som koster samfunnet kr. 1.000.000,- pr. år, og at det blant skolens elever også er et stort antall åndssvake. Ved etterundersøkelse viser det seg f. eks. at blant barna med I.Q. under 30 var det ingen som har greid å bli selvforsørgende, blant de med I.Q. 31-40 var det 1 %, blant de med I.Q. 41-50 7 %, blant de med I.Q. 51-60 50 %. Dersom vi nå tenker oss at samfunnet investerer det tredobbelte beløp i skolen, nemlig kr. 3.000.000,- pr. år, og at vi også nå gjør en etterundersøkelse, så viser det seg f. eks. at blant barn med I.Q. 31-40 er det 2 % som er blitt selvforsørgende, blant de med I.Q. 41-50 10 %, blant de med I.Q. 51-60 60 %. Disse tallene er oppkonstruert. De er ment å anskueliggjøre en antakelse, nemlig at spørsmålet om evneveikeskolenes nedre grense tildels er et spørsmål om økonomi. Grensen mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige er bl. a. bestemt av hvilke beløp en er villig til å investere. Det er naturligvis ikke utelukkende et spørsmål om økonomi. I den utstrekning en hadde hjelpemidler til å fastslå et barns intellektuelle utviklingsmuligheter, til å velge ut nettopp de barna for opplæring som med den bestemte skoles hjelp ville kunne bli selvforsørgende - i den utstrekning ville en kunne dispensere meget sterkt fra en bestemt I.Q. grense.

Dette at barn med relativt lav I.Q. kan bli i stand til å tilpasse seg samfunnet, til å bli selvforsørgende, mens barn med betydelig høyere I.Q. ikke blir i stand til dette, kan tolkes på forskjellige måter.

Det kan forsøksvis forklares med at barna etter skoleoppholdet kommer i kontakt med forskjellige sosiale forhold. At noen kommer i kontakt med enkle, oversiktlige og stabile miljøforhold, mens andre kommer i kontakt med mer kompliserte forhold, forhold som setter større krav til individet dersom tilpassingen skal bli noenlunde adekvat.

Et annet mulig forklaringsprinsipp er å anta at det er personlighetstrekk som er mer betydningsfulle enn de en I.Q. gir uttrykk for. Det er utvilsomt egenskaper ved siden av rent intellektuelle prestasjoner som er av betydning, men ikke desto mindre er det, som sagt, lite trolig at disse egenskaper på noen som helst måte kan kompensere for en intellektuell kapasitet som ikke tilfredsstillende visse minimumskrav.

Et tredje mulig forklaringsprinsipp er å anta at I.Q. ikke er en permanent størrelse for et individ, men er tilgjengelig for påvirkning, for endring ettersom et individs sosiale miljø skifter. Evneveikskolenes resultater kan da sees som en demonstrasjon på I.Q.'s manglende konstans, på det forhold at et evneveikt barn ikke nødvendigvis behøver å bli en evneveik voksen.

#### Evneveikhet under eksperimentell synsvinkel.

Mens en tidligere antok at I.Q. var en konstant størrelse, er en i dag i stadig større grad blitt klar over at I.Q.'s konstans stort sett forutsetter konstante miljøforhold. Gjennom miljøskifte vil altså et barn kunne endre sine intellektuelle prestasjoner sammenliknet med andre barn. Det vil si det vil kunne endre sin I.Q.

Hvor stor endring som kan finne sted vil være bestemt av en rekke forhold. Det vil på den ene side være bestemt av de forhold barnet levde under før miljøbyttet. Er disse forhold stort sett mindre intellektuelt stimulerende enn de andre barn lever under, vil vi ha muligheter for endringer dersom det nye miljø er uttalt bedre. Vi kan si det slik at jo mindre stimulerende bakgrunnsmiljø, desto større muligheter vil vi ha for å fremkalle endringer, desto mer stimulerende vi er i stand til å skape det nye miljø. Hva som er et stimulerende og hva som ikke er et stimulerende intellektuelt miljø er det ikke alltid like lett å uttale seg om, men vår kunnskap om disse forhold øker stadig, og det foreligger i dag et ikke ubetydelig erfaringsmateriale til belysning av dette spørsmål.

Vi vil her ganske kort nevne en av de aller nyeste og mest oppsiktsvekkende undersøkelser på dette område foretatt av Bernardine G. Schmidt i Chicago, U.S.A., i årene 1935-44.<sup>4</sup> Undersøkelsen gikk ut på å finne fram til hvilken effekt en intens 3-årig skoleperiode kan ha for elever opprinnelig karakterisert som evneveike (I.Q. lavere enn 70). Det ble foretatt forskjellige prøver av elevene før, under og etter skolegangen. Det ble også gjort sammenlikninger med en kontroll-gruppe av elever som fikk vanlig spesialskoleundervisning. I undersøkelsen deltok i alt 322 tilfeldig valgte gutter og piker plasert i 5 forskjellige spesialskoler, hvorav 3 med i alt 254 elever fikk den spesielle intensive undervisning og behandling.

Tar vi for oss den gruppen som fikk den intensive behandling og betrakter denne gruppes intellektuelle utvikling slik den gir seg til kjenne i I.Q. målingene, finner vi følgende prosentvise fordelinger med hensyn til I.Q. intervaller for henholdsvis det tidspunkt da eleven begynte på spesialskole, etter 1,5 års skolegang, ved utskrivning fra skolene, 1,5 år, 3 år og 4,5 år etter utskrivningen.

I.Q.	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>	t <sub>4</sub>	t <sub>5</sub>	t <sub>6</sub>
100-111.....			0,8	1,6	5,6	26,7
90 - 99.....		0,4	6,6	14,4	28,2	33,0
80 - 89.....		5,1	12,5	35,2	30,6	26,7
70 - 79.....		13,8	45,7	30,4	25,6	6,4
63 - 69.....	24,4	45,3	16,8	10,8	3,5	2,7
58 - 62.....	19,3	17,3	12,9	4,4	4,0	1,8
50 - 57.....	21,7	11,0	3,5	2,0	2,0	2,7
25 - 49.....	34,6	7,1	1,2	1,2	0,5	-
S u m	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ved en vurdering av denne tabell er det et forhold en må være oppmerksom på, nemlig at det antall som er blitt prøvet ved de forskjellige tidspunkter ikke er det samme hele tiden. Ved t<sub>1</sub> - t<sub>4</sub> ble alle tilgjengelige elever ved samtlige 3 skoler prøvet. Ved t<sub>5</sub> bare tidligere

<sup>4</sup> B. G. Schmidt: Changes in Personal, Social, and Intellectual Behavior of Children Originally Classified as Feeble-minded. Psychological Monographs, 60, 5, 1946.

B. G. Schmidts undersøkelsesrapport er blitt kritisert fra forskjellig hold. Som appendix følger et kort resymé av diskusjonen omkring undersøkelsen. Se side 95 - 102.

elever ved to av skolene, og ved t<sub>6</sub> bare tidligere elever ved en av skolene. Hvor vidt en hadde funnet en liknende utvikling dersom alle elever hadde blitt prøvet alle ganger, er det naturligvis umulig å uttale seg om med sikkerhet.

Hvis vi først ser bort fra etterundersøkelsene, og utelukkende betrakter de endringer som har funnet sted i løpet av skolegangen, er det likevel ikke til å komme forbi at skolene har hatt en merkbar effekt på elevens intellektuelle utvikling. Mens elevene ved skolegangens begynnelse alle ligger under I.Q. 70, ligger hele 65,6 % ved skolegangens avslutning over denne poengsum. Et og et halvt år etter skolegangens avslutning viste det seg at 81,6 % av alle elevene ikke lenger kan karakteriseres som evneveike. Hele 16 % er nå innenfor en normal variasjonsbredde. Tar vi så for oss den gruppen som har blitt etterundersøkt etter 4,5 år, viser det seg at blant disse har 80,7 % oppnådd en vinning i I.Q. på over 30 poeng, 59,6 % en vinning på over 40 poeng og hele 29,3 % en vinning på 50 poeng eller mer. Den gjennomsnittlige vinning for hele denne gruppen er 40,7 poeng.

Når en skal vurdere de resultater som en her har kommet fram til, er det i det minste to forhold en må trekke fram. For det første hvilke sosiale forhold er det elevene kommer fra, hvor intellektuelt stimulerende har disse forhold vært, har de gitt elevene optimale muligheter for intellektuell vekst eller har de tvert imot virket hemmende? Det andre forhold en må trekke fram, er spørsmålet om hvorledes skolene har drevet sin virksomhet, hvorledes de har lagt an undervisningen og i hva de har undervist elevene.

Noe av det første som slår en når en leser Schmidts undersøkelses-rapport er at elevene nesten alle kommer fra hjem med en relativt lav sosialøkonomisk status. De boligmessige forhold synes å ha vært dårlige, og de rent økonomiske forhold betydelig under det som var gjennomsnittet for alle familier i U.S.A. på samme tidspunkt. Mange av hjemmene var preget av emosjonelle konflikter, og omlag halvparten var avhengig av hel eller delvis forsorgsunderstøttelse. I mange familier var det arbeidsløshet, og ut fra det vi i dag vet om arbeidsløshets mentale aspekter kan vi med stor sikkerhet slå fast at bakgrunnsforholdene var ytterst lite intellektuelt stimulerende.

Dette er en side vi må ha vedvarende for øye, en annen side er spesialskolenes kvalitet. Elevene som undersøkelsen omfatter hadde alle

tidligere fått på normalskole i det minste 6 år, unntatt 8 elever som alle hadde forsøkt, men blitt utvist på grunn av en for lav intellektuell kapasitet. Når de begynte på spesialskolen var de alle mellom 12 og 14 år, mens deres skoleprestasjoner gjennomsnittlig lå litt over 5 år tilbake for deres alder.

For å kunne belyse spesialskolenes kvalitet foretok Schmidt kontrollundersøkelser av tre forskjellige slag.

For det første foretok hun en sammenlikning mellom en gruppe elever som gikk på de spesialskolene som gjennomførte virkelig spesialundervisning, og en gruppe som gikk på ordinære spesialskoler. Disse gruppene hadde hun på forhånd valgt ut, slik at de var like med hensyn til alder, opprinnelig I.Q., antall år de hadde gått på skole, deres opprinnelige skolemessige prestasjoner, samt hjemmenes sosialøkonomiske status. Eksperimentalgruppen og kontrollgruppen hadde henholdsvis 64 og 68 elever, alle jenter. Ved eksperimentets begynnelse, det vil si ved det tidspunkt spesialundervisningen begynte, hadde eksperimentalgruppen en gjennomsnittlig I.Q. lik 55,3, mens kontrollgruppen lå en tanke over med et gjennomsnittlig I.Q. lik 60,0 poeng. 5 år senere, altså 2 år etter avsluttet skolegang, ble elevene i begge grupper på ny intelligensprøvet. Kontrollgruppen viste nå en gjennomsnittlig I.Q. lik 56,4, altså et tap på 3,6 poeng. Eksperimentalgruppen derimot en gjennomsnittlig I.Q. lik 79,1 - en vinning på gjennomsnittlig litt over 25 poeng. Med hensyn til elevenes sosiale status, viste det seg at blant de elever som hadde fått ekstraordinær undervisning var hele 84 % i selvstendig arbeid, med gjennomsnittsinntekt på \$ 16.25 pr. uke, mens bare 13,2 % blant de som hadde hatt ordinær undervisning hadde gått inn i arbeidslivet. Den gjennomsnittlige ukeinntekten var her imidlertid bare \$ 8.75. Sammenliknet med de norske spesialskolers resultater fra før krigen, ca. 22 % selvforsørgende blant jentene, viser altså den ekstraordinære undervisning seg langt overlegen, mens derimot den ordinære undervisning ligger betydelig under. En slik sammenlikning må imidlertid oppfattes med den aller største forsiktighet. Selvforsørgelse innebærer ofte mer enn det å gå inn i arbeidslivet. En må også være oppmerksom på at bakgrunnsforholdene ikke nødvendigvis er de samme i de to tilfelle, heller ikke det miljø barna må tilpasse seg etter skolegangens avslutning. Heller ikke er det tidsrom etterundersøkelsene er blitt foretatt over det samme.

Schmidt's undersøkelse er oppsiktsvekkende, men sammenholdt med andre amerikanske undersøkelser, ikke på langt nær så oppsiktsvekkende som

en først kan være tilbøyelig til å anta. En reduksjon i I.Q. slik Schmidt finner i sitt kontrollmateriale, er i overensstemmelse med resultater fra andre undersøkelser over evneveike barn som er blitt anbrakt i lite stimulerende omgivelser. Den vinning hun finner i eksperimentmaterialet er det imidlertid vanskeligere å finne sidestykke til. Nærmest kommer en undersøkelse av N. C. Kephart over en mindre gruppe evneveike barn som alle gjennomgikk et ekstraordinært undervisningsprogram ved en amerikansk spesialscole.<sup>5</sup> Etter 1,5 års forløp viste det seg i dette tilfelle mulig å heve den gjennomsnittlige I.Q. fra 66,3 poeng til 76,4 poeng. Det vil altså si en gjennomsnittlig vinning på litt over 10 poeng. Blant elevene viste hele 25 % en vinning på 15 poeng eller mer.

Ved siden av sammenlikning mellom en eksperimental og en kontroll-gruppe foretok Schmidt også to andre kontrollundersøkelser. I sitt eksperimental-materiale på 254 hadde hun bl. a. 9 eneggede tvillingbarn, 6 jenter og 3 gutter. 4 av jentene hadde sine tvillingsøstre i kontrollgruppen. Ved å sammenlikne tvillingene par for par fikk hun en enestående mulighet til å undersøke effekten av den ekstraordinære undervisningen i forhold til vanlig spesialscoleundervisning. I alle 4 tilfelle viste det seg at tvillingundersøkelsene støttet gruppeundersøkelsene. Dersom vi regner ut den gjennomsnittlige endring i I.Q. for tvillingene i eksperimental- og kontrollgruppene hver for seg for tidspunktene  $t_1 - t_4$ , viser det seg at elevene med spesialundervisning viser en stigning i I.Q. lik 30 poeng, mens elevene uten slik undervisning har et gjennomsnittlig tap på litt over 1 poeng.

I tillegg til disse fire jentene, hadde Schmidt i sin eksperimentalgruppe også 2 jenter og 3 gutter, alle tvillinger, som hadde sine tvillingsøstre eller brødre blant barn i den ordinære skole. Ved parvis sammenlikning mellom disse tvillingene var det også mulig å vurdere den ekstraordinære spesialscoleundervisning. De tvillingene som tok del i den ekstraordinære spesialscoleundervisning viste således for tidsperioden  $t_1 - t_4$  en gjennomsnittlig stigning i I.Q. på 24 poeng, mens de som tok del i den vanlige skoleundervisning viste en praktisk talt konstant I.Q., gjennomsnittlig et tap på 0,6 poeng.

Noen direkte sammenlikning mellom ordinær skoleundervisning og ordinær spesialscoleundervisning ligger utenfor de spørsmål G. B. Schmidt

---

5 N. C. Kephart: Influencing the Rate of Mental Growth in Retarded Children through Environmental Stimulation. 39th Yearbook, Nat. Soc. Stud. Educ. Illinois 1940, pp. 223-230.

har tatt opp i sin undersøkelse. Et visst indirekte sammenligningsgrunnlag har vi imidlertid gjennom tvillingundersøkelsene. Dette synes nærmest å antyde at de ordinære spesialskolene stort sett ikke skiller seg fra den ordinære skoleundervisning. I begge tilfelle er I.Q. relativt konstant. Den foreløpige konklusjon på dette må være at det å samle de evneveike i egne klasser ikke uten videre fører til noen nevneverdig stigning i I.Q.

Skal vi finne fram til hva som var årsaken til de betydningsfulle og tildels oppsiktsvekkende I.Q. endringer Schmidt fant i sitt eksperimentalmateriale, vil det være nødvendig at vi forsøker å analysere hvorledes den intensive, den ekstraordinære spesialscoleundervisning var lagt an. Vi må med andre ord forsøke å finne fram til hvilke sider denne undervisning hadde som ikke var til stede ved den ordinære undervisning.

Den teori Schmidt i stor utstrekning arbeidet ut fra da hun planla den ekstraordinære undervisning, var at den skulle ha som mål å frigjøre emosjonell spenning, skape selvtillit, utvikle følelsen av personlig verd og legge grunnlaget for sosialt samvær med andre mennesker. Undervisningen ble altså underordnet psykologiske målsetninger, mer enn rent kunnskapsmessige. Spørsmålet om kunnskapstilegnelse ble skjøvet i bakgrunnen til fordel for spørsmål tilknyttet personlighetsdannelsen. Det var ikke i første rekke kunnskap Schmidt ønsket å bibringe sine elever, men en endring i elevenes innstilling overfor kunnskap, en endring i deres evne til å tilegne seg kunnskap, til å kunne lære av erfaringer.

For å kunne nå disse mål nyttet Schmidt en rekke spesial-pedagogiske hjelpemidler. Hun gikk direkte løs på å oppøve elevenes evne til sosial handling, til å nyttiggjøre seg kommunikasjonsmidler, til å vise en sosialt ønskelig, personlig atferd, til å bli kjent med bruken av penger, og til å få forståelse for gruppebåndene innen familie, skole og samfunn. En annen side ved den ekstraordinære undervisning var systematiske forsøk på å lære den enkelte elev å kjenne og bevisste forsøk på å få elevene til å leve ut sine indre følelsmessige konflikter og spenninger. Dette ble gjort, ikke gjennom undervisning i snever forstand, men gjennom en oppmuntring til skapende virksomhet, utfoldelse i kunst og lek, i spontanitet og trygghet.

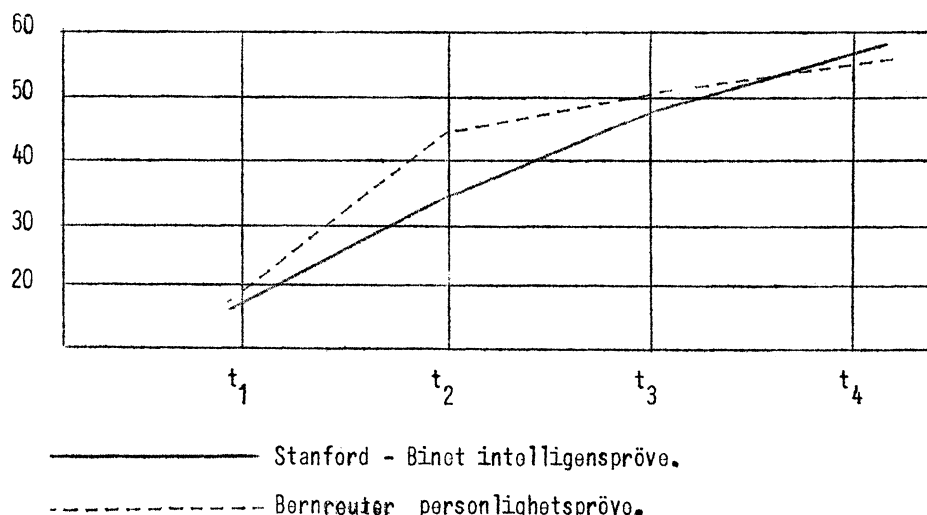
Dersom Schmidts antakelse om forholdet mellom intelligensutvikling og emosjonell tilpasningsdyktighet er riktig, skulle vi vente at det ville være et visst samsvar mellom disse forhold i den gruppe barn Schmidt undersøkte. Det skulle således være store endringer i barnas måte å reagere

på konfliktssituasjoner fra tiden ved innskrivningen til tiden ved utskrivningen. Vi skulle vente at barna ved den ekstraordinære undervisnings begynnelse i betydelig større grad enn ved avslutningen ville være tilbøyelige til å nytte kompensatoriske reaksjoner, flukt- og angst-reaksjoner. Vi skulle også vente at barna skulle vise en betydelig bedre emosjonell tilpassing, et mindre nevrotisk preg, ved avslutningen enn ved begynnelsen. Schmidts data gir svar på begge disse spørsmål, og de gir i begge tilfelle støtte til Schmidts opprinnelige antakelse. Ved innskrivningen til skolen ble det innhentet opplysninger om samtlige barn, fra tidligere lærere, foreldre og sosialarbeidere, hvorledes de var tilbøyelige til å reagere på konfliktsituasjoner. Under skolegangen ble barna ved gjentatte anledninger observert med dette for øye -- og ved skolegangens avslutning var det derfor mulig å foreta sammenlikninger mellom hvorledes barna reagerte ved skolegangens begynnelse, etter 1,5 års skolegang og ved skolegangens avslutning. Nedenfor er satt opp en tabell som viser hvorledes barna fordelte seg prosentvis med hensyn til reaksjonstilbøyeligheter ved disse tre forskjellige tidspunkt.

Reaksjonsformer	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>3</sub>
Direkte reaksjon.....	9,1	60,2	87,8
Kompensasjon.....	17,3	12,6	6,3
Negativisme.....	11,0	15,4	2,7
Timiditet.....	16,1	4,7	2,0
Frykt.....	33,9	6,3	1,2
Projeksjon av skyld.....	5,9	0,0	0,0
Fantasi.....	6,7	0,8	0,0
S u m	100,0	100,0	100,0

Det vil naturligvis kunne innvendes at Schmidt og hennes medarbeidere i stor utstrekning ble påvirket i sine observasjoner av hva de ønsket å finne. Denne innvending kan imidlertid ikke uten videre gjøres gjeldende overfor den delen av Schmidts materiale som direkte er basert på bruken av standardiserte personlighetsprøver. En sammenlikning mellom resultatene fra intelligensprøvingen og personlighetsprøving gir også tydelig uttrykk for samsvar mellom intellektuell og emosjonell utvikling.





En påvisning av et samsvar mellom intellektuell og emosjonell utvikling for en gruppe elever fører uvilkårlig til at en spør seg selv hvilket samsvar ville fremkomme dersom vi ikke sammenliknet gruppen som helhet, men utelukkende konsentrerte oss om en sammenlikning mellom de enkelte elever. Dersom Schmidts antakelse var riktig, skulle hun nemlig også finne et høyt samsvar mellom de enkelte elevers stigning i I.Q. og deres stigning i personlig integrering. Hun fant at et slikt samsvar var til stede. Korrelasjonskoeffisienten mellom grad av intellektuell og emosjonell endring viste seg å være hele  $.923 \pm .029$ .

Med dette har en naturligvis ikke entydig bevist at emosjonell endring er årsaken til den intellektuelle endring. En har utelukkende påvist et intimt samsvar. Til tross for denne mangel på eksakt bevis er det svært meget som taler for en tolking av resultatene i denne retning. Som en vil se av kurvene på figuren ovenfor er det den relativt større stigning i personlighets-prøveresultatene som er mest påfallende i begynnelsen. Det synes som den konsistente intellektuelle bedring som senere følger, faktisk har sin forutsetning i en viss emosjonell frigjøring. Som tidligere nevnt viste den rent intellektuelle utvikling seg på ingen måte å stoppe opp ved elevenes utskrivning fra skolen, men viste tvert i mot en jevnt stigende tendens. Også dette kan sies å støtte den oppfatning at det i første rekke er emosjonell tilpassing og harmoni som er de vesentligste forutsetninger.

Dette at endringer i emosjonelle forhold kan forårsake betydelig intellektuell utvikling, er også blitt påvist ved gjentatte andre anledninger. Den amerikanske barnepsykolog L. B. Murphy hevder at I.Q. øk-

ninger på 20-30 poeng på ingen måte er ualminnelig ved rasjonell psykologisk behandling av emosjonelt utviklingshemmede førskolebarn.<sup>6</sup> Også når det gjelder eldre barn er det blitt påvist betydelig intellektuell utvikling i forbindelse med intensiv psykoterapi.

Den første norske rapport om oppmuntrende resultater ved psykoterapi av evneveike barn ble gitt av dr. Nic. Waal i 1938.<sup>7</sup> I ett tilfelle, en 15 år gammel pike som ble kontrolltestet før og etter behandlingen, lyktes det å heve I.Q. med nesten 20 poeng, fra 66 til 85. Behandlingen strakte seg alt i alt over ca. 215 timer. For kort tid siden har den norske kliniske psykolog K. M. Borgen meldt om en I.Q. økning på hele 40 poeng, fra 72 til 112, ved psykoterapi over 80 timer av en 9 år gammel gutt. Av meget stor betydning var i dette tilfelle, ifølge Borgen, den koordinerte behandling som ble mulig ved at gutten samtidig var anbrakt på Oslo kommunale observasjonsskole. Ved en samordnet psykoterapeutisk og institusjonell behandling ble muligheten for et godt resultat økt i betydelig grad.

Det er således ikke I.Q. endringenes størrelse som sådan - og heller ikke det at disse er blitt framkalt ved en frigjørelse av emosjonelle hemninger - som er det oppsiktsvekkende ved B. Schmidt's undersøkelser. Det som i første rekke påkaller vår oppmerksomhet er at endringene er så store hos så mange sett i forhold til den behandling elevene fikk i Schmidt's spesialskoler. Schmidt selv hevder at de anvendte metoder stort sett ikke avvek fra de som nå er blitt mer og mer vanlige ved progressive skoler. Undervisningsprogrammet tok ikke sikte på å være originalt, det var ikke de anvendte metoder, men de enkelte metodens integrering og koordinering som i første rekke var karakteristisk og til dels originalt.

Spesialskolene hadde seg riktignok tilknyttet både spesialutdannede lærerpersonale, psykologer og sosialarbeidere, men de ga ikke rom for individuell, intensiv psykoterapeutisk behandling av elevene. Dette har stort sett vist seg nødvendig tidligere for å fremkalle I.Q. endringer av den størrelsesorden vi her står overfor hos barn i skolealderen. Det er

6 L. B. Murphy: Childhood Experience in Relation to Personality Development. I J. McV. Hunt (ed): Personality and Behavior Disorders. New York 1944, p. 656. For empiriske data kfr. f.eks. V. M. Axline: Mental Deficiency - Symptom or Disease? Journal of Consulting Psychology, 1949, 13, 5, 313-327. J. L. Despert & H. O. Pierce: The Relation of Emotional Adjustment to Intellectual Function. Genetic Psychology Monographs, 1946, 34, 3-56.

7 Kfr. Nic. Hoel: Pseudodebilitet. Svenska Läkartidningen, 35, 38, 1938, pp. 1521-1533.

naturligvis ikke slik at psykoterapi er et middel hvorved vi så å si kan avskaffe evneveikhet. Dette er på ingen måte sannsynlig. Skal vi gjøre regning med at psykoterapi vil ha noen effekt, må det foreligge utviklingshemninger av et eller annet slag. Det forutsettes praktisk talt definisjonsmessig at individets miljøforhold må ha vært inadekvate i forhold til barnets primære behov. Jo større dette misforhold har vært, og etter det vi i dag har grunn til å anta, jo tidligere dette misforhold har oppstått, desto mer dyptsittende vil utviklingshemningene vanligvis bli. Mer dyptsittende i den forstand at de vil ligge vanskeligere til for endring og behandling. De vil være mindre påvirkbare for endringer i individets sosiale miljø.

B. Schmidts resultater antyder altså at et meget stort antall, faktisk majoriteten, av hennes elever var preget av utviklingshemninger. Utviklingshemninger av en slik størrelsesorden at både en ordinær skoleundervisning og en ordinær spesialskoleundervisning ikke var tilstrekkelig til å rokke ved dem. På den annen side antyder hennes resultater at hemningene ikke var større enn at de i et stort antall tilfelle kunne helt eller delvis fjernes ved hjelp av det vi har kalt den ekstraordinære spesialskoleundervisning.

Som nevnt kom mange av Schmidts elever fra relativt dårlige økonomiske forhold, fra familier preget av arbeidsløshet, overbefolkede leiligheter og emosjonelle konflikter. Dette må vi ha vår oppmerksomhet rettet mot når vi skal vurdere hennes resultater. De lærer oss i det minste to viktige ting:

På den ene side lærer de oss at en I.Q. verdi på et alderstrinn ofte ikke nødvendigvis behøver å være en konstant upåvirkbar størrelse, en indikator på hvorledes det nødvendigvis behøver å gå barnet som voksen. På den annen side lærer de oss noe om at all undervisning ikke er like effektiv. De antyder ønskeligheten av psykologiske målsetninger, og nødvendigheten av emosjonell frigjøring som forutsetning for intellektuell utvikling. Dermed antyder den indirekte også noe om hvilke utvalgsprinsipper våre spesialskoler bør nytte seg av ved opptak av nye elever og videre noe om hvorledes vi rent institusjonelt bør planlegge våre spesialskoler.

Evneveikhet fra utviklingspsykologisk synsvinkel.

Vi har tidligere vært inne på at vi ved vurdering av et barns utviklingsmuligheter må se på barnets I.Q. i forhold til hvor intellektuelt stimulerende miljø barnet kommer fra. To barn som begge skårer f. eks. 60 poeng på en intelligensprøve, vil således, hvis de blir flyttet til et intellektuelt stimulerende miljø, ha forskjellige utviklingsmuligheter hvis den ene kommer fra et miljø som er betydelig mer, og den annen fra et miljø som er betydelig mindre stimulerende enn det nye. Ved vurdering av I.Q. må vi altså ta hensyn til barnets miljømessige bakgrunn, til dets utviklingsmuligheter ut fra hvor rikt eller hvor fattig dets miljø har vært på rent intellektuelle inntrykk.

Denne synsvinkel er utvilsomt av verdi, men vi må sannsynligvis vokte oss vel for å overvurdere dens betydning. Tar vi for oss på ny f. eks. Schmidts undersøkelser, så kan det neppe herske tvil om at elevene stort sett kom fra et lite stimulerende miljø, men det mest påfallende var likevel den emosjonelle endring som synes å være en forutsetning for intellektuell utvikling. En slik emosjonell endring lar seg i liten utstrekning framkalle gjennom intellektuelle inntrykk alene. Vi synes her faktisk å stå overfor forhold som har lite med kunnskapstilegnelse og et stimulerende rent intellektuelt miljø å gjøre. Det er helt andre sider ved miljøet som sannsynligvis er av større betydning. Slike sider som gjør at elevene føler seg akseptert, som gjør at de føler seg å ha egenverd, som gir dem følelsen av at de tillitsfullt kan gi uttrykk for seg selv og hva de føler, og gjør at de kan åpne seg for omgivelsene og gi disse muligheter for å virke på seg. Disse sider er ikke bare av betydning for å løse på allerede dannede utviklingshemninger, de har også betydning for dannelsen av slike hemninger. Det er derfor ikke uforenlig at et barn kan ha alvorlige utviklingshemninger samtidig som det kommer fra et "kulturelt", meget høytstående og meget intenst rent intellektuelt stimulerende miljø.

Det vi må være oppmerksomme på, er at et miljø faktisk kan være utviklingshemnende til tross for at det tilfredsstillende vanligvis krav til intellektuell stimulering, hygieniske og sanitære forhold.

En av de mest oppsiktsvekkende undersøkelser over betydningen av varme og trygghet for barns utvikling er blitt utført av Rene A. Spitz.<sup>8</sup>

---

8 R. A. Spitz: Hospitalism. An Inquiry into the genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. I Psychoanal. Stud. Child. New York, 1945, pp. 53-74.

Undersøkelsen fant sted i Europa før siste verdenskrig, men har først blitt publisert etter krigen. Det spørsmål Spitz forsøker å besvare med sine undersøkelser er hvilken virkning rent emosjonell og fysisk stimulering har på barns utvikling. Han konsentrerer seg om barns aller første leveår, en tidsperiode som etter de aller fleste barnpsykologers oppfatning er av den største betydning for den senere utvikling. Hans undersøkelse går i korthet ut på å sammenlikne den mentale utvikling til grupper av barn som vokser opp under meget forskjellige omgivelser med hensyn til emosjonell stimulering. Størst kontrast på nettopp dette punkt fant han mellom et privat barnehjem og et barnekammer tilknyttet et kvinnefengsel. På begge steder var det gode hygieniske forhold, bra med mat og klar. Barna på barnehjemmet var under daglig legetilsyn og hadde en barnepleierske pr. 8 barn. Barna på barnekammeret hadde også muligheter for legebehandling dersom noe skulle støte på, men det var her ikke noe daglig tilsyn av lege. Forskjellen mellom barna i disse to avdelinger var av to slag. Mens barna på barnehjemmet stort sett ble overlatt til seg selv utenom pleietidene, var barna på barnekammeret så å si ustanselig i kontakt med mennesker. Oftest kanskje med barnets mor, men ikke sjelden med en reservemor - da mødrene alle var kriminelle fanger og ofte i forbindelse med forhør og saks-etterforskning ble overført til andre fengsler. Fengselsbarna var under en vedvarende og intens stimulering. På mange måter representerte de midtpunktet for fangenes oppmerksomhet, deres interesser og virkelyst.

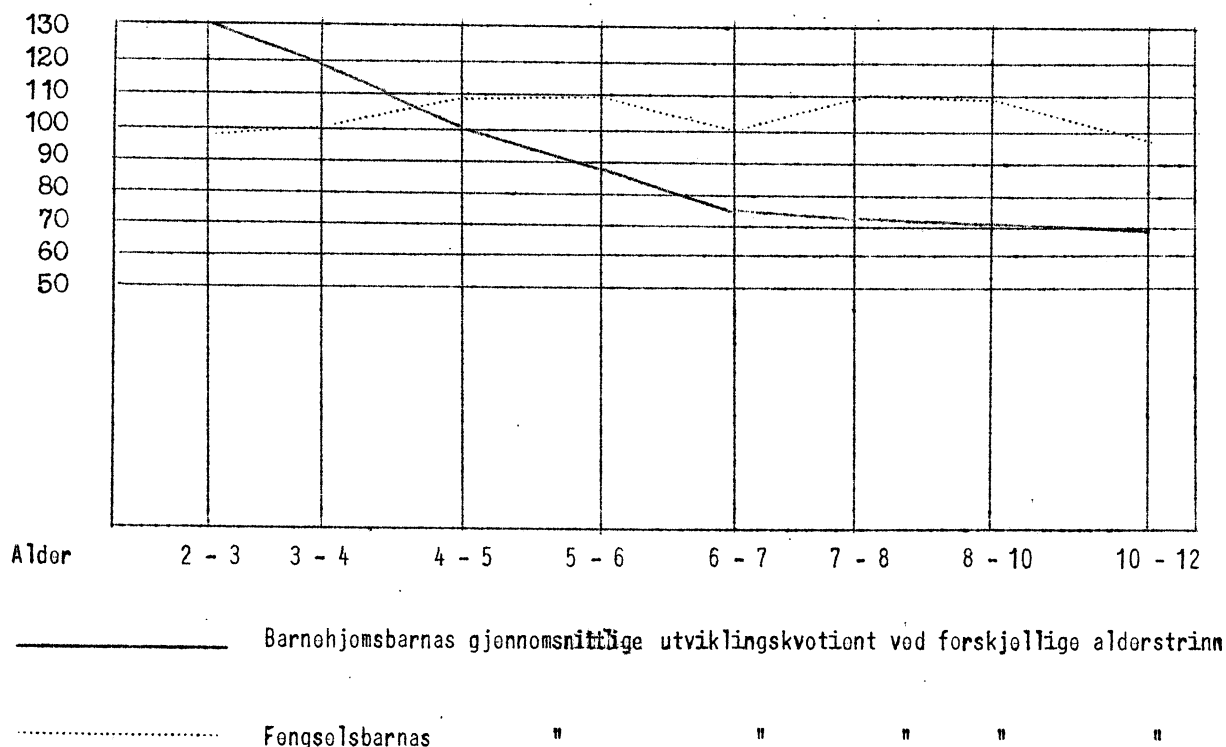
En annen uttalt forskjell mellom barna på barnehjemmet og i fengslet var deres respektive mødres psykologiske status. Fengselsbarnas mødre var alle kriminelle, for det meste knyttet sammen med sosial feiltilpassing, evneveikhet, eller psykopati. Psykisk normalitet og adekvat sosial tilpassing fantes praktisk talt ikke blant disse mødre. Mødrene til barnehjemsbarna var i det store og hele betydelig bedre tilpasset, de var stort sett normale og sosialt veltilpassede.

Ut fra en vanlig oppfatning, skulle vi altså vente at barnehjemsbarna skulle ha de beste utviklingsmessige muligheter. Deres mødre var stort sett sosialt tilpasset, de var under daglig legetilsyn, de fikk god og nærende mat, de levde under førsteklasses hygieniske og sanitære forhold. Resultatet Spitz kom fram til i sine undersøkelser går imot den vanlige oppfatning av hva som er gunstige betingelser for barns mentale utvikling. I de 2-3 første måneder etter fødselen lå barnehjemsbarna gjennomsnittlig

langt over fengselsbarna, men mens fengselsbarna stort sett holdt en jevn og helt igjennom normal utvikling, viste barnehjemsbarna ettersom tiden gikk en sterkere og sterkere utviklingshemning. Ved 4 mnd. alderen gikk fengselsbarna som gruppe utviklingsmessig forbi barnehjemsbarna, og forskjellen mellom de to grupper ble gjennomgående større og større. Ved 1 års alderen representerte den en forskjell på nesten 30 poeng.

Hertzer & Wolf:

Mental utviklingskvotient.



Det spørsmål som øyeblikkelig reiser seg, er naturligvis hvorledes barnas utvikling forløper videre. Til dels er dette et relevant spørsmål, til dels er det det ikke. Det miljø fengselsbarna lever under, kan være gunstig for utviklingen innenfor det tidsrommet undersøkelsen omfatter, nemlig barnas første leveår, men ugunstig for senere tidsrom. Det miljø barnehjemsbarna lever under kan på den annen side muligens være gunstig senere, men at det er ugunstig for barnas utvikling i deres første leveår, kan det neppe herske noen tvil om. Så ugunstig er dette miljø i dette tidsrom at det faktisk er sannsynlig å anta at det hos barnehjemsbarna vil dannes utviklingshemninger som vil kreve en ganske dyptgripende

påvirkning for å kunne bli fjernet. Denne antakelse synes for øvrig delvis å bli støttet av Spitz, idet han på ny prøver barnehjemsbarna når de fyller to år, og finner at utviklingen hos disse barna nå er ytterligere satt tilbake. Deres gjennomsnittlige mentale utviklingskvotient er nå sunket til 45 poeng, hvilket vil si at gruppen gjennomsnittlig ligger på imbesil-nivået i mental utvikling. Hvor vidt disse barnas utviklingshemninger nå er så dyptgripende at det overhodet er mulig å by dem noen effektiv hjelp, er et spørsmål Spitz ikke tar stilling til.

At muligheter for å hjelpe barna ennå er til stede, antyder imidlertid en undersøkelse av den amerikanske barnepsykolog Harold M. Skeels.<sup>9</sup> Også i dette tilfelle var formålet å få kunnskap om forskjellige miljøforholds innvirkning på småbarns mentale utvikling. I motsetning til Spitz var Skeels særlig interessert i å finne fram til hvilken virkning et radikalt miljøbytte hadde på tilbakestående barns utvikling. Skeels undersøkelse ble foretatt i tilknytning til et barnehjem i Iowa, U.S.A., opprettet for barn i påvente av å bli adoptert. I den grad barna viste en normal utvikling, ble adopsjon vanligvis iverksatt så tidlig som mulig, mens barn som viste tegn på intellektuelle eller andre defekter ble holdt tilbake. Barnehjemsmiljøet i Spitz og Skeels' undersøkelser synes stort sett å ha vært påfallende like. Begge steder var den emosjonelle kontakt mellom barna og deres omgivelser ytterst liten.

For å finne fram til hvilken effekt som kunne tilskrives et betydelig mer emosjonelt stimulerende miljø, ble en gruppe av de intellektuelt særlig tilbakestående barnehjemsbarna overført til en internat-institusjon for noe eldre evneveike kvinner. Som kontrollmateriale ble nyttet en amen gruppe barn med omtrent samme alder, men vesentlig mindre tilbakestående, som oppholdt seg i det relativt lite stimulerende barnehjemsmiljøet. Barna som ble overført evneveikeinstitusjonen fikk på mange måter et miljø ikke helt forskjellig fra det fengselsbarna hadde i Spitz' undersøkelse. Også her ble barna i stor utstrekning sentrum for alles interesser. De hadde ingen kontakt med sine egne foreldre, men den omsorg de fikk fra de evneveike pleiepasientenes side var neppe mindre intens enn den som kom fengselsbarna til del.

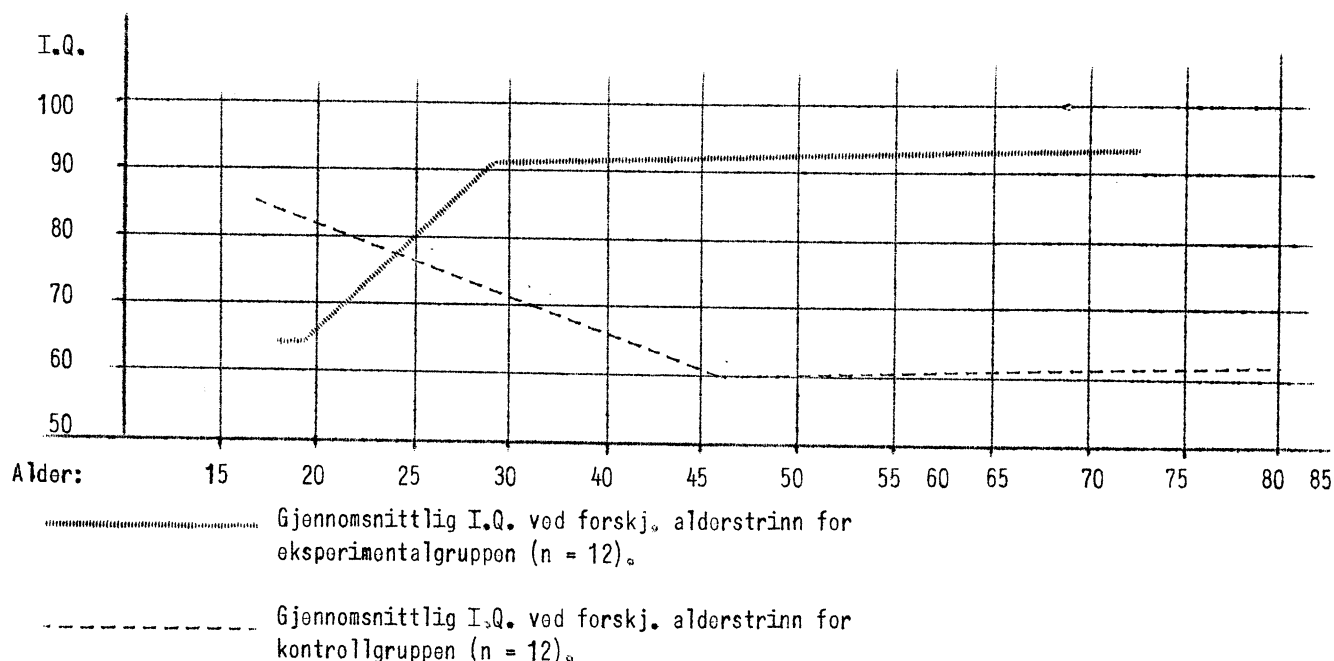
---

9 H. M. Skeels & H. B. Dye: A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. Proc. and Addr. Amer. Assoc. Ment. Deficiency, 44, 1, 1931, pp. 114-136.

Den gjennomsnittlige alder ved overføringen fra barnehjemmet var 19,4 måneder og varigheten av oppholdet ved evneveikeinstitusjonen gjennomsnittlig 18,9 måneder. Før overføringen var alle barna så vel i eksperimental- som i kontrollgruppen blitt intelligensstestet. Likeledes ble testing foretatt under oppholdet og ved tidspunktet for utskrivningen fra evneveikeinstitusjonen.

Skeels resultater antyder meget sterkt betydningen av de emosjonelle kontaktforhold i de første leveår for barns senere intellektuelle utvikling. Mens de intellektuelt mest tilbakestående etter overføringen til evneveikeinstitusjonen alle viste en økning i intelligens, fra 7 til 58 poeng - gjennomsnittlig 27,5 poeng - viser de opprinnelig relativt mindre tilbakestående praktisk talt alle sammen en betydelig reduksjon i I.Q., helt opp til 45 poeng med et gjennomsnitt på 26,2 poeng.

Et spørsmål som reiser seg i forbindelse med disse resultater, er hvor stor stabiliteten er av de oppnådde I.Q., forandringer. For å kunne besvare dette, foretok Skeels en etterundersøkelse av alle barna ca. 3 år etter utskrivningen av eksperimentalgruppen fra evneveikeinstitusjonen.<sup>10</sup> Han fant da en relativt stor overensstemmelse mellom test-resultatene ved dette tidspunkt og de som var funnet 3 år tidligere. Både eksperimentalgruppen og kontrollgruppen hadde gjennomgående økt sitt intelligensnivå, men økningen var stort sett beskjeden, henholdsvis 4,1 og 5,6 poeng.



10. H. M. Skeels: A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children: A follow-up report. American Journal of Mental Deficiency, 46, 3, 340-350.



Sammenholder vi resultatene ved undersøkelsene til Spitz og Skeels, er det to forhold som påkaller vår oppmerksomhet. For det første at utviklingshemninger kan skapes i det aller tidligste leveår med vidt-rekkende konsekvenser for den senere mentale utvikling. For det annet at disse utviklingshemninger kan oppheves ved en intens rent emosjonell stimulering, dersom denne stimulering setter inn relativt tidlig. Setter den inn først relativt sent, etter at utviklingshemningene er blitt fiksert og stabilisert, har vi grunn til å anta at denne behandlingsform er utilstrekkelig. En effektiv hjelp i disse tilfelle vil sannsynligvis kun representeres av en virkelig intensiv psykoterapeutisk behandling på individuelt grunnlag over et betydelig tidsrom - kombinert med en støttende institusjons- eller familiebehandling.

Når det gjelder dannelsen av utviklingshemninger hos barn, må vi være klar over at det ikke utelukkende er den emosjonelle stimulering i de første leveår som er av betydning. Også senere kan utviklingshemninger oppstå. Tar vi f. eks. for oss fengselsbarna i Spitz' undersøkelse, er det på ingen måte utenkelig at disse barna også vil bli rammet av utviklingshemninger, men disse vil sannsynligvis ikke bli så dyptsittende som barnehjemsbarnas.

Grunnen til at vi kan si at fengselsbarna trolig vil bli rammet av utviklingshemninger, vel å merke hvis de fortsatt skal leve i fengselsmiljøet, har sin bakgrunn i vår erfaring med såkalt overbeskyttede barn. I den utstrekning et barn ikke lenger blir et rent kjærlighetsobjekt for en mor, men også et objekt som hun nytter til kanalisering av ubevisste, utilfredsstilte, seksuelle ønsker og infantile sjalusikonflikter, i den utstrekning hun ser på barnet som sin eiendom eller bevisst eller ubevisst gjør det avhengig av seg, vil barnets utvikling i retning av autonomi og selvstendighet bli skadelidende, og også barnets rent mentale utvikling bli hemmet.

En fengselstilvarelse vil alltid medføre restriksjoner og frustrasjoner. Fengselsmødrene var således bl. a. avskåret fra å leve et familieliv, fra en normal seksuell aktivitet, og fra en rekke former for sosial omgang. Det er ikke mer enn rimelig at barna i dette miljø vil få en meget sentral plass, og at stellet og virksomheten i forbindelse med dem fra mødrenes side vil bli kompensatorisk i forhold til en rekke andre udekkede behov.

I barnets første leveår vil oppmerksomheten, stellet og omsorgen praktisk talt utelukkende være av det gode, det vil virke utviklingsfrem-

mende og styrkende. På senere alderstrinn vil det derimot være utviklingshemmende. Forskjellige utviklingstrinn manifesterer forskjellige behov som så å si krever sin tilfredsstillelse dersom utviklingen ikke skal stoppe opp eller henge igjen.<sup>11</sup>

Når det gjelder barnas første leveår, er det i særlig grad behovet for det amerikanske psykologer så treffende kaller "mothering" som inntar en fremtredende plass. Blir dette behov inadekvat tilfredsstilt, vil den senere utvikling bli mer eller mindre hemmet, uansett hvor adekvat andre behov, manifestert på senere alderstrinn, blir dekket. Det er således blitt hevdet av den amerikanske barnepsykiater Margaret Ribble etter undersøkelse av flere hundre barn, at inadekvat "mothering" i de første måneder etter fødselen kan få konsekvenser ikke bare for den aller tidligste motoriske utvikling, men også for den senere verbale og intellektuelle utvikling.<sup>12</sup>

Ikke bare i barneårene, men også senere kan miljømessige forhold føre til omfattende forstyrrelser i det enkelte individs personlighetsdannelse. Særlig slike forhold som setter individet under alvorlig press, som fører til at dets dypt innarbeidede forventninger og innstillinger bryter sammen. Slike press-situasjoner står vi ofte bl. a. overfor i tider med stor arbeidsløshet. Det er således blitt påvist ved en hel serie av undersøkelser at arbeidsløshet kan føre til at et individs personlighet så å si faller fra hverandre, at dets selvspekt og sosialitet blir borte, at dets interesser overfor sine medmennesker og overfor fremtiden praktisk talt forsvinner, og at en fullstendig apati mer eller mindre tar overhånd.<sup>13</sup>

I den grad muligheter for arbeid og en stabil livsførsel igjen byr seg, vil et individ etter en tids forløp på ny begynne å funksjonere på en integrert måte. Støtte-psykoterapi kan være av verdi for å redusere omstillingstiden, men de fleste individer vil litt etter litt av seg selv være i stand til på ny å tilpasse seg.

Vi har all grunn til å anta at barn som vokser opp i familier preget av vedvarende arbeidsløshet, av apati og redusert tidsbevissthet, vil bli preget av dette. Sannsynligvis vil de få utviklingshemninger, men disse vil trolig ikke være særlig dyptgående i den grad foreldrenes

11 Kfr. E. H. Erikson: Childhood and Society. New York 1950.

12 M. A. Ribble: Infantile Experience in Relation to Personality. I J. Mc V. Hunt (red): op. cit., pp. 621-651.

13 Kr. Otto Klineberg: Social Psychology, New York 1940, p. 213-487.

apati da ikke direkte virker inn og gjør den primære behovstilfredsstillelse inadekvat. Slike mer overfladiske utviklingshemninger forutsetter også spesiell behandling for å kunne bli rettet på, men en mindre intens behandling enn den som vil være nødvendig når vi står overfor dyptsittende emosjonelle vansker og konflikter skapt i barnets aller første leveår. Svært ofte vil vi her trolig kunne oppnå store resultater ved en psykologisk orientert undervisning og gruppebehandling. Det er rimelig å betrakte B. G. Schmidt's resultater under denne synsvinkel. I denne retning peker ikke bare de resultater hun oppnådde sett i forhold til de anvendte metoder, men også det forhold at elevenes hjemmemiljøer i stor utstrekning var preget av arbeidsløshet og ytterst dårlige økonomiske forhold. Hjemmemiljøer som vi har grunn til å anta i aller høyeste grad har virket fremmede på dannelsen av såkalte overfladiske utviklingshemninger.

#### Evneveikhet under personlighetsdiagnostisk synsvinkel.

I forbindelse med undersøkelsene til M. Ribbel, som det ble referert til ovenfor, over forholdet mellom "mothering" og småbarns mentale utvikling, er det ett aspekt som er av stor betydning og har direkte relevans for spesialskolebehandling av barn. Hun fant bl. a. at utviklingshemninger i rent mentalt henseende praktisk talt alltid var knyttet sammen med muskulære spenningsforstyrrelser.<sup>14</sup> Det forhold at emosjonelle forstyrrelser og hemninger har sidestykke i muskulære forhold, har lenge vært kjent innen uortodoks analytisk psykologi. Ribbels påvisninger av at dette samsvar kan konstateres i det aller første leveår gir disse synspunkter øket verdi. På den ene side antyder de at den ofte mangelfulle muskulære koordinering, den ofte slappe og spenningsløse, den ofte stive og spente muskulære holdning som vi ikke rent sjelden finner hos de evneveike, kan være uttrykk for emosjonelle hemninger og konflikter - på samme måte som deres evneveikhet kan ha en slik forankring. De kan med andre ord gi oss visse holdepunkter i vårt rent diagnostiske arbeid. På den annen side har de behandlingmessige konsekvenser. De henleder vår oppmerksomhet på betydningen av aktivitets-pedagogikk, av rytmisk dans

---

14 M. A. Ribble: Op. cit.

og av spontan muskulær utfoldelse i lek og spill. Men deres konsekvenser har også mer individual-terapeutiske sider. De gir oss faktisk grunnlag for psykoterapi på et rudimentært verbalt plan, av et klientell med ytterst små evner til verbal kommunisering, av et klientell som ortodokse psykoanalytiske retninger sto nokså hjelpeløse overfor.

Det spørsmål som selvsagt melder seg på dette punkt, er hvilken betydning disse behandlingsmetoder kan ha for norske evneveikeskoler, i hvilken grad elevene på disse skoler faktisk lider under følelsesmessige konflikter og utviklingshemninger, eller i hvilken grad de er ukompliserte debile uten nevrotiske vansker. Som nevnt ovenfor, viste det seg at blant de elevene B. G. Schmidt arbeidet med, var det ved skolegangens begynnelse hele 90,9 % som viste seg ute av stand til å reagere adekvat og direkte på konfliktsituasjoner. Ved skolegangens avslutning var dette antall redusert slik at det bare omfattet 12,2 % av elevene. Disse 12,2 % er det altså rimelig å anta hadde så dyptsittende emosjonelle vansker og forstyrrelser at skolemiljøet og undervisningen ikke var tilstrekkelig til å fjerne dem.

Vi kan også se på saken fra en annen side. Vi kan spørre oss hvor mange av elevene ved skolegangens begynnelse det var - ikke som reagerte inadekvat, men som viste tilpassingsvansker i en slik grad at vi kunne tillate oss å snakke om alvorlige atferdsforstyrrelser, enten det nå ga seg uttrykk i kriminalitet, nevrotiske symptomer eller på annen måte. B. G. Schmidt opplyser at blant de 254 elever som tok del i hennes spesielle undervisningsprogram var 38 eller 15 % tidligere karakterisert som "problembarn".<sup>15</sup> Hun gir ingen opplysninger om i hvilken grad disse barna er å finne blant de ovenfornevnte 12,2 %, men det er ikke usannsynlig å anta at dette i en viss grad er tilfelle. Vi kommer i så fall fram til at det er rimelig å anta at det blant B. G. Schmidts elever var ca. 10.-15 % som ville ha behov for mer intensiv psykoterapeutisk behandling. Denne prosentatsats lar det seg naturligvis ikke gjøre uten videre å overføre til andre forhold. Det er imidlertid bemerkelsesverdig at liknende prosentverdier også er blitt funnet andre steder hvor mer omfattende undersøkelser er blitt foretatt. I en eldre engelsk undersøkelse fra 1925-30 over 10.000 skolebarn ble det f. eks. funnet at det blant barn med gjennomsnittlig intelligens var 6 % som led under nevrotiske tilstander, mens det

---

15 B. G. Schmidt: op. cit. p. 23.

blant de mer evneveike var hele 12 %. Det er blitt hevdet at disse tall heller er for små enn for store, på grunn av de undersøkelsesmetoder som ble anvendt.<sup>16</sup>

Fra norsk side foreligger det dessverre ingen mer omfattende undersøkelser. Våre holdepunkter angående norske forhold er sparsomme, men det foreligger i det minste en del vurderinger fra bestyrere ved norske spesialskoler. Skolebestyrer S. Berg Kveim har således på grunnlag av en nøye gjernomgåelse av alt tilgjengelig materiale angående sine elever ved Solheim off. skole funnet indikasjoner på alvorlige emosjonelle forstyrrelser og behov for psykoterapi blant ca. 15-20 % av sitt elevmateriale. Skolebestyrer I. Eik's vurderinger med hensyn til Torshov off. skole i Oslo går i samme retning. Selv har jeg gått igjennom et utvalg på 42 journaler fra Skolepsykologisk kontor i Oslo på elever som alle er blitt anmeldt Torshov off. skole i tidsrommet 1949-52. Av dette journalmateriale fremgår det at i hele 24 % av tilfellene er det blitt påvist grovere emosjonelle forstyrrelser og tilpassingsvansker, i 52 % mildere former for slike forstyrrelser eller vansker. I de 39 tilfelle hvor det foreligger opplysninger om bakgrunnsforhold, viser det seg at det i hele 69 % av tilfellene er blitt påvist mangler av økonomisk, boligmessig eller følelsmessig art. Et annet karakteristisk trekk ved dette materiale er for øvrig at hele 23 % av de barna vi her står overfor, for en kortere eller lengre tid har vært anbrakt på barnehjem.

Det er ugjørlig å trekke noen sikre slutninger på grunnlag av disse journaler. Grunnen er i første rekke den at vi ikke har muligheter til å fastslå hvor representativt dette materiale er for evneveike elever i sin alminnelighet. Til tross for denne begrensning har materialet likevel sin verdi. Det påpeker tilstedeværelsen av visse forhold, men gir oss ikke muligheter for noen sikker generalisering.

#### Evneveikhet under kriminalpsykologisk synsvinkel.

Når vi er inne på spørsmålet om forholdet mellom evneveikhet og emosjonelle forstyrrelser, kan en vanskelig unngå også å gå litt nærmere inn på den særlige form for tilpassingssvikt som gir seg uttrykk i krimi-

16 Kfr. C. C. Kragh-Müller: Opdragsproblemer. København 1948, p. 45.

nalitet. Det er ofte blitt antatt at kriminell atferd ikke i noen særlig stor grad særpreger den evneveike, men at tyngdepunktet blant de kriminelle ligger i sinkegruppen og like i underkanten av det normale med hensyn til intellektuell utvikling.<sup>17</sup> Det er ett forhold vi bør ha vår oppmerksomhet rettet mot når vi skal diskutere dette spørsmål, det er at kriminalitet stort sett er forskjellige ting fra en aldersgruppe til en annen, særlig i oppvekstårene. Et barn som f. eks. stadig skulker skolen, bryter med de regler vårt samfunn bygger på, vergerådet kommer inn i bildet, og barnet blir - dersom forholdet er tilstrekkelig graverende - overført til skolehjem eller skole for barn med tilpassingsvansker. Når vi ikke lenger står overfor et barns forhold til folkeskolen, men til en høyere skole, en arbeidsplass eller liknende, og det fremdeles skulker unna, er forholdet ikke lenger normstridig i den forstand at vergerådet eller politi griper inn - saken blir mer eller mindre overlatt til skoleleder eller arbeidsleder til nærmere forføyning.

Det er stort sett ikke de samme lovovertrедelser som preger et skolehjems klientell, en arbeidsskole for unge lovovertrедere og et fengsel. Det er derfor heller ikke sannsynlig at vi vil finne et klientell som er likt med hensyn til intellektuell status innenfor disse tre institusjonstyper. Spørsmålet om forholdet mellom kriminalitet og evneveikhet krever i det minste, for at det skal kunne besvares, at vi avgrenser bestemte aldersgrupper. Konsentrerer vi vår oppmerksomhet om barn og ungdom i skolealderen, finner vi et betydelig antall evneveike blant de såkalt kriminelle. Ved en testundersøkelse av samtlige elever, i alt 230 gutter og jenter, ved Bærum, Toftes Gave og Bastøy i 1937, fant E. Haugen at hele 67 % av elevene ved disse skolehjem hadde en I.Q. lavere enn 75.<sup>18</sup> Hans konklusjon går bl.a. ut på at skolehjemsanbringelse for en meget stor del av dette klientell er en lite rasjonell behandlingsmåte, og at de fortrinnsvis burde overføres til spesialinstitusjoner for evneveike.

Fra etterkrigstiden foreligger det testundersøkelser ved Bastøy skolehjem sommeren 1947, og fra en omfattende undersøkelse av elevene ved Buskerud skolehjem foretatt av S. Brun-Gulbrandsen i 1949.<sup>19</sup>

---

17 Kfr. f.eks. W. Healy & B. Alper: Criminal Youth and the Borstal System. New York, 1941, p. 9.

18 E. Haugen: Psykiatriske undersøkelser av elevene ved Toftes Gave, Bastøy og Bærum skolehjem. Oslo 1939.

19 S. Brun-Gulbrandsen: Bidrag til utforskningen av de psykologiske problemene som knytter seg til skolehjems elevene. Oslo 1951 pp. 70-87.

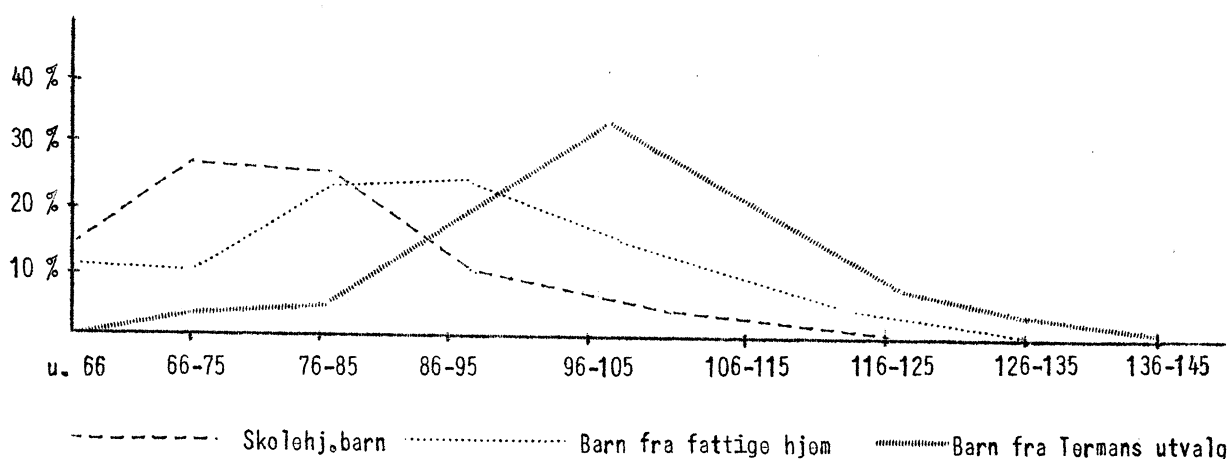
Bestyrerinnen ved Bærum skolehjem, frk. Grue opplyser at elevene ved dette skolehjem i dag (våren 1953) på ingen måte ligger på noe høyere intellektuelt nivå enn det dr. Haugens undersøkelse antyder fra 1937. Stort sett er det et vanskeligere klientell i dag enn dengang. Elevene er forholdsvis eldre, og de har gjerne blitt sendt til skolehjemmet som en siste utvei - først når det har blitt absolutt påkrevet med miljøbvtte.

Testingen av elevene ved Bastøy skolehjem viste at praktisk talt halvparten av elevene på det omtalte tidsrom hadde I.Q. lavere enn 80. Undersøkelsene ved Buskerud skolehjem at 33,3 % hadde I.Q. lavere enn 75, og hele 48 % lavere enn 86. Det bør innskytes at Buskerud skolehjem i motsetning til Bastøy stort sett mottok det intellektuelt mest høytstående elevmaterieill.

Disse resultater er for øvrig i betydelig overensstemmelse med amerikanske undersøkelser. En av de mest omfattende av disse ble foretatt av Caldwell i 1929 over 408 gutter og 252 jenter ved Wisconsin Industrial School.<sup>20</sup> Den gjennomsnittlig kronologiske alder var ca. 14 år. Blant pikene viste det seg at 78,2 % hadde en I.Q. lavere enn 86, blant guttene 64,7 %. Videre ble det påvist at det blant guttene var 43,6 % med I.Q. lavere enn 75. Blant jentene var denne prosentats ennå høyere. Sammenliknet med Terman's norm-materiale på 905 barn i alderen 5-14 år skulle vi i en tilfeldig utvalgt gruppe ikke ventet mer enn ca. 2,7 % under denne I.Q. verdi.

Det er rimelig å anta at skolehjemsbarna stort sett kom fra sosiale forhold som var betydelig dårligere enn de 905 barna til Terman kom fra. For å kunne vurdere hvorledes skolehjemsbarna lå i forhold til barn med dårlige sosiale bakgrunnsforhold, foretok Caldwell også en sammenlikning med et utvalg på 1.352 barn, alle med fattigunderstøttede foreldre.

Forholdet mellom skolehjemsbarna, Terman's norm-materiale og barna fra familier med fattigunderstøttelse, fremgår av følgende figur:



<sup>20</sup> Kfr. O. Kinberg: Aktuelle kriminalitetsproblem. Stockholm 1930, p. 171. Eller O. Kinberg: Varför blir människor brottsliga. Stockholm 1935, p. 50.

Den grafiske fremstilling viser at forskjellen mellom skolehjemsbarna og barna med fattigunderstøttede foreldre er betydelig mindre enn forskjellen mellom skolehjemsbarna og Terman's norm-materiale, men en påfallende forskjell er fremdeles til stede.

Tar vi et ensidig utgangspunkt i skolehjemselevenenes intellektuelle nivå, vil våre konklusjoner lett bli at det er et meget nært samsvare mellom evneveikhet og kriminalitet. Det er imidlertid to forhold vi her som sagt skal ha for øye. Vi står overfor en relativt begrenset aldersgruppe, og vi står ofte overfor relativt beskjedne lovovertrедelser. Ettersom aldersfaktoren øker og også ettersom lovovertrедelsenes art blir mer alvorlig, vil vi ofte finne at de kriminelles rent intellektuelle nivå stort sett mer og mer nærmer seg normal variasjonsbredde.

I en undersøkelse foretatt av Tulchin i årene 1920-27 over 10.413 fanger ved fengselsinstitusjoner i Illinois, U.S.A., ble det således funnet at fangenes gjennomsnittlige I.Q. stort sett var lik gjennomsnittet til befolkningen som helhet.<sup>21</sup> En annen amerikansk undersøkelse, foretatt i New Jersey, belyser det spørsmål vi her har stilt på en mer direkte måte.<sup>22</sup> Ved hjelp av standardiserte metoder ble samtlige institusjoner for kriminelle undersøkt i denne staten for å finne fram til det relative antall evneveike som særpreget de forskjellige institusjoner. Det ble blant skolehjemselevne (State Schools for Juvenile Delinquents) funnet hele 30 % evneveike, ved ungdomsfengslene (Reformatories) ca. 15 %, og ved de vanlige fengsler ca. 8 %.

Disse tall antyder i det minste det forhold at de evneveike ungdomsforbrytere i liten utstrekning er tilbakegangsforbrytere, og derfor et relativt taknemlig klientell å arbeide med ved skolehjemmene.<sup>23</sup> Det spørsmål reiser seg om ikke flertallet av disse elevenes vesentlige vansker vel så godt kunne behandles ved spesialskolene for evneveike i den grad disse skoler ble reorganisert og bl. a. fikk seg tilknyttet personell med erfaring i klinisk barnepsykologi.

---

21 Kfr. L. G. Lowrey: Delinquent and Criminal Personalities. I J. Mc V. Hunt (red.): op. cit., p. 808.

22 Kfr. E. A. Doll: op. cit., p. 864.

23 Dette er sannsynligvis på ingen måte tilfelle med de relativt normalt intellektuelt utrustede. "Vaneforbryterne får deres første dom meget tidlig: over 50 % blir dømt før de er 20 år, og 14 % før de er 15 år", skriver den engelske psykolog Ceril Burt i 1925. C. Burt: Unge Lovovertrедere. København 1943, p. 119.  
Etterundersøkelser i Norge peker i samme retning.



Det er rimelig å anta at en ikke uvesentlig del av de evneveike barn som kommer på kant med skole eller samfunn, er preget av relativt sterke selvhevdelsesbehov, hvis tilfredsstillelse har fått en asosial retning. En asosial retning fordi det evneveike barn i kontakt med andre barn har hatt vanskelig for å hevde seg på en sosialt akseptert måte. Og også ofte fordi det evneveike barn ikke har fått den hjelp det har krav på gjennom å bli overført til en spesialskole som stiller krav og forventninger i overensstemmelse med dets spesielle evner og ferdigheter. Det er neppe å gå for langt å anta at kanskje nærmere 40 % av elevene ved skolehjemmene sannsynligvis ikke hadde blitt skolehjemslever hvis våre spesialskoler for evneveike hadde vært bedre utbygd og deres samfunnsmessige verdi mer erkjent. Dette er et forhold vi bør ha vår oppmerksomhet rettet mot når vi skal planlegge utbyggingen av disse skoler.

#### Evneveikhet under psykodynamisk synsvinkel.

Dette at evneveike barn ofte har lett for å utvikle asosiale og lite hensiktsmessige reaksjoner som kompensasjon for sin evneveikhet, sin følelse av å komme til kort i samvær med jevnaldrende kamerater, har lenge vært påaktet og blitt tatt hensyn til i den behandling spesialskolene har gitt disse barna.<sup>24</sup> Dette at evneveikhet ofte fører til visse uheldige former for reaksjoner fordi omgivelsene ikke har den tilstrekkelige innsikt i hvilken virkning deres atferd har på de evneveike, representerer sider ved en vekselvirkning, et samspill som ofte har sin opprinnelse i de aller første leveår. Det er ofte ikke slik at evneveikheten er utgangspunktet i dette samspill. Ofte er evneveikheten selv et resultat av samspillet. Vår erkjennelse av at evneveikhet under uheldige sosiale betingelser ofte fører til asosial atferd, må ikke få oss til å lukke øynene for den mulighet at også evneveikheten som sådan ofte kan være et resultat av disse betingelser.

Et barn vil alltid stå i vekselvirkning med sine omgivelser. Hva det gjør vil virke inn på omgivelsenes oppfatninger av barnet og på den måte omgivelsene senere reagerer overfor barnet. Barnets reaksjoner på sin side vil bli farget av dets oppfatning av omgivelsene, og hvorledes disse reagerer overfor barnet. Ikke bare vil barnets oppfatning

---

24 Kfr. M. Pedersen & I. Eik: op. cit., pp. 106-114.

av omgivelsene bli farget av omgivelsenes reaksjoner på barnets egne aksjoner, men også dets selvoppfatning vil ta form etter disse reaksjoner. Får et barn høre tilstrekkelig mange ganger at det er ubegavet, dumt, evneveikt eller åndssvakt, vil lett dets oppfatning av seg selv bli preget av dette. Og i den grad dets selvoppfatning blir fiksert til en slik oppfatning, vil barnet reagere i overensstemmelse med denne. Det vil mene om seg selv at det er svakt begavet, og det vil reagere som svakt begavet. Overfor alle konflikter og vanskeligheter som møter det, vil det ha en forutinntatt innstilling at en løsning ligger over dets evner, at ethvert forsøk er håpløst og dømt til å mislykkes. Så innarbeidet kan en slik selvoppfatning bli at det skal en både langvarig og intens behandling til før barnet endrer seg.

Å reagere som evneveik gir barnet følelsen av konformitet, av tilpassing til omgivelsenes forventninger.<sup>25</sup> Evneveikheten kan ofte også være direkte tilfredsstillende for barnet. Gjennom å reagere som evneveikt kan det unngå alle vansker, alle konflikter, alle situasjoner som stiller krav. Ved hjelp av sin evneveikhet kan barnet passivt tyrannisere sine omgivelser, oppnå oppmerksomhet og særbehandling. Det kan flykte fra vanskeligheter og ansvar. Det vil så å si være evneveikt for å føle seg trygg og beskyttet. Det å være evneveikt vil representere en verdi og en tilfredsstillelse av et primært behov som gjør at det vil forsvare seg mot forsøk fra omgivelsenes side på å behandle det som normalt begavet. Å reagere overfor et slikt barn uten hensyntaken til dets evneveikhet vil fra barnets synsvinkel representere en direkte trussel mot dets eksistens. Barnet oppfatter seg selv som evneveikt, og det ønsker å være evneveikt.

Dette at barnet oppfatter seg som evneveikt, forutsetter at foreldre eller foresatte har gitt det et slikt inntrykk. Grunnen til at dette inntrykk er blitt fiksert, at det er blitt opprettholdt ofte på tvers av utallige andre inntrykk, kan kun forklæres ved at dette spesielle inntrykk må ha appellert til udekte behov. Hvorledes disse behov har blitt dannet, hvorfor de ikke har blitt adekvat tilfredsstilt, reiser nye spørsmål om vekselspill og interaksjon; mellom barnet og dets omgivelser - mellom foster og uterus, mellom ovum og spermatozon. Det

---

25 Dette synspunkt er blitt meget sterkt fremhevet av C. C. Kragh-Müller: op. cit. pp. 42-43.

reiser i hele sin tyngde den nå stort sett foreldede problemstilling:  
arv kontra miljø.<sup>26</sup>

Vi står overfor to tilsynelatende forskjellige forhold. På den ene side overfor det evneveike barn som protesterer gjennom asosiale handlinger mot å bli oppfattet som mindre begavet enn sine kamrater. På den annen side det evneveike barn som protesterer mot å bli oppfattet som like begavet og like dyktig som sine jevngamle ved å bli ytterligere evneveikt. Det er innlysende at disse to forhold er forskjellige i den forstand at de forutsetter ganske forskjellige behandlingsmåter. I en annen betydning er de nokså like, i begge tilfelle står vi overfor noe betydelig mer enn evneveikhet som sådan. Vi står overfor et sosialt vekselspill hvor evneveikheten påvirker og påvirkes, hvor den inngår som både årsak og virkning.

En av spesialskolenes kanskje viktigste oppgaver er å bryte inn i dette vekselspill, i denne sirkulære prosess, forsøke å påvirke den og endre den i en retning som både barnet selv og det samfunn det lever i er mest tjent med.

Dersom en slik påvirkning og endring skal komme i stand, må vi planlegge våre evneveikeskoler med dette for øye. Vi må være klar over at barn ikke kan kommanderes til å forandre innstillinger overfor seg selv og sine omgivelser. Å fortelle barnet hva det bør gjøre og mene, å moralisere, er som regel like lite effektivt som å skjene på det, true det med straff eller faktisk straffe det. De innstillinger et barn har overfor seg selv er i liten grad rent intellektuelt, logisk oppbygd. De er som regel ladet med emosjonelle spenninger og upåvirkelige av rasjonelle argumenter.

Vi må ta hensyn til dette. Skal vi ha håp om å forandre disse innstillinger, må vi være oppmerksomme på hvilket grunnlag disse innstillinger har. Hadde de et rent intellektuelt grunnlag, lå de åpne for verbal resonnering og kommandering, ville en funksjonær være fullt tilstrekkelig til å oppdra 30-40 barn. Oppdragelse av barn er imidlertid noe ganske annet enn kommandering og moralisering. Det kan nok til

---

26 Problemet arv og miljø i sin ortodokse form er i dag innefor differensialpsykologien i det store og hele blitt forlatt som en ikke bare ufruktbar, men også uholdbar problemstilling. Arv og miljø virker aldri additivt, men gjennom et gjensidig samspill. Det er ganske nyttesløst å spørre hvor mye skyldes arv og hvor mye skyldes miljøet. Hva vi kan er å spørre hvilken effekt har det og det miljø på den og den organisme eller arter av organismer. Dette er et empirisk spørsmål. Det er ikke på noen måte meningslikt med hverken et ekstremt miljøorientert eller arvorientert standpunkt. Kfr. A. Anastasi & J. P. Foley: Differential Psychology. New York 1949, pp.112-126.

en viss grad la seg gjøre å holde en gruppe på 30-40 barn under kontroll, men det vil sannsynligvis være ganske ugjørlig å internalisere denne kontroll. Enhver oppdragelse av barn forutsetter, dersom den skal kunne betegnes som effektiv, at det i barna dannes en indre kontroll som er virksom i situasjoner hvor den ytre kontroll mangler. Vi kan uttrykke det slik: det er av liten betydning at en skolefunksjonær får elevene til å handle og oppføre seg på en mønstergyldig måte så lenge de er på skolen -- og under funksjonærenes kontroll -- dersom handlemåten og oppførselen ikke vedvarer etterpå når elevene skal stå på egne ben, når de skal handle på et selvstendig grunnlag og har det fulle ansvar for sin egen oppførsel.

Internalisering av omgivelsenes normer, det at barna ikke bare lærer hva omgivelsene mener om dette og hint, men at de faktisk gjør disse meninger og oppfatninger til sine egne er et av kjerneproblemene i alle former for institusjonell behandling av barn. Vi står naturligvis i utpreget grad overfor dette spørsmål når vi har med asosial, kriminell ungdom å gjøre, men vi står også overfor det ved alle former for oppdragelse.<sup>27</sup>

Når en går til det skritt å fjerne et barn fra dets familie og en skal ta ansvaret for dets oppdragelse, må en på alle måter forsøke å skape et miljø som faktisk gir muligheter for oppdragelse, for å påvirke et barns mest dyptgående oppfatninger av seg selv og andre. Det er ikke et spørsmål om å fortelle et barn hva det bør gjøre, men å få det selv til å ville hva vi mener det bør.

Naturligvis må vi gi uttrykk for hva vi mener det bør, men skal dette ha den virkning vi tilsikter, må vi stå i et ganske bestemt forhold til barnet, vi må stå i en følelsesmessig kontakt med det. Særlig er dette nødvendig hvis barnets tidligere oppdragelsessituasjon har vært uheldig, hvis barnets følelser overfor sine medmennesker er preget av konflikter. Slike konflikter kan vanskelig overvinnest uten gjennom langvarig og intim kontakt med andre mennesker, kanskje særlig med ett menneske som det kan identifisere seg med, som det litt etter litt kan åpne seg for og la virke på seg. Det er imidlertid ikke utelukkende når

---

27 Kfr. Fritz Redl & David Wineman: Children who Hate. Illinois, 1951, og Controls from within. Illinois 1952, og B. Bettelheim: Love is not Enough. The Treatment of Emotionally Disturbed Children. Illinois 1950.

barnet har følelsesmessige vansker at dette er ønskelig, også i det ordinære tilfelle hvor slike vansker ikke er til stede vil det være nødvendig.

Ikke alle gruppedannelser gir mulighet for følelsesmessig kontakt og legger grunnlaget til rette for følelsesmessige identifiseringer. Ikke alle gruppedannelser gir med andre ord det samme grunnlag for oppdragelse. Blir en gruppe for stor, vil den direkte kunne hindre et medlem i å kunne identifisere seg med alle de andre medlemmene. Det samme vil være tilfelle hvis den varer i for kort tid og hvis den er for skiftende med hensyn til medlemmer. En av betingelsene for en oppdragelses-situasjon er tilstedeværelsen av en gruppe med en viss stabilitet og konsistens og med et ikke for stort antall medlemmer.

På samme måte som en funksjonær ved en skole ikke makter å kommandere over en gruppe elever som overstiger en 30-40 stykker, på samme måte vil også det antall han har muligheter til å identifisere seg med og bli identifiseringsobjekt for, være begrenset.

Når det gjelder gruppeterapi har en litt etter litt kommet fram til at et voksent individs "emosjonelle spennvidde" maksimalt kan omfatte grupper på opptil 7-9 medlemmer. For barn er spennvidden noe mindre, opptil 6-8.<sup>28</sup> Dette er for øvrig i overensstemmelse med de pedagogiske erfaringer som er blitt høstet ved norske spesialskoler. Det er likeledes i overensstemmelse med svenske erfaringer på dette område. Blir det antall elever som en skolefunksjonær får ansvaret for oppdragelsen av, større enn 6-8 elever, vil oppdragelsesarbeidet bli vanskeliggjort, hvis ikke umuliggjort.

Det er heller ikke uvesentlig, som sagt, med en viss stabilitet, heller ikke er det uten betydning hvilken sammensetning gruppene får. Dette er et spørsmål som ofte reises blant internatfunksjonærer: hvilke elever skal vi plasere sammen i soverommene, ved måltidene, i klasseværelsene etc.

Det åpner seg her en rekke psykologiske problemer av stor viktighet. Det vi vet om disse forhold er ennå sterkt begrenset. Noe erfaringsmateriale har vi imidlertid fra en amerikansk undersøkelse foretatt av J. L. Moreno ved et skolehjem for piker i Hudson, N.Y.<sup>29</sup> Morenos

---

28 Kfr. Karl Martin Borgen: Gruppeterapi. Impuls, 7, 1, 1953, pp. 1-2, 26-30.

29 J. L. Moreno: Who shall Survive? A new Approach to the Problem of Human Interrelations. Washington 1934, pp. 298-321.

undersøkelser gikk bl. a. ut på å kartlegge forskjellene innenfor denne institusjon mellom de spontane psykologiske grupperinger og den sosiale struktur. Med sosial struktur ble oppfattet de mellommenneskelige forhold slik disse ble bestemt av reglementer og avgjørelser av institusjonens øverste ledelse. Hvilke elever som skulle sove på samme rom, hvilke elever som skulle spise ved samme bord, hvilke elever som skulle gå i samme klasse og hvilke som skulle arbeide sammen, ble fastslått gjennom disse reglementer og avgjørelser. Den sosiale struktur var altså en rent formell struktur. Ofte på tvers av denne struktur, fant Moreno en psykologisk struktur, spontane grupperinger basert på felles tiltrekning, gjensidig sympati og vennskap. Disse grupperinger kunne omfatte elever fra forskjellige soverom, fra forskjellige "hjem", fra forskjellige klasser etc. Morenos teori var i korthet den at institusjonen som helhet ville funksjonere mer effektivt og også mer harmonisk dersom disse to strukturer, den formelt sosiale og den psykologiske, var i overensstemmelse med hverandre. For å kunne gjennomføre dette utarbeidet han såkalte sosiometriske tester, en form for prøver hvorved det var mulig å finne fram til den enkelte elevs spontane sympatibånd. Ved videre å plasere elevene etter disse bånd, ved å tilrettelegge de formelle avgjørelser om plassering så å si etter elevenes valg, ble hele institusjonens struktur forandret.

Denne strukturforandring førte stort sett til de resultater Moreno hadde antatt. Antallet rømningsforsøk ble betydelig redusert, trivselsnivået viste tegn til økning, og skolehjemmets terapeutiske funksjoner likeså.

Innenfor visse grenser er det trolig at Morenos plasseringsprinsipper kan gi svar på det spørsmål vi stilte ovenfor, nemlig hvilke elever skal vi plasere sammen.<sup>30</sup> Det vil muligens bli innvendt at dette prinsipp, å la elevene selv velge hvem de vil ha til rom- og lekekamerater, forutsetter et elevmaterieell med en betydelig høyere intellektuell yteevne enn det vi finner på våre spesialskoler for evneveike. Denne innvending overser at vi her ikke så mye står overfor intellektuelle forutsetninger som rent følelsesmessige forankringer, og at slike forankringer er like uttalt og like viktige - hvis ikke mer - for den evneveike som for den normalt intellektuelt utrustede. Anvendbarheten av

---

30 Vel å merke innenfor visse grenser, når vi har å gjøre med elever med sterke sadistiske og masochistiske tilbøyeligheter vil den sosiometriske fremgangsmåte være oss til liten hjelp, ofte kanskje være direkte uheldig.

Morenos teknikk har dessuten allerede blitt antydnet ved en del foreløpige usystematiske undersøkelser ved Solheim off. skole. Resultatene av disse undersøkelser har vært meget oppmuntrende.

#### Evneveikhet under pedagogisk-psykologisk synsvinkel.

Det er to spørsmål som har vært særlig i søkelyset når det gjelder spesialskolene for evneveike. Hvor gamle bør elevene være når de skal opptas på disse skolene? Hvor preget skal undervisningen være av praktisk yrkesopplæring til fordel for mer almindelig teoretisk undervisning?

Det førstnevnte spørsmål har direkte forbindelse med skolemodenhetsproblemet mer generelt. I stadig større grad har en blitt klar over betydningen av ikke å sende barn for tidlig på skolen. En for tidlig skolegang kan få vedvarende uheldige konsekvenser for et litt tilbakestående barn. Ikke bare rent intellektuelle konsekvenser ved at barnet ikke helt ut kan nyttiggjøre seg undervisningen. Like viktig eller kanskje mer viktig er ofte de rent følelsesmessige konsekvenser, en fiksering i barnet av en følelse av ikke å strekke til, av ikke å være jevn god med sine kamerater, av ikke å kunne tilfredsstille de krav som blir stilt det. Et umodent barn vil gjøre undervisningen vanskeligere fra skolens synspunkt. Det vil til dels kunne hindre en mest mulig effektiv undervisning av de andre elevene det kommer i klasse sammen med. En for tidlig skolegang kan også direkte virke utviklingshemmende. Et barn som ikke har nådd den sosiale modenhet som kreves for at det skal kunne tilpasse seg gruppearbeid, underordne seg en lærer, respektere andre elevers rettigheter til uforstyrret arbeid og selv være i stand til å kreve de samme rettigheter, kan, dersom det blir presset til en slik tilpassing, utvikle tilpassingsforstyrrelser av mer permanent karakter overfor senere situasjoner. Tilpassing til skole krever av et barn at det er i stand til å arbeide, at det er i stand til å se sin egen aktivitet som middel til å oppnå senere mål, til å funksjonere med et visst tidsperspektiv for øye. Det skoleumodne barns aktivitet er ikke innstilt på arbeid, men utelukkende preget av mer umiddelbar virketrang, av lek. Å presse et barn, hvis naturlige uttrykksform er lekning, til å oppgi denne uttrykksform, til å gjøre seg ferdig med et utviklingstrinn som det ennå ikke er ferdig med, kan føre til at barnet stikk imot våre ønsker blir fiksert til leken,

at det vedvarer å leke lenger enn det ellers ville. Eller barnet kan tilsynelatende oppgi leken som uttrykksform til fordel for arbeid, men dets arbeidsprestasjoner vil nå sannsynligvis ikke bli optimale, ikke så store som de sannsynligvis ville ha blitt, hadde overgangen fra lek til arbeid fått et annet, et for barnet mer naturlig forløp.

De barn spesialskolene for evneveike er beregnet på, står alle utviklingsmessig tilbake for sin alder, fra to, tre til ofte nesten fem år. Som regel i dag har disse barna alle blitt prøvet i folkeskolen, vært gjensittere en eller flere ganger, fått føle kameratenes spottende bemerkninger, blitt truet og lokket, skjent på og kanskje også straffet, fordi de ikke har kunnet tilfredsstille de krav folk flest nå engang setter til barn på de forskjellige alderstrinn. På grunn av vår skolelovgivning, som setter skoleplikt fra barnets 7de år, har disse barna svært ofte kommet i kontakt med skolen på et tidspunkt da de på ingen måte var skolemodne. Ofte er de blitt utsatt for press fra omgivelsenes side under forsøk på å få dem til å tilpasse seg skolen. Ofte har de kanskje begynt på skolen, gått på skolen en tid - for så å bli tatt ut, kanskje anbrakt i en barnehave for mindre barn, oftest kanskje blitt "gående å slenge" uten nevneverdig tilsyn og hjelp fra foreldrenes side eller fra samfunnets side. Slike erfaringer setter sine spor i et barns sinn, spor som forutsetter en særlig omsorgsfull behandling dersom en skal ha håp om å få slettet dem ut.

Et evneveikt barn bør ikke begynne på skolen før det er modent til det. Utbyggingen av den skolepsykologiske virksomhet vil kunne bety meget når det gjelder å finne fram til barn som står tilbake for sin alder. I dag blir alle barn legeundersøkt før de begynner på skolen. Like naturlig burde det være at alle barn ble skolemodenhetsundersøkt i rent psykisk henseende. I så fall ville det være mulig på et meget tidlig tidspunkt å slå fast hvilke barn det var som trolig ikke ville tilpasse seg vanlig folkeskole på en adekvat måte. Noen barn ville kanskje tilpasse seg dersom de fikk vente et år. Noen barn ville stå så tilbake at den mest gunstige løsning sannsynligvis ville være å overføre disse barna til særlige hjelpeklasser. Men noen barn, de evneveike, de som står to-tre og ofte fem år tilbake for sin kronologiske alder, de som først faktisk vil bli skolemodne i 9-10 års alderen, de barna bør ikke overføres hjelpeklasser, de bør ikke presses til å tilpasse seg et klasseværelses krav, det være seg hjelpeklasse eller normalklasse, før de har blitt modne til det. Disse



barna bör få muligheter til lek, til selvutfoldelse i sang, musikk og dans. De bör få muligheter til utvikling og modning som ikke et klasseværelse kan by dem. Heller ikke en vanlig barnehage eller forskoleinstitusjon representerer noen adekvat anbringelsesmåte. Et evneveikt barn er ganske visst et tilbakestående barn, men ikke så tilbakestående at det ikke føler og opplever det å bli plasert sammen med mindreårige. Deres overlegne muskulære kraft gjør for øvrig en slik sammenblanding uheldig.

Spesialskolene for evneveike synes å være det mest hensiktsmessige sted for disse barna. Dette forutsetter selvsagt at det ved disse skoler blir opprettet spesielle forskoleavdelinger. Likeledes forutsetter det at disse skoler kan by barna et stimulerende miljø.

Det evneveike barn bör overføres til spesialskolene så tidlig som mulig, ikke først og fremst for å få undervisning, men for å få slippe, for å få lov til å utvikles fritt gjennom lek og samvær med jevnaldrende uten stereotype krav og fikserte forventninger fra en voksen verden, og uten hån, spott og nedvurdering fra barn som er dem overlegne i intellektuell henseende. Den evneveike bör begynne på skole når han er moden til det. Den gruppen vi betegner som evneveike er altfor mange-  
sidig til at det er mulig å sette noen bestemt alder. Noen vil kanskje være skolemodne, det vil si modne for mer formell undervisning i et klasseværelse, når de er 8 år, andre først når de er ca. 10 eller 11 år. Det betydningsfulle er ikke å få den evneveike tidligst mulig tilpasset skoleundervisning. Av større verdi er det å gjøre det evneveike barn mest mulig tilpassingsdyktig overfor det samfunn det skal leve i. Skoleundervisning er et betydningsfullt middel, men den må aldri være noe mer enn et middel, den må aldri bli et mål i seg selv. Heller ikke betydningen av lek og forskoleavdelinger ved spesialskolene for evneveike er mer enn hensiktsmessige midler.

At organisert og spontan lek under fornuftig ledelse kan ha betydelig effekt på barns rent intellektuelle utvikling, er blitt fastslått ved en rekke undersøkelser ved Iowa Child Welfare Research Station i U.S.A.<sup>31</sup> Hos flere hundre barn ble det påvist relativt stor stigning i I.Q. som resultat av deltakelse i forskoler. Fra høst til vår ble det

---

31 B. L. Wellman: The Effects of Preschool Attendance upon Intellectual Development.  
I R. G. Barker, J. S. Kounin & H. F. Wright: Child Behavior and Development. New York 1943, pp. 229-244.

hos en gruppe på 652 barn således påvist en gjennomsnittlig stigning på 6,6 poeng. 71 % av barna viste en vinning på ett eller fler poeng og 36 % 10 poeng eller mer. Det ble videre påvist at det blant barn med heldags forskole gjennomsnittlig var en vinning på 10,5 poeng, blant barn med halvdags en vinning på gjennomsnittlig 4,7 poeng.

Hos et større antall barn som ikke tok del i disse forskoler, men som ble intelligensprøvet for kontrollens skyld, ble det ikke funnet noen nevneverdige endringer i I.Q. Det er naturligvis vanskelig ut fra disse undersøkelser å slutte noe om hvilken betydning forskoleavdelinger kan ha for evneveike barns utvikling, eller noe om forholdet mellom skole og forskole, men de antyder i det minste at forskole kan ha en ganske betydelig innvirkning på barns rent intellektuelle utvikling, sannsynligvis en større betydning enn en vanlig skolegang, dersom barna ikke fullt ut er skolemodne.

Slik situasjonen er i Norge i dag, har evneveikeskolene en for liten kapasitet til å ta seg av de evneveike når de burde overføres til disse skolene, nemlig i 7 års alderen. Hadde disse skolene hatt en slik kapasitet, ville sannsynligvis det elevmateriale de fikk seg overført stort sett vært endel mindre miljøskadet, og en del lettere å arbeide med. Det er ikke slik å forstå at det store flertall av de evneveike har fått sine følelsesmessige konflikter etter 7 års alderen. Som oftest er disse konflikter og vansker utviklet tidligere, men de har ofte blitt forsterket etter denne alder på grunn av inadekvat pleie og behandling og en forsert skolegang. Jo tidligere de evneveike kan begynne på spesialskole, forskole, desto lettere vil det sannsynligvis være å frigjøre deres emosjonelle hemninger og desto større utbytte vil de sannsynligvis kunne ha av den senere skolegang. Ikke sjelden vil det kanskje være mulig å overføre ett og annet barn til hjelpeskolen når dets utviklingshemninger er blitt fjernet eller redusert. Dette forutsetter naturligvis at spesialskolene for evneveike er i stand til å yte en effektiv behandling, at de ikke er underlagt strenge undervisningsmessige krav, et pensum, men at de i første rekke er psykologisk-pedagogiske institusjoner hvor rent psykologiske målsetninger spiller avgjørende inn.

De bør være behandlingssentrer, men også skoler. Deres overordnede mål er å gjøre evneveike barn mest mulig tilpassingsdyktige til vårt samfunn. Det har tidligere ofte vært meningsbrytninger innenfor disse skoler, hvor vidt undervisningen burde legges hovedsakelig teoretisk eller praktisk an, hvor vidt skolene burde være praktisk yrkesopplærende

eller mer teoretisk almindannende. Til fordel for den praktiske linje er blitt hevdet at de praktiske fag gir elevene den beste forberedelse til et senere yrke. Forutsetningen her er at oppløring i et yrke faktisk skaper motivasjon for utövelse av yrket. Dette er en forutsetning som stort sett har vist seg uholdbar. Etterundersökelse av elever ved norske evneveikeskoler har vist at det ikke er noe entydig samsvar mellom særoppløring i et yrke og senere utövelse av dette yrke. For konsentrert og for tidlig yrkesmessig oppløring synes ofte å virke mot sin hensikt. Å tilpasse seg vårt samfunn krever dessuten alltid noe mer enn rent praktisk yrkesmessige ferdigheter. Det forutsetter en viss kommuniseringsdyktighet, en viss leseferdighet, taleferdighet, og en viss skrive- og regneferdighet, og også et visst erfarings- og kunnskapsmateriale som kan gi kommuniseringen innhold og mening, muliggjøre sosialt samvær med andre mennesker. Det forutsetter videre en konsentrasjonsevne, en viss evne til yrkesmessig utholdenhet og stabilitet. Hvis et barn i for tidlig alder blir avskåret fra nysgjerring og spørrelysten söken i forskjellige retninger, hvis det blir avskåret fra muligheter til interesseskiftninger, til mangesidige erfaringer og opplevelser, vil det vanskelig senere utvikle den stabilitet og konsentrasjon som er nödvendig for en adekvat tilpassing. Spesialskolene for evneveike bör derfor så vidt mulig gi elevene muligheter for mangesidige erfaringer så vel i mer teoretisk som mer praktisk retning. De bör være å betrakte som forskolen for senere yrkesskoler. Yrkesskoler spesielt beregnet på yrkesoppløring av barn som blir utskrevet fra disse skoler.

Som tidligere nevnt er det ikke uten betydning for hvorledes et evneveikt barn skal tilpasse seg arbeidslivet, hvilket miljø og hvilket spesielt arbeidsliv det kommer i kontakt med. Evneveikhet kan alltid sees i forhold til evnemessige krav tilknyttet bestemte miljøforhold. Evneveikhet i ett miljø behöver ikke å representere en tilsvarende evneveikhet i et annet, dersom de to miljøer stiller forskjellige evnemessige krav. Jo mer oversiktelig, enkelt og stabilt et miljø er, desto mindre evnemessige krav vil det vanligvis stille som en forutsetning for en adekvat sosial tilpassing. Det er derfor av stor betydning at spesialskolene eller yrkesskolene for evneveike ikke bare er i stand til å gi sine elever en yrkesoppløring som de kan dra nytte av i et slikt relativt ukomplisert miljø, men at de også er i stand til å motivere sine elever til å foretrekke og finne seg til rette i et slikt miljø. Hvor vidt disse skoler lykkes i sine bestrebelser i sistnevnte retning, vil ikke bare avspeile

seg i den prosentvise fordeling av helt, delvis og ikke selvforsørgende i eventuelle etterundersøkelser, det vil også være direkte bestemmende for hvilket samfunnsmessig utbytte vi faktisk vil ha av evneveikeskolene som helhet.

### III. INSTITUSJONELLE BETRAKTNINGER OM EVNEVEIKESKOLER. \*

Vi har tidligere forsøkt å antyde hva som ligger i betegnelsen evneveikhet, hvilket meningsinnhold denne betegnelse vanligvis har. Det spørsmål vi nå vil stille er: hvor mange barn i skolepliktig alder er evneveike? Hvor mange barn trenger evneveike-skolebehandling?

Når vi skal forsøke å besvare dette spørsmål, er det mange forhold vi må ta hensyn til. Vi må bl. a. avgrense de evneveike fra sinke- ne på den ene side og fra de åndssvake på den annen. Når det gjelder denne avgrensning er mer institusjonelle betraktningmåter av den største betydning.

Det er vanlig å skille mellom tre forskjellige institusjons- typer for opplæring av barn som er intellektuelt tilbakestående: hjelpe- klasser eller hjelpeskoler, spesialskoler og arbeids- eller pleiehjem. Arbeids- eller pleiehjem er beregnet på barn som står så langt tilbake at mer permanent forsorg er påkrevet. Hjelpeklasser eller hjelpeskoler er beregnet på barn som har vansker med å følge normalplanen i folkeskolen og som det derfor er ønskelig å gi spesielt tilrettelagt undervisning. Spesialskolene inntar en mellomstilling. I motsetning til hjelpeskolene er spesialskolene internatinstitusjoner, i motsetning til arbeids- og pleiehjem er de skoler.

Spesialskolene for evneveike tar sikte på å bringe sine elever fram til selvforsørgelse. Det er vanlig å avgrense disse skoler til et bestemt I.Q. intervall. En slik avgrensning bør imidlertid ikke være for rigid, men gi muligheter for en viss vurdering av det enkelte tilfelle.

Det er ytterst vanskelig å sette noen bestemt øvre og nedre grense med hensyn til I.Q. for barn som bør bli tatt inn på evneveikeskolene. Når vi f. eks. står overfor utviklingshemmede barn, barn hvis I.Q. gir et inadekvat bilde av barnets utviklingsmuligheter, kan vi således sette den nedre grense noe lavere enn når vi står overfor barn uten slike hem- ninger. I førstnevnte tilfelle vil en nedre grense på I.Q. til ca. 45 være rimelig, i sistnevnte tilfelle ca. 55. Når det gjelder den øvre grense bør vi ta hensyn til hvilket hjemmemiljø det enkelte barn har, hvilket forhold det står i til sine foreldre, hvilken virkning det vil ha på barnet å bli skilt fra sin familie. Det er alltid et alvorlig inn-

---

\* Dette kapitel er blitt utarbeidet i nært samarbeid med skolebestyrerne I. Eik og S. Berg Kvæim.

grep i et barns liv å plasere det i en internatskole, et så alvorlig inn-  
grep at vi ikke bør gå inn for denne løsning med mindre vi har grunn til  
å anta at det ubetinget vil være til barnets fordel.

For barn som står relativt langt tilbake, hvis I.Q. er under  
ca. 65, vil erfaringsmessig internatskolebehandling stort sett være nød-  
vendig. Likeledes vil det sannsynligvis være forsvarlig å internatplasere  
barn med I.Q. under ca. 75 i den utstrekning disse barn har konflikter  
i sitt hjemmemiljø, eller ikke har muligheter for å få spesialundervisning  
i hjelpeklasser eller hjelpeskoler. Vår innstilling må aldri være slavisk  
å følge en bestemt I.Q. grense når vi skal plasere et barn i evneveike-  
skole. For hvert enkelt barn bør vi vurdere alle fordeler og ulemper en  
slik plassering vil medføre.

Når det gjelder den øvre grense for spesialscoleplassering, er  
det bl. a. av stor betydning hvilke muligheter det enkelte barn har for  
hjelpeklasseundervisning. Mulighetene for å opprette hjelpeklasser i  
Norge er imidlertid sterkt begrenset på grunn av den lave befolknings-  
tetthet som særpreger store deler av landet. Det er således blitt anslått  
at en folkeskole må ha et elevtall på minst 300 skal det være praktisk  
gjennomførlig å opprette hjelpeklasser. Omlag halvparten av skolebarna  
i Norge bor slik at hjelpeklasseundervisning ikke kan komme på tale ennå  
om dette skulle være ønskelig. For å avhjelpe behovet for hjelpeunder-  
visning, foreslår Samordningsnemnda for skoleverket at det blir opprettet  
særlige hjelpeinternatskoler - og at barn uten samtykke fra foreldre eller  
foresatte kan plasseres i slike skoler dersom deres I.Q. er under 85.<sup>32</sup>

Samordningsnemndas forslag er fra en psykologisk synsvinkel  
meget betenkelig. Rent generelt bør det være regelen ikke å fjerne barn  
fra deres familie med mindre det ligger meget langt tilbake i intellek-  
tuell utrustning, eller de står i konflikt med sin familie eller sine  
medmennesker, eller de har et hjemmemiljø som er ute av stand til på en  
adekvat måte å dekke deres mest primære behov.

I de skolekretser hvor befolkningstettheten umuliggjør opprett-  
else av hjelpeklasser, er også normalklassenes størrelse gjennomgående  
liten. Det vil her derfor være muligheter for en betydelig mer indivi-  
duell undervisning av den enkelte elev enn det som er tilfelle i større  
klasser og skoler. En bør utnytte disse muligheter og også gi oppmunt-

---

32 Tilråding no. VII om hjelpeskoler og hjelpeklasser for folkeskolen. Oslo 1949.

ring og økonomisk støtte til særundervisning av de tilbakestående utenfor skoletiden. En vil med dette på ingen måte benekte ønskeligheten av at sinkene får spesiell undervisning i hjelpeklasser, men en overføring til en internatskole har uheldige sider som ikke ubetinget lar seg oppveie av den mer adekvate undervisning en slik skole kan gi. Dette er stort sett tilfelle med sinkene, med elevene med I.Q. mellom 76 og 85, som har muligheter til å gå i normalskoler, som har relativt bra hjemmeforhold og er uten alvorlige emosjonelle konflikter eller vansker som forutsetter særlig behandling for å bli rettet på.

Spesialskolene for evneveike bør være åpne for alle elever med I.Q. under ca. 75 fra de skolekretser hvor hjelpeklasseundervisning ikke lar seg arrangere. Der hvor hjelpeklasser er tilgjengelige, bør disse ta seg av elevene med I.Q. mellom 76 og 85, og også i den grad elevenes hjemmeforhold er gode og de ikke har noen grovere emosjonelle vansker eller konflikter, de med I.Q. mellom 66 og 75.

Spesialskolene for evneveike vil altså etter dette få en nedre grense fra 46 til 55 og en øvre grense fra 66 til 75, dels bestemt av hvor vidt hjelpeklasser foreligger eller ikke, dels av hvor vidt elevenes hjemmemiljø er godt eller dårlig, og dels av hvor vidt elevene har emosjonelle vansker av en slik art at en mer intens behandling vil kunne gi resultater. Spesialskolene for evneveike vil således avlaste spesialskolene for miljøskadede og observasjonsskolene alle elever med I.Q. under ca. 75.

Når vi ut fra de avgrensninger som ovenfor er blitt antydnet, skal forsøke å finne fram til det antall barn som trenger evneveike-skolebehandling, vil det være nødvendig dels å ha kjennskap til hvor mange barn som faller innenfor de forskjellige I.Q. intervaller, dels å vite noe om hvor mange innenfor hver av disse intervaller det er som er miljøskadet, har utviklingshemninger eller et dårlig hjemmemiljø, og dels kjenne til hvor mange av barna med I.Q. mellom 66-75 det er som har muligheter for å gå i hjelpeskole eller hjelpeklasse.

Vi har dessverre ikke i dag den nødvendige kunnskap til å kunne gi noe sikkert svar på noen av disse spørsmål. Det foreligger her omfattende forskingsoppgaver som ennå ikke er blitt tatt opp i Norge. Våre beregninger vil derfor i stor grad bli å bygge på gjetninger og på enkeltresultater fra mer eller mindre fullstendige undersøkelser i andre land.

Vi vil her først ta utgangspunkt i noen prosentberegninger. Samordningsnemnda for skoleverket har anslått at omlag 50 % av norske

skolebarn bør i skolekretser som er for tynt befolkede til å forsvarliggjøre opprettelsen av hjelpeklasser. Når det gjelder det antall prosent tilbakestående barn som har dårlige hjemmeforhold, alvorlige utviklingshemninger eller familiekonflikter, har vi meget sparsomme opplysninger å holde oss til, men vi tar neppe for hardt i hvis vi anslår dette alt i alt til å omfatte ca. 20 % av de evneveike. Evneveikeskolenes nedre grense vil i så fall omfatte ca. 20 % av barna innenfor I.Q. intervallet 46-55, og deres øvre grense ca. 20 % av barna innenfor intervallet 66-75 på de steder hvor hjelpeklasser er opprettet.

Det neste spørsmål vi må forsøke å besvare, er hvor mange prosent av barna i skolepliktig alder det er som faller innenfor de forskjellige I.Q. intervaller. Som tidligere nevnt vil dette bl. a. være et spørsmål om hvilken intelligenstest vi har for oss, på hvilket utvalg testen er blitt standardisert.

Konsentrerer vi oss om individualprøver standardisert på relativt omfattende utvalg, så kan vi ikke uten videre overføre resultatene til norske forhold, men de vil kunne gi oss et visst grunnlag for vurderinger.

Relativt omfattende undersøkelser av Cyril Burt i England og av L. M. Terman i U.S.A. har kommet fram til at ca. 10 % av skolebarn har en I.Q. under 85. Undersøkelsen av Brock og Natvig blant førsteklassinger i Oslo viste 8,5 % med I.Q. under 80. I Sverige har en på grunnlag av mer inngående undersøkelser kommet fram til at ca. 9 % av folkeskolens elever hadde en I.Q. under 80, ca. 3,5 % I.Q. under 70, og ca. 1,5 % I.Q. under 65. De svenske undersøkelser er utvilsomt de som kan kaste mest lys over norske forhold. I innstillingene no. 5 & 7 for Samordningsnemnda for skoleverket er det blitt referert til de svenske undersøkelser, henholdsvis til undersøkelsene i Värmland og Södermanlands län. Resultatene en kom fram til ved disse to undersøkelser viste på ingen måte noen fullstendig overensstemmelse. Til dels skyldes dette sannsynligvis at en har arbeidet med små utvalg, men en kan heller ikke se bort fra mulighetene for at det foreligger faktiske forskjeller mellom de to län.

De svenske undersøkelser, og undersøkelsene til Burt og Terman, gir oss ikke grunnlag for noen presise slutninger om norske forhold, men de gir i det minste noen antydninger, som, hvis de blir oppfattet med alle mulige forbehold, kan være oss til stor hjelp.



I.Q.	%	I.Q.	%
86 - 90:	11.0	61 - 75:	0.5
81 - 85:	3.6	56 - 60:	0.3
76 - 80:	2.1	46 - 55:	0.15
71 - 75:	1.3	26 - 45:	0.20
66 - 70:	0.8	0 - 25:	0.05

De prosentverdier som her er satt opp må derfor oppfattes som anslagsvise verdier. Verdier som på ingen måte er sikre, men heller ikke helt usannsynlige. Stort sett er de kanskje heller noe for små enn for store.

Med utgangspunkt i disse I.Q.-intervallverdier, og de prosentverdier vi tidligere har antydnet med hensyn til hjelpeklassetregende, utviklingshemmede etc., er det nå mulig å skissere ganske vagt hvor mange prosent av samtlige barn i Norge som det vil være ønskelig å anbringe i spesialskoler for evneveike.

Prosent av barn i skolekretser med

		300 elever eller flere		under 300 elever	
		uten spes. vansker	med spes. vansker	uten spes. vansker	med spes. vansker
		40	10	40	10
Prosent av barn Innenfor I.Q. intervallene	86 -	91,0	Normal folkeskole		
	76 - 85	5,7	Hjelpeskole		
	66 - 75	2,1	ca. 3,7 %		
	56 - 65	0,8	Spesialskole for evneveike		
	46 - 55	0,15	ca. 2 %		
	0 - 45	0,25	Arbeids- og pleiehjem		
				ca. 0,4 %	

Med det utgangspunkt vi her har valgt, kommer vi altså fram til at ca. 2 % trenger evneveikeskolebehandling. Hvor vidt denne prosentsetsats er riktig, er bestemt av i hvilken grad våre utgangspunkt er heldbare. Vi har bl. a. forutsatt en utbygging av hjelpeskoler og hjelpeklasser etter de prinsipper som er blitt foreslått av Samordningsnemnda for skoleverket, men vi har tatt avstand fra Samordningsnemndas forslag til hjelpeinternatskoler. Vi har også forutsatt at spesialskolene for evneveike blir utbygd, slik at de kan avlaste spesialskolene for miljøskadede ved å ta hånd om alle elever med I.Q. under 75 som tidligere ble overført til disse skoler. Begge disse forutsetninger representerer institusjonelle begrensninger.

Videre har vi antatt bestemte prosentverdier for tilbakestående barn med spesielle vansker, vansker som kan være av personlig eller miljømessig art, som gjør det ønskelig og forsvarlig å ta disse barn inn ved spesialskolene for evneveike. Vi har også antatt bestemte prosentverdier for barn som faller innenfor de forskjellige I.Q. intervaller. Begge disse antakelser lar det seg gjøre å underkaste empirisk granskning. I mangel av forskningsresultater er vi her imidlertid henvist utelukkende til anslagsvise og tilnærmede verdier.

Stort sett er de verdier vi har anslått i overensstemmelse med undersøkelser fra andre land. Både i U.S.A. og Sverige har en likeledes kommet fram til at opp mot ca. 2 % av alle skolebarn trenger evneveikeskolebehandling. Siden disse resultater er funnet i forskjellige land, har vi grunn til å anta at noenlunde de samme prosentvise forhold i det store og hele gjelder for Norges vedkommende. I de svenske undersøkelser ble det som nevnt funnet relativt store forskjeller fra et län til et annet. Det er rimelig å anta at endel forskjeller mellom de forskjellige landsdeler også foreligger i Norge.

Testundersøkelser foretatt av Forsvarets Psykologiske Afdeling i 1951 på sesjonene over hele landet, gir et ganske illustrerende bilde av dette forhold. Hvis vi tar for oss den gruppen som ikke har noen utdanning utover en fullført folkeskole, i alt 8.194, og spør hvor mange prosent av denne gruppen det er som har falt i de to laveste skåreklasser på "alminnelig evnenivå"<sup>33</sup>, så finner vi at dette gjelder i alt 620, eller 7.57 %. For den gruppen som har en fullført folkeskole eller mindre ut-

33 "Alminnelig evnenivå" er en samlet skåreverdi for prestasjoner på to gruppeprøver, henholdsvis figurregler (U-5) og regneproblemer (U-4).

dannelse, i alt 8.398, finner vi en tilsvarende prosentverdi på 8.18. Disse tall er for landet som helhet. Beregner vi prosentverdier for de enkelte fylker, finner vi relativt store forskjeller:

Landet som helhet	7,57 %	8,18 %
Østfold	7,62 %	8,37 %
Akershus	7,37 %	7,68 %
Oslo	6,09 %	7,77 %
Hedemark	5,65 %	6,04 %
Oppland	8,40 %	8,53 %
Buskerud	9,04 %	9,84 %
Vestfold	8,71 %	8,65 %
Telemark	7,56 %	7,51 %
Aust-Agder	9,09 %	9,52 %
Vest-Agder	8,90 %	9,38 %
Rogaland	5,72 %	6,52 %
Hordaland	6,57 %	6,55 %
Bergen	7,89 %	8,13 %
Sogn og Fjordane	5,97 %	6,23 %
Møre og Romsdal	3,37 %	3,53 %
Sør-Trøndelag	5,43 %	6,45 %
Nord-Trøndelag	5,31 %	6,25 %
Nordland	8,68 %	8,94 %
Troms	13,28 %	14,37 %
Finnmark	15,27 %	17,81 %

Når vi skal vurdere tabellen ovenfor, må vi være oppmerksomme på at prøvingen ikke er blitt foretatt på barn i alderen 7-15 år, men utelukkende på menn i 18-19 års alderen. Vi må også være oppmerksomme på at de anvendte prøver ikke gir et så mangesidig uttrykk for intellektuell kapasitet som vanlige intelligensprøver administrert på individuelt grunnlag. Til tross for disse begrensninger antyder tabellen likevel det forhold at det er relativt store forskjeller mellom landsdelene. Dette har konsekvenser for den fremtidige utbygging av evneveikeskoler i Norge, det har også betydning i den forstand at det påkaller vår forsiktighet hvis vi skal trekke generaliseringen for hele landet ut fra resultater om evneveikehyppighet bygd på undersøkelser i et bestemt fylke eller en bestemt landsdel.

Hvis vi antar at det blant barn i skolepliktig alder i Norge er ca. 2 % som trenger plass ved spesialskoler for evneveike, så vil dette i følge skolestatistikken for 1948-49 si at vi har behov for ca. 6000 plasser i den grad vi går inn for en 7-årig skolegang for disse barna. Ser vi bort fra mulige forskjeller mellom de enkelte landsdeler, får vi følgende teoretiske behov:

	Antatt plassbehov	Plasser i dag eller under bygning	Tiårsplan 1947/58
Østlandet	ca. 2.300	ca. 300	ca. 500
Sørlandet	" 500	-	" 100
Vestlandet	" 1.580	" 160	" 150
Trøndelag	" 600	" 250	" 250
Nord-Norge	" 960	-	" 50
Landet som helhet	" 6.000	" 710	" 1.050

På tabellen ovenfor er ved siden av det antatte plassbehov angitt det antall plasser evneveikeskolene i dag disponerer, og også hva de er planlagt å disponere i skoleåret 1957-58. Når det gjelder det antatte plassbehov i dag, er tallene ovenfor sannsynligvis å betrakte som de absolutte minimumstall. Det totale antall elever i folkeskolen er nå omlag 340.000, og er beregnet å stige til omlag 425.000 i skoleåret 1957-58. Et antatt behov på 6000 plasser representerer derfor idag 1,8 %, og vil i 1957-58 utgjøre bare ca. 1,4 % av det samlede antall skoleplasser som er nødvendig.

I tillegg til de spesialskoleplasser som ovenfor er skissert, vil det også være ønskelig å bygge ut yrkesskolene for evneveike. Disse er særlig beregnet på barn som blir skrevet ut fra spesialskolene for evneveike. Deres oppgave er å gi yrkesorientering, yrkesopplæring, og å drive arbeidsformidling for evneveik ungdom. Det er blitt anslått at plassbehovet ved yrkesskolene vil beløpe seg til ca. 1/3 av behovet ved barneskolene. Alt i alt vil det derfor i Norge være behov for ca. 2000 plasser ved yrkesskolene. Direktoratet for spesialskolene disponerer i dag ca. 110 plasser. Ifølge ti-årsplanen skal dette antall i 1958-59 være økt til ca. 300.

Både når det gjelder uthyggingen av barneskoler og yrkesskoler for evneveike er det ganske overveldende oppgaver som ligger foran oss.

Oppgaver som vil kreve overordentlig store økonomiske investeringer for å kunne bli løst på en tilfredsstillende måte.

Hvor store bør vi bygge spesialskolene for evneveike?

Stilt overfor disse til dels overveldende udekkede behov, reiser det spørsmål seg umiddelbart: hvor store bør vi bygge våre evneveike-skoler? På den ene siden kan vi teoretisk tenke oss en kjempeskole for hele landet, på den annen side småskoler for hver enkelt kommune. Ett eller annet sted mellom disse ytterpunkter vil vi sannsynligvis finne en eller annen optimal størrelse, optimal i bl. a. den forstand at den gir vår investerte kapital et maksimalt utbytte.

Små skoler vil forutsette små reiseutgifter, men på den annen side vil de by en lite rasjonell utnyttelse av høyverdig kvalifisert personale, eller de vil ikke ha muligheter til å få seg tilknyttet slikt personell. Store skoler vil ha muligheter til dette, men her vil reiseomkostningene for elevene bli større, det vil også bli vanskeligere for elevene å få besøk av foreldre eller andre foresatte, og opprettholde bånd mellom dem og deres familier. Hvis en skole blir for stor, vil vi lett få en byråkratisk institusjon, det vil bli umulig for skolens administrative leder å ha personlig kjennskap til alle barna, å ha personlig kontroll over de enkelte arbeidsenheter. Vi vil med andre ord få en rent administrativ administrasjon.

Hvis vi legger dette synspunkt til grunn for våre betraktninger, vil vi på den ene side måtte spørre hvor stor spennvidde et individ vanligvis har når det gjelder å kunne identifisere seg med andre individer, på den annen side hvor mange enkeltindivider eller enheter ett og samme individ kan føre daglig kontroll og ledelse over.

Spørsmål av denne art har ennå ikke i noe nevneverdig omfang blitt tatt opp til vitenskapelig analyse og behandling. Men det er rimelig å tro at det særlig innen militærvesenet nettopp på dette område er blitt akkumulert kunnskap og erfaringer gjennom hundreder av år. Det er derfor med en viss interesse vi i denne forbindelse bør merke oss størrelsen på slike enheter som lag og tropp på henholdsvis 10-12 og 35-40 mann.

Vi har tidligere vært inne på spørsmålet om det maksimale antall ett og samme individ kan stå i følelsesmessig kontakt med, som det så å si emosjonelt kan kommunisere med. Vi trakk da fram erfaringer hentet fra

gruppeterapi og hevdet at dette antall vanligvis for barn var begrenset oppad til 7-8 personer. Vi har også tidligere vært inne på spørsmålet om hvor mange ett og samme individ på en og samme tid kan føre kontroll over. Ut fra pedagogiske erfaringer ble dette antall anslått begrenset oppad til 30-40.

En skole med oppdragelsesmessige funksjoner, med oppgave ikke bare å gi elevene kunnskap, men også å påvirke deres dypereliggende oppfatninger av seg selv og andre, bør derfor, dersom den skal kunne utfylle sin funksjon best mulig, være organisert slik at den fremmer gruppedannelser på 7-8 personer. På den annen side bør den, dersom én person skal kunne føre kontroll, dersom den skal ha én bestyrer, ikke ha et for stort antall slike gruppeenheter, sannsynligvis ikke et større antall enn ca. 40 grupper. Blir antallet større, vil skolens bestyrerstilling utelukkende bli av administrativ art.

Med dette som bakgrunn vil vi kunne hevde at internatskoler har bestemte størrelsestrinn som de må bevege seg innenfor, dersom de skal funksjonere effektivt. Forutsetter vi at en skole skal ledes av en bestyrer med personlig kontroll over de enkelte avdelinger innenfor skolen, må vi avpasse skolens størrelsesforhold etter dette. En maksimal størrelse vil vi i dette tilfelle trolig stå overfor med et elevtall på ca. 300-350. Blir elevtallet øket i nevneverdig grad utover dette, vil skolens ledelsesstruktur måtte gjennomgå drastiske forandringer, forandringer hvis optimale lønnsomhet sannsynligvis vil forutsette et elevtall på ca. 2-3000. En slik størrelsesorden vil fremby store ulemper. Skolens administrasjon vil få en upersonlig karakter, og elevenes kontaktmuligheter med familie eller andre foresatte vil bli svekket.

Et elevtall nevneverdig lavere enn 300-350 vil muliggjøre en større desentralisering, en større spredning, en gjennomgående mindre avstand mellom skolen og elevenes hjemsted. En ulempe ville nå imidlertid være at en bestyrers arbeidskraft qua bestyrer ikke fullt ut vil kunne utnyttes. Likeledes vil skolens sterkt begrensede størrelse gjøre det vanskelig fullt ut å dra nytte av mer spesialutdannet psykologisk-pedagogisk personell.

En skole på 300-350 kan lett få et anstaltpreg. Dette må imidlertid forsøkes unngått ved å la den rent bygningsmessige utforming - særlig av internatbebyggelsen - bli basert på mindre, atskilte enheter, enheter som ikke bare virker fremmende på elevgrupperinger på ca. 8, men også ytre sett mer gir inntrykk av å være familiehjem enn kaserner. Når

det gjelder opprettholdelse av bånd mellom elever og foreldre eller fore-  
satte, bør dette bli tatt hensyn til ved å anlegge skolene på steder som  
er sentrale i forhold til "opptakelsesdistriktene", ikke først og fremst  
geografisk sett, men sett i forhold til kommunikasjonsmuligheter og mid-  
ler. Skolene bør dertil ha spesielle bekvemmeligheter, slik at foreldre  
som har sine barn på skolen kan få mulighet til å besøke disse og eventu-  
elt overnatte ved skolen dersom dette skulle være nødvendig eller ønskelig.

En vil i denne forbindelse heller ikke prinsipielt ta avstand  
fra at spesialskolene har eksternatelever, det vil si dagelever som bor  
utenfor skolen. Erfaringsmessig har det vist seg at alle evneveike har  
utbytte av et internatopphold ved spesialskole, men noen ganger vil et  
kortere opphold være nok. Dette forutsetter naturligvis på den ene side  
at elevenes hjemmeforhold er adekvate, på den annen side at avstandene  
mellom hjem og skole ikke er for store. Med de avstander som er vanlige  
i Norge, vil en kombinasjon av internat- og eksternat-skoler vanskelig kunne  
gjennomføres uten i våre aller største byer. Hvor vidt vi der bør opprette  
spesielle klasser for evneveike eller spesielle barneskoler, er derfor et  
aktuelt spørsmål. Det er av betydning å være klar over at evneveike her  
stort sett vil si barn med I.Q. under 65. Barn som ligger så langt til-  
bake, har vanligvis behov ikke bare for en undervisningsform, men også et  
miljø for øvrig som er særlig avpasset etter behandlingmessige prinsipper  
dersom barnets utvikling skal bli optimal. Det er derfor svært meget som  
taler imot en slik løsning.

Spesialskoler med et elevtall på 300-350 kan synes store. Det  
er dog et spørsmål om ikke skoler på denne størrelsesorden er absolutt  
nødvendige skal vi ha håp om å få dekket det behov som faktisk gjør seg  
gjeldende i Norge i dag for spesialskole-plasser innenfor en oversiktlig  
fremtid. Det antatte udekkede behov på ca. 5300 plasser vil, for å kunne  
bli dekket, forutsette bygging av minst 15 skoler av denne størrelsesorden.  
Bare på Østlandet med et antatt plassbehov på 2300, vil det altså kreves  
6 nye slike skoler. Dersom skolene skal utbygges for en betydelig mindre  
kapasitet, vil det antall nye skoler som trenges, bli ytterligere øket, og  
de rent sentraladministrative spørsmål vil over tid bli betydelig mer kom-  
pliserte. Et spørsmål som bør bli tatt opp til drøfting, er hvorvidt  
det på lang sikt vil være ønskelig å bygge ut spesialskolene for evneveike  
for de enkelte landsdeler - eller om utbyggingen bør finne sted på fylkes-  
regionalt grunnlag.

For hvilke elever bør vi bygge våre evneveikeskoler?

Hvilket elevmaterieill vil evneveikeskolene få å arbeide med? En ting er å fastslå behovet for antall skoleplasser, for ønskelig størrelse av nye skoler, og dermed også for antallet, noe ganske annet er å forsøke å analysere seg fram til hvorledes elevmaterialet ved disse skoler sannsynligvis vil gruppere seg. Det eneste vi vet med sikkerhet om elevmaterialet, er at det ved ankomsten til skolene vil funksjonere debilt, at det vil ha en I.Q. mellom 45-55 og 65-75, og at det vil ha behov for undervisning og spesialbehandling. Det er imidlertid mulig også å gå endel videre. Vi kan naturligvis ikke si med sikkerhet hvor mange av elevene vil være utviklingshemmede, hvor mange vil være hjerneskadete, ukompliserte, engstelige, skoleumodne etc., men vi kan forsøke å resonnerer oss fram til anslagsvise prosentverdier, ikke absolutt sikre verdier, men mer eller mindre sannsynlige. Ut fra de opplysninger vi i dag faktisk sitter inne med, en del av disse er det blitt referert til tidligere i denne utredning, har vi grunn til å anta at elevmaterialet ved spesialskolene for evneveike stort sett vil fordele seg omtrent på følgende måte med hensyn til hovedsymptom:

Hjerneskadete med bevegelsesvansker etc. ....	ca. 5 %
Grovere emosjonelle forstyrrelser .....	" 15 %
Skoleumodne .....	" 20 %
Relativt ukompliserte .....	" 25 %
Lettere emosjonelle forstyrrelser .....	" 35 %

Med et slikt elevmateriale som ovenfor antydnet, reiser naturligvis det spørsmål seg om det er formålstjenlig å lage spesialinstitusjoner for hver enkelt elevgruppe, eller om våre spesialskoler for evneveike skal utbygges slik at de gir mulighet for en viss differensiering innenfor hver enkelt skole. Det synes å være svært meget som taler for den sistnevnte løsning, under forutsetning av at skolene blir utbygget slik at de faktisk gir mulighet for differensiering, for forskjelligartet internatplasering og skoleundervisning, Elevene vil således lettere kunne få den spesialbehandling de har behov for. Overføring fra en gruppe til en annen ettersom en elev viser tegn på utvikling eller endring, vil falle lettere. Avstanden fra skolen til elevenes hjemsted vil stort sett bli mindre. Funksjonærene ved skolen vil få en mer allsidig erfaring. Spesialutdannet personell, som det vil bli nødvendig å tilknytte en be-



stemt avdeling ved skolen vil ofte kunne være av stor betydning også innenfor andre avdelinger.

Som nevnt tidligere er det to fellestrekk ved alle elevene som blir opptatt på en spesialskole for evneveike, det ene at de funksjonerer debilt og det annet at de trenger en eller annen form for pedagogisk påvirkning. Videre trenger alle for en kortere eller lengre tid internatbehandling. Ved siden av pedagogisk virksomhet og internatvirksomhet, har spesialskolene også en annen viktig oppgave: de må avgjøre hvilke elever de er i stand til å hjelpe, hvilke elever de skal ta inn og hvilke de ikke skal ta inn, og hvorledes de best skal hjelpe dem de mener seg i stand til å hjelpe. Vi står med andre ord overfor spørsmål om opptakelse, utskrivning, plasering, evt. særbehandling - spørsmål som alle forutsetter bl. a. en inngående psykologisk observasjon av hver enkelt elev. Ved en spesialskole for evneveike bør det derfor ved siden av skole og internat også være en særlig observasjonsavdeling. Hvor effektiv spesialskolen som helhet skal funksjonere, vil i ikke liten grad være avhengig av observasjonsavdelingens effektivitet.

Skal spesialskolene for evneveike utbygges med henblikk på undervisning og hjelp til et forskjelligartet elevmateriale, må de ha en differensiert struktur som gir mulighet for særbehandling. Hvor differensiert skolene bør være, hvor mange elevkategorier de bør arbeide med, reiser spørsmål av stor betydning. På den ene side kan vi her tenke oss en skole hvor evneveikhet er det eneste kriterium for plasering i internat og skole. På den annen side en skole med en så mangesidig differensiering at hvert eneste internat og hver eneste klasse har et helt homogent elevmateriale.

Ut fra behandlingsmessige prinsipper er det sannsynligvis tilstrekkelig å skjelne mellom fire hovedkategorier: hjerneskadede, skoleumodne, elever med grovere emosjonelle forstyrrelser og relativt ukompliserte elever. I sistnevnte kategori må særlig understrekes relativt, det vil her i flertallet av tilfellene være elever med emosjonelle vansker, vansker som nok vil kreve omsorgsfull behandling for å kunne bli overvunnet, men ikke så omfattende eller dyptsittende vansker at noen lengre tids psykoterapeutisk behandling vil være påkrevet.

Ved siden av de fire hovedkategorier ovenfor vil det innenfor skolen eller den pedagogiske avdeling være behov for særbehandling av elever med tale-, skrive- og lesevansker, og innenfor internatavdelingen, en særlig avdeling for syke elever, en sykestue.

Den psykoterapeutiske behandling av elever med grovere emosjonelle forstyrrelser bør erfaringsmessig finne sted utenfor rammen av den pedagogiske avdeling og internatavdelingen. Den mest hensiktsmessige plassering av denne virksomhet er sannsynligvis i forbindelse med observasjonsavdelingen. Denne avdeling vil derfor få en videre oppgave enn rent psykodiagnostisk og sosiodiagnostisk arbeid, den vil også omfatte psykoterapi av de elever hvor en mer intensiv behandling er ønskelig, den vil faktisk bli en psykologisk avdeling.

På hvilket grunnlag bør vi bygge våre evneveikeskoler?

Den behandlingssmessige side ved en spesialskole vil altså hensiktsmessig kunne tilordnes en tredeling: en pedagogisk, en psykologisk, og en internat-avdeling. Med utgangspunkt i en slik tredeling og en videre-inndeling som nevnt ovenfor, vil en spesialskole få en relativt komplisert institusjonell struktur. Den vil ha muligheter til forskjelligartet behandling og plassering, til overføring av en elev fra en internatform til en annen og fra en skoleform til en annen, en overføring til særbehandling eller sær opplæring, alt innenfor rammen av en og samme spesialskole. En spesialskole vil på sett og vis representere et komplisert sosialt maskineri, en sosial konstruksjon, hvis produktivitet og effektivitet vil være av den største betydning for hundrevis av enkelt-menneskers livsdugelighet og livslykke, og indirekte sett for hele vårt samfunns ve og vel.

Bruken av betegnelsene maskineri og konstruksjon i denne forbindelse vil kanskje for mange virke noe overraskende. Sammenlikningen må ikke trekkes for langt, men innenfor visse grenser kan den være ganske fruktbar. Skal en spesialskole funksjonere effektivt, må den ha drivstoff, den må til en viss grad kunne gi funksjonærene som arbeider ved skolen, tilfredsstillelse for deres behov, den må ha råmaterialer, den må ha en viss elevsøking, den må ha kvantitative og kvalitative produksjonsresultater, den må ha en viss lønnsomhet, den må ikke falle for dyr i drift, den må produsere goder som samfunnet ønsker, den må helst ikke gå for mye på tomgang, den må ikke være for konjunkturpreget, den må ikke være for rigid, men lett kunne tilpasses nye forbedringer, nye krav, nye oppgaver etc.

En spesialskole er aldri en statisk enhet. Sammenlikningen med et vanlig maskineri halter fordi en skole alltid er en mye mere skiftende,

en mer dynamisk enhet. Ikke desto mindre har planleggingen av en spesialskole visse abstrakte likheter med konstruksjonen av en meget komplisert maskin. Heller ikke denne likhet må trekkes for langt. Mens konstruksjonen av en vanlig maskin stort sett kan gjøres innenfor et tredimensjonalt rom, krever planleggingen av en spesialskole betydelig flere dimensjoner.

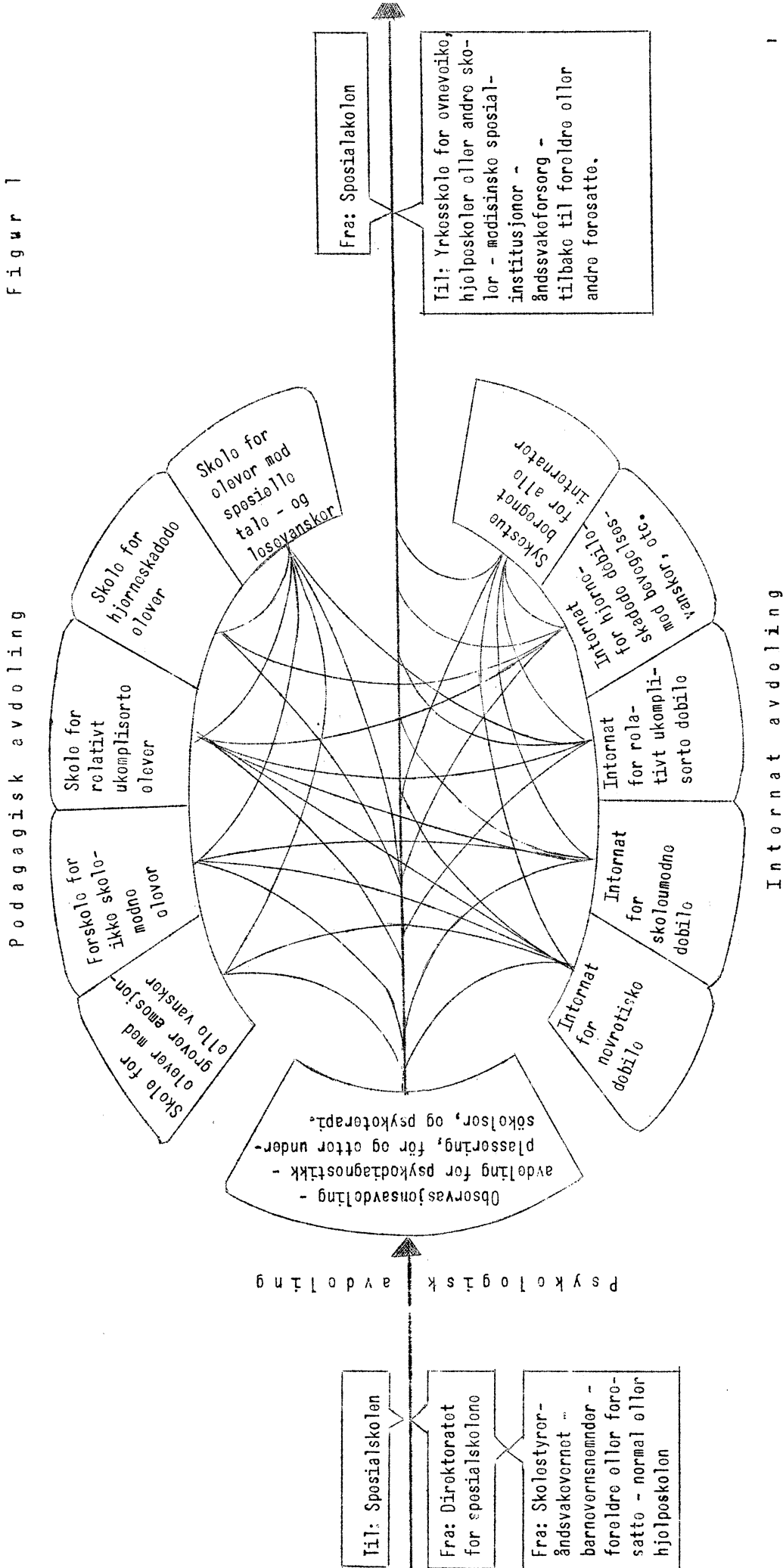
Vi kan planlegge en spesialskole med hensyn til avdelinger og underavdelinger slik som vi her har gjort. Skal vi anskueliggjøre de forskjellige avdelingens forhold til hverandre, støter vi øyeblikkelig på spørsmålet om hvilke forhold. Forskjellige avdelinger står i mange forhold til hverandre. De står i et administrativt forhold, et økonomisk forhold, et psykologisk forhold, et geografisk forhold, og ett som avspeiler de mulige elevruter mellom de forskjellige avdelinger og underavdelinger.

En elev vil oftest sortere under mer enn en avdeling, han vil dels f. eks. være skoleelev, dels internatelev, han vil ha sin plass innenfor både skole og internat. Vi kan overføre en elev fra en skoleform til en annen, fra en internatform til en annen. Våre muligheter til slike manipulasjoner vil selvsagt være begrenset av det antall avdelinger vi har å arbeide med. Jo flere avdelinger vi har, desto flere manipulasjoner kan vi gjøre. Innenfor en spesialskole med bestemte oppgaver, vil de manipulasjoner som faktisk kan komme på tale, naturligvis være underlagt våre målsetninger, våre forsøk på å hjelpe den enkelte elev mest mulig. Det antall plaseringsmuligheter vi innenfor denne ramme kan arbeide med, gir et visst uttrykk for skolens indre struktur. Kfr. fig. 1.

Når vi skal planlegge utbyggingen av en spesialskole eller en annen institusjon, så er forutsetningene for en effektiv planlegging at vi har institusjonens målsetninger vedvarende for øye. En spesialskole må aldri bli betraktet som et mål i seg selv, som en institusjon med egenverdi. Vi må så vidt mulig forsøke utelukkende å betrakte den som et middel, et middel til å oppnå bestemte mål.

Vi har tidligere drøftet spesialskolenes målsetninger, og vi har også vært inne på litt av det psykologiske erfaringsmateriale som i dag foreligger om hvorledes evneveike barn bør behandles. Med utgangspunkt i dette materiale kan vi sette opp noen generelle betingelser som må være til stede dersom spesialskolene for evneveike skal funksjonere på en effektiv måte. Vi kan formulere disse betingelser som behov de evneveike er i

Figur 1



En sosiologisk oversikt over elevenruter ved spesialskole for ovenveike.

besittelse av. Vår teori er i korthet den at en mest mulig adekvat tilfredsstillelse av disse behov vil virke utviklingsfremmende. Hvorledes denne tilfredsstillelse skal finne sted, av hvem og på hvilken måte, blir i ikke liten grad et rent organisatorisk spørsmål. Det blir et spørsmål om institusjonell struktur.

Når vi skal planlegge utbyggingen av en spesialskole, er det av den aller største betydning at vi tar vårt utgangspunkt i skolens psykologiske oppgaver, at vi lar elevenes behov danne hjørnesteinen i planleggingsarbeidet, at vi lar elevene og ikke skolen som sådan komme i sentrum for vår oppmerksomhet. En spesialskoles institusjonelle struktur bør bli planlagt på en slik måte at den gir skolens elever optimal hjelp. En av forutsetningene for at dette skal finne sted, er at hver enkelt avdeling, hver enkelt funksjonærstilling blir opprettet utelukkende ut fra hensynet til skolens oppgaver.

En spesialskoles oppgave er å gjøre evneveike barn mest mulig tilpassingsdyktige til vårt samfunn. Forutsetningen for at dette skal finne sted, er at skolen er i stand til å hjelpe den enkelte elev til en størst mulig realisering av dets evner og anlegg, å gi det spesialbehandling, slik at det blir i stand til å overvinne vansker og utviklingshemninger, og gi det et miljø som virker intellektuelt stimulerende og er rikt på erfaringer og inntrykk.

Av utviklingshemnende vansker vil vi bli stilt overfor mange forskjellige slag. Vi vil møte elever med tale- og lesevansker i et meget stort antall. Det er blitt anslått at hele ca. 25 % av elevene som blir innskrevet på en norsk evneveikeskole, vil ha behov for logopedisk behandling. Vi vil møte hjerneskadete elever med forskjellige grader av bevegelsesvansker som vil trenge ortopedisk behandling. Vi vil møte barn med grovere emosjonelle vansker, barn preget av angst, aggresjon, sjalusikonflikter, trass og dagdrømming, barn som ofte har frykt tilknyttet det å lære noe, som har, bevisst eller ubevisst, hat overfor foreldre, foresatte og samfunn, som, dersom de noen gang skal bli sosialt tilpasset, vil måtte gjennomgå en lengere intensiv psykoterapeutisk behandling. Vi vil videre møte barn med lettere - mindre dyptsittende - emosjonelle forstyrrelser, barn som er ute av stand til å reagere adekvat på frustrasjoner og konfliktsituasjoner, som er generelt engstelige, avhengige, usikre, ofte asosiale eller usosiale, ofte forskremte, tilbakeholdne og uselvstendige. Disse barna vil også trenge særbehandling, de vil ha behov for å knytte kontakt med et åpent og forståelsesfullt voksent

menneske, å oppleve følelsen av å bli respektert og akseptert, av å tilhøre en gruppe. Vi vil også møte skoleumodne barn i skolepliktig alder, barn som ennå ikke er nådd den grad av modning og erfaring som er nødvendig for en tilpassing til et klasseværelses krav, som ennå ikke er i stand til å handle med et visst tidsperspektiv for øye. Disse barna krever også spesiell behandling. De har behov for systematisk og spontan utfoldelse i lek, først kanskje utelukkende i lek, senere litt etter litt dels i lek, dels i skolearbeid. Vi vil møte elever hvis vansker er en kombinasjon av to eller flere av de som ovenfor er nevnt. Den hjerneskadede f. eks. med ikke bare bevegelsesvansker, men også emosjonelle vansker. Den skoleumodne med lese- og talevansker, den skoleumodne med emosjonelle konflikter etc. Bare blant et ytterst fåtall vil vi stå overfor helt ukompliserte elever, det vil si elever som ene og alene vil ha behov for en særlig tilrettelagt evneveikeundervisning.

Alle elevene ved en spesialskole vil ha visse felles behov som må tilfredsstilles av skolen. De vil ha behov for teoretisk og praktisk kunnskap, for varme, luftige og lyse boligforhold, for mat og drikke, for hvile og søvn, for rene og hele klær, for legemlig hygiene og kroppslig velvære, for fri selvutfoldelse i lek eller hobbyer, for motorisk aktivitet, for etisk rettleiding i demokratisk livsførsel, for sosial kontakt med foreldre eller familie, for psykisk trygghet og sosial gruppetilhøring.

#### Hvilken institusjonell ramme bør evneveikeskolene ha?

Omkring disse behov som ovenfor er nevnt, bør en spesialskoles rent institusjonelle ramme planlegges. Vi vil her ganske kort forsøke å fremsette et forslag til en slik ramme. Vi har tidligere vært inne på ønskeligheten av å inndelegge den behandlingsmessige side ved en spesialskole i tre hovedavdelinger, en psykologisk, en pedagogisk og en internat-avdeling. Vi har også påpekt ønskeligheten av viss videre-inndeling innenfor hver av disse avdelinger. Vi vil nå forsøke å sette disse ønskemål inn i et videre perspektiv. Vi vil også trekke inn de sider ved en spesialskole som ikke i første rekke er av pedagogisk-psykologisk art, men ikke desto mindre er av avgjørende betydning for tilfredsstillelse av noen av de elevbehov som ovenfor er blitt antydnet. Vi vil ta vårt utgangspunkt i de forskjellige avdelinger, beskrive deres funksjon i for-

hold til elevene og til skolen som helhet. I sammenheng med dette vil vi forsøke å antyde litt om hvilket personale de forskjellige avdelingers funksjoner vil forutsette, hvilke stillinger som bør opprettes ved de enkelte avdelinger. Grunnen til at vi her tar vårt utgangspunkt i avdelingene og ikke i de elevbehov avdelingene er forutsatt å dekke, er utelukkende den at fremstillingen med dette vil bli lettere og mer oversiktlig. For å lette oversikten er det dessuten blitt utarbeidet et skjematisk kart over de enkelte avdelinger og deres forhold til de antatte elevbehov. Kfr. figur 2.

Før vi går nærmere inn på den videre behandling av de enkelte avdelinger, kan det kanskje være på sin plass på ny å presisere hvor stor elevkapasitet skolen som helhet er tenkt å ha. Vi har tidligere vært inne på betydningen av å bygge på små elevgrupper på ca. 8, og begrense skolen som helhet til ikke over 40 slike gruppeenheter. Vi vil her anta en samlet elevkapasitet på 320. Hvis vi legger til grunn den tidligere antatte prosentvise fordeling med hensyn til hovedsymptomer blant elevene, skulle vi vente å finne:

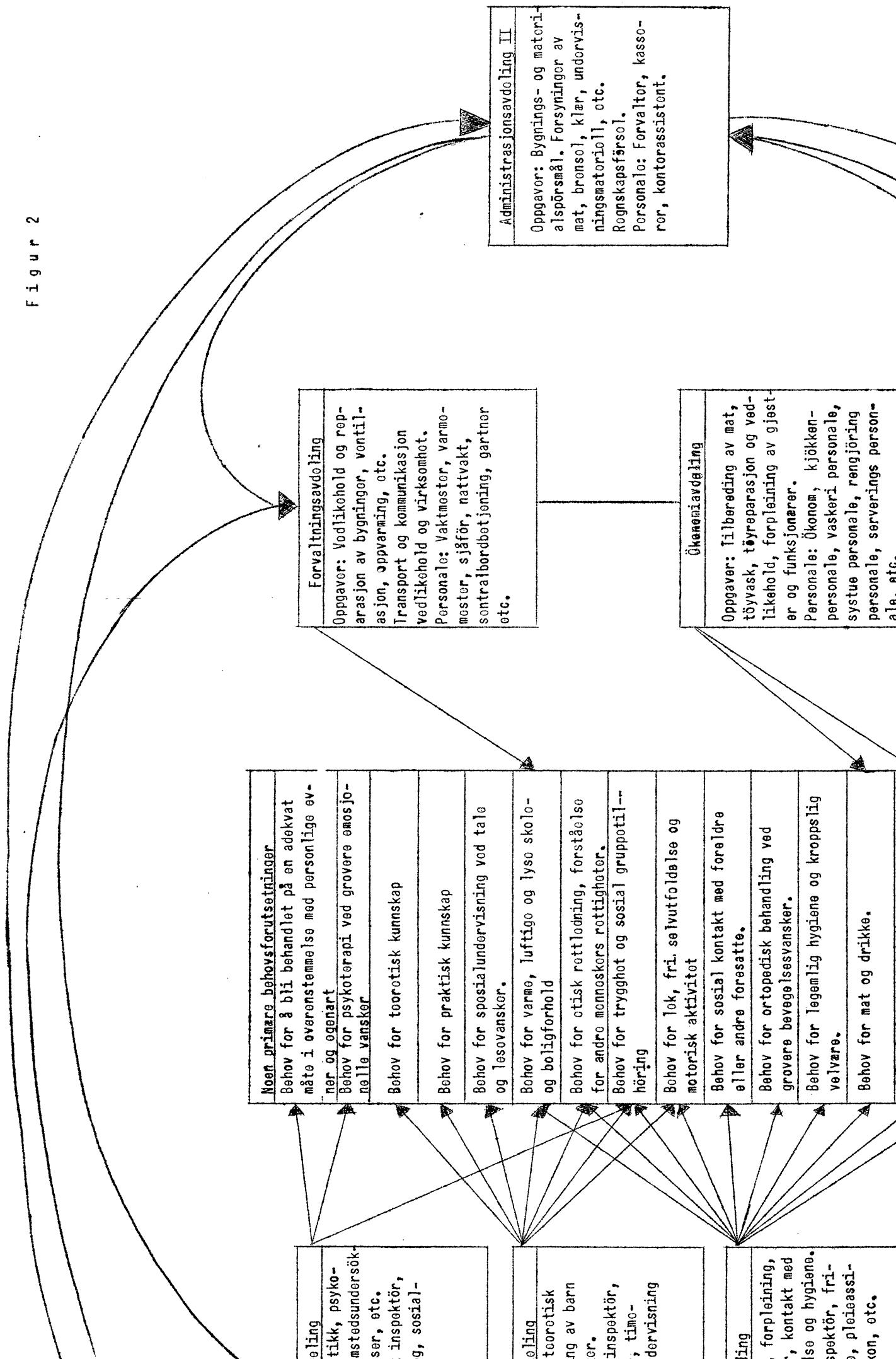
Hjerneskadete med bevegelsesvansker	ca. 16 (2x8)
Grovere emosjonelle forstyrrelser	ca. 48 (6x8)
Skoleumodne	ca. 64 (8x8)
Relativt ukompliserte	ca. 192 (24x8)

I tillegg til disse elevgrupper kommer den gruppen med barn som administrativt sorterer under observasjonsavdelingen. Disse barna er ikke elever ved skolen i vanlig forstand. De er ved skolen utelukkende med det formål å bli prøvet. Mange av disse barna vil ganske visst senere bli elever, men mange vil bli overført til andre institusjoner for opplæring eller pleie.

#### Den psykologiske avdeling.

Denne avdeling har seks hovedfunksjoner. For det ene å undersøke alle barn som blir meldt skolen fra Direktoratet for Spesialskolene med henblikk på en eventuell opptakelse. For det annet rådgivende virksomhet med hensyn til spesiell plassering og behandling av de barn som finner det ønskelig å ta inn som elever. Dette arbeid vil dels være av psykodiagnostisk, dels av mer sosiodiagnostisk art. For det tredje, råd-

Figur 2





givende virksomhet med hensyn til elevers overføring fra en behandlingsform til en annen. For det fjerde, rådgivende virksomhet med hensyn til utskrivning av elevene, når de bør utskrives og også i det enkelte tilfel-  
le hvortil de bør utskrives. For det femte, psykoterapeutisk behandling av elever med grovere emosjonelle forstyrrelser. Og for det sjette, årlige kontrollundersøkelser av skolens nåværende og tidligere elever med det formål å holde skolen underrettet om resultatene av dens virksomhet. Denne side ved den psykologiske avdelings oppgave er av meget stor betydning. Skal skolen være i stand til å lære av erfaringer, til å arbeide seg fram mot en mest mulig hensiktsmessig institusjonell struktur, er det en absolutt forutsetning at det blir foretatt kontinuerlig kontroll og etterundersøkelser.

Den psykologiske avdeling, eller nærmere bestemt observasjonsavdelingen, blir den første avdeling alle elever kommer i kontakt med. Til tross for at skolen som helhet neppe vil kunne ta inn mer enn 50-70 elever pr. år, vil det være påkrevet at observasjonsavdelingen har en årskapasitet på ca. 100-140. Med en gjennomsnittlig observasjonstid på ca. 6 uker, vil det derfor ved denne avdeling være behov for plass til 16 barn. En observasjonstid på 6 uker er betydelig mindre enn den tid f. eks. Solheim off. skole i dag stort sett regner som nødvendig. Forutsetningen for at 6 uker gjennomgående skal være tilstrekkelig, er at den barnepsykologiske virksomhet i de enkelte kommuner og fylker blir ytterligere utbygget og at observasjonsavdelingen har seg tilknyttet et relativt stort antall spesialkvalifisert personell.

Som leder for den psykologiske avdeling bør ansettes en psykologisk inspektør. Denne stilling krever en grundig teoretisk utdanning i psykologi og erfaring fra klinisk-psykologisk arbeid med evneveike barn. Hvor vidt den psykologiske inspektør bør ha en formell utdanning i barnepsykiatri eller i klinisk barnepsykologi, er av underordnet betydning. Av avgjort større betydning er erfaring og praksis i dynamisk barnepsykoterapi og en personlig gjennomgått læringsanalyse. Ved siden av sin psykoterapeutiske erfaring er det også ønskelig at den psykologiske inspektør har mer sosialpsykologisk og sosiologisk erfaring, erfaringer som vil være av den største betydning ved opplegget og gjennomføringen av etterundersøkelser og kontrollundersøkelsene.

Behovet for mer intensiv psykoterapeutisk behandling er ovenfor blitt beregnet til å omfatte ca. 48 av elevene. For at dette skal bli mulig, vil det ved siden av den psykologiske inspektør også måtte opprettes

en stilling for psykoterapeut. Også her vil erfaring fra psykoterapi med barn og en personlig gjennomgått læringsanalyse være nødvendig. En mer sosialpsykologisk og sosiologisk orientering vil derimot ikke være noen forutsetning.

Det er rimelig å anta at den psykologiske inspektør og en barne-psykoterapeut vil være tilstrekkelig til å kunne dekke det antatte behov for mer intensiv psykologisk behandling. Det vil videre være påkrevet at det ved den psykologiske avdeling blir tilknyttet en psykiatrisk-nevrologisk konsulentstilling. Særlig nødvendig vil dette naturligvis være dersom hverken den psykologiske inspektør eller psykoterapeuten har slik utdannelse og erfaring.

En psykiatrisk-nevrologisk konsulent vil være av betydning ikke bare for den rent terapeutiske virksomhet, også i forbindelse med observasjonsavdelingen bør en psykiatrisk-nevrologisk undersøkelse av hvert enkelt barn inngå som et selvfølgelig ledd ved siden av de psykologiske og sosiale undersøkelser.

De psykologiske undersøkelser ved denne avdeling vil måtte omfatte intelligenstesting, lekeobservasjoner, personlighetsprøving, undersøkelse over kunnskapsforråd og ordforråd, undersøkelse over sosial tilpassingsdyktighet etc. Den administrative ledelse av denne virksomhet vil høre inn under den psykologiske inspektør, men virksomheten som sådan vil i stor utstrekning falle på annet personell. Med en gjennomgangstid på ca. 6 uker, samt årlige kontrollundersøkelser av alle elever ved skolen, vil det her være behov for minst tre psykologstillinger, hvorav én bør være tilknyttet pedagogisk-psykologiske oppgaver og én opprettet som kandidatstilling, som utdannelsestilling med en ansettelsestid begrenset oppad til f. eks. 2 år.

Ved siden av psykiatrisk-nevrologisk og psykologiske undersøkelser vil det også være ønskelig å opprette to stillinger for sosialarbeidere med oppgave å ta seg av sosiale miljøundersøkelser, dels bakgrunnsundersøkelser av barn som er inne til observasjon og dels etterundersøkelser i forbindelse med barn som er utskrevet fra skolen.

I tillegg til det personale som ovenfor er antydnet, vil det ved observasjonsavdelingen være behov for en kontorassistentstilling, to småbarnpedagogstillinger, to pleiemorstillinger og to pleieassistentstillinger. Dette er basert på at observasjonsavdelingen er oppdelt i to atskilte "hjem", hvert med 8 barn. Likeledes at psykologene i observasjonsøyemed tar seg av de to grupper i et par timer hver dag, og at

pleiemor- og pleieassistentstillingene i relativt beskjeden grad pålegges matlaging, tøyreparering og vasking.

Alle barn som skal bli opptatt ved spesialskolen, vil som sagt passere gjennom observasjonsavdelingen. Observasjonsavdelingen på sin side vil få forespørsel om opptakelse fra Direktoratet for Spesialskolene. Etter endt observasjonstid vil følgende muligheter stå åpne:

Enten: direkte over til en av spesialskolens forskjellige avdelinger,  
eller: på venteliste for en slik overføring,  
eller: overføring til en ammen spesialskole,  
eller: overføring til medisinsk spesialinstitusjon,  
eller: overføring til hjelpeskole,  
eller: overføring til åndssvakeforsorg.

Overfor de av barna som det blir besluttet å ta inn som elever, vil observasjonsavdelingen ha som oppgave å fremme foreløpige forslag til plasing og behandling i internat og skole. For å gi plaseringsrådgivningen et bredest mulig grunnlag, vil det være av den største betydning at observasjonsavdelingen til enhver tid har kjennskap til de enkelte internater og skoleklassers elevsammensetning. En riktig plasing vil si å bringe den nye elev inn i et miljø, inn i en gruppe som er avpasset elevens egenart med hensyn til aktivitetsnivå, aggresivitet, ambivalens etc.

Gruppesammensetningene innenfor en evneveikeskole har direkte terapeutisk relevans. Bruken av sosiometri og sosiodiagnostiske metoder vil derfor være ønskelig, ikke bare som en komplementering til de psyko-diagnostiske metoder, men også ut fra en betydelig egenverdi.

#### Internatavdelingen.

Denne avdeling vil ha en hel rekke funksjoner i forhold til elevenes behov. Elevene trenger et sted å bo, et sted å sove og hvile, spise og drikke, et sted de kan leke, få vasket seg, få byttet på seg rene og hele klær, få byttet skotøy og yttertøy, få forpleining dersom de skulle bli syke eller skadet - kort sagt, et sted de kan føle som sitt sted, sitt "hjem". Dette er en side ved internatavdelingens oppgave. En annen side er å forsøke å opprettholde de følelsesmessige bånd mellom elevene og deres foreldre eller foresatte, mellom skole og samfunnet utenfor. Til

dels vil dette arbeidet gå ut på å oppmuntre elevene til å søke kontakt med familie, og dels oppmuntre familiene til å komme og besøke elevene. En tredje side er å rettledede barna i deres fritid, hjelpe dem i lek, sport og hobbyvirksomhet, utvide deres erfaringsmateriale ved hjelp av musikk og dans, gi dem muligheter til å se film og teater og selv være med å spille teater. En fjerde side, på ingen måte den minst viktige, er elevenes oppdragelse, det å gi dem en sunn oppfatning av seg selv, få dem til å tilpasse seg vårt samfunns sosiale normer og på samme tid gi dem følelsen av å bli akseptert, og gi dem følelse av trygghet, av å leve i et miljø som de har en viss oversikt over, som de er i stand til å danne seg forventninger overfor. En femte side er å gi spesiell hjelp til elever som har spesielle vansker. Barn med bevegelsesvansker trenger og må få ortopedisk behandling. Barn med nervøse vansker trenger og må få gitt uttrykk for sine konflikter. Barn som er umodne, trenger og må få beskyttelse og varme fra et kjærlig og omsorgsfullt menneske. Barn som har tannpine, må få odontologisk behandling, og barn som er syke, medisinsk behandling.

Som leder for internatavdelingen bør ansettes en internatinspektør. Denne stilling vil bli ytterst krevende og mangesidig. Det vil kreves psykologisk innsikt og erfaring, en viss medisinsk skolering, erfaringer fra internatarbeid med evneveike barn og helst også med uttalt nervøse barn, en viss forståelse for det hjerneskadede barns problemer, og også en personlighetsstruktur som kan tjene som identifiseringsobjekt for alle funksjonærene innenfor avdelingen. Hvilken formell utdanning som bør kreves til denne stilling, er vanskelig å si, det er et spørsmål om det overhodet foreligger noen kvalifiserende akademisk utdanning. Det er sannsynlig å anta at personlige erfaringer, interesser og anlegg her er mer betydningsfulle enn en spesiell formell utdanning, enten denne nå går i psykologisk, sosiologisk, medisinsk eller pedagogisk retning.

En ikke ubetydelig del av internatinspektørens tid vil gå med til å koordinere virksomheten innenfor de enkelte "hjem", sørge for at barn som har behov for spesiell pleie, får slik pleie, sørge for at alle barna årlig blir kontrollundersøkt av psykolog, lege og tannlege, ordne med overføring til sykestue dersom dette skulle vise seg ønskelig, etc. Internatinspektøren bør også ha som oppgave å holde seg underrettet om det enkelte barns forhold innenfor internatavdelingene, komme med forslag til overføring, og også være rådgivende når det gjelder utskrivning av

elever fra spesialskolen. Internatinspektøren vil også sammen med sin sekretær ha som oppgave å arrangere elevenes feriereiser og ta seg av foreldre som kommer på besøk. Internatsekretærens oppgave vil for øvrig omfatte arbeid ved mottakelse av nye elever, innlevering av klær etc.

Som nevnt tidligere vil det være ønskelig at internatavdelingen kan by de forskjellige elevkategorier forskjellig behandling. Likeledes er det ønskelig at de enkelte internater, de enkelte hjem, ikke bare ligger psykologisk, men også geografisk mest mulig atskilt. Med hensyn til hjemmenes størrelse har vi tidligere vært inne på betydningen av at disse blir avgrenset til 8 elever. Når det gjelder uttalt nervøse barn og hjerneskadete barn med bevegelsesvansker, er det utvilsomt av den aller største betydning at dette tall ikke under noen omstendigheter blir overskredet. Når det gjelder de mer relativt ukomplisert debile, vil også behovet for gruppe-enheter av denne størrelsesorden være til stede, men det er trolig at vi med dette elevmateriale kan strekke oss noe lenger med hensyn til hjemmenes størrelse, opp til f. eks. 16, forutsatt at det innenfor hvert hjem er to elevgrupper på ikke mer enn 8, og at hver av disse har seg tilknyttet en funksjonær, enten en pleiemor eller en pleie-assistent.

Ved å bygge på hjem beregnet på 16 elever hver, fordelt på to grupper av 8, vil vi for de relativt ukompliserte elevene tilsammen ha 12 hjem. Hvert av disse hjemmene må, dersom de skal funksjonere tilfredsstillende, i det minste ha seg tilknyttet tre funksjonærer, en pleiemor, en pleieassistent og en assistentelev. Dette forutsetter imidlertid at hvert hjem blir avlastet når det gjelder matlagning, spesielt av varm-mat, ved at det blir opprettet et sentralkjøkken; at de blir avlastet storvask ved hjelp av sentralvaskeri, rulle- og strykeri, og at de blir avlastet en del tøyreparasjoner gjennom en sentral sy-, stoppe- og lappeavdeling tilknyttet økonomiavdelingen. Likeledes at de får en del assistanse fra spesielle fritidsledere ved at disse planlegger og tar seg av barna på søndagsturer, kinobesøk, idrettsstevner etc.

For de relativt ukompliserte skolemodne debile vil det i det minste være behov for to slike fritidsledere, en for guttene og en for jentene.

Når det gjelder de skole-umodne, vil personalbehovet bli større. Hvis en også for denne elevkategori går inn for hjem beregnet på 16 barn, fordelt på to grupper av 8, vil det for hvert hjem være ønskelig med en pleiemor og to pleieassistenter. Tilsammen vil vi få 4 slike hjem. Også

her er forutsetningen at de enkelte hjem kan bli avlastet ved et sentralt kjøkken, vaskeri, stoppe-, lappe- og sy-avdeling. Likeledes at det for de skoleumodne som helhet opprettes to fritidslederstillinger med oppgave å ta seg av de skoleumodne elever om ettermiddagen og kvelden, på søndager og andre helligdager, på kinobesøk, turer, ved musikk- og leketilstelninger.

For de hjerneskadete med bevegelsesvansker vil det være ønskelig med to hjem med 8 elever i hvert. Hvert av disse hjem bør ha en pleiemor og en pleieassistent. Arbeidet med barn med grovere bevegelsesvansker krever stor forståelse og innsikt, og det er til dels meget anstrengende. Også her er det derfor en forutsetning at de enkelte hjem blir avlastet endel av matlagningen, tøyvasken og tøyreparasjonene. For de hjerneskadete elevene bør det videre tilsettes en fritidsleder og en ortoped. Fritidslederen for å ta seg av elevene i deres fritid, arrangere turer og leking, ortopeden for å gi spesialbehandling, bad, massasje og sykegymnastikk.

For elevene med grovere emosjonelle forstyrrelser er det også påkrevet med små hjem. Også her vil det være ønskelig med en pleiemor og en pleieassistent pr. hjem, en avlastning av hjemmenes funksjon ved sentralkjøkken, sentralvaskeri etc. Alt i alt er det beregnet at det vil kreves 6 hjem for uttalt nervøse barn. Disse hjemmene vil samlet ha behov for to fritidsledere. Fritidsledere hvis oppgave i første rekke vil være av leketerapeutisk art. Det vil altså her ikke utelukkende være spørsmål om å aktivisere elevene, men å aktivisere dem på en slik måte at det virker frigjørende på deres emosjonelle spenninger. Fritidslederne i avdelingen for nervøse barn vil på sett og vis kunne betraktes som gruppe-terapeuter, det vil kreves av dem ikke bare evne til å omgås barn, men også en viss forståelse for nevrose-dynamikk, en viss innsikt i angst-mekanismer og dynamisk gruppepsykologi.

Ved siden av elevhjemmene vil det innenfor internatavdelingen også måtte opprettes en sykeavdeling, en sykestue.\* Ved alvorlige sykdommer eller skader vil det naturligvis være påkrevet med overføring til sykehus utenfor spesialskolen. Sykestuen er hovedsakelig beregnet på relativt mindre alvorlige sykdommer, smittsomme barnesykdommer etc. Det vil her neppe være behov for mer enn ca. 15 plasser. I tilknytning til sykestuen bør opprettes stilling for diakon og 2 sykepleiersker. Likeledes vil en skolelege ansatt på konsulentgrunnlag ha sin naturlig plass i forbindelse med sykestuen. Under internatavdelingen bør det også bli opprettet konsulentstilling for skoletannlege.

\* Sykeavd. bør planlegges slik at den også kan yte tjenester til institusjonens personale.

### Den pedagogiske avdeling.

Denne avdeling blir på mange måter spesialskolens midtpunkt. En spesialskole skal i første rekke være skole. Ikke slik at observasjonsavdelingen og internatavdelingen er mindre viktig, men det er i første rekke behovet for kunnskap, for intelligens om en vil, som er felles for alle elevene. Den pedagogiske avdelings oppgave er å gi elevene teoretisk kunnskap, lære dem å regne og lese, skrive og tegne, gi dem en viss praktisk erfaring, ta seg av de elever som har tale- og lesevansker og gi dem spesiell undervisning og hjelp, og ta seg av de elevene som ennå ikke er skolemodne og forsøke å hjelpe disse til skolemodenhet.

De forskjellige elevkategorier vil kreve forskjellig pedagogisk påvirkning. For de yngste elevene vil kreves forskole, for de litt eldre elevene en blanding av forskole og skole, for de ennå litt eldre skolegang, men i ytterst små klasser, og for de eldste skolegang, men nå kanskje uten nevneverdige vansker i litt større klasser. Dette vil særlig være tilfelle med de relativt ukompliserte elevene. For de hjerne-skadede med bevegelsesvansker og for de uttalt emosjonelt feiltilpassede, vil små klasser hele tiden være nødvendig, skal den pedagogiske påvirkning bringe resultater.

Den pedagogiske avdeling bør parallelt med den psykologiske og internatavdelingen bli ledet av en inspektør. Av den pedagogiske inspektør vil det kreves erfaring i praktisk og teoretisk undervisning av tilbakestående barn, innsikt i barnepsykologi og læringspsykologi, en viss administrativ erfaring og en betydelig forståelse for de hjerneskaadedes læringsproblemer, småbarnpedagogikk og musikk, dans og lekepedagogikk. Som for de andre inspektører er det også for den pedagogiske inspektør vanskelig å sette noen bestemte krav til utdannelsesmessig bakgrunn, det er dog rimelig å betrakte en magistergrad i pedagogikk som en relativt adekvat formell utdanning.

Den pedagogiske inspektørs funksjon vil være å ha kontroll med undervisningen, overføring av elever fra en undervisningsform til en annen, overføring av elever til spesiell logopedisk undervisning, rådgivende virksomhet i forbindelse med utskrivning av elever, og i forbindelse med overføring til eventuelt andre spesialskoler eller spesialinstitusjoner. Den pedagogiske inspektør vil videre pålegges ansvaret for skolemodenhetsprøving av elever i forskolen, og ansvaret for at elever ikke blir trukket

inn i skoleundervisningen før de er tilstrekkelig skolemodne, likeledes at elever blir trukket inn når de er det. Hvilken undervisning den enkelte elev bør ha, når han bør ha det og på hvilken måte - er spørsmål som den pedagogiske inspektør så å si daglig må ta stilling til. Det er også absolutt ønskelig at den pedagogiske inspektør har et åpent blikk overfor mer eksperimentell pedagogikk, overfor utprøving og kontrollundersøkelser av nye pedagogiske hjelpemidler, nye undervisningsformer etc.

Når det gjelder den teoretiske undervisning, er det neppe forsvarlig under noen omstendigheter med det elevmateriale vi står overfor ved spesialskolene, å opprette skoleklasser på mer enn 12 elever. For de hjerneskadede, de nervøse og for de yngste relativt ukompliserte elever, bør klassestørrelsen ikke overstige 8. I forskolen bør en heller ikke arbeide med grupper på fler enn 8 elever.

Med utgangspunkt i dette vil det i forskolen være behov for 8 småbarnpedagoger og to lekeassistenter. Lekeassistentenes oppgave vil være å supplere småbarnpedagogene i alle former for lek og annen virksomhet i forskolen som forutsetter mindre gruppeenheter. Dette er erfaringsmessig ikke sjelden tilfelle.

I skolen for hjerneskadede barn med bevegelsesvansker vil det være behov for 2 lærere, og i skolen for de nervøse 6 lærere.

I skoleavdelingen for de relativt ukompliserte skolemodne debile vil det være ønskelig med klasser fra 8 til 12 elever, for eksempel 6 klasser med 8, 6 klasser med 10, og 7 klasser med 12. Tilsammen vil dette kreve 19 lærere. I tillegg til disse to husstelllærerinner - ansatt spesielt med henblikk på skolekjøkkenundervisningen av de eldste jentene.

Ved siden av det lærerpersonale som ovenfor er nevnt, vil det innenfor den pedagogiske avdeling være behov for 5 logopedier til å ta seg spesielt av de barna som har tale- og lesevansker.

Det lærerpersonale vi hittil har behandlet, vil hovedsakelig være tilknyttet den teoretiske undervisning, vanligvis henlagt til formiddagen. I tillegg til dette personale vil det også være behov for praksislærere. Den praktiske erfaring spesialskolene kan gi elevene, er også av betydning. Den praktiske opplæring må aldri bli det mest sentrale, men som et middel til å oppøve elevenes muskulære koordinasjonsevne, lære dem å få innsikt i mer praktisk retning, gi dem muligheter til å vinne selvspekt og selvtillit, til å få forståelse for



yrkesutøvelse etc., kan det ofte være meget verdifullt. Den praktiske undervisning bør altså aldri være yrkesopplæring i snever forstand, men representere en mest mulig allsidig erfaring, en praktisk opplæring i ikke én, men i flere retninger.

Den praktiske undervisning ved spesialskolene har det ofte vært vanlig å henlegge til noen timer om ettermiddagen. Hvor mange timer, bør variere for de forskjellige alders- og utviklingstrinn. Ingen av elevene bør presses til å tilpasse seg slik undervisning, det kan få avgjørende uheldige konsekvenser for deres senere yrkesopplæring og yrkestilpassing. Med de yngste elever vil en times undervisning i praktiske fag hver dag være tilstrekkelig, med de noe eldre elever med vedvarende interesser og større konsentrasjonsevne, vil ofte to timer pr. dag være ønskelig. Er undervisningstiden stort kortere, vil de lett få følelsen av å bli ubarmhjertig avbrutt i det de holder på med, er den stort lenger, vil det lett gi dem følelsen av tvang og press.

Den praktiske undervisning og opplæring bør i størst mulig utstrekning organiseres som gruppearbeid, hvor praksislæreren i første rekke har som oppgave ikke å gi og bedømme oppgaver, men å rettlede og hjelpe elevene til selv å sette seg oppgaver og til selv å erverve seg erfaring. Skal denne arbeidsform være mulig, må elevgruppene være relativt små, helst ikke overstige ca. 8.

Hvis vi forutsetter to timers daglig undervisning i praktiske fag for halvparten av elevene ved avdelingene for relativt ukompliserte, nervøse og hjerneskadede og en times undervisning for den andre halvparten, vil vi ved skolen som helhet ha behov for 16 praksislærere. Disse læreres arbeidstid vil være 3 timer hver ettermiddag 5 dager i uken. Deres status innenfor den pedagogiske avdeling vil sannsynligvis best la seg løse ved at de tilsettes som timelærere. Dette har stort sett vist seg å være en meget gunstig løsning ved den spesialskolen dette har blitt forsøkt.

Noen av timelærerne i praktiske fag kan for øvrig også ha en annen stilling ved skolen, innenfor økonomiavdelingen eller forvaltningsavdelingen, som f. eks. håndverkere eller sydamer.

#### Økonomiavdelingen.

Denne avdelings funksjon er i første rekke å dekke elevenes behov for mat og drikke, rene og hele klær. Ved siden av disse funksjoner

vil økonomiavdelingen også ha som oppgave å sørge for forpleining av gjester og funksjonærer, sørge for renhold av forskjellige avdelinger, samt sørge for nødvendige lagere av mat, tøy og mindre bruksgjenstander.

Økonomiavdelingens leder bør være en økonom. Denne stilling vil være en noenlunde parallell til stillingen som husmor ved de spesialskolene vi har i dag. Benevnelsen husmor vil imidlertid her være lite adekvat. Arbeidsområdet for ledelsen av økonomiavdelingen vil bare indirekte være tilknyttet behandlingen av elevene.

Som tidligere nevnt vil det være påkrevet at de enkelte elevhjem blir avlastet arbeid i forbindelse med matlagning, spesielt av varm mat, tøyvask og endel tøyreparasjoner. Tilberedning av mat for de enkelte hjem på ett og samme sted vil virke arbeidsbesparende. Det vil forutsette opprettelsen av et sentralkjøkken. Likeledes vil det kreves en hensiktsmessig ordning for mattransport, fortrinnsvis ved fast bilrute fra økonomiavdelingen til de enkelte hjem. Denne ordning er for øvrig blitt prøvet ved en svensk spesialskole med godt resultat. Ved siden av mattilberedning til de forskjellige elevhjem vil også sentralkjøkkenet ha som oppgave å sørge for bespisning av enkelte funksjonærer og også eventuelle gjester ved skolen. I nær tilknytning til sentralkjøkkenet vil det derfor være ønskelig med en større spisesal for funksjonærer, minst med plass til 120, gjerne arrangert som en selvhjelprestaurant, og en mindre spise- og hyggestue for eventuelle gjester. I nær forbindelse med denne gjestestuen bør være 4-6 soverom for besøkende som ønsker å overnatte ved skolen. Av personale ved sentralkjøkkenet vil kreves en kjøkkensjef, en 1. kokke, to 2. kokker og ca. 8. kjøkkenhjelper. I tilknytning til sentralkjøkkenet vil det være ønskelig med spesielle lagre for poteter, frukt og grønnsaker, saltede varer, hermetikk, syltetøy og kolonialvarer. Overoppsynet med disse lagre vil falle naturlig inn under økonomens arbeidsområde, likeledes vil økonomen ved siden av visse vertinneplikter ha kontrollen over lager av ferdigtøy, husrekvisita, sengklær etc., rengjøringsarbeidet, samt ledelsen av det sentrale vaskeri, rulle og strykeri, og den sentrale stoppe-, lappe- og systue.

Når det gjelder å ta seg av foreldre som kommer på besøk til skolen, vil dette arbeid i ikke liten grad falle inn under internatinspektørens og internatsekretærens oppgaver. Under internatsekretæren vil også falle arbeid i forbindelse med innlevering av klær til oppbevaring, vask eller reparasjon samt rekvisisjon av nye klær og mindre bruksgjenstander til internatene.

Økonomens oppgave vil i samarbeid med skolens forvalter være å sørge for at skolen har de nødvendige og tilstrekkelige lager av de forskjellige husrekvisita som det vil være behov for. Det vil således alltid være behov for en viss fornyelse av spisebestikk, toalettartikler, sengeklær etc.

Innenfor en spesialskole av den størrelsesorden vi her arbeider med, vil det i tilknytning til sentralvaskeriet være behov for 5 vaskeripiker, naturligvis under forutsetning av at vaskeriet, samt den tilordnede rulle og strykeri, er basert på mest mulig maskinell virksomhet.

I stoppe-, lappe- og systuen vil det være påkrevet med 6 maskinsømsyersker og arbeidsplass for 6 tøyreparatører. Som tøyreparatører vil det være ønskelig å nytte vanlige hushjelper med dette som ett av deres arbeidsfelt. Ved siden av tøyreparasjon vil hushjelpene få seg pålagt sorteringsarbeid i forbindelse med inn- og utlevering av tøy, husarbeid i forbindelse med gjesteavdelingen og arbeid i de forskjellige lageravdelinger.

Ved siden av de personalbehov som ovenfor er blitt antydnet, vil det ved økonomiavdelingen også være ønskelig å opprette ca. 10 stillinger for renholdningshjelp. Dels til renhold av økonomiavdelingen, administrasjonsavdelingen, skole- og observasjonsavdelingen, og dels til støtte og avlastning for internatpersonalet ved storrengjøring i de enkelte elevhjem. Det foreslåtte antall rengjøringshjelper er basert på foreløpige overslag. Det nøyaktige antall vil være avhengig av en rekke konkrete bygningsmessige forhold.

#### Forvaltningsavdelingen.

Denne avdelings oppgave vil i første rekke være å tilfredsstille elevenes behov for varme, luftige og lyse bolig- og skoleforhold. Under denne avdeling vil sortere spørsmål om vedlikehold og reparasjon, ventilasjon og oppvarming av de forskjellige bygninger. Likeledes spørsmål om transport av mat, klær og bruksgjenstander mellom spesialskolen og samfunnet utenfor institusjonen.

Ved siden av oppgaver i forbindelse med ytre vedlikehold, vil forvaltningsavdelingen ha ansvaret for kommunikasjon og transport. Til dels vil altså avdelingens funksjoner representere beplantningsarbeid, gartnervirksomhet, vegvedlikehold, vakthold, lagervirksomhet, snekkeri

og malerarbeid, og annet håndverksarbeid, og til dels rent transportarbeid og sentralbordvirksomhet.

Forvaltningsavdelingen bør sannsynligvis legges direkte under ledelse av en forvalter. Det synes rimelig å la forvalterstillingen være direkte tilknyttet administrasjonsavdelingen, og forvaltningsavdelingen, og derfor være direkte underlagt denne. Ved siden av å være leder for forvaltningsavdelingen, bør forvalteren ha som oppgave å ta seg av alle spørsmål i forbindelse med skolens forsyninger av materiell, så som mat, brensel, klær og husinventar. I mange av disse spørsmål vil et samarbeid mellom økonom og forvalter være nødvendig eller ønskelig.

Av forvalteren bør i første rekke kreves en merkantil utdannelse og erfaring. Rent pedagogiske krav vil her være av sekundær betydning i forhold til mer merkantile og administrative interesser og anlegg. Også her vil innsikt og forståelse for skolens samfunnsmessige og pedagogiske oppgaver selvsagt være påkrevet, men kontakten med de enkelte elever vil i større grad være indirekte enn direkte.

Av personell vil det være ønskelig å tilknytte forvaltningsavdelingen en vaktmester, en vaktmesterassistent, en varmemester og en varmemesterassistent. Den sistnevnte stilling særlig i vinterhalvåret. Videre en nattvakt, en sjåfør, en gårdskar (altnuligmann), en gartner og en gartnerassistent. Sistnevnte stilling særlig i sommerhalvåret. I tillegg til disse et par sentralborddamer, og 3-4 håndverkere som ved siden av reparasjons- og vedlikeholdsarbeid kan tre inn som timelærere i den praktiske undervisning av elevene om ettermiddagen. Deres ansettelse ved skolen kan i så fall finne sted som instruktører. Av håndverkere vil det særlig være ønskelig med en skomaker til å ta seg av elevenes skotøy, to snekkere til å ta seg av indre og ytre reparasjoner, og en maler til vedlikeholdsarbeid innenfor skole, internat, observasjons og administrasjonsavdelingene.

#### Administrasjonsavdelingen.

Denne avdeling vil representere skolen utad overfor bl. a. Direktoratet for spesialskolene. Innad vil den ha en indirekte tilknytning til alle de forskjellige elevbehov. Administrasjonsavdelingens oppgave er å sørge for at spesialskolen som helhet funksjonerer på en adekvat måte i samfunnet, at den får det nødvendige elevmateriale å ar-

beide med, at arbeidet med elevmaterialet foregår på en tilfredsstillende måte, at skolen får de forsyninger av matvarer, tøy og andre råvarer som er nødvendig, og at disse varer blir brukt på en hensiktsmessig måte. Likeledes at skolen får opprettet nødvendige stillinger, besatt de forskjellige stillinger med kvalifisert personale, og endelig at det ansatte personell funksjonerer effektivt i forhold til de oppgaver de får seg pålagt.

Det synes på mange vis ønskelig å se på administrasjonsavdelingen som en to-delt avdeling, med en side knyttet til personal- og elevspørsmål og en annen side knyttet til bygnings- og materialspørsmål. Vi har tidligere vært inne på ønskeligheten av at denne sistnevnte side blir ledet av en forvalter. Forvalteren bør igjen være underordnet spesialskolens bestyrer, som bør ha som oppgave særlig å ta seg av elev- og personal-administrasjonen ved skolen. Det er av stor betydning at skolens øverste leder har tilknytning til den side ved skolens virksomhet som i første rekke har den direkte kontakt med elevene, og med de psykologisk-pedagogiske mål skolen har fra en rent samfunnsmessig synsvinkel.

Forvalterens oppgave, administrasjon av bygning og materialspørsmål, innkjøp av husinventar, undervisningsmateriell, råvarer til kjøkken, vaskeri, systue og forvaltningsavdeling, har sitt naturlige motstykke i bestyrerens oppgaver, tilsetting av personell, innskriving og utskrivning av elever, overføring av elever fra en behandlingsform til en annen, koordinering av virksomheten ved den psykologiske og pedagogiske avdeling og internatavdelingen. Bestyrerens stilling som samordner er på ingen måte den minst viktige. Skal en spesialskole funksjonere effektivt, er det en absolutt nødvendighet at de enkelte avdelinger, særlig naturligvis de som direkte har med barna å gjøre, arbeider samordnet og integrert. Det er de samme barna en finner innenfor internatavdelingen, den pedagogiske avdeling, og til dels innenfor den psykologiske avdeling. Det er av den største betydning at det enkelte barns behandling innenfor disse forskjellige avdelinger blir koordinert, at opplysninger blir utvekslet og diskutert, at alt foreliggende materiale om den enkelte elev blir samordnet og vurdert under ett og som et hele.

Dette samordningsarbeid og vurderingsarbeid tilfaller spesialskolens bestyrer. Den psykologiske inspektør, internatinspektøren og den pedagogiske inspektør har alle rådgivende funksjoner i forhold til skolens bestyrer i elevspørsmål.

Ved siden av elevsaker er institusjonens personalpolitikk bestyrerens viktigste oppgave. Personalspørsmål ved en spesialskole er av den aller største viktighet. Uansett hvor gode materielle forhold skolen arbeider under, vil den komme til kort dersom samarbeidet mellom funksjonærene skulle svikte. Likeledes kan vi si at uansett hvor kvalifiserte og dyktige funksjonærene er som sådanne, vil deres innvirkning på elevene langt fra bli så gunstig som den kunne ha vært, dersom deres trivselsnivå og deres egne behov ikke blir adekvat tilfredsstilt.

Personalets trivsel og arbeidseffektivitet bør bli tatt alvorlig hensyn til ved utbyggingen av spesialskolene. I forbindelse med valg av sted for spesialskolen, er det av betydning at den får en slik plasering at personalet har muligheter til å disponere sin fritid utenfor institusjonen, at de har muligheter til avkobling, til å knytte menneskelige kontakter utenfor skolens ramme. Likeledes er det av betydning at personalet får en spesialtrening og en undervisning som gir dette følelsen av å kunne noe, at personalet får en behandling som fremmer følelsen av at de er av betydning, av verdi, at de er akseptert, at de har ansvar og har frihet til å vise initiativ. For å realisere disse mål, vil det være ønskelig at det innenfor institusjonen blir opprettet faste samarbeidsorganer, organer som kan gi den enkelte funksjonær følelsen av ikke bare å være et utøvende organ, men også et rådgivende organ. Det vil være ønskelig med studiegrupper, foredrag og kursvirksomhet blant funksjonærene. Også funksjonærene bør ha anledning til idrettsøvelse, dans- og teatervirksomhet, muligheter til å dyrke sine hobbyer og interesser.

Arbeid med evneveike barn er anstrengende og stiller store krav til densom daglig skal ha med barna å gjøre. Det er på ingen måte luksus å arrangere spesielle tilstelninger for funksjonærene ved en spesialskole, det er tvert imot fornuftige investeringer som har direkte tilknytning til i hvilken grad skolen skal makte å fylle sine oppgaver.

Ved siden av skolens bestyrer, bør også de tre inspektører kunne pålegges undervisningsarbeid overfor funksjonærene, ta initiativet til å få startet diskusjonsgrupper og spesielle kurs. Når det gjelder videre opplæring av personell ved spesialinstitusjoner, har det ofte vist seg gunstigere at denne opplæring finner sted ved personer som er fast tilknyttet institusjonene, enn ved foredragsholdere eller annet personell som kommer utenfra.

Ved en spesialskole av en størrelse som den vi har tatt utgangspunkt i, vil det være ønskelig at bestyreren har en sekretær som kan ta seg særlig av funksjonærspørsmålene, forsøke å aktivisere funksjonærene i deres fritid, arrangere turer og tilstelninger. På denne måte har en store muligheter til å holde på funksjonærene, til å hindre dem i å gå trett i arbeidet. En oppgave ved en spesialskole er som vi tidligere har vært inne på, å kunne gi elevene relativt stabile kontaktgrupper, relativt konsistente muligheter til identifisering med en funksjonær. Er den gjennomsnittlige ansettelsestid blant funksjonærene kort, vil spesialskolen ikke på en tilfredsstillende måte kunne dekke elevenes behov på dette område.

En viktig ting ved en spesialskole er å forsøke å legge grunnlaget til rette for en størst mulig trivsel blant skolens funksjonærer. En annen side som på ingen måte er mindre viktig, er spørsmålet om utvalg av nye funksjonærer. For mange stillinger i vårt samfunn er det tilstrekkelig med en viss formell utdanning og yrkesmessig erfaring. Ved en spesialskole vil det alltid være personlige egenskaper som er av større betydning, og som ikke direkte lar seg vurdere ut fra utdanning og erfaring alene.

Det er av betydning at de funksjonærer en tilsetter ved en spesialskole, er interessert i arbeidet, men en ensidig interesse for arbeidet er ikke tilstrekkelig. Ofte har det vist seg at en sterk interesse, interesse så sterk at det grenser opp mot det fanatiske, kan gjøre en funksjonær uskikket til arbeid ved en spesialinstitusjon. Det må kreves av funksjonærer at de er interessert i barna, men deres interesse må ikke være av en slik art at de nytter barna som midler til dekning av egne mer eller mindre kompensatoriske eller nevrotiske behov. Det gamle askese- og oppofrelsesideal bør ikke lenger være noe ideal for en spesialskolefunksjonær. En spesialskolefunksjonær bør ikke nødvendigvis være uten noen som helst personlige vansker, det vesentlige er at vedkommende er i stand til å virke interessant fra elevenes synsvinkel, at vedkommende har en demokratisk personlighetsstruktur og et demokratisk samfunnssyn, at vedkommende har en viss spontanitet og et visst overskudd til å arbeide med seg selv og med de oppgaver livet ved en spesialskole daglig stiller en overfor.

Egenskaper som disse lar seg vanskelig vurdere ut fra eksamensbevis og attester. Det er av den største betydning at arbeidet med an-

settelse av nytt personell blir viet stor oppmerksomhet. En vil i denne forbindelse med stor fordel kunne nytte seg av slike nyutviklede metoder som gruppeintervjuing og projektive personlighetsprøver, metoder som begge er blitt prøvet og tatt i bruk ved utvalg av stats-tjenestemenn ved Civil Service Selection Board i England. Dette arbeid bør i første rekke påfalle skolens bestyrer.

Hvilken formell utdannelsesmessig bakgrunn som bør kreves av en spesialskolebestyrer, er vanskelig å si. Også her bør de personlige egenskaper veie tyngre enn de mer formelle. Det er selvsagt av betydning at en spesialskolebestyrer har innsikt i en spesialskoles mer sosiologiske sider, at han er i stand til å se på skolens virksomhet under en videre samfunnsmessig synsvinkel, som en celle og en del i en større sosial struktur. Likeledes er det selvsagt av betydning at en skolebestyrer har en inngående erfaring fra spesialskolearbeid. Hvilken side av dette arbeid han i første rekke bør ha hatt tilknytning til, er trolig av mindre betydning. Det er sannsynligvis ingenting rent prinsipielt til hinder for at en skolebestyrer kan bli rekruttert fra alle de tre tidligere omtalte inspektørstillinger. Det er meget som taler for at en bestyrer faktisk bør ha vært inspektør, enten psykologisk, pedagogisk eller internatinspektør.

En bestyrers formelle utdannelsesmessige bakgrunn vil ut fra dette på det nærmeste være knyttet sammen med de krav en finner å burde sette for de enkelte inspektørstillinger.

Når det gjelder en spesialskolebestyrers arbeidsoppgave, har vi tidligere forsøkt å skissere noen av disse. En spesialskolebestyrer er leder for spesialskolen. Bestyrerstillingen er i første rekke knyttet til administrasjonsavdelingen. Innenfor denne avdeling har bestyreren på den ene side en forvalter til å ta seg av alle mer merkantile spørsmål. Under forvalteren bør det derfor opprettes stilling for kasserer og kontorassistent. På den annen side, den psykologisk-pedagogiske side, den side bestyreren selv vil ha sine fleste oppgaver knyttet til, vil det være nødvendig med en sekretærstilling og også her en stilling for kontorassistent. Alt i alt vil altså administrasjonsavdelingen omfatte 6 stillinger, hvorav den ene - forvalterstillingen - også vil inngå i forvaltningsavdelingen, som leder for denne avdeling.



Noen avsluttende betraktninger.

Vi har ovenfor tatt utgangspunkt i forskjellige avdelinger, påpekt de forskjellige avdelingers funksjoner i forhold til skolens målsetninger, antydnet litt om hvilke funksjonærstillinger de forskjellige avdelinger bør omfatte, litt om de forskjellige funksjonærstillingers oppgaver og hvilke utdannelsesmessige krav som bør stilles. Vi har særlig lagt vekt på å skissere hvilke stillinger bør være overordnet og hvilke underordnet, i det hele hvilken ledelsesstruktur en spesialskole bør ha. Vår behandling har hittil vært konsentrert om rammen for en slik struktur. Vi har særlig lagt vekt på å få fram et ledelseshierarki, en mer formell tilordning av de enkelte stillinger.

Skal en spesialskole funksjonere, er dette en nødvendighet, men det er langt fra tilstrekkelig for en effektiv funksjonering. For at dette skal finne sted, vil det ikke bare være nødvendig at de enkelte stillinger inngår i et ledelseshierarki, at de enkelte stillinger er overordnet og underordnet hverandre, det vil også kreve at de enkelte stillinger er samordnet på en funksjonell måte, at de er tilordnet hverandre med henblikk ikke bare på ledelse, over- og underordning, men også på samarbeid. Samarbeid innenfor en institusjon, eller om en vil - demokrati, forutsetter at institusjonen ikke utelukkende ledes ovenfra og nedover, at ikke alle beslutninger blir fattet på toppen uten å kunne bli påvirket av de som beslutningen har konsekvenser for. Demokrati innenfor en institusjon vil si at de enkelte funksjonærer har mulighet til å påvirke institusjonens ledelse i spørsmål som direkte angår dem. At det innenfor institusjonen ikke bare er et ledelseshierarki - men også kanaler som gjør det mulig for de ledede å påvirke ledelse, at det er muligheter for kommunisering i begge retninger, så vel nedover som oppover, så vel fra bestyrer til pleieassistent som fra pleieassistent til bestyrer. Likeledes at det er mulighet for mer horisontal kommunisering, fra personale ved en avdeling til personale ved en annen.

Spørsmålet om å demokratisere en spesialskole er i ikke liten grad knyttet sammen med opprettelsen av råd og utvalg, institusjonalisering av eksekutive så vel som konsultative organer. Ved en spesialskole vil vi ha et naturlig eksekutivt organ innenfor den pedagogisk-psykologiske sektor, bestående av bestyrer og de tre inspektører, og innenfor den administrative sektor bestående av bestyrer, forvalter og

økonom. Vi vil videre ha et eksekutivt organ - et skolestyre - for skolen som helhet ved å slå sammen disse to organer. Opprettelsen av slike eksekutive organer er virkeliggjørelsen av prinsippet om teamwork. Å lage en demokratisk institusjon forutsetter imidlertid noe mer, det forutsetter at vi parallelt med hver av de eksekutive organer oppretter et konsultativt organ, et organ som omfatter det eksekutive, men også noe mer, også representanter for de enkelte avdelinger og sektorer valgt blant og av funksjonærene innenfor disse enheter.

Vi får således ikke bare et skolestyre - et eksekutivt organ - men også et skoleråd - et konsultativt organ - med valgte representanter for de forskjellige avdelinger. Vi får en eksekutiv psykologisk-pedagogisk komité, og en eksekutiv administrativ komité, og parallelt med disse et konsultativt psykologisk-pedagogisk råd og et administrativt råd.

Forholdet mellom råd og styre, mellom eksekusjon og konsultasjon er det praktisk talt umulig innenfor en spesialskoleramme å låse fast på et mer formelt grunnlag. Det det her først og sist vil komme an på, er de enkelte funksjonærers demokratiske sinnelag, deres sosiale modenhet og deres mer generelle oppfatning av seg selv og sine medmennsker.

Det er blitt sagt før, og det må gjentas her: et demokratisk system lar seg ikke etablere ovenifra - fra departement, direktorat, eller ut fra mer formell institusjonell planlegging. Demokrati innenfor en institusjon som en spesialskole for evneveike, er et spørsmål om sosial vekst. En kan ikke tvinge fram en slik vekst, den må selv utvikle seg innenfor den enkelte institusjon, innenfor de enkelte medlemmer av institusjonen. En kan legge grunnlaget til rette for en slik vekst, en kan behandle institusjonen som helhet ut fra en sosialterapeutisk synsvinkel, men dette er indirekte tilnærmelser, det er vesensforskjellige tilnærmelser fra den som tar sitt utgangspunkt i et kategorisk krav om demokrati, om at slik og slik bør og skal institusjonen funksjonere.

For å anskueliggjøre tanken om demokrati innenfor en spesialskole, om forholdet mellom styre og råd, er det blitt utarbeidet et sosiografisk kart - se fig. 3. - På dette kart fremgår den formelle ledelsesstruktur i form av pøllinjer. Jo mer disse linjer blir det fremherskende trekk ved spesialskolen, desto mer autoritær vil den institu-

sjonelle struktur være. I den grad de tynnstrekede rektangler blir mest fremherskende, vil skolen være preget av team-work. Men for at skolen virkelig kan sies å være en demokratisk institusjon, må også de tykkstrekede rektangler få en fremtredende plass. Ikke fremtredende i den forstand at de tynne rektangler blir borte. Dette ville stå for at skolen manglet ledelse og ville ikke på noen måte representere noen ønskverdig tilstand. Demokrati er ikke meningslikt med mangel på ledelse, en laissez-faire struktur. Tvert imot, demokrati forutsetter de tynne rektangler, men også de tykke. Det er det harmoniske avbalanserte forhold mellom disse rektangler som illustrerer en virkelig demokratisk struktur.

Dette er en struktur som gir de enkelte funksjonærer mulighet til å utfolde aktivitet i forbindelse med skolens ledelse, som kan gi dem en genuin følelse av å være noe mer enn innehavere av en eller annen bestemt stilling. En demokratisk struktur er med andre ord en viktig bidragende faktor til å høyne trivselsnivået, til å gjøre skolens funksjonering mest mulig effektiv.

På figur 3, referert til ovenfor, vil en også finne en oversikt over de forskjellige funksjonelle organer eller avdelinger som tidligere er blitt behandlet. Innenfor hver av disse er det ønskelig at det blir opprettet selvstendige råd og styrever. Også forholdet mellom disse råd og styrever er av den største betydning for utviklingen av en demokratisk struktur ved skolen som helhet.

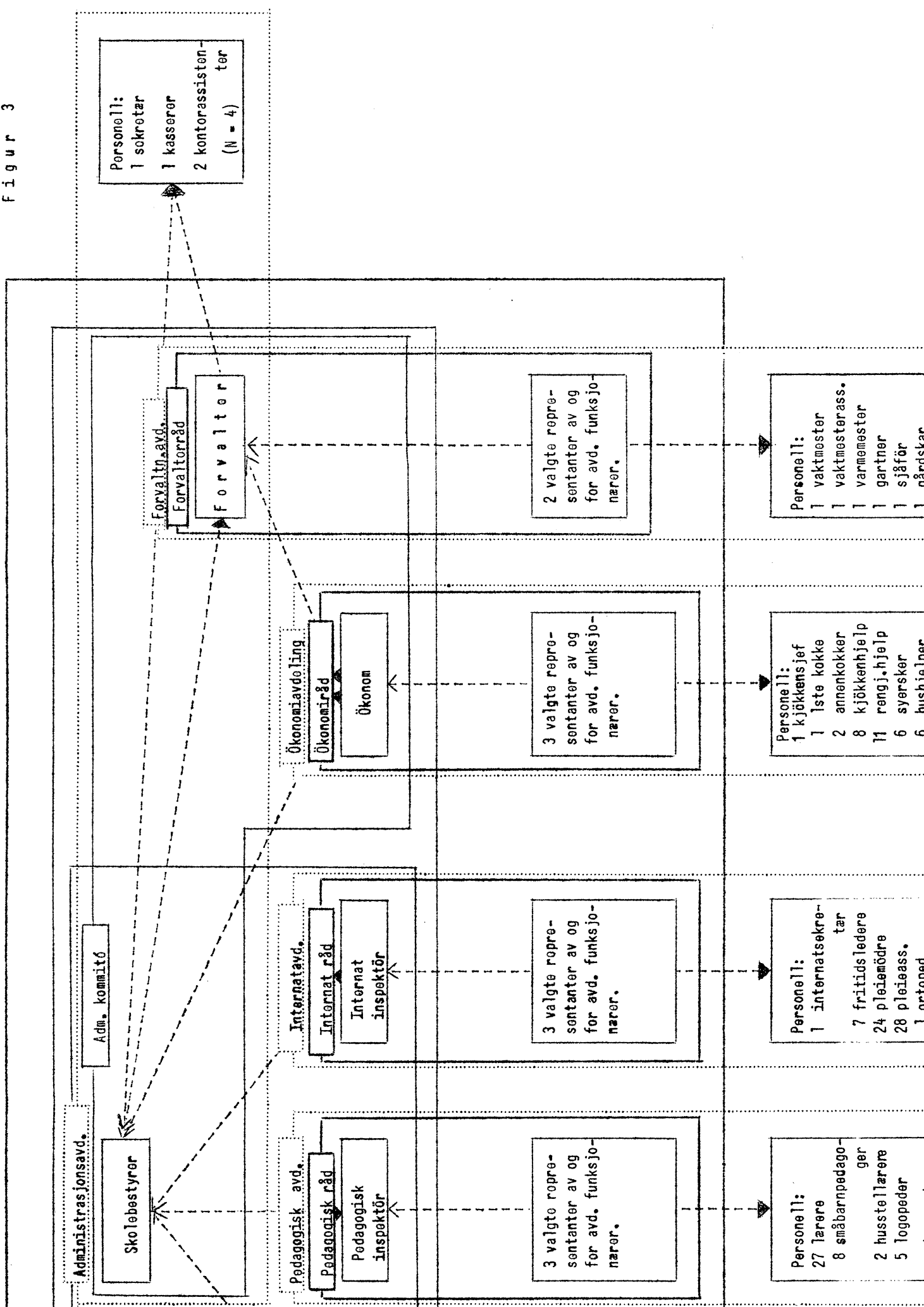
Under de forskjellige avdelinger er det på figur 3 blitt gitt en oversikt over de forskjellige funksjonærstillinger. Denne oversikt representerer et sammendrag av de funksjonærstillinger vi tidligere har påpekt ønskeligheten av ut fra vår analyse av elevenes behov og de institusjonelle konsekvenser som kan trekkes med utgangspunkt i en mest mulig adekvat tilfredsstillelse av disse behov.

Det kan synes overveldende at en spesialskole beregnet på 320 elever pluss en observasjonsavdeling på 16, altså tilsammen 336 barn, vil ha behov for hele 183 fast ansatte funksjonærer.<sup>34</sup> Vi står altså overfor et funksjonær - elevforhold på 1 : 1,8.<sup>35</sup> Dette kan synes stort. I sammenlikning med et sykehus, er det imidlertid relativt beskjedent, pasient - funksjonærforholdet er her vanligvis 1 : 1. Ved

34 I tillegg til de 183 vil imidlertid komme 12 assistenelever, noen konsulenter, lege, tannlege, etc, et par sesongansatte og noen timelærere for praktisk undervisning.

35 Antall faste funksjonærer pr. elevseng vil bli 1:1,9.

Figur 3



en svensk spesialinstitusjon for barn med emosjonelle vansker, Barnbyn på Skå, var det i 1949 et funksjonær - elevforhold på 1 : 1,5. Dette forhold ble imidlertid ansett utilstrekkelig og det ble fra institusjonens side reist ønske om å få det forhøyet fra 1 : 1,1.<sup>36</sup> Med disse forholdstall som bakgrunn, er 1 : 1,8 på ingen måte overveldende. Det kan naturligvis hevdes at behandlingen på et sykehus er betydelig mer intensiv og at Barnbyn på Skå utelukkende er beregnet på barn med ytterst grove tilpassingsforstyrrelser. Det er neppe større forskjell mellom behandlingsintensitet ved et sykehus og den som burde finne sted ved en spesialskole for evneveike, enn den forskjellen i forholdstall ovenfor skulle antyde. Ved en spesialskole for evneveike er de ukompliserte elever i betydelig mindretall. Et stort antall av elevene har vansker ved siden av sin evneveikhet, tale- og lesevansker, bevegelsesvansker, emosjonelle vansker etc.

Et funksjonær - elevforhold på 1 : 1,8 er stort, ikke i seg selv eller ut fra en sammenlikning med andre internatinstitusjoner, men ut fra de forhold norske spesialskoler i dag arbeider under. Når vi hevder at et slikt forholdstall ikke er stort i seg selv, så sikter vi til det utbytte samfunnet har all grunn til å regne med ved investering i spesialskolene for evneveike.

Spesialskolene for evneveike er ikke og bør ikke betraktes som en rent humanitær virksomhet. En mer realistisk synsvinkel er å se på disse skoler som millionbedrifter, bedrifter som det kan være direkte nasjonaløkonomisk lønnsomt å investere penger i, som vil gi oss utbytte i form av menneskelig trivsel og menneskelig arbeidskapital og som vil minske våre direkte og indirekte utgifter til forsorg.

Det er et åpent spørsmål om samfunnet faktisk har råd til å unnvære å bygge ut våre spesialskoler for evneveike.

Hvorledes disse skoler bør bygges ut, er som vi sa i innledningen i ikke liten grad et empirisk-vitenskapelig spørsmål. Vi har i denne utredning forsøkt å klargjøre endel av det grunnlag spesialskolene for evneveike bør bygge på. Atter bør det presiseres at våre faktiske kunnskaper om disse forhold ennå er mangelfulle. Denne utredning tilfredsstiller således på ingen måte mer rigoriøse krav til vitenskapelig holdbarhet. Den må betraktes som forsøk på å formulere endel synsmåter, som forsøk på å reise noen sentrale problemer. Vår løsning av disse problemer bygger mange steder på uversifiserte antakelser. Men med dette

36 Skarrud hjem for nervøse barn på Fiskum er planlagt med et funksjonær - elevforhold på 1:1.2.

som utgangspunkt er det likevel mitt håp at utredningen kan ha en viss verdi. Bare det å formulere ofte uuttalte forutsetninger, forsøke å gjøre noe av det materiale som oftest er implisitt, mer eksplisitt, kan føre til at synet på spesialskolene for evneveike blir mer eksperimentelt. Dette i seg selv er etter min mening av umåtelig verdi.

Det er ut fra en eksperimentell synsvinkel og på et empirisk grunnlag vi bør ta stilling til bl. a. et funksjonærforhold på 1 : 1,8.

Våre spesialskoler for evneveike bør være psykologisk-pedagogiske institusjoner, men også eksperimentelle institusjoner, slik at vi vet hva vi gjør og litt etter litt hva vi bør gjøre.

Resymé av diskusjonen omkring B. G. Schmidt's undersøkelse  
av evneveike barn.\*

I Psychological Monographs for 1946 gjør Bernardine G. Schmidt rede for en omfattende undersøkelse som er foretatt med evneveike barn i alderen 12 til 14 år (4)<sup>37</sup>. Undersøkelsen omfattet 254 gutter og piker som var henvist til spesialklasser der de gjennomgikk et tre-års program som tok sikte på 1) utvikling av attråverdig personlig atferd, 2) forbedring i grunnleggende skolemessige ferdigheter, 3) utvikling av ferdighet i handarbeid, 4) forbedring i lese- og arbeidsevner, 5) yrkesorientering, og 6) "pre-employment experience". Denne målsetningen var basert på barnas behov, som først var blitt nærmere gransket.

Før barna var blitt plasert i spesialklassene, var de blitt testet ved Bureau of Child Study med Stanford-Binet prøven. Videre ble alle prøvd med andre prøver ved begynnelsen av tre-års perioden, og senere hver attende måned inntil undersøkelsen ble avsluttet fem år etter skoleperiodens slutt.

Ifølge rapporten var gjennomsnitts I.Q. for undersøkelsesgruppen 52,1 ved begynnelsen, 71,6 ved tre års periodens slutt og 89,3 ved avslutningen av hele undersøkelsen. Skårene på personlighetsprøvene viste i samme tidsrom en tilsvarende eller større stigning. Det samme gjorde den skolemessige framgang.

Den refererte undersøkelsen synes å tyde på at en med visse pedagogiske tiltak kan oppnå langt gunstigere resultater med evneveike barn enn hva man ofte har antatt. Hvis undersøkelsen er pålitelig, bør den medføre betydelige praktiske konsekvenser. Det er derfor viktig å få klarlagt hvilke sikre konklusjoner en kan trekke av undersøkelsen. I det følgende vil en ta for seg noen av de innvendinger som har vært reist overfor Schmidt's arbeid. En støtter seg da til to kritikere, Samuel Kirk (3) og Florence L. Goodenough (2). Samtidig vil en forsøke å dra nytte av Schmidt's svar på Kirk's artikkel (5).

---

\* Dette appendix er utarbeidet på grunnlag av en rapport skrevet av cand.psychol. Alfr. Morgan Olsen.

37 Tallene i parantes refererer til litteraturliste s. 102.

Påliteligheten av de oppgitte data.

Schmidt påberoper seg å ha fått hevet barnas I.Q.-verdier og andre kvantitative uttrykk for emosjonell- og personlighetsutvikling, skolemessig framgang osv. ganske bemerkelsesverdig. Et avgjørende spørsmål blir: var barna så evneveike som de opprinnelige I.Q.-verdier tyder på? Kirk hevder at det er Schmidt som har gitt barna betegnelsen "febleminded". Vanlig praksis ved Bureau of Child Study er ikke å klassifisere barn som "febleminded" (3 s. 331). Schmidt gir ikke noe direkte svar på dette. Så lenge en har de angitte I.Q.-verdiene, spiller ikke betegnelsene noen rolle, men for den popularisering som undersøkelsen har fått, vil nok klassifiseringsbetegnelsen en bruker være av betydning (3 s. 33).

a) Er de opprinnelige I.Q.-verdiene autentiske?

Kirk satte seg til oppgave å undersøke dette. Han gjorde en skriftlig henvendelse til Schmidt og ba om å få navnene på de elevene som hadde vært forsøkspersoner. Kirk ville gå til Bureau of Child Study for å kontrollere de verdiene Schmidt oppgir. Nå ville imidlertid ikke Schmidt oppgi elevenes navn (3 s. 326). Dette kan tolkes som et svakhetstegn hos Schmidts - en redsel for kontroll, men selv angir hun andre plausible grunner for ikke å oppgi navnene. Særlig gjelder det personlig hensyntaken til elevene (5 s. 343).

Kirk valgte da to andre framgangsmåter: 1) Han undersøkte i hvilken grad de var overensstemmende mellom Schmidts data og statistiske data ved Chicago-skolenes spesialklasser. 2) Han kontrollerte de opprinnelige I.Q.-verdier for de barna som ifølge skoleprotokoller hadde vært Schmidts elever i de årene undersøkelsen hadde pågått.

Ved hjelp av den første framgangsmåten kom Kirk til følgende resultat: Mens Schmidt ikke oppgir noen I.Q.-verdi over 69, viser statistikken for Chicago-skolene for årene 1937-40 at omlag 50 % av barna i spesialklassene har en I.Q. mellom 70 og 79. Schmidts oppgitte gjennomsnitt ligger på litt over 50, mens det for spesialklassene i sin alminnelighet ligger på ca. 68-69. Kirk anser det for statistisk nærmest usannsynlig at de 254 barna i Schmidts undersøkelser avviker så sterkt fra det univers utvalget er hentet fra. Enn videre finner ikke Kirk at Schmidt oppgir noen grunn til den forskjellen han mener å kunne påvise (3).



I sitt svar til Kirk angriper Schmidt den framgangsmåten han har benyttet. Hun påviser inkonsistens i de offentlige statistikker og hevder at de er for ufullstendige til å kunne legges til grunn for vurderingen av et vitenskapelig arbeid. "With such variance evident, it is difficult to accept such records as validating media for substantiation and critical research". (5 s. 340).

Gjennom "Teachers Record Book" fant Kirk fram til de elevene Schmidt hadde hatt i 1936-37. For disse elevene fant han en gjennomsnitts I.Q. på 69 med variasjon fra 27-92 (3 s. 328). Dette synes å tyde sterkt på at Schmidts opplysninger er feilaktige, men Schmidt selv gir følgende kommentar (5 s. 341): Protokollen sier hvilke "papirmedlemmer" klassen har, men det vil ikke si at elevene alltid blir undervist i den klassen de etter protokollen tilhører. Schmidt sier at hun har oppgitt resultatene for de elevene som faktisk gikk i hennes klasser, ikke de som sto som elever ifølge Teachers Record Book.

Goodenough (2 s. 140) peker på at også den oppgitte I.Q. forskjell for de fire par angivelig identiske tvillinger er påfallende stor. En tvilling fra hvert par ble plasert i den kontrollgruppen Schmidt hadde, de andre var med i eksperimentgruppen. De oppgitte I.Q.-verdier for disse tvillingparene var: E 42, C 61; E 47, C 69; E 49, C 66 og E 49, C 46. (Her finner en for øvrig det interessante tilfelle at Goodenough oppgir feil verdi for det første paret. Goodenough har C 69, mens det skal være C 61 som nevnt ovenfor (4 s. 92-93). Feilen er av samme art som flere av dem som finnes hos Schmidt: feilen medfører at den ønskede virkning økes.

Hvis det er slik at barna var så evneveike som de oppgitte I.Q.-verdier skulle tilsi, kan en med god grunn spørre hvordan en kunne benytte Bernreuter-prøven på disse barna. Kirk reiser dette spørsmålet og viser til at denne prøven krever en leseferdighet som svarer til high-school-nivå, mens barna i denne undersøkelsen er oppgitt å ha en leseferdighet svarende til noe under det barn vanligvis har midtveis i første klasse (3 s. 331). Det synes som om Kirk fullstendig betviler Schmidts angivelser, mens Goodenough tolker herme noe mer velvillig på dette punktet. Goodenough går ut fra at Bernreuter-prøven er presentert muntlig. Hun innvender ikke noe mot dette i og for seg, men finner det tvilsomt om det da er forsvarlig å benytte de vanlige normer for prøven (2 s. 139). Begge disse kritikere retter altså innvendinger mot Schmidts bruk av Bernreuter-prøven, men en kan likevel ikke trekke den slutningen at barna umulig kunne være så svakt begavet som oppgitt.

b) De statistiske beregninger.

Det er særlig Goodenough som peker på de mange mindre feil og uoverensstemmelser som forekommer i Schmidts rapport. Disse feilene er ofte av en slik art at de forstørrer det framskrittet som barna skal ha gjort i undersøkelsesperioden. Gjennomsnittsverdier for de første prøvingene er enkelte steder oppgitt for lave (2 s. 138), noe enhver kan kontrollere ved gransking av Schmidts tabeller (4). Om en korrigerer for disse feilene, vil det likevel være meget store forskjeller mellom første og siste gangs undersøkelser, men feilene som finnes, tenderer mot å øke det gunstige inntrykk (2 s. 138).

c) Schmidt som "head teacher".

Schmidt skriver i sin rapport at hun "served each of the 3 centers as "head teacher", in which her duties were the planning and supervision of the educational program for the special center", (4 s. 18). Kirk har villet skaffe informasjon om undersøkelsen bl. a. gjennom intervju av en inspektør for spesialklassene, tre tidligere lærere ved den skolen der Schmidt var ansatt, fungerende bestyrer og en psykolog som hadde foretatt testing ved skolen på den tiden det er tale om. Ifølge Kirk framgikk det av intervjuene at ingen kjente til at Schmidt var "head teacher" for disse klassene. (3 s. 330). Lærerne var bare ansvarlige overfor bestyreren og ikke overfor Schmidt når det gjaldt organisering og planlegging av undervisningen i spesialklassene.

Kirk synes å betvile at Schmidt hadde noe med opplegget å gjøre, og vi er interessert i Schmidts svar i denne forbindelse. Hun viser til at Kirk ikke har henvendt seg til eller referert uttalelser fra personer som satt inne med førstehånds kjennskap til Schmidts arbeid. Isteden festet han lit til ikke-dokumenterte intervju-uttalelser om forhold som lå 12-13 år tilbake i tiden, og dette uttalelser fra folk som ikke var nær knyttet til eller medansvarlig i det som skjedde. Som referanser oppgir Schmidt 1) members of the examining committee, and the Dean of the School of the University which directed the study; 2) individuals of leadership in the field of Special Education who have within the past three years actively investigated the study, through the Chicago Schools, and also through other sources" (5 s. 337).

Selv om det etter Kirks artikkel alene kan synes tvilsomt om Schmidt har hatt den ledelsen hun angir å ha hatt, må en nok etter

Schmidts eget svar finne det rimelig at det forholder seg som hun selv hevder.

Rapportskrivingen.

Mens Kirk i sin vurdering av Schmidts undersøkelse i hovedsaken går løs på selve grunnlaget for den, dvs. påliteligheten av rapporten i det store og hele, fester Goodenough seg noe mer ved selve rapportskrivingen. Hun har en rekke innvendinger.

a) Informasjon om framgangsmåten.

Goodenough - som Kirk - anser Schmidts resultater for å være oppsiktsvekkende og av meget stor praktisk betydning. Derfor er det av aller største viktighet at en får mest mulig grundig og nøyaktig rapport om hele undersøkelsen. Goodenough finner at Schmidt legger mer vekt på og omtaler mer utførlig de resultater hun har oppnådd, enn hvordan hun gikk fram for å oppnå dem (2 s. 137). Det er ikke nok å kjenne til det målet som tilsiktes, men også detaljene i framgangsmåten. De tiltak Schmidt nevner, atskiller seg ikke i særlig grad fra det som er vanlig i dag ved mange progressive skoler.

I Schmidts svar til Kirk finner vi at hun ikke påberoper seg å ha brukt undervisningsmetoder som er fullstendig nye eller originale, men hun anvendte metodene i en integrert form som vanligvis omtales som gunstig, men som sjelden blir anvendt (5 s. 335).

I forhold til det som ellers er tatt med i rapporten, finner Goodenough at framgangsmåten eller de pedagogiske tiltak er altfor knapt omtalt.

b) Informasjon om gruppen som ble benyttet.

Etter Goodenoughs mening er det faktiske informasjonsmaterialet altfor magert, trass i de 76 tabeller og 23 diagrammer. Schmidt har ikke tatt med hyppighets-tabeller, og slike viktige ting som antall fp. som tok en bestemt prøve på en bestemt tid etter skoleperiodens avslutning, er ofte ikke tatt med (2 s. 137). Når det gjelder opplysninger om barnas helsetilstand, får en kjennskap til den via slike termer som "god", "dårlig" osv., men en får ikke vite hvordan eller på hvilket grunnlag disse uttalelsene er gitt av legen. Barnas lave sosio-økonomiske status tatt i betraktning, blir disse data lite pålitelige (2 s. 138). I tabell 16

i Schmidts rapport (4 s. 27) nevnes de sykdommene som ble funnet hos barna. Goodenough bemerker at en for det første gjerne ville vite i hvilken grad defektene var til stede. For det annet mener hun at Schmidt burde ha omtalt hvor vidt opplæringen var like effektiv for barn med defekter som for dem med vanlig god helse. Goodenough vil også gjerne ha rede på hvordan det gikk med de evnemessig svakeste, f. eks. med alle som til å begynne med hadde I.Q. under 40.

Gjennomgående savner en både endel opplysninger om hele gruppen og om de mindre gruppene den store var sammensatt av.

#### Samnsynligheten av et så godt resultat.

Som før nevnt finner både Kirk og Goodenough at Schmidts resultater er oppsiktsvekkende. Kirk skriver: "these results are in sharp contrast to the current professional opinion" (3 s. 322) "... Schmidt has presented data which show an improvement in intellectual, social and personal characteristics of feebleminded children far beyond that which has ever been presented by any other writer" (3 s. 321). Goodenough omtaler hvor vanskelig det har vært å oppnå resultater med evneveike før, og sier at Schmidt synes å ha overvunnet alle disse vanskene på tre år. Anastasi og Foley sier også "The degree of progress in all respects of behavior reported in this study far outstrips that found in any other investigation to date" (1 s. 219). Anastasi og Foley forsøker å forklare det ut fra de dårlige miljø-forutsetninger barna hadde hatt, og den gode framgang som også ble vist når det gjaldt personlighets- og sosialutvikling. Det viste seg å være godt samsvar mellom intellektuell og personlighetsmessig framgang.

I sitt svar til Kirk trekker Schmidt fram flere undersøkelser som viser overensstemmelse med hennes egen. Hun nevner flere undersøkelser som viser at 75 % - 85 % av barna fra spesialklasser har en vellykket tilpassing som voksne. Når det gjelder økning i I.Q.-verdier, nevner hun Kephart som fant en I.Q. forbedring på mer enn 10 poeng for 50 % og mer enn 14 poeng for 25 %. Likeledes nevner hun Muench som i en retesting av en mindre gruppe "mental defectives" 18 år etter første testing fant en gjennomsnittsøkning på 27,1 I.Q. poeng. Alle i denne gruppen viste sosialt akseptert ekteskapelig og yrkesmessig tilpassing (5 s. 335-6).

Sammendrag og vurdering.

Schmidt-undersøkelsen gir som resultat at evneveike barn som har gjennomgått et tre-års treningsprogram i spesialklasser, viser stor framgang når det gjelder intellektuelle, sosiale og personlighetskarakteristika. Kirk finner resultatet så påfallende godt at han reiser spørsmålet om barna i Schmidts undersøkelse var så evneveike som oppgitt. Etter de statistiske undersøkelsene han foretok, kom han fram til store forskjeller mellom I.Q.-verdiene i Schmidts utvalg og det universet de var hentet fra. I.Q.-verdiene for en av de klassene som Schmidt ifølge protokollene har hatt, viste større overensstemmelse med universet enn med det oppgitte utvalg. På den annen side påviser Schmidt i et svar på Kirks kritikk at Kirk har benyttet lite egnede framgangsmåter, og mener at grunnlaget for hans kritikk faller bort.

Goodenough kommer i sin anmeldelse av Schmidts monografi først og fremst med innvendinger mot Schmidts rapportskrivning. Hun påviser feil som er av den art at de forsterker inntrykket av stor framgang for gruppen.

Begge kritikere finner framgangen noe urimelig fordi det oppgitte treningsprogrammet ikke avviker sterkt fra det som er vanlig i mange spesialklasser. Som svar på dette sier Schmidt at programmet ikke siktet på å være originalt, men hun hevder at hun har anvendt metoder i en integrert form som ikke alltid er vanlig.

Et annet poeng som også bør trekkes fram i denne forbindelse er at ingen spesialklasser tidligere er blitt gjenstand for en liknende intensiv "follow-up" gransking. Noe grunnlag for kritisk sammenlikning foreligger derfor ikke.

De innvendinger som er gjennomgått, er ikke av en slik art at de gir grunn til å frakjenne undersøkelsen dens utvilsomme verdi, men de viser at det er vanskelig å trekke endelige og sikre konklusjoner på det nåværende tidspunkt. Undersøkelsen stimulerer til etterprøving og original eksperimentering innen dette for samfunnet meget viktige område.

Litteratur:

1. Anastasi, A. Foley: Differential Psychology, New York, 1949.
2. Goodenough, F. L.: Journal of Abnormal and Social Psychology,  
44, 1949, 135-140.
3. Kirk, S. A. : An Evaluation of the Study by Bernardine G. Schmidt,  
Psychological Bulletin, 45, 1948, 321-333.
4. Schmidt, B. G. : Changes in Personal, Social and Intellectual  
Behavior of Children Originally Classified as  
Feebleminded. Psychological Monographs, 60, 1946,  
1-144.
5. Schmidt, B. G. : A Reply, Psychological Bulletin, 45, 1948,  
334-343.