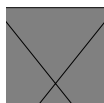


# Edward Seguin – ein pioner innan opplæring av utviklingshemma

Denne artikkelen bygger på forfatterns sitt doktorgradsarbeid «Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre».



Astrid Askildt er førsteamanuensis ved Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Edward Seguin (1812–1880) var ein av dei pionerane eg hadde fokus på i avhandlinga. Han er blitt karakterisert som «the father of special education for the mentally retarded» (Scherenberger 1983:68). Vi kan stille spørsmål om kunnskap som blei utvikla i ei heilt anna tid, der heilt andre vilkår låg til grunn for opplæringa, er nyttig og relevant for oss i dag. I alle høve må vi lese og forstå i den konteksten som teksten blei til i. Harry Daniels drøftar denne problemstillinga i artikkelen «Vygotsky og inkludering» (omsett til norsk av Katarina A. Rodina). Daniels viser til Wells som seier at «... samtidig som man bør lese og forsøke å forstå Vygotskys tekster, også bør være villig til å transformere Vygotskys ideer og gjøre dem anvendbare og nyttige – tilpasset vår egen tids krav» (Daniels 2008:5). Dette er også noko av intensjonen med denne artikkelen. Eg vil prøve å transformere Seguins idear og sjå om dei kan vere brukbare og nyttige – tilpassa krava i vår tid. Seguins forståingsmåtar og teoriar vil derfor bli sett inn i vår tids omgrep og uttrycksformer.

Som kjeldegrunnlag for denne artikkelen (som i doktorgradsarbeidet) har eg i hovudsak nytta Seguins bøker og artiklar som han skreiv etter at han flytte frå Frankrike til USA. I Frankrike skreiv han m.a. to bøker «Hygiène et édu-

cation des idiots» i 1843 og «Traitement moral et hygiène des idiots et autres enfants arriérés», som vart utgitt i 1846. Den siste var ei utviding og revidering av 1843-boka. I 1866 gav Seguin så ut ei omarbeidd og utvida utgåve av denne boka med tittelen «Idiocy and its treatment by the psychological method». Her var intensjonen å formidle den kunnskapen om utviklingshemma som var tilgjengeleg på denne tida. Det er denne boka som er hovudkjelda for denne artikkelen.

I ein nordisk kontekst kan vi sjå at Dan Fredr. Eschricht, som var professor ved Universitetet i København, viser til krav Seguin sette til lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma (Eschricht, 1854). Paul Amdal, som underviste utviklingshemma i Trondheim og som skreiv ei lita bok «Om abnorme Børns Opdragelse», omtalar også Seguin (Amdal, 1880). Men elles kan det sjå ut til at Seguin ikkje fekk nokon stor innverknad her hjå oss. Dette er noko som også Åse Gruda Skard i 1980 trekker fram i artikkelen «Eit hundreårsminne: Edouard Séguin 1812–1888» i Norsk pedagogisk tidsskrift (Skard, 1980). Her stiller ho spørsmål om det er nokon som hugsar han nå? Ho svarar sjølv på spørsmålet og seier at kanskje nokon kjenner han for «Seguins formbrett» som hadde blitt ein del av mange «performance tests». «Men for hans store og merkelege livsverk elles er det få som har han i minne» (ibid.). Men i nyare tid kan vi merke oss at Sofie Riefbjerg i boka «Hjælpeeskolebørn» (1963) trekte fram arbeidet til Seguin. Poul Fatum hadde også ei omtale av Seguin i boka

«Den pædagogiske tænknings historie 2» (1970). Boka «Ånds- svage – Ideologi – Pædagogik» av Henning Sletved og Henrik Haubro (1981) gir òg ein omtale av Seguin.

I løpet av dei siste 25 åra har Seguin fått litt meir merksemd i norsk faglitteratur. Eit par hovudfagsoppgåver i spesialpedagogikk har omtala Seguin (Østrem, 1983; Edlund, 1998). Edvard Befring karakteriserer arbeidet til Seguin som ein banebrytande innsats i boka «Læring og skole» (Befring 1994:256). Eva Simonsen omtalar Seguin i doktorgradsavhandlinga «Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Noreg 1881–1963» (Simonsen 1998). Simonsen har også seinare skrive om Seguin, seinast i «Utenfor regelen» (Simonsen, 2007). Vidare analyse og forskning på skriftene til Seguin vil vere viktige bidrag til det spesialpedagogiske fagfeltet.

For å analysere Seguins opplæringsprosjekt må vi prøve å skaffe oss kunnskap om kva for teoretisk ramme han bygde på og kven som var inspirasjonskjeldene hans. Med dette som bakgrunn vil eg presentere den praktiske tilnærminga hans når det gjaldt opplæring av utviklingshemma. Eg vil undersøke korleis han ønskte at opplæringa skulle vere og kva han såg på som sentrale komponentar for å få dette til. Spørsmålet eg stiller, er om dette er relevante og nyttige teoriar og tilnæringsmåtar for opplæring også i dag.

### **Edward Seguin og hans teoretiske fundament**

Edward Seguin vart fødd i Clamecy i Frankrike i 1812. Han byrja å studere medisin i Paris, der han snart vart aktiv i det intellektuelle miljøet. Her kom han i kontakt med Jean-Marc-Gaspard Itard (1775–1838) som var overlege ved døvstummeinstituttet og Itard vekte Seguins interesse for opplæring av utviklingshemma barn, som på den tida blei omtalt som idiotar. Han byrja tidleg å skrive ned observasjonane og erfaringane sine, og etter kvart førde det til artiklar og bøker. I 1850 emigrerte han saman med kona og sonen til USA, der han vart tatt imot med entusiasme. Mange av dei som arbeidde innan det spesialpedagogiske feltet i USA, var kjende med arbeidet hans i Paris, og fleire hadde vitja skolen hans. Emigrasjonen kan vi sjå som konsekvens av den politiske utviklinga i Frankrike etter februarrevolusjonen i 1848. Seguin var radikal og motrevolusjonen såg Seguin på som ei ulukke. I sitt nye heimland vart han snart ein fagleg pådrivar

og føregangsmann for dei som arbeidde med utviklingshemma barn og unge. Han var opptatt av både praktisk opplæring og styrking av forskinga på området. Seguin ville ha ei eiga utdanning for det som i dag er profesjonen spesialpedagogar, og han ville få i stand interesseorganisasjonar for fagfolk innan dette fagområdet.

Verdien av å gje opplæring til alle i samfunnet stod tidleg klårt for Seguin. Han understreka at all opplæring skulle føre til likskap og fridom, og det måtte vere ei systematisk og individuell opplæring til absolutt alle. Han ville at opplæringa av utviklingshemma skulle vere så god at dei kunne rustast til å delta i samfunnet. Kva opplæring hadde hatt å seie for ein gut, uttrykte han slik: «... fifteen years of training, more or less active, always enlightened, made him, not a scholar, but a trusty, faithful, affectionate young man...» (Seguin, 1971:313). Eleven vart ikkje ein lærd person, men ein som ein kunne stole på, han hadde blitt ein samvitsfull, kjærleg mann, ein som ville ha gode sjansar til å fungere ute i samfunnet.

På grunnlag av sine forsøk og praktiske erfaringar utvikla Seguin nye forståingsmåtar og perspektiv når det gjaldt opplæring av utviklingshemma. Han la ikkje til grunn den skolaske distinksjonen mellom kropp og sjel (Seguin, 1870:40). Ei av grunntesane hans var at mennesket var ein heilskap av aktivitet, intelligens og vilje, og han var følgjeleg opptatt av både det fysiske, intellektuelle og moralske aspektet i opplæringa. Desse eigenskapane var relaterte, dersom ein trenga på den eine, trenga ein samstundes på den andre. Dei tre funksjonsområda måtte alle ivareta for at mennesket skulle få ei god utvikling. Fysisk utvikling var det første området, inn under dette høyrde både sansetrening og aktivitet. Det andre området var intellektuell utvikling. Den intellektuelle treninga omfatta handlingar uttrykt i relasjonar. Han påpeikte at sansane berre gav oss fakta om tilhøve i naturen, og at det var intellektet som kombinerte desse røynslene ved samanlikning og resonnering til ein heilskap som etter kvart førte til kunnskap. Det tredje området var moralsk utvikling. Han presiserte at det var ikkje nok med fysisk og intellektuell opplæring. Grunnlaget for all opplæring var den moralske oppsedinga. Føremålet med å styrkje den moralske utviklinga var sosialisering. Ein skulle ruste den isolerte eleven til å leve i relasjon til andre menneske. Dette stilte krav om at den

# Ein annan grunnleggjande idé hos Seguin var at opplæringa skulle vere tilpassa den einskilde, og ein skulle byrje der funksjonar og dugleik hadde stoppa opp.

utviklingshemma eleven måtte makte å regulere sine handlingar. Moralsk trening skulle ha som endemål å få barnet til å bli deltakar i samfunnet.

Ein annan grunnleggjande idé hos Seguin var at opplæringa skulle vere tilpassa den einskilde, og ein skulle byrje der funksjonar og dugleik hadde stoppa opp. «So many children, so many beginnings» (Seguin, 1971:97) kan sjåast på som eit typisk sitat. Seguin poengterte at grundige observasjonar var nøkkelen for å kunne legge til rette for læring på elevens grunn. Det sentrale var å finne ut kven barnet var, kva det var i stand til å ta mot og korleis det reagerte på den opplæringa som vart gitt. Ein skulle observere eleven også når ein gjennomførte opplæringa. Det var når eleven handla i praksis at han eller ho best kunne observerast. Observasjonane skulle ha fokus på evner og anlegg, på humør og interesse. Ein skulle ta vare på og bygge på spørjelysta hos barnet i opplæringssituasjonen, og ein skulle leggje vekt på sterke sider hos eleven, særtekk og tendensar (Seguin, 1870:12, 23, 36). Når eleven skulle lære noko nytt, måtte det bygge på og knytast saman med noko barnet kjente frå før. Eit av dei viktigaste læringsprinsippa uttrykte Seguin slik: «We must teach every day the nearest thing to that which each child knows or can know» (Seguin 1971:95). Opplæringa måtte altså vere ein logisk konsekvens av noko barnet alt hadde lært. Ein tilleggsgevinst ved eit slikt opplegg var at eleven heile tida ville få mykje merksemd, og læraren ville lettare kunne oppdage barnets kjensler og interesser (ibid.: 92, 93, 142).

Til liks med sjukdomar og skadar kunne utviklingshemming til ein viss grad førebyggjast, påpeikte Seguin, og eit av dei beste hjelpemidla var opplæring (Askildt, 2004:75). Han heldt miljøtilhøve som svært sentrale når det gjaldt utvikling av utviklingshemming. Følgjeleg la han vekt på at førebygginga måtte konsentrere seg om prenatal faktorar, tidleg stimulering, trening i heimen og miljøfaktorar – i motsetnad til dei som la stor vekt på genetiske faktorar (Rosen, 1976:ix). Særleg var han opptatt av fosterstadiet og dei tilhøva mora levde under i svangerskapet (Askildt, 2004:76). Han var engasjert i arbeidet med å utvikle meir kunnskap om miljøpåverknader og om familiens innverknad på barnet (Seguin, 1870:32). Han var mellom anna interessert i nevrologi og korleis ein kunne førebyggje ei uheldig utvikling dersom nevrologiske faktorar låg til grunn for utviklingshemminga.

Seguin understreka ofte verdien av å skaffe fram meir kunnskap om opplæring av utviklingshemma. Han arbeidde for ei vitskapleggjer av faget, og han såg eit behov for meir forskning på dette fagområdet for å identifisere faktorar som var sentrale i forståinga av utviklingshemming. Her fann han framtidsutsiktene til å kunne førebyggje (Seguin, 1870:26). Forsøk og eksperiment når det gjaldt skolerelatert opplæring av utviklingshemma, ville vere av stor verdi både i høve til opplæring av desse elevane, men også for andre barn (Askildt, 2004:83). Seguin var oppteken av at forskning og kompetanseutvikling måtte ha ei tverrfagleg tilnærming.

## Inspirasjonskjelder for Edward Seguin

Seguin såg på opplæring til alle som grunnleggjande viktig både for den einskilde og samfunnet. Han var tydeleg inspirert av Henri Saint-Simon (1760–1825), som har blitt rekna som den mest kjente av dei utopiske sosialistane (Stigen, 1994:469). Visjonen om det gode samfunnet var for Saint-Simon at det skulle tene «the most numerous and the poorest classes» (Manuel, 1956:5). Samfunnet skulle arbeide for å forbetre det moralske og fysiske tilværet for dei fattigaste, samfunnet måtte organiserast på ein slik måte at ein nådde dette målet (Saint-Simon, 1976:210). Saint-Simon slo fast at «... remember that Christianity commands you to use all your power to increase the social well-being of the poor as rapidly as possible» (ibid.:216). For Seguin kom utviklingshemma til å stå i fokus, og ideane til Saint-Simon gav ein viktig impuls til hans demokratiske opplæringsfilosofi.

Ein annan stor pioner, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), arbeidde langt på veg på det same idégrunnlaget. Han har mykje av æra for at opplæringa og betre omsorg for dei svakaste kom sterkare i fokus. Han har blitt sett på som den faglege grunnleggjaren av den sosialpedagogiske tradisjonen (Befring, 1997:30). Eit trekk ved hans pedagogikk har seinare blitt kalla livsvekstprinsippet. I dette låg det at barn skulle få høve til å leve og arbeide i harmoni med naturen, og dei måtte bli møtt med omsorg og kjærleik (Befring, 2004:153). Seguin påpeikte at skolen til Pestalozzi i Yverdon var vogga for den nye pedagogikken (Seguin, 1976:168). Tidlegare var det få som hadde tenkt på dei svakaste når det gjaldt opplæring. Pestalozzi stod for eit brot på denne tradisjonen (Myhre, 1967:281). Han hadde som mål å

gjenreise kjensla av sjølvverd hos barna, og tanken om hjelp til sjølvhjelp prioriterte han høgt. Desse prinsippa la også Seguin til grunn for arbeidet sitt (Askildt, 2004:35).

Som peikt på tidlegare var eit av hovudprinsippa i det teoretiske fundamentet til Seguin at opplæring måtte vere innretta etter eigenarten til barnet, at det var barnets naturlege evner som skulle danne basis for pedagogikken (Seguin, 1976:18). Her var han inspirert av Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Sjølv om Seguin var kjent med at mange andre stod for desse synspunkta, så oppfatta han Rousseau for å vere den mest framtrekande nytenkaren «... Comenius and Montaigne foresaw it, Rousseau formulated it» (ibid.:18) er ei utsegn som illustrerar dette.

For å kunne gje ei opplæring som tok utgangspunkt i eigenarten til barnet, måtte ein skaffe seg kunnskap om den einskilde. Dette kunne ein få fram ved å observere barnet. Seguin oppfatta Itard som sin lærermeister når det gjaldt metode og observasjonsmetodikk og utarbeiding av observasjonsrapportar. Han påpeikte at Itard hadde gjort eit grunnleggjande arbeid ved å vise korleis ein kunne skaffe framvitskaplege data gjennom observasjon (Seguin, 1971:27). Men han var også kritisk til arbeidet til Itard, da han meinte at Itard la altfor stor vekt på mekanisk og einseitig trening. Han meinte også at August Comte (1798–1857) gjekk altfor langt i å vere bunden til utviklingstrinn, progresjon og isolert trening. Seguin åtvare mot å stoppe opp med ein stimulus-respons-pedagogikk. Han ville ha ein observasjon der ein tok omsyn til heile eleven og hans eller hennar livskontekst.

Som vi har sett, henta Seguin inspirasjon frå fleire tidlegare teoretikarar når det gjaldt målsetjinga om at opplæringa måtte ta omsyn til heile eleven. Main de Biran (1766–1824) hadde tidlegare understreka at det fysiske, det intellektuelle og det moralske aspektet måtte vera det sentrale i opplæringa (de Biran, 1979:44). Seguin viste også til Rousseau som hadde understreka at opplæring måtte ta omsyn til alle sider ved utviklinga til eleven.

Seguin heldt også Jacob Roderiques Péreire (1715–1780) for å vere ein av dei største pionerane innan utdanning. Péreire hadde arbeidd med døve elevar, og han underviste ut frå eigenarten til barnet, med fokus på fysisk, sosial og intellektuell utvikling (Talbot, 1964:20). På bakgrunn av inspirasjonen frå Péreire kom Seguin til at alle sansar var ein modi-

fikasjon av kjenslesansen. Han tolka også Péreire slik at dei mest abstrakte ideane våre var samanlikningar og generaliseringar ut frå det vi har sansa. Sansing var etter dette ein intellektuell funksjon som viste seg gjennom ytre handlingar i like sterk grad som gjennom resonnering og fantasi (Seguin, 1971: 24-25, 133). Péreire utvikla mykje undervisningsmaterie, noko som Seguin tok i bruk i si undervisning.

### **Edward Seguins tilnærming til opplæring av utviklingshemma**

I den praktiske tilnærminga la Seguin stor vekt på kjenslene til elevane, og han påpeikte at leik burde prioriterast høgt. Han framheva også at opplæringa burde ha fokus på imitasjon, kontrastar og vere mest mogleg konkret. Han hadde som vi har sett eit fleirsansingsperspektiv på opplæring. Dessutan var motivering og tilrettelegging av det fysiske miljøet sentrale strategiar. Men det første ein måtte syta for var å etablere kontakt med barnet. Så kom kartlegging av korleis sansane fungerte, og etter dette kunne ein setje inn tiltak. Desse måtte vere prega av leik og lyst, og det måtte leggjast vekt på å få eleven til å ta initiativ. Alle lærarar måtte få med seg den sentrale pedagogiske filosofien.

Seguin heldt fysisk utvikling som ein viktig komponent i all opplæring, og her var sansetrening sentralt. Han påpeikte mellom anna at kjenslesansen hadde blitt neglisjert i pedagogisk praksis. Ein kunne øve opp denne sansen ved å ha ulike objekt i ein pose, og så få eleven til å gjette kva det var utan å bruke synssansen. For å øve opp lukt- og smaksansen burde ein starte med noko eleven likte. Når det gjaldt trening av den auditive sansen, la han stor vekt på musikk. Utviklingshemma mangla ofte språk, og når ein skulle lære dei å snakke, var det føremålstenleg å ta utgangspunkt i dei lydane dei alt meistra. Imitering var ein god metode i artikkulasjonstreninga, og musikk var òg eit godt hjelpemiddel i stemmetreninga. Synssansen såg han på som den mest intellektuelle sansen, og ein skulle byrja tidleg med synstrening. Oppøving av synssansen var ofte vanskelegare enn trening av den auditive sansen (Seguin, 1971:91, 142-145, 159, 161). Variasjon var eit sentralt stikkord i all opplæring, det måtte ikkje gå rutine i opplæringa. Oppmuntring først, så korleksjon, var ein grunnleggjande regel for Seguin.

Den andre pedagogiske komponenten i den fysiske

# Det sentrale var å finne ut kven barnet var, kva det var i stand til å ta mot og korleis det reagerte på den opplæringa som vart gitt.

utviklinga var aktivitet. Han understreka at elevane måtte røre på seg og at dei lærte best gjennom aktivitet. Dersom barnet ikkje kunne bruke armar og bein, innebar det isolasjon, noko som ein måtte prøve å unngå ved all opplæring av utviklingshemma. Intellektuell dugleik var til lita hjelp dersom den fysiske utviklinga hindra eleven i å utføre det mest elementære for å kunne klare seg sjølv. For å øve opp motorikken måtte ein for det første skape eit ønske hjå barnet om å handle, og for det andre måtte ein få eleven til å utføre aktiviteten. Han meinte at motorisk trening ga effekt på fleire område. Målet med denne treninga var «intellektualisering» av musklane ved at barnet skulle oppnå førestillingar om eigen kropp og sjølv bestemme over den. Læraren skulle oppmuntre eleven til å ønske å utføre ei handling. Så lenge ikkje eleven ville, måtte læraren «ville» for han.

Arbeidet i skolen skulle fremje den intellektuelle utviklinga, og opplæringa skulle skape førestillingar som var grunnlaget for intellektuell utvikling. Elevane byrja først å teikne, då fekk dei trene både sansane, motorikken og forståenden. Teikning fekk elevane til å uttrykke enkle førestillingar. Dette var ein intellektuell dugleik. Elevane fekk trenast både handa, auget og intellektet. Ein byrja med liner, fann ulike relasjonar mellom dei, såg korleis dette kunne bli sett saman til ulike former og figurar. Elevane skulle imitere figurar etter minnet, også i desse øvingane skulle dei bruke kjenslesansen.

Seguin byrja skriveopplæringa med å la elevane imitere bokstavane. Dei vart sett på som ein heilskap, han delte dei ikkje opp i sirklar og liner. Elevane skreiv ein bokstav, så skulle dei samanlikne den med andre, og deretter skulle dei gi dei namn. Her igjen understreka han verdien av variasjon, det var svært avgjerande i høve til forståinga, læringa måtte ikkje bli mekanisk. Han nytta to ulike sett med bokstavar. Det eine settet var med utskorne bokstavar, det andre var trykte bokstavar på eit kort. Seinare gjekk han over til einstavingsord, så fleirstavingsord på kort. Ordet vart presentert i høve til ulikskap og likskap i form, læraren sa ordet, og barnet peika på det eller skreiv det. Han var opptatt av at ein ikkje måtte gløyme at kvart ord hadde ei meining, forståing låg implisitt i det å lese og skrive. Etter dette skulle eleven byrja å skrive, for deretter å lese (Askildt, 2004:52-64).

Musikk og dans såg han på som sentrale aktivitetar

i skolekvardagen. Rekning heldt han derimot som vanskeleg for utviklingshemma. Han understreka at ein ikkje måtte øve mekanisk på tal, men ta utgangspunkt i konkretar og eigenskapane ved desse i rekneopplæringa (Seguin, 1971:189).

## Rammer rundt opplæringa

*Det fysiske miljøet* Som vi har påpeikt, la Seguin stor vekt på det fysiske miljøet. Skolebygningane skulle vere bygd ut frå elevane sine spesielle behov, romma måtte vere store og luftige, det skulle vere store vindauge, slik at barna fekk nærleik til naturen sjølv om dei var inne. Undervisningsromma skulle vere på ei flate med fleksible løysingar. Aller helst burde det vere mange spesialrom, eit rom for trening av den auditive sansen, eit for den taktile, eit rom der rekneopplæringa skulle finne stad osv. I klasseromma skulle det vere plakatar med namn på ting, slik at elevane heile tida kunne øve seg på lesing. Han prøvde ut eit roteringssystem der elevane gjekk frå det eine rommet til det andre for kortvarige treningsøkter. Alt i alt sette han store krav til skolebygga. Men det beste var å flytte ut av klasseromma, slik at læring og trening kunne gå føre seg i friluft. Han såg store føremoner ved å ha uteskole. Der let han elevane sjølve «lage» skolen. Elevane laga hinderløype, og dei laga benkar som dei kunne sitje på. Dei samla inn stein og planter. Etter ein slik dag ute var elevane rikare på erfaring og kunnskap, og dei hadde eit lukkeleg uttrykk i andletet (ibid.:186, 244).

*Det sosiale miljøet* Hovudmålet var å få det isolerte barnet til å fungere saman med andre ute i samfunnet. I dette arbeidet var det heilt nødvendig med ei fleirfagleg tilnærming, og det var heilt avgjerande at fagfolka gjekk inn i arbeidet med basis i kjærleik til barna. Han sa at byrjinga og slutten på hans pedagogikk var å få barn til å oppleve at dei var elska, for dermed å setje dei i stand til å elske sjølv.

Spørsmålet om treninga skulle gå føre seg individuelt i einetimar eller i gruppe måtte vurderast med utgangspunkt i kva som skulle lærast. Når det var nye og vanskelege ting som skulle innøvast, var det viktig at eleven fekk vere åleine med læraren. Da var det nødvendig med full konsentrasjon (ibid.:173). Men så snart ei viss forståing var nådd, skulle eleven vere saman med andre elevar. I grupper kunne det

vere meir spontanitet og mindre konsentrasjon enn ved innøving av nye ting. Samværet med andre elevar heldt Seguin for å vere sentralt i opplæringa. Barn ville i mange høve kunne lære meir av barn enn barn lærte av vaksne (ibid.:218, 226). Opplæringa måtte innehalde både einetimar og gruppeopplæring. «In fact, the two modes of teaching act so differently, and are so completive, not suppletive of each other, that the best school is the one which includes both;...» (ibid.:268). Dette var såleis to måtar å organisere opplæringa på som utfylla kvarandre.

Sosiale aktivitetar skulle alltid vere ein del av skoledagen, og kvar dag skulle det vere samlingsstund med mellom anna allsong. Alt dette stilte krav om eit stort rom. Her skulle det også vere ulike musikkframsyningar og andre fellesarrangement. På Seguins tid hadde dei aller fleste skolar for utviklingshemma internat. Dette store rommet skulle også brukast om kvelden til musikk og dans for elevane (ibid.:261).

Seguin hadde som målsetjing at elevane skulle kunne arbeide ute i samfunnet. Han såg på arbeid som sentralt for å vedlikehalde den fysiske treninga og som eit nyttig sosialiserande hjelpemiddel. Opplæringa ville dermed føre til sjølvstende og sjølvtilitt hos eleven. Men arbeidet måtte ikkje føre til mistrivsel og dårleg helse, noko han meinte var ein risiko ved fabrikkarbeid. Han vurderte arbeid som viktig for at utviklingshemma kunne oppleve gleda ved å hjelpe andre. Dei skulle få oppleve at dei betydde noko for andre, at dei hadde noko å bidra med. Opplæringa skulle føre til sjølvstende og sjølvtilitt hos eleven. Ved å vise solidaritet kom dei ut av isolasjonen (ibid.:239).

*Lærarkompetanse* Seguin sette spesielle krav til lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma. Dei måtte ha serskild kunnskap om utviklingshemming og korleis ein skulle tilpasse opplæringa av kvar enkelt. Seguin påpeikte at desse lærarane måtte ha spesiell kompetanse når det gjaldt observasjon og til skriftleggjing i rapportar av det dei observerte. Dei skulle til ei kvar tid vite korleis opplæringa verka på eleven og kva som gav framgang. Lærarane skulle altså ha kompetanse til å gjere ei dynamisk vurdering av eleven. Systematisk observasjon var også nødvendig for å gi tilpassa opplæring til den einskilde, slik at eleven kunne oppleve meistring. Seguin meinte også at lærarane var sentrale i forskinga om utviklingshemming. Kunnskap om læremiddel og teknikkar skulle også med i utdanninga, men han understreka at desse hjelpemidla aldri måtte bli målet i opplæringa. Lærarane skulle også arbeide saman med andre fagfolk, kunnskap om tverrfagleg samarbeid var ein sentral del av lærarutdanninga (Askildt, 2004:97).

Krava Seguin sette til lærarane, kan samlast i tre kategoriar. For det første måtte dei vise respekt for individualiteten til eleven (Seguin, 1971:33). Læraren måtte bli kjent med den einskilde eleven, ta utgangspunkt i eigenarten og respektere han som eit unikt individ. For det andre måtte lærarane ha evne til å bygge og utvikle gode relasjonar til eleven. Tilhøvet mellom lærar og elev var mykje meir avgjerande enn materiell, planar, klasserom osv. (Askildt, 2004:85). Læraren måtte verkeleg bry seg om elevane sine, elevane måtte føle at dei blei elska. Seguin sa det slik: «To make the child feel that he is loved, and to make him eager to love in his return, is the end of our teaching as it has been its beginning» (Seguin 1971:244). Lærarane som skulle gje opplæring til utviklingshemma måtte altså sjå verdien av å

Byrjinga og slutten på Seguins pedagogikk var å få barn til å oppleve at dei var elska, for dermed å setje dei i stand til å elske sjølv.

utvikle kjenslene til elevane, det var ikkje bare intellektuell trening eller motorisk trening som var viktig: «For our pupils science, literature, art, education, medicine, philosophy, each may do something; but love alone can truly socialize them; those alone who love them are their true rescuers (ibid.:245). Engasjement og djuptgåande motivasjon og interesse for desse elevane var krav Seguin sette til lærarane. For det tredje måtte lærarane kunne improvisere og opptre. Undervisinga skulle vere eksperimentell og levande (Seguin, 1870:13). Lærarane skulle bruke og ta vare på fantasi og nysgjerrighet, derfor måtte dei kunne improvisere og «gripe augneblinken» (Seguin, 1976: 177).

Leiaren av skolen var svært sentral i Seguins opplæringsprosjekt. Han måtte ha spesiell utdanning for å klare denne oppgåva (Seguin, 1971:280). Seguin åtvare mot at skolane blei så store at leiaren berre fekk tid til å administrere, og ikkje fekk tid til å vere fagperson. Leiaren skulle ivareta kontakten med samfunnet utanfor skolen. Samfunnet måtte ha god kunnskap om desse skolane og kva som gjekk føre seg der. Leiaren skulle ha kontakt med styresmaktene mellom anna for å formidle kunnskap om utviklingshemma. Ei av oppgåvene til leiaren var såleis å ha open og tett kontakt med ulike aktørar ute i samfunnet. Dialog og samarbeid med familien til eleven høyrde også inn under leiaroppgåvene. Denne kontakten skulle etablerast før barnet byrja på skolen. Heilt frå barnet var baby skulle mora få kome til skolen for å sjå korleis opplegget var. Leiaren skulle ha mange samtaler med mor slik at han kunne skaffe seg fyldig kunnskap for å legge til rette opplæringa når barnet byrja på skolen. Han sa at dette var utgangspunktet for ein vitenskapleg observasjon (Seguin, 1971:281). Leiaren på skolen skulle som sagt også vere fagperson, han skulle vere aktiv i utvikling av fagområdet. Dette skulle han gjere ved å sette seg inn i alle rapportar som vart skrivne om elevane, og følgje med i utviklinga av opplæringa og syte for at opplæringa var eksperimentell og utviklingsorientert. Han skulle også vere med i nettverk med kollegaer på andre skolar for å vere med i pedagogisk erfaringsutveksling. Seguin foreslo at desse leiarane skulle ha eit system for å utveksle fagfolk seg imellom, slik at dei betre kunne lære av kvarandre. Desse nettverka burde arrangere konferansar og gje ut tidsskrift. Det var også leiaren som hadde ansvar for opplæring av lærarane.

## Refleksjonar

Edward Seguin byrja å gje opplæring til utviklingshemma for over 160 år sidan. Mykje har endra seg. Men prinsippa som ein kan utleie frå opplæringsprosjektet hans, har svært mange likskapstrekk med målsetjingar og idear innan opplæringsfeltet den dag i dag.

Eg vil særleg trekke fram verdien om systematisk observasjon som var grunnlaget for å kunne legge til rette for ei tilpassa opplæring og for å kunne skaffe seg kunnskap innan feltet. Opplæringa skulle ta utgangspunkt i det eleven kunne og ta tak i dei sterke sidene til eleven og så bygge vidare på det. Meistring og sjølvverd er omgrep i dag som ligg som ein sterk premiss i Seguins opplæringsteori. Ikkje berre skulle opplæringa vere tilpassa den einskilde, den skulle også vere heilskapleg og ikkje vere einseitig intellektuell, fysisk eller sosial trening. Han sa at alt hang saman, alt måtte trenast på, særleg understreka han verdien av den sosiale dimensjonen i opplæringa. Dette var også noko som kom til uttrykk ved hans sterke vektlegging av lærarkompetanse. Lærarens motivasjon for å arbeide med denne elevgruppa og lærarens evne til å skape gode relasjonar til eleven sette han som eit grunnleggjande krav. Lærarane skulle også kunne samarbeide med andre fagfolk for at eleven skulle få ei best mogleg heilskapleg opplæring.

Seguin sette førebygging og tidleg intervensjon i fokus, og dette er område som etter kvart har blitt vektlagt også i vår tid. Tett samarbeid med foreldra framheva han som sentralt i arbeidet med utviklingshemma. Han såg stor verdi i at alt frå dei første leveåra vart barnet trena i heimen med rettleiing frå fagfolk. Opplysingar frå familien saman med systematiske observasjonar og evaluering av opplæringa såg han på som sentrale tema i forskinga, der målsetjinga var å kunne førebygge utviklingshemming og kunne skaffe fram kunnskap om korleis gje opplæring på best mogleg måte.

Likeverdstanden var grunnleggjande i arbeidet hans, og utgangspunktet var at alle kunne lære. Inkludering er eit tidsaktuelt omgrep som ein ikkje i første omgang kan plassere Seguins tankar inn i. På hans tid var spesialskolar den sjølvsgade opplæringsarenaen for utviklingshemma. Men Seguin meinte at prinsippa han la til grunn for opplæring, også burde vere den vanlege skolen sine prinsipp om opplæring. Sjølv om opplæringa av utviklingshemma vart gitt i

eigne spesialskolar, var ideen om deltaking ute i samfunnet etter avslutta skolegang ei målsetjing for dei aller fleste av elevane.

Verdigrunnlaget for opplæring synest ikkje å ha endra seg mykje frå Seguins banebrytande pedagogikk og fram til dagens læreplanar. Men eg vil trekke fram tre område som Seguin sette større fokus på enn dagens opplæring; tre område som bør løftast fram for å kunne gje utviklingshemma eit verdig liv. For det første la Seguin stor vekt på at utviklingshemma skulle kome ut av isolasjonen. I våre dagar veit vi at svært mange utviklingshemma, kanskje mest ungdom og vaksne, er einsame – dei er isolerte i heimane sine. Dei har eigne bustadar, men har vi lagt tilhøva slik til rette at dei kan vere deltakarar på dei sosiale arenaene? For det andre Seguins krav om meiningsfullt arbeid for utviklingshemma når dei var ferdige med skolen. Dette kan sjølvstendig by på store problem i ei høgteknologisk tid. Men likevel kan vi spørje oss om vi har hatt nok fokus på å gje utviklingshemma eit arbeid som dei kan trivast og utviklast i. Den tredje utfordringa frå Seguin eg vil trekke fram, er kompetanseheving og forskning. Mykje har blitt gjort, fleire institusjonar forskar innan fagfeltet, og det vert utdanna spesialpedagogar og andre fagfolk med spesiell kompetanse innan feltet. Men likevel er det utbreidd bruk av ufaglærte i opplæringa av utviklingshemma i barnehage og skole. Ein ufaglært i skole og barnehage vil ikkje ta i bruk ny forskning og sannsynlegvis ikkje samhandle med lærarar i skolen og førskolelærarar i barnehagen på same måte som ein spesialpedagog vil kunne gjere. Dette kan medføre at kunnskapsoverføring og innovativt arbeid vil bli skadelidande. I visjonen om inkludering er innovasjon og fornying sentrale område. Seguins pedagogikk viser at dagsaktuelle målsetjingar og visjonar om opplæring har lange røter. Hans opplæringsprosjekt vart til i ei heilt anna tid, spesialskolane var den sjølvstendige arenaen for opplæring av utviklingshemma, kunnskapstilfanget var eit anna, men vi vil finne tankar, refleksjonar og idear som er perspektivrike og nyttige også i vår tid.

#### LITTERATURLISTE

- AMDAL, P.** (1880). *Om abnorme Børns Opdragelse*. Lie & Sundts Bogtrykkeri, Trondhjem.
- ASKILD, A.** (2004). *Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerar, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- BEFRING, E.** (1994). *Læring og skole*. Vilkår for eit verdig liv. Oslo: Samlaget.
- BEFRING, E.** (1997). *Oppvekst og læring*. Oslo: Samlaget.
- BEFRING, E.** (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- DANIELS, H.** (2008). Vygotsky og inkludering. I: *Spesialpedagogikk, 4*, 4–14. Oversatt og bearbeidd av Katarina A. Rodina.
- DE BIRAN** (1979). *The influence of habits on the the faculty of thinking*. Greenwood Press, Publisher, Westport, Connecticut.
- EDLUND, B.** (1998). *Villskap og vitenskap. J. M. G.Iltard og Den Ville fra Aveyron. Et spesialpedagogisk prosjekt fra 1801 til 1806*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- ESCHRICHT, D. F.** (1854). *Om Muligheden af at helbrede og opdrage Idioter og de fra fødselen aandsløve Børn i Almindelighed til gavnlige Medborgere*. København.
- MANUEL, F. E.** (1956). *The new world of Henri Saint-Simon*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- MYHRE, R.** (1967). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- ROSEN, M.** (1976). *Introduction*. I: Seguin, Edward: Report on Education (1875) pp. v-xi. Scholar's Facsimiles & Reprints. Delmar, New York.
- SAINT-SIMON, H.** (1976). *The political thought of Saint-Simon*. London: Oxford University Press.
- SCHEEERENBERGER, R. C.** (1983). *A History of Mental Retardation*. Baltimore: P.H.Brookes Pub. Co.
- SEGUIN, E.** (1870). *New Facts and Remarks concerning Idiocy*. New York: Wm Wood & publisher.
- SEGUIN, E.** (1971). *Idiocy and its treatment by the physiological method*. New York: Augustus M. Kelly (utk. første gong 1866).
- SEGUIN, E.** (1976). *Report on Education* (1875). New York: Scholars' facsimiles reprints. Delmar.
- SIMONSEN, E.** (1998). *Vitenskap og profesjonskamp*. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- SIMONSEN, E.** (2007). *Helbredelsespedagogikk*. I: Simonsen, E. og B. H. Johnsen (red.). Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv. Oslo: Unipub forlag.
- SKARD, Å. G.** (1980). *Eit hundreårs-minne: Edouard Séguin 1812 – 1880*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift, hefte 9.
- STIGEN, A.** (1994). «August Comte.» I: *Vestens tenkere*. Trond Berg Eriksen (red.). Oslo: Aschehoug. (bind 2, 469–483).
- TALBOT, M. E.** (1974). «Edouard Seguin.» I: *American journal of mental deficiency*. New York, volum 72 pp.184–189.
- ØSTREM, K.** (1983). *Av træls ætt*. Statens spesiallærerhøgskole. Oslo.