



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Norsk tittel: Hvordan kan vernepleieren bidra i folkehøgskolen - habiliteringsprosessen i et sosiokulturelt perspektiv?**

**Engelsk tittel: Social-pedagogics in folk high-schools - a socio-cultural perspective.**

Solfrid Ballo

Totalt antall sider inkludert forsiden: 55

Molde, 31.05.2012



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiattrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Atle Ødegård

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja  nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 30.05.12

Antall ord: 11299

## Forord

En spesiell hyllest til BOA, familien min  
og alle andre som har veiledet, vist tålmodighet og inspirert meg.

### **De umulige** (Tekst: Gunnar Roaldkvam / Melodi: Sigvart Dagsland)

*Darr e nok av de som seie om igjen, men alt for få som seie: Kom igjen  
Darr e nok av de som veie for og mod, heilt te de drukne i sitt eget rod*

*Refreng:*

*Men her komme me de umulige  
hånd i hånd med de utrolige  
Me ska få te det umuliga  
og me må gjørr det utroliga*

*Darr e nok av de som ikkje forstår, At de snakke seg ihel mens tidå går  
Darr e nok av de som ikkje tror før de ser, som ikkje reagere før taget ramle  
ner*

*Darr e nok av de som telle på tal, som får sannhed ud som sum med desimal  
Darr e nok av de som ikkje syns det e lett, som bare riste på håve når de  
ikkje vett*

*Ikkje sei ka me ska!  
Ikkje sei ka me må!*

Solfrid Ballo

## Sammendrag

Oppgaven er en litteraturstudie som tar for seg måter vernepleieren kan bidra i habiliteringsprosessen til mennesker med utviklingshemming på folkehøyskole. I et sosiokulturelt perspektiv.

Folkehøyskolen som en sosiokulturell arena, blir bekreftet gjennom sammenligning av sosiokulturell læringsteori og folkehøyskolens tradisjoner, med fokus på sin historie, kultur og verdigrunnlag. Videre blir habiliterings-oppgaven til folkehøyskolene bekreftet av lovverk og offentlige dokumenter, og en sammenligning av folkehøyskolens mål for elevene og kravene til habilitering.

Praksisfelleskapet på folkehøyskolen i folkehøyskolen er den konteksten elevene lærer, i interaksjon med andre på en sosiokulturell læringsarena. Her utvikler elevene kognitive redskap, ideer, teorier og begreper. Her blir elevenes utviklingsmuligheter i folkehøyskolen er grenseløs.

Vernepleieren kan bidra i folkehøyskolen på individ, gruppe og organisasjons- og samfunnsnivå. Her er det mange forskjellige fokusområder, men vernepleieren bør primært arbeide for utvikling av selvstendighet og medbestemmelse for elever som får tilpasset opplæring.

## Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Hvorfor er dette temaet aktuelt for vernepleieryrket? .....	3
<b>2. Problemstilling</b> .....	<b>5</b>
2.1 Delproblemstillinger: .....	5
2.2 Definisjon og avklaring av begreper i problemstillingen.....	5
2.2.1 Vernepleieren .....	5
2.2.2 Utviklingshemmede .....	5
2.2.3 Habilitering .....	7
2.2.4 Folkehøyskole .....	7
2.2.5 Avklaring av problemstilling .....	8
<b>3. Metodekapittel</b> .....	<b>9</b>
3.1 Litteraturstudie .....	9
3.2 Hermeneutikk.....	9
3.3 Søkord og databaser .....	10
3.4 Kildekritikk og feilkilder.....	10
<b>4. Teori og forskning</b> .....	<b>12</b>
4.1 Forskning.....	12
4.1.1 Utviklingshemmedes levevilkår i Norge.....	12
4.1.2 Tidligere forskning på folkehøyskoler i Norge.....	12
4.1.3 Nordiske studier av folkehøyskolen.....	13
4.2. Folkehøyskolen .....	14
4.2.1 Organisering .....	14
4.2.2 Grundtvig – folkehøyskolenes far .....	14
4.2.3 Funksjonshemmede elevers rett til habiliteringsopphold på folkehøyskolene ..	15
4.2.4 Tilpasset opplæring i folkehøyskolen .....	16
4.2.5 Pedagogisk frihet.....	16
4.2.6 Dialogen og samtalen.....	17
4.2.7 Dannelse-oppdraget.....	17
4.2.8 Hvilken læringsarena er folkehøyskolen?.....	18
4.2.9 Elevenes utbytte av folkehøyskolen.....	18
4.3 Habilitering .....	19
4.3.1 Individuell plan .....	20
4.3.2 utfordringer for unge voksne med utviklingshemming.....	20

4.3.3	Sosialiseringens viktige betydning i habiliteringsarbeid.....	20
4.3.4	Sosial kapital .....	21
4.4	Vernepleier .....	21
4.4.1	Verdigrunnlag .....	22
4.4.2	Helhetlig arbeidsmodell .....	22
4.4.3	Vernepleierens habiliterings kompetanse .....	23
4.5	Sosiokulturell læringsteori .....	24
4.5.1	Bakgrunn .....	24
4.5.2	Sosiokulturelt perspektiv.....	25
4.5.3	Situert læring.....	25
4.5.4	Læring - grunnleggende sosial .....	26
4.5.5	Mediering og redskaper.....	26
4.5.6	Praksisfelleskap.....	27
4.5.7	Internalisering .....	28
4.5.8	Utvikling og læring - den nærmeste utviklingssonen .....	28
4.5.9	Veilederens rolle .....	29
4.5.10	Dynamisk testing.....	29
4.5.11	Ekskludering og inkludering av elever .....	30
<b>5.</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>32</b>
5.1	Drøftingens oppbygging: .....	32
5.2	Folkehøyskolen som en sosiokulturell arena? .....	33
5.2.1	Folkehøyskolens habiliterings-oppdrag .....	33
5.2.2	Vernepleierens bidrag på organisasjonsnivå i folkehøyskolen .....	34
5.3	Praksisfelleskapet på folkehøyskolen .....	35
5.3.1	Vernepleierens rolle i praksisfelleskapet .....	37
5.4	Elevenes utviklingsmuligheter i folkehøyskolen .....	38
5.4.1	Vernepleieren som veileder og støttespiller .....	40
5.5	På hvilken måte passer vernepleiefaget inn i folkehøyskolen?.....	41
5.5.1	Hvordan passer Individuell plan inn i folkehøyskolen, et eksempel på vernepleiefaglig helhetlig og systematisk arbeid. ....	42
5.6	Hva kunne vært interessant å forske videre på?.....	42
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>43</b>
<b>7.</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>44</b>

## 1. Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan vernepleieren kan bidra i habiliteringsprosessen til mennesker med utviklingshemming på folkehøyskole, sett fra et sosiokulturelt perspektiv. Utgangspunktet for en slik interesse har vært egne erfaringer fra et folkehøyskoleår, og fordypningspraksisen som var på en bo- og arbeidstreningslinje for mennesker med særskilte opplæringsbehov på en folkehøyskole. Folkehøgskoleåret som et habiliteringstilbud var et tema jeg kom over, da jeg skrev en oppgave om samarbeid mellom folkehøgskolen og elevenes hjemkommuner.

Norsk forskning viser at livsfaseoverganger kan være svært problematiske for unge mennesker med utviklingshemming.

*Særlig kan overgangen fra ungdom til voksen by på problemer, overgangen til et mer selvstendig liv innebærer å måtte ta et større ansvar for praktiske gjøremål, forholde seg til profesjonelle tjenesteytere istedenfor foreldre, og jobbe i stedet for å gå på skole. (Sosial og helsedirektoratet 2007:27)*

I rapporten “Vi vil, vi vil men får vi det til?” (Sosial og helsedirektoratet 2007) blir det vist til at de folkehøgskolene som har tilpasset opplæringstilbud for mennesker med særskilte opplæringsbehov, ser ut til å ha lyktes med sine intensjoner.

### **1.1 Hvorfor er dette temaet aktuelt for vernepleieryrket?**

Vernepleieren skal arbeide med mennesker som av ulike årsaker har fysiske, psykiske og sosiale utfordringer. Arbeid med utviklingshemmede det vernepleieren tradisjonelt har vært knyttet til, og målgruppen er fortsatt like aktuell for vernepleiefaget.

I rapport fra helse- og sosialdirektoratet (2007) kommer det fram at unge voksne mennesker med utviklingshemninger møter særlige utfordringer i overgangen fra ungdom til voksenliv. Manglende vektlegging av betydningen av sosialt felleskap og aktiviteter med andre ungdommer er ofte et problem. Det legges derfor vekt på at unge voksne må få delta på kultur- og fritidstilbud, hvor det kan skapes tilhørighet og etableres vennskap.



*Her kan en nevne utfordringer som knyttet seg til helse, etablere seg i egen bolig, mestring av dagliglivets gjøremål, arbeid, utvikle sosiale nettverk, fritidsaktiviteter, seksualitet og samliv, ensomhet, mobbing, rus, med mer (helse og sosialdirektoratet 2007:27).*

Helse- og sosialdirektoratet (2007) viser til at grunnen til at disse utfordringene ikke blir møtt kan komme av mangel på planlegging, tilrettelegging og samarbeid mellom bistandspersoner. Her blir det også framhevet at selvstendigjøring og løsrivingsprosesser blir møtt av barrierer som separasjonsangst hos den utviklingshemmede selv og hos foreldrene. Her vil det kreves profesjonell hjelp, for å komme videre. Problemet er at lettere utviklingshemmede ofte mister det profesjonelle nettverket, når de er ferdig med videregående opplæring.

Habilitering er tidsavgrenset, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler. Her samarbeider flere aktører om å gi nødvendig bistand til brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet. Habiliterings arbeid er en av primæroppgavene til en vernepleier.

Rapporten fra helse- og sosialdirektoratet (2007) sier at det folkehøyskolene bidrar med i møte med disse menneskene, har effekt som kan bidra til endring i den unge voksne utviklingshemmedes liv. Her blir habiliterings-tanken ivaretatt, men hvordan?

Det kan virke som om folkehøyskolene kan påvirke den enkelte til læring og utvikling. Eleven får mulighet til interaksjon med andre, på alle livets områder. Fra mitt vernepleiefaglige ståsted ser det ut til å være en unik mulighet til å kunne lære av de prosessene som foregår, - hvordan den unge voksne utviklingshemmede får lov til å utfolde seg på folkehøyskolen, i sosial interaksjon med andre?

## **2. Problemstilling**

På hvilken måte kan vernepleieren bidra i habiliteringsprosessen til mennesker med utviklingshemming på folkehøyskole? - sett fra et sosiokulturelt perspektiv.

### **2.1 Delproblemstillinger:**

- Folkehøyskolen som en sosiokulturell arena?
- Praksisfelleskapet på folkehøyskolen.
- Elevenes utviklingsmuligheter i folkehøyskolen
- På hvilken måte passer vernepleiefaget inn i folkehøyskolen?

### **2.2 Definisjon og avklaring av begreper i problemstillingen**

#### **2.2.1 Vernepleieren**

*Autorisasjon gis etter fullført treårig bachelorutdanning innen vernepleie. Utdannelsen bygger på fagdisiplinene pedagogikk, psykologi, jus, samfunnsfag, miljøterapi, medisinske fag samt administrasjon og forvaltning. (Store norske leksikon)*

#### **2.2.2 Utviklingshemmede**

Forskrift til lov om folkehøyskoler § 2e definerer funksjonshemmede elever som

*Elev med redusert funksjonsevne: elev med tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner.*

Vernepleieren ser på funksjonshemming som

*«Misforhold mellom individets forutsetninger på den ene siden og miljøets krav på den andre siden på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse»(FO 2008:9).*

I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer(ICD-10) (2011) definerer utviklingshemming på følgende måte:

*(F70-F79)Psykisk utviklingshemming*

*Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser.*

*Intellektuelle ferdigheter og sosial tilpasning kan endres over tid. Selv om de er dårlige, kan de bedres ved trening og rehabilitering. Diagnosen skal baseres på det nåværende funksjonsnivået.*

Folkehøgskolene selv definerer elevene på linjer med tilpasset opplæring som – «*elever som har behov for oppfølging i skole, internat og fritid*» (folkehøgskole.no).

Ut fra dette kan en se at folkehøgskolen gir tilbud til elever som har behov for oppfølging i skole, internat og fritid. Skolen tar ikke hensyn til diagnoser, men prøver heller å sette sammen en gruppe elever som kan fungere i lag. Likevel vil et år på folkehøgskole kreve en viss kompetanse innen for egenomsorg og ernæring (Skolebrosjyrer)

### **2.2.3 Habilitering**

*Habilitering og rehabilitering er tidsavgrensede, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler, hvor flere aktører samarbeider om å gi nødvendig bistand til brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet (forskrift om habilitering og rehabiliterings § 3).*

Tilbudet om tilpasset opplæring i folkehøyskolene har navn som bo- og arbeidstrening, bo- og fritid, aktiv bo- og fritid, allsidig, musikk bo- og fritid, All round, arbeidstrening, botrening og tilrettelagt opplæring. Målet med slike linjer er å gi elevene et fullverdig skoleopphold, med folkeopplysning og allmenndanning som siktemål. Elevene får erfaring og trening i å utvikle ferdigheter og delta på en sosial arena.

### **2.2.4 Folkehøyskole**

Folkehøyskole er en eksamensfri skole med det formål å gi ungdom videre allmenndanning. I folkehøyskolens mening omfatter det både kunnskap, ferdigheter og utvikling av menneskelige kvaliteter. Det tas sikte på utvikling av hele mennesket, med forstands-, følelses- og viljesliv. I pedagogisk sammenheng omfatter folkehøyskolens allmenndanningsbegrep både teoretiske fag, praktiske fag og oppgaver. Folkehøyskolen har en fri og uavhengig plass i det norske utdanningssystemet. Den styres etter en egen lov og skolen er åpen for alle (NOU 2007:11).

Folkehøyskolene har til vanlig et hovedkurs på 33 uker, men kan også arrangere kortkurs. Alle kurs skal være allmenndannende, men kan bygges opp med vekt på enkelte fag og fagkombinasjoner, både teoretiske og praktiske. Gjennom fagtilbudet kan hver folkehøyskole få sitt særpreg. Alle de 78 folkehøyskolene har internat.

Det er omtrent 7200 elever som går på folkehøyskole i Norge, per år. Det vil si omtrent 11 % av et årskull 19-åringer (IF og IKF 2011). 11 av folkehøyskolene, med til sammen 12 linjer gir tilbud tilpasset opplæring, og det er tilbud om i overkant av 100 elevplasser for mennesker med tilpassete opplæringsbehov (Skolebrosjyrer).

## 2.2.5 Avklaring av problemstilling

Oppgaven er bygd på vernepleierens kompetanse og perspektiv.

Problemstillingen omfatter «*elever som får tilpasset opplæring i folkehøyskolen*», på tvers av eventuelle diagnoser. Denne forståelsen inkluderer også mennesker med utviklingshemming og at alle elevene har behov for oppfølging i skole, internat og fritid. Og en forståelse av at elevene har behov for støtte, veiledning, tilrettelegging og oppfølging i sitt opphold på folkehøyskolen. Når en i oppgavens drøftingsdel snakker om eleven, skal det forstås som «*elever som får tilpasset opplæring i folkehøyskolen*».

Oppgaven holder primært fokus på det som skjer med eleven, i sosialiseringen på folkehøyskolen. Dermed blir habiliterings fokus i denne oppgaven hvordan folkehøyskolen kan - *gi nødvendig bistand til brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringssevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet*

Tilpasset opplæring i folkehøyskolen, er i sentrum for oppgaven, likevel er det naturlig å trekke inn hele skoletilbudet siden alle sider ved folkehøyskolen blir oppfattet som læringsarena.

### **3. Metodekapittel**

#### ***3.1 Litteraturstudie***

Valg av metode for å løse denne oppgaven, har landet på en litteraturstudie. Bakgrunnen for valget er at jeg som vernepleierstudent har erfart at det finnes teorier og litteratur på det meste som omhandler det vernepleiefaglige. Med denne erfaringen til grunn, kan en anta at det samme gjelder for de temaene som blir tatt opp i denne oppgaven. Valget av metode skal i følge Dalland (2007) være et redskap for å finne gode data og belyse spørsmålet på en faglig interessant måte. Dalland (2007) sier også at metoden forteller oss hvordan vi bør gå fram for å framskaffe og etterprøve kunnskap. Her har litteraturstudie gjort det naturlig å velge å gjøre kvantitative og kvalitative litteratursøk. Dette er gjort i Bibsys og andre databaser, samt internett og ved å lese seg fram til litteratur og kilder i den litteraturen som er funnet interessant. Her kan en også legge til at samtaler med andre som har kjennskap til emnene har vært til hjelp, for å finne relevant litteratur.

#### ***3.2 Hermeneutikk***

Teorien som er brukt i denne oppgaven er annenhåndsteori, det vil si at det ikke er de originale tekstene og teoriene som er brukt, men bøker der andre forfattere har omarbeidet og videreført betydningen av det som var grunnteorier. Jeg har også vært med på å prege oppgaven gjennom utvalg av teories relevans og min forforståelse av temaene i denne oppgaven. Hermeneutikk er fortolkning, som igjen er et forsøk på å gjøre klart, eller å gi mening. Det er altså en måte å finne frem til en underliggende mening, eller gi klarhet i noe som foreligger rimelig uklart. Hermeneutikken handler om å fortolke og forstå det grunnleggende i menneskelig eksistens, dermed er hermeneutisk tilnærming viktig for alle som utdanner seg til å arbeide med mennesker (Dalland 2007).

### **3.3 Søkeord og databaser**

Søkeordene som er brukt i denne litteraturstudien er folkehøyskole, danning, folkeopplysning og tilrettelagt undervisning. Funksjonshemmede, (lettere)utviklingshemmede og elever med behov for særskilt opplæring, videre er det foretatt søk på levevilkårene til utviklingshemmede. Det er også søkt på sosiokulturell læringsteori/perspektiv/teori. Søkene er gjort med enkeltord og i kombinasjon med hverandre. Søkene er også gjort på engelsk, men dette ble etter hvert lagt bort, siden de treffene som var mest relevante også ga gode kvalitative treff på norsk.

I denne studien er det gjort litteratursøk i databasene Bibsys, Brage, Idunn, Norart, Store norske leksikon og Odin. I tillegg har det vært gjort søk på google, bing, og regjeringen.no. I søkene har en etter hvert kunnet avgrense søkene, til å finne aktuell informasjon i de databasene og internettsidene som har gitt flest treff eller er mer direkte tilknyttet til temaene. For eksempel Norart, som har artikler fra folkehøyskoletidskriftene.

Kunnskapsdepartementet som er det departementet som folkehøyskolene er knyttet opp mot. Folkehøyskole.no er skoleslagets informasjonskanal til elevene og andre interesserte. Folkehøyskolerådet.no som er folkehøyskolens øverste administrative organ, hvor en kan finne oppdatert og faglig litteraturhenvisninger, samt lovverk og annet aktuelt stoff om folkehøyskolens organisering.

### **3.4 Kildekritikk og feilkilder**

Litteratursøkene har pågått over tid, og jeg har på den tiden erfart hvilke søkeord som er effektive og hvilke kombinasjoner som gir mange treff. I begynnelsen ble det en del famling og det var vanskelig å finne reel litteratur på feltet utviklingshemmede og folkehøyskole. Dette kan ha sammenheng med at det finnes lite litteratur på dette temaet. Det finnes en del litteratur om folkehøyskole og mye om utviklingshemmede, men kombinasjonen mellom disse to ga ingen treff. Ved å studere lov og forskrift, ble det klart at mennesker med utviklingshemming blir definert som funksjonshemmede i folkehøyskole sammenheng. Da ble det lettere å finne litteratur, blant annet i offentlige dokumentene. Videre har det vært nødvendig med internett søk på folkehøyskolenes

hjemmesider og brosjyrer, hvor den meste av faktainformasjonen om skolene ligger. Det er også i studien foretatt sammenligning av informasjonen til de forskjellige folkehøgskolene som har tilbud om tilrettelagt undervisning.

De første tekstene jeg fikk tak i, var NTNU rapporten *"Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne" Elevers utbytte av folkehøgskolen* (Knutas og Solhaug 2010) og artikkelsamlingen *"med livet som pensum" dannings og læringsprosesser i folkehøgskolen* (Ohrem og Haddal 2011). Disse har hjulpet i videre litteratursøk, ved å hjelpe til å avgrense ordsøk og å vise til annen litteratur.



## 4. Teori og forskning

### 4.1 Forskning

#### 4.1.1 Utviklingshemmedes levevilkår i Norge

Levekårsrapporten «*Innfridde mål eller brutte visjoner?*» *Noen hovedlinjer i utviklingen av levevilkår og tjenester for utviklingshemmede* (Söderstöm og Tøssebro 2011), som tar for seg bolig, dagaktivitet og fritid.

#### 4.1.2 Tidligere forskning på folkehøgskoler i Norge.

Det er i følge folkehøgskolerådet gjort lite forskning på folkehøgskolen i Norge. Og i søk etter slik forskning rettet mot folkehøgskole, finner en fire nyere norske forskningsrapporter på dette feltet:

NTNU rapporten *"Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne" Elevers utbytte av folkehøgskolen*. Hvor forfatterne Agneta Knutas og Trond Solhaug har gjort en kvalitativ studie der de gjennom et forskningsprosjekt har prøvd å finne uttrykk for effekten av folkehøgskolen, men også å komme nærmere en forståelse av det dannelsesbegrepet som ligger til grunn for folkehøgskolens virksomhet og pedagogiske prinsipper.

Doktoravhandlingen til Pål Henning Bødtker Walstad (2006) *"Dannelse og Duelighet for Livet" - Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. Som tittelen sier, tar den for seg den Grundtvigs kulturelle kontekst. Gjennom et dypdykk i ganske utilgjengelig litteratur, trekker Walstad fram at yrkesutdanning som en del av dannelsen, består i måter å tenke, føle og handle på.

Hovedoppgaven til Kari Tonhild Aune Servan (2000) *«Hvileår med usynlig pedagogikk»* setter fokus på hvordan dannelsesidealene har endret seg og hvordan de aktuelle

tendensene ser ut i dag. Servan, mener folkehøgskolen har som ideal å danne frie og kritiske mennesker.

I masteravhandlingen «*Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008*». Trekker forfatteren Marianne Stormoen Jepsen fram tre idealer i sin analyse; Klassisk og moralsk dannelsessyn, moderne dannelsessyn og nyere dannelsessyn.

#### **4.1.3 Nordiske studier av folkehøgskolen**

I den svenske statlige utredningen «*Folkbildningens särart som fenomen och problem*» blir tidligere forskning innen folkbildningen analysert ut ifra en kritisk forståelse. Og i den statlige evalueringen av «*Folkbildning i Sverige og studien Deltagares upplevelse av folkbildning*» settes det fokus på hva folkbildning har betydd for deltakere. I tillegg finnes de svenske studiene «*Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*» og «*Folkhögskolan i samhället – åskådare eller aktör*».

I Danmark er det også forsket på folkehøgskolen og det vises til rapporten «*Højskolernes hus. Målgruppe og effektundersøgelse 2007-2008*» Og i Finland har de forsket på «*Folkehøgskolene som kanal til universitetet*».

## **4.2. Folkehøyskolen**

Folkehøyskolen er en pensumløs og eksamensfri lærings- og dannelsarena. Dette bidrar til at skoleslaget er i en særstilling i utdanningssystemet. Fokuset til skoleslaget er å utvikle selvstendige, reflekterte og engasjerte mennesker. Folkehøyskolen møter behov som ikke dekkes av andre utdanningsinstitusjoner, og er nyttig for samfunnet gjennom sin deltakende og sosiale profil (Ohrem og Haddal 2011).

Bård Vegar Solhjell (tidligere Kunnskapsminister):

*På folkehøgskulen er alle på like fot. Skuleslaget står for allmenndanning og folkeopplysning og pedagogisk fridom. Folkehøgskulane sikrar breidd og mangfald, og bidrar til at fleire stemmer høyrer i det offentlige rom.*

(Ohrem og Haddal 2011:15)

### **4.2.1 Organisering**

I følge lov om folkehøgskole (2006) er formålet til folkehøgskolene – «å fremme allmenndanning og folkeopplysning». Skolene har krav på seg til å være en eksamensfri internatskole. Det kreves det at elevene skal bo på internat og internatet skal integreres i det totale skoleopplegget. Skolenes læringsmiljø skal i tillegg være utformet etter prinsippet om universell utforming.

### **4.2.2 Grundtvig – folkehøgskolenes far**

Folkehøgskoler har eksistert i Norge siden slutten av 1800-tallet og har sitt grunnlag i en pedagogisk filosofi utviklet av den danske teologen Grundtvig(1783–1872), som ga den nordiske folkeopplysningen sin særlige karakter. Grundtvig mente at opplysningen kommer nedenfra, fra folket selv og det skal kaste lys over det livet som leves og skal tjene «*Livets Brugbarhed*». Videre la Grundtvig spesielt vekt på at læring ikke skulle terpes, men at samhandling og dialog ga større mulighet for læring og utvikling. Spesielt ønsket han å bevisstgjøre elevene det nasjonale, språket og kulturen. Han mente at det nasjonale språket var en kulturbærer. Folkehøgskolen som i sin opprinnelse var en motkultur, er i

dag langt på vei et utfyllende og selvstendig tilbud, parallelt med eller i tillegg til vanlig opplæring og utdanning (Ohrem og Haddal 2011).

### **4.2.3 Funksjonshemmede elevers rett til habiliteringsopphold på folkehøyskolene**

I forskrift om folkehøyskoler blir det lagt vekt på at skolens opplæringstilbud skal være åpen for alle. Den trekker også fram at elever som har redusert funksjonsevne, teller dobbelt, i utregning av offentlig tilskudd til skolene. NOU 2001:16 sier at folkehøyskolen og folkeopplysningstanken også må rettes mot funksjonshemmede. Det vises til at elever av ulike kategorier alltid har fått plass på skolene. Her blir det poengtert at folkehøyskolen først og fremst er en skole, med opplæring som sitt hovedanliggende, og ikke behandling. Men ved at de er internatskoler, blir den til en spesiell opplærings arena. Folkehøyskolen har dermed mulighet til å gi et helhetlig tilbud, som imøtekommer forskjellige behov.

#### **4.2.3.1 Støtteordninger til elever med nedsatt funksjonsevne på folkehøyskolen**

På 1970-80 tallet ble det lagt til rette for særskilte støtteordninger til folkehøyskoler som var spesielt innrettet mot funksjonshemmede, med et klart integreringsprinsipp. Den særskilte støtteordningen blir gitt fordi det ikke skal være dyrere for funksjonshemmede å gå på folkehøyskole, enn for andre. Det ekstra tilskuddet skal dekke de ekstra utgiftene skolen har med disse elevene (NOU 2001:16)( NOU 2009:18).

Andre støtteordninger som kan gis til elever på lignende linjetilbud, kan en få gjennom søknad til NAV. Rett til slik stønad er lovfestet i Lov om folketrygd kapittel 10 §§ 10-1, 10-6, 10-7 og forskrift om hjelpemidler mv. Loven omhandler rettigheter til å få stønad, for å kompensere for utgifter til bedring av arbeidsevnen og dagliglivet. Formålet med loven er å kompensere for mennesker som har sykdom, skade eller lyte. Den sikrer mennesker med vesentlig og varig nedsatt funksjonsevne retten til å få tilskudd til opplæringstiltak. Det blir fremhevet at denne stønaden ytes til tiltak som er hensiktsmessige og nødvendige for å bedre funksjonsevne i dagliglivet. Det kommer også

fram at det kan gis stønad til opphold på en folkehøyskole, dersom det er nødvendig og hensiktsmessig for å bygge opp selvstendighet i dagliglivets gjøremål. Her blir det lagt vekt på at denne stønaden skal dekke de utgiftene i opplæringen som overstiger ordinære bo- og oppholdsutgifter ved skolen.

#### **4.2.4 Tilpasset opplæring i folkehøyskolen**

Med begrepet tilpasset opplæring mener folkehøyskolen at det er tilbud til elever som har behov for oppfølging i skole, fritid og på internatet. De fleste linjetilbudene er i første omgang bo-trening, hvor det blir lagt til rette for opplæring og trening i å ta vare på egen bolig, helse, økonomi og ernæring. Denne tilnærmingen kombineres ofte med arbeidstrening og fritidsaktiviteter. Elevene deltar også i fellesfag, med de øvrige elevene på folkehøyskolen, samt ulike valgfag. Det er ulikt hvordan skolene har valgt å organisere undervisning og integrering. Men det er visse fellestrekk som turer, i skolens nærrområder og utenlandsturer, det er også flere skoler som har fokus på musikk og andre igjen nært knyttet til hester og husdyr. Elevene bor på internat og spiser i matsal. Det skolene gjerne viser til er at alle elevene er fullverdige elever, uavhengig av læringsevner og mestringsnivå (Skolebrosjyrer).

#### **4.2.5 Pedagogisk frihet**

Folkehøyskolene har fått stor tillit til å være pedagogisk kreativ og til å gå nye veier. Den har sin faglige frihet, som tilsier at skolene har frihet til å utforme sine egne læringsprogram. Skoleslagets mange linjetilbud gir et mangfold av utfoldelsesmuligheter for ungdommer som er på utkikk etter ny mening og motivasjon. Folkehøyskolens orientering mot hele livsverdenen skaper sammenhenger og overganger mellom praktiske, estetiske og intellektuelle ferdigheter (Ohrem og Haddal 2011).

Skolens pedagogiske frihet omfatter både metodikk og innhold. Folkehøyskoletanken er at oversiktlige rammer skaper kreativitet og vekst, ikke minst når læreren har mulighet til å tilpasse sine opplegg og sette vide rammer. Det blir lagt opp til utfoldelse i mange fag, der det skjer læring og utvikling mellom intensjonelle opplegg og vekst i en sosial kontekst.

Rammene for læringsarenaen er lovverk og andre pålegg fra offentlige myndigheter, men innen for disse rammene kan friheten oppleves stor. I folkehøyskolen er læreren som regel alene om å ta beslutninger og denne pedagogiske friheten legger ofte et press på lærernes skuldre. Lærernes dilemma blir å ta hensyn til eget ståsted, og respekten for elevene (Ohrem og Haddal 2011).

#### **4.2.6 Dialogen og samtalen**

Det blir i Ohrem og Haddals (2011) bok dratt fram at det er dialogen eller det levende ordet og vekselvirkningen, for eksempel filosofiske samtaler, som står sentralt i folkehøyskolen. Fokuset på samtalen eller dialogen sier Lidvar Nygjerde (2010) har tre viktige målsettinger, det er realitetsorientering, bevisstgjøring og å formidling av felles kulturarv. (Ohrem og Haddal2011).

#### **4.2.7 Dannelse-oppdraget**

Det hevdes i boken til Ohrem og Haddal (2011) at *«en folkehøyskole kan bytte ut alle sine fag og fortsatt beholde sin sjel som folkehøyskole»*. Her blir det vist til at skolen underviser i fag og *med* fag. Dette uttrykker en dobbelt betydning for undervisningen, hvor det ligger til grunn at kvaliteten i undervisningen skal være best mulig. Her vil den pedagogiske friheten åpne for meningsfull elevmedvirkning og ansvarliggjøring. For det andre skal skolene drive med allmenndanning og folkeopplysning. Begrepet – *«å undervise med fagene»*, blir da å integrere målsettingen om allmenndanning og folkeopplysning i den ordinære fagundervisningen, og på alle andre arenaer på skolen.

I dannelsesøyemed fokuserer skoleslaget på å gi elevene mulighet til å reflektere rundt verdier, holdninger og ferdigheter. Danning går ut på at mennesker blir sosialisert til å problematisere, er engasjerte og deltakende i det som skjer i samfunnet. Ohrem og Haddal (2011) trekker også fram at sosialiseringen som skjer på en folkehøyskole skal føre fram til *«et fritt tenkende menneske»*.

#### 4.2.8 Hvilken læringsarena er folkehøyskolen?

Internatet blir gjennom loven stadfestet som en del av folkehøyskolens læringsarena. For å gjøre internatet til en pedagogisk læringsarena, må en innse at internatlivet, med sine sosiale opplevelser, brytninger og relasjoner, krever noen intensjonelle læringsopplegg. I tillegg må en være klar over at internatlivet utvikler seg selvorganisert og selvinstruerende (Ohrem og Haddal 2011).

Folkehøyskolen tolker kravet om opplæring, til å omfatte hele oppholdet til elevene - med fritid, skoletid, skoletun og turer. Og et gammelt, men aktuelt ordtak innen for skoleslaget sier at «*denne skolen er en heim, og denne heimen er en skole*». Det vil si at folkehøyskolen består av et ubegrensa antall læringsarenaer, som er åpne og inkluderende, der elevene involveres. En læringsarena for hele mennesket som krever varierte læringskontekster og et rikt repertoar av virkemidler og verktøy (Ohrem og Haddal 2011).

#### 4.2.9 Elevenes utbytte av folkehøyskolen

Forskningsrapporten til Knutas og Solhaug (2010) viser til at elever som har gått på folkehøyskole, opplevde året som:

- Et sted å komme til syne, hvor forfatterne trekker fram at folkehøyskolen legger vekt på å skape møter og utfordringer i fellesskapet.
- Eleven får mulighet til å finne mer ut om seg selv. Der folkehøyskolen er et sted som har sin historie og sine tradisjoner, uavhengig av nye årskull. Her er det ikke noe utenom som forstyrrer rutinene ved folkehøyskolen. Forfatterne trekker fram at dette gir rammer som gir rom for selvutvikling.
- Elevene får økt sosial kapital, som folkehøyskolen legger opp til gjennom å gi elevene erfaring i betydningen av å bygge opp, holde vedlike og fornye den sosiale kapitalen, slik at den ikke forvitrer.

Knutas (2011) poengterer at folkehøyskolen er et sted som er *avgrenset fra virkeligheten*. Og i møte med andre der, får elevene erfaring med å engasjere seg og kjenne på ansvaret for felleskaper. Det skjer gjennom brudd, refleksjon og innsikt som utvikler seg gjennom skoleåret (Ohrem og Haddal 2011).

### **4.3 Habilitering**

*«Å leve et godt liv i pakt med egne evner og forutsetninger, preferanser og drømmer er viktig for alle mennesker» (Eknes og Løkke 2009:19).*

Habilitering stammer fra det latinske ordet «habilis» som betyr bekvem, passende eller dugelig. Ordet «habere» betyr å ha eller å få. Ut i fra dette kan en forstå habilitering som - å sette i stand en person til å føle seg bekvem, tilpasset eller dugelig (Lingås 2005).

*Habilitering og rehabilitering er tidsavgrensede, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler, hvor flere aktører samarbeider om å gi nødvendig bistand til brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet (Forskrift om habilitering og rehabilitering§2).*

Å kunne realisere seg selv og utnytte sitt eget potensial vil, for personer med nedsatt funksjonsevne, kunne by på mange og store utfordringer. Mange vil ha behov for omtanke og tilrettelegging fra bistandspersoner, familie, lokalmiljøet og storsamfunnet (Eknes og Løkke 2009)

Formålet med habilitering er å sikre at personer som har behov for sosial, psykososial eller medisinsk habilitering, får hjelp som kan bidra til stimulering av egen læring, motivasjon, økt funksjons- og mestringsevne, likeverdighet og deltakelse. Og å styrke samhandlingen mellom tjenesteyter og bruke, og mellom tjenesteytere og etater innenfor eller på tvers av forvaltningsnivåene (Forskrift om habilitering og rehabilitering 2011).

Begrepet habilitering blir brukt for å vise at en person lærer og tilegner seg nye ferdigheter eller utvikler nye funksjoner. I praksis vil habilitering vise til aktiviteter og tiltak som bidrar til å opprettholde og videreutvikle allerede etablerte funksjoner, dette inkluderer også tilrettelegging og tilpassing av ulike faktorer i nærmiljøet og omgivelsene (Eknes og Løkke 2009).



Habiliteringsbegrepet benyttes ofte i forbindelse med helse- og omsorgs- og undervisningstilbud. Felles for alle som mottar habiliteringstjenester er at de har en funksjonsnedsettelse, og at de trenger planlagt, sammensatt og samordnet oppfølging for å nå sine mål. Ofte er de som har habiliteringstilbud personer med medfødt eller tidlig ervervet sykdom eller funksjonsnedsettelser (Eknes og Løkke 2009).

#### **4.3.1 Individuell plan**

Personer med sammensatte funksjonsvansker med behov for langvarig og koordinerte tjenester, har rett på å få utarbeidet individuell. Koordinatorrollen for individuell plan må inneha kompetanse som bidrar til tverrfaglig samarbeid og tilrettelegge for selvbestemmelse og egen aktivitet (Owren og Linde 2011). I fordypningspraksis på folkehøyskole opplevde jeg at folkehøyskolen etterlyste samarbeid med elevenes hjelpeapparat i deres hjemkommuner. Ved nærmere undersøkelser kom det fram at mange av elevene manglet eller hadde mangelfulle individuelle planer. Ofte hadde PPT lagt ned sitt arbeid med disse elevene, fordi de ikke lenger var under ordinær videregående opplæring. Dermed manglet mange av elevene koordinator for sine planer.

#### **4.3.2 utfordringer for unge voksne med utviklingshemming**

Unge voksne personer med utviklingshemming kan føle seg forbigått i mange sammenhenger, hvor avgjørelser blir tatt for dem, i beste menig. De blir i stor grad ikke hørt eller lyttet til, vist respekt eller tatt med i beslutninger som angår dem, dermed kommer ikke deres meninger og rettigheter til uttrykk eller ivaretatt. utfordringen blir derfor å styrke deres identitet og selvråderett, slik at de blir mest mulig i stand til å uttrykke egne ønsker og behov (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

#### **4.3.3 Sosialiseringens viktige betydning i habiliteringsarbeid**

Sosialisering er et viktig redskap til å utvikle den psykologisk livsviktige opplevelsen av kompetanse og kontroll. Et menneske som utfyller sine, samfunnets eller en av sine

grupperes mål om sosialisering, vil oppleve seg selv som mestrende, med kontroll over viktige deler av livet. Dette dreier seg om å finne hensiktsmessige måter å få dekt behov som for eksempel nærhet og selvstendighet på. Det gjelder også å kunne utføre arbeidsoppgaver og ferdigheter på en tilfredsstillende måte. Opplevelsen av å strekke til og at ens behov imøtekommes av betydningsfulle mennesker, betyr at en erfarer å ha de følelsesmessige, sosiale eller praktiske ferdighetene som er nødvendig for å lykkes på ulike arenaer (Bunkholdt 2002).

#### **4.3.4 Sosial kapital**

Deltakelse i frivillige organisasjoner krever ikke profesjonskunnskap eller yrkestitler, der kan en oppleve at alle medlemmene er likeverdige. I slike organisasjoner formidles kulturarv, identitetsfølelse, sosiale normer og felleskap gjennom sosiale relasjoner, og slik deltakelse skaper trygghet og tillit. Deltakelse i frivillige organisasjoner bidrar til å hindre eller redusere fordommer, motvilje og skepsis mot mennesker som er andreledes. Slik bidrar frivillig organisasjonsvirksomhet til å skape sosial kapital for den enkelte og for samfunnet (Andersen 2000).

#### **4.4 Vernepleier**

*Vernepleierens oppgaver er å delta i planlegging, utvikling og gjennomføring av tiltak overfor mennesker med ulike former for funksjonssvikt eller sykdom av både fysisk, psykisk og sosial art. Arbeidet omfatter omsorg og pleie, metodisk miljøarbeid, planlegging og veiledning, rådgivning og saksbehandling. Vernepleiere har også medisinkompetanse (FO 2008).*

Vernepleieres yrkesutøvelse er mangfoldig og den er basert på kunnskap fra ulike vitenskaper og dokumentert erfaringskunnskap. Vernepleieres yrkesutøvelse er å yte tjenester til og være i samhandling med personer med ulike funksjonsvansker, på ulike arenaer (FO 2008).

Målet for vernepleierfagligarbeid er å bidra til at de som mottar tjenester oppnår god livskvalitet. En viktig faktor for det er at en selv har styring over egen hverdag og bestemmer over viktige valg i livet. Her blir en sentral utfordring å tilrettelegge for deltagelse og selvbestemmelse i ulike situasjoner. Gjennom vernepleierens målretta miljøarbeid og gode relasjonelle ferdigheter kan en gi sosial støtte, veiledning og opplæring som bidrar til økt selvbestemmelse for den enkelte.

Vernepleieres oppmerksomhet er rettet både mot rammefaktorer i miljøet og individuelle forutsetninger. Det er like viktig å påvirke og endre de ytre faktorer som å øke tjenestemottakers egenkompetanse. Det er også et mål å øke eller vedlikeholde mestringsevne gjennom veiledning og trening. Ressurser personen selv har og de ressurser som ligger i familien, nettverket og nærmiljøet, er viktige for vernepleierens arbeid.

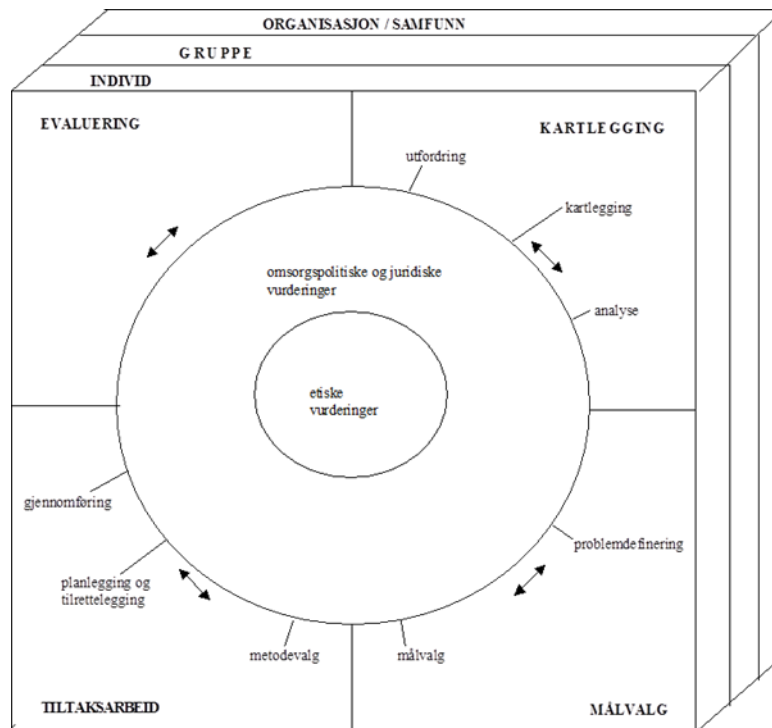
Vernepleieren ser behov og rammebetingelser i en helhet. Arbeider målrettet med ulike livs- og utviklingsområder og kombinerer kunnskap fra ulike områder, til det beste for den enkelte.

#### **4.4.1 Verdigrunnlag**

Utdanningen vektlegger kunnskaper og holdninger der menneskesyn, menneskeverd og menneskerett står sentralt. Grunnleggende verdier for vernepleierens arbeid er respekt for livets ukrenkelighet og for personens egenverd, samt solidaritet (FO 2008).

#### **4.4.2 Helhetlig arbeidsmodell**

Målrettet miljøarbeid defineres som en systematisk tilrettelegging av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå bedret livskvalitet, personlig vekst og utvikling hos den enkelte. Det betyr å tilrettelegge og systematisere ulike faktorer i miljøet rundt den enkelte, for å skape trygghet og variasjon. Faktorer som har betydning for deltakelse er blant annet at det fysiske miljøet er tilpasset behov og at hjelpemidler er tilgjengelige.



Vernepleierens arbeidsmodell, er i lag med vernepleierens teoretiske og erfaringsbaserte kunnskap, grunnlaget for vernepleiefaglig arbeid. Modellen illustrerer vernepleierens arbeidsmåte som en prosess, hvor etiske dilemmaer og avveininger, samt omsorgsideologiske og juridiske vurderinger er i fokus i alle faser. Arbeidet skal også være knyttet til tjenestemottakerens egne mål. Modellen benyttes ved tilrettelegging av livsmiljø, opplæring, opptrening av tidligere ferdigheter og behandling. Helhetlig arbeidsmodell er anvendbar på individ-, gruppe og systemnivå.

Modellen tydeliggjør de valgene vernepleieren står overfor når en skal arbeide målrettet. Den utfordrer vernepleiere til å begrunne sine valg, ut fra tjenestemottakers livssituasjon og fagkunnskap. Arbeidet skriftliggjøres, slik at dette kan kvalitetssikres og på den måten bidrar vernepleiere til å sikre kontinuitet og kvalitet i tjenesteytingen.

#### 4.4.3 Vernepleierens habiliterings kompetanse

I habiliteringsarbeid kan vernepleierens innsats rettes både mot å styrke og utvikle ferdigheter eller mestring hos personen selv, og mot å tilrettelegge fysiske eller sosiale omgivelser, rundt personen, slik at de ikke utgjør hindringer for dens deltakelse. Et

avgjørende element er samarbeid mellom vernepleieren og personen selv, her blir det lagt vekt på selvbestemmelse hvor vernepleierens primærøppgave er å bistå (Owren og Linde 2011).

Vernepleieren kan ut fra helhetlig arbeidsmodell legge til rette for læring, utvikling og vedlikehold av evner ved å gjennomføre tiltak på individ, gruppe og samfunnsnivå, ut fra vernepleiefaglig skjønn(Owren og Linde 2011) Vernepleieren skal også være pådriver, initiativtaker og formidler. Videre konsulent og ekspert på sitt fagområde. Ikke minst er det viktig at vernepleieren kjenner sin besøkestid, og tekker seg unna og la ting få utvikle seg på egen hånd (Thynss 2006).

Vernepleieren skal på individ nivå arbeide for å identifisere personlige mål, gjennom blant annet individuell plan. Utvikle og ivareta personens selvbestemmelse. Vernepleieren har kompetanse om gruppeprosesser og gruppedynamikk, og har kjennskap til hvor viktig denne formen for sosialisering er for mennesker. Spesielt for mennesker med utviklingshemming. På organisasjon og samfunnsnivå kjenner vernepleieren til at omgivelsene kan påvirke funksjonsnedsettelse og deltakelse. (Owren og Linde 2011).

## ***4.5 Sosiokulturell læringsteori***

### **4.5.1 Bakgrunn**

Utviklingen av sosiokulturell læringsteori er inspirert av arbeidet til den russiske psykologen Vygotsky (1886-1934). Arbeidet til Vygotsky går ut på å forstå menneskets bevissthet og hvordan det utvikler seg. Han la spesielt vekt på spørsmålet om hvordan høyere psykologiske prosesser blir dannet. Vygotsky mente at sosial samhandling er utgangspunktet for all læring og utvikling, ikke bare en ramme rundt individuelle prosesser. Han mente også at sosial samhandling i en kultur er preget av en historisk ramme. Det vil si at sosiale aktiviteter og kulturelle handlingsmønstre som er historisk betinget, ligger til grunn for dannelse av den individuelle bevisstheten (Dysthe 2001).

### **4.5.2 Sosiokulturelt perspektiv**

Teorien sier at læring er overføring og transformering av kunnskap som er utviklet historisk og er en del av kulturen. All mellommenneskelig aktivitet skjer i en sosial og kulturell sammenheng. Den sosiokulturelle teorien legger i tillegg stor vekt på dialog og aktivitet (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Hovedpoengene i sosiokulturell teori er at den kulturen et menneske vokser opp i, bestemmer hvordan og hva en lærer om verdenen. En lærer ikke bare av egenaktivitet og egen utforskning. Det er i samspill med andre fra samme kultur at blir omverdenen tolket (Skaalvik og Skaalvik 2005). Sosiokulturell teori belyser blant annet det komplekse samspillet mellom det indre og ytre, individ og felleskap, kognisjon og kultur, tanke og språk, og mellom kommunikasjon og innhold (Dysthe 2001).

### **4.5.3 Situert læring**

Situert læring fokuserer på samspillet mellom individet og et kulturelt konstruert felleskap. Det enkelte individ blir et fullverdig medlem i kulturen ved å tilegne seg begreper og forståelsesmåter i samhandling med andre individer i samme kultur. Læring blir dermed en prosess der deltakelse i felleskapet blir et premiss. Her kan læring spores ved at individets deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter endres. Fokus blir dermed ikke lagt på kunnskaper og ferdigheter individet har tilegnet seg, men på de forandringer i forståelse og involvering som individet viser i samhandling (Bø 2002:227)

Situert perspektiv fokuserer på læringskonteksten. Her kan en trekke inn for eksempel autentiske aktiviteter. Dette blir definert på forskjellige måter, hvor noen ser på dette som å skape et læringsmiljø som ligner mest mulig på livet utenfor. Andre ser på hva som er målet for utdanninga, det vil si å forberede elever til livslang læring. I dette perspektivet vil en kalle alle aktiviteter som tjener dette målet, for autentiske. Det legges vekt på at autentiske aktiviteter skal fremme den type tenking og problemløsning som er viktig utenfor skolen. Kriteriene for autenticitet blir da hva slags tenkning og problemløsningsferdigheter læringsaktivitetene fremmer (Dysthe 2001).

Østerud (2004) mener at alle våre handlinger alltid skjer på en eller annen arena, med bestemt fysisk form, bestemte tradisjoner og måter å tenke, forstå og kommunisere på. Altså kan en forstå det slik at læring er situert og skjer i en gitt historisk og kulturell kontekst. En kan ikke uten videre overføre læring fra en arena til en annen (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dysthe (2001) sier at en derfor bør legge vekt på at «autentiske aktiviteter» må ligne mest mulig på de aktivitetene hvor en senere skal bruke kunnskapen.

#### **4.5.4 Læring - grunnleggende sosial**

Begrepet «sosial» har i følge den sosiokulturelle teorien to betydninger, hvor den ene er å ha relasjoner til og å være i interaksjon med andre. På den andre side betyr sosial at vi er forankret i en kultur og i et felleskap. Måten vi tenker og handler på er påvirket av denne kulturforankringa. Teori sier at kunnskapen og ferdigheter kommer fra innsikter og handlingsmønstre som er bygd opp over lang tid i et samfunn, og som vi får del i gjennom interaksjon med andre mennesker (Dysthe 2001).

Diskurs er et latinsk ord som betyr samtale, drøfting eller dispuTT(Lingås 2005). I den sosiokulturelle teorien trekkes det fram at individet deltar i mange ulike diskurssamfunn, hvor andre også mennesker spiller roller. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjørende for både hva som blir lært og hvordan det læres. Det å delta i de ulike felleskapenes diskurser og praksiser, er en del av det å lære. Og et viktig mål med skolene er å inkludere elevene i ulike diskurssamfunn, som vil utstyre dem med kompetanse til å bruke begrep, tenkemåter og praksis som er karakteristiske for felleskapet, slik at de kan fungere i ulike sammenhenger.

#### **4.5.5 Mediering og redskaper**

Kunnskap kan forstås som at den er distribuert mellom menneskene, innenfor felleskapets rammer. I teorien om sosiokulturelt perspektiv blir begrepet «mediering» brukt som en samlebetegnelse på den kunnskapsoverføringen som skjer. Det handler om formidling, overføring, støtte eller styring, enten det gjelder personer eller redskaper, i vid forstand.

Det blir påpekt at kombinasjonen av personer og redskaper skaper helt nye og utvidet kognitive og praktiske potensial (Dysthe 2001).

Sosiokulturell teori beskriver redskapene dem som fysiske, tekniske og semiotiske redskaper, det betyr at de er intellektuelle og praktiske ressurser. Disse blir brukt for å forstå omgivelsene og å handle. Redskapene er utviklet gjennom tidligere generasjoners erfaringer og kunnskap, og når vi bruker disse redskapene benytter vi oss også av de erfaringene. Det er gjennom kommunikasjonen at sosiokulturelle redskaper skapes og det er gjennom kommunikasjonen at den videreføres (Dysthe 2001).

Redskapene medierer læring eksempelvis kan filmer, bøker, notatbok blyant og pc mediere organisering, lagring og videreutvikling av tekster. Det hevdes at noen redskaper ikke bare fungerer som støtte i læring, men er med på å endre den kognitive prosessen, som for eksempel etter skriften ble innført, har menneskets minne endret seg. (Dysthe 2001).

#### **4.5.6 Praksisfelleskap**

Læring gjennom praksisfelleskap skjer i en gitt kontekst, hvor flere mennesker sammen utvikler tanker, ideer og forståelser som ingen av dem ville ha gjort alene. Dialog bidrar til forståelse, utvikling av begreper, oppklare misforståelser, se sammenhenger og oppdage løsninger (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Det å delta i praksisfelleskap er i første omgang perifert, hvor eleven mangler det meste av den kunnskapen som kreves for å bli et fullverdig medlem i det aktuelle praksisfelleskapet. Men etterhvert blir deltakingen mer kompleks.

Sosiokulturell læringsteori fokuserer på hvilke sosiale aktiviteter og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje, i stede for å se på kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læringen. Når læring skjer i praksisfelleskap, betyr det at læring blir fremmet av at de som deltar i felleskapet har ulike kunnskaper og ferdigheter. Lave (1991) sier det på en annen måte, når hun trekker fram at vi lærer gjennom handlingsfelleskapet, gjennom å delta som handlende mennesker, sammen med andre (Dysthe 2001).



### **4.5.7 Internalisering**

Begrepet internalisering betyr at de høyere psykologiske prosessene er påvirket av sosial aktivitet. Østerud (2004) trekker fram at læring i sosiale sammenhenger også er en kognitiv prosess. Den konstruksjon av kunnskap som finner sted i praksisfelleskapet, kan sees i relasjon til to prosesser. En ytre sosial eller kommunikativ prosess som ofte består av dialog hvor problemformulering, forslag, motforestillinger, nye forslag, informasjon og lignende utveksles mellom deltakerne. Og en indre kognitiv prosess som består av fortolkninger og meningskonstruksjon i den enkelte deltaker på grunnlag av etablerte kunnskapsstrukturer. I praksisfelleskap kan dialogen føre til at enkeltindivider aktiverer nye kunnskapsstrukturer. Gjennom det kan fortolkninger utvikle forståelse og endres (Skaalvik og Skaalvik 2005).

### **4.5.8 Utvikling og læring - den nærmeste utviklingssonen**

Læring trekker med seg utvikling, mente Vygotsky. Utvikling og læring er ikke identiske prosesser, men komplekst sammenvevde helt fra fødselen av. Vygotskys teori omhandler det som skjer i den nærmeste utviklingssonen. Han skiller mellom tre kompetansenivåer, for eleven. Oppnådd kompetanse, ut fra hva eleven kan gjøre på egen hand, det eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning, og framtidig kompetanse, det eleven ennå ikke har forutsetting for å gjøre (Dysthe 2001).

Den nærmeste utviklingssonen handler om det nivået som undervisningen konsentrerer seg om, akkurat nå. Hvor eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon er i stand til å gjøre ting som en ikke er i stand til å gjøre på egen hand. Ved dette prinsippet er det meningen at det eleven gjør med assistanse i dag, kan eleven gjøre alene i morgen (Skaalvik og Skaalvik 2005).

«Den nærmeste utviklingszone» er en annen måte å beskrive «tilpasset undervisning» på. Tilpasset undervisning blir da undervisning som er konsentrert om den enkelte elevs nærmeste utviklingszone, og bidrar til at eleven strekker og utvikler seg (Skaalvik og Skaalvik 2005).

#### **4.5.9 Veilederens rolle**

I følge Vygotsky består undervisning av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egenaktivitet eller øvelse. Dersom undervisningen skal knyttes til elevenes nærmeste utviklingssone, betyr det at eleven trenger veiledning og støtte i egenaktiviteten. Denne veiledningen og støtten bør gå ut på at eleven selv vil komme fram til en løsning, med hjelp av tilstrekkelig mange hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer. I motsetning til å fortelle og vise eleven hva den skal gjøre (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Sosiokulturell teori ser på eleven som en aktiv medspiller og bidragsyter i utviklingen av egen kompetanse. Dette skjer gjennom dialog og samtale, hvor veilederen kan veilede eleven fram til kunnskap, innsikt, framgangsmåter og løsninger som eleven ikke ville ha kommet fram til på egen hånd. Her blir det lagt vekt på at elevene er aktiv i læringsprosessen, dermed fører dette til sterkere vektlegging av at elevene må delta aktivt i å sette mål for arbeidet, utforme kriterier for vurderingen og delta i evaluering av måloppnåelse (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Veiledning og støtte blir i sosiokulturell teori betonet som faglig og kognitiv prosess. Det vil si at eleven får faglig støtte. Veiledningen tas gradvis bort etter hver som eleven mestrer oppgavene på egen hånd. Behovet for faglig støtte faller ikke bort, men forskyves over på nye områder og oppgaver.

Veilederen fungerer også som emosjonell støtte for eleven. Hvor hovedoppgavene er å oppmuntre, påpeke framgang, skape tro på egen læring og stimulere eleven til ikke å gi opp. Etter hvert som den faglige støtten tas bort, kan en oppleve at behovet for emosjonell støtte vedvarer eller øke. Her kan grunnen være at når faglig støtte reduseres, blir elevens arbeid enda mer avhengig av han har tro på seg selv og ha forventinger om å lykkes (Skaalvik og Skaalvik 2005).

#### **4.5.10 Dynamisk testing**

Dynamisk testing av elever, er testing av læringspotensial. Det skiller seg ut fra tradisjonell testing, som ofte går ut på å registrere hva eleven er i stand til å gjøre uten hjelp, for eksempel eksamen som bare registrerer oppnådd kompetanse.

Hensikten med dynamisk testing er å registrere hva eleven er i stand til å gjøre med adekvat støtte. Her vil det også komme fram hvilken støtte eleven trenger. Samlet blir dynamisk testing en oppmerksomhet mot både det eleven kan klare på egen hånd og hva som skal til for å hjelpe eleven videre. Da kan en se på dynamisktesting som et hjelpemiddel i arbeidet med å finne elevens nærmeste utviklingssone, for å kunne tilrettelegge undervisningen til den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Dynamisk test blir gjennomført i en kommunikasjonssituasjon hvor eleven testes i oppgaveutførelse. Veileders rolle er å gi hint i form av beskjeder, spørsmål, forslag veiledning eller forklaring. På denne måten søker en om eleven klarer å gjøre oppgaven på egen hånd. En registrerer her hva problemet består i, når eleven ikke klarer oppgaven og hvilke støtte eleven trenger for å komme videre (Skaalvik og Skaalvik 2005).

#### **4.5.11 Ekskludering og inkludering av elever**

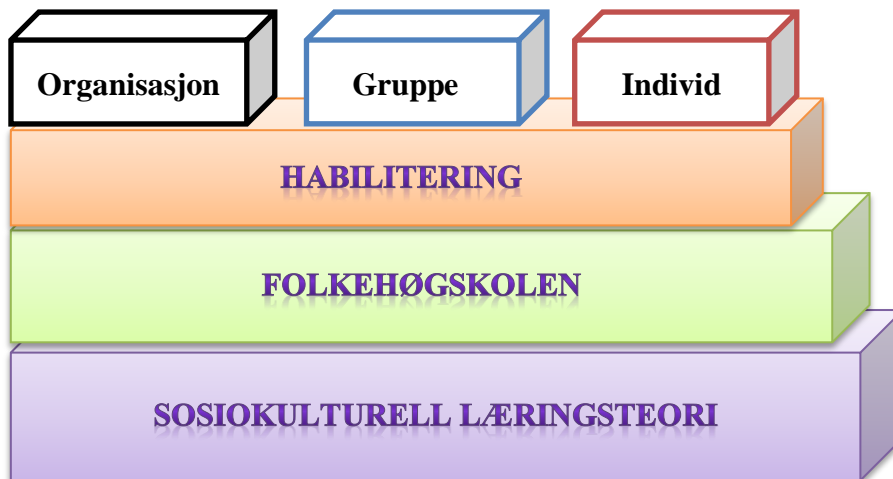
Eleven kan oppleve å bli stigmatisert, avvist og utstøtt. Det skjer som regel i forbindelse med en negativ definisjon eller oppfatning som blir tilskrevet eleven. I stede for å lete etter mulige forklaringer i samspillet og den gjensidige miss-/forståelsen, blir eleven tilskrevet en kompetansesvikt eller karakterbrist som forklarer hvorfor eleven ting ikke fungerer. Her blir ansvaret for mangel på mestring og læring overført til eleven, for det er der «feilen» ligger. Slik fortolkning i verste fall kan føre til en tilintetgjøring av forholdet til eleven. Dette kan igjen gi grunnlag for en umenneskelig og brutal behandling, i tråd med den svikt eller de negative karakteregenskapene eleven blir tilskrevet (Dysthe 2001).

Sosial rolleteori tar for seg de grunnleggende premisser om at menneskers velferd avgjøres av hvilke rolle en tildeles i samfunnet. Det er gjennom menneskers roller og hvordan de spilles ut, at andre definerer dem og plasserer dem. Denne rolletildelingen får i neste omgang betydning for hvordan en ser på seg selv. Dermed er det rollene som avgjør en plassering eller posisjon i samfunnet. Personer som bedømmes av andre som avvikende, tildeles roller som er lavt verdsatt. Her er det snakk om devaluering på to nivå, den ene er enkeltmenneske og det andre er lavt verdsetting av grupper. Dette fører til en samfunnsmessig devaluering av grupper som systematisk blir sett ned på og blir behandlet dårlig av sine medborgere (Askheim 2003).

*... Det er ikke nødvendigvis slik at dumme elever blir plassert i svake grupper med lave utviklingsspor, det er heller slik at elever blir gjort dumme ved å bli plassert i slike svake grupper og på lave utviklingsspor. Som vi har sett i vår studie, kan elever øke sine skoleferdigheter ved å bli plassert i utfordrende klasser eller kurs der de har et sosialt system som veileder og understøtter dem. (Mehan m.fl (1996) i Dysthe 2001: 155)*

## 5. Drøfting

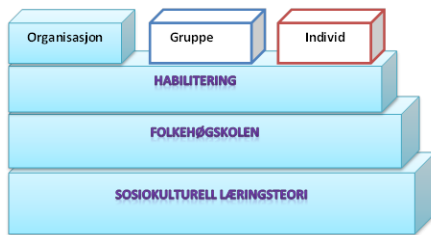
### 5.1 Drøftingens oppbygging:



Drøftingen i oppgaven er bygget på modell som ligger over:

Den sosiokulturelle læringsteorien ligger til grunn for all drøftingen. Folkehøgskolens kompleksitet og enkelthet blir i denne sammenheng konteksten som den sosiokulturelle perspektivet legger vekt på. Habilitering blir oppfattet som målet for et år på folkehøgskole. Og ut fra denne forståelsen ønsker jeg å trekke inn vernepleierens kompetanse og arbeidsmodell for å synliggjøre - *på hvilken måte vernepleieren kan bidra i habiliteringsprosessen til utviklingshemmede som går på folkehøgskole?* Drøftingen skjer på organisasjons-, gruppe- og individnivå. I slutten av drøftingen har jeg valgt å trekke fram mulig framtidig forskning, som kunne vært interessant å arbeide videre med. Denne drøftingsmodellen er laget ut fra vernepleierens helhetlige arbeidsmodell.

## 5.2 Folkehøyskolen som en sosiokulturell arena?



Den sosiokulturelle teorien legger vekt på at all læring skjer i samhandling, i en kulturell og historisk kontekst. Der historiske erfaringer har vært med på å skape kulturen, som samhandlingen finner sted i.

Folkehøyskolen har årelang tradisjon i Norge, og er preget av både Grundtvigs filosofi, offentlige krav, egne verdivalg og tradisjoner. I teorien kommer det fram at folkehøyskolene skaper egne rutiner, som ikke blir påvirket av omverdenen. Disse rutinene blir sett på som rammer i en skolehverdag som ellers er fri for både karakterer og eksamener. Disse rammene gir rom for selvutvikling, kreativitet, utfordringer og samhandling. Skoleslaget legger også opp til at læring skal skje på alle livets arena. Hvor en ser både skolehverdagen, internatlivet, fritid, skolens arealer og turer som læringsarena. Her er det skole døgnet rundt.

Definisjon på det å være sosial, blir i teorien gitt to betydninger, som det å ha relasjoner til og være i interaksjon med andre. Men også at en er forankret i kulturen og i felleskapet. Her blir det framhevet at tanke- og handlingsmåter er påvirket av kulturforankringen. Da vil det si at innsikt og handlingsmønster er resultatet av historiske erfaringer som har formet kulturen en befinner seg i. Dette kan en tolke til at den rituelle arena på folkehøyskolen er å se på som en sosiokulturell læringsarena. Hvor den rådende kulturen og det historiske bakteppet er med på å påvirke all samhandling. Elevene får mulighet til å lære og utvikle seg, i tråd med den erfaringen, kulturelle konteksten, verdigrunnlaget og historiske betingelsene som ligger til grunn for skoleslaget.

### 5.2.1 Folkehøyskolens habiliterings-oppdrag

Habiliterings-oppdraget til folkehøyskolene blir bekreftet gjennom lovverk, forskrifter, offentlige dokument og statlig støtte. Det kan virke som om det er en bred enighet i at folkehøyskolene kan bidra med noe, som det offentlige tjenesteapparatet ikke klarer. Men hva er det folkehøyskolen bidrar med?

Den sosiokulturelle læringsteorien framhever at elevene i møte med skolehverdagen må bli møtt med holdninger som gir grobunn for utvikling og læring, ikke stagnasjon. Her kan en stille spørsmålet om folkehøyskolen har mulighet til det, når de i utgangspunktet legger opp til tilpasset opplæring? I hverdagspråket og teori kan tilpasset opplæring oppfattes som segregerende. Dersom en tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, handler dette om å forme elevene, til å bli dummere. Eller ut fra sosial rolleteori som framhever at slik devaluering er med på å skape tapere i samfunnet.

Folkehøyskolen ser på alle elevene som likeverdige, hvor en gjennom samtaler, dialog, veiledning og samhandling har fokus på at eleven skal utvikle seg til et selvstendig, reflektert og engasjert menneske. Som i likhet med habiliterings-tanken er å sette i stand en person til å føle seg bekvem, tilpasset eller dugelig. Noe som i følge teorien krever at en blir møtt der en er, for så å få veiledning til å komme seg videre. Teori om å delta i frivillige organisasjoner trekker fram at dersom en fjerner hindringer som krever spesifikk kompetanse, slik folkehøyskolen gjør, gir en rom for større toleranse og utvikling av sosial kapital.

Elevene blir engasjert og ansvarliggjort, og folkehøyskolen legger vekt på at alle elevene skal prege skolehverdagen på sin måte, dermed kan en anta at *alle* elevene på folkehøyskolen får tilrettelagt undervisning, ikke bare elever i tilpasset opplæring. Elevene blir fulgt opp, ut fra de kunnskaper de selv sitter inne med og veiledet videre.

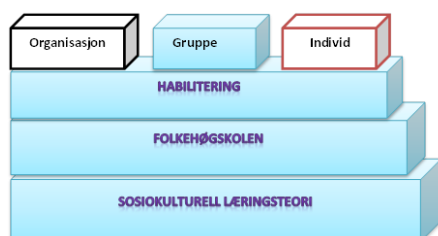
Her kan en trekke en slutning om at møter og opplevelser på folkehøyskolen bidrar i en habiliteringsprosess. Eleven blir fulgt opp personlig, ut fra egne ferdigheter og dermed får oppleve mestring, på flere felt. Folkehøyskolen er med på å gjøre eleven mer bekvem med seg selv og sine valg, gir økt sosial kapital og øker elevens dugelighet, innen visse ferdigheter.

### **5.2.2 Vernepleierens bidrag på organisasjonsnivå i folkehøyskolen**

Folkehøyskolen kan en oppfatte som en sosiokulturell arena, som gir rom for utfoldelse i sosiale kontekst. Elever på tilpasset opplæring vil få oppleve å bli verdsatt på lik linje med andre elever. I denne sammenheng stilles det lite krav til spesifikk kompetanse, men store

krav til sosial interaksjon med andre. Og her ligger utfordringen til de fleste elevene med behov for oppfølging og støtte i skole, internat og på fritid. Vernepleieren vil på dette området være en viktig støtte spiller, hvor en kan bidra med veiledning, tilrettelegging og skape passelige utfordringer for den enkelte. Men på organisasjons- og samfunnsnivå skal vernepleieren bidra i den universelle tilretteleggingen, hvor en identifiserer og gjør tiltak mot hindringer som kan oppleves som funksjonshemmede barrierer fysisk, psykisk og sosialt. I denne sammenheng blir det å legge til rette for et godt fungerende sosiokulturelt miljø, som å sørge for holdnings endringer, verdsetting, synliggjøring av behov og veiledning til medelever og personale. Eksempelvis å legge til rette for at elever på tilpasset opplæring får bistand i vask av fellesarealer, menylistor og sørger for at elevene får med seg og forstår hva som blir sagt i fellesundervisningen. Det er også viktig å trekke fram vernepleierens evne til samarbeid med andre profesjoner og organisasjoner på samfunnsnivå.

### 5.3 *Praksisfelleskapet på folkehøyskolen*



Alle menneskelige handlinger skjer på en eller annen arena, som i følge Østenrud (2004) har en bestemt form, med tradisjoner og måter å tenke, forstå og kommunisere på. I sosiokulturell læringsteori blir

praksisfelleskapet nært knyttet til tanken om at kunnskap blir distribuert mellom personer.

Folkehøyskolen er en arena hvor det er lagt til rette for mange møtepunkter, både formelt og uformelt. Vygotsky la vekt på forståelsen av at sosial samhandling er utgangspunktet for all læring og utvikling. Her stiller folkehøyskolen i en særstilling. Hvor en gjennom grunntanke, lovverk og dagligdrift legger til rette for samhandling med jevnaldrende, lærere, andre ansatte og samfunnet forøvrig, døgnet rundt. Dette ved å samle elever inn i et fysisk avgrenset område, der elevene møter andre på alle livets arenaer. Dersom elevene velger å forlate rommene sine, vil de til en hver tid stå i fare for å møte andre mennesker.

Diskusssamfunn er arenaer der det foregår samtaler, diskusjoner eller andre former for verbal interaksjon. Og sosiokulturell læringsteori påpeker at slik interaksjon med andre i



læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan det læres. Det er interaksjon i diskurssamfunnene en får mulighet til å utvikle kognitive redskaper, ideer, teorier og begreper. Er det da mulig for folkehøyskolene å legge til rette og ivareta slik komplisert interaksjon, uten å miste oversikt over hva som foregår på skolen?

Her ser en at folkehøyskolene har tydelig verdiforankring, og har i oppgave å drive med folkeopplysning og almenndanning. Det vil kanskje også kreve et tydelig regelverk og klare konsekvenser ved brudd på disse reglene. Og det jeg har observert er at folkehøyskolen legger opp til et klart opplegg i starten av skoleåret med skole-, fritids- og internataktiviteter.

Alle elvene er like nye, ukjente i møte med folkehøyskolen, og trenger en innføring i skolensrutiner, hverdag, forventninger og lignende. I den sosiokulturelle læringsteorien kommer det fram at deltakelse i et praksisfelleskap i første omgang er perifert, hvor elevene ikke har den kunnskapen som kreves for å være et fullverdig medlem. Læringen kan beskrives som en sosial eller kommunikativ prosess. I felleskapet mellom mennesker blir kunnskap distribuert, hvor alle i felleskapet har kompetanse på enkelte felt. Dersom en i samarbeid deler denne kunnskapen, kan dette bli en helhetlig og mediert kompetanse som alle i felleskapet kan ta del i. Elevene lærer de spillereglene skolen legger opp til, og etter hvert som de internaliserer den kunnskapen overtar de selv mer av styringen. Her har skolen i begynnelsen lagt føringer for hvilke sosiale aktiviteter og hvordan deltakelse skal foregå på denne aktuelle arenaen, noe som elevene etter hvert vil videreutvikle i felleskapet.

Resultat av interaksjon i et praksisfelleskap er at eleven får bedret sin kompetanse til å bruke begrep, tenkemåter og praksis som er karakteristisk for felleskapet, slik vil eleven kunne fungere bedre i ulike sammenhenger. Og noen av målene innenfor habilitering er å medvirke til at eleven får oppleve og utvikle likeverdighet og deltakelse, hvor en tilrettelegger for medbestemmelse med utgangspunkt i elevens egen motivasjon og mestringsevne. Folkehøyskolen legger opp til likeverdig deltakelse, med den grunnholdningen om at alle elvene er likeverdige. Her er det ikke karakterer og prestisjefag som er i fokus, men mennesket selv. Folkehøyskolenes fokus på «*livet som pensum*» kan være det som gjør elevene likeverdige, men også den sosiokulturelle arenaen som

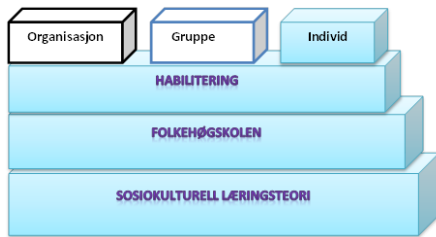
skoleslaget er, vil bidra til dette. Det legges opp til mulighet for personlig variasjon, som er med på å skape rom for egenutvikling og mulighet for å prøve ut egne kreative uttrykk.

### **5.3.1 Vernepleierens rolle i praksisfelleskapet**

Vernepleieren har kompetanse til å være pådriver, initiativtaker og formidler. Konsulent og ekspert. Her er det også viktig at den kunnskapen vernepleieren sitter inne med, bidrar til at vernepleieren også kan trekke seg tilbake og la ting gå seg til av seg selv. Her er det kunnskapen innen gruppedynamikk og veiledning som kommer til syne. Grupper kan fungere på egen hånd, hvor vernepleierens rolle er å identifisere eventuelle utfordringer og veilede gruppa til å ta tak i eventuelle utfordringer og rette opp i disse, slik at gruppelivet føre til noe konstruktivt for hele gruppa og at medlemmene i gruppa ikke ønsker å melde seg ut.

I et slikt praksisfelleskapet har jeg sett at enkelte elever har flere ferdigheter enn andre, innen enkelte områder. Men alle elevene vil oppleve at alle utfordringene er likestilte, dermed vil en i praksisfelleskapet ikke bare få støtte og veiledning, men også oppleve å få gi det til andre. Her vil det være naturlig for vernepleieren å skape forståelse for at alle er forskjellige og at noen på enkelte områder trenger mer tid en andre. Det å kunne bistå andre og vise empati, er en sosial ferdighet som er med på å løfte blikket fra eget liv og fokusere på samholdet. Den sosiokulturelle læringsteorien trekker fram at læring er resultatet av interaksjonen med andre, hvor en gjennom dialog kan komme fram til løsninger, forståelser og få ideer som en ikke ville ha kommet fram til på egen hånd. I tilpasset opplæring vil det derfor være viktig å la dette praksisfelleskapet få lov til å utvikle seg, slik at elevene kan lære av hverandre, og ikke minst få utviklet seg til å bli mer fleksible og få økt sin sosiale kapital. Vernepleierens kompetanse på grupper gir vernepleieren mulighet til å bistå interaksjonen i gruppa, uten å overgå gruppas egenfungering. Samtidig kan vernepleieren identifisere hvilke utfordringer som er overkommelige for gruppa, slik kan en bidra til at gruppa i interaksjon kan løse oppgaver sammen, som igjen kan føre til større samhørighet i gruppa og økt sosial kapital for det enkelte gruppemedlemmet.

## 5.4 Elevenes utviklingsmuligheter i folkehøyskolen



Vygotsky var opptatt av hvordan læring oppstår og mente at menneskers handlinger på individ og sosialt plan blir mediert ved hjelp av kulturelle redskaper, og at all læring og utvikling skjer i samhandling. Her vil det være viktig å legge opp til et læringsmiljø som

fremhever gode holdninger, ser muligheter og gir rom for individuelle variasjoner.

Folkehøyskolen er en sosiokulturell læringsarena, som gir eleven mulighet til selvtutfoldelse. Habilitering handler om å ivareta ulike individ- og miljøfaktorer og kompensatoriske løsninger for å gjøre følgende av funksjonsnedsettelse minst mulige. Teori om habilitering viser også at det handler om dyktiggjøring, hvor elevene skal få utviklet funksjons- og mestringsevnen, med sikte på størst mulig selvstendighet og livskvalitet på egne premisser. Sosialiseringsteori bekrefter at den sosialiseringen elevene opplever på folkehøyskolene bidrar til den livsviktige opplevelsen av kompetanse og kontroll. Hvor en i interaksjon med andre lærer seg hvordan en på en hensiktsmessig måte kan får oppfylt sine behov og lærer seg ferdigheter som er tilfredsstillende. I denne sammenheng kan en trekke konklusjonen at folkehøyskolens sosiokulturelle kontekst er en habiliterings-arena som ivaretar og fremmer vekst, læring og utvikling hos den enkelte elev.

Folkehøyskolene definerer elevene i tilpasset opplæring som – de som har behov for oppfølging i skole, fritid og internat. De har fokus på å gi elevene kunnskap til ta vare på egen bolig, personlig hygiene, helse, økonomi og ernæring. For mange av elevene kan dette være første møte med krav om å ivareta seg selv, på denne måten. I tillegg er dette ferdigheter det stilles krav og forventninger til i den daglige omgangen med andre elever på skolen, eksempelvis gjennom felles vask, det at en er renslig og at en har mulighet til å delta. Innøving av nye ferdigheter går parallelt med forventningene fra omverdenen, dermed kan en se at folkehøyskolens tilrettelagte opplæring foregår på autentiske arenaer, med både fysiske, psykiske og sosiale forventninger.

Elevene på tilpasset opplæring møter krav om at de skal delta og bidra på lik linje med alle andre elever på skolen. Folkehøyskolen skiller ikke mellom det en kan eller ikke kan, forventningene ligger i forståelsen av at alle kan lære og gjennomføre aktiviteter som oppvask, rydding, vasking og lignende. Samt å kunne bidra på arenaer som morgensamlinger, elevkvelder og lignende. På slike arenaer er det individuelle forskjeller i hva hver enkelt kan bidra med, men folkehøyskolen ser på alle elevene som resurser, dermed kan alle bidra. De utfordringene folkehøyskolen utsetter elevene for, er på mange måter grensesprengende. Den skolen jeg var i praksis på, hadde som motto «vi skal få utrolige ting til å skje!». Elevene forventet kanskje ikke å møte alle de utfordringene de fikk gjennom skoleåret, men en kan anta at de heller ikke ville vært dem foruten. Eksempel på det grensesprengende kan være når folkehøyskolen gir elevene to uker på å sette opp en musikal som skal vises for alle skoleelevene i kommunen, der folkehøyskolen har sin lokalitet. Det eneste som er ordnet på forhånd er rolle- og oppgavefordeling. Med intens jobbing, samarbeid og kreativitet klarer elevene det, og det så bra at det stilles skyhøye forventninger til neste års musikal.

Forskning på elevenes utbytte av folkehøyskole viser til at elevene i etterkant opplever folkehøyskoleåret som et sted å komme til syne, bli kjent med seg selv og de fikk økt sin sosiale kapital. Her har elevene fått utfordringer som å spise i lag med mange andre, vaske i fellesarealer, stått på en scene og spilt ut sine roller både på godt og vondt, og forhåpentligvis lært noe av det.

En kan anta at elevenes læring ikke ender når året er slutt, men at det er starten på en livslang læring, slik den sosiokulturelle læringsteorien legger opp til. Folkehøyskolen ønsker å utvikle *fritt tenkende mennesker*. Og teori om habilitering sier at menneske bør oppnå best mulig funksjons- og mestringssevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet. Her kan en anta at det hektiske livet gjennom et skoleår på folkehøyskole legger premissene for videre læring og utvikling. Gjennom å ha møtt eleven, bekreftet dens verdighet og gitt eleven grensesprengende utfordringer, kan folkehøyskolen ha bistått eleven i kompetanseutvikling, som resulterer i å være selvstendig nok til å ivareta selvbestemmelse og ta initiativ. I tillegg til den ferdighetskompetanse fra fagene på linja og de livslange etablerte vennskap, som for hver enkelt elev kan oppleves som unikt.

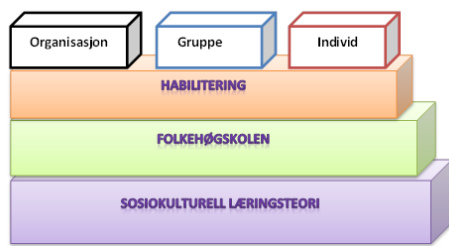
Utfordringen for elevene i etterkant av folkehøyskoleåret, kan være at de har vært inne i et sosiokulturelt læringsmiljø. Dette miljøet trekker de ikke med seg ut av folkehøyskolen. Her kan en stå i fare for at eleven møter holdninger som ikke oppleves som oppbyggende eller at det kanskje ikke blir tatt hensyn til det eleven har lært på folkehøyskolen. Det kan være vanskelig å hevde seg selv over allerede etablert rollefordeling og forventning, dermed vil en kanskje oppleve at elever som har hatt en enorm utviklingskurve på folkehøyskolen, faller tilbake på utviklingsnivået, som den hadde før folkehøyskolen.

#### **5.4.1 Vernepleieren som veileder og støttespiller**

Dynamisk testing er et vurderingsverktøy, hvor en kommer fram til elevens læringsmuligheter, og ikke allerede oppnådd kompetanse. Dette ligner mye på vernepleie tenking, gjennom helhetlig arbeidsmodell. Vernepleieren kartlegger, analyserer, og kommer fram til mål, i lag med eleven. Videre blir det ut fra de målene laget tiltak som er tilpasset eleven, gruppa eller organisasjonen. Disse tiltakene blir gjennomført og evaluert, for så å starte på nytt igjen. Sosiokulturell læringsteori mener at veilederens rolle er å gi støtte og veiledning, slik at eleven selv kan finne fram til svar og handlingsmåter.

Vernepleierens faglige kompetanse, skjønn og helhetlig arbeidsmodell vil kunne identifisere utfordringer som en ser det nødvendig å gripe tak i. Gjennom dette skal en som vernepleier, skape gode relasjoner mellom seg og eleven, slik at eleven føler seg myndiggjort, respektert og ivaretatt. Her trekker den sosiokulturelle teorien inn at eleven selv må være en aktiv bidragsyter i egen læring, hvor det må legges til rette for at eleven selv er med på å utarbeide og gjennomføre evaluering av opplæringen. Antagelsene i dette er at vernepleieren kan bistå den enkelte elev, med den støtte og veiledning den trenger. Hvor vernepleierens helhetlige arbeidsmodell er med på å synliggjøre den enkeltes nærmeste utviklingszone, dermed kan vernepleieren bidra i den læring og utvikling som foregår på en folkehøyskole.

## 5.5 På hvilken måte passer vernepleiefaget inn i folkehøyskolen?



Vernepleierens kompetanse ligger innenfor et bredt fagspekter, hvor miljø- og habiliteringsarbeid er det mest tungtveiende. Vernepleieren skal bidra til målrettet stimulering, opplæring og utvikling med sikte på selvstendig mestring av dagliglivets oppgaver. Videre ivareta daglig omsorg, trivsel og velvære. Vernepleierens oppgaver er også å bearbeide rammebetingelser, som for eksempel å nedbygge funksjonshemmende barrierer i samfunnet og forebygge funksjonsvansker og hindre ytterligere funksjonssvikt. Vernepleierens viktigste oppgave er å legge til rette for deltakelse og medbestemmelse. Folkehøyskolen er en sosiokulturell kontekst som møter elevene med brede rammer som gir rom for selvutvikling og sosial deltakelse, er lik kravene for å gi habiliterings- og vernepleietjenester.

I folkehøyskolen vil de etiske utfordringene være mange for vernepleieren. Blant annet helhetlige tankegangen gjennom helhetlig arbeidsmodell, kan ofte komme i konflikt med det tempoet som finnes på folkehøyskolen. Dersom en skal arbeide systematisk med kartlegging, analyse, lage mål og tiltak skriftlig, kan det hende at problemet er løst før en kommer fram med et tiltak.

Vernepleieren har også mye å lære av folkehøyskolen. Spesielt når det gjelder å gi elevene utfordringer finnes det ingen hemninger i folkehøyskolen, det vil si at de ser at alt er mulig. Her kan vernepleieren gå seg vill i kartlegging og analyse, hvor en legger mer vekt på hvilke funksjonssvikt som er tilstede, enn å tilrettelegge for deltakelse. Her kan jeg for eksempel vise til min erfaring om å gå på fjelltur, i lag med noen som har vansker med å bevege seg på et flatt gulv, eller kanoturen ned en stor elv med den blinde jenta som ikke hadde satt sine ben i en kano før. Det å arbeide grensesprengende, i møte med elever kan oppleves ganske befriende, som gir spontan respons når de mestrer de utfordringene de får.

### **5.5.1 Hvordan passer Individuell plan inn i folkehøyskolen, et eksempel på vernepleiefaglig helhetlig og systematisk arbeid.**

Vernepleierens kompetanse knyttet til rettighetene elevene har. Her kan en trekke inn samarbeidsevnene og kjennskapen til samfunnets oppbygging, spesielt rettet mot offentlig forvaltning. Teorien trekker fram at unge voksne utviklingshemmede opplever særlige utfordringer i tilknytting til livsovergangsfaser, som overgangen fra ungdomsliv til voksenliv. Det blir framhevet at slike prosesser krever langvarig og god planleggingsprosess. Erfaring viser at elever på tilpasset opplæring i folkehøyskolen, ofte mangler eller har mangelfulle individuelle planer. En individuell plan er et redskap for å koordinere de habiliteringstjenestene eleven får. Det er samtidig en plan som skal ivareta elevens selvbestemmelse. Folkehøyskolens habiliterings-oppdrag er stadfestet gjennom lov og offentlige dokumenter, derfor er det viktig at elevens folkehøyskoleår blir integrert i elevens individuelle plan. Da forsikrer en også at det finnes et profesjonelt nettverk for eleven i tiden før, under og etter elevens opphold folkehøyskolen. En oppdatert individuell plan, med de redskapene som finnes, for eksempel sampro, vil gjøre arbeidet lettere for folkehøyskolen, i utarbeidelse av for eksempel individuell opplæringsplan. Og ikke minst kan det være viktig å ha profesjonelle samarbeidspartnere som kjenner eleven og kan bidra til problemløsning. Dette kan også bidra til at elevens folkehøyskoleår, med den læringen som har funnet sted, blir opprettholdt som en del av den totale habiliteringsprosessen.

### ***5.6 Hva kunne vært interessant å forske videre på?***

Forskning på elevers utbytte av folkehøyskolen har gitt folkehøyskolen en pekepinn på hvilke erfaringer elevene har fra folkehøyskolen. Dette er et nyttig redskap for å kunne forstå hvordan dette skoleslaget påvirker livene til de som har gått der. Det som kunne vært interessant i denne sammenheng, hadde vært å finne ut hvilket utbytte utviklingshemmede har av folkehøyskolen. Her kunne det vært interessant å gjøre fokusintervjuer med folkehøyskolenes tidligere elever med utviklingshemninger.

## 6. Oppsummering og konklusjon

På hvilken måte kan vernepleieren bidra i habiliteringsprosessen til mennesker med utviklingshemming på folkehøyskole? - sett fra et sosiokulturelt perspektiv.

Folkehøyskolen er en sosiokulturell læringsarena, med et klart habiliterings-oppdrag. All læring på folkehøyskolen foregår i en sosiokulturell kontekst og dermed kan en se at den dialogen folkehøyskolen legger vekt på i alle sammenhenger, er med på å øke elevenes kompetanse. I praksisfelleskapet måles læring ut fra atferdsendring hos den enkelte, det vil si at eleven viser mer trygghet i å bruke begreper som gjenspeiles i den tenkning og praksis som er karakteristisk for felleskapet. Elevene blir sosialisert inn i en kontekst, hvor folkehøyskolens erfaring, kultur og verdier gjenspeiles i de føringene skolen legger for aktivitet og deltakelse. I en slik deltakelse blir kunnskap mediert og internalisert, og eleven utvikler nye kognitive redskaper, teorier, ideer og begreper.

Den enkelte elev møter en skole som gir rom for selvutvikling og sosialisering, i en sosiokulturell kontekst. Folkehøyskolen er en habiliteringsarena som fremmer personlig vekst læring og utvikling, hvor læringen foregår på autentiske arena, som fremmer livslang læring og gir eleven mulighet til å prøve ut ferdigheter i nær tilknytning til de forventningene som hører til ferdighetene. Folkehøyskolen er en arena som stimulerer hver enkelt elev til å tre fram og komme til syne. Bli bedre kjent med seg selv og få økt sin sosiale kapital.

Det sosiokulturelle perspektivet ligner mye på vernepleierens grunnholdninger og tenkemåte, som gjenspeiles i vernepleierens helhetlige arbeidsmodell. Og når en trekker inn folkehøyskolens sosiokulturelle kontekst, ser en at vernepleieren kan være en del av folkehøyskolen. I folkehøyskolen kan vernepleieren være en ressurs for enkelt elever, for elevgrupper og for hele skolen. Vernepleieren kan være et interessant og utfyllende faglig tillegg i skoleslaget. Ikke minst er det like viktig å trekke fram at vernepleieren har mye å lære av folkehøyskolen og den sosiokulturelle konteksten som ligger til grunn for interaksjonen i skoleslaget. Spesielt med tanke på de grensesprengende utfordringene elevene får.



## 7. Litteraturliste

Aadland, Einar (2011) «og eg ser på deg» *Vitenskapsteori i helse og sosialfag (3.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget

Andresen, Ragnhild (2000) *Felleskap og sammenhenger – yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Aubert, Anne-Marie og Inger Marie Bakke (2008) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkket til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Askheim, Ole Petter (2003) *Frå normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brodtkorb, Elisabeth, Reidun norvoll og Marianne Rugkåsa (2001) *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bunkholdt, Vigdis (2002) *Psykologi. En innføring for helse og sosialarbeidere 2.utg*. Oslo: Universitetsforlaget

Bø, Inge og Lars Helle (2002) *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Dalland, Olav (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Dysthe, Olga (2001) *Dialog, samspel og læring (red)*. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag

Eknes, Jarle og Jon A. Løkke (2009) *Utviklingshemmede og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Eknes, Jarle (2000) *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fellesorganisasjon, seksjonsråd for vernepleiere (2008) *Om vernepleieryrket*. Oslo: FO
- Helgeland, Ingeborg Marie (2008) *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Helsedirektoratet (2008) IS-1298 «Barn og unge med nedsatt funksjonsevne – Hvilke rettigheter har familien?» Oslo: Trykksakekspedisjonen
- Hutchinson, Gunn Strand (2010) *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Høgskolen i Molde (2008) *Bachelor i vernepleie Fagplan (rev)*.
- Jepsen, Marianne Stormoen (2009) *Allmenndannelse i folkehøgskolen Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?*
- Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (1997) *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Knutas, Agneta og Trond Solhaug (2010) "Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne" *Elevers utbytte av folkehøgskolen*. Trondheim: NTNU
- Linde, Sølvi og Inger Nordlund (2006) *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon 2. utg*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lingås, Lars Gunnar (2005) *Over andres dørstokk. – Yrkesetikk i arbeid hjemme hos klienter og pasienter*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Markussen, Eifred (red) (2000) *Menneskeverd. Funksjonshemmet i Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Mathiesen, Roger (2008) *Sosial-pedagogisk perspektiv på individ og felleskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Ohrem, Sigurd og Odd Haddal (red) (2011) *Med livet som pensum, Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Owren, Thomas og Sølvi Linde (2011) *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget

Petersmann, Anne (2009) *Diagnose: Menneske. Omvendt integrering som fremtidsmodell?* Berlin: Verlag Kozempel & Timm

Servan, Kari Tonhild Aune (2000) *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskolen som aktuell arena for moderne danning*. Oslo: Universitetet

Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skau, Greta Marie (2011) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* 4.utg. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Sosial- og helsedirektoratet (2007) IS-1456 *Vi vil, vi vil, men får vi det til? – levekår, tjenestetilbud og rettsikkerhet for personer med utviklingshemming*

Stette, Øystein red. (2007): *Folkehøyskoleloven*

Storø, Jan (2008) *Spesialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget

Syltevik (2001) *Peder Morset folkehøgskole – 25 år*. Selbustrand: Selbu-trykk as

Söderström, Sylvia og Jan Tøssebro (2011) *Innfridde mål eller brutte visjoner? Noen hovedlinjer av levekår og tjenester for utviklingshemmede*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS

Tellevik, Jon Magne og Magnar Storilløkken (2002) *Habiliteringsarbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv*. Oslo: Unipub forlag

Thysness, Paul A.(2006) *Sosialt arbeid, lokal organisering og selvhjelp. En innføring for helse- og sosialarbeidere 2.utg.* Oslo: Universitetsforlaget

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Rammeplan for vernepleieutdanninga.*

Walstad, Pål Henning Bødtker (2006) *”Dannelse og Duelighet for Livet”D annelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon.* Trondheim: NTNU-trykk

**Lover:**

LOV-1997-02-28-19: *Lov om folketrygd (folketrygdloven).*

LOV 2002-12-06 nr 72: *Lov om folkehøgskole (folkehøgskoleloven).*

**Forskrifter:**

FOR 1997-04-15 nr 318: *Forskrift om stønad til hjelpemidler mv.*

FOR 2005-12-01 nr 1379: *Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanning*

FOR-2006-10-13-1158 *Forskrift til lov om folkehøyskoler.*

FOR-2011-12-16-1256 *Forskrift om habilitering og rehabilitering.*

**Proposisjoner NOU og Stortingsmelding:**

NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge.*

NOU 2001: 16 *Frihet og mangfold*

NOU 2003: 16 *I første rekke*

NOU 2007: 11 *Studieforbund – læring for livet*

NOU 2009: 18 *Rett til læring*

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*

Prop. 1 S (2011–2012) *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak) for budsjettåret 2012*

SOU 2003:94 *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes förlag.

SOU 2003:112 *Deltagares upplevelse av folkbildning*. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen 2004. Stockholm: Fritzes förlag.

St.meld. nr. 18 (2001-2002) *Kvalitetsreformen Om høyere kunstutdanning*.

St.meld. nr. 23 (1997-98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*

### **Linker:**

Folkehøgskole.no <http://www.folkehogskole.no>

- Danmark <http://www.ffd.dk/>

- Sverige <http://www.folkhogskola.nu/>

- Finland [http://www.kansanopistot.fi/index\\_sve.html](http://www.kansanopistot.fi/index_sve.html)

Folkehøgskolerådet <http://www.folkehogskole.no/fhsr/helerundskriv.htm>

Grenland folkehøgskole <http://www.grenland.fhs.no>

ICD 10 (2011) <http://finnkode.kith.no/2012/#|icd10|ICD10SysDel|2596295|flow>

Informasjonskontoret for folkehøgskolen <http://folkehogskolene.net/if>

Informasjonskontoret for kristen folkehøgskole <http://nkf.folkehogskole.no/nkf>

Jæren Folkehøgskule <http://jarenfhs.no>

Norsk folkehøgskolelag <http://folkehogskolene.net/nf>

Nordfjord folkehøgskule <http://www.friluftslivskulen.no>

Lundheim folkehøgskole <http://www.lundheim.fhs.no>

Peder Morset folkehøgskole <http://www.pedermorset.no>

PUF <http://folkehogskolene.net/puf>

Risøy folkehøyskole <http://www.risøy.fhs.no>

Soltun folkehøgskole <http://soltunfhs.no>

Store norske leksikon: <http://snl.no/>

Sunnmøre folkehøgskule <http://www.sufh.no>

Toneheim folkehøgskole <http://www.toneheim.no>

Valdres folkehøgskule <http://www.vintereventyr.no>

Viken folkehøgskole <http://www.viken.fhs.no>

**Kataloger:**

Grenland folkehøgskole (2011-2012) *Gled deg!*

IF og IKF (2011) *Folkehøgskolene. Friår – ikke et år fri. Skoleåret 2012-2012 Alle folkehøgskolene.* Oslo: Fladby AS

Jæren Folkehøgskule (2011-2012) *Ditt år!*

Lundheim folkehøgskole (2011-2012) *Ett år. To linjer.*

Nordfjord folkehøgskule (2011-2012) *Nokre spor varer evig.*

Peder Morset Folkehøyskole (2011-2012) *Bli den du er!*

Risøy folkehøyskole (2011-2012) *Et hav av muligheter.*

Soltun Folkehøgskole (2011-2012) *Ditt beste år!*

Sunnmøre folkehøyskule (2011-2012) *sufh.*

Toneheim folkehøgskole (2011-2012) *Musikkfolkehøgskolen.*

Valdres folkehøgskule (2011-2012) – *midt i vintereventyret.*

Viken folkehøgskole (2011-2012) *Musikk for livet.*