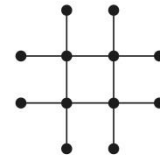




DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET



VID

Sammen for sårbare unge

Om diakonalt kirke-skole-samarbeid

Marit Juven Gjærde

Veileder

Professor dr. Kjetil Fretheim

VID vitenskapelige høgskole

Det teologiske Menighetsfakultet

AVH5070 Masteravhandling (30 ECTS)

Master i diakoni

Mai 2016

Sammendrag

Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: *På hvilken måte kan skole og kirke samarbeide til det beste for sårbar ungdom?*. Her legger jeg frem en dokumentanalyse med fokus på å finne en plattform for det diakonale kirke-skole-samarbeid. En utfordring i dagens skolehverdag er hvordan man skal møte sårbar ungdom. I denne oppgaven har jeg avgrenset meg til å utforske hvordan skolen og kirken jobber med ungdommer med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har sett på overordnede og ideologiske dokumenter med tilknytning til regjering og Den norske kirke. Disse dokumentene har jeg analysert med fokus på 1) hva de legger vekt på, i arbeidet med sårbar ungdom og 2) hvordan de forholder seg til samarbeid. Denne analysen har jeg deretter belyst med Axel Honneths teori om anerkjennelse.

Analysen viser at samarbeid mellom kirke og skole er mulig og vil kunne være fruktbart for ungdommenes beste. Felles forståelse av relasjonenes viktige rolle i menneskers utvikling og felles mål skaper et grunnlag for samarbeid, og diakoniens komplementære kompetanse gir et bidrag til arbeidet som er verdifullt.

Takk !

til deg som har holdt meg oppe og støttet meg
til deg som har fått meg til å le og tenke på andre ting
til deg som har lagd mat og tatt hånd om meg

til dere som har lagt grunnlaget

Gud

Lærere

Venner

Familie

meråpent bibliotek

kaffe

&

den norske stats lånekasse

slik at jeg har kommet meg gjennom alt

Spesielt takk til

Kjetil, for den bragd du har gjort ved å veilede meg gjennom oppgaven

Tante Liv, Elianne og Randi for friske blikk fra utsiden

Anne Elisabeth, Christina, Ingunn, Marius & Vilde

& Tone

INNHOLD

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Tema	1
1.2	Bakgrunn	1
1.3	Problemstilling	3
1.4	Begrepsavklaringer	3
1.4.1	Sårbarhet	4
1.4.2	Krenkelse og anerkjennelse	5
1.4.3	Diakoni	6
1.5	Avgrensninger	6
1.6	Metode	7
1.7	Relevant forskning	7
1.8	Disposisjon	8
2.0	TEORI	9
2.1	Axel Honneth	9
2.2	Krenkelser	10
2.3	Kampen for anerkjennelse	10
2.3.1	Den personlige anerkjennelsen – kjærlighet	11
2.3.2	Den rettslige anerkjennelsen – respekt	13
2.3.3	Den kollektive anerkjennelsen – solidaritet	14
2.4	Oppsummering	16

3.0	METODE	17
3.1	Utvalg av dokumenter	17
3.1.1	Utvalg og analyse av skole-dokumenter	18
3.1.2	Utvalg av kirke-dokumenter	20
4.0	SKOLEN OG SÅRBAR UNGDOM	23
4.1	Skolens møte med sårbar ungdom	23
4.2	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	24
4.3	Bedre læringsmiljø	26
4.3.1	Klasseledelse	31
4.3.2	Elevrelasjoner	33
4.3.3	Sosial kompetanse	34
4.3.4	Hjem-skole-samarbeid	37
4.3.5	Skolekultur	38
4.4	Sosialpedagogisk rådgivning	39
4.5	Skolefri	41
4.6	Anerkjennelse i skolens møte med sårbar ungdom	41
4.6.1	Personlig anerkjennelse	42
4.6.2	Rettslig anerkjennelse	43
4.6.3	Kollektiv anerkjennelse	43
4.7	Oppsummering	44
5.0	DIAKONI SOM HELSEFREMMEDE ARBEID.....	46
5.1	Kirkelig arbeid med helse	46
5.2	Diakoni – kirkens omsorgstjeneste	48
5.2.1	Diakonale kjerneverdier	50
5.2.2	Diakonienens fokusområder	51
5.2.3	Myndiggjøring	52
5.3	Diakoni i opplæringen	52
5.4	Diakonens profesjonalitet	54
5.4.1	Diakonenes dobbeltkompetanse	54
5.4.2	Frivillighet	54
5.5	Anerkjennelse i kirkens møte med sårbar ungdom	55
5.5.1	Personlig anerkjennelse	56
5.5.2	Rettslig anerkjennelse	56
5.5.3	Kollektiv anerkjennelse	57
5.6	Oppsummering	57

6.0	SAMARBEID MELLOM SKOLE OG DIAKONI	59
6.1	Hva sier skolens dokumenter om samarbeid?	59
6.1.1	Tverrfaglige samarbeid	60
6.1.2	Samarbeid med frivillige organisasjoner	61
6.2	Diakoni i samarbeid med det offentlige	62
6.2.1	Ordinært kirke-skole-samarbeid	63
6.2.2	Forutsetninger for godt samarbeid	64
6.2.3	Diakonal kompetanse	64
6.2.4	Diapraksis	65
6.3	Plattform for samarbeid	66
6.3.1	Styrke personlig anerkjennelse	67
6.3.2	Styrke rettslig anerkjennelse	68
6.3.3	Styrke kollektiv anerkjennelse	68
7.0	AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....	70
	LITTERATUR.....	71

SAMMEN FOR SÅRBARE UNGE

- OM DIAKONALT KIKRE-SKOLE-SAMARBEID

1.0 Innledning

1.1 Tema

Temaet for denne oppgaven er samarbeid mellom kirke og skole, om hvordan kirken kan være en ressurs i skolens møte med sårbare ungdommer. Jeg ønsker å finne ut om det er fruktbart at kirken tilbyr hjelp og støtte til skolen. Finnes det en felles forståelse av utfordringer og løsninger, eller jobber kirken og skolen forskjellig? Hvilke faktorer blir sett på som avgjørende i møte med sårbare unge?

Den siste tiden har det vært et stort fokus i media på barn og unge som mobbes i skolen. Historien om Odin (13) som tok sitt eget liv i 2014, etter lenge å ha blitt utsatt for mobbing, har gjennom media, fakkeltog og appeller stått i spissen i kampen mot mobbing de siste årene. Krenkelser fører mye vondt med seg. De går på menneskets person og bryter ned personens selvrelasjon, integritet og trygghet.

Denne oppgaven handler om hvordan skolene skal møte disse elevene og trygge deres skolehverdag. Oppgaven handler også om hvordan kirken skal møte mennesker i sårbare livssituasjoner og om diakonien kan være en nyttig ressurs i det psykososiale arbeidet på skolene.

1.2 Bakgrunn

Bakgrunnen for denne oppgaven er todelt. For det første finnes det samfunnsmessige utfordringer denne oppgaven ønsker å peke på og finne løsninger for. Disse vil jeg gi en beskrivelse av først i dette delkapittelet. Den andre delen forteller om en eksisterende forståelse av kirke-skole-samarbeid. Om hvordan man, stort sett, forstår dette samarbeidet i dag.

Ungdata (NOVA 2015) forteller om en ungdomsgenerasjon som er veltilpasset, aktiv og hjemmekjær. De fleste ungdommer er fornøyde med sine foreldre og trives godt i skolen. Ni av ti opplyser at de har minst en venn de kan snakke fortrolig med. Samtidig opplyser mange

at de sliter med bekymringer og stress i hverdagen. Så mange som en av tre jenter forteller at de er lite fornøyd med seg selv. De sliter med dårlig selvbilde, symptomer på stress, depressive symptomer og andre fysiske plager. Plagene gjelder ikke bare jentene, det er mange likhetstrekk mellom jentene og guttene som sliter mest. Disse ungdommene har også ofte dårligere forhold til sine foreldre, har færre venner og blir oftere mobbet.

«En særlig tydelig sammenheng finner vi mellom psykiske plager og det å bli utsatt for mobbing. Det er også et gjennomgående trekk at ungdom som sliter psykisk, oftere enn andre er involvert i ulike typer risikoatferd. De har betydelig større grad deltatt i kriminalitet, har oftere erfaring med rusmidler, og flere har skulket skolen» (ibid.: 4).

Det er disse ungdommene som også står i fare for å droppe ut av skolen før de har fullført grunnutdanningen. Selv om de fleste har det bra og trives på skolen, ser vi også at det er mange som sliter psykisk og fysisk, særlig med tanke på stress og prestasjonspress. Det er også en liten gruppe som ikke trives på skolen, som ikke har venner og som gjør det dårligere på skolen. En NOVA-rapport fra 2016 kobler også mobbing opp mot lav sosial status. Ungdommer fra lavere sosiale lag er ofte både de som blir mobbet og som mobber. De har ofte vanskeligere for å knytte bånd til jevnaldrende og har vanskeligheter med å hevde seg i jevnaldermiljøet (Bakken et.al 2016: 117).

I følge folkehelse rapporten (Helsedirektoratet 2015) skal grunnopplæringen bidra til de «nødvendige forutsetningene for fremtidig velferd, verdiskapning og bærekraftig utvikling» (ibid.: 100). Sentralt for skolen er elevenes trivsel, læring og utvikling for å kunne bidra i samfunnet. Her rapporteres det at 38 prosent av elevene som begynte i videregående opplæring i 2007 ikke fullførte innen fem/seks år (ibid.: 107). Det konkluderes med at det er et samsvar mellom prestasjoner på grunnskolen og frafall i videregående opplæring. Ungdommer som faller ut fra skolen står også i risiko for framtidig sosial eksklusjon (Frønes 2010: 31).

Dagens kirke-skole-samarbeid preges i stor grad av to tendenser: 1) Kirken inviterer til skolegudstjenester, undervisningsopplegg i kirken eller ute på kirkegården, 2) Skolen inviterer til skolene for å snakke om kristen tro og livstolkning. Begge disse tilfellene kan knyttes tett opp mot kirkens undervisningsoppdrag, trosopplæringen.

Med utgangspunkt i diakoniens oppdrag om å være tilstede for mennesker i sårbare livssituasjoner, er det grunn til å tro at et samarbeid for å styrke møtet med sårbare unge er en utfordring kirken bør vurdere.

I etterkant av avviklingen av statskirken og arbeidet med det livssyns åpne samfunn (jf. NOU 2013:1) vil det også være interessant å vite noe om hvordan det legges til rette for et slikt samarbeid. Vil det være problematisk med en frivillig organisasjon med religiøst grunnlag i samarbeid med en offentlig skole?

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i arbeidet som diakon ønsker jeg å bidra til å støtte ungdommer som sliter med sosiale og emosjonell utfordringer har jeg satt meg denne problemstillingen for oppgaven:

På hvilken måte kan skole og kirke samarbeide til det beste for sårbar ungdom?

Ut fra denne problemstillingen vil jeg se på hvordan skolen og kirken forstår sitt ansvar i møte med sårbar ungdom. Her benytter jeg meg av overordnede dokumenter som beskriver en ideologisk forståelse av skolen og Den norske kirkes arbeid med sårbarhet. Dette vil jeg analysere i lys av Axel Honneths teori om anerkjennelse. Anerkjennelse handler her om hvilke mellommenneskelige handlinger som legger til rette for utvikling av selvrelasjoner. Hvordan trekker dokumentene frem det som legger til rette for anerkjennelse?

Skolens og kirkens forståelse av hvordan de skal møte sårbarhet og hvordan dette belyses av Honneths forståelse av anerkjennelse legger et grunnlag for hvordan jeg kan vurdere om det er en plattform for samarbeid. Har kirken noe å tilby som skolen ikke har i møte med sårbarhet? Videre vil jeg dermed spørre meg hvordan dokumentene legger til rette for samarbeid. Hvilke muligheter og utfordringer ser jeg for samarbeid og på hvilken måte kan et slikt samarbeid være styrkende for møtet med sårbare unge.

1.4 Begrepsavklaringer

Videre er det noen begreper jeg behøver å avklare. Oppgaven vil ha et spesielt fokus på begrepet sårbarhet. Sårbarhet kobles i denne oppgaven opp mot det Honneth kaller krenkelser. Det er ikke snakk om en direkte kobling, men de henger i stor grad sammen. Nedenfor blir sammenhengen forklart. Diakoni vil være et viktig begrep i oppgaven. Det finnes flere forskjellige måter å se på dette begrepet, jeg vil også avklare hvordan jeg forstår begrepet

diakoni som ligger til grunn for arbeidet. Deretter vil jeg vise til avgrensningene jeg har gjort, og jeg vil kort forklare hva jeg mener med begrepene skole og kirke.

1.4.1 Sårbarhet

Det finnes flere forskjellige forståelser av begrepet sårbarhet. I dette delkapittelet ønsker jeg å vise til flerfoldigheten, men også likhetstrekkene blant noen av disse. Sårbarhet kan blant annet forsås ut fra sosialiseringperspektiv, relasjonelle perspektiv og utviklingspsykologiske perspektiv. Disse perspektivene er alle med på å gi en forståelse av hvordan jeg forstår sosial og emosjonell sårbarhet.

I denne oppgaven forstår jeg sårbarhet som en relasjonell reaksjon. Slik har alle mennesker en sårbar side, mennesket står i relasjon til andre og er et «produkt» av disse relasjonene. «Samspillsperspektivet innebærer at det er et forhold i og omkring barnet – altså individuelle, familiære og nettverksmessige forhold – som sammen kan innebære både risiko og resiliens» (Olsen & Traavik 2010: 28). Resiliens handler om den motstandskraften mennesket har, møte med relasjoner som bryter ned. Graden av sårbarhet avhenger av hvor godt mennesket er rustet gjennom indre styrke og ytre hjelp, eksempelvis kan manglende tilknytning i barndommen gi økt risiko for psykiske helseproblemer seinere (ibid.).

Det trekkes også frem i utviklingspsykologien at tilknytning er grunnleggende for unges håndtering av sårbarhet. En stor del av forekomstene av psykiske plager og mestringsvansker i ungdomstiden henger sammen med at ungdommene kan ha vært utsatt for omsorgssvikt eller andre overgrep i oppveksten. Disse handlingene nekter å tilkjenne individet aksept og respekt og hindrer det å ta imot omsorg og anerkjennelse, som er grunnleggende for utviklingen av selvaktelse og selvtillit (Killén 2012). Utviklingspsykologien erkjenner også at barn, i tilfeller hvor barna har utrygg tilknytning til foreldre, kan ha god utvikling og klare seg tross mangel på «mors» kjærlighet. Fellestrekk blant disse barna er at de har tilknytning utenfor familien, en bestevenn eller omfattende positiv kontakt med andre voksne (ibid.: 134).

Borge (2010: 30) bekrefter også at barnets motstandskraft henger sammen med både omgivelsene og barnets egenskaper. I tillegg til dette legger hun vekt på at sårbarhet må forstås relativt, ikke absolutt. På denne måten kan vi ikke si at noen er sårbare og andre er usårbare. Sårbarheten er ikke konstant, men varierer over tid, med personlighet og situasjoner. Når man påpeker at alle er sårbare, handler dette også om å ta bort skam fra dem som ikke greier seg like bra som andre i gitte situasjoner (ibid.).

Evenshaug og Hallen (2000) beskriver ungdomstiden som en spesielt sårbar tid. Utviklingen fra barn til voksen fører med seg mange sterke følelser og reaksjoner, den er sjeldent harmonisk og bærer preg av å være stressfylt og diskontinuerlig. I denne tiden spiller også andres, venners og klassekameraters, oppfattelse av hvem jeg er en stor rolle og vil prege hvordan jeg ser på meg selv. På denne måten vil blant annet mobbing fremme sårbarhet hos ungdommer.

Sårbarhet kan forstås som mangel på selvtillit, tro på seg selv og trygghet i hvem man er. Dette henger sammen med den omsorgen man blir nektet i tilknytning til andre. Sentralt knyttet til denne forståelsen av sårbarhet er også evnen til å komme seg videre. Motstandsdyktighet, resiliens og mestring er begreper som ofte benyttes for å omtale utfallet av situasjoner og omstendigheter som blant annet skaper stress. Det handler prosesser som gjenoppretter, opprettholder eller forbedrer psykologisk funksjon (Borge 2010: 13).

I problemstillingen nevner jeg sårbare unge som om det var en gruppe. Etter denne avklaringen av sårbarhet vil jeg løfte frem at dette derimot handler om hvordan man møter ungdommers sårbare sider, siden man kan forstå at ungdommer er i en sårbar livssituasjon. Dette må være et aspekt i det praktiske møtet med ungdommer generelt. I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense sårbare unge til ungdommer som sliter med sosiale og emosjonelle vansker. Med dette mener jeg spesielt elever som har problemer i forholdet til seg selv og som sliter i forhold til jevnaldrende, foreldre og/eller lærere. For disse ungdommene skaper sårbarhet en utsatt risiko for problematferd (Olsen & Traavik 2010: 80). Atferdsproblemene kan vi kjenne igjen både som ulike grader av utagerende problematferd og sosial isolasjon (ibid.).

1.4.2 Krenkelse og anerkjennelse

Vi kan se at begrepet sårbarhet blir knyttet til en mangel av selvtillit, trygghet og tilknytning. I teorikapittelet skal vi se nærmere på Honneths forståelse av anerkjennelse. Her vil vi se at «det sårbare mennesket» kan sammenlignes med Honneths forståelse av et menneske som mangler anerkjennelse. Det som setter mennesker i sårbare situasjoner er, ifølge Honneth, krenkende relasjoner. Krenkelsene er de handlingene som nekter mennesket anerkjennelse, enhver handling som ikke anerkjenner bidrar dermed til å legge til rette for utvikling av sårbarhet. På denne måten kan anerkjennelsen kobles opp mot menneskets mestring og resiliens. Honneth vil på denne måten vise til de mellommenneskelige relasjonene som viktige i individets utvikling av motstands-dyktighet. Dette vil vi se nærmere på i kapittel 2.

1.4.3 Diakoni

I denne oppgaven benytter jeg en karitativ forståelse av diakoni. Denne forståelsen er knyttet til diakonien som hjelp og støtte i møte med nød eller andre behov. På denne måten har den vært koblet opp mot en asymmetrisk relasjon mellom mennesker: hjelperen og de hjelpetrengende. Man kan derimot også forstå at ved å gå inn i denne relasjonen ønsker diakonien å rette opp i ubalansen og bidra til å virkeliggjøre likeverdet. For at dette skal skje må det skilles mellom tilstand og person: «[a]lle mennesker har samme verdi, alle er i noen grad i stand til å hjelpe, og alle vil i noen grad i løpet av livet trenge hjelp og omsorg» (Stifoss-Hanssen 2009: 173). En slik diakoniforståelse vil peke utover menigheten og dem vi kjenner. Den begrenser seg ikke til et gitt fellesskap, hvor noen er «innenfor» og andre er «utenfor» (ibid.). Slik kan jeg forstå diakoni som en omsorgstjeneste i mellommenneskelige møter. Møtene fordrer omsorg og støtte der det trengs, om dette er møter i menigheten eller utenfor menigheten. Diakonien handler dermed om å gi mennesker mulighet til å løfte seg selv opp, legge til rette for gode relasjoner, livsmestring og livskvalitet.

1.5 Avgrensninger

Jeg har gjort en del avgrensninger i arbeidet med denne oppgaven. Når jeg bruker begrepet sårbare unge er primærfokuset rettet mot ungdomsskoleelever med sosiale og emosjonelle vansker. På denne avgrensner jeg meg fra menneskers fysiske funksjonsnedsettelse og universell tilrettelegging. Med det mener jeg at jeg ikke kommer til å legge vekt på hvordan skolen møter elever med nedsatt syn, hørsel, leseforståelse. Med dette mener jeg derimot ikke at disse elevene kan være elever som også sliter med sosiale og emosjonelle vanskeligheter og dermed inkludert i oppgaven.

Jeg har også valgt å rette fokuset mot elever i ungdomsskolen. Dette er den siste delen av den pliktige utdanningen. Det skaper en god mulighet for å plukke opp de som sliter spesielt, ved å følge med på blant annet oppmøte i skolen, motivasjon og utvikling.

Jeg har også måtte ta en avgjørelse om ikke utrede årsakene til at vi finner sårbarhet i skolen. Her kunne det vært interessant å redegjøre for mobbing, trakassering, eller diskriminering. Dette har dessverre ikke denne oppgaven kapasitet til å gå inn på.

I oppgaven vil jeg i stor grad ta i bruk betegnelser som «kirke» og «kirken». Her avgrensner jeg meg til Den norske kirke. Jeg forstår kirken som en del av det sivile samfunn, på lik linje blant annet med frivillige organisasjoner (jf. Fretheim 2014: 33). Kontekstuellet kan deler av

analysen også samsvare for andre kirkesamfunn, dette har jeg valgt å ikke ta med i denne oppgaven.

1.6 Metode

Denne oppgaven bygger på en tematisk fremstilling av en dokumentanalyse. Jeg gått inn for å finne dokumenter som forteller om regjeringens fokus på arbeid i skolen for elever med emosjonelle og sosiale vansker. For å finne frem til dokumenter som kunne være interessante i møte med denne problematikken stilte jeg et spørsmål: «Hva skal til for å møte emosjonell og sosial sårbarhet på en god måte». Her var det noen dokumenter som utpekte seg, jeg plukket ut fire av dokumentene, her valgte jeg de av nyere dato, da disse etter min mening speiler dagens holdninger til skolens arbeid.

Videre gjorde jeg en innholdsanalyse av de utvalgte dokumentene, med spesielt fokus på noen forskningsspørsmål. Denne analysen samlet jeg tematisk slik den blir fremstilt i kapittel 4 og 6. Jeg vil utdype og problematiske utvalg og analyse i kapittel 3.

I møte med kirkens arbeid med sårbarhet har jeg gjort mye av det samme som beskrevet ovenfor. Jeg forøkte å se etter hvilke emner som var tydelige i arbeidet med mennesker i sårbare livssituasjoner. Dette arbeidet er i stor grad forstått som kirkens diakonale tjeneste. Dokumentene som er plukket ut er blant annet fra kirkens ledende organ Kirkemøtet og Kirkerådet. Denne analysen finner du i kapittel 5.

1.7 Relevant forskning

Denne oppgaven møter mange forskningstradisjoner med et stort utvalg av studier. Skolens arbeid med sosiale og emosjonelle vansker bygger blant annet på pedagogiske (Olsen & Traavik 2010, Skaalvik & Skaalvik 1996), psykologiske (Borge 2010, Gjørsum et. al 1998) og sosialfaglige (Befring et. al 2010) tradisjoner. Her nevner jeg bare noen i et stort mangfold av forskning. Disse legger i stor grad vekt på forholdet mellom resiliens, læring, selvoppfattelse og miljøperspektiv.

Det finnes også litteratur som kobler Honneths teori om anerkjennelse opp mot, blant annet, sosialt arbeid (Aamodt 1997) og arbeid med psykoterapi (Schibbye 2012). Honneths anerkjennelses teori benyttes også i møte med diakonalt arbeid (Korslien 2009).

Jeg har allerede vært innom forskning fra NOVA, Ungdata, som gir et bilde av barn og unges oppvekstvilkår, skolegang og fritid mm. (NOVA Rapport, Ungdata).

Det er også arbeidet en del med kirkens samarbeid med skolen i ulike utgivelser fra IKO (Gunleiksrud & Andersen 2008, Wolstad 2009, Gunleiksrud 2012). Og kirkens møte med sårbare unge (Engedal et al 2013).

1.8 Disposisjon

I det neste kapittelet legger jeg frem Axel Honneths teori om anerkjennelse. Jeg setter den kort inn i en forståelsesramme for hans sosialfilosofiske forskning ved å forklare hvordan han tar stilling til kritisk teori. De tre formene for anerkjennelse har et fundament i grunnleggende krenkelser som hemmer utviklingen av menneskets selvrelasjon. Derfor legger jeg også frem hva Honneth mener om krenkelser før jeg beskriver de grunnleggende formene for anerkjennelse.

I kapittel 3 vil jeg gi en innføring i dokumentanalyse som metode og en problematisering av metodevalg. Her forklarer jeg også hva jeg har lagt til rette for dokumentutvalg og hvordan jeg har analysert disse. Her vil jeg også fortelle om de tekstene som er med i utvalget.

Første delen av analysen finner vi i kapittel 4. I den første delen av kapittelet kommer jeg til å gjøre en tematisk fremstilling av funn i «skole-dokumentene» og hvordan disse overordnet beskriver arbeid med sårbarhet. Deretter vil jeg i siste del av kapittel 4 se funnene i lys av Honneths teori om anerkjennelse. Hvordan svarer skolens arbeid til Honneths forståelse av hva som hindrer sårbarhet?

I kapittel 5 legger jeg frem analysen av «kirke-dokumentene». På samme måte som ovenfor gjør jeg en tematisk fremstilling av funn i den første delen og ser dette i lys av Honneths forståelse av anerkjennelse til sist. Vil jeg her begynne å se noen likheter eller ulikheter mellom skolens og kirkens møte med sårbarhet?

I det siste analysekapittelet, kapittel 6, tar jeg for meg hvordan dokumentene fra skolen og kirken legger til rette for samarbeid. Dette vil sees i forhold til om det finnes en felles forståelse av arbeid med sårbarhet (kapittel 4 og 5). Finnes det en grunnleggende plattform for samarbeid? Og hvilke muligheter og utfordringer kan jeg se i sammenheng med et slikt samarbeid?

Til slutt, i kapittel 7, vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer. Her vil jeg gjøre et utblikk og foreslå eksempler for hvordan det kan se ut i praksis.

2.0 Teori

I denne oppgaven benytter jeg meg av Axel Honneths teori om anerkjennelse for å belyse dokumentenes forståelse av de mellommenneskelige utfordringene i møte med sårbare unge. Videre vil jeg legge grunnlaget for denne analysen, ved å legge frem Honneths teori om anerkjennelse.

2.1 Axel Honneth

Axel Honneth (f. 1949) plasserer seg selv innenfor en sosialfilosofisk ramme. I følge Rasmus Willig forstår han dette som en disiplin som bygger på sosiologi og moralsk filosofi. Sosiologien ønskes å være et normativt fundament for observasjoner og utsagn, mens moralfilosofien skal være «empirisk informert» (Willig i Honneth 2003: 11). Han er etterfølger av Jürgen Habermas på Johann Wolfgang Goethe Universitet i Frankfurt am Main, her er han professor i filosofi og direktør ved institutt for sosialforskning. I dag er han også professor i filosofi ved Columbia University. Hans verker, særlig med fokus på frihet og anerkjennelse, er i stor grad anvendt og referert til og hans tekster er oversatt til en rekke språk (ibid.: 7).

I sitt arbeid har Honneth satt søkelyset på hvordan vi i dag bør forstå kritisk teori. Slik at det kan være til hjelp for dagens sosialfilosofi. I sin avhandling *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie* (1982) finner han sitt utgangspunkt for en kritisk teori, bygget på Habermas' teori (ibid.: 9). *Foraktens sosiale dynamik. Et forsøk på at bestemme, hvor en kritisk samfundsteori står i dag* (første gang trykt i *Levithan* 1/1994) beskriver Honneth sin kritiske samfunnsteori som en samfunnsteoretisk tenkning med en bestemt form for normativ kritikk, hvor det «kritiske synspunktet er forankret utenomteoretisk som en empirisk interesse eller moralsk erfaring» (Honneth 2003).

Habermas trekker fokuset for kritisk teori fra produksjonsparadigmet til kommunikasjonsparadigmet, slik åpner han for den sosiale sfæren: subjekter med normative forventninger i møte med hverandre. Den «kommunikative handel» får dermed en normativ karakter. Språket kan betraktes som en normativ kjerne som er strukturelt nedlagt i den mellommenneskelige kommunikasjon. Kritisk teori handler da om å analysere de sosiale og kognitive hindringer som begrenser anvendelsen av de språklige regler (Honneth 2003: 35). Videre påpeker Honneth at de moralske erfaringene mennesket sitter med «ikke oppstår på

grunn av begrensningen av språklig kompetanse, men skapes av krenkelser av sosialt ervervede identitetskrav» (ibid.: 36).

Krenkelsene blir å forstå som forvrengninger av en god anerkjennelseskultur og selve kjernen i den kritiske sosialteorien. Den kritiske teorien bør dermed sette fokus på om nettopp erfaringen av forakt står i systematisk sammenheng med samfunnets strukturutvikling (ibid.: 42).

2.2 Krenkelser

Honneth knytter sin teori om anerkjennelse opp til negasjoner. Disse negasjoner er umoralske handlinger som bryter ned menneskets selvrelasjon. Tanken om det «urettferdige» har en sentral plass for å forstå sammenhengen mellom moral og anerkjennelse (Honneth 2003: 84). Når viktige deler av personens selvrelasjon ikke blir tatt på alvor og blir nektet anerkjennelse kan man kalle det en moralsk krenkelse (ibid.). Krenkelsene er handlinger eller ikke-handlinger som nedverdiger menneskets person i de tre grunnleggende sfærer hvor den praktiske selvrelasjon utvikles. Vi kjenner igjen krenkelsen som respektløse handlinger som bryter ned eller hindrer utvikling av menneskets identitet og selvforståelse. Krenkelsene skaper en moralsk erfaring av forakt i den som blir krenket. Forakten kan gjenkjennes som blant annet skam eller sinne (Honneth 2005: 38). Jeg vil gi mer konkrete eksempler på hvordan krenkelsene tar form innenfor de ulike rammene for anerkjennelse.

Krenkelsene kan forstås som respektløse handlinger som setter mennesker i sårbare situasjoner. På denne måten knyttes anerkjennelsesteorien opp mot moralteori og en universell forståelse av rett og galt. Denne vurderingen gjør Honneth ved å vise til kantiansk moralfilosofi og et teleologisk menneskesyn. Om hvert menneske skal holdes som et mål i seg selv vil enhver forakt for menneskeverdet kunne forstås som en moralsk krenkelse. Slik sett står også mennesket ovenfor moralske forpliktelser: å gjensidig handle for å utvikle de mellommenneskelige forutsetninger for identitetsdannelse – altså anerkjenne den andre (Honneth 2005: 74-75).

2.3 Kampen for anerkjennelse

Honneth forstår anerkjennelsen som den kommunikative forutsetning for menneskets vellykkede identitetsutvikling. I søken etter å finne motstykket til krenkelsene danner Honneth sin teori om anerkjennelsen. I arbeidet sitt henviser Honneth til «den unge Hegel». I sine skrifter fra Jena skjeler Hegel mellom tre former for sosial anerkjennelse (ibid. 43). Her

kan vi se en idé om at menneskets selvbylde er avhengig av erfaringen av sosial anerkjennelse. Identitetsfordringen drives frem gjennom en intersubjektiv kamp for anerkjennelse. Hegel har ideen klar, men mangler derimot en samfunnsteoretisk forståelse av hvordan et slikt hendelsesforløp ser ut (Honneth 2003: 82).

I den samfunnsteoretiske utviklingen av Hegels idé om anerkjennelse benytter Honneth seg av George Herbert Mead. Meads sosialpsykologiske idé om den intersubjektive erfaringen av anerkjennelse som grunnlag for den subjektive identitetsutvikling passer godt med Hegels idé (Honneth 1992: 71). Axel Honneths hovedverk kan sies å være avhandlingen *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1992, engelsk oversettelse utgitt 1995). I denne avhandlingen tar Honneth for seg Hegels og Meads idé om anerkjennelse for å argumentere for sin egen forståelse av anerkjennelsens plass i den sosiale virkelighet. Her skiller Honneth mellom tre sfærer for anerkjennelse: den personlige, den rettslige og den sosiale eller kollektive anerkjennelsen. Videre vil jeg gi et innblikk i disse anerkjennelses-sfærene.

2.3.1 Den personlige anerkjennelsen – kjærlighet

Honneths første anerkjennelsessfære bygger på Hegels idé om å være eller å bli seg selv i andre («being oneself in another»). Hegel legger frem denne kjærligheten som den er i en moden og romantisk relasjon. Honneth går dypere og lengre i sin forståelse av anerkjennelsen som er bygget på kjærlighet og begrunner den i Winnicotts objektrelasjons teori, den grunnleggende tilknytningen i primære relasjoner (Honneth 1995: kap 5).

Tilknytningsteoriene tar utgangspunkt i mor-barn-relasjonen og utviklingen av tillitt. I denne relasjonen er bekreftelsen av barnet er grunnleggende element. Gjennom denne tilknytningen bør barnet møte en affektiv godkjennelse. Barnets behov skal til enhver tid bli sett og svart, på denne måten utvikler det en tillit til tilknytningspersonen. Anerkjennelsen bærer preg av å være en følelsesmessig godkjennelse («approval») eller oppmuntring. Tilliten barnet oppnår i denne anerkjennende relasjonen er grunnleggende for dets mulighet til å forholde seg til omsorg og kjærlighet senere i livet (ibid.).

Hegel forsto denne typen anerkjennelse som en kommunikasjon mellom disse to: 1) å være trygg i seg selv og 2) å være trygg i tilknytningen til andre. Å være trygg i seg selv bygger på personens tillit til at det er elsket som seg selv av andre man selv er glad i. Dette er en grunnleggende del av det å kunne være tilstede som seg selv, som subjekt, i en relasjon. Å

være trygg i forening med andre handler om hvordan personen opplever sitt forhold til andre mennesker. For eksempel at det klarer å åpne opp og ta imot omsorg. Grunnleggende for anerkjennelsen er at denne tilknytningen er gjensidig, at personene er til stede, hjemme i hverandre (ibid.).

For å utvikle seg til å bli et selvstendig menneske, som kan gjengjelde denne anerkjennelsen, opplever mor-barn-relasjonen å bli brutt. Barnet får behov for å skape et skille mellom seg selv og sin omsorgsgiver. I dette skillet forstår barnet at det er avhengig av denne kjærlige omsorgen som «mor» har gitt og vil heretter fordre denne relasjonelle anerkjennelsen. Som et autonomt og egenrådig individ kan nå barnet gå inn i anerkjennende relasjoner som «being oneself in another». Slik kan relasjonene modnes i det subjektet erfarer seg selv som rekonsiliert med en annen. Denne erfaringen handler om at møtet med andre også bygger opp eller opprettholder individets egne grenser (ibid.).

Personen utvikler sin selvrelasjon («relation-to-self») når det vet med seg selv at det er elsket av noen som det selv kjenner kjærlighet til. Vi kan se det slik i utviklingspsykologien: i det barnet blir kjent med «mors» uselviske kjærlighet, skaper det tillit, ikke bare til «mor», men også til seg selv. Med anerkjennelse som bygger på gjensidig omsorg og kjærlighet for den andre har vi sett at mennesket utvikler trygghet og fortrolighet til andre mennesker (ibid.).

«[B]ecause of this relationship of recognition prepares the ground for a type of relation-to-self in which subjects mutually acquire basic confidence in themselves, it is both conceptually and genetically prior to every other form of reciprocal recognition. This fundamental level of emotional confidence – not only in the experience of needs and feelings, but also in their expression – which the intersubjective experience of love helps to bring about, constitutes the psychological precondition for the development of all further attitudes of self-respect» (Honneth 1995: 107).

Denne formen for anerkjennelse er gjennomgripende allerede fra barnets første blikk (som en søken) etter «mors» omsorg. Selvtilliten er den første selvrelasjonen som dannes og er en forutsetning for at personen kan tre inn i intersubjektive forhold (Willig i Honneth 2003: 15). Den personlige anerkjennelsen skapes i de nærmeste relasjonene. Den opprettholdes av familie og venner og gjør personen i stand til å uttrykke seg og å forstå seg selv som et subjekt som kan ta del i fellesskap. Den er også nødvendig for utviklingen av andre selvrelasjoner, for at personen skal kunne utvikle seg innenfor de andre anerkjennelsessfærene og for at personen skal kunne delta i det offentlige liv (ibid.).

Slik vi har sett ovenfor er det alltid en negasjon av anerkjennelsen. I den personlige sfæren brytes selvrelasjonen ned av det som hindrer personen å skape grunnleggende tillit til andre mennesker og omverdenen. Den personlige og emosjonelle forakten skapes gjennom krenkelser som omsorgssvikt, mishandling og overgrep (Honneth 1995: 129).

2.3.2 Den rettslige anerkjennelsen – respekt

Honneths tanker om rettslig anerkjennelse bygger også på objektrelasjonsteorien, men har ikke empirisk forskning som bygger oppunder dens aktualitet. I utredningen av denne modellen brukes det en begrepsanalyse. Begge grunnlegges av en historisk rekonstruksjon som skiller mellom tradisjonelle og utviklede samfunn (Honneth 1995: kap 5).

Denne analysen skiller mellom to semantiske aspekter ved begrepet respekt slik det kan forstås sett i forhold til anerkjennelse («recognition respect»). Ihering systematiserte ulike typer sosial respekt og kom blant annet fram til at i møte med rettslig anerkjennelse måtte respekt være å møte et menneske som et mål i seg selv. Sosialt sett vil derimot et menneske bli vurdert og respektert utfra en sosial oppfattelse av verdi (Ihering i Honneth 1995: 113). Slik legger Ihering grunnlaget for Honneths skille mellom rettslig anerkjennelse og sosial aktelse («social esteem»). Sosial aktelse kommer vi tilbake til i den tredje sfæren for anerkjennelse.

Med den kantianske forståelsen av at mennesket er et mål i seg selv vil man også forstå mennesket som innehaver av grunnleggende kvaliteter. Respekt slik vi kan forstå den i møte med rettslig anerkjennelse er grunnleggende universell og bygger på en forståelse av at man alltid står i forhold til mennesker som er bærere av personlige kvaliteter. På denne måten kan vi forstå den rettslige anerkjennelsen som et grunnlag for utviklingen av individets personlige autonomi. Dette henger sammen med en forståelse av at menneskets grunnleggende kvaliteter, at vi blant annet forstår mennesket som rasjonelt, fritt og unikt:

«[I]n the state ... man is recognized and treated as a *rational* being, as free, as a person; and the individual, on his side, makes himself worthy of this recognition by overcoming the natural state of his self-consciousness and obeying a universal, the will that is a manner that is universally valid, recognizing them – as he wishes to recognize him – as free, as persons» (Hegel i Honneth 1995:108)

Hegels «state» skisserer hvordan menneskets forståelse av seg selv henger sammen med den relasjonelle anerkjennelsen av personlig autonomi. «State» kan her forstås som rettighetsbaserte samfunn, hvor anerkjennelsen av personlig autonomi er en del av den faktiske gjeldende rett. Rettighetsbaserte samfunn legger til rette for menneskets autonomi, frihet og rett gjennom sine nedskrevne lover. På denne måten henger utviklingen av rettslig anerkjennelse sammen med utviklingen av samfunnet (Honneth 1995: kap 5).

Grunnlaget for å kunne snakke om en felles forståelse av hverandre som rettslige individer bunner i en universell forståelse av moralitet. Honneth peker på at utviklingen fra tradisjonelle til post-tradisjonelle samfunn legger til rette for en postkonvensjonell forståelse av lovgivning. På denne måten utvikler lovgivningen mot et uttrykk for universell interesse. Vi kan for eksempel forså utviklingen av menneskerettighetene som et utfall av dette. Innenfor et gitt samfunn skal det dermed ikke være noen som mottar spesielle privilegier eller unntak i møte med loven. Den normative praksisen her følger dermed om alle er enige i prinsippet om at alle er frie og likestilte. I det vi kan forstå alle andre som bærere av rettigheter, forstår vi oss selv som rettslige mennesker fordi vi kan være sikre på at våre krav er menneskelige fordringer som vil bli møtt (ibid.).

Gjennom erfaringen av å bli rettslig anerkjent ser det voksne mennesket sine handlinger universelt respektert. Vi kan si at det er personens autonomi blir bekreftet i den rettslige anerkjennelsen. I dette blir mennesket mer klar over seg selv som en moralsk ansvarlig person. Ved å bli rettslig anerkjent utvikler mennesket selvrespekt. Bevisstheten om at andre mennesker fortjener respekt fører til en forståelse av at også jeg bør møtes med respekt fra andre, men også fra meg selv (ibid.).

Menneskets moralske tilregnelighet krenkes når det nektes rettigheter på lik linje med andre. Dette omfatter alt fra de individuelle rettslige krenkelser som bedrag og villedning til rettslig diskriminering av grupper som ekskluderes fra samfunnets eller de universelle rettigheter (Honneth 1995: 88).

2.3.3 Den kollektive anerkjennelsen – solidaritet

Den tredje anerkjennelsessfæren knytter Honneth til den andre begrepsforståelsen av respekt. Denne bruken av begrepet respekt kobles til redegjørelsen av anerkjennelse i verdibaserte fellesskap («communities of value»). Til forskjell fra den anerkjennelsen som uttrykker respekt på grunnlag av generelle og universelle karaktertrekk kan vi forstå kollektiv eller

sosial anerkjennelse som sosial aktelse («social esteem») eller respekt på grunnlag av personlige karaktertrekk, ferdigheter og evner (ibid.).

Aktelse er en handling hvor vi respekterer personer på grunnlag av det som skjeller dem fra andre. Sosial aktelse er en referanseramme for hvordan verdien av karakteristiske trekk måles innenfor et gitt fellesskap. Anerkjennelsen innenfor en slik forståelse henger sammen med hvilke karaktertrekk og evner som er normert og sett opp til. Grunnleggende for denne formen for anerkjennelse er at det finnes en intersubjektiv verdiforståelse («value-horizon») som er felles for alle (ibid.).

Solidaritet som en modell for anerkjennelse legger samfunnets eller fellesskapets verdier og normer til grunn for hvordan vi møter hverandre med respekt. De normer og verdier som er gunstige for fellesskapet vil legge til rette for hvilke holdninger og handlinger som anerkjennes i det gitte fellesskapet. Verdier er kulturelle og defineres, dømmes og realiseres gjennom mellommenneskelige relasjoner og bestemmes ut fra ønskede etiske mål (ibid.).

I det moderne samfunnet er det en forutsetning for solidaritet at mennesker møter hverandre i relasjoner av symmetrisk aktelse. Det vil si at personer ser hverandre i lys av verdier som gjør evner og prestasjoner viktige for felles praksis («shared praxis»). Mennesker må ha gjensidig omsorg og toleranse for det individuelle og står for utviklingen av den andres evner og holdninger. Når alle utvikler seg til å være den beste av seg selv, kan vi nå samfunnets felles mål. Individualiseringen av prestasjoner fører med seg søken etter å realisere egne evner gjennom prestasjoner som anerkjennes av andre. Mennesket anser seg som verdifulle i fellesskapet i det det kan bidra med prestasjoner som går i samsvar med felles normer for adferd (ibid.).

Med sosial aktelse som anerkjennende handling kan individet utvikle sine evner og prestasjoner, slik at de blir sett på som verdifulle ressurser i fellesskapet. Den personlige selvrealiseringen utfordrer mennesket til å gjøre sitt for å søke samfunnets felles mål. Ved å være et bidrag inn i fellesskapet selv-realiseres mennesket. Den praktiske selvrelasjonen bærer også preg av en fellesskapsorientering. Et fellesskap opplever solidaritet med hverandre på grunnlag av felles verdiforståelse. Honneth forstår her solidaritet som «interaktive forhold hvor subjektene gjensidig sympatiserer med hverandres forskjellige måter å leve på, på grunnlag av en symmetrisk aktelse» (Honneth 1995: 128, min oversettelse). Da kan vi forstå utviklingen av den praktiske selvrelasjonen slik:

«The practical relation-to-self that such an experience of recognition allows individuals to attain is thus a feeling of group-pride or collective honour. Here, the individuals knows himself or herself to be a member of a social group that can collectively accomplish things whose worth for society is recognized by all other members of society. In the internal relations of such groups, forms of interaction normally take on the character of relationships of solidarity, since each member knows himself to be esteemed by all others to the same degree» (ibid.).

Solidariteten og selvrelasjonen bygger altså på en følelse eller forståelse av å være del av en gruppe som gjensidig anerkjenner «medlemmenes» særegne evner, ferdigheter og deltakelse i fellesskapet. Den gjensidige aktelsen innad i gruppen fører til at medlemmene også kan akte seg selv. Selvaktelsen utvikles altså på grunnlag av en tro på at det man har å tilby fellesskapet har en verdi for andre (ibid.).

Selvaktelsen trues av at det gjennom ydmykelse og respektløshet blir gjort klart for de andre i gruppen at man ikke fortjener anerkjennelse på grunnlag av de evner og karaktertrekk man innehar. Fornærmelsene kan være alt fra harmløse overseelser til å være omfattende tilfeller av stigmatisering (Honneth 2003: 89).

2.4 Oppsummering

Honneths teori om anerkjennelse uttrykker en forståelse av at mellommenneskelige møter er grunnleggende for hvordan vi møte oss selv. Anerkjennelsen er den moralske handling som møter mennesket på en «god» måte slik at det kan oppfatte sin egen verdi. Anerkjennelsen kommer i tre former. Den første og grunnleggende formen for anerkjennelse er omsorg og kjærlighet. Når mennesket blir møtt med kjærlighet blir det forståelig at det er verdt tillit, på denne måten utvikler mennesket selvtilit. Dette skjer i den personlige sfæren, i nære relasjoner, slik som familie og venner. På den samme måten utvikler mennesket selvrespekt gjennom opplevelsen av å være likestilt og likeverdig andre mennesker via like rettigheter i den rettslige sfæren. Den siste formen for anerkjennelse bidrar til at mennesket opplever å være verdsatt som en del av et fellesskap gjennom anerkjennelse av menneskets spesifikke evner og karaktertrekk.

Denne teorien skal jeg videre benytte for å belyse hvordan arbeidet med sårbare unge søker å anerkjenne elever med sosiale og emosjonelle vansker, slik at de kan utvikle sin motstandsdyktighet gjennom å bygge gode relasjoner til seg selv.

3.0 Metode

Denne oppgaven bygger på en metodisk dokumentanalyse. Dokumentanalysen jeg tar i bruk i denne oppgaven er en kvalitativ forskningsmetode hvor dokumentene er bærere av data som benyttes for å belyse en satt problemstilling (Repstad 2009: 103). Utvalget av offisielle dokumenter som skal belyse en problemstilling innebærer i stor grad om forskerens subjektive tolkning av innhold. Det også viktig i utvelgelsen av dokumenter å vurdere hvilken validitet tekstene har (ibid.: 105, Bryman 2012: 545). Det er ikke alltid dokumenter har samme intensjon og funksjon (Repstad.: 2009: 105). I min analyse av dokumentene har det dermed også vært viktig å være klar over at min og andre leseres vurdering av dokumentenes kan være forskjellige fra forfatterens tanker.

Det jeg ser på som mest problematisk med dokument-analyse i en praktisk-orientert oppgave er om tekstene samsvarer med praksisen. I hvor stor grad handler skolen og kirken utfra en overordnet ideologisk ramme? Denne oppgaven vil ikke gi innblikk i hvordan dette former seg på praksisfeltet. For få dette perspektivet kunne man gått inn i feltet og gjort case-studier med observasjoner og intervjuer eller gjort kvantitative spørreundersøkelser. Det har jeg valgt bort i denne oppgaven. Det ville blant annet være andre hensyn å ta om man skulle gjort en casestudie med sårbare ungdommer i fokus. Forskningsetisk forstår jeg en dokumentanalyse som sikrere enn empiriske casearbeid, selv om det fører til andre type begrensninger.

3.1 Utvalg av dokumenter

Jeg har gjort et strategisk utvalg av dokumenter. Jeg har gått til to forskjellige «kilder» for å finne dokumentene. Først har jeg gjort et utvalg av dokumenter som gir innblikk i den offisielle og overordnede, skolepolitiske diskurs. Deretter har jeg gjort et utvalg av dokumenter innenfor den kirkelige kontekst. I arbeidet med slike tekster vil det være en fordel å ha klart for seg om tekstene er troverdige og hvilke kilder det henvises til. Det vil også være naturlig å forholde seg kritisk til deres virkelighetsforståelse, om denne er representativ (Bryman 2012: 550).

Dokumentene jeg har benyttet meg av er overordnede tekster, dokumenter utgitt av Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet (Udir), norske offentlige utredninger (NOU), samlet sett vil jeg kalle disse «skole-dokumentene» videre i oppgaven. Jeg har også gjort et utvalg av «kirke-dokumenter» fra Kirkerådet (KR), Kirkemøtet (KM) og Ungdommenes Kirkemøte (UKM).

Skole-dokumentene gir en overordnet og ideologisk forståelse av hvilken skolekultur staten ønsker at den norske skole skal bære. På denne måten er tekstene normative, men bærer også preg av et ønske om å få en praktisk virkning. Analysen jeg gjør av dokumentene skal bidra til å få en forståelse av hvordan skolene skal eller bør arbeide med sårbare unge og hvorvidt det legges til rette for samarbeid med det øvrige samfunn. Jeg gjør dermed en innholdsanalyse, jeg leter etter tematikker og forståelser som kan belyse min problemstilling (ibid.: 557-559). Den samme problematikken kan vi finne igjen i kirke-dokumentene. I utvalget av skole-dokumenter hadde jeg en tanke om at de nyeste dokumentene ville være nærmest dagens forståelse. Her har jeg derimot ikke tatt hensyn til den aktuelle skolepolitikken, dette kan være problematisk. Meldingene som er benyttet er fra Stoltenberg-regjeringen, dermed sier den ikke noe om hvordan Solberg-regjeringen forstår dette arbeidet.

Analysearbeidet i denne oppgaven er tredelt. Først har jeg gjort en innholdsanalyse av dokumenter som belyser problemstillingen fra skolen side. Denne analysen ligger til grunnlag for arbeidet jeg har gjort med tekster som belyser kirkens arbeid og møte med sårbare unge. Temautvalget som trekkes ut fra den første analysen har dermed vært med på å gi en retning for hvilke dokumenter jeg har plukket ut for å gi et innblikk eller «svar» fra kirken. I den siste delen av analysearbeidet tar jeg for meg både skole-dokumentene og kirke-dokumentene og ser etter hvordan de forholder seg til samarbeid på tvers av fagtradisjoner.

3.1.1 Utvalg og analyse av skole-dokumenter

I forkant av utvalget til den første analysen har jeg stilt meg selv noen spørsmål å rette forskningen etter: «Hva tenker skolene skal til for å møte sårbare unge?», «Hva skal til for å forebygge sårbarhet?», «Hvordan legge det til rette for samarbeid med frivillige organisasjoner?» og «Sier dokumentene noe spesifikt om samarbeid med kirke?». På den andre siden har jeg også med meg Honneths teori om anerkjennelse i min lesing av dokumentene: «Hvordan svarer skolen på sårbarhet og på hvilken måte henger dette sammen med teorien Honneth legger frem?». Disse spørsmålene som jeg stiller meg på forhånd innebærer at jeg har et sett med briller, og en forforståelse, som preger min lesing av dokumentene. I mitt tilfelle har jeg gjort et systematisk utvalg av dokumenter som belyser skolens håndtering av sårbarhet. I utvelgelsesprosessen har jeg vært på sentrale nettsider og lest gjennom ulike dokumenter med tematikk som knyttes til min problemstilling. Jeg har deretter valgt ut dokumenter jeg mener gir et godt innblikk i problematikken.

Regjeringens hjemmesider (regjeringen.no) er regjeringens offentlige informasjonskanal på nett, her samles blant annet dokumenter fra regjeringen, departementene og Statsministerens kontor. Her uttrykkes det at man finner de viktigste dokumentene om utdanning. Dermed syntes det naturlig for meg å plukke mitt utvalg herifra. Jeg var på leit etter dokumenter som handlet om grunnskole, arbeid med sårbare ungdommer og samarbeid med frivillige organisasjoner. Jeg søkte, leste, skummet og bladde meg igjennom et stort nett av dokumenter og høringer.

Utvalget ble deretter konsentrert til disse tekstene:

- *Rett til læring* (NOU 2009: 18)
- *Læring og fellesskap* (Utdanningsdirektoratet 2010-2011a – Meld. St. 18)
- *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Utdanningsdirektoratet 2010-2011b – Meld. St. 22)
- *Å høre til* (NOU 2015: 2)

Blant disse er det to offentlige utredninger og to meldinger til Stortinget. Norges offentlige utredninger (NOU) er utvalg nedsatt av regjeringen til å utrede en sak eller et saksområde. Disse danner ofte et grunnlag for meldinger og proposisjoner fra regjeringen til Stortinget. Meldingene til Stortinget er orienteringer om saker regjeringen ønsker å få drøftet i Stortinget. Slik kan regjeringen presentere nye saker uten forslag til vedtak (Stortinget.no om meldinger til Stortinget). Slik kan vi se de to siste meldingene til Stortinget med grunnlag i utredningen fra 2009, særlig *Læring og fellesskap* bygger på denne utredningen.

Her vil det være viktig å være klar over at det er regjeringen som sette utvalget for utredningene. Dette kan jo være med å fargelegge hvilken forståelse som kommer til uttrykk og hva som vil bli vektlagt i utredningene. I tillegg til dette skriver utvalget ut fra et mandat, de har fått noen fokusområder eller spørsmål de skal besvare, dette vil også være med å prege innholdet i utredningene.

Sakene som løftes opp her er ofte utredet av utvalg plukket ut av regjeringen. Utvalgene får ofte navn etter sine ledere, NOU-ene som benyttes her kalles dermed Midtlyng-utvalget (NOU 2009:18 – *Rett til læring*) og Djupedal-utvalget (NOU 2015:2 – *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*). Utredningene danner ofte grunnlaget for regjeringens meldinger til stortinget, saker de ønsker skal løftes frem og drøftes. I analysen benyttes meldingene *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Utdanningsdirektoratet 2010-2011a) som følger opp Midtlyng-

utvalget og *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet 2010-2011b) som bygger på Regjeringens mål for grunnopplæringen, tidlig innsats, kompetansestyrking som allerede er uttrykt i tidligere meldinger til Stortinget¹.

Det er ikke enda kommet noen vurdering av Djupedal-utvalget, regjeringen varsler at det vil komme en helhetlig oppfølging i løpet av våren 2016 i Innstillingen til *Dokument 8:38 S* om en styrket innsats mot mobbing i skolen (Innst. 216 S). Derfor kan vi ikke vite noe om hvordan Solberg-regjeringen forholder seg til denne utredningen.

Når meldingene kommer til høring i Stortinget følger det også en innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Her fremmes det forslag fra alle partiene som er i Stortinget.

I tillegg til disse dokumentene har jeg også sett på dokumenter og ressursmateriale fra utdanningsdirektoratet (Udir). Her har jeg analysert tekster fra deres nettside, udir.no:

- *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen* (Udir 2007),
- *Retten til et godt psykososialt miljø* (Udir 2010)
- *Bedre læringsmiljø* (2009-2014).

Bedre læringsmiljø er Udir sin satsning på læringsmiljøet i skolene. I arbeidet har jeg også kommet over Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK-06 og Opplæringslova. Dette er også tekster som blir brukt som et grunnlag for hvilke plikter skolen har ovenfor sårbare unge og er dermed ofte brukt i dokumentene som analyseres.

3.1.2 Utvalg av kirke-dokumenter

Videre har jeg tatt et utvalg av tekster fra kirkerådet, kirkemøtet og ungdommens kirkemøte for å finne ut hvordan kirken jobber i møte med sårbarhet. Her er det helt naturlig at diakonien kommer tydelig til syne. Vi har sett at diakoni kan forstås som kirkens omsorgstjeneste. Det er mange av de samme forskningsspørsmålene som har vært grunnleggende for analysen av kirkens forhold til sårbare unge. Her trekker jeg spesielt frem tekster og dokumenter som belyser kirkens rolle som en samarbeidspartner i arbeidet med sårbare unge. Det blir også

¹ Blant annet ligger disse stortingsmeldingene til grunn for *Motivasjon - Mestring – Muligheter* (2011:9): St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid for læring*, Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*.

naturlig å se på kirkens samfunnsengasjement og eksisterende samarbeidet med det offentlige, da disse kan bidra til å forstå hvordan kirken samarbeider med det offentlige.

Utvalget av tekster har jeg gjort etter å følge vedtakene fra kirkemøtene slik vi finner dem på kirkens nettside, kirken.no, og plukket ut det som har betydning for min problemstilling. Jeg har også forholdt meg til nettsiden som en ressursportal og søkt meg frem til nyttige dokumenter. Her er mitt utvalg:

- *Kirke og helse* (Angell & Selbekk 2005)
- *Kirke og helse* (KR 2015)
- *Plan for diakoni* (KR 2008)
- *Gud gir, vi deler. Plan for trosopplæring* (KR 2010)
- *Diakoni i kontekst* (LVF 2010)
- *Diakoni og samhandling* (Jordheim & Korslien 2010)

Her har jeg plukket ut dokumenter som forteller om kirkens omsorgsarbeid og samfunnsengasjement når det kommer til helsefremmende arbeid. Kirkemøtets vedtak (09/15) og utretningen i forkant av dette vedtaket om *Kirke og helse* (2015) er et grunnleggende dokument for å gi oss innsikt i disse forholdene.

Samtidig vil det være naturlig å ta for seg dokumenter som er grunnleggende for kirkens diakoniforståelse. Blant disse står *Plan for diakoni* og *Diakoni i kontekst* frem som nyttige tekster. Samtidig har jeg også sett på hvordan kirkemøtet og ungdommens kirkemøte forholder seg til diakonalt arbeid med sårbare unge og samarbeid med skolen.

Når jeg skal analysere hvordan kirken kan samarbeide med skolen har det vært naturlig for meg å se etter sammenligninger. I arbeidet med Samhandlingsreformen har det blitt gitt ut et eget dokument som omhandler diakoniens rolle i Samhandlingsreformen og diakonalt samarbeid med den offentlige helse og omsorgssektoren. *Diakoni og samhandling* vil på denne måten kanskje kunne gi oss noen nyttige innspill til hvordan samarbeid med det offentlige kan se ut. Her vil også *Helse og kirke*-rapporten fra 2005 kanskje hjelpe oss å gi et lite innblikk i hvordan diakonene har forstått sin rolle som samarbeidspartner.

Årsaken til at jeg har også har valgt å legge fokus på trosopplæringsplanen er spørsmålet om hvilket forhold diakonien har til opplæring og pedagogikk. Peker trosopplæringsplanen på «kirkelig» måte å møte sårbare unge på? Jeg vil også trekke frem hvordan KM og UKM belyser samarbeidet med det offentlige og fokus på mennesker i sårbare livssituasjoner.

Videre følger de tre analysekapitlene. Her skal jeg se på hva skole- og kirke-dokumentene trekker frem i arbeidet med sårbarhet. I slutten av hvert kapittel belyses dette i møte med Honneths tanker om anerkjennelse. Her vil jeg se på hvordan tekstene uttrykker de mellommenneskelige forholdene som grunnlag for å skape motstandskraft hos sårbare unge. Det siste analysekapittelet skiller seg fra de to ovenfor: her kommer jeg til å legge frem en analyse av både skole- og kirkedokumentene og drøfte forståelsen av muligheter og utfordringer for samarbeid mellom skole og kirke.

4.0 Skolen og sårbar ungdom

Som forklart i metodekapittelet har jeg i denne delen av oppgaven gått systematisk igjennom dokumenter publisert av regjering, storting og utdanningsdirektoratet med fokus på skolens arbeid med sårbarhet. Hva står det i dokumentene om skolens møte med sårbarhet? Hvilket arbeid legges det vekt på i møte med sosiale og emosjonelle vansker? Analysen deles opp i to deler: først prøver jeg å få fatt på hvilken praksis det blir lagt vekt på i arbeidet med sårbare unge. Deretter ønsker jeg å belyse dette materialet med Honneths teori om anerkjennelse.

4.1 Skolens møte med sårbar ungdom

Midtlyng-utvalget hadde som målsetting å utrede hvordan undervisningen kan legges opp for å sikre et inkluderende fellesskap som gir like muligheter for læring og utvikling for alle barn og unge (NOU 2009:18; 2009: 13). I denne sammenheng la utvalget frem en utredning med fokus på tilretteleggingen av undervisningen og forståelsen av tilpasset opplæring versus spesialundervisning. Her var det sentrale spørsmålet hvordan det kunne legges til rette for sårbare ungdommers tilhørighet og deltakelse i undervisningsopplegget.

Målgruppen for denne utredningen er stor. Elever med særskilte behov defineres eksempelvis som elever som har vansker for å delta aktivt i opplæringen. Noen undersøkelser peker på at dette kan gjelde opp mot 25 % av elevene i norsk skole. Det er derimot ikke mer enn 6-7 % av elevene som får spesialundervisning i skolen (ibid.: 14). Mandatet fokuserer spesielt på en målgruppe som treffer bredt innenfor «psykisk helse, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker» (ibid.:129). På denne måten plasserer utredningen seg som en ressurs i møte med min problemstilling.

Utvalget slår fast at atferdsproblemer «må forstås i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet i skolen», med fokus på følgende faktorer som forklarer problematferd. 1) Dårlig klasseledelse: læreren mangler autoritet og er ettergivende og reaktiv, er inkonsekvent i regelhåndheving, har uklare forventninger og lite oppmuntring av prososial atferd, og det er lite struktur og elevengasjement i undervisningen. 2) Relasjonen mellom lærer og elev er negativ og konfliktfylt. 3) Klassemiljøet er preget av lite samhold og støtte, og det er konkurranse og konflikter. 4) Det er mangel på skoleomfattende planer for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse. 5) Elever med atferdsvansker gis segregerte opplæringstilbud. Problematferd kan på denne måten ikke forklares kun ut fra elevenes egenskaper (ibid.: 133). Midtlyng-utvalget uttrykker det slik:

«Elever som viser ulike former for problematferd, har en dårligere relasjon til lærer, lavere sosial kompetanse, mindre motivasjon, dårligere relasjon til medelever og lavere trivsel enn alle andre elevgrupper. Videre er de også blant de elevene i skolen med klart dårligst skolefaglige prestasjoner» (ibid.)

Midtlting-utvalget refererer til psykisk helse som «utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner og evne til fleksibilitet» (ibid.: 134). Elever med psykiske vansker, altså symptombelastning av angst, depresjon, søvnvanske mm., kan i ulik grad få vanskeligheter i sin daglige funksjon i forhold til mestring, trivsel og relasjon til andre mennesker (ibid.). De samme faktorer som nevnes i møte med atferdsvansker kan også benyttes positivt i møte med elever som preges av psykiske vansker.

Slik jeg forstår Midtlting-utvalget henger altså sosiale og emosjonelle vansker sammen med læringsmiljø, derfor blir det lagt vekt på opplærings situasjonen i denne utredningen. Videre tolker jeg at elevenes sårbarhet er et uttrykk for deres mangel på psykisk helse, med tanke på utvikling og evnen til å mestre medmenneskelige relasjoner. Dette går utover elevenes trivsel og læring i skolen. Videre vil jeg se på hva utvalget sier om inkludering og undervisning for sårbar ungdom.

4.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Spesialundervisning som et segregert opplegg for elever med atferdsvansker fremstilles ovenfor som en negativ behandling av sårbare unge. På den andre siden uttrykker utvalget at barn og unge som sliter med atferdsvansker eller som i perioder sliter med psykiske vansker trenger ekstra støtte og oppfølging. Og det er viktig å møte elevene med «omsorg, kompetanse, struktur og forutsigbarhet» (ibid.: 136). Hvordan bør undervisningen tilrettelegges for at elever med atferdsvansker skal kunne delta i den ordinære undervisningen?

Utvalget trekker frem fem grunnleggende prinsipper som ramme for tiltak og tilrettelegging i skolen: likeverdig opplæring, tilpasset opplæring, inkluderende opplæring, universell utforming og medvirkning og innflytelse. Disse prinsippene er overordnede og knyttes til elevens rettigheter i skolen.

1) Med *likeverdig opplæring* menes det at skolen skal gi alle like muligheter til opplæring «uavhengig av evner, forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi» (ibid.: 15). Likeverdig opplæring betyr ikke at alle skal behandles likt, men at opplæringen må tilpasses den enkelte individuelt.

2) *Tilpasset opplæring* blir dermed en forutsetning for å kunne tilby like muligheter og skolen plikter å gi tilpasset opplæring. Det innebærer at undervisningen er organisert slik at den sikrer utvikling av grunnleggende ferdigheter hos den enkelte (ibid.). Dette omfatter bruk av ulike metoder, valg av innhold, det fysiske skolemiljøet, sosialpedagogiske programmer eller andre strategier for læring (ibid.: 58).

3) *Inkluderende opplæring* handler om at alle får ta del i fellesskapet på en likeverdig måte. Inkluderende opplæring konkretiseres i handlinger som relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte (ibid.: 15).

4) Den *universelle utformingen* skal sikre likt tilbud til alle elever på tvers av skoler og regioner. Dette gjelder både de fysiske skolebyggene og de pedagogiske metoder og virkemidler (ibid.).

5) *Medvirkning og innflytelse* uttrykkes som en viktig demokratisk verdi. Elevenes mulighet til å gi innspill til utvikling av faglig kvalitet bør integreres i det faglige utviklingsarbeidet (ibid.: 16).

Når disse prinsippene møter praksis oppstår det flere dilemmaer. På den ene siden skal det legges til rette for ekstra støtte og hjelp til elever som har bruk for det, men i hvor stor grad kan man akseptere egne tilbud til elever individuelt eller i grupper? Hvor stor del av undervisningen skal tilrettelegges for den enkelte før det gjøres tiltak om spesialundervisning? Prinsippene kan være til nytte for å skape undervisningsopplegg som favner alle, men kan det også bli en hindring for å sette inn sårt trengte tiltak for enkelte med diverse lærevansker?

Utvalget anslår at om lag 20-25 % av elevene ikke har tilstrekkelig utbytte av grunnopplæringen, omtrent halvparten av disse elevene blir ikke tilstrekkelig fulgt opp. Dette bidrar til at elever faller utenfor i løpet av grunnopplæringen (grunnskole + videregående skole). På den ene siden menes det at disse trenger individuelt rettede tiltak eller spesialundervisning. På den andre siden uttrykkes det at spesialundervisning er ressurskrevende, individorientert og man vet lite om effekten av den. I noen tilfeller kan tiltak

segregert fra den opprinnelige opplæringen fungere, men tilbudet blir ikke i tilstrekkelig grad ivarettatt (ibid.: 74). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* har tidligere påpekt at det til tider vil være hensiktsmessig å trekke elever ut fra den ordinære klassen for å skape utvikling som står til elevens forutsetning (ibid.).

Læring og fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2010-2011) påpeker at det skolen primært skal være en fellesskapsarena, derfor må det balanseres mellom individ- og fellesskapsløsninger i tilpasset opplæring. Dess mer opplæringen er tilpasset den gitte gruppen, dess mindre behov blir det for spesialundervisning. På den andre siden er det også viktig å fokusere på spesialundervisningen som en prosess og ikke en tilstand (ibid.: 70). Å gi elever som har behov for det en «alternativ opplæringsarena», hvor deler av opplæringen skjer utenfor skolens område, «kan ha en positiv effekt for elevens motivasjon, trivsel og relasjoner. [...] Det er viktig at skolen tar i bruk varierte arbeidsmåter og bruker nærmiljøet aktivt i opplæringen» (ibid.: 78).

Vi ser her at det er ønskelig at den ordinære undervisningen skal favne flest mulig, slik at det blir færre spesialtiltak for enkeltelever. Likevel virker det ikke som om en tilpasset opplæring er nok for å skape et likt grunnlag for utvikling hos alle, særlig Midtlyng-utvalget er tydelige på at individuelle tiltak vil være nyttige i møte med noen elever. Midtlyng-utvalget legger også vekt på læringsmiljøets sammenheng i møte med elever med atferdsproblemer. Dette utfordrer læringsmiljøet, til å legge til rette for at elevene skal få like muligheter til utvikling i undervisningen. Videre skal jeg se på hvilke tiltak som kan legge til rette for et bedre læringsmiljø.

4.3 Bedre læringsmiljø

Vi har sett ovenfor at NOU-en *Rett til læring* viser til forutsetninger i læringsmiljøet som kan forebygge elevers problematferd. Det forklares at sosiale og emosjonelle vansker «langt på vei kan forklares med bakgrunn i forhold ved læringsmiljøet i skolen» (2009:18: 137). Læringsmiljøet kan her forstås som den kultur og de relasjoner som preger læringen. *Læring og fellesskap* bygger på Midtlyng-utvalgets forståelse av læringsmiljøets forhold til elevenes atferd og påpeker at:

«[e]t godt læringsmiljø stimulerer elevenes motivasjon som igjen er med på å påvirke det utbyttede elevene sitter igjen med. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene. Dette skaper bråk, uro og problematferd» (Meld. St. 18 2010-2011: 68).

Slik tolker jeg det som en gjensidig påvirkning mellom læringsmiljø, motivasjon og problematferd. Læringsmiljøet har en positiv funksjon om det klarer å stimulere motivasjon og forventning om læring hos elevene. Midtlyng-utvalget legger lite fokus på utfordringer utenfor klasserommet i sin forståelse av problematferd. Dette kan være en svakhet i møte med forståelsen av problematferd..

Motivasjon – Mestring – Muligheter bygger på negasjonene jeg fant i Midtlyng-utvalget. Her forutsettes det for et godt læringsmiljø at:

«elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og struktur. Både lærere, elever og foreldre bidrar til å fremme en god kultur for læring» (ibid.: 68).

Meldingen bygger også sin forståelse på sitater fra Elevpanelet, lærererstemmer.no og FAU-representanter, på denne måten knytter de praksisfeltet sammen med øvrig forskning og tidligere meldinger til Stortinget. I disse sitatene er det tydelig at gode relasjoner skaper trygghet og motivasjon blant elevene. Dette påpekes blant annet i en konklusjon fra Elevpanelet og et sitat fra en elev:

«Et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og å komme på skolen hver dag. Elevene mener at trygghet, både ovenfor medelever og lærerne, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring» (ibid.: 68).

«Det at læreren har et godt forhold til både faget og elevene, gjør det enklere for læreren å undervise elevene i faget og gjør eleven trygg på læreren» Jente 14, (ibid.)

Gode relasjoner er her å forstå som viktige både sosialt og faglig, blant annet fordi de skaper trygghet og motivasjon. Utgangspunktet for denne meldingen er å skape motivasjon for læring hos elever på ungdomsskolen slik at de strykes i de grunnleggende ferdighetene og ikke får problemer med å ta videre utdanning (Kunnskapsdepartementet 2010-2011b). Mer motiverende læring forstås her som praktisk, variert, utfordrende og relevant (ibid.:7). Dette

betyr at fokuset i denne meldingen først og fremst utfordrer til endringer i klasserommet. Meldingen legger frem ulike forhold som har betydning for elevenes motivasjon, deriblant trivsel og gode relasjoner.

«Trivsel og gode relasjoner til medelever og lærere er viktig for motivasjonen. Forskning viser at et godt forhold til medelever spiller en kritisk rolle for ungdommenes mentale helse og trivsel. Selv om det ikke er påvist en direkte forbindelse mellom gode forhold til medelever og motivasjon, vil vennskap med jevnaldrende fremme elevens trivsel, og kunne virke positivt for elevens evne og overskudd til å engasjere seg i skolearbeidet» (ibid.: 17).

Slik kan vi se at det, i dokumentene, er grunnleggende å forstå sammenhengen mellom læringsmiljø, motivasjon og læring.

Utdanningsdirektoratet (Udir) har utarbeidet en satsning *Bedre læringsmiljø* (Udir 2009-2014) for å sikre elevens rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø. Denne satsningen er ment som «inspirasjon til et systematisk og helhetlig arbeid med læringsmiljø».

«[Et] godt læringsmiljø er en rettighet og en forutsetning for god læring. [Det] fremmer helse, trivsel og læring for alle elever» (ibid.).

Et godt læringsmiljø som en rettighet er nedfelt i opplæringslovens kapittel 9a:

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova §9a-1) .

I Udir sitt rundskriv *Retten til et godt psykososialt miljø* (Udir 2010) omtaler opplæringslovens kapittel 9a som «elevens arbeidsmiljølov», den har som mål å sikre elevens vern om sitt arbeidsmiljø. Opplæringslovens §9a omfatter elevens individuelle rettigheter og skolens ansvar i møte med krenkelser, mobbing og andre forhold som ødelegger for elevens helse, trivsel og læring. Det er elevens subjektive opplevelse som definerer om elevens rett krenkes. Den omfatter også skolens plikter og ansvar i forebygging og håndtering av krenkelser av denne rettigheten:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova §9a-3)

Videre står det i andre ledd i §9a-3:

«Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn» (ibid.).

Her ser vi det er to ulike begreper som benyttes om samme tematikk, læringsmiljø og psykososialt skolemiljø. Udir benytter seg av begrepet læringsmiljø, mens opplæringsloven bruker psykososialt skolemiljø. Her ønsker jeg å påpeke den forskjellige begrepsbruken, jeg vil si mer om forskjeller og likheter.

Djupedal-utvalget forklarer at begrepene som benyttes; skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø, er overlappende, men med nyanser i meningsinnholdet (NOU 2015: 2: 29). Djupedal-utvalget viser til opplæringsloven §9a når de definerer det psykososiale skolemiljøet som:

«de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet påvirkes av enkeltelever, elevgrupper, elevfellesskapet og skolens holdninger, verdier og normer, som igjen påvirkes av indre og ytre faktorer som blant annet sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold i et komplekst samspill mellom skolen, individ, grupper, familie og samfunn» (ibid.: 30).

Læringsmiljøet defineres som «*de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen*» (ibid.). Det betyr at det «psykososiale skolemiljøet» defineres bredere enn «læringsmiljøet». Det psykososiale skolemiljøet handler også om miljømessige faktorer i skolen, men omfatter også «det som skjer på skoleveien, turer og arrangementer i skolens regi og utenfor skoletiden, samt krenkelsjer, mobbing, trakassering og diskriminering som skjer utenfor skoletiden, og har

sammenheng med skolen» (ibid.). Slik tolker jeg det som en utvidet forståelse av hva som har innvirkning på elevers læring.

Utdanningsdirektoratet (2010) peker også på at det psykososiale miljøet påvirkes av sin kontekst og ulike forhold de involverte står i, deriblant sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og helsemessige forhold. Dette omfatter både elevenes læringsmiljø og skolemiljø.

Jeg ser her at det også er en forskjell i hvordan Djupedal-utvalget og Utdanningsdirektoratet forståelse av psykososialt skolemiljø. Det virker til at Utdanningsdirektoratet peker på forhold ved skolen og i skoens regi. Djupedal-utvalget peker også på skoleveien, og det som har sammenheng med skolen. Dette tolker jeg til blant annet å handle om hvordan man blir møtt eller utstøtt av klassekamerater eller andre elever ved skolen utenfor skoletid. I arbeidet med læringsmiljøet ser derimot dette perspektivet å forsvinne.

Djupedal-utvalget satt opp fem grunnleggende utfordringer skolene må ta fatt i arbeidet for et trygt psykososialt skolemiljø (ibid.: 146).

1) Det er nødvendig med bedre rettsvern for elevene i skolen, elevene har ikke den nødvendige *rettsikkerhet* i skolen. Det er ikke tilstrekkelig kunnskap om elevers rettigheter, dette gjelder blant annet at det trengs økt kunnskap og kompetanse i opplæringslovens §9a blant skoleledelse, lærere, foreldre og elever.

2) Det må skapes en *skolekultur* med nulltoleranse for krenkelse, mobbing, trakassering og diskriminering ved alle skoler.

3) Elever og foreldre må involveres og trekkes inn i et *samarbeid om det psykososiale skolemiljøet*. Det er også et «behov for å se nærmere på hvilke forutsetninger elevene gir i dag for å kunne medvirke i skolen, og hvordan læreplanverket ivaretar elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, noe utvalget mener er viktig for det psykososiale skolemiljøet» (ibid.: 148).

4) Skoleeiere og skoler må jobbe systematisk og ansvarliggjøres i arbeidet med forebygging og håndtering av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Dette punktet er også strekt knyttet sammen med utvikling av skolekultur. Det handler om å ha gode innarbeidede og langsiktige modeller. Lærere må være trygge, gjennom kompetanse og ledelse, til å gripe inn og skape trygge psykososiale miljøer for elevene (ibid.).

5) Det er også en utfordring i samarbeidet og ansvarsfordelingen på skolene. Det må skapes bedre samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Djupedal-utvalget har vurdert tjenester og muligheter for tverrfaglig samarbeid som kan skape tilbud slik at elevene har «lett tilgang til god og rask lavterskelhjelp» (ibid.). Disse vurderingene vil vi se på i kapittel 6.0.

Jeg kan se at disse utfordringene i stor grad samstemmer med Utdanningsdirektoratets tiltak i satsningen *Bedre læringsmiljø* (2009-2014) og fokuset på elevens rett til et trygt psykososialt skolemiljø (Udir 2010). Videre vil jeg ta for meg hvordan dokumentene legger til rette for utvikling av et godt psykososialt skolemiljø. Dette gjør jeg gjennom overskriftene klasseledelse, elevrelasjoner, sosial kompetanse, hjem-skole samarbeid, skolekultur. Deretter vil jeg også se på det sosialpedagogiske ansvaret og sosialpedagogisk rådgivning. Tilslutt vil jeg legge frem hvordan friminuttene vektlegges i dokumentene.

4.3.1 Klasseledelse

Klasseledelse er en samlebetegnelse på lærerens ansvar i klasserommet. *Læring og fellesskap* fremhever rammene som former undervisningen. Slike rammer kan være læreren som en naturlig leder i klasserommet, gir tydelige beskjeder, setter klare mål, etablerer et godt klima, tar i bruk gode strategier for læring og har en god struktur i undervisningen (Kunnskapsdepartementet 2010-2011a: 69). Komiteen viser til satsningen *Bedre læringsmiljø* i denne fremstillingen av klasseledelse. Det samme gjør *Motivasjon – Mestring – Muligheter* og påpeker:

«En dyktig lærer vil ha et bevisst forhold til både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse og sørger for at elevene har medbestemmelse i opplærings situasjonen. [...] Departementet viser også til den nye lærerutdanningen, der læreren som leder av læringsarbeidet, det sosiale samspillet og betydningen av læringsmiljøet er en viktig del, spesielt i det nye faget pedagogikk og elevkunnskap» (Meld. St. 22 2010-2011: 69).

Ser man på nettsidene for satsningen *Bedre læringsmiljø* (Udir 2012a) ser vi at det her legges frem fire hovedpunkter for klasseledelse: 1) Støttende relasjoner, 2) strukturer og regler, 3) læringskultur og 4) motivasjon og forventninger. I tillegg til disse ligger det også en artikkel ute med fokus på relasjonell klasseledelse, her trer lærerens rolle som sosial kurator tydeligere frem:

«En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. [...] En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger og utvikling. [...] En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. [...] [Dette er] særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen» (ibid.: 1).

Her trekkes det også frem at læreren må ha en proaktiv innstilling i møte med sine elever. Dette betyr at læreren alltid skal være i forkant av ulike hendelser som kan skje i undervisningen og ha tenkt gjennom hvordan dette kan forhindres eller løses uten at det går utover undervisningen (ibid.).

Lærerens støttende holdning er grunnleggende for at det skal være en gjensidig respekt og tillit i klassefellesskapet (Udir 2012a). Samlet forstår Udir klasseledelsen som en relasjonell klasseledelse. Det betyr at læreren må forstå sin klasse som et sosialt system, hvor han eller hun har ansvar for å skape et miljø som fremmer helse, trivsel og læring (ibid.).

Fokuset på relasjonsbasert klasseledelse kommer også til uttrykk i Djupedal-utvalget. Her kommer lærerens rolle i det sosiale samspillet enda tydeligere frem. Det er en klar likestilling av faglig og sosial læring, først og fremst uttrykkes det hvor viktig den emosjonelle støtten er:

«Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring. Det innebærer å skape et positivt læringsmiljø, hvor læreren klarer å forholde seg til enkeltelever samtidig som læreren ser reaksjonen eller ringvirkningene i resten av elevgruppen» (NOU 2015: 2: 120).

At læreren er proaktiv handler om at han eller hun er en trygg klasseleder, dette viser seg i de strategier læreren bruker for å skape et positivt læringsmiljø:

«God klasseledelse handler om å være i forkant, ved at læreren forebygger at små problemer blir store konflikter. [...] Dette betyr blant annet at læreren fremmer ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd hos elevene. [...] [S]tøtte og responser tilpasses elevenes behov» (ibid.: 120-122).

I tillegg til at lærer-elev relasjonen er grunnleggende for elevens motivasjon og læring påpeker Djupedal-utvalget at det også kan være en forutsetning for hvordan elevene blir møtt av medelever.

«En elev som læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for, vil ha en tendens til å bli verdsatt av medelever. [...] Relasjonen mellom lærer og elev er derfor også viktig for elevens sosiale posisjon i klassen» (ibid.).

Til forskjell fra de andre analyse-dokumentene har ikke lærerens emosjonelle støtte til elevene blitt vektlagt på denne måten. Det setter høye krav til lærerens oppmerksomhet og omsorg i møte med sine elever. Ser vi tilbake på *Læring og fellesskap* kan vi se at emosjonell støtte og omsorg ikke blir sett på som lærerens kjerneoppgaver i undervisningen. Dette er derimot oppgaver som tilegnes assistenter.

«Assistentens oppgaver kan være å gi omsorg, støtte og trening, med andre ord å utføre oppgaver som ligger utenfor kjerneoppgavene til læreren»

(Kunnskapsdepartementet 2010-2011a: 77)

På denne måten kan vi forstå at lærerens kjerneoppgaver i løpet av de siste årene er utviklet. Analysen viser at det ikke er stor forskjell på hva som tilregnes læreren som leder av undervisningen. Dette handler om å skape gode muligheter for læring, gjennom en god struktur, et godt miljø som er bygget på gode relasjoner og tydelige forventninger. Derimot er det tydelig at lærerens rolle som sosial kurator og rollebilde i relasjonsdannelsen preger særlig i Djupedal-utredningen.

Midtlyng-utvalget nevner ikke klasseledelse, lærerens emosjonelle støtte i arbeidet med å tilpasse undervisningen for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Videre skal vi se hvordan dokumentene peker på elevrelasjoner som viktige i læringsmiljøet.

4.3.2 Elevrelasjoner

Det sosiale fellesskapet er viktig for elevene i skolen. Vennskap ansees som en av de viktigste relasjonene barn og unge har. Positive relasjoner og kultur for læring elevene i mellom nevnes kort som grunnleggende for et godt læringsmiljø i meldingen *Motivasjon – Mestring –*

Muligheter (Kunnskapsdepartementet 2010-2011b: 68). Vi har allerede sett at læreren spiller en viktig rolle i utformingen av positive klassemiljøer. Gode elevrelasjoner bygger tilhørighet og vennskap og forebygger ensomhet og isolasjon.

«Vennskap og sosial deltakelse er viktig både for trivsel i hverdagen og ikke minst for elevenes utvikling og læring. I utviklingspsykologisk sammenheng kan vi si at vennskap og deltakelse i sosiale fellesskap gir beskyttelse i livet. Samtidig vil fravær av vennskap og sosial deltakelse være sterkt belastende i hverdagen og en risikofaktor som kan hindre utvikling. [...] [Elever som isoleres fra jevnaldersfellesskapet] står i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og en lav selvoppfatning» (Udir 2012c).

Sosial isolasjon knyttes opp mot en mangel på sosial kompetanse og mestring. Udir påpeker at disse elevene kan forstås å være i en veldig sårbar situasjon (ibid.). Dette setter et krav til fokus på utvikling av sosial kompetanse i møte med sårbarhet i skolen. Jeg kommer tilbake til viktigheten av sosial kompetanse og tiltak i møte med dette nedenfor.

Gode relasjoner mellom elevene er også med på å skape en god elevkultur. En god elevkultur og støttende venner er grunnleggende for å skape trivsel og trygghet i læringssituasjonen. Det sosiale nettverket dannes i stor grad på skolene og innad i klassen. Fellesskapet som bygges skaper normer for samspill og sosiale forventninger (NOU 2015:2).

«En helt sentral del av skolens ansvar for å utvikle og opprettholde et trygt psykososialt skolemiljø innebærer å skape betingelser for å gi elevene adgang til fellesskapet og gode sosiale og faglige relasjoner» (ibid.: 124).

De sosiale fellesskapene på skolen spiller konformitet og tilpassing en stor rolle, det er derfor viktig å fokusere på å gi plass også til elever som skiller seg ut. Hvor det finnes fellesskap finnes det også en mulighet for å bli plassert utenfor dette fellesskapet. Dette er ofte et grunnleggende trekk i ved mobbing (NOU 2015:2). Det er en stor andel av elevene som mislykkes på den sosiale arenaen på skolen. Elever som blir stående utenfor det sosiale fellesskapet føler seg ensomme, engstelige og deprimerte på skolen.

4.3.3 Sosial kompetanse

Vi har sett ovenfor at skolene i arbeidet med det psykososiale miljøet på skolene er forpliktet til også å utvikle elevenes sosiale kompetanse og at den sosiale kompetansen er

grunnleggende for å kunne ta aktiv del i et fellesskap. Vi har også sett at læreren både skal skape gode betingelser for faglig og sosial læring. Midtlyng-utvalget utfordrer til å arbeide med skoleomfattende planer og strategier for å fremme sosial kompetanse (NOU 2009:18: 133). Her kobles problematferd med blant annet lavere sosial kompetanse.

I meldingene *Læring og fellesskap* og *Motivasjon – Mestring - Muligheter* kommer ikke departementet særlig tilbake til ønsket om å utvikle sosial kompetanse. Det blir her bare nevnt som en del av innledningen til kapittelet som omtaler kompetansegrunnlaget i ungdomsskolen, videre skrives det om de faglige kompetansene (Kunnskaps-departementet 2010-2011b). Det kan problematiseres at det ikke legges større vekt på den sosiale kompetansen i denne meldingen. Kan det også fortelle oss noe om hvordan dette har blitt vektlagt i det overordnede fokuset på hvilke kompetanser som skal utvikles i skolen?

Den sosiale kompetansen er ikke en del av de grunnleggende kompetansekravene i kunnskapsløftet. Det er heller ingen læreplan knyttet spesielt til utviklingen av sosial kompetanse. På denne måten er det bare lagt til rette for at sosial kompetanse skal være en del av innholdet i all undervisning og at læreplanene for sosial kompetanse skal utarbeides lokalt. På grunnlag av dette har Udir lagd en veileder for det lokale arbeidet med sosial kompetanse, denne er revidert etter LK-06.

«Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet» (Udir 2007: 6).

Forståelsen av sosial kompetanse som en grunnleggende forutsetning for mestring og deltakelse i samfunnet bygger på kunnskapsløftets fokus på å utvikle hele mennesket.

«God allmenndannelse vil si tilegnelse av [...] kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig [og] egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (LK-06: 14).

Sosial kompetanse defineres som «et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Garbarino i Udir 2007: 10). De sosiale

kompetanseområder kan oppsummeres i empati, samarbeidsferdigheter, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet. På denne måten knyttes den sosiale kompetansen tett opp mot lærerens lederrolle i det sosiale samspillet, i utviklingen av elevrelasjoner og i arbeidet med å fremme et trygt psykososialt skolemiljø og læringsmotiverte elever.

«Et fellestrekk ved disse sosiale kompetanseområdene er at de dreier seg om å utvikle prososiale handlinger. [...] Prososiale handlinger betraktes som frivillige og til nytte for andre» (ibid.: 11).

De prososiale handlingene er spontane, personen som utfører dem er ikke opptatt av egennytten. Dette er handlinger som roser, er vennlige, anerkjenner, deler og er til støtte og hjelp for andre. Det handler også om empati, om å trekke beslutninger med tanke på hva som er det beste for den andre (ibid.). Vi kan dermed forstå sosial kompetanse som en «forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen» (Nordahl i ibid.: 12). Ressursmaterialet på Udir.no påpeker i tillegg til dette at sosial kompetanse kan sees på som en ressurs for å mestre stress og problemer og en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd.

Djupedal-utvalget utvider begrepet til å omhandle også en emosjonell dimensjon ved den sosiale kompetansen og uttrykker at «for å kunne fungere godt i et sosialt fellesskap trenger barn og unge en grunnleggende sosial og emosjonell kompetanse» (NOU 2015: 2: 126).

«Sosial og emosjonell kompetanse handler om personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner. Eksempler på sosial og emosjonell kompetanse er utholdenhet, selvkontroll, selvtillit, nysgjerrighet, kreativitet, evne til å stole på omverden og bidra i samfunnet, evne til å takle motgang, evne til å håndtere følelser og empati og samarbeidsevner» (ibid.).

Den sosiale og emosjonelle kompetansen er grunnleggende for og samvirker med faglig kompetanse. På denne måten må det være naturlig å forstå at sosial utvikling og mestring også er et viktig fundament for adgang til fellesskapet og motivasjon til faglig læring. Den sosiale kompetansen kan også forstås som en forutsetning for skolens kjerneverdi – inkludering. I arbeidet for å skape en tilpasset undervisning som også tar godt vare på og legger et godt grunnlag for læring blant elever med atferdsproblemer ser vi også at sosial kompetanse er en viktig ressurs.

Sosial kompetanse er som vi ser et bredt begrep som favner alle deler av undervisningen. Den er grunnleggende for å skape gode og trygge relasjoner, som igjen er grunnleggende for utviklingen av læringsmiljøet.

I Kunnskapsløftets *Prinsipper for opplæring* kan vi lese om kompetansemålene knyttet til sosial kompetanse.

«For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet [...] Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse» (Udir 2012d.: 3).

Som nevnt tidligere er det derimot ikke en egen læreplan for utvikling av sosial kompetanse på linje med de andre grunnleggende kompetansene i skrijving, lesing og regning. De faglige kompetansene kan også i større grad vurderes og settes tydeligere mål i møte med. Det gjør det derimot ikke lettere å inkludere sosial kompetanse i undervisningen når den ikke vektlegges mer i læreplanen og i regjeringens politikk.

4.3.4 Hjem-skole-samarbeid

Utviklingen av den sosiale kompetansen skal skje i et samarbeid med hjemmet. Djupedal-utvalget legger vekt på at foreldrene trenger å forstå seg selv som barnas rollemodeller:

«Det er viktig at foreldre selv forstår at de er en rollemodell for sine barn, og at deres atferd i hjemmet legger et grunnlag for hvordan deres barn vil oppføre seg overfor medelever. Rause og inkluderende foreldre som snakker positivt om andre når de er sammen med barna sine, er en viktig nøkkel til at barna skal få gode sosiale ferdigheter» (NOU 2015: 2: 129).

Foreldrene som rollemodeller kan være med å bygge opp sosiale ferdigheter, slik vi ser i dette utdraget. På den andre siden kan vi dermed også forstå at negative og konfliktfylte forhold hjemme kan ha negativ konsekvens for elevenes møte med skolen. På denne måten knyttes familieforholdene tett opp mot det psykososiale skolemiljøet.

Et godt samarbeid med hjemmene er blant annet på grunn av dette viktig i arbeidet med å trygge skolemiljøet og forebygge antisosiale handlinger. I dette samarbeidet bør foreldrene oppfordres til å engasjere seg og involvere seg i barna på skolen og hjemme. Skolen må bidra til at foreldrene føler at de har relevant kunnskap å komme med i det forebyggende arbeidet. Her oppfordrer Djupedal-utvalget til å engasjere foreldrene gjennom informasjonskvelder, møter, temakvelder, kampanjer ol. (ibid.).

Nettopp det at foreldrene føler seg inkludert og involvert i barnas skolegang skaper også en forståelse av at de er del av et *vi* som sammen arbeider for barnas utvikling og mestring. Udir ser på dette som en av de grunnleggende prinsipper for hjem-skole-samarbeidet. Dessuten skal de involverte i dette *vi-et* oppfatte hverandre som likeverdige og møte hverandre med respekt. Det kan være nyttig at man klarer å se på hverandre som en ressurs i barnets oppvekst (Udir 2012b).

Alle mine analysetekster er innom hvor viktig det er med en god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom skole og hjem. Her pekes det i stor grad ut at skolen skal engasjere foreldrene slik at de selv ser på seg selv som en ressurs i barnas utvikling og læring. I arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker er det en ting jeg mener mangler i disse dokumentene. Det er ikke et fokus på at et godt skole-hjem samarbeid også kan være en måte å legge til rette for at omsorgssvikt og overgrep i hjemmene kan oppdages. Dette er en gylden sjans for å plukke opp risiko i hjemmene.

Videre skal vi se på skoleledelsen og utviklingen av en skolekultur.

4.3.5 Skolekultur

Organisasjon og ledelse er grunnleggende for en systematisk og administrativ oppfølging av læringsmiljøet. Udir påpeker at dette må innarbeides gjennom felles mål og kultur. Det er skoleledelsens ansvar å utvikle en skolekultur. De felles verdier og prinsipper som implementeres for hele skolen er grunnleggende for den systematiske og helhetlige utviklingen av et trygt psykososialt miljø. Djupedal-utvalget uttrykker skoleledelsens rolle slik:

«På den enkelte skole fungerer skoleledelsen som en rollemodell for både lærere og elever. For å kunne være en god rollemodell og leder av skolen er det viktig at skoleledelsen har interesse for og forskningsbasert kunnskap om hva det er som skal til for å fremme et godt psykososialt skolemiljø og forebygge krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. God ledelse er også av avgjørende betydning for å

sikre et godt arbeidsmiljø for lærerne, noe som igjen reduserer sjansene for stress og utbrenthet» (NOU 2015: 2: 165).

Skoleledelsen modellerer en ønsket skolekultur. Skolekultur innebærer «de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i skolen når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på skolen» (ibid.: 115). Mange av disse verdier har vi allerede vært innom i denne analysen slik som fokuset på inkludering, tilpassing, trygghet, tilhørighet, tillit, anerkjennelse, læring og utvikling mm.

Her kan vi også trekke frem skolen som en rettsinstans og arbeidet med Opplæringslova §9a. Her peker Utdanningsdirektoratet (Udir 2010) på skolens plikt til å sikre et trygt psykososialt skolemiljø. Dette handler blant annet om at skolen har en handlingsplikt:

«Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom nødvendig og mogleg, sjølve gripe direkte inn» (Opplæringslova §9a-3).

Loven plikter altså en handlingskultur i møte med krenkende ord og handlinger både ved mistanke om eller kjennskap til at dette skjer. Skolen er deretter pliktig å gjøre noe med dette. Ved å følge handlingsplikten uttrykker også skolene en nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering, trakassering og vold. Tilgang på sosialpedagogisk rådgivning er også viktig for å signalisere at man tar sosiale og emosjonelle vansker seriøst. Dette skal vi se nærmere på nedenfor.

4.4 Sosialpedagogisk rådgivning

Vi har sett at den sosiale og emosjonelle omsorgen og støtten ikke anerkjennes som en del av lærerens kjerneoppgaver (jf. *Læring og fellesskap*). Dette har blant annet vært tildelt assistentene i klassen. Vi har også sett at en utvikling mot at lærere også skal ha støttende relasjoner til sine elever. Lærerne har derimot hverken tid eller kompetanse til å veilede hver enkelt elev i større atferdsproblematikk. Kontaktlæreren har sosialpedagogiske oppgaver Diakoni kan forklares som en omsorgstjeneste. Denne forankringen gjør jeg for å få et praksisnært perspektiv på oppgaven. På denne måten ønsker jeg å uttrykke at et diakonalt

kirke-skole-samarbeid er nært knyttet både til dagens skolesituasjon og kirkens forståelse av diakoni.

I Opplæringslova §9-2 forankres elevenes rett til sosialpedagogisk oppfølging på skolene: «Elevane har rett til nødvendig rådgeving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål». Rådgiverens arbeidsområde er blant annet å «søke å hjelpe elever som måtte ha personlige og sosiale vansker som har betydning for skolearbeidet». Midtlyng-utvalget uttrykker i sin utredning at «[r]ådgiveren skal ha en intern og ekstern funksjon ved både å spille på lag med hele lærerkollegiet og også trekke på ressurser utenfor skolen». Det ytres også et paradoks i distansen mellom praksis og forskning i «rådgiverfeltet», mens rådgiveren i praksis jobber mest med sosiale og psykososiale spørsmål er forskningen i stor grad sentrert rundt karriereveiledning. Dette blir et problem når man mister fokuset på den sosialpedagogiske rådgivningen, og det er noe de svakeste elevene vil kunne tape på (NOU 2009: 18: 93).

Utvalget påpeker at det bør satses på det sosialpedagogiske feltet og at det «ikke kan være en frittsvevende enhet på siden av skolens daglige virksomhet [og ikke] være et skippertak, men en integrert og støttende del av støttenettverket rundt eleven» (ibid.:176). Meldingen *Læring og fellesskap* tar med seg hva Midtlyng-utvalget har ytret og legger til at «[d]et sosialpedagogiske arbeidet er et ansvar for skoleleder, kontaktlærer og faglærere i samarbeid med rådgivere» (Kunnskapsdepartementet 2010-2011a: 100).

I meldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* ytres det et ønske om at kommunene skal styrke sosialpedagogisk rådgivning (Kunnskapsdepartementet 2010-2011b: 77). Djupedal-utvalget viser til de to ulike sidene ved sosialpedagogikken. På den ene siden har kontaktlærerne ansvaret for sosial læring og sosialpedagogiske oppgaver ovenfor sine elever, utvalget mener det er rett å la lærerne ha dette ansvaret. På den andre siden trekker utvalget frem den sosialpedagogiske rådgivningen og mener at også dette er en viktig ressurs i arbeidet knyttet til elevenes psykososiale skolemiljø og uttrykker blant annet:

«Sosialpedagogiske rådgivere skal ha kompetanse om elevenes sosiale og emosjonelle forhold og skal kunne hjelpe elever som har behov for rådgivning om dette. Utvalget mener at sosialpedagogisk rådgivning, som er en lovpålagt funksjon, er viktig i arbeidet for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, samt å hjelpe elever som opplever å bli krenket, mobbet, trakassert, eller diskriminert. Utvalget mener at det bør settes inn ytterligere tiltak for å styrke den sosialpedagogiske rådgivningen i skolen» (NOU 2015: 2: 302).

En sosialpedagogisk rådgiver innehar ofte en helse- og sosialfaglig eller pedagogisk bakgrunn.

4.5 Skolefri

Det er ikke lagt mye fokus på skolefriminuttene i analysedokumentene. Kunnskapsdepartementet anerkjenner Midtlyng-utvalgets forståelse av at sosialt isolerte ofte føler seg ensomme og alene i friminuttene. Det legges også vekt på at økt lærertetthet i friminuttene gir flere øyne som ser. I arbeidet med hvordan skolene kan ta i bruk antimobbetiltak hevder Kunnskapsdepartementet at «antimobbetiltak bør legge vekt på økt tilsyn i friminuttene og forbedringer av uteområdene» (Kunnskaps-departementet 2010-2011b: 74). Her uttrykkes det også at lærerne på inspeksjon har en viktig rolle i å se etter om elevene plutselig endrer atferd i friminuttene. Krenkende handlinger kan være bakenforliggende faktorer når elever plutselig endrer atferd (ibid.: 183). Djupedal-utvalget uttrykker at arbeidet med å følge opp sosialt isolerte elever i friminuttene kan være krevende.

«Andelen elever som føler seg sosialt isolert, stiger i løpet av skolegangen [...] Disse elevene forteller at de føler seg ensomme, at de er alene i friminuttene, og at de er engstelige og deprimerte på skolen [...] Sosial isolasjon og ensomhet kan være vanskelig å observere, om mange elever vil gjøre ganske mye for å skjule at de er ensomme. Det er særlig viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan elever har det i relasjonen til sine jevnaldrende i skolen» (NOU 2015: 2: 126)

Djupedal-utvalget påpeker også at inspektørrollen er blant de rollene lærerne ikke har tid til å ta seg av. Dermed er dette også en arbeidsoppgave som i stor grad tilfaller barne- og ungdomsarbeidere, miljøterapeuter og assistenter i skolen (ibid.: 304-5).

4.6 Anerkjennelse i skolens møte med sårbar ungdom

Dokumentene trekker frem at møtet med sosial og emosjonelle vansker og problematferd i stor grad handler om å fremme et godt læringsmiljø eller et trygt psykososialt skolemiljø. Det siste begrepet omfavner skolemiljøet som en del av et større system på en annen måte enn det begrepet læringsmiljøet gjør. Videre kan vi se at mange av tiltakene som rettes mot relasjoner eleven står i på skolen.

Å styrke og bedre elevenes relasjoner til lærer og medelever og utvikle den sosiale kompetansen er med på å gi elevene tilhørighet og trygghet i fellesskapet på skolen. På den ene siden har vi sett at sosial kompetanse omtales som en viktig og grunnleggende kompetanse for faglig utvikling. På den andre siden har vi sett at denne kompetansen ikke har en egen læreplan, men er avhengig av at den lokale skolelederen og faglærerne implementerer denne læringen inn i sine fag med fundament i læreplanens generelle del.

Alle dokumentene som er analysert har en forståelse av at det er en sammenheng mellom undervisning, læringsmiljø og læringsutbytte. Det er grunnleggende for elevenes motivasjon til læring og handler om trygghet og tilhørighet. Disse verdiene skaper trivsel. Trivsel henger sammen med elevenes motivasjon som skaper læring og utvikling, som igjen utvikler mestringsfølelse. At elevene har det bra og føler de får ting til, er et fundament for helse og livskvalitet.

Jeg har sett på skolekulturen, lærere og foreldre som viktige monitorer for prososiale handlinger og verdier, disse er grunnleggende rollemodeller for elevenes holdnings-skapende utvikling.

Jeg ser også at det er en uoverensstemmelse i møte med behovet for sosialpedagogisk kompetanse på skolen. Dette er både et ansvar som er tillagt kontaktlæreren, men også sosialpedagogisk rådgiver er nyttig og pliktig. Elevene har rett til å få sosialpedagogisk rådgivning og det ønskes at lærerne skal benytte mest mulig tid på sine kjerneoppgaver i undervisningen.

Hvordan kan jeg tolke disse funnene i lys av Honneths anerkjennelsesteori? Kan vi forstå arbeidet med det psykososiale skolemiljøet som en tilretteleggelse av anerkjennelse? Videre samler jeg funnene med hjelp av Honneths tre anerkjennelses-sfærer for å se hvordan funnene svarer på denne forståelsen av identitets- og selvutvikling. Samsvarer disse funnene med Honneths forståelse av hvordan sårbarhet bør møtes?

4.6.1 Personlig anerkjennelse

I følge Honneth er den grunnleggende anerkjennelsen den personlige og emosjonelle, den bygger på gjensidig kjærlighet, omsorg og tillit. Dette handler om de mellommenneskelige møtene, først og fremst relasjoner til foreldre og venner. I analysen har vi sett at vennskap og støttende relasjoner fra lærere og medelever er viktige i utviklingen av et godt læringsmiljø. Det legges vekt på at lærerne skal skape gode og emosjonelt støttende relasjoner i

klassefellesskapet. Disse relasjonene blir sett på som grunnleggende for utviklingen av elevers tilhørighet, trygghet og tillit. Slik uttrykker min analyse en forståelse av at omsorgsfulle relasjoner bygger elevenes trygghet og selvtillit, slik vi har sett den personlige anerkjennelsen begrunnes hos Honneth.

Den sosial og emosjonell kompetanse er viktig og grunnlegges i forståelsen av den sosiale og emosjonelle interaksjonen. Dette er en forutsetning for at elevene skal lære å se på hverandre som unike og likeverdige individer. Vi har sett at med denne kompetansen lærer elevene å kjenne seg igjen i andre. På denne måten kan de også lære seg selv og sine egne reaksjoner å kjenne og utvikle selvtillit og identitet. Denne forståelsen av mellommenneskelig gjensidighet og dens forhold til elevenes oppfatning av seg selv er også et grunnlag for at elevene kan respektere sine medmennesker. Slik ser vi at den personlige anerkjennelsen blir et grunnlag for respekten som kan utvikles gjennom den rettslige og kollektive anerkjennelsen.

4.6.2 Rettslig anerkjennelse

Min analyse trekker frem at rettsvernet rundt elevene må styrkes for å utvikle et trygt psykososialt skolemiljø. Den rettslige anerkjennelsen av elevene gir seg særlig til kjenne gjennom fokuset på elevenes rett og krav til et trygt psykososialt skolemiljø. Slik blir ikke elevene sett på som rettighetsbegrensede barn, men som individer med samme rett til et godt arbeidsmiljø som voksne. Elevenes subjektive forståelse av moral vil slik sett respekteres og anerkjennes i skolen. Setter vi dette opp mot Honneths forståelse av utviklingen av selvrespekt, kan vi også forstå denne retten som et grunnlag for utviklingen av selvrespekt.

Den rettslige anerkjennelsen bygger på en forståelse av grunnleggende universelle menneskelige kvaliteter. Menneskerettighetene kan være en forståelse av slike kvaliteter. Analysen viser en forståelse av grunnleggende likeverd som preger undervisningsarbeidet. Dette er grunnlaget for å legge til rette for universell utforming, tilpassing og inkludering. Disse verdiene bidrar til å legge til rette for like muligheter for alle. Skolens plikt til å legge til rette for sårbare mennesker vil i lys av Honneth gi en forståelse av likeverd og muligheten for elevene å se seg selv med samme verdi som de ser andre.

4.6.3 Kollektiv anerkjennelse

Jeg mener det er grunn til å påstå at skolen er et verdibasert fellesskap på grunnlag av denne analysen. Skolen har et sett med verdier som forteller noe om hva som er innafor og hva som er uakseptabelt. Klasseledelsen og skolekulturen er med på å sette rammene for dette

fellesskapet. Elevene har dermed gitte rammer som sier noe om hvordan de skal handle og hva som blir satt pris på. Læreren har gjennom positive og negative tilbakemeldinger og sanksjoner mulighet til å forme ønsket adferd.

Gjennom den sosiale kompetansen lærer elevene å forstå seg selv som del av et større fellesskap og å få forståelse av hvilke evner og karaktertrekk som er akseptable. I analysen uttrykkes disse som prososiale handlinger. Disse består blant annet av å vise støtte og omsorg for andre. Den personlige anerkjennelsen er dermed en ferdighet som vektlegges i skolens fellesskap. Andre evner og karaktertrekk som framheves er blant annet mestring, motivasjon og inkludering.

I analysen har jeg vært inne på at den faglige kompetansen får større fokus enn den sosiale i analysedokumentene. Av denne grunn vil jeg tolke det som at evner til å gjøre det godt faglig vil anerkjennes. I undervisningen er det dermed stor grunn til å tro at antisosiale handlinger slik som utagerende atferdsproblemer ikke vil være et godt utgangspunkt for å anerkjennes som en positiv del av fellesskapet. Slike handlinger er med på å ødelegge for lærerens opplegg og de andre elevenes læring, på denne måten vil det være grunn til å tro at de ikke vil være til nytte i dette fellesskapet.

Andre evner og karaktertrekk som helt bevisst slås ned på er krenkende ord og handlinger som mobbing, rasisme, trakassering og diskriminering. Dokumentene trekker frem en nulltoleranse for slike handlinger. Et viktig blikk når man setter dette i lys av Honneth er å forstå at dette sjeldent er handlinger med grunnlag i elevers evner og karaktertrekk, men i stor grad «symptomer» på manglende relasjonell kompetanse og trygghet. Dette er et perspektiv det ikke er lagt altfor stor vekt på i analysen. Likevel vil jeg våge å påstå at elevene bak disse handlingene i stor grad kan være ofre for stigmatisering og utestenging fra skolefellesskapet.

4.7 Oppsummering

Den ideologiske forankringen for skolens tiltak i møte med sårbare ungdommer anerkjenner Honneths teori om mellommenneskelig anerkjennelse. Skolen svarer til Honneths forståelse av selvutvikling i alle tre punkter. De legger til rette for at ungdommer med sosiale og emosjonelle vansker skal møte gode relasjoner og miljøer som anerkjenner deres person med omsorg, rettigheter og tilhørighet. På denne måten har dokumentene en god plattform for å møte sårbare ungdommer.

Selv om alt ligger til rette for utviklingen av sårbare ungdommer vet vi at dette fortsatt er et stort problem i skolene i dag. Det er altså noe som ikke fungerer slik det skal. Eller kanskje denne måten å anerkjenne elevene på ikke er nok? På grunnlag av at denne sårbarheten hos ungdommer består, er det fortsatt nødvendig å utvikle nye måter å møte dem. Dette er grunnlaget for at jeg videre i oppgaven vil rette fokuset på hvordan kirken kan være en ressurs i møte med sårbar ungdom.

Det som utpreger seg i denne analysen en fare for at sårbar ungdom kan utestenges eller stigmatiseres i læringsfellesskapet. I undervisningen, hvor faglige kompetanser er et hovedfokus, vil det være vanskelig for elever med lavere sosial kompetanse å henge med. Dette kan skape en vond sirkel i møte med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Denne stigmatiseringen og særlig møte med sosialt isolerte elever krever mye av læreren. Det kan være en ressurskrevende oppgave som ikke syntes å møte lærerens omfattende rolle som klasseleder. Om de sosialt isolerte elevene både stigmatiseres i undervisningen og utestenges eller holder seg for seg selv i friminuttene kan det være vanskelig å se dem. Om de ikke blir sett vil de heller ikke få del i den nødvendige mellommenneskelige omsorgsrelasjonen. Dette merker jeg meg som en mulig utfordring i skolen.

5.0 Diakoni som helsefremmende arbeid

Videre skal jeg analysere dokumenter med tilknytning til Den norske kirkes arbeid med sårbarhet. På hvilken måte legger kirken til rette for møter med sosiale og emosjonelle vansker? En forutsetning for gode samarbeid er korrelerende målsetninger og en gjennomsliktig forståelse av hva som ligger til grunn for arbeidet som blir gjort. Et samarbeid mellom skole og kirke må bygges på en forståelse av felles mål. Denne analysen vil være med å belyse om det finnes felles målsetninger og grunnlag for samarbeid. Den vil også rette fokuset på hva kirken kan bidra med, hvilke ressurser kirken har i møte med sårbarhet.

Til sist vil jeg belyse disse funnene i Honneths teori om anerkjennelse. På hvilken måte kan vi forstå kirkens omsorgsarbeid som anerkjennende og selv-utviklende? Vil denne analysen bidra med et annet perspektiv på møtet med sårbare unge?

5.1 Kirkelig arbeid med helse

I den første delen av analysen ønsker jeg å finne ut av hvordan kirken forstår sitt omsorgsarbeid.

Kirkemøtet 2015 skriver at utredningen *Kirke og helse* (Kirkerådet 2015) gir et «vesentlig bidrag til en overordnet og helhetlig forståelse av kirkens helsebringende tjeneste.» Grunnlaget for dette er det bibelske perspektivet og beskrivelsen av hovedtrekk i samfunnsutviklingen (KM 09/15).

Utredningen oppsummerer Bibelens forståelse av helse og helbredelse som «å være hel og leve i fred med seg selv og sine omgivelser og, ikke minst, i relasjonen til Gud» (KR 2015: 25). Utredningen trekker også frem Kirkenes verdensråd som har definert helse på denne måten:

«Helse er en dynamisk tilstand av velvære som gjelder enkeltmennesker og samfunnet; av fysisk, mentalt, åndelig, økonomisk, politisk og sosialt velvære, i relasjon til den materielle omverden og til Gud» (ibid.: 9).

Disse definisjonene forstår helse utfra et relasjonelt helhetsperspektiv. Det påpekes at i møte med denne forståelsen er det viktig å være klar over kirkens helhetlige og relasjonelle menneskesyn. Dette bunner i at mennesket er på den ene siden «støv» og på den andre siden skapt i Guds bilde (ibid.). Kirken setter dermed mennesket, som er skapt sårbart og strekt, inn

i en systematisk relasjonsforståelse. Slik kan vi forstå at menneskets helse er påvirket av alle relasjoner det står i.

Menneskesynet er også med å bekrefte menneskets verdi, denne verdien er grunnlaget for at man kan si at mennesker har en rett til helse. Verdigheten konstitueres nettopp i denne dynamiske spenningen i Bibelens fremstilling av mennesket. Menneskets verdighet kommer ikke som følge av anerkjennelse eller noe mennesket gjør seg fortjent til, men forutsettes av Guds skapelse og er på denne måten en grunnleggende kvalitet ved et hvert menneske.

«Å bekrefte menneskers verdighet [er] å bekrefte deres grunnleggende rett og evne til å mestre livet og til å leve helt, i gode og meningsfulle relasjoner» (ibid.).

Omsorg for menneskets helse kan vi dermed forstå som å bekrefte menneskets verdighet gjennom å gi dem mulighet til livsmestring og livskvalitet. Siden helsen er relasjonell kan dette bare oppnås ved gode, meningsfulle og hele relasjoner. Denne vide definisjon av helse fører til en vid oppfatning av kirkens helseoppdrag.

«Det gode livet, *eudaimomia* som det heter i tradisjonen fra Aristoteles, er vår til omskrevet til *human flourishing*, det vil si å blomstre som menneske i et mangfold av relasjoner og dimensjoner. Denne forståelsen er i pakt med den kristne oppfatning av helse. Den innebærer at kirkens helseoppdrag må forstås i vid forstand: som helsefremmende arbeid, som hjelp til livsmestring, som medisinsk behandling og som omsorg for syke og skrøpelige. Gjennom alle disse oppdragene er målet å fremme menneskeverd og livskvalitet, og særlig i sammenhenger hvor det trenges innsats for å kjempe for disse verdiene» (ibid.).

Kirkens helseoppdrag handler om å kjempe for menneskeverd og livskvalitet, blant annet gjennom helsefremmende arbeid, hjelp til livsmestring og omsorg for andre (ibid.: 6). Den skal være til hjelp for at andre kan stå i livgivende relasjoner, til andre og til seg selv. Kirken har gode ressurser i helseforebyggende arbeid, det være seg relasjonelle, intellektuelle, åndelige eller institusjonelle (ibid.: 35). Den har til enhver tid hatt et engasjement for mennesker i sårbare livssituasjoner ved å «medvirke til at mennesker får styrket sin identitet, selvforståelse og tilhørighet og dermed også sin mestringsevne i livets ulike utfordringer» (ibid.:34).

I følge utredningen handler ikke spørsmålet om hvorvidt kirke skal arbeide med helsefremmende arbeid eller ikke, men hvor den skal rette sin oppmerksomhet og hvordan konkrete tiltak kan utarte seg (ibid.).

Kirkens helsefremmende arbeid blant unge er stadig en kampsak for ungdommenes kirkemøte (UKM). I arbeidet med psykisk helse og ungdom trekker UKM 2011 frem hvor viktig det er at kirken er et fellesskap som er imøtekommende, vennlig og godt.

«Kyrkja ynsjer å skape eit miljø for unge, der ein både blir synleg, verdsatt, teken vare på og får høve til å vekse og utvikle seg til psykisk sunne menneske. Trusopplæringa skal medverke til livstolking og livsmeistring. Kyrkja skal være ein stad der vi kan være oss sjølve og snakke om livet slik det egentlig er. Det er ei oppgåve for kyrkja å fremje menneskeverd. Alle som kjem til kyrkja må bli møtt med respekt» (UKM 07/11).

Her kan vi forstå ærlighet og åpenhet som en forutsetning for å kunne møte unge med respekt som fremmer hver enkelte sitt unike menneskeverd. Det må også skapes plass for den enkelte, deres liv og individualitet. Dette handler også om at kirken skal være et inkluderende fellesskap, som har plass til forskjellighet og menneskets byrder så vell som gleder. UKM 2015 trekker også dette frem i sin sak om ungdomsdiakoni:

«[kirken] må ta ansvar og gi mulighet for gode, mellommenneskelige relasjoner og en følelse av fellesskap og nærhet til andre mennesker» (UKM 06/15).

Slik kan vi se at diakonien knyttes opp mot kirkens helsefremmende ansvar i verden. Videre skal vi se nærmere på hvilken måte den diakonale oppgaven knyttes til kirkens helsefremmende arbeid i verden.

5.2 Diakoni – kirkens omsorgstjeneste

Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Vi har sett at kirkens helseansvar i verden omfatter helsefremmende arbeid og omsorg for de som trenger det. I møte med sårbar ungdom kan kirken stille opp med ressurser som fremmer helsen og omsorg. Dermed finner jeg det naturlig å kalle dette oppdraget diakonalt.

Plan for diakoni er kirkens veiledende rammeplan for diakoniforståelse og utformingen av lokal diakoni. Her defineres diakonien som kirkens omsorgstjeneste (KR 2008). Formålet med diakontjenesten slik vi kan forstå den fra *lov om diakontjeneste i Den norske kirke* fra 1985 er:

«å fremme kirkens medmenneskelige omsorg og styrke arbeidet i menighetene med å forebygge og avhjelpe menneskelig nød» (KR 2015: 21).

Denne loven bidro til ny diakonal praksis som styrket det helsebringende diakonale arbeidet i samfunnet (ibid.). I senere tid har arbeidet med en ny plan for diakoni har endret noe på synet om diakoniens formål. *Plan for diakoni* (KR 2008) uttrykker blant annet den gjensidige omsorgen i større grad:

«Omsorg og nestekjærleik byggjer på gjensidig teneste og hjelp, likeverd og respekt for integriteten til den andre» (ibid.: 8).

Diakoniens kall til omsorg omfatter i denne planen nestekjærighet, inkluderende fellesskap, kamp for rettferdighet og vern om skaperverket (ibid.).

Diakonien påpeker menneskenes felles ansvar for å ta vare på og møte medmennesker med omsorg og støtte. *Plan for diakoni* uttrykker at diakoni som nestekjærighet handler om at «[m]enneske er gjensidig avhengig av kvarandre. Gjennom heile livsløpet treng vi å bli møtte med nestekjærleik og miskunn» (ibid. 16). Dette er en gjensidig holdning som handler om hvordan man møter menneskets verdighet med barmhjertighet. I denne sammenhengen er barmhjertighet et begrep vi kan utdype; den handler ikke om å ydmyke en mottaker, men å skape en hjelpende relasjon som tar vare på personens menneskeverd. Når mennesket står i sårbare situasjoner har det spesielt behov for å bli møtt med omsorg og støtte. Dette er et ansvar for både enkeltmennesker og kirken som fellesskap, noen ganger er det også nødvendig med spesialkompetanse. Andre ganger, når livssituasjonen ikke kan endres, handler diakonien og nestekjærligheten om å være tilstede (ibid.: 16-18).

Om inkluderende fellesskap påpeker *Plan for diakoni* at diakonien forstår mennesket som skapt til fellesskap. Det er derfor en diakonal utfordring å styrke og lege mellommenneskelige bånd. Det inkluderende fellesskapet skal være et sted med plass til mangfoldet og hvor ingen faller utenfor. Det gode fellesskapet gir mulighet for både å gi og å ta imot (ibid.: 18).

Diakonien skal også gjøre seg til kjenne gjennom kamp for rettferdighet og vern om skaperverket. I følge *Plan for diakoni* omfatter diakoni som kamp for rettferdighet både om global rettferdighet og det å «stå opp for mennesker som får sitt menneskeverd krenket» (KR 2008: 24). Å verne om krenkelser handler blant annet om å bekjempe vold, overgrep og mobbing. Det å bekjempe innebærer her på den ene siden å melde fra når det er mistanke om vold og overgrep, på den andre siden handler det om å arbeide med holdninger (ibid.).

Videre vil jeg trekke frem hvordan det diakonale arbeidet preges av kjerneverdier. Disse vil være et grunnlag for all diakonal praksis. Deretter skal vi se på arbeidet med sårbare unge i lys av *Kirke og helse* (KR 2015) sin forståelse av diakonale fokusområder. Deretter skal vi se på hvordan diakonien kommer til uttrykk i kirkens undervisning. Til slutt trekker jeg frem særpreg ved den diakonale kompetansen.

5.2.1 Diakonale kjerneverdier

I samarbeidet med andre instanser er det viktig for kirken og diakonien å vite hvilket fundament praksisen grunnlegges på. Alt arbeid kirken gjør kommuniserer noe, internt eller eksternt. Kirken har utarbeidet en kommunikasjonsplattform som skal ha den funksjon å virkeliggjøre visjonen og hovedmålene for strategiplanen (KM 2006). I kirkens kommunikasjonsplattform uttrykkes kjerneverdiene i kirkens arbeid: åpenhet, nærvær, forsakelse og håp. Disse kjerneverdiene benyttes også av Jordheim og Korslien i deres diakonale innspill til Samhandlingsreformen for å forklare hvilket grunnlag diakonien handler ut fra (Jordheim & Korslien 2010:11):

Åpenhet handler om å sikre tilhørighet for alle, å utvikle fellesskap som gir plass for mangfold og forskjellige trosuttrykk. Dette innebærer å skape dialog med andre trossamfunn, livssyn og det offentlige.

Nærvær henger sammen med fortellingen om den barmhjertige samaritan og utfordringen om nestekjærlighet i praksis. Nærvær handler om det å være medvandrer, om å gi «rom for vekst og utvikling, ettertanke, engasjement og tro».

Forsakelse handler om forpliktelsen til kjempe mot det som truer menneskets verdi. I dette arbeidet skal diakonien holde frem menneskets verdi og snakke sant om livet. Diakonien skal stå i solidaritet med mennesker som er sårbare og utsatte og være i kamp mot urett. Kirken skal bidra til håp, lokalt og globalt.

Håpet skal formidles gjennom fokus på «menneskets verdighet som skapt i Guds bilde». Håpet gir mulighet for vekst i sårbare situasjoner.

Vi kan se at kjerneverdiene åpenhet, nærvær, forsakelse og håp bygger på samme forståelse av helse. Disse verdiene ligger til grunn for å skape gode mellommenneskelige relasjoner, brutte relasjoner gjøres hele og fredelige ved forsakelse.

5.2.2 Diakoniens fokusområder

Kirke og helse (2015) trekker frem noen fokusområder for kirkens helseoppdrag. Med fokus på hvilke betingelser diakonien har på disse områdene og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for samhandling med det offentlige og frivillige organisasjoner. Blant annet belyser utredningen arbeid med sosial isolasjon og ensomhet; psykiske lidelser; åndelige og eksistensielle spørsmål; livsmestring og fellesskap (KR 2015: 45-47).

I arbeidet med ensomhet uttrykker utredningen at mestring og nettverksbygging som viktige stikkord i det diakonale arbeidet. Her påpekes diakoniens oppgave med å skape involvering og oppfordre til medvirkning gjennom frivillighet. Utredningen har også tatt med seg utfordringen fra UKM 2011 om å rette fokuset mot ungdom og helse (ibid.).

Åndelig omsorg er også en av diakoniens fokusområder. Denne kompetansen omfatter å skape gode møter for mennesker og deres premisser i refleksjon rundt åndelige, eksistensielle og religiøse spørsmål. Den åndelige omsorgen er en utøvelse av respekt ovenfor den andres livsverden, følelser og tanker. Dette innebærer en evne til å lytte (ibid. 46). Diakonenes åndelige omsorg er en del av deres særkompetanse i helsefremmende arbeid og skal dermed ha en plass i dette arbeidet (ibid.: 31). På den andre siden påpekes det at «[e]n slik omsorg utøves hvor det er tid, tillit og tro i medvandringen med andre». Det uttrykkes også at den åndelige omsorgen «noen ganger» kan medvirke til at «det skapes rom for sjelesorg, veiledning og forbønn» (ibid.: 46). På den ene siden kan vi her forstå at diakonen skal være «åndelig omsorgsfull», være lyttende og nysgjerrig i møte med andres tro og tanker. På den andre siden er det tydelig at det er viktig med et godt relasjonelt grunnlag for at diakonen skal utøve denne omsorgen.

Diakoniens fokusområder henger tett sammen med diakoniens arbeid med livsmestring og fellesskap. Dette ser vi igjen i sitatet nedenfor.

«Bak dette ligger det en grunnleggende overbevisning om at kirkens helseoppdrag har betydning og kan utgjøre en forskjell i andre menneskers liv. Det skjer når noen opplever seg sett, ivaretatt og hjulpet. Det finnes ikke bare faktorer som forårsaker sykdom og død, men også årsaker til helse, trivsel og livsmestring, både i mennesket selv og det som omgir det. [...] Å styrke og myndiggjøre mennesker til å mestre eget liv er en viktig helsefremmende oppgave» (ibid.: 47).

5.2.3 Myndiggjøring

Begrepet myndiggjøring trekkes frem, i *Diakoni i kontekst* (LVF 2010), som et nyttig begrep for å peke ut retningen for det diakonale arbeidet. Begrepet benyttes om diakoniens møte med menneskelige maktkonstellasjoner. I relasjoner hvor diakonien står i asymmetriske maktforhold peker begrepet på forskjellen mellom «å bruke makt **over** mennesker og å bruke den **for** mennesker» (ibid.: 31). Ved å bruke møtet med mennesker til å myndiggjøre, utrustrer man mennesker til å kreve sin rett. Dette innebærer kunnskap om og evne til å forsvare egne rettigheter. Myndiggjøring tillater mennesker til å forme og kommunisere egne meninger, slik utrustes mennesker til å være subjekter i egne liv og til å delta aktivt i et fellesskap.

Kirke og helse-utredningen peker på hvordan myndiggjøring er en del av diakoniens solidariske medvandring. Her henger det sammen med at diakonien kan være en «hjelp til å fremme rettigheter i møte med offentlig forvaltning» og som sammen med forvandling og forsonlig kan sette i gang prosesser «som gjør at mennesker tør å ha nye perspektiver på livet sitt, og selv å innta hovedrollen i prosessen for å mestre det slik det er blitt» (ibid.: 38). Slik kobler utvalget myndiggjøring, som en «innsats for å vinne helsen tilbake», sammen med kirkens helsefremmende oppdrag (ibid.: 28).

5.3 Diakoni i opplæringen

Hovedpoenget med denne oppgaven handler om å finne en ramme for å snakke om samarbeid mellom kirke og skole i møte med ungdommers livskvalitet, da kan det være nyttig å sette fokus på hvordan kirken selv forstår diakonien som en del av sin opplæring. Hvilken rolle spiller diakonien i kirkens trosopplæring? Her har jeg tatt for meg trosopplæringsplanen *Gud gir – vi deler* (2010).

Trosopplæringsplanen trekker frem diakonien som en viktig ramme for å skape en raus og inkluderende undervisning. Når trosopplæringen setter diakonien som grunnlag for sin undervisning gir får den et fundament med fokus på livshjelp og handlende kjærlighet. Dette blir en grunnleggende del av undervisningens lærebegrep.

«Diakonien er uløselig knyttet til trosopplæringens mål om å bidra til livstolkning og livsmestring. Trosopplæringen skal gi rom for å utvikle et trygt selvbylde, etablere relasjoner, utfordre til tjeneste og til livsutfoldelse for hele mennesket – med bruk av ulike sanser, evner og uttrykksmåter. Alle har behov for å bli møtt med nestekjærlighet og omsorg i glede og sorg. Det må være naturlig og selvfølgelig å dele livets sårbarheter med hverandre og samtale om livsspørsmål og de utfordringer og kriser livet gir. For å uttrykke sorg og vonde følelser, kan språk, symbolhandlinger og sjelesorg være måter å medvirke til hjelp og støtte på» (KR 2010: 31)

Diakonien er med på å legge et grunnlag for hva trosopplæringen skal handle om og hvilke mål den skal sette. Diakonien er også knyttet til hvordan deltakerne i undervisningen møtes. Hvert menneske møtes som et individ med sin egen historie, sine gleder og sorger, som skal bli tatt på alvor og respektert.

«En diakonal trosopplæring vil se, tolke og handle i forhold til barns, ungers og familiers livserfaringer. Når menigheten er i kontakt med et stort antall barn og unge, vil noen ha erfaringer med belastninger, krenkelser og overgrep. Dette innebærer at menigheten må fange opp og forebygge dette, og ha en beredskap for å ivareta og inkludere barn og unge med slike erfaringer» (KR 2010: 31).

Å knytte diakonien sammen med trosopplæringen handler ikke bare om hvilket fundament trosopplæringen bygger på. Diakonien gir seg også til kjenne i de handlinger og den praksis trosopplæringen utfører. Det handler på denne måten ikke bare om verdier som konstituerer, men også om praktiske handlinger.

«Diakoni er en dimensjon ved all trosopplæring og må konkretiseres i handling. Den diakonale handling kommer blant annet til syne i de relasjonene vi lever i og hvordan vi forvalter jordas ressurser. Gode fellesskap preges av gjensidig omsorg, respekt og ansvar for hverandre. Barn og unge bør få erfare og medvirke til åpne, trygge og inkluderende fellesskap som består av et mangfold av mennesker med forskjellig kulturell og etnisk tilhørighet, sosial og økonomisk status, familie- og livssituasjon» (KR 2010: 31).

Trosopplæringen kan på denne måten forstås som en opplæring i sosial kompetanse. Opplæringen av holdninger skjer gjennom handling. Deltakerne lærer om omsorg gjennom å være omsorgsfulle, lærer om inkluderende fellesskap gjennom å være en del av dette

fellesskapet, lærer om respekt ved å respektere andre for den de er – som unik og verdig, som lik og som annerledes. Med andre ord våger jeg å kalle dette en diakonal pedagogikk.

Trosopplæringsplanen peker på at diakonen kan forstås som en sosialpedagogisk ressurs i møte med deltakernes sorger og gleder (ibid.: 41). Videre skal vi se på andre særpreg ved diakonens profesjonalitet.

5.4 Diakonens profesjonalitet

Tidligere i analysen har jeg både trukket frem diakonens særkompetanse i åndelig omsorg og som sosialpedagogisk ressurs i undervisningen. Her trekker jeg frem diakonens dobbeltkompetanse og veileder av frivillige.

5.4.1 Diakonenes dobbeltkompetanse

I samarbeid med andre er det viktig å være klar over hvilken profesjonalitet og kompetanse man besitter. Er diakonens profesjonalitet og kompetanse en ressurs i helsefremmende arbeid? Rapporten *Diakoni og samhandling* (2010) trekker særlig frem diakoniens dobbeltkompetanse som grunnleggende å nevne i denne sammenhengen. Diakonenes dobbeltkompetanse innebærer at diakonene har en fagutdanning i helse- og sosialfag eller fra pedagogisk sammenheng som et grunnlag for masterpåbygging i diakoni. Dette gir diakonene en vid og relevant formell kompetanse.

«Diakonene har altså en dobbeltkompetanse som skal utruste dem til å møte menneskers åndelige behov, så vel som de helsemessige eller sosiale. Det gjør at tanken om helhetlig omsorg, det å kunne møte mennesker både i forhold til deres fysiske, psykiske, sosiale og åndelige behov, står sentralt for diakonen» (Jordheim & Korslien 2010: 26).

5.4.2 Frivillighet

I tjenesteordningen for diakoner står det at menighetsdiakonien utføres i samarbeid mellom diakonen og frivillige. Diakonen har «medansvar for å rekruttere, utruste og veilede frivillige i menigheten» (KM 2004). I *Plan for diakoni* kan vi også lese at «[d]iakonene har en særlig kompetanse til å ivareta det faglige ansvaret for en målrettet virksomhet, der frivillige og ansatte sammen gjør fellesskap, omsorg og solidaritet levende» (KR 2008: 11).

Diakoni og samhandling (2010: 12) trekker også frem hvordan frivilligheten er en del av samarbeidet innenfor helse- og sosialfeltet. På den ene siden er frivillighet en forutsetning for

å gi et bredt tilbud og det kan bidra til medvirkning som skaper mestring og fellesskap. På den andre siden kan tilbudene som gis være preget av sårbarhet i forhold til oppfølging, koordinering og kompetanse.

Kirke og helse (2015) uttrykker at frivillige blir sett på som en viktig ressurs for kirkens helsefremmende arbeid. Frivillige kan besitte sentral faglig kompetanse og engasjement. Utredningen peker også på at «det å ha frivillig oppgave er i seg selv helsefremmende» (KR 2015: 34). Slik sett forstår utvalget at fokus på frivillighet ikke handler om å spare penger, men om å «mobilisere og engasjere mennesker til gjensidig innsats for hverandre og for fellesskapet» (ibid.: 38).

5.5 Anerkjennelse i kirkens møte med sårbar ungdom

I analysen av kirke-dokumentene har jeg trukket frem kirkens relasjonelle forståelse av helse og kirkens helsefremmende oppdrag. Dette oppdraget bygges på forståelsen av kirkens ansvar om å løfte opp menneskets verdighet og de livgivende relasjonene mellom folk. Menneskets verdighet bunner i Guds skaperverk, mennesket er skapt til å både være sårbar og sterk. På denne måten forstår kirken det slik at alle mennesker kan oppleve sårbare livssituasjoner, og alle mennesker har styrke til å komme seg videre.

Analysen peker på hvordan det helsefremmende arbeidet omfatter å gi mennesker omsorg og mulighet til å mestre eget liv, det har som mål å fremme menneskeverdet og livskvaliteten. Dette arbeidet gjelder alle som har tilhørighet i kirken. Kirkens helsefremmende oppdrag kan forstås som en del av den diakonale omsorgstjenesten. Diakonien uttrykker hvordan alle mennesker står i en gjensidig relasjon til hverandre, hvor alle har ansvar for å ta vare på hverandre.

Analysen har også satt fokus på hva som kjennetegner diakonal praksis i møte med mennesker i sårbare livssituasjoner og diakonens profesjonalitet. Her ble diakonens dobbeltkompetanse nevnt sammen med diakonens åndelige omsorg, sosialpedagogiske rolle og diakonal pedagogikk. Den åndelige omsorgen møter menneskers livsverden, tanker, følelser og spørsmål med respekt og nysgjerrighet.

Dokumentene fra kirken fokuserer i stor grad på anerkjennelse og respekt. De fremmer et helhetlig og relasjonsbasert menneskesyn. De peker også på kirkens rolle i menneskers utvikling av identitet, selvforståelse og tilhørighet. Dette betyr blant annet at mennesket påvirkes av de relasjonene det står i. Videre vil jeg reflektere over hvordan kirkens

helsefremmende arbeid kan belyses av Honneths forståelse av anerkjennelse og respekt. Nedenfor tar jeg for meg de tre formene for anerkjennelse og belyser analysen innenfor disse.

5.5.1 Personlig anerkjennelse

Vi har sett at Den norske kirkes diakoni bygger på en forståelse av at mennesker er gjensidig avhengige av hverandre. Diakonien er en omsorgstjeneste som blant annet bygger på nestekjærlighet. Det kirkelige fellesskapet skal bære preg av å være vennlig og godt. Slik kan man forstå det kirkelige fellesskapet som en del av den personlige sfæren. Diakonien handler her om å vise kjærlighet og overbærenhet for hverandre. Fellesskapet bør preges av ærlighet og åpenhet. Dette skal være med på å skape troverdighet og tillit. En slik holdning innad i fellesskapet kan være en god ramme for at enkelt mennesker skal møtes med anerkjennelse og utvikler en trygghet og tillit til seg selv.

Diakonen har også en spesiell kompetanse i møte med mennesker og kan utøve åndelig omsorg. Slik jeg forstår det er dette en dimensjon av den personlige sfæren. Diakonen kan komme i samtale med mennesker om blant annet åndelige og eksistensielle spørsmål eksempelvis i sjelesorg. Dette kan være en god mulighet for mennesker til å bli lyttet til, bli anerkjent gjennom omsorg og respekt, og utvikle selvtilliten.

5.5.2 Rettslig anerkjennelse

Når UKM fremmer et ønske om at kirken skal være ærlig, åpen og imøtekommende forklares det med at dette er en forutsetning for å møte enkeltmennesker med respekt som fremmer menneskeverdet. Menneskeverdet blir forstått som en grunnleggende kvalitet i alle mennesker. Jeg vil våge å påstå at kirkens oppgave med å fremme menneskeverd på denne måten er en dimensjon av Honneths forståelse av rettslig anerkjennelse.

Analysen peker blant annet på kirkens arbeid med å myndiggjøre mennesker til å ta del i sitt eget liv. Myndiggjøringen handler på denne måten å gjøre mennesker klar over de rettighetene de har. Slik bidrar myndiggjøring til å fremme menneskers selvrespekt. Analysen peker på at dette bidrar til at mennesket utrustes til å mestre eget liv og delta i fellesskapet. Dokumentene skildrer på denne måten diakoniens makt i relasjoner som en positiv funksjon for å hjelpe mennesker til å forstå hvordan de kan respektere seg selv som subjekt og en del av et fellesskap.

5.5.3 Kollektiv anerkjennelse

Analysen har trukket frem kirkens kjerneverdier. Kirken uttrykker gjennom kjerneverdien åpenhet at den som fellesskap skal sikre tilhørighet for alle og legge til rette for mangfoldighet. Dette henger også sammen med UKM sin forståelse av kirken som et fellesskap som gir plass til den enkeltes liv og individualitet, og trosopplæringens fokus på en raus og inkluderende undervisning og å legge vekt på mennesket som unikt og annerledes gir uttrykk for den samme kjerneverdien.

Kjerneverdien forsakelse påpeker at kirken skal stå i solidaritet med mennesker i sårbare livssituasjoner. Dette kan på den ene siden uttrykke at sårbarhet ikke stigmatiseres innad i fellesskapet. Med et diakonalt blikk kan dette også være et uttrykk for en breiere fellesskapsforståelse, slik kirken forstår seg selv som både lokale og globale fellesskap. Sårbarhet skal møtes med håp, kjerneverdien håp handler om å sikre mennesker i sårbare livssituasjoner vekst. I lys av Honneths forståelse av sosial aktelse vil jeg hevde at når sårbarhet ikke stigmatiseres, kan mennesker i sårbare livssituasjoner også finne aktelse i fellesskapet. Dermed trues ikke menneskets selvaktelse av sårbarhet.

5.6 Oppsummering

Vi kan se at denne analysen i stor grad bekrefter Honneths forståelse av anerkjennelse. Sett bort fra at den ikke legger stor vekt på kirkens arbeid med utviklingen av menneskets selvrespekt gjennom rettslig anerkjennelse. I møte med skolens arbeid med sårbarhet våger jeg å tolke det som om skolen og kirken har grunnleggende forståelser og målsetninger å enes om.

Slik jeg tolker det vektlegger både skolen og kirken menneskets grunnleggende verdighet. Arbeidet med menneskets sårbarhet grunnlegges i en relasjonell forståelse av menneskets utvikling. Her legger begge vekt på at gode relasjoner, tilhørighet, tillit, trygghet, støtte og omsorg er viktige faktorer i møte med mennesker.

I møte med mennesker med en tro eller eksistensielle spørsmål har derimot diakonien et bidrag som vi ikke har sett i analysen av skole-dokumentene. Den åndelige omsorgen kan forstås som et annerledes perspektiv i arbeidet med sårbar ungdom. Også rausheten og forståelsen av mennesker som ulike og forskjellige, som både sårbare og sterke, kommer tydeligere frem i analysen av kirke-dokumentene. Den «diakonale pedagogikken» søker å finne plass, mestring og verdighet for alle i fellesskapet.

Jeg tolker dette som et godt grunnlag for samarbeid. Jeg forstår det slik at skolen og kirken på den ene siden har grunnleggende enigheter i møte med forståelser og mål. På den andre siden ser jeg at kirken har noe å tilføre, som kan styrke møtet med sårbar ungdom, deriblant særkompetanse og ressurser i form av blant annet frivillige. Dette tar jeg med meg videre i den siste analysedelen. Her kommer jeg til å rette fokuset på om det i det hele tatt finnes en forståelse for et diakonalt kirke-skolesamarbeid. Og på hvilken måte dette kunne tatt form.

6.0 Samarbeid mellom skole og diakoni

I analysen overfor har jeg sett at både skolen og kirken i stor grad anerkjenner Honneths teori om anerkjennelse. Dette betyr at anerkjennelsen som grunnlag for arbeidet med sårbare unge kan samle kirken og skolen i en felles forståelse av handling og mål. Vi kan også se at selv om begge anerkjenner denne forståelsen kan dette gi utslag i ulik praksis. Dette tolker jeg som er grunnlag for å spørre om det er ønskelig og fruktbart med utvidet praksis i møte med sårbare unge i skolen. Dermed blir det naturlig å spørre hva dokumentene tenker om samarbeid.

I denne analysedelen skal trekker jeg frem hvordan skolen og diakonien forholder seg til samarbeid. I den første delen trekker jeg frem funn fra dokumentene som kan være med å gi et innblikk i hvordan skolene legger til rette for eller søker et tverrfaglig samarbeid, særlig med fokus på frivillige organisasjoner. Deretter vil jeg legge fram diakoniens perspektiv på samarbeid. Tilslutt vil jeg sammenfatte disse analysene og se på muligheter og problemer med et samarbeid mellom skolen og diakonien. Her vil jeg se på hvordan et samarbeid kan styrke møtet med sårbare unge og bidra til utvikling. Dette vil ligge til grunn for utblikket jeg gir i avslutningskapittelet.

6.1 Hva sier skolens dokumenter om samarbeid?

Dokumentutvalget fokuserer i stor grad på et samarbeid innen for kommunale og statlige etater og spesialist-tjenester, eksempelvis PPT, Statped, Barnevernstjenesten, NAV og lignende. Jeg har analysert disse tekstene med et ønske om å finne ut av hvordan skolen kan samarbeide med kirken. Dermed kan det være fare for at jeg legger mening inn i ord som ikke var ment å ligge der. Dette prøver jeg å være observant på i den følgende analysen.

Angående skolens samarbeid med hjem og andre om elever som strever uttrykker *Motivasjon – Mestring – Muligheter* at «skolehelsetjenesten, sosialpedagogisk rådgiver eller andre vil også være sentrale i dette samarbeidet» (Kunnskapsdepartementet 2010-2011b: 111, min utheving). Dette er et eksempel på tekst som er vanskelig å tolke. På denne måten kan den både brukes og misbrukes som mitt ønske. Disse *andre* handler da mest sannsynlig om statlige etater og spesialist tjenester. Dette vil jeg våge å tro, siden meldingen ikke never samarbeid med frivillige organisasjoner. Om vi skal forstå det slik legger ikke Kunnskapsdepartementet opp til samarbeid med frivillige organisasjoner i meldingene jeg har

sett på. Derfor har jeg ikke noe grunnlag for å si noe om hva regjeringen har ment, eller mener med dette.

Derimot løfter meldingene frem samarbeidet med andre instanser og ønsket om utvikling av dette samarbeidet. Dette ønsket begrunnes med to begrep, tverrfaglighet og flerfaglighet, som kan gi oss en pekepinn for hvordan skole-dokumentene forholder seg til et samarbeid, og muligens kunne vært grunnlaget for å snakke om samarbeid med kirken. Videre vil jeg legge frem dokumentenes fokus på tverrfaglige samarbeid og mulighet for samarbeid med frivillige organisasjoner slik de offentlige utredningene foreslår det.

6.1.1 Tverrfaglige samarbeid

Midtlyng-utredningen setter fokus på hvordan man kan skape et helhetlig tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i møte med elevene. Slik forstår utredningen samarbeidet.

«Med tverrfaglig samarbeid forstår utvalget at flere yrkesgrupper arbeider sammen for å løse oppgaver. Tverrfaglig samarbeid krever at felles faglige mål og prioriteringer avklares på tvers av ulike faglige disipliner» (NOU 2009: 18: 191).

Dette sitatet forteller oss at det viktigste med tverrfaglige samarbeid handler om å sette felles faglige mål og prioriteringer. Samarbeidet handler her om å «skape en sammenheng mellom alle [de kommunale] tjenestene og samtidig sikre effektiv ressursutnyttelse» (ibid.). Dette samarbeidet gjelder på denne måten alle yrkesgrupper som jobber med barn og unge. Midtlyng-utvalget peker her på det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og et tverrfaglig hjelpeapparat, særlig med tanke på å plukke opp utfordringer knyttet til faglige og sosiale kompetansevansker (ibid.: 200). Her trekkes det frem kompetanser som barne- og ungdomsarbeidere, sosialpedagoger, spesialpedagoger og andre kommunale og statlige støtteapparater.

Djupedal-utvalget skriver om de tverrfaglige samarbeidene som brukes for å avlaste læreren i skolen og viser til hvordan tidligere meldinger til Stortinget legger vekt på hvordan det kan tilrettelegges for andre funksjoner som gir læreren plass til å konsentrere seg om sine kjerneoppgaver. Utvalget viser til forskning som forteller at gode samarbeid kan blant annet være personavhengig, det kommer an på læreren, eller at de er avhengig av tilgjengelighet, «samarbeidspartnere» må være tilstede og ha tilstrekkelig med tid (NOU 2015: 2: 300-301). Utvalget mener at tilgang på tverrfaglig kompetanse er viktig i arbeidet med å styrke møtet med elever med problematferd:

«Utvalget har tidligere vært inne på at hovedansvaret for elevens psykososiale miljø ligger hos læreren. Det vil være behov for å diskutere hvordan andre yrkesgrupper kan tilføre skolen ny komplementær kompetanse, og hvordan man skal definere dette inn i konkrete arbeidsoppgaver. Utvalget mener at den tverrfaglige kompetansen kan bidra til å bedre skolens psykososiale skolemiljø» (ibid.: 304).

Ut fra denne utredningen kan vi forstå at det er ønsket å skape og utvikle gode tverrfaglige samarbeid for å sikre et trygt psykososialt skolemiljø. Her peker utredningen også på at det kan være en ressurs å trekke inn komplementær kompetanse, yrker som tilfører miljøet noe annet enn læreren. Djupedal-utvalget legger også til rette for samarbeid med frivillige organisasjoner. Dette skal vi se nærmere på.

6.1.2 Samarbeid med frivillige organisasjoner

Jeg har forventet at dokumentene kommer til å mangle fokus på kirkelig samarbeid i møte med sårbar ungdom. Derfor har jeg valgt å utvide søket til samarbeid med frivillige organisasjoner, da jeg forstår kirken som en del av det sivile samfunn.

Midtlyng-utvalget legger ikke stor vekt på et mulig samarbeid med frivillige organisasjoner. Forslagene her kommer fra noen av komitémedlemmene i særmerknader. Komitémedlem Gidske Holck bemerker i en dissens at rammene for utredningen og fokuset på tiltakskjeder gjorde det vanskelig å komme med alternative forslag og tilnæringsmåter. Det påpekes at det burde tenkes bredere:

«...i organiseringen av lokalsamfunnet som kunne gjøre det mulig å samhandle systematisk med frivillige organisasjoner og lokalt næringsliv, nyttiggjøre seg for eksempel av eldresentre, ungdomsklubber og annen offentlig virksomhet i barnehagens og skolens nærområde» (NOU 2009: 18: 223).

I dissensen trekkes det frem at erfaring viser at samhandling med lokalsamfunnet og frivillige organisasjoner er hensiktsmessige og nødvendige i møte med sårbare mennesker (ibid.: 230).

Djupedal-utvalget trekker også frem de frivillige organisasjonenes engasjement i skolen som nyttig i arbeidet med det psykososiale skolemiljøet.

«Det er flere frivillige organisasjoner som gjør en god jobb for å forebygge trakassering i skolen. Utvalget er positiv til at frivillige organisasjoner bidrar med kompetanseheving i skolen, dersom skolen ønsker det. Utvalget mener at frivillige organisasjoners innsats bør anerkjennes som viktig» (NOU 2015: 2: 165).

Her ser vi at frivillige organisasjoners nærvær i skolene anerkjennes som godt og viktig. Det er også viktig å få med seg at utvalget mener at det er skolene selv som skal bestemme om de ønsker slikt samarbeid. Siden det ikke er kommet ut noen melding som bygger på kunnskap fra Djupedal-utredningen er det ikke sikkert å vite hvordan regjeringen forholder seg til oppfordringen til samarbeid med frivillige organisasjoner.

6.2 Diakoni i samarbeid med det offentlige

Plan for diakoni uttrykker et ønske om at diakonien skal samarbeide. Det virker også som at kirken ser naturlig på det å være en initiativtaker når det kommer til samarbeid med det offentlige og andre fellesskap:

«Samarbeid er nødvendig og gir store opninger. Vi oppmodnar om å få i gang samarbeid i kyrkja, mellom andre kristne kyrkjer og i høve til organisasjonar og institusjonar, offentlege instansar og med grupper frå andre religionar» (KR 2008: 8).

Det kommuniseres at samarbeid er nødvendige både innad i kirkene og på tvers av religioner og samfunn. *Kirke og helse* (2015) viser også til Samhandlingsreformen og tolker kirkens oppdrag i denne sammenheng slik:

«Det synes å være en forventning om at kirken skal være på banen og ta på seg nye oppgaver, kanskje særlig for å fremme folkehelsen. [...] Når vi i denne saksfremstillingen taler om *kirkenes helseoppdrag*, omfatter det både helsefremmende arbeid, tjenester for å behandle syke og tiltak for å vise omsorg for dem som trenger det. At dette framstilles som et oppdrag gjenspeiler en forståelse av at dette *både er et guddommelig og et offentlig oppdrag*» (KR 2015: 6, den siste kursiveringen er min).

Slik knytter *Kirke og helse* (2015) kirkens omsorgstjeneste først til kirkens identitet som tjenende, som et guddommelig kall til å tjene. Så på en forventning (jf. Samhandlingsreformen) om kirkens engasjement og rolle i samfunnet. Dermed kan vi forstå kirkens samarbeid med det offentlige i det helsefremmende arbeidet som en naturlig del av kirkens plass i samfunnet.

Rapporten *Diakoni og samhandling* understreker at samhandling har en økonomisk gevinst på grunn av sitt forebyggende perspektiv og fokus på helhetlig omsorg, livsmestring, myndiggjøring og medvandring (Jordheim & Korslien 2010: 25). UKM 2015 påpeker at kirkens ansvar for å være tilstede og gi alle en mulighet til å ta del i gode relasjoner og kjenne tilhørighet med andre. Dette er grunnlaget for at UKM på samme møte uttrykker sin forståelse av diakoniens plass i samfunnet og utfordrer til tydeligere samarbeid i arbeidet med barn og unges velferd, blant annet med skolen:

«Kirka og dens ungdomsmiljøer kan på en tydeligere måte samarbeide med andre gode krefter som skole, helsesøstre, barnevern, politi, utekontakten, fritidsklubber og lignende» (UKM 6/15)

Dette utsagnet grunnlegges i et annet fra UKM 2007, det er altså ikke nytt for ungdommene å tenke på samarbeid med andre som vil ungdom vel:

«Ved siden av det offentlige er det også andre frivillige organisasjoner som ønsker ungdom i lokalsamfunnet det beste. Også her er det muligheter for kristne ungdomsorganisasjoner og kirkens ungdomsarbeid (medregnet trosopplæringen) å finne fellesarenaer å samarbeide om» (UKM 07/07).

Slik forstår jeg kirkens samarbeid med det offentlige samfunn til det beste for ungdom som et ansvar for kirken. Dette er det en bred enighet om i analysedokumentene. Videre skal vi se på hvordan kirke-skole-samarbeidet har kommet til uttrykk tidligere og hvilke forutsetninger og muligheter det ligger i et diakonalt kirke-skole-samarbeid.

6.2.1 Ordinært kirke-skole-samarbeid

I 2005 kom det ut en kartlegging av diakonalt helsearbeid innen Den norske kirke, kalt *Kirke og helse* (Angell og Selbekk). Her kan vi lese om det daværende samarbeidet mellom skolen og kirken. Samarbeid i denne undersøkelsen må forstås i vid forstand, her inngår alt fra kontakt i enkeltsaker og enkeltstående møter til samarbeid om tiltak og prosjekter definert som diakoni. I undersøkelsen svarer hele 67% av menighetene at de samarbeider med skole i det diakonale arbeidet. Samtidig legger Angell og Selbekk (2005: 71) til at dette sannsynligvis handler om at det «ordinære» skole-kirke-samarbeidet, slik vi i dag kanskje heller forstår som et undervisningstiltak, kan ha blitt forstått som diakoni. Slik sett kan vi tro at de fleste

menigheter egentlig har hatt et slikt samarbeid med skolene, men at ikke alle har forstått dette som diakoni.

Det «ordinære» kirke-skole-samarbeidet som det snakkes om her er et samarbeid med fokus på opplæring om kirken eller kristendom. På den ene siden kan dette ta form av at en kirkelig ansatt kommer på skolen og underviser i sin spisskompetanse som en ressurs i møte med ulike temaer i skolens undervisning. På den andre siden kan det være skolen som kommer til kirken for å få undervisning om kirkebygget, kunsten, kirkegården eller for å være med på skolegudstjenester ol. (jf. Gunleiksrud og Andersen 2008, Gunleiksrud 2012). Dette samarbeidet kan også handle om kirken som en ressurs i skolens møte med kriser, sorg og tap (jf. Wolstad 2009).

6.2.2 Forutsetninger for godt samarbeid

Rapporten *Kirke og helse* (Angell og Selbekk 2005) påpeker noen elementer som grunnleggende for et godt samarbeid med det offentlige samfunn. For det første opplever menighetene som har svar på denne undersøkelsen at kommunen i liten grad ser på kirken som en ressurs, det å initiere til samarbeid blir dermed kirkens ansvar. For det andre er det tydelig, for diakonale samarbeid, at det å ha en diakon ansatt øker sjansen for samarbeid og styrker sjansen for at dette samarbeidet er «tett» (ibid.: 92).

I Kari Jordheim og Kari Karsrud Korsliens diakonifaglige innspill til Samhandlingsreformen, *Diakoni og samhandling* (2010: 23) trekkes også god kommunikasjon frem som en forutsetning for samarbeid med det offentlige samfunn, her påpekes det at «[d]et er flere måter å ha interaksjon på, men ikke alt er samhandling». Når rapporten snakker om kommunikasjonsmodeller for samarbeid handler dette om tre av fem mulige nivåer for interaksjon. Samarbeid handler om å 1) ha en dialog-kommunikasjon og diskusjon om saker som er viktige for begge parter; 2) Gjensidig innflytelse i forhold til å ta bestemmelser; 3) forpliktende samarbeidsavtaler (ibid.).

6.2.3 Diakonal kompetanse

Med grunnlag i diakonenes dobbeltkompetanse, som vi har vært inne på tidligere, og den todelte «oppdragsgiveren» påpeker *Diakoni og samhandling* at det ikke er en motsetning å ha forankring i en kristen tro og samtidig samarbeide med andre religiøse og ikke religiøse samarbeidspartnere (Jordheim & Korslien 2010: 27). I et slikt samarbeid skal man være åpen på at diakonien kan inneha ressurser som har en betydning for menneskers helse. Jordheim og

Korslien trekker frem en modell på samvirket mellom religion, helse og sykdom (jf. Fugelli og Ingstad sin studie *Helse på norsk*). Disse kan samvirke gjennom tre forskjellige mønstre; 1) Gud kan være en kilde til helse og helbredelse; 2) religionens helsebringende potensiale kan også finnes andre steder; 3) religion og dens praksis kan være skadelig for helsen. «Religion på sitt beste bidrar til mening, trygghet og normer for liv, samliv og samfunn, og gir tro og håp også i møte med en fremmedgjørende helsetjeneste» (ibid.: 26). Videre påpeker Jordheim og Korslien:

«Dette perspektivet er med å understreke at diakonien heller ikke behøver å tone ned sin egenart og sitt særpreg i møte med kommunale og offentlige instanser. Diakonien forankring i den kristne tro kan være med på å gi et viktig bidrag i møte med menneskers åndelige behov» (ibid.: 27)

I forholdet mellom religionens relasjon til helse og diakoniens egenart er det viktig at diakonien ser etter muligheter for å legge til rette for mestring og livshåp. På den andre siden er det også viktig for diakonien å se sine begrensninger, slik at menneskeverdet ikke blir krenket og slik at mennesker får rett behandling (ibid.: 28). Diakonene skal ikke gå inn i samarbeid på tross av sin egenart, men på grunn av sin særegne diakonale kompetanse (ibid.: 25).

6.2.4 Diapraksis

Diakoni i kontekst (LVF 2010:93) uttrykker også at diakoniens fremste oppgave og mål er å verne om menneskelig verdighet.

«Det viktige poenget er diakoniens grunnleggende respekt for den andres verdighet og hans eller hennes måte å være andreledes på – parret med en sterk overbevisning om at Gud har utrustet alle mennesker med evnen til å gjøre gode gjerninger» (LVF 2010:90).

Diapraksis betegner «en relasjon der felles praksis er det essensielle» (ibid.: 89). I møte med andre religioner, livssyn og det offentlige samfunn uttrykkes det et ønske om å skape dialog og samhandling som grunnlag for utvikling og utrusning. Diapraksis slik det er fremstilt i *Diakoni i kontekst* søker å «myndiggjøre» mennesker «til å ta aktivt del i et samfunn – fritt, likeverdig og demokratisk» (ibid.). Metoden fokuserer på at diapraksisen har sin identitet som kirkelig tjeneste og vitner alltid om det kristne menneskesynet: «at alle mennesker har del i

Skaperens kall til å elske sin neste og selv være en neste for den som er i nød» (ibid.). Diakonien grunnlegges på en respekt for den andres integritet og skal ikke benyttes som evangelisering.

«Denne respekten for den andre og hennes eller hans integritet – spesielt i situasjoner med lidelse eller urettferdighet – utelukker muligheten for å gjøre diakoni til et redskap for evangelisering eller for å rekruttere mennesker som kirkemedlemmer» (ibid.: 90).

6.3 Plattform for samarbeid

Analysen viser at muligheten for å samarbeide med frivillige organisasjoner er forskjellig vektlagt i skole-dokumentene. Dette er ikke noe regjeringen har lagt vekt på i sin oppfølging av Midtlyng-utredningen. Om dette er en mulighet regjeringen kan se for seg i møte med forebygging av krenkelser og utvikling av det psykososiale skolemiljøet har vi enda ikke noe svar på. Utredningene legger også ulik vekt på dette. Det vi kan se er at tanken om samarbeid med frivillige organisasjoner har fått større plass i Djupedal-utredningen kontra Midtlyng-utredningen. Her kan det være nødvendig å påpeke at Djupedal-utredningen kom ut seks år etter Midtlyng-utredningen og at det de siste årene har vært mye press på å finne løsninger for å bedre det psykososiale skolemiljøet.

Analysen viser en forståelse av at tverrfaglige samarbeid styrker praksisen ved å plukke opp utfordringer og utnytter samtidig ressursene bedre. Samarbeid med lokalsamfunnet og frivillige organisasjoner kan også være hensiktsmessige og nyttige, da frivillige organisasjoner kan stå for en kompetanseheving i skolen som bør anerkjennes.

Analysen har også pekt på at samarbeid er en del av diakoniens vesen. Diakonien skal legge til rette for gode dialoger og samhandling med andre instanser og organisasjoner. Det er stor sannsynlighet for at det er diakonen som må være initiativtaker for et samarbeid med skolen. Diakonien må være klar og tydelig om hvilke ressurser og særkompetanser den kan bidra med. Dette betyr at diakonien må være klar på hvor den hører hjemme, den er alltid knyttet til kirken og troen. På den andre siden betyr det ikke at diakonien er et redskap for evangelisering. På grunnlag av diapraksis som en diakonal metode å møte samfunnet, vil jeg trekke frem at det ikke burde være problematisk med diakonalt arbeid i skolen. Dette elementet vil jeg tro er viktig å kommunisere i dialog med skolen.

Videre vil jeg prøve å sammenfatte analysearbeidet som er gjort i denne oppgaven og se på hvordan et diakonalt kirke-skole-samarbeid kan styrke arbeidet med sårbar ungdom. Jeg følger de tre formene for anerkjennelse. Her vil jeg først trekke frem forståelser og målsettinger som et grunnlag for samarbeid, deretter vil jeg se på hvordan kirken kan bidra til å styrke den anerkjennende praksisen i skolen.

6.3.1 Styrke personlig anerkjennelse

Analysen viser at det er en fundamental likhet i skolens og kirkens menneskesyn. Her er det to ting som blir spesielt tydelige: 1) Mennesket har en grunnleggende verdighet og 2) mennesket er et «produkt» av sine relasjoner. Denne forståelsen av mennesket er fundamentet for å trekke frem omsorg og støtte for sårbare mennesker, menneskets verdighet fordrer mellommenneskelige relasjoner som bekrefter denne verdigheten. Det er viktig at dette grunnlaget anerkjennes som felles for at man kan legge til rette for et diakonalt kirke-skole-samarbeid.

Skolen og kirken uttrykker, slik jeg forstår analysen, både likheter og forskjeller i hva det betyr å bekrefte menneskets verdighet. Begge analysedelene enes om at livsmestring og gode relasjoner bygger opp verdighet. Metodene analysen peker på samsvarer også mellom skole og kirke: støtte, omsorg, tilhørighet, tillit og trygghet. Disse er alle relasjonelle metoder som er med på å utvikle menneskets selvtillit og trygghet i seg selv, å forstå sin egen verdi.

Når jeg sier at jeg ser forskjeller i målsettingene tenker jeg på hvordan skole-dokumentene i stor grad trekker frem undervisningssituasjonen hvor lærerens hovedmål først og fremst er å sette fokus på faglige kunnskaper. Dette kan føre til at elever som ikke mestrer det faglige, ikke opplever trygghet og omsorg. Analysen viser at selv om støtte og omsorg er lærerens ansvar er det ikke alltid det er tid eller rom for dette.

Diakonien kan her bidra med ressurser som har tid til å støtte enkeltelever eller grupper. Diakonens kompetanse innen åndelig omsorg kan være et bidrag for elever som trenger å snakke om livet og alt det innebærer. Diakonen har også en dobbeltkompetanse som åpner opp for at diakonene også har den formelle kompetansen som trengs som sosialpedagogisk rådgiver eller miljøterapeut. På denne måten vil diakonen kunne bidra med ressurser som allerede anerkjennes som nyttige i møte med sårbar ungdom.

6.3.2 Styrke rettslig anerkjennelse

Som jeg har vist til ovenfor er også menneskets verdighet et grunnleggende element i den rettslige anerkjennelsen. Dokumentene legger i stor grad vekt på den samme praksisen: å informere om rettigheter. På denne måten legger både skole og kirke til rette for at elevene skal oppleve seg selv som rettslige individer og dermed møte seg selv med respekt.

Diakonien bidrag kan ikke forstås som et tillegg til skolens arbeid med å fremme rettferdighet, men peker på at praksisen er felles. Slik kan diakonien støtte skolen i arbeidet med å myndiggjøre elevene til å kjenne sine rettigheter og ta opp det som er viktig for dem. Skolens og diakoniens fokus på medbestemmelse og inkludering styrkes også gjennom et fokus på myndiggjøring og anerkjennende respekt. Dette arbeidet er viktig for at elevene skal se på seg selv som selvstendig del av et fellesskap.

6.3.3 Styrke kollektiv anerkjennelse

Analysen av skole- og kirke-dokumentene peker på likheter også i møte med den kollektive anerkjennelsen. Begge analysene peker på inkludering som en viktig verdi for fellesskapet. Analysen av skole-dokumentene påpeker at det derimot er vanskelig å skape et inkluderende fellesskap, det skal stor tilpassing til og dette kan gå utover elevenes rett til å lære.

Individuell spesialundervisning er ofte en løsning der utfordringene til den ene eleven er motstridende for læring hos de andre eller for seg selv i fellesskapet. Elevene som mottar individuell undervisning står, slik jeg forstår Honneth, i fare for å miste sin forståelse av verdi i et fellesskap. Analysedokumentene trekker ikke frem om det kan gjøres tiltak for å verne om elevene som mottar individuell undervisning. Andre elever kan også føle seg utstøtt fra fellesskapet på mobbing eller andre krenkelser. Analysen peker på at det er viktig å observere og fange opp elever som isolerer seg fra andre. Disse elevene er ofte ensomme og slite med sosiale og emosjonelle vansker.

Analysen påpeker at et diakonalt kirke-skole-samarbeid vil kunne ta nytte av diakoniens særkompetanse. I møte med manglende inkludering i skolen kan diakonien bidra med et diakonalt pedagogisk perspektiv i møte med elevene. I denne sammenhengen må vi forstå at fellesskapets anliggende først og fremst er å inkludere og gjøre plass til enhver elev. I følge analysen kan opplæring også skje i rause fellesskap. Slik jeg tolker den diakonale pedagogikken legges det hovedvekt på sosial kompetanse og handling, til forskjell fra skolens

fellesskap som også må legge vekt på den faglige kompetansen. Det kan være naturlig å forstå dette som et bidrag til deler av eller tillegg til ordinær undervisning i skolen.

Diakonien kan være et viktig bidrag for å skape rause fellesskap i skolen, ved siden av fokuset på den faglige kompetansen kan den diakonale pedagogikken være med å legge med vekt på sosial kompetanse og gode fellesskap som søker å legge til rette for livsmestring for alle. Ikke minst kan dette være et bidrag i skolenes friminutter eller alternativ undervisning.

7.0 Avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har jeg sett at det er mulig og fruktbart med et diakonalt kirke-skole-samarbeid i møte med sårbare unge. Ved å bruke Honneths anerkjennelsesteori har jeg sett at det finnes et grunnlag for samarbeid i helhetsforståelsen av utfordringene og målsettingene for å styrke hjelpetiltakene. For det første bygger kirken og skolen på en forståelse av at menneskers sårbarhet er en grunnleggende del av mennesket og at mennesker formes relasjonelt i mellommenneskelige møter. Dette grunnlaget samler dem i hvordan mennesker møtes. For det andre har jeg også sett at det er fruktbart for skolen å gi rom for komplementær kompetanse i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker.

I arbeidet med møte og løfte elever med sosiale og emosjonelle vansker er det viktig å skape rom for inkluderende og trygge fellesskap, bygge omsorgsfulle og støttende relasjoner, løfte frem menneskets verdighet og medvirke til livsmestring. Alle mennesker har områder hvor man mestrer mer eller mindre. Spesielt viktig er mestring av de sosiale og relasjonelle kompetansene, her åpner det opp for at elevene kan forstå seg selv i relasjon til andre mennesker. Slik forstår jeg også den sosiale kompetansen som grunnleggende for at mennesker kan relatere seg til anerkjennelsen og utvikle sunne selvrelasjoner.

Hvordan kan et slikt samarbeid ta form? Den neste utfordringen blir å se på hvordan dette blir gjort i dag og hvordan diakoner kan initiere til samarbeid med skolen. Jeg tror det vil være nødvendig å utfordre til å forstå barn og unges livsverden helhetlig. Slik vil man kunne se kirken som en naturlig samarbeidspartner, på samme linje som andre som arbeidet med barn og unge, i tverrfaglige team sammen med skole, politi, helsesøstre, barnevern mm. En slik plattform vil være med på å legge til rette for gode relasjoner og dialog på tvers av yrker og fagfelt. Diakonen må bidra til å skape dialog med kommunen, skoleledelsen og lærerfellesskapet. En god dialog er grunnleggende for at man skal kunne fremme gode samarbeidstiltak.

Samarbeidstiltakene kan eksempelvis innebære en ekstra ressurs i skolene, dette kan bidra til å skape god voksenkontakt i friminuttene, etter skoletid og samtaleteneste. Det kan også bidra til tiltak som sette fokus på elever sosiale og emosjonelle kompetanse i form av undervisningstilbud, alternative opplæringstilbud og miljøterapi.

Litteratur

- Aamodt, L. G. (1997). *Den gode relasjonen støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bakken, A., Frøyland L. R., Sletten M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* NOVA Rapport 3/16 Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Befring, E., Sørli, M., & Frønes, I. (2010). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods 4e*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Engedal, L.G., B.L. Persson, E. Torp. (2013). *Trygge rom. Trosopplæring i møte med sårbare og overgrepsutsatte barn og unge*. Verbum
- Evenshaug, O, D. Hallen. (2000)). *Barne og ungdomspsykologi*.Oslo: Gyldendal Akademisk
- Det lutherske verdensforbund. (2010). *Diakoni i kontekst. Forvandling – Forsoning – Myndiggjøring*. Genève: Det lutherske verdensforbund.
- Fretheim, Kjetil. (2014). *Ansatte og frivillige. Endringer i Den norske kirke*. Oslo: IKO-Forlaget
- Frønes, I. (2010). «Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser». i: Befring, E., Sørli, M., & Frønes, I. (2010). *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerschild, H. (1999). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gunleiksrud, K., & Andersen, Y. (2008). *Samarbeid kirke - skole: Rammer og muligheter*. Oslo: IKO-forl.
- Gunleiksrud, K., Lillebø, A. A., Ims, S., Rønneberg, O., Øvstebø, T. J., & Kristiansen, A. (2012). *Tap, håp, dialog: Samarbeid kirke-skole*. Oslo: IKO.

- Helsedirektoratet. (desember 2015). *Folkehelsepolitisk rapport 2015. Indikatorer for det tverrsektorielle folkehelsearbeidet*. Rapport IS-2776. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1130/Folkehelsepolitisk-rapport-2015-IS-2776.pdf>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse. En tekst samling*. København: Hans Ritzel Forlag
- Johannessen, K. I., Jordheim, K., & Korslien, K. K. (2009). *Diakoni - en kritisk lesebok*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Killén, K., & Killén, K. (2009). *Sveket: 1: Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirkemøtet. (2004). (Justert i Kirkerådet 075/11). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for diakoner*. Hentet 3. mai 2016 fra <http://diakonforbundet.no/ressurser/diakon-i-kirken/55-tjenesteordning-og-kvalifikasjonskrav-for-diakon>
- Kirkerådet, Den norske kirke. (2008). *Plan for diakoni i Den norske kirke*. Oslo: Den norske Kirke
- Kirkerådet, Den norske kirke. (2010). *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler*. Oslo: Den norske kirke.
- Kirkerådet, Den norske kirke. (2015). *Kirke og helse*. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/samfunnsansvar/helse-og-kirke/>
- Korslien, K. (2009). «Anerkjennelsens plass i diakonien» i Johannesen et. al. *Diakoni – en kritisk lesebok*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Jordheim, K. & Korslien, K. K. (2010). *Diakoni og samhandling. Diakonifaglige innspill til Samhandlingsreformen*. (Rapport 2010/4). Oslo: Diakonhjemmet Høgskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011a). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18: 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=18> 2011
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011b). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22: 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=22> 2011
- Nordstokke, K., Dietrich, S., & Korslien, K. K. (2011). *Diakonen - kall og profesjon*. Trondheim: Tapir akademisk.

- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?q=2009:18&ch=5#match_0
- NOU 2013: 1. (2013) *Det livssyns åpne samfunn – En helhetlig tros- og livssyns politikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?q=2015:2>
- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA Rapport 7/15. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2015. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2014>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. A. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Representantforslag 46 S. (2015-2016). *Representantforslag om å innføre prosjektet «Livsmestring i skolen» på skolens ungdomstrinn*. Dokument 8:38 S (2015-2016) Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=64617>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Stifoss-Hanssen, H. (2009). «Når verden raser saman. Diakoniens identitet, ritualer som diakoni, og diakonens yrkesrolle» i: Johannessen et. al. *Diakoni - en kritisk lesebok*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Stortinget.no. (). Ordbok – «melding til Stortinget». Hentet 29. april 2016 fra <https://www.stortinget.no/no/Stottemeny/Ordbok/?diid=M#primaryfilter>
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2007) *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?eps_language=no

- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2009-2014). Bedre læringsmiljø. Hentet 6. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2010: 15.juni). Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010. Hentet 23. februar 2016 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 21. desember). Generell del av læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012a, 13. august). Klasseledelse. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012b, 20. desember). Prinsipper for samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Prinsipper-for-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012c, 4. oktober). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Tilhorighet-og-vennskap/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012d, 23. januar) Prinsipper for opplæringa. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet juni 2006. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2013b, 8. august). Det profesjonelle læringsfellesskapet. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/>
- Wolstad, Helle Maria (2009): *Når krisen rammer. Kirke-skole samarbeid*. Oslo: IKO forlaget