



Menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring

En kvalitativ studie av menighetsdiakoners pedagogiske og
diakonifaglige refleksjoner

Helene Sele

VID vitenskapelige høgskole

Oslo

Masteroppgave

Master i diakoni

Antall ord: 20.067

16.05.2022

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Bakgrunn: Pedagogikk er en av grunnutdannelsene som kvalifiserer til diakoniutdanning i Norge. Men hvilken plass har pedagogikken i det diakonale praksisfeltet? Jeg har valgt «menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring» som tema, for å avgrense området noe, men samtidig gi plass til informantenes pedagogiske og diakonifaglige refleksjoner.

Problemstilling: «I hvilke sammenhenger blir menighetsdiakonien en læringsarena for livsmestring, og hvordan reflekterer menighetsdiakoner pedagogisk og diakonifaglig rundt dette?».

Metode: Metoden for datainnsamling er kvalitative én-til-én-intervjuer med åtte informanter fra tre ulike bispedømmer. Bispedømmene er valgt ut på bakgrunn av et ønske om geografisk, kulturell og ekklesiologisk bredde. Kontakten med informantene ble opprettet ved hjelp av diakonirådgiverne i respektive bispedømmer. Blant informantene er det også utdannelsmessig bredde, og det er representanter med både helsefaglig, sosialfaglig, praktisk-teologisk og pedagogisk grunnutdanning som bidrar. Analysemetoden som anvendes i oppgaven er stegvis-deduktiv induktiv metode.

Konklusjon: Sammenhenger der menighetsdiakonien, ifølge informantene, blir en læringsarena for livsmestring er (1) trygge fellesskap, (2) samtaler, (3) grupper med et felles fokus og (4) frivillig arbeid. Essensen av de pedagogiske refleksjonene danner et bilde av en pedagogisk praksis der både fellesskapet og individet er i fokus, og der «pedagogens» rolle er å tilrettelegge for læring, blant annet gjennom å få folk til å møtes. I menighetsdiakonien læres livsmestring gjennom dialog, utveksling av erfaringer, å få og å gi støtte, gjennom å høre til i et fellesskap og gjennom å få bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. På tross av en tydelig pedagogisk praksis, uttrykker flere av informantene usikkerhet i spørsmål knyttet til pedagogikk, noe som kan tyde på at pedagogisk teori per i dag har en uforholdsmessig liten plass i diakonifaget. De diakonifaglige refleksjonene knyttet til menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring, handler i stor grad om å ha et fellesskap der alle kan bidra, samtidig som det ikke skal være noen prestasjonskrav for å delta. Det skal være et inkluderende fellesskap der alle blir møtt med respekt, der de er velkomne som de er og med de forutsetningene de har.

Nøkkelord: menighetsdiakoni, pedagogikk, livsmestring, empowerment, sosiokulturelle perspektiver på læring, mestring.

Forord

Dette har vært et spennende og lærerikt prosjekt å jobbe med, og det er flere bidragsyttere som fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke informantene som stilte opp med gode svar og kloke refleksjoner. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven blitt til! Takk også til diakonirådgiverne i bispedømmene, som formidlet kontakten med informantene.

En varm takk til medstudenter, som både har bidratt med verdifulle tilbakemeldinger underveis i prosjektet, og som har gjort de to årene på VID/MF til en veldig fin og givende tid.

Tusen takk til veileder, Kari Jordheim, for stødig veiledning gjennom prosjektet. Med stor kunnskap om temaet og en tydelig, men omsorgsfull tilnærming, har du bidratt med mange gode råd og stor inspirasjon. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke både mamma og pappa, og min kommende ektemann, André, for urokkelig støtte, heiarop, trøst og oppmuntring. Takk for at dere tror på meg.

Uppsala, 11. mai 2022

Helene Sele

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	IV
1 Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	2
1.4 Begrepsavklaring	3
1.4.1 Læringsarena	3
1.4.2 Menighetsdiakoni	3
1.4.3 Livsmestring og empowerment	4
1.5 Oppgavens oppbygging	5
2 Teori	6
2.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring	6
2.1.1 Valg av perspektiv	6
2.1.2 Historisk utvikling	6
2.1.3 Sentrale aspekter ved sosiokulturelle perspektiver på læring	7
2.2 Empowerment-teori	8
2.3 Fellestrekk ved sosiale perspektiver på læring og empowerment-teori	9
2.4 Empowerment og diakoni	10
2.5 Mestringsteori	11
3 Metode og materiale	13
3.1 Utvalg	13
3.1.1 Avgrensninger og utvalgskriterier	13
3.1.2 Beskrivelser av bispedømmer og informanter	14
3.2 Datainnsamling	15
3.3 Analysemetode - SDI	16
3.4 Bakgrunn for valg av metode	17
3.5 Forskningsetiske overveielser	17
3.5.1 NSD og NESH	17
3.5.2 Reliabilitet og validitet	18
3.5.3 Induktivitet, forståelse og hermeneutikk	19
3.5.4 Relevante aspekter ved min bakgrunn	19
3.6 Metodekritikk	20
4 Presentasjon av empiri	22
4.1 Innledning til empirikapittelet	22
4.2 Menighetsdiakonenes definisjoner	23
4.2.1 Diakoni	23
4.2.2 Livsmestring	23
4.3 Et trygt fellesskap	24

4.4	<i>Pedagogiske verktøy – med hovedvekt på samtaler, grupper og frivillig arbeid</i>	25
4.4.1	Samtalen som pedagogisk verktøy.....	25
4.4.2	Gruppers pedagogiske potensiale.....	26
4.4.3	Frivillig arbeid i pedagogisk lys.....	27
4.4.4	Konkrete pedagogiske opplegg.....	28
4.5	<i>Diakonens selvforståelse som pedagog</i>	29
4.6	<i>Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov</i>	30
4.7	<i>Oppsummering av empiri</i>	31
5	Diskusjon	33
5.1	<i>Innledning til diskusjonskapittelet</i>	33
5.2	<i>Et trygt fellesskap</i>	34
5.3	<i>Pedagogiske verktøy</i>	36
5.3.1	Samtalen som pedagogisk verktøy.....	36
5.3.2	Gruppers pedagogiske potensiale.....	37
5.3.3	Frivillig arbeid i pedagogisk lys.....	39
5.3.4	Konkrete pedagogiske opplegg.....	41
5.4	<i>Diakonens selvforståelse som pedagog</i>	43
5.5	<i>Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov</i>	44
6	Avslutning	46
6.1	<i>Oppsummering og konklusjon</i>	46
6.1.1	Sammenhenger der menighetsdiakonien blir en læringsarena for livsmestring	46
6.1.2	Pedagogiske og diakonifaglige refleksjoner	46
6.1.3	Konklusjon.....	49
6.2	<i>Behov for videre forskning</i>	50
	Litteraturliste	51
	Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	53
	Vurdering	53
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	56
	Vedlegg 3 Intervjuguide	59

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Livsmestring har de siste årene blitt et høyfrekvent begrep, særlig i pedagogiske sammenhenger. Blant annet er det å finne i skoleverket, i Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i Den norske kirkes trosopplæringsplan (Kirkerådet, 2010). Ordet «livsmestring» er nevnt én gang i Plan for diakoni (Kirkerådet, 2020, s. 13), men man kan likevel argumentere for at innholdet i begrepet har mye til felles med sentrale teorier innen diakonifaget. Dette blir grundigere beskrevet i innledningens avsnitt om livsmestring og empowerment.

Med diakonien som læringsarena for livsmestring som overordnet tema, ønsker jeg å undersøke hvorvidt og på hvilken måte menighetsdiakoner i Den norske kirke reflekterer rundt dette, både pedagogisk og diakonifaglig. I hvilke sammenhenger opplever de den diakonale praksisen på sitt arbeidssted som en læringsarena for livsmestring? Hva kjennetegner disse sammenhengene, med tanke på aktivitet, rammevilkår og hvem som er til stede? Hvilke pedagogiske og diakonifaglige overveielser gjør diakonen seg før, under og etter disse sammenhengene? Dette er noen av spørsmålene jeg ønsker å kartlegge.

Motivasjonen bak valget av tema er at jeg opplever at det er behov for mer forskning på diakonifagets pedagogiske dimensjon. Diakoniutdannelsen i Norge består av en mastergrad i diakoni, som bygger på en bachelorgrad innen fagområdene helse, sosial, samfunn, praktisk teologi eller pedagogikk (VID, u.å.). Masterprogrammet i diakoni som tilbys i et samarbeid mellom VID vitenskapelige høyskole og MF vitenskapelig høyskole, er den eneste utdanningsmuligheten for diakoner i Norge per dags dato (Utdanning.no, 2021). At pedagogikk regnes som et relevant fagområde for diakoni, er ingen selvfølge. Man trenger ikke å se lenger enn til nabolandet Sverige, før det kun er helse- og sosialfaglige grunnutdanning som er godkjent for å påbegynne diakoniutdannelsen (Svenska kyrkan, u.å.). Når man da har gjort et aktivt valg i Norge, om at man anerkjenner pedagogikk som en del av diakoniens tverrfaglige størrelse, så mener jeg at det også bør være et betydelig forskningsområde, noe som jeg ikke erfarer at er tilfellet i dag. Som jeg går mer inn på i avsnittet om tidligere forskning, er det blitt gjort noe forskning på feltet, men min opplevelse er at det finnes både et stort potensial og et stort behov for mer utforskning av feltet.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder som følger: «I hvilke sammenhenger blir menighetsdiakonien en læringsarena for livsmestring, og hvordan reflekterer menighetsdiakoner pedagogisk og diakonifaglig rundt dette?».

1.3 Tidligere forskning

I det følgende gis det et lite overblikk over forskningshorisonten og den viktigste forskningen på feltet som oppgavens tema befinner seg i. Videre redegjøres det for hvordan denne studien plasserer seg i relasjon til eksisterende forskning, og hva den tilfører til feltet.

I en norsk kontekst er det ikke mange som forsker i krysningsfeltet mellom diakoni og pedagogikk. To forskere, som på ganske ulike måter har nærmet seg temaet, og som det er verdt å merke seg i denne sammenheng er Marianne Rodriguez Nygaard og Kari Jordheim. Nygaards bidrag til feltet består først og fremst i hennes doktorgradsavhandling fra 2015, og artikler som tar utgangspunkt i denne. Avhandlingen *Caring to know or knowing how to care?: Knowledge creation and care in deacons' professional practice in the Church of Norway*, dreier seg hovedsakelig om diakoners egen kunnskapsdannelse, og fokuset er dermed litt på siden av det jeg vil undersøke (Nygaard, 2015). Det som likevel gjør avhandlingen interessant i denne sammenheng, er bruken av teoriperspektiver fra pedagogikkfeltet inn i en diakonistudie, som ifølge Nygaard er en uvanlig tilnærming (Nygaard, 2015, s. 67). Dette har vært med på å inspirere teorivalget i oppgaven. Når det er sagt, har jeg valgt å ha teoriperspektiv fra både pedagogikkfeltet og diakonifeltet.

Teorien jeg har hentet fra diakonifeltet er noe av det som har vært av inspirasjon i arbeidene til Jordheim. Gjennom flere publikasjoner på feltet, har hun blant annet sett på forholdet mellom diakoni og trosopplæring (se f.eks. Sverdrup & Jordheim, 2011; Jordheim, 2009). I et bokkapittel om barnediakoni, skriver Jordheim blant annet om hvordan begrepet «livsmestring», som er hyppig brukt i Den norske kirkes trosopplæringsplan, kan forstås fra et diakonfaglig perspektiv (Jordheim, 2009). Her trekker hun paralleller til empowerment-teori og til pedagogen Paulo Freire (Jordheim, 2009, ss. 205-208). Disse perspektivene har Jordheim også med i en artikkel om livsmestring i skole og kirke, som ble publisert ti år senere (Jordheim, 2019). I denne artikkelen har hun blant annet sammenlignet livsmestringsbegrepet som kommer frem i skolens læreplan og i trosopplæringsplanen, og drøftet det i lys av mestringsteori (Jordheim, 2019, s. 63).

For å plassere denne oppgaven i forhold til ovennevnte eksisterende forskning, vil jeg si at den tematisk kanskje kan plasseres nærmere Jordheim sitt arbeid, mens den metodemessig kan sies å ligge nærmere Nygaards avhandling. Som nevnt vil bruken av rent pedagogisk teori være nærmere Nygaards tilnærming, mens den diakonifaglige teorien er sterkt inspirert av Jordheim. Til feltet vil oppgaven tilføre et nytt perspektiv på temaet som ligger i skjæringspunktet mellom diakoni og pedagogikk, gjennom menighetsdiakonenes refleksjoner koblet til egen praksis.

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Læringsarena

Læringsarena er et begrep som er mye brukt i pedagogiske sammenhenger (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017), men som svært sjelden blir definert. Etter søk i både leksikon, flere norske og danske ordbøker, samt utallige vitenskapelige artikler som anvender begrepet, er Helsedirektoratet så langt den eneste kilden jeg har funnet som uttalt definerer begrepet. I en veileder for kompetansevurdering av leger i spesialisering, beskrives læringsarena som «[b]etegning for den organisatoriske enheten der læringen finner sted» (Helsedirektoratet, 2019, s. 5). Den organisatoriske enheten i denne oppgaven er menighetsdiakonien, og det er læringen som skjer innenfor rammene av denne som er i fokus. «Læring» som begrep viser her til «en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaringer» (Svartdal, 2020). Det vil si at en læringsarena er den organisatoriske enheten der man får erfaringer som i sin tur leder til en endring i opplevelse og atferd.

1.4.2 Menighetsdiakoni

Begrepet «menighetsdiakoni» består av ordene «menighet» og «diakoni», og jeg vil begynne med det sistnevnte. Diakoni er et begrep som kan beskrives og defineres på mange måter, men ettersom utvalget av informanter i studien består av menighetsdiakoner i Den norske kirke, kommer jeg til å ta utgangspunkt i diakonidefinisjonen som er presentert i dette kirkesamfunnets *Plan for diakoni*: «Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet» (Kirkerådet, 2020, s. 2). Definisjonen er forholdsvis generell, men sier noe om hvilke områder som er særlig knyttet til det diakonale. Diakoniplanens beskrivelse av diakoni i menigheten rommer både diakoni som en dimensjon i alt menigheten foretar seg, og som organisert i tiltak og aktiviteter (Kirkerådet, 2020, s. 8).

Menighetsdiakonien retter seg både mot medlemmer og lokalbefolkningen for øvrig, og kan være i regi av menigheten alene, eller i samarbeid med andre aktører (Kirkerådet, 2020, s. 8).

For diakoner tilsatt i den norske kirke, gjelder Tjenesteordning for diakoner (2005). I forskriftens §2 beskrives tjenestens formål: «Kirkens diakonale tjeneste har som formål å fremme medmenneskelig omsorg og fellesskapsbyggende arbeid, og er den tjenesten som i særlig grad er rettet mot mennesker i nød» (Tjenesteordning for diakoner, 2005). I tillegg står det i paragrafen at diakonen er leder av diakonitjenesten i menigheten, og at rollen som diakon innebærer medansvar for frivillige medarbeidere, både i forbindelse med rekruttering, utrustning og veiledning (Tjenesteordning for diakoner, 2005). I §3 beskrives rammene for tjenesten, der det trekkes frem at diakonen er forpliktet til å følge planer og prioriteringer fra menighetsråd og fellesråd, i tillegg til Den norske kirkes planer og programmer (Tjenesteordning for diakoner, 2005). Diakonen skal samarbeide med øvrige ansatte og frivillige i menigheten, og har ansvar for egen faglig oppdatering og fornyelse (Tjenesteordning for diakoner, 2005). Tjenesten skal utføres i samsvar med Den norske kirkes ordninger, og det er arbeidsgivers oppgave å, i tråd med gjeldende planer, fastsette hvilke tjenesteoppgaver som ligger til stillingen (Tjenesteordning for diakoner, 2005).

Menighetsdiakoni, og menighetsdiakonens oppgaver og daglige praksis, vil dermed kunne se svært ulik ut i de enkelte menighetene, selv om overordnede planer og formål er felles. Dette gjør det mulig for menighetsdiakonene å jobbe frem de løsningene som fungerer best der de er.

Ettersom diakoni kan være mye forskjellig, ble samtlige informanter bedt om å definere «diakoni» i begynnelsen av sine intervjuer. En oppsummering av deres definisjon finnes i innledningen til oppgavens kapittel med presentasjon av empiri.

1.4.3 Livsmestring og empowerment

Ifølge *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i læreplanverket for Kunnskapsløftet, dreier livsmestring seg om «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. (...) elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Selv om ordlyden i definisjonen som blir presentert i *Plan for trosopplæring* vitner om at den er formulert i en annen diskurs, er budskapet stort sett det samme: «Livsmestring handler om å kunne møte livet i gode og onde dager. Å ha tro på egne ressurser og håp for framtiden» (Kirkerådet, 2010, s. 14). Også livsmestringsbegrepet ble informantene bedt om å

definere, og på samme måte som med diakoni-begrepet, finnes en oppsummering av disse definisjonene i innledningen til oppgavens empirikapittel.

Livsmestringsbegrepet som blir tegnet opp i læreplanverkets overordnede del og *Plan for trosopplæring*, har mange paralleller med begrepet «empowerment», som har fått en betydelig rolle innen diakoniforskningen (Jordheim, 2009, s. 205). Empowerment, som på norsk ofte oversettes til «myndiggjøring», har som utgangspunkt at «alle mennesker *kan*», bare systemet tilrettelegges og tilpasses på en måte som gjør det mulig for den enkelte (Jordheim, 2009, s. 205). Jordheims formulering om hva empowerment handler om i praksis, viser tydelig hvorfor dette begrepet er sentralt i studien av diakonien som læringsarena for livsmestring: «I praksis handler dette om å sette i gang prosesser, aktiviteter osv. som kan øke et menneskes selvtillit, styrke dets selvbilde, og gi økte kunnskaper og ferdigheter» (Jordheim, 2009, s. 205). Empowerment spiller også en rolle som teoretisk perspektiv i studien, og empowerment-teori vil bli belyst i oppgavens teorikapittel.

1.5 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i kapittel 1 er tema og bakgrunn for oppgaven, samt oppgavens problemstilling, presentert. Videre er det gitt et overblikk over tidligere forskning på temaet, etterfulgt av avklaringer av følgende sentrale begrep i oppgaven: læringsarena, menighetsdiakoni, livsmestring og empowerment.

Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel. Her presenteres oppgavens teoretiske forankring, som består av sosiokulturelle perspektiver på læring, empowerment-teori og mestringsteori.

Kapittel 3 bærer overskriften «metode», og inneholder en presentasjon av utvalg, datainnsamling, analysemetode, bakgrunn for valg av metode, forskningsetiske overveielser og metodekritikk. Metoden for datainnsamling er kvalitative intervju, og analysemetoden er stegvis-deduktiv induktiv metode.

I kapittel 4 presenteres empirien. I forbindelse med kapittelets innledning, gjøres det rede for informantenes egne definisjoner av begrepene «diakoni» og «livsmestring». Resten av kapittelet er strukturert etter temaer som er induktivt konstruert, med utgangspunkt i materialet.

I kapittel 5 møtes empirien og teorien til diskusjon. Også dette kapittelet er, etter en kort innledning, strukturert etter temaene fra empirien.

Avslutningsvis, i kapittel 6, rundes oppgaven av med oppsummering og konklusjon, samt noen tanker om behov for videre forskning på temaet.

2 Teori

2.1 Sosiokulturelle perspektiver på læring

2.1.1 Valg av perspektiv

Det finnes utallige teorier som tar for seg pedagogikk og læring, med forskjellige perspektiver og retninger. Med utgangspunkt i diakoniens grunnleggende sosiale vesen, er det nærliggende å gå til sosiokulturelle perspektiver på læring, i jakten på et egnet teoretisk rammeverk, da disse perspektivene har fokus på «læring som deltaking i sosiale praksisar» (Dysthe, 2001, s. 35). Men selv om de sosiokulturelle perspektivene på læring kan sies å være en retning innen pedagogisk forskning, er det likevel ikke så enkelt som at det finnes én enkel «sosiokulturell læringsteori» (Dysthe, 2001, s. 34). Med utgangspunkt i empirien, har jeg i denne oppgaven valgt å legge hovedvekten på Olga Dysthes beskrivelse av sosiokulturelle perspektiver på læring som pedagogisk teori. I kapittelet «Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring» i boken *Dialog, samspel og læring* gir hun et grundig overblikk over feltet (Dysthe, 2001).

2.1.2 Historisk utvikling

Sosiokulturelle perspektiver på læring er, i en historisk sammenheng, fortsatt en forholdsvis ny måte å tenke pedagogikk på. Som nevnt er det ikke én enhetlig læringsteori det er snakk om, men flere perspektiver som har noe til felles. Den historiske grunnmuren som de sosiokulturelle perspektivene på læring bygger på, består av en sammensetning av idéer fra to ulike tradisjoner: den amerikanske pragmatiske tradisjonen, blant annet representert ved Dewey og Mead, og den kulturhistoriske tradisjonen, representert ved Vygotskij, Luria og Lont'ev (Dysthe, 2001, s. 33). Selv om utgangspunktet var basert på den psykologiske disiplinen, er det sosiokulturelle forskningsfeltet nå i stor grad preget av interdisiplinaritet, og er av interesse for både antropologer, pedagoger, lingvister og sosiologer, i tillegg til psykologer (Dysthe, 2001, ss. 33-34). Interaksjon og samhandling er nøkkelord som gjennomgående har vært av stor betydning, helt fra de sosiokulturelle perspektivenes opprinnelse (Dysthe, 2001, s. 36). Et annet viktig kjennetegn, er at man er opptatt av den konteksten som læringen finner sted i, og hvilken betydning denne har for læringen (Dysthe, 2001, s. 42).

2.1.3 Sentrale aspekter ved sosiokulturelle perspektiver på læring

Om man skal oppsummere hva sosiokulturelle perspektiver på læring innebærer, hjelper følgende sitat oss et stykke på vei: «*kunnskap bli konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*» (Dysthe, 2001, s. 42, kursivert i original). Videre viser Dysthe til seks sentrale aspekter ved sosiokulturelle perspektiver på læring:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggande sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosessar
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 43).

Det første aspektet, om at læring er situert, handler om de fysiske, så vel som de sosiale kontekstene sin rolle som integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). Det vil si at læringen hverken skjer på tross av eller på grunn av konteksten, men i forbindelse med den.

Eksempelvis vil det være annerledes å lære om privatøkonomi i et klasserom sammen med jevnaldrende, enn å lære om det samme temaet rundt kjøkkenbordet hjemme sammen med kjernefamilien.

Det andre aspektet, om at læring er en grunnleggende sosial aktivitet, viser til og inkluderer to ulike forståelser av begrepet «sosial», der den ene handler om de sosiale interaksjonene som skjer i en bestemt kontekst på et bestemt tidspunkt, mens den andre handler om den historiske og kulturelle sosialiseringprosessen som har ledet frem til tilegnelsen av nettopp denne kunnskapen eller ferdigheten (Dysthe, 2001, s. 44). Man lærer altså i dialog med de menneskene en har rundt seg til enhver tid, men også i dialog med sin egen habitus.

Det tredje aspektet, om at læring er distribuert mellom personer, handler om at man får mer ut av læringen om man er i et fellesskap der man kan spørre hverandre og dra nytte av at alle som deltar i fellesskapet har med seg ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001, s. 45).

Det fjerde aspektet, om at læring er mediert, handler om «redskaper» eller «verktøy» som den enkelte benytter seg av, både i tolkning og handling (Dysthe, 2001, s. 46). Mediering handler her om både de intellektuelle og de praktiske ressursene man kan ha i «verktøykassa» (Dysthe, 2001, s. 46). Eksempler på slike verktøy er matematiske formler som hjelper en å

regne, noter man spiller etter, en film man ser og blyant og notatbok som man bruker for å notere stikkord.

Det femte aspektet, om at språket er sentralt i læringsprosesser, overlapper med det fjerde aspektet, ettersom språket betegnes som menneskets viktigste medierende redskap (Dysthe, 2001, s. 47). Der andre kanskje vil si at det ikke spiller noen rolle hvilke ord vi bruker, og at virkeligheten er som den er uavhengig av språket, vil man i et sosiokulturelt perspektiv argumentere for at språket derimot spiller en aktiv rolle i dannelsen av vår forestillingsverden (Säljö, 2011, s. 68). Ut fra et slikt perspektiv vil man for eksempel kunne anta at man vil ha andre forventninger til de som jobber i barnehage dersom man kaller dem for «barnehagelærere», enn om man kaller dem for «barnehagetanter».

Det sjette aspektet, om læring som deltakelse i praksisfellesskap, er på mange måter en oppsummering av de fem første aspektene. Begrepet «praksisfellesskap», originalt «community of practice», var det Etienne Wenger-Trayner, sammen med Jean Lave, som lanserte gjennom sin forskning på situert læring (Dysthe, 2001, s. 62). Likevel var det, ifølge Dysthe, først i Wenger-Trayners bok *Communities of Practice* fra 1998 at det ble presentert en sammenhengene sosial læringsteori (Dysthe, 2001, s. 62). I nevnte teori, blir mening, praksis, fellesskap og identitet trukket frem som fire karakteristiske komponenter i sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess, med praksisfellesskap som det mest sentrale begrepet (Dysthe, 2001, s. 63). I senere utgivelser, har Wenger-Trayner lagt vekt på at man ved å se på et praksisfellesskap isolert, går glipp av kompleksiteten av de fleste «bodies of knowledge» (Wenger-Trayner & Wenger Trayner, 2015, s. 15). Ettersom hvert individ deltar i flere ulike praksisfellesskap, kan det være mer nyttig å være bevisst på at praksisfellesskapet befinner seg i et praksislandskap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 15).

2.2 Empowerment-teori

Empowerment-begrepet brukes i mange ulike sammenhenger, blant annet innen sosialt arbeid, i ulike bistandsfaglige sammenhenger og innen frigjøringsteologi, for å nevne noe (Jordheim, 2009, ss. 205-206). For noen er det blitt et begrep som brukes i dagligtalen. Ettersom begrepet har økt i popularitet, har dets innhold blitt noe uklart, og meningen som legges i begrepet varierer blant brukerne av det (Askheim, 2007, s. 21). Det er derfor nødvendig å presisere hvilken «type» empowerment det er snakk om, det vil si hvilken tradisjon og forståelse av begrepet man lener seg på. Når jeg skriver om empowerment i denne oppgaven, er det med utgangspunkt i den empowerment-teorien som har røtter i Paulo Freires

frigjøringspedagogikk. Valget av dette teoriperspektivet er også gjort på bakgrunn av empirien og det som kommer frem der.

Empowerment-teorien som anvendes i oppgaven, har røtter i Sør-Amerika. Den brasilianske pedagogen, Freire, var blant annet opptatt av at pedagogikk ikke skal være en praksis der lærerens kunnskaper, verdier og tradisjoner blir tredd nedover ørene på elevene, da han mente at læreren eller pedagogen på denne måten ble en undertrykker (Steinsholt, 2004, s. 591). I stedet fremmer Freire en problemorientert pedagogikk, der elevene og deres virkelighet og hverdag spiller en betydningsfull rolle, og der lærerens oppgave først og fremst består i å hjelpe eleven til å finne frem til, reflektere rundt og danne kunnskap om det som eleven har behov for (Steinsholt, 2004, s. 600). Læreren, eller pedagogen, får en rolle som tilrettelegger. Videre er det et sentralt aspekt at den enkelt skal bevisstgjøres den situasjonen vedkommende er i, og oppmuntres til å utforske hvordan en selv kan gjøre aktive valg som påvirker denne (Askheim, 2007, s. 23). Igjen er det pedagogens oppgave å legge til rette. Men for at bevisstgjøringen skal finne sted, kreves det mer enn kun en pedagog. «Kollektivet» eller fellesskapet et sentralt utgangspunkt, noe som igjen gir rom for dialog og deling av erfaringer, refleksjon og handling (Askheim, 2007, s. 24). Å drøfte utfordringer med andre som står i lignende situasjoner kan bidra til en positiv kollektiv identitet, noe som blant annet kan komme til uttrykk gjennom språket, eksempelvis ved at man tar eierskap til ord og begreper som tidligere er blitt brukt nedsettende om dem som gruppe (Askheim, 2007, ss. 24-25). Slik bidrar bevisst språkbruk til å styrke individet.

De innsiktene fra empowerment-teorien som er spesielt sentrale for oppgaven, er synet på lærerens, eller pedagogens, rolle, elevens rolle, samt synet på kunnskapsdannelse. Med sistnevnte menes synet på at elevens virkelighet og hverdag skal være et utgangspunkt for læringen, og at dette spiller en avgjørende rolle for hva som læres og på hvilken måte (Steinsholt, 2004, s. 600). Teoriens perspektiver knyttet til «kollektivet», det som i empirien og dermed også i teksten blir kalt «fellesskapet», spiller også en betydelig rolle. Det vil si perspektivet på fellesskapet som en arena for læring, refleksjon, handling og identitetsskaping (Askheim, 2007, ss. 24-25).

2.3 Fellestrekk ved sosiale perspektiver på læring og empowerment-teori

Tabellen under viser sentrale aspekter i sosiokulturelle perspektiver på læring på den ene siden og deres ekvivalenter innen empowerment-teori på den andre. Som nevnt finnes det mange ulike tolkninger av empowerment-begrepet, og ulike aktører legger ulik mening i det.

Tabellen må derfor ikke leses som en påstått fasit på hva empowerment-teori er i forhold til sosiokulturelle perspektiver på læring, men heller som et uttrykk for min tolkning av begrepene i begge teorier, i konteksten av oppgavens tema.

Sosiokulturelle perspektiver på læring	Empowerment-teori
Læring er situert	Elevenes virkelighet og hverdag spiller en betydelig rolle
Læring er grunnleggende sosial	Kollektivet er et sentralt utgangspunkt
Læring er distribuert	Dialog og deling av erfaringer
Læring er mediert	Finne frem til, reflektere rundt og danne kunnskap om det som eleven har behov for
Språket er sentralt i læringsprosesser	Bevisst språkbruk bidrar til å styrke individet
Læring er deltakelse i praksisfellesskap	Kollektivet som utgangspunkt for dialog og deling av erfaringer, refleksjon og handling

Tabell 1 Teoretiske overlapp (Dysthe, 2001; Steinsholt, 2004; Askheim, 2007)

Alle punktene i kolonnen til venstre er hentet fra Dysthe (2001, s. 43). Punktene i kolonnen til høyre er basert på Steinsholt (2004) og Askheim (2007), og gjenfinnes i avsnittet om empowerment-teori over.

Som det fremkommer i tabellen, er det mye som overlapper mellom de to teoretiske perspektivene. Samtidig er det enkelte områder der de skiller seg fra hverandre. Først og fremst handler dette om at de legger ulik vekt på forskjellige aspekter, ikke at de har direkte motstridende idéer. Et eksempel på et område som empowerment-teori setter særlig fokus på er makt og undertrykkelse, og bevisstgjøringen av egen situasjon som et viktig element i læringen (Askheim, 2007, s. 23). I sosiokulturelle perspektiver på læring er det, sammenlignet med empowerment-teori, et større fokus på mediering og språkets rolle (Dysthe, 2001, s. 46).

2.4 Empowerment og diakoni

Som nevnt i innledningen, har empowerment fått en betydelig rolle i diakoniforskningen de siste årene (Jordheim, 2009, s. 205). I bokkapittelet «Empowering Diakonia» presenterer Carlos E. Ham fem dimensjoner av det han kaller «empowering diakonia» (Ham, 2014, s. 112). De fem dimensjonene beskrives som interdisiplinære og sammenkoblede, og benevnes

som «visional, normative, need-oriented, contextual and transformative» (Ham, 2014, s. 112). I det følgende vil disse presenteres hver for seg.

Den første dimensjonen, «visional», beskriver den visjonære dimensjonen av empowerment i diakoni, det vil si måten man bruker sin forestillingsevne, fantasi og iboende visdom til å se for seg hvordan virkeligheten kan se ut i fremtiden (Ham, 2014, s. 112). Hva man ser for seg spiller sammen med både motivasjon, ideologi og det man anser som sine handlingers altomfattende mål (Ham, 2014, s. 112). En viktig del av den visjonære dimensjonen er altså hva man opplever som meningen med livet. I en diakonal sammenheng har man et utgangspunkt i kristen teologi, som ifølge Ham bringer med seg et oppbyggende perspektiv i at endring er mulig (Ham, 2014, s. 113).

Den normative dimensjonen handler om hvilke verdier som befinner seg i kjernen av virksomheten (Ham, 2014, s. 113). I kirkelig sammenheng, er diakoni og det å handle diakonalt essensielt, og dermed normativt (Ham, 2014, s. 113). Det er en forventning om at man i disse sammenhengene opptrer på en måte som gjenspeiler dette.

Den behovsorienterte (need-oriented) dimensjonen handler både materielle, så vel som spirituelle behov, med fokus på hvilke behov som finnes, hva disse behovene grunner i, og hvilke konsekvenser de fører med seg (Ham, 2014, s. 114). Også her handler det om verdier, i den forstand at man tar til handling når man ser noe som bryter med egne verdier, når man ser at det er behov for å endre en situasjon (Ham, 2014, s. 114).

Den kontekstuelle dimensjonen handler om de omgivelsene som diakonien befinner seg i, med hensyn til både sosiale, politiske, økonomiske og økologiske forhold (Ham, 2014, s. 114). De tre første dimensjonene spiller en veiledende rolle også i den kontekstuelle dimensjonen, men denne dimensjonen tilfører også et videre og åpnere blikk på samfunnet (Ham, 2014, s. 115).

Den transformerende dimensjonen handler i stor grad om det som i Plan for diakoni (2021) blir kalt «kamp for rettferdighet», det vil si at man ikke lukker øynene for den urett man ser, men heller tar til handling og kjemper for en endring (Ham, 2014, s. 115). Samtidig handler det om å myndiggjøre, legge til rette for empowerment, hos oss selv og andre, slik at forandring, en transformasjon, kan skje (Ham, 2014, s. 115).

2.5 Mestringsteori

Med livsmestringsbegrepet som en sentral del av problemstillingen, er det også relevant å ha et bakteppe av mestringsteori. En som har jobbet mye innen dette feltet, er Hilchen

Sommerschild. Hun beskriver blant annet mestringens vilkår i en teoretisk modell, som på den ene siden viser ulike former for tilhørighet, ved siden av ulike kompetanser på den andre siden (Sommerschild, 1999, s. 67). Dersom alle byggesteinene som beskrives i modellen fungerer godt i livet til en person, vil de danne en solid grunnmur, som igjen kan lede til en følelse av egenverdi, som så styrker vedkommendes motstandskraft i møte med det livet byr på av utfordringer (Sommerschild, 1999, s. 69). Modellen sier altså noe om hva som bør være på plass, for at vi skal føle at vi mestrer livet på en tilfredsstillende måte.

Det første punktet under tilhørighet er dyaden, det vil si at man har minst én nær relasjon som man er fortrolig med (Sommerschild, 1999, s. 67). En slik relasjon er essensiell for at et barn skal kunne ha en harmonisk utvikling av sitt indre liv, men det ses også som en grunnleggende ressurs gjennom hele livet (Sommerschild, 1999, s. 68). Det neste punktet under tilhørighet er familien, som viser til den motstandskraften som kan bygges opp gjennom den tryggheten, forutsigbarheten, verdsettelsen og tilhørigheten som en familie kan gi (Sommerschild, 1999, s. 68). Det tredje og siste punktet under tilhørighet er nettverket, som innebefatter både familien og andre som personen omgås med og har relasjoner til, og som bærer med seg normer og verdier, som sammen med en følelse av tilhørighet, kan bidra til å skape mening i livet (Sommerschild, 1999, s. 68).

Under kompetanse handler det første punktet om å kunne noe, og her legges det vekt på at den enkelte må få oppgaver og utfordringer som er tilpasset ens nivå, for at man skal oppleve at man mestrer det (Sommerschild, 1999, s. 68). Om man bare får oppgaver som er langt mer utfordrende enn man har forutsetninger for å få til, kan man sitte igjen med følelsen av at «jeg kan jo ingen ting». Om man derimot starter på et nivå som man allerede mestrer, kan man derifra ta for seg utfordringer som gjør at man gradvis mestrer mer og mer. Videre følger de tre punktene: «att vara till nytta, få och ta ansvar och utveckla kärlek till nästan» (Sommerschild, 1999, s. 69). Å kjenne at noen har bruk for en, og at noen stoler på en i tilstrekkelig grad til at man får ansvar for noe, og å stole på seg selv og sine omgivelser nok til å tørre å utvikle kjærlighet til andre mennesker, spiller en betydelig rolle for hvilke tanker vi har om oss selv, og dermed også vår egenverdi. Sist, men ikke minst, under kompetanse, kommer det å «bemöta och hantera kriser» (Sommerschild, 1999, s. 67). Dette er en stor del av det som livsmestring handler om, altså det å kunne møte livets utfordringer på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kirkerådet, 2010).

3 Metode og materiale

3.1 Utvalg

3.1.1 Avgrensninger og utvalgsriterier

For å best kunne besvare problemstillingen, har jeg valgt å bruke menighetsdiakoner som datakilde. Mer spesifikt er det menighetsdiakoner med Den norske kirke som arbeidsplass som er blitt bedt om delta. Grunnen til at jeg har valgt Den norske kirke er at det er den arbeidsplassen i Norge som har flest tilsatte diakoner. Ved å begrense utvalget på denne måten, sikrer jeg også at alle informantene er underlagt de samme overordnede planer og lovgivning. Dette anser jeg som fordel, da utvalget, på grunn av oppgavens omfang, er begrenset i antall.

Informantene i studien er fordelt på tre bispedømmer, og det totale antallet informanter er ni, tre fra hvert bispedømme. For å bli vigslet diakon i Den norske kirke i dag, kreves vanligvis en mastergrad i diakoni, på toppen av en grunnutdanning innen helsefag, sosialfag eller pedagogiske fag, alternativt praktisk-teologiske eller samfunnsfaglige fagkombinasjoner (VID, u.å.). De to sistnevnte er kommet til ganske nylig. Mangfoldet av masterprogrammets kvalifiserende grunnutdannelse sier noe om diakonifagets tverrfaglighet. For å speile denne tverrfagligheten, har jeg forsøkt å skaffe informanter som representerer alle grunnutdannelsene. Av de menighetsdiakonene som stilte opp som informanter i studien, ser fordelingen slik ut: 3 med pedagogisk grunnutdanning, 2 med helsefaglig grunnutdanning, 2 med praktisk-teologisk grunnutdanning og 1 med sosialfaglig grunnutdanning. Mangelen på informanter med ren, samfunnsfaglig grunnutdanning grunner trolig i at det fortsatt er ganske nytt at dette er en kvalifiserende grunnutdanning, og at det dermed er slik at det foreløpig ikke er så mange ferdigutdannede diakoner med samfunnsfaglig grunnutdanning.

Kontakten med informantene ble opprettet via diakonirådgiverne i respektive bispedømmer. Det vil si at jeg først tok kontakt med diakonirådgiverne, fortalte kort om prosjektet og hvilke typer informanter jeg ønsket, og deretter spurte om de hadde forslag på noen i sitt bispedømme som kunne tenkes å kunne bidra som informanter i mitt prosjekt. Etter å ha snakket med diakonirådgiverne, sendte jeg ut forespørsler om å medvirke i prosjektet til ni av de foreslåtte informantene. Av disse var det åtte personer som takket ja til å delta. Vedkommende som takket nei til å delta, jobber i det som har fått navnet Havland bispedømme. Det vil si at fordelingen av informanter per bispedømme er to fra Havland og tre fra hvert av de andre bispedømmene som er med i studien.

3.1.2 Beskrivelser av bispedømmer og informanter

For at informantene skal forbli anonyme, har jeg gitt både bispedømmer og diakoner fiktive navn. For å likevel danne et litt tydeligere bilde av informantene og deres bakgrunn, vil jeg i det følgende gi en kort beskrivelse av bispedømmene, i tillegg til å presentere hver informant ved å oppgi opplysninger om hvilken gruppe av grunnutdannelser vedkommende tilhører, omtrent hvor lenge han eller hun har jobbet som diakon og om arbeidsplassen er plassert i et urbant eller et ruralt strøk. Informantene og informasjon om dem, presenteres i en tabell i slutten av avsnittet.

Bispedømmene i studien har fått de fiktive navnene Kulturberg bispedømme, Havland bispedømme og Skogfjord bispedømme. Kulturberg bispedømme har både urbane og rurale strøk. I hovedsak er kirkelandskapet i Kulturberg preget av folkekirkelighet, men det er også tydelige innslag av lavkirkelige misjonsforeninger. Havland bispedømme ligger ved kysten, og er preget av lavkirkelig organisasjonskristendom. Også her er det både urbane og rurale strøk. Skogfjord bispedømme skiller seg litt fra de to andre ved at det i hovedsak består av urbane strøk. Bispedømmet er preget av stor variasjon i former for kirkelighet.

En oversikt over alle informantene som har bidratt i studien, vises i tabellen under. Forbokstaven i informantenes fiktive navn sier noe om hvilken grunnutdanning de har. Det vil si at et navn som begynner på P forteller at informanten har pedagogisk grunnutdanning, forbokstaven H betyr helsefaglig grunnutdanning, navn på S betyr sosialfaglig grunnutdanning og dersom informanten har fått et navn som begynner på T, betyr det at han eller hun har praktisk-teologisk grunnutdanning. Hensikten med denne navngivningen, er at det skal gjøre det lettere å holde styr på dem i den videre teksten. Alle informantene er vigslede diakoner, så et «nei» i kolonnen for master i diakoni betyr at de er utdannet før mastergraden ble innført, eller på annen måte har fått utdanningsbakgrunnen sin godkjent for vigsling. Antallet arbeidsår er rundet av til nærmeste fem, for å beskytte informantenes anonymitet.

Fiktivt navn	Grunnutdanninge	Master i diakoni	Arbeidsår som diakon	Urbant/ruralt arbeidssted
Petra	Pedagogisk	Ja	Ca. 20	Ruralt
Pauline	Pedagogisk	Nei	Ca. 20	Urbant
Hanna	Helsefaglig	Ja	Ca. 5	Urbant
Torun	Praktisk-teologisk	Ja	Ca. 5	Urbant
Tor-Ola	Praktisk-teologisk	Nei	Ca. 15	Ruralt
Hølje	Helsefaglig	Ja	Ca. 5	Urbant
Siren	Sosialfaglig	Nei	Ca. 5	Urbant
Pia-Helen	Pedagogisk	Ja	Ca. 5	Urbant

Tabell 2 Informantoversikt

3.2 Datainnsamling

Metoden jeg har valgt for datainnsamling, er kvalitative intervjuer. Valget ble gjort på bakgrunn av problemstillingen, og målet om å få tak i informantenes refleksjoner rundt temaet. Ved å velge kvalitative intervjuer åpner man for at informantene kan fortelle friere enn ved for eksempel spørreundersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 143). I denne undersøkelsen har jeg funnet det mest hensiktsmessig å utføre intervjuene individuelt. Grunnen til at jeg ønsket å intervju dem én og én, fremfor gruppevis, var dels på grunn av det begrensede antallet informanter, men først og fremst fordi jeg ønsket å la hver og en av dem reflektere fritt, uten å bli påvirket av de andre informantene. Én-til-én-intervjuer er egnet når man, som her, ønsker utfyllende svar fra hver enkelt informant (Johannessen et al., 2016, s. 144). Spørsmålene i intervjuene er baserte på en intervjuguide, men for å få frem mest mulig informasjon, og for å styre informantene minst mulig, har jeg valgt en semistrukturert intervjuform. Det vil si at jeg, i stedet for å følge intervjuguiden slavisk, har hatt muligheten til å stokke om på rekkefølgen av spørsmål, hoppe over spørsmål som allerede var utførlig besvart i forbindelse med et annet spørsmål og til å stille oppfølgingsspørsmål der det har vært interessant eller nødvendig (Johannessen et al., 2016, s. 146).

På bakgrunn av blant annet reiserestriksjoner, i forbindelse med pandemi, og store geografiske avstander, gjorde jeg tidlig et valg om å gjennomføre alle intervjuene digitalt. Valget av digital plattform falt på videomøtetjenesten Zoom. Grunnene til dette var både rent tekniske, som at jeg hadde erfaring med og tilgang til programvaren via min studieinstitusjon, men også praktiske, som at jeg både kunne se og høre informanten samtidig som de kunne se og høre meg. Etter to år med pandemi er det også grunn til å tro at mange opplever dette som

en forholdsvis normal møtesituasjon. Ett av intervjuene måtte foregå via telefon, da informanten var ute på en lengre biltur under intervjuet, men ellers foregikk alle øvrige intervjuer på Zoom. Snittlengden på intervjuene var en drøy halvtime, med korteste intervju på ca. 25 minutter og lengste intervju på nærmere 40 minutter.

3.3 Analysemetode - SDI

Til å analysere datamaterialet, har jeg brukt stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), slik Aksel Tjora beskriver den. Her arbeider man fra rådata, etappevis frem mot konsepter eller teorier. Kortfattet blir metoden beskrevet på følgende måte: «Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som *induktiv*, der man jobber fra data mot teori. De «nedadgående» tilbakekoblingene er å oppfatte som *deduktive*, ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske»» (Tjora, 2017, ss. 18-19).

I forkant av analysen har det skjedd en datagenerering, i form av intervjuer, og en databearbeiding, i form av transkripsjon. Dette er de to første stegene i SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 19). Det tredje steget er koding av det transkriberte materialet (Tjora, 2017, s. 19). I denne delen av analysen arbeides det induktivt med materialet, ved at man tar for seg ett transkribert intervju om gangen, og gir en kode til hver meningsbærende enhet, som man så fører inn i en kodeliste og tar med seg videre til neste transkriberte intervju, der man troligvis har grunn til å opprette ytterligere koder som man tilføyer i kodelista (Tjora, 2017, s. 198). De meningsbærende enhetene blir kodet med ord eller uttrykk som kort beskriver innholdet i dem, og det er et mål at kodene er tekstnære heller enn at de er hentet fra eksempelvis teori, hypoteser eller intervjuguide (Tjora, 2017, s. 198). Jeg endte her opp med rundt 150 koder. Kodene blir, i modellens fjerde steg, gruppert og kategorisert i tre til seks temaer, med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål (Tjora, 2012, s. 146). Her står man fritt til å eventuelt justere forskningsspørsmålene, dersom det gjør at man får hentet ut mer av empiriens potensiale, men det vil uansett være en del koder som faller bort på dette punktet, som følge av at de ikke er relevante for det man undersøker (Tjora, 2012, s. 147). Det femte steget i modellen er konseptutvikling, og her får det teoretiske en mer betydningsfull rolle (Tjora, 2017, s. 211). I dette steget er det et mål å utvikle nye konsepter på basis av empiriens potensiale og teoretiske innsikter (Tjora, 2012, s. 150). Sjette steg i modellen er diskusjon av konsepter (Tjora, 2017, s. 19). Teoriutvikling vil først og fremst være aktuelt i større forskningsprosjekter, og, ifølge Tjora, er det vanlig at samfunnsvitenskapelige prosjekter

stopper ved de utviklede konseptene (Tjora, 2017, s. 225). Dette er også være tilfelle for denne oppgaven.

3.4 Bakgrunn for valg av metode

Utgangspunktet for problemstillingen er, som nevnt, problemstillingen og ønsket om å løfte frem menighetsdiakonenes egne refleksjoner rundt tema. Helt fra start har målet vært å ikke legge føringer, stille åpne spørsmål og lytte til det informantene bringer av erfaringer og tanker de gjør seg. Valget av analysemetode er gjort med mål om å videreføre denne induktive tilnærmingen, samtidig som materialet gradvis blir løftet opp på et høyere teoretisk nivå. Dette kommer blant annet til syne i empirikapittelet, der temaene som materiale presenteres gjennom ikke er forhåndsbestemte, men baserer seg på grupperinger av kodene fra materialet. Målet med denne tilnærmingen er å, i første omgang, virkelig la materialet tale for seg, uten ytre påvirkning. Deretter settes empirien i kontakt med etablerte teorier i diskusjonskapittelet, noe som gir materialet dybde og perspektiv.

3.5 Forskningsetiske overveielser

3.5.1 NSD og NESH

Metodene og materialet i prosjektet, innebærer behandling av personopplysninger, og en NSD-søknad har dermed vært nødvendig (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). Prosjektskisse, intervjuguide, informasjonsbrev og øvrige opplysninger om prosjektet ble sendt inn 06. desember 2021. NSD godkjente prosjektet 12. januar, og deres vurdering finnes i oppgavens vedlegg.

I forberedelse og gjennomføring av prosjektet, er det tatt hensyn til De nasjonale forskningsetiske komiteenes forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Særlig vekt er lagt på del A) om forskerfellesskapet, og del B) om hensyn til personer (NESH, 2021). Delen om forskerfellesskapet omhandler blant annet hva som er god henvisningsskikk (NESH, 2021, s. 13). I delen om hensyn til personer behandles blant annet retningslinjer for samtykke for deltakere i forskningsprosjekt, informanters anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt, samt retningslinjer for oppbevaring og formidling av forskningsmateriale (NESH, 2021, ss. 17-24).

I henhold til retningslinjene til NSD og NESH, fikk informantene først et informasjonsbrev om prosjektet, og skrev deretter under på en samtykkeerklæring. Både informasjonsbrev og samtykkeerklæring finnes i oppgavens vedlegg. Det er verdt å merke seg

at informantene, når som helst og uten å oppgi begrunnelse, kunne trekke seg fra prosjektet (NESH, s. 17). Videre er informantenes personopplysninger ivaretatt og beskyttet gjennom en rekke tiltak. Opptak av intervjuene ble gjort på en ekstern opptaker, uten mulighet for internettilkobling. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektets slutt. Allerede i transkriberingen av intervjuene fikk informantene pseudonymer, slik at det ikke finnes noen versjon av dokumentet som avslører informantens virkelige identitet. Tolkingsnøkkelen, som forteller hvilket pseudonym som hører til den enkelte informant, finnes kun i fysisk format og er oppbevart på et utilgjengelig sted. Også disse vil bli slettet ved prosjektets slutt, i likhet med alle andre personopplysninger.

3.5.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to former for kvalitetssikring av forskning (Johannessen et al. 2016, s. 229). Hvilke krav som stilles for reliabilitet og validitet avhenger av hvilken type forskning man bedriver, om det er kvantitative eller kvalitative undersøkelser (Johannessen et al. 2016, s. 229). Ettersom jeg i dette prosjektet anvender kvalitative forskningsmetoder, er det disse kriteriene jeg tar utgangspunkt i, når jeg i det videre gjør rede for hvilke tiltak som er gjort for å styrke oppgavens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet, det vil si hvorvidt forskningsresultatene er pålitelige, styrkes i kvalitative studier først og fremst gjennom å gjøre utførlig rede for kontekst og fremgangsmåte (Johannessen et al., 2016, s. 230). I denne oppgaven finnes denne informasjonen i metodekapittelet, særlig i avsnittene om utvalg, datainnsamling og analysemetode.

Validitet handler i kvalitativ forskning både om troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al. 2016, s. 230). Troverdigheten, som i denne sammenheng også kalles intern validitet, handler om «i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al. 2016, s. 230). Tiltak jeg har gjort for å styrke den interne validiteten, handler blant annet om utvalget av informanter. Det er gjort et bevisst valg om å ha med informanter fra tre bispedømmer, som hver for seg representerer ulike kulturelle og ekklesiologiske uttrykk. Også hva gjelder informantenes grunnutdannelse, har det vært viktig å ha en bred representasjon av de ulike kompetansene menighetsdiakonene har som grunnlag for sin mastergrad. Dette har vært særlig viktig, ettersom en av de kvalifiserende grunnutdannelsene er pedagogikk, og både en overrepresentasjon og en utelukking av informanter med den grunnutdannelsen kunne ført til et skjevt resultat. Fordelingen av informantenes grunnutdannelse finnes i tabell 2 «Informantoversikt» i kapittelet om metode og materiale. Overførbarhet, eller ekstern

validitet, handler om hvorvidt den forskningen man gjør kan være av nytte også i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2016, s. 231). En av fordelene med diakonifagets tverrfaglighet, er at man ofte vil stå i kontakt med flere andre fagfelt. Forskningen som blir gjort i forbindelse med denne masteroppgaven, omhandler temaer som blant annet kan være relevante i både pedagogiske og sosialfaglige sammenhenger.

I tillegg til ovennevnte kriterier, er også bekræftbarhet, eller objektivitet, en kvalitetsmarkør i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2016, s. 232). Også her handler det om å være gjennomsiktig, og gjøre rede for hvilke valg man har gjort gjennom hele prosessen med prosjektet, slik at leseren kan gå forskeren i sømmene (Johannessen et al., 2016, s. 232). Her viser jeg til kapittelet om metode og materiale i sin helhet.

3.5.3 Induktivitet, forståelse og hermeneutikk

På tross av alle tiltak som er gjort for å opprettholde en mest mulig induktiv tilnærming, deler jeg Hans-Georg Gadammers oppfattelse av at man ikke helt kan forlate sin egen forståelseshorisont, og at denne i viss grad alltid vil prege forståelsen av teksten, eller materialet, man leser (Krogh, 2014, s. 54). Når det er sagt, er ikke forståelseshorisonten en fast og uforanderlig størrelse. Ved tilegnelsen av nye innsikter, vil horisonten forandres (Krogh, 2014, s. 55). Det oppstår en hermeneutisk sirkel mellom de innsikter man allerede besitter og det som kommer frem i materialet (Krogh, 2014, s. 55). Selv om den hermeneutiske sirkelen kommer aller tydeligst frem i diskusjonskapittelet, er det viktig å ha med seg, også i lesingen av empirikapittelet, at heller ikke denne kan være en totalt objektiv fremstilling av materialet, uansett hvor godt man har lagt til rette for at materialet skal få snakke for seg selv.

3.5.4 Relevante aspekter ved min bakgrunn

For å være mest mulig transparent, vil jeg her redegjøre for noen aspekter ved min bakgrunn, som kan ha betydning for min forforståelse knyttet til temaet jeg skriver om, og eventuelt andre deler av undersøkelsen. Som nevnt er det flere ulike grunnutdannelse som kvalifiserer til opptak på masterprogrammet i diakoni, og min grunnutdannelse er innen pedagogikk. Jeg er utdannet grunnskolelærer 1-7, og har fra før en mastergrad i musikkpedagogikk. Dette var ikke noe jeg eksplisitt opplyste informantene om i forkant av intervjuene, men de som spurte etter at intervjuet var over, fikk svar.

Min kirkelige tilhørighet er Den norske kirke, men jeg er vokst opp i en menighet uten diakon. Konteksten for undersøkelsen er dermed delvis kjent og delvis ukjent. De siste par-tre årene, har jeg også vært medlem av Svenska kyrkan, i en menighet med omtrent fire tilsatte diakoner. Men blant annet på grunn av pandemirestriksjoner, har jeg heller ikke der i noen særlig grad fått erfare diakonenes virksomhet på nært hold. I diakonistudiets to praksisperioder fikk jeg følge en prostidiakon og en ungdomsprest i tre, respektive fire uker, og det er fra disse periodene jeg har størst erfaring med det diakonale hverdagsarbeidet.

Et annet aspekt ved min bakgrunn, som skulle kunne ha en betydning, er alderen min. Jeg ble født i siste halvdel av 90-tallet, og er derfor omtrent en generasjon yngre enn mange av informantene i studien. Dette kan potensielt sett prege både hvilke spørsmål jeg stiller og på hvilken måte jeg stiller dem, og det kan hende at informantene svarer annerledes til meg, enn til noen som er nærmere deres egen alder.

3.6 Metodekritikk

Metoden for utvelgelse av informanter skjedde, som nevnt i avsnittet om avgrensninger og utvalgskriterier, gjennom at jeg kontaktet diakonirådgiverne i tre ulike bispedømmer, fortalte om prosjektet og ba dem om kontaktinformasjon til potensielle informanter i deres bispedømme. Det var altså opp til respektive diakonirådgiver å gjøre en bedømming, med utgangspunkt i mine ønsker, på hvem som skulle kunne være potensielle informanter. Jeg har ingen innsikt i diakonirådgivernes motivasjon for utvelgelsen av hvilke potensielle informanter de ga meg kontaktinformasjonen til. Dette representerer dermed et noe svakt punkt i metoden.

Antallet informanter synes jeg generelt sett fungerer godt til formålet. Når det er sagt, er antallet informanter per grunnutdannelse for lite til å gjøre noen komparativ analyse, der man sammenligner svarene basert på hvilken utdannelse den enkelte informant bygger diakoniutdannelsen sin på. Dette kunne potensielt sett tilført et spennende perspektiv i undersøkelsen. Er det for eksempel slik at diakoner med pedagogisk grunnutdannelse i større grad reflekterer over de pedagogiske aspektene i diakonijobben? Det hadde det vært interessant å vite noe mer om. Men med utvalget som får plass i rammene av en masteroppgave, er det vanskelig å dra noen generaliserte slutninger, da individuelle vurderinger i så fall ville blitt tillagt uforholdsmessig stor vekt.

Som nevnt i avsnittet om datainnsamling, ble alle intervjuer, foruten ett, gjennomført på videosamtaleplattformen Zoom. Etter halvannet år med pandemi, var dette en kjent

plattform for de fleste, men det var fortsatt et par av informantene som uttrykte usikkerhet, da de ikke hadde brukt Zoom tidligere. Etter at jeg hadde forklart hvordan det fungerte, og at det eneste de trengte å gjøre var å trykke seg inn på lenken jeg sendte på e-post, gikk det fint likevel. Grunnen til at et av intervjuene ikke ble gjennomført på Zoom, men over telefon, var at informanten, like før intervjuet, opplyste om at hun satt i bilen og hadde en omtrent 45 minutter lang biltur foran seg. Hvilken kommunikasjonsplattform et intervju gjennomføres på, kan påvirke intervjuet, og det skulle dermed kunne være en risiko for at telefonintervjuet skilte seg fra de andre intervjuene. I realiteten kan jeg ikke se at dette intervjuet opplevdes noe annerledes, annet enn at jeg ikke kunne se ansiktet hennes underveis. Intervjuet hadde en varighet som stod i stil med de øvrige, og det samme gjelder for antall ord i transkripsjonen. Det er heller ingen meningsbærende enheter i nevnte intervju som skiller seg drastisk fra de øvrige intervjuene.

4 Presentasjon av empiri

4.1 Innledning til empirikapittelet

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale funn fra empirien. Etter en kort gjengivelse av informantenes definisjoner av begrepene «diakoni» og «livsmestring», presenteres de empiriske funnene under følgende fire overskrifter: «Et trygt fellesskap», «Pedagogiske verktøy – med hovedvekt på samtaler, grupper og frivillig arbeid», «Diakonens selvforståelse som pedagog» og «Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov». Disse overskriftene beskriver temaer som er induktivt generert fra materialet. Som nevnt i avsnittet om analysemetode, ble det transkriberte materialet kodet med tekstnære koder hentet fra materialet. Da hele materialet var kodet, var det omtrent 150 koder totalt. Disse kodene ble så sortert i grupper koblet til temaet i kodens innhold. Temaene, som nå også er overskrifter for respektive avsnitt i empirikapittelet, representerer de store linjene i materialet. Det er viktig å poengtere at hverken kodene eller temaene var forhåndsbestemte, og at de således ikke er hentet fra hverken teori, litteratur eller intervjuguide, men fra materialet i seg selv. Intervjuguiden finnes for øvrig i oppgavens vedlegg nummer tre.

Grunnen til at menighetsdiakonenes, det vil si informantenes, definisjoner av «diakoni» og «livsmestring» har fått et eget underkapittel, innledningsvis i empirikapittelet, er at begge begrep kan defineres på flere forskjellige måter, og at det dermed ikke er noen selvfølge at informantene definerer begrepene på samme måte som definisjonene som er presentert i begrepsavklaringen i denne oppgaven. For ordens skyld: Oppgavens begrepsavklaring ble ikke presentert for informantene hverken før eller under intervjuet. Spørsmålene «Hvordan definerer du diakoni?» og «Hvordan definerer du livsmestring?» ble stilt tidlig i intervjuet, og svarene er med på å danne et grunnlag for forståelsen av de videre refleksjonene.

I avsnittet om pedagogiske verktøy, er det ikke satt noen kriterier på forhånd for hva som er et pedagogisk verktøy. I materialet viser et par av informantene til konkrete pedagogiske opplegg, ofte hentet fra eksterne aktører, som de anvender i sitt arbeid. Når disse blir presentert her, er det for å anerkjenne deres svar og for å vise at det å hente pedagogiske opplegg utenfra er en mulighet som noen benytter seg av. Jeg kommer ikke til å gå mer inn i dybden på oppleggene som blir nevnt, da det havner litt på siden av problemstillingens hensikt. Valget om å bruke slike opplegg vil derimot bli tatt opp i diskusjonskapittelet.

4.2 Menighetsdiakonenes definisjoner

4.2.1 Diakoni

Tidlig i intervjuet får alle informantene spørsmål om hvordan de definerer begrepet diakoni. Nesten alle svarer da at diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Mer enn halvparten viser også til *Plan for diakoni*, for eksempel gjennom å referere slik som Hanna gjør, til «de søylene som vi bygger tjenesten på», det vil si inkluderende fellesskap, vern om skaperverket, nestekjærighet og kamp for rettferdighet (Kirkerådet, 2020, s. 2). Torun sier «Jeg synes jo det med å være Jesu hender og føtter.. ja. Jeg synes nok evangeliet i handling er en god definisjon på diakoni». Én av informantene, Pia-Helen, legger også til at «diakoni, det er liksom det som viser at kirken har integritet eller ikke, at det er samsvar mellom det man sier man er opptatt av og at man faktisk gjør det». Totalt sett er det i høy grad overenstemmelse mellom informantenes definisjon av begrepet, og begrepsdefinisjonen som presenteres i plandokumentet som gjelder for deres arbeid.

4.2.2 Livsmestring

Informantene blir i intervjuet også bedt om å definere begrepet livsmestring. Her er det litt mer spredte definisjoner, men flere var enige med Hanna i at «livsmestring er jo det å holde ut livet sitt». Noen er opptatte av det store bildet, at livsmestring handler om «å finne mening i livet», som Siren sier, mens andre er mer opptatte av at livsmestring handler om hvordan man håndterer livet i nåtid, som Pauline formulerer på følgende måte: «Hva er det som skjer i livet akkurat nå, og hvordan kan jeg deale med det. Hvordan kan jeg finne en vei gjennom det som er vanskelig, eller lære av det». Petra sier at «den som har livsmestring har verktøykassa si», og uttrykker på en måte det flere av de andre informantene også snakker om, om å ha ulike strategier for å takle medgang og motgang, etter de forutsetningen man selv har. Det er likevel ikke sånn at livsmestringsbegrepet utelukkende vekker positive assosiasjoner. Pia-Helen beskriver sitt første møte med begrepet på følgende måte: «Jeg husker når jeg hørte om det i skolesammenheng, gjennom barna mine og sånn, så ble jeg litt sånn.. irritert? For jeg tenkte «er det enda et krav? At man skal mestre livet i løpet av skolehverdagen, på barneskolen?»». Pia-Helen reflekterer videre, og legger til:

Det var kanskje noe med sammenhengen begrepet der ble brukt i, da. Samtidig så tenker jeg at.. eller jeg håper at det heller kan romme at man øver hverandre opp til, eller lærer barna sine til at motgang er forventet, at motgang er ikke nødvendigvis

noens skyld, motgang er liksom noe som skjer. Og at man da ikke tror at man er helt udugelig eller helt elendig eller helt håpløs, men at man kan erfare at motgang kan være som bølger som trekker seg tilbake, noe man kommer gjennom, og hva kan man gjøre da, liksom?

4.3 Et trygt fellesskap

«Fellesskap» er et svært fremtredende begrep i materialet, selv om hverken begrepet eller synonymer til det er å finne i intervjuguiden. Flere av informantene assosierer livsmestringsbegrepet direkte med fellesskap, slik som Torun: «Så tenker jeg kanskje at livsmestring handler jo også om det å føle tilhørighet, om å føle at man, ja, hører til et sted».

Et par av informantene uttrykker at de ser det som en fordel at man i kirken ikke bare kan knytte livsmestring til fellesskap med mennesker, men også til fellesskap med Gud, slik som Petra formulerer det her:

I en diakonal livsmestring, så har vi dimensjonen til å knytte oss inn i fellesskap, og det, altså det, uansett om det er diakonalt eller.. det er menneskelig livsmestring, den som evner å knytte seg opp imot et fellesskap, har noen å lene seg opp imot, har noen å debriefe seg opp imot, så det, ja. Men også, i den diakonale, så kan vi lene oss opp imot Gud, og det er jo en styrke.

Flere av informantene snakker om hvordan dette med å delta i fellesskap er vanskelig for mange av menneskene de møter. Som Tor-Ola sier:

Bare det å mestre det å være i lag, kan òg være en utfordring. For noen går det veldig enkelt, men det har litt å si hvem man er sammen med. For det kan jo være sånn.. Man føler en forventning på at når man er i en gruppe så skal man prestere en følelse eller ha det gøy sammen eller si noe meningsfullt. Så det er forskjellig. Jeg tror man har forskjellige forventninger til det å være i lag med andre.

For noen kan det være rent fysiske aspekter som hindrer dem i å delta i fellesskapet. «Dette med universell tilrettelegging er jo viktig, at vi har tenkt gjennom at det skal være tilgjengelig med rullestol og at de skal komme frem og at lyden er bra og den biten av det» sier Hølje. Han er en av to informanter som snakker om universell utforming i

fellesskapssammenheng. Den andre er Hanna. Hun er selvkritisk til graden av tilrettelegging, men viser likevel at det gjøres noen tiltak: «Jeg ser at det er noe vi skulle ha gjort mye mer. Det eneste vi har gjort er jo sangbøker for svaksynte eller hørsels.. hva heter det.. sånn i kirken.. teleslyngegreier». For at teleslyngen skal fungere, må det brukes mikrofon, noe Hanna sier at de gjør hver gang det er eldre til stede, selv om det er få. I tillegg har de diskutert om de skal tilby transport til og fra aktiviteter for eldre som har vansker med å gå, men at det har falt bort, da de ikke har opplevd at behovet har vært til stede.

«Trygghet», «rammer» og «grenser» er begreper som mange av informantene bruker når de skal beskrive sammenhenger som de opplever som læringsarenaer for livsmestring. Pia-Helen er en av dem som reflekterer mye rundt dette: «Jeg tenker at rammer og tydelighet og grenser skaper trygghet, og at det må være på plass for at noe skal kunne læres». Flere knytter fellesskap og trygghet sammen helt eksplisitt, slik som Pauline gjør: «Vi skal skape et miljø hvor det skal være trygt å være». Én av informantene, Tor-Ola, uttrykte også at opplevelsen av trygghet i seg selv kunne være en kilde til mestring: «Jeg tenker at når folk føler trygghet i de sammenhengene de er i, så blir det en form for mestringsfølelse hos dem».

Noen av informantene snakker også om viktigheten av de fysiske rammene for fellesskapene. Petra er en av dem: «I diakonien så er det veldig viktig, når du tenker treffpunkt, så er det å ha et sted å være». Siren bruker ofte god tid på å forberede rommet før det kommer folk, og sier at «hvordan du skaper rommet har mye å si for hvordan folk føler seg når de kommer, og hva du da får til mens de er der». Rommene som blir nevnt i materialet er blant annet kirkerommet, menighetshus, bedehus, diakonens kontor og uterommet. Utover lokale er det flere av informantene som har en sparsommelig bruk av fysiske ressurser, Pia-Helen nevner noe av det vanligste: «bord og stoler, kaffe, te og en kjeiks». Flere av informantene nevner også kirkemiddager, og én arrangerer omsømkvelder, som jo også krever noen fysiske ressurser, men det er likevel få utskeielser i ressursbruken.

4.4 Pedagogiske verktøy – med hovedvekt på samtaler, grupper og frivillig arbeid

4.4.1 Samtalen som pedagogisk verktøy

«Jeg har tro på samtalen som verktøy» sier Hanna, og legger senere til at «samtalene jeg har er absolutt en arena jeg har for livsmestring». Både Pauline og Pia-Helen kommer med lignende uttalelser i sine intervjuer. Hølje er med på å starte opp et samtaletilbud for ungdommer: «13-20, og det er jo samtaletilbud for ungdom og handler i hovedsak om livsmestring, at en ungdom vil komme med spørsmål om livet og hva som rører seg i deres

liv». Også Torun bruker samtalen som verktøy i møte med ungdommer: «Jeg har jo hatt en del sjelesorg, eller enkeltsamtaler med dem». Siren er en av flere som beskriver hvordan samtalen ofte initieres i forbindelse med møter som skjer i større gruppesammenhenger: «(..) å ha samtaler med folk som kjenner at livet butter. Og det er ofte i kjølvannet av disse sosiale fellesskapene, da».

4.4.2 Grupperes pedagogiske potensiale

Sosiale fellesskap i form av ulike organiserte grupper, er noe et flertall av informantene snakker om som en læringsarena for livsmestring. Dette henger tett sammen med funnene som blir presentert i avsnittet om «et trygt fellesskap», men jeg vil her fokusere på de pedagogiske refleksjonene som informantene gjør rundt de organiserte gruppene. Det snakkes om flere ulike typer grupper, både med tanke på innhold og målgruppe, og den gruppetypen som klart oftest blir sett på som en læringsarena for livsmestring, er sorggrupper. Hanna uttrykker, som flere andre informanter, at: «Det med sorggrupper er jo helt tydelig sånn livsmestring i sorgprosessen». Petra reflekterer videre rundt de pedagogiske aspektene ved sorggruppene: «For eksempel i sorggrupper, så er det òg en dimensjon igjen med empowerment og myndiggjøring og lett.. for at det blir en sånn hverandre-samtale i sorggruppa». Hølje beskriver også hvordan deltakerne i sorggruppene bidrar til hverandres prosesser: «Det er jo et fokus at de som er i gruppene best vet hvor skoen trykker, og kan hjelpe hverandre, og så blir vi på en måte ledere for å få gode prosesser på det». Måten deltakerne i sorggrupper kan inspirere og støtte hverandre på, er også både Hanna, Siren og Pia-Helen innom i sine refleksjoner. Siren, som har sosialfaglig bakgrunn, har et begrep som hun bruker på denne typen arbeid: «sosialt gruppearbeid, altså det at du får folk til å være til støtte og hjelp for hverandre».

Men det er ikke bare sorggrupper som det blir snakket om i denne sammenheng. Babysang er også en type gruppe som blir trukket frem som en læringsarena for livsmestring. Både Siren og Pia Helen beskriver hvordan de opplever at foreldre, og kanskje særlig førstegangsførelde, er i en sårbar livsfase, og som Pia-Helen sier «det å få normalisert alt dette rare og nye, og så bli trodd på at det er normalt og av og til litt dritt, det tror jeg er godt for mange».

4.4.3 Frivillig arbeid i pedagogisk lys

Alle informantene reflekterer rundt frivillig arbeid, og potensialet som ligger i det, i relasjon til læring av livsmestring. Petra synes selv at hun har for få frivillige, men ser et stort potensial i konseptet: «Jeg vil si at alle frivillige i kirken får en mulighet til å oppleve myndiggjøring, empowerment, altså bli satt i ansvarlige posisjoner, både for seg selv og for andre».

Flere av informantene viser igjen til det trygge fellesskapet som utgangspunkt for anvendelsen av frivillig arbeid som pedagogisk verktøy. I en beskrivelse av et ungdomsarbeid som Torun hadde, i den menigheten hun var diakon i tidligere, forteller hun om en utvikling hun så hos flere av deltakerne: «Når de ble kjent, så var det flere av dem som også ble med som frivillig, og har gitt tilbakemelding på.. og det ser man jo på dem, at det å få en mestringsfølelse, det har jo vært viktig». En annen som har jobbet mye med ungdommer er Pauline, og også hun beskriver hvordan de unge utvikler seg gjennom å bidra til fellesskapet:

Det er så mange ganger vi kan se at det går fra at de er litt sånn lute i ryggen til å (informanten retter seg opp), det å få tro på seg selv, og ja, de vokser på det. Det er jo et pedagogisk virkemiddel det, å utfordre dem til å ta oppgaver og, ja, evaluere litt med dem og gå videre inn i nye oppgaver.

Men det er ikke bare i ungdomsarbeid at frivillig arbeid blir sett på som en læringsarena for livsmestring. Informantene forteller at de har med frivillige på alt fra kirkemiddager og åpen kirke, til sorggrupper, for å nevne noe. Hvem de frivillige er varierer. Pia-Helen forteller at det noen ganger kan være nyttig med frivillige med en spesiell erfaringsbakgrunn, for eksempel når hun har samtalegrupper for mennesker som har gått gjennom et samlivsbrudd:

Det er en frivillig som i seg selv er et menneske med annen type livserfaring, og kanskje en annen type yrkesbakgrunn som gjør at man er fortrolig med ansvar og litt sånn ledelse og er trygg i seg selv.

Som oftest stiller likevel ikke informantene noen krav til forhåndskvalifikasjoner hos de frivillige. Siren sier at det er en selvfølge for henne å ha med frivillige, da hun legger stor vekt på deltakelse og medvirkning som metoder, og de frivillige er «ikke nødvendigvis noen som er kjemperessurssterke som skal hjelpe de som ikke er så ressurssterke». I tillegg til å ha

frivillige som deltar når det passer for dem, har Siren en avtale med kriminalomsorgen, som gjør at hun til enhver tid har hjelp av mennesker som gjennomfører samfunnsstraff:

Og det er mine mest stabile frivillige, for de må møte, ikke sant, der har vi en kontrakt, en avtale, og da blir de koblet inn i et fellesskap, men de får konkrete oppgaver, sånn at det gir livsmestring, og ikke minst gjør at de blir ferdige med å sone den dommen.

Informantene er også forholdsvis samstemte i sine svar på hvorfor det virker, hvorfor det å delta i frivillig arbeid kan være en læringsarena for livsmestring. Som Tor-Ola sier, «man opplever det meningsfullt å kunne bidra med noe». Pauline utbroderer litt mer: «Det å la folk prøve seg på oppgaver og se at de mestrer dem, det å få lov til å utfordre seg selv litt. Og så er det jo kanskje det virkemiddelet jeg bruker mest; å gi tillit, under veiledning». Dette med å utfordre de frivillige litt, som et virkemiddel for å skape mestringsfølelse, er det mange av informantene som snakker som. Tor-Ola understreker samtidig vekten av å få lov til å til å gjøre det man er flink til, og det man liker å gjøre: «Og da prøver jeg å legge til rette for ting som de er glade i å gjøre, og innimellom utfordre dem litt. For at, hvis de gjør ting de er glade for å gjøre, så gir det en mestringsfølelse».

4.4.4 Konkrete pedagogiske opplegg

Noen av informantene sier at de anvender konkrete pedagogiske verktøy eller hele pedagogiske opplegg knyttet til livsmestring. Noe av det som anvendes er pedagogiske opplegg hentet fra eksterne aktører. Dette gjelder særlig i arbeid med konfirmanter og ungdommer, slik som minilederkurset (MILK) Hølje snakker om: «I MILK, for eksempel, så bruker vi jo deres opplegg, altså KFUK/KFUM sitt opplegg i dette». Også Torun har hentet pedagogisk materiale utenfra:

Og så har vi brukt Helsesista en del. Ting hun har jobba med, og ting hun har gjort. Det ligger en veldig fin film ute, som hun Lydia, hun fra New.. nei, jo, det var kanskje Newton hun var med på før? Ja, og hun Helsesista har gjort sammen.

Torun er også en av de informantene som har jobbet mest eksplisitt med livsmestring: «Særlig i arbeidet med konfirmantene, for da hadde vi egne undervisningsbolker som het livsmestring». Et eksempel på opplegg som Torun har anvendt i disse undervisningsbolkene er «sånn hvor de tegner opp hånda si på et ark, og så skal de skrive fem ulike ting, i liksom

hver finger». De fem tingene skal være noe som gjør den enkelte glad, «og så er tanken at de kan bruke det arket å se på, hvis de har en tung dag, så kan de se «hva er det som gjør meg glad?»».

4.5 Diakonens selvforståelse som pedagog

Når informantene får spørsmål om hvilke pedagogiske overveielser eller refleksjoner de gjør i forbindelse med sammenhengene de beskriver som en læringsarena for livsmestring, må over halvparten av dem, inkludert de med pedagogisk grunnutdannelse, stoppe opp litt og spørre «pedagogiske refleksjoner?» Etter å ha tenkt seg om, har samtlige informanter likevel utfyllende svar, blant annet det som er beskrevet i avsnittet om pedagogiske verktøy. Flere av informantene uttrykker at de ikke har tenkt på det de gjør som pedagogisk, før de beskriver det nå, slik som Hanna: «Sånn sett blir det jo en slags pedagogisk.. uten at jeg har tenkt over det, helt sånn praktisk». Torun innleder med å si at «Det har vært hovedsakelig menighetspedagogen som har gjort det. Så jeg har jo egentlig ikke vært veldig bevisst på de pedagogiske verktøyene, tror jeg», men konkluderer til slutt med det samme som Hanna, at hun noe ubevisst anvender pedagogiske verktøy. Helt sist i sitt intervju, når Pia-Helen får spørsmål om det er noe annet hun har tenkt på som hun vil legge til før vi avslutter, sier hun: «Jeg tenkte på at det er veldig sjelden jeg hører kolleger tenke over pedagogikken i det hele, og det er jo litt rart, men det er et begrep som ikke brukes i det hele tatt under utdanningen for eksempel». Videre sier hun:

Nå som vi ikke driver så mye med menighetspleie og sykepleierarbeid med å sette diabetesinjeksjoner og skifte på liggesår og sånn, men når vi driver med litt sånn annen diakoni i dag, da, så kanskje det pedagogiske elementet blir viktigere.

Selv om ingen av informantene uttrykker eksplisitt at «min pedagogiske rolle er..», så fremgår det en rød tråd i materialet. «Det er ikke nødvendigvis diakonen sin jobb, men diakonen kan legge til rette», sier Siren, på spørsmål om det oftest er hovedintensjonen eller en bieffekt at det dreier seg om å lære livsmestring i aktiviteter. Dette med å ikke ha noen hovedrolle, men være den som legger til rette, er det mange av informantene som snakker om. Et eksempel er Tor-Ola, som snakker om hvordan han jobber: «Så det er litt med å føle seg frem og prøve å legge til rette sånn at folk kan mestre». Et annet eksempel er Pia-Helen som snakker om hvordan hun i arbeid med eldre, ønsker å «tilrettelegge for at alle skal få ta del i kunnskapsutviklingen». For Siren preger tilretteleggingen det meste av arbeidet: «Det er vel

egentlig ikke mulig å si at jeg holder på med noe annet enn å legge til rette for hjelp-til-selvhjelp eller empowerment».

4.6 Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov

Når informantene blir spurt hvilke diakonifaglige refleksjoner de gjør i forbindelse med sammenhenger som oppleves som en læringsarena for livsmestring, er det mange som igjen snakker om dette med fellesskap, slik som Pauline: «Og det vi holder på med skal ha et fokus på at det skal være åpent og inkluderende og fellesskapsbyggende, og at vi vil at det skal skape rom for mestringsopplevelser». Pauline er også enig med Hanna i at: «mennesker, når de blir sett og tatt på alvor, både sett og hørt, så tror jeg det er en arena for mestring». Dette med å bli sett og tatt på alvor, er noe flere av informantene vektlegger. Som Torun sier: «Mine diakonifaglige vurderinger har vel vært, ja, hovedsakelig det å møte.. Ha litt lav terskel. Og hør på ungdommene hva de trenger. Og det gjelder jo for alle grupper og alle mennesker». Også Hølje har jobbet mye med ungdommer, og trekker frem hvor viktig det er å vise at de blir sett, men legger samtidig til at «det blir mye det samme for voksne òg. De ønsker å bli sett, de òg».

Mange av informantenes diakonifaglige refleksjoner handler om å møte mennesker der de er, slik som Tor-Ola sier: «Mest så er det at folk skal vite at de er gode nok som de er. At de ikke skal prestere noe spesielt for å være med her». Hølje sier «Alle liker på en måte å bli sett, og vi har fokus på det å se folk og ta imot alle, uavhengig av bakgrunn og den biten. Vi ønsker jo at alle skal bli inkludert her». Selv om det er et ønske, innrømmer Hølje at det ikke er sikkert at de alltid klarer å legge til rette slik at alle føler seg inkludert, men han legger til at de da evaluerer oppleggene og ser hva de kan gjøre annerledes. Pia-Helen maler heller ikke et helt rosenrødt bilde, men sier: «Hver enkelt har sin.. har en verdi, og en egen sånn verdighet som skal ivaretas, også i de situasjonene hvor folk kan oppføre seg på en måte hvor det er vanskelig å respektere dem». Hun legger så til: «Alltid behandle alle med respekt, sånn virkelig uansett, men man kan samtidig sette grenser».

Selv om flere er enige med Tor-Ola i at man ikke skal trenge å prestere noe for å være med i fellesskapet, er det samtidig bred enighet i det Siren sier, om at «vi skaper et fellesskap hvor det er plass til å bidra». I avsnittet om frivillighet har jeg allerede vist hvordan informantene vektlegger dette med å bidra ut fra sine egne forutsetninger. Petra oppsummerer det mange av informantene snakker om: «når jeg får folk til å møtes, da gir jeg dem noen møtepunkt til å bli møtt, sett og være den som ser andre».

4.7 Oppsummering av empiri

Innledningsvis i empirikapittelet, gjøres informantenes definisjoner av begrepene «diakoni» og «livsmestring» rede for. Kort oppsummert er informantene relativt samstemte i sine definisjoner av «diakoni», og beskrivelsene har også en klar kobling til Den norske kirkes *Plan for diakoni* (Kirkerådet, 2020). Når det gjelder begrepet «livsmestring», er definisjonene litt mer varierte. De ulike beskrivelsene av begrepet kan kokes ned til tre definisjoner av hva livsmestring er: (1) å holde ut livet, (2) å finne mening i livet og (3) å ha verktøy og strategier for å håndtere medgang og motgang. Alle disse definisjonene er positivt vinklet, og det er derfor viktig å minne om at ikke alle hadde et positivt førsteinntrykk av begrepet, da noen mente at det kunne oppleves som noe prestasjonsorientert.

Det første av avsnittene som omhandler tema fra materialet, har fått tittelen «Et trygt fellesskap». Flere knytter livsmestringsbegrepet direkte sammen med fellesskapsbegrepet. Et par av informantene beskriver det som en fordel at den «diakonale livsmestringen» ikke bare har det menneskelige fellesskapet å spille på, men også fellesskapet med Gud. Flere fremhever at det å delta i fellesskap kan være en utfordring for mange, både av sosiale eller psykiske grunner, men også av rent fysiske grunner. Noen av informantene trekker frem universell utforming, som et bidrag for å gjøre fellesskapet fysisk tilgjengelig. Også andre aspekter ved de fysiske rammene blir trukket frem. Både selve det at man har et sted å være, og at rommet man er i er forberedt og tilrettelagt for det som skal skje der, trekkes frem som et viktig grunnlag for at fellesskapet skal kunne være en arena for læring. Rammer blir også nevnt, sammen med grenser og trygghet, for å beskrive de sosiale forutsetningene for at fellesskapet skal kunne fungere som en læringsarena for livsmestring.

I avsnittet om pedagogiske verktøy, presenteres informantenes refleksjoner koblet til hvordan de tilrettelegger de situasjonene som de opplever som læringsarenaer som livsmestring. Noen av informantene bruker hele pedagogiske opplegg som de henter utenfra. Det blir ikke gjort noen analyse av disse oppleggene, men valget om å hente inn opplegg utenfra er en observasjon som blir tatt med videre inn i diskusjonsdelen. Hovedvekten i avsnittet om pedagogiske verktøy ligger på samtalen som pedagogisk verktøy, grupper pedagogiske potensiale og frivillig arbeid i pedagogisk lys. I førstnevnte handler det om hvordan informantene skaper en læringsarena for livsmestring gjennom samtale, for eksempel i sjelesorgsammenheng. Grupper pedagogiske potensiale ligger ifølge informantene i stor grad i deltakernes egen evne til å støtte, inspirere og lære av hverandre, og i at man står mindre alene når man deler erfaringer med andre. Når informantene snakker om frivillig arbeid i pedagogisk lys, handler det om hvordan de ser på det å få utfordringer og ansvar

gjennom ulike frivillige oppgaver, og så å mestre dem, som noe som bidrar til å styrke den frivilliges tro på seg selv og på egne evner. Flere av informantene vektlegger betydningen av et trygt fellesskap som utgangspunkt for bruken av frivillig arbeid som pedagogisk verktøy.

I avsnittet om diakonens selvforståelse som pedagog, kommer det frem at mange av informantene ikke vanligvis reflekterer over pedagogiske aspekter ved det de holder på med, men når de får reflektert litt videre, viser det seg at samtlige bedriver aktivitet som kan defineres som pedagogikk. Flere kommenterer selv, etter at de har reflektert videre, at det de har sagt nok er pedagogisk, men at de ikke har tenkt på det på den måten tidligere. En rød tråd i informantenes selvforståelse som diakon, er at de ser på seg selv som en tilrettelegger, det vil si en som legger til rette for at læring skal kunne skje.

I avsnittet om vekten av nestens egenverdi, tanker og behov, løftes det frem hvor viktig det er å bli sett og anerkjent der man er, og med de forutsetningene man har, at det ikke skal være noen krav for hverken ferdigheter, egenskaper eller annet for å kunne delta i fellesskapene.

5 Diskusjon

5.1 Innledning til diskusjonskapittelet

I diskusjonskapittelet blir funnene fra empirien satt i kontakt med teorien, gjennom en grundig gjennomgang av de fire temaene som ble presentert i empirikapittelet. De fire temaene er:

- (1) Et trygt fellesskap
- (2) Pedagogiske verktøy
- (3) Diakonens selvforståelse som pedagog
- (4) Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov

For å underlette lesingen av diskusjonskapittelet, presenterer jeg i det følgende en veldig kort oppsummering, som en påminnelse, av de viktigste punktene fra teorikapittelet.

Fra sosiokulturelle perspektiver på læring og empowerment-teori, er viktige perspektiver presentert i følgende tabell:

Sosiokulturelle perspektiver på læring	Empowerment-teori
Læring er situert	Elevenes virkelighet og hverdag spiller en betydelig rolle
Læring er grunnleggende sosial	Kollektivet er et sentralt utgangspunkt
Læring er distribuert	Dialog og deling av erfaringer
Læring er mediert	Finne frem til, reflektere rundt og danne kunnskap om det som eleven har behov for
Språket er sentralt i læringsprosesser	Bevisst språkbruk bidrar til å styrke individet
Læring er deltakelse i praksisfellesskap	Kollektivet som utgangspunkt for dialog og deling av erfaringer, refleksjon og handling

Tabell 3 Teoretiske overlapp (Dysthe, 2001; Steinsholt, 2004; Askheim, 2007)

De fem dimensjonene av empowering diakonia, er «visional, normative, need-oriented, contextual and transformative» (Ham, 2014, s. 112). På norsk har jeg kalt disse for den visjonære dimensjonen, den normative dimensjon, den behovsorienterte dimensjonen, den kontekstuelle dimensjonen og den transformative dimensjonen.

Mestringsteorien som blir brukt, er basert på en modell av Sommerschild, der det er to kolonner, en med tilhørighet og en med kompetanse, der dyaden, familien og nettverket er plassert under tilhørighet, og det å kunne noe, å være til nytte, å få og ta ansvar, å utvikle kjærlighet til nesten og å møte og håndtere kriser er plassert under kompetanse (Sommerschild, 1999, s. 67). Egenverdi og motstandskraft i livet, kommer ifølge modellen som resultat av at områdene som nevnes under tilhørighet og kompetanse fungerer (Sommerschild, 1999, s. 69).

5.2 Et trygt fellesskap

Når informantene snakker om det trygge fellesskapet som både utgangspunkt og middel for læring av livsmestring, sier de mye som er helt på linje med både sosiokulturelle perspektiver på læring, empowerment-teori og mestringsteori. Innen de sosiokulturelle perspektivene på læring, er den mest åpenbare teoriknaggen å henge temaet på, den som heter aspektet om at læringen er grunnleggende sosial (Dysthe, 2001, s. 44), og i empowerment-teori, der hvor det handler om at kollektivet er et sentralt utgangspunkt (Askheim, 2007, s. 24). I de delene av materialet som har fått koder som senere er blitt gruppert under temaet «et trygt fellesskap», drøfter informantene flere sider ved det sosiale og kollektive, men det er også flere av elementene som tas opp under temaet som kan relateres til andre teoriknagger. I det følgende blir elementene derfor drøftet hver for seg, med fortløpende kontakt med teorien.

Flere av informantene knytter livsmestring sammen med tilhørighet, og til følelsen av å høre til et sted. Her er både kollektivet og det grunnleggende sosiale tydelig til stede. I tillegg spiller det helt på lag med Sommerschilds mestringsmodell, der tilhørighet er en av hovedpilarene (Sommerschild, 1999, s. 67). Fellesskapet som menighetsdiakonien kan tilby, vil i modellen bli kategorisert under «nettverk», der man kan finne felles normer og verdier, samt sosial støtte (Sommerschild, 1999, s. 67). Dette er et av områdene som ifølge modellen er sentrale for egenverdi og motstandskraft (Sommerschild, 1999, s. 67). Når Torun sier «så tenker jeg kanskje at livsmestring handler jo også om det å føle tilhørighet, om å føle at man, ja, hører til et sted», så støttes dette i teorien, samtidig som hennes refleksjon styrker teoriens aktualitet for temaet.

Noen av informantene løfter frem tanken om en «diakonal livsmestring», der man ikke bare har fellesskap med mennesker, men også med Gud. Dette korresponderer med det som Ham skriver om de fem dimensjonene av empowering diakonia, og da særlig den visjonære dimensjonen, koblet til motivasjon, altomfattende mål og opplevelsen av hva som er

meningen med livet (Ham, 2014, s. 112). Her er det også en link til en av livsmestringsdefinisjonene som informantene presenterer, som handler om å finne mening i livet.

I empowerment-teori blir kollektivet (fellesskapet) trukket frem som et sted der man kan bevisstgjøres sin egen situasjon (Askheim, 2007, s. 24). Å være bevisst sin egen situasjon er ikke ubetydelig i forbindelse med livsmestring. Både i definisjonene av livsmestringsbegrepet i *Overordnet del* av læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og *Plan for trosopplæring* (Kirkerådet, 2010, s. 14), og i informantenes egne definisjoner av begrepet, er det å kunne møte livets motgang og medgang på en strategisk måte, en sentral del av det å mestre livet. Dette gjenspeiles også i mestringsteorien (Sommerschild, 1999, s. 67). For å kunne gjøre strategiske valg, må man vite hva det er man velger og hvorfor. Å være bevisst den situasjonen man er i, er en del av prosessen mot å handle på en slik måte at en kan «holde ut livet sitt», eller kanskje til og med få det litt bedre. Allerede her kan man også trekke linjer til at læring er distribuert, det vil si at man lærer gjennom dialog og deling av erfaringer, men det vil jeg komme mer inn på senere, i forbindelse med diskusjonen om pedagogiske verktøy og grupper.

Flere av informantene snakker også om det situerte aspektet ved læring i fellesskap, altså hvordan de fysiske, så vel som de sosiale kontekstene spiller en rolle som integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). Blant annet snakker de om hvordan det å delta i en sosial sammenheng i seg selv kan være en utfordring for mange. Dersom man klarer å skape et fellesskap som oppleves trygt, også for de som i utgangspunktet gruer seg for å være sammen med mennesker de ikke kjenner godt, så har det et stort potensial for å være en læringsarena for livsmestring. Men trygghet, rammer og grenser i fellesskapene er, ifølge informantene, ikke bare viktige for de som utfordres av sosiale settinger. Flere av dem uttrykker at dette er et grunnleggende premiss for en læringsarena, slik som Pia-Helen sier: «Jeg tenker at rammer og tydelighet og grenser skaper trygghet, og at det må være på plass for at noe skal kunne læres». Det betyr at opplevelsen av at den sosiale konteksten, fellesskapet, er trygt, ses på som et sentralt moment for samtlige deltakeres læringsutbytte. Viktigheten av fellesskapenes fysiske kontekster blir også løftet frem i materialet, både med tanke på universell utforming og praktisk og stemningsskapende forberedelse av rommet som anvendes. Med universell utforming menes her det å sørge for at fellesskapet er fysisk tilgjengelig for alle som potensielt sett skulle kunne tenkes å ville delta. Mer konkret betyr det at man finner løsninger på mulige hindringer, for eksempel ved at man har rullestolrampe eller heis for å komme forbi trapper, at man bruker mikrofon og teleslynge og at man har sangbøker med stor skrift. Dette

er et eksempel på at «læring er mediert», det vil si at ulike verktøy og redskaper anvendes i læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 46). Fokuset på å tilrettelegge for at alle kan delta, uavhengig av hvilke forutsetninger man har, kan også relateres til «inkluderende fellesskap», som er en del av diakonidefinisjonen i *Plan for diakoni* (Kirkerådet, 2020, s. 2), og som mange av diakonene snakker om, blant annet når de skal definere diakoni. Dette vil bli videre diskutert i avsnittet som dreier seg om vekten av nestens egenverdi, tanker og behov, der det også blir koblet opp til empowerment-teoriens perspektiv om å ta utgangspunkt i «elevens» virkelighet og hverdag (Steinsholt, 2004, s. 600). Med «praktiske og stemningsskapende forberedelser av rom», menes de refleksjonene informantene gjør seg når de velger hva som skal være de fysiske rammene for fellesskapet, i ulike sammenhenger. Ifølge sosiokulturelle perspektiver på læring, vil også de romlige, fysiske og konkrete omgivelsene være en integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). Siren uttrykker at «hvordan du skaper rommet har mye å si for hvordan folk føler seg når de kommer, og hva du da får til mens de er der». Å ha et bevisst forhold til de fysiske rammene for fellesskapet, synes i så måte å være en viktig del av tilretteleggingen for læring av livsmestring. Informantene nevner flere ulike rom som de anvender, slik som kirkerommet, menighetshus, bedehus, diakonens kontor og uterommet, noe som vitner om at ikke bare forberedelsen av rommet, men også valget av romtype spiller en rolle, og at ulike rom kan anvendes bevisst til ulike formål, for å oppnå ulike stemninger og mulig læringsutbytte.

Om man så videre ser på hva rommet fylles med, kommer man igjen inn på det som handler om mediering (Dysthe, 2001, s. 46). De pedagogiske verktøyene kommer jeg tilbake til i et eget avsnitt, her får de fysiske verktøyene stå i fokus. Når informantene snakker om rammevilkår og ressurser, kan det se ut som at det på denne fronten ikke er så mye som skal til. Det viktigste som rommet fylles med er mennesker, både ansatte, deltakere og frivillige, og så vil man som regel at disse menneskene skal ha en stol å sitte på, et bord å sitte ved, kaffe i koppen og noe enkelt å spise, for eksempel en kjeks, en pølse eller en vaffel. Igjen kommer det tilbake til at det viktigste er at folk møtes, og at de opplever fellesskapet som et godt sted å være.

5.3 Pedagogiske verktøy

5.3.1 Samtalen som pedagogisk verktøy

Når man snakker om pedagogiske verktøy i sammenheng med aktiv bruk av samtale, er det klare koblinger til aspektet om at læring er mediert (Dysthe, 2001, s. 43), og til

empowerment-teoriens fokus på å undersøke og opparbeide seg kunnskap om det som er «elevens» behov (Steinsholt, 2004, s. 600). Men også her er det flere andre aspekter fra teorien som er relevante, eksempelvis i forbindelse med undertemaet «samtalesom pedagogisk verktøy». Som flere av informantene er inne på, kan samtalen være et verktøy, og en læringsarena for livsmestring. En forutsetning for at noe skal klassifiseres som en samtale, er at det er minst to personer involvert. Også i denne sammenheng er altså læringen grunnleggende sosial. Allerede i forkant av samtalen har det skjedd en sosial interaksjon, som leder til at samtalen initieres. Siren beskriver for eksempel hvordan flere av enkeltsamtalene hun har, skjer i kjølvannet av sosiale fellesskap. Det vil si at kollektivet og nettverket også kan spille en viktig rolle for enkeltsamtalen.

En helt sentral del av samtalen som fenomen, er språket. I sosiokulturelle perspektiver på læring, er språket tett knyttet opp til mediering, ettersom språket ses på som det viktigste medierende redskapet som menneskene har (Dysthe, 2001, s. 47). Innen både de sosiokulturelle perspektivene og empowerment-teori, blir språket sett på som noe som ikke bare beskriver virkeligheten, men som kan brukes aktivt for å forme den (Säljö, 2011, s. 68; Askheim, 2007, ss. 24-25). Teorien og empirien styrkes dermed gjensidig gjennom Hannas beskrivelse av at «samtalene jeg har er absolutt en arena jeg har for livsmestring».

Ved å samtale med hverandre, får man både formulert sine egne refleksjoner, og man får prøvd dem opp mot samtalepartnerens perspektiv. Læring i samtale, blir gjennom dialog og deling av erfaringer, distribuert mellom personer (Dysthe, 2001, s. 45; Askheim, 2007, s. 24). Basert på dette, vil sannsynligvis både diakon og diakon lære noe av samtalen. Når dette er sagt, er det litt overraskende at ingen av informantene uttrykker eksplisitt at de selv, i rollen som diakon, også lærer noe av samtalene, men dette får de heller ikke direkte spørsmål om.

5.3.2 Grupperes pedagogiske potensiale

Det er allerede blitt beskrevet hvordan fellesskapet ses på som et av de viktigste områdene hvor menighetsdiakonien blir en læringsarena for livsmestring. I tillegg til mer åpne fellesskap, legger flere av informantene også stor vekt på læringspotensialet i mindre grupper, med et samlet fokus. Sorggrupper er det eksempelet som blir nevnt flest ganger, tett etterfulgt av babysanggrupper. På samme måte som med det trygge fellesskapet, er aspektet om at læringen er grunnleggende sosial, et sentralt moment. Gruppene som informantene snakker om, er jo i bunn og grunn fellesskap, men de er fellesskap sammensatt av mennesker som har noe til felles, som for eksempel erfaringer eller livssituasjon. Det kan være at man har mistet

noen som man er glad i, man kan ha gjennomgått et samlivsbrudd, man kan ha blitt pensjonist eller man kan ha fått barn, for å nevne noe. Dette gjør at det blir ekstra stort fokus på aspektet om at læring er distribuert, altså at deltakerne i fellesskapet deler kunnskap med hverandre og lærer av hverandre (Dysthe, 2001, s. 45). Siren kaller det «sosialt gruppearbeid, altså det at du får folk til å være til støtte og hjelp for hverandre». Dette at deltakerne får muligheten til å bidra til hverandres livsmestring, synes som et gjennomgående, sentralt punkt i arbeid med grupper, fra sorggrupper til babysang. I mestringsteorien er det å kunne være til nytte for andre, listet opp som et punkt under kompetanser, som betyr at et er en av de kompetansene som styrker følelsen av egenverdi og motstandskraft i livet (Sommerschild, 1999, s. 69).

Også nettverket, som er listet opp under tilhørighet i samme modell (Sommerschild, 1999, s. 69), er en viktig del av gruppearbeidet, da det å skape relasjoner til mennesker som viser forståelse for ens situasjon og som kan være til støtte er sentralt. Når man befinner seg i en periode av livet som man opplever som spesielt utfordrende, så kan det være godt å dele denne erfaringen med andre, slik som Pia-Helen sier om babysanggruppene: «det å få normalisert alt dette rare og nye, og så bli trodd på at det er normalt og av og til litt dritt, det tror jeg er godt for mange».

Ut fra de sosiokulturelle perspektivene på lærings aspekt om at læring er en grunnleggende sosial aktivitet, også med tanke på den kulturelle og historiske konteksten (Dysthe, 2001, s. 44), er det et poeng med disse gruppene at man møter mennesker som er i samme situasjon som en selv på omtrent samme tidspunkt. Å være nybakt småbarnsforelder i byen i 2022, er ikke det samme som det var å være nybakt småbarnsforelder på bygda på 90-tallet. Dette kan settes i relasjon til den kontekstuelle dimensjonen av empowering diakonia, der man gir plass til og anerkjenner diakoniens sosiale, politiske, økonomiske og økologiske omgivelser (Ham, 2014, s. 114). Hva man lærer og hvordan man lærer, for eksempel hvilke kilder man stoler på, kan se svært ulikt ut i ulike tider og ulike sammenhenger, og kanskje er det noe av grunnen til at gruppene kan være et sted hvor man lærer, ikke bare praktiske momenter, men også hvordan andre som er i samme situasjon, på samme tid, takler noe av den samme motgangen og medgangen som en selv møter. Dette støttes også av empowerment-teoriens fokus på virkeligheten og hverdagen til den som skal lære noe, og hvordan dette spiller en rolle for potensialet i læringen (Steinsholt, 2004, s. 600). At man i gruppene er situert i en sosial kontekst sammen med andre som opplever noe av den samme virkeligheten og hverdagen, kan således bidra til å styrke potensialet for læring av livsmestring. Dette virker også å gjelde for sorggruppene. Som Hølje sier: «Det er jo et fokus at de som er i gruppene best vet hvor skoen trykker».

I Petras refleksjon rundt de pedagogiske aspektene ved grupper, uttrykker hun eksplisitt en kobling til empowerment-teorien: «For eksempel i sorggrupper, så er det òg en dimensjon igjen med empowerment og myndiggjøring og lett.. for at det blir en sånn hverandre-samtale i sorggruppa». Gjennom å reflektere sammen i gruppa, danner deltakerne seg kunnskap om sin egen og andres situasjon, samtidig som de «tar tak i» situasjonen og får være til hjelp for andre. Gruppa blir et kollektiv der deltakerne, gjennom dialog, utveksler erfaringer og bevisstgjøres sin situasjon, og sammen reflekterer og utforsker hvordan de selv kan handle for å påvirke sin egen situasjon i positiv retning (Askheim, 2007, ss. 23-24). Deltakerne kan styrke hverandre og samtidig selv få styrke og tillit til egen evne til å ta kontroll over sitt eget liv. Det er ikke uten grunn at Petra, som virker som hun har lest seg opp på empowerment-teori og har denne langt fremme i bevisstheten, kobler gruppearbeidet sammen med livsmestring, slik som også Hanna sier uttrykkelig: «Det med sorggrupper er jo helt tydelig sånn livsmestring i sorgprosessen».

Sammenfatningsvis kan gruppene sies å ha en dobbel funksjon i at de gir deltakerne muligheten til å samtidig både få støtte og gi støtte til andre. Begge disse elementene har potensial til å styrke deltakerens evne til livsmestring, og gruppene har dermed et godt utgangspunkt som læringsarena.

5.3.3 Frivillig arbeid i pedagogisk lys

Sett utenfra, kan det kanskje se ut som at de som er med som frivillige arbeidere i diakonalt arbeid, utelukkende er medhjelpere, som blant annet bidrar til at arrangement kan gjennomføres og til at de som trenger hjelp får denne. Men ifølge informantene er dette bare én side av historien. Samtlige informanter tar opp det frivillige arbeidets potensiale til å være en læringsarena for livsmestring for den frivillige. Mestringsteoriens kompetanse «å være til nytte», som ble omtalt i diskusjonen om grupper, styrkes også gjennom frivillig arbeid, slik som Tor-Ola sier, «man opplever det meningsfullt å kunne bidra med noe». Det å kjenne at det er bruk for en, kan være en viktig del av personens vurdering av egenverdi. I tillegg leder det frivillige arbeidet inn på den samme teoriens neste kompetanse, som er å «få och ta ansvar» (Sommerschild, 1999, s. 67). Et eksempel på dette kommer fram i Paulines replikk: «Det er jo et pedagogisk virkemiddel det, å utfordre dem til å ta oppgaver og, ja, evaluere litt med dem og gå videre inn i nye oppgaver». Her viser Pauline tillit til den frivilliges evne til å ta ansvar for oppgaven, og hun gjør det tydelig at hun verdsetter den frivilliges refleksjoner og innspill koblet til arbeidet. Flere av informantene snakker om hvordan de ser tydelig at de frivillige vokser på å delta i det frivillige arbeidet, og det blir rapportert om økt

mestringsfølelse hos frivillige. I materialet er det mye snakk om at de frivillige opplever mestring gjennom å bli utfordret litt, men Tor-Ola legger samtidig vekt på at man også må få lov til å gjøre det man er flink til og det man er glad for å gjøre. I forbindelse med mestringsteoriens kompetanse om å kunne noe, legges det vekt på at oppgaver og utfordringer må tilpasses den enkeltes nivå, dersom man skal oppleve mestring (Sommerschild, 1999, s. 68). Ved å gjøre som Tor-Ola sier, at man passer på at de frivillige får gjøre noe de er flinke til og liker å gjøre, og så derifra utfordrer dem litt, så kan man kanskje finne en balanse som styrker mestringsfølelsen hos den enkelte.

Når man er med som frivillig i menighetsdiakonien, deltar man i et praksisfellesskap, blant annet sammen med andre frivillige og ansatte i menigheten. Som nevnt i teorikapittelet, fungerer aspektet om at læring er deltakelse i praksisfellesskap litt som en oppsummering av de fem første aspektene av læring i sosiokulturelle perspektiver på læring, det vil si, læring er: situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert og språket er sentralt i læringsprosesser, ettersom alt dette innebefattes i praksisfellesskapet (Dysthe, 2001, s. 43). I menighetsdiakonien er læringen ofte situert i så vel fysiske som sosiale kontekster, gjennom at den frivillige er medhjelper på arrangementer og/eller aktiviteter som arrangeres i menigheten, slik som kirkemiddager, åpen kirke, samtalegrupper og sorggrupper. I sosiokulturelle perspektiver på læring, ses konteksten som en integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). Det betyr at de frivillige, ifølge denne teorien, lærer i forbindelse med den fysiske og sosiale konteksten de er med i, og ikke hverken på grunn av eller på tross av den. At læring er grunnleggende sosialt og distribuert mellom personer, er tydelig i det frivillige arbeidet i menighetsdiakonien, gjennom at de frivillige samarbeider med diakonen og de andre frivillige, og at informantene legger vekt på at alle får bidra etter sine forutsetninger. Det vil si at man får nytte av og kan lære av ressursene som alle de involverte bærer med seg inn i fellesskapet. At læring er mediert og at språket er sentralt i læringsprosesser gjelder for de frivillige, både med tanke på hvilke redskaper de anvender underveis i det frivillige arbeidet, men også i etterkant av arbeidet, i form av evaluering, slik som Pauline forklarer i ovennevnte replikk: «(..) og, ja, evaluere litt med dem og gå videre inn i nye oppgaver». Evalueringer fungerer her som et verktøy gjennom å reflektere rundt og sette ord på hvilke erfaringer man har gjort seg, hva som fungerte godt og hva man kan gjøre annerledes, slik at man kan ta med seg lærdommen videre til neste gang, i en transformert praksis. I teorien om at læring er deltakelse i praksisfellesskap, blir mening, praksis, fellesskap og identitet trukket frem som fire karakteristiske komponenter i sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess (Dysthe, 2001, s. 63). Ut fra materialet som er presentert i empirikapittelet

og diskutert her, kan man argumentere for at samtlige av disse komponentene har potensiale til å bli styrket gjennom deltakelse i det frivillige arbeidet.

Av de fem dimensjonene av empowering diakonia, relaterer det frivillige arbeidet, slik det blir presentert her, mest til den behovsorienterte dimensjonen. Det vil si den dimensjonen som handler om både materielle og spirituelle behov, hva behovene grunner i og hvilke konsekvenser de fører med seg (Ham, 2014, s. 114). I forbindelse med det frivillige arbeidet i menighetsdiakonien, er det ikke alltid åpenbart hvem det er som har behov og hvem som er med på å svare på dem. Ofte kan én og samme aktivisering av en frivillig svare på flere behov hos flere personer, samtidig: den frivillige opplever mestring og får en følelse av tilhørighet og å være til nytte, diakonen får praktisk hjelp til å gjennomføre tiltak, deltakerne på tiltaket får sannsynligvis et bedre tilbud og det er flere «ansvarlige» eller voksne som kan være der for dem på ulike vis. På denne måten virker bruken av frivillige medarbeidere som et kinderegg som pedagogisk verktøy i menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring. Som Petra sier: «Jeg vil si at alle frivillige i kirken får en mulighet til å oppleve myndiggjøring, empowerment, altså bli satt i ansvarlige posisjoner, både for seg selv og for andre».

5.3.4 Konkrete pedagogiske opplegg

Et par av informantene, Torun og Hølje, nevner at de bruker pedagogiske opplegg eller pedagogisk materiale som de henter utenfra, med mål om å lære deltakerne mer om livsmestring. Ingen av disse informantene har dette som eneste pedagogiske verktøy, men anvender det i tillegg til de andre verktøyene som er nevnt over. Som nevnt, kommer jeg ikke her til å gå noe videre inn i de enkelte oppleggene som anvendes, hverken hva gjelder innhold eller kvalitet, men heller diskutere mulige fordeler og ulemper ved å bruke opplegg som noen utenfor den lokale konteksten har laget.

I oppgavens innledning, kommer det fram at livsmestring er et sentralt begrep i *Plan for trosopplæring*, men at det bare nevnes én gang i *Plan for diakoni* (Kirkerådet, 2010; Kirkerådet, 2020). Med det i mente, er det kanskje ikke så underlig at de sammenhengene som informantene omtaler som de mest eksplisitte «livsmestringsoppleggene», retter seg mot konfirmanter og ungdommer. Informantenes egne definisjoner av livsmestringsbegrepet, er noe spredte, og mer diffuse, enn definisjonene av diakoni. En mulig forklaring på hvorfor man velger å hente inn eksternt pedagogisk materiell på dette området, kan være at livsmestringsbegrepet, som relativt nylig er kommet inn som begrep og målsetning, kan kjennes litt uhandgripelig og vanskelig å forklare, og at det dermed er lettere å lene seg på

andres opplegg. Dette er dog bare en hypotese, som vil behøve ytterligere undersøkelser for å styrkes eller forkastes.

Trosopplæringsplanen har en uttalt definisjon av livsmestring: «Livsmestring handler om å kunne møte livet i gode og onde dager. Å ha tro på egne ressurser og håp for framtiden» (Kirkerådet, 2010, s. 14). Med livsmestring som et så sentralt begrep i trosopplæringsplanen, er det forståelig at man tenker at «dette må ungdommene lære noe om». Men trenger man egentlig å vite hva «livsmestring» er for å kunne møte livets opp- og nedture? Trenger man eksplisitte livsmestringsopplegg for å få troen på egne ressurser, eller for å få håp for framtiden? Empowerment-teoriens Paulo Freire, stiller seg kritisk til en pedagogisk praksis der pedagogen har rollen som en kilde til kunnskap, verdier og tradisjoner, og eleven kun er en mottaker av disse, da han mener at pedagogen på denne måten blir en undertrykker (Steinsholt, 2004, s. 591). Ved bruk av eksternt, pedagogisk material og opplegg, er det ikke diakonen som pedagog som får rollen som kilde, da vedkommende fungerer mer som en budbringer eller en katalysator. Kilden til de kunnskapene, verdiene og tradisjonene som blir formidlet, er de eksterne aktørene som står bak materialet som blir formidlet. Diakonen, som velger hvilket materiale som vises, har også en rolle som moderator, men har likevel ikke like stor kontroll over materialet som hvis det var selvlaget. Uansett om det er diakonen eller den eksterne aktøren som får rollen som kilden til kunnskap, verdier og tradisjoner, vil denne pedagogiske modellen kunne være problematisk ut fra Freires teori. For ham var det viktig at elevene, og deres virkelighet og hverdag, skulle stå i sentrum av læringen, og at pedagogen i sin tur skulle veilede og bistå eleven i prosessen mot å finne frem til, reflektere rundt og danne kunnskap om det vedkommende har behov for (Steinsholt, 2004, s. 600). En så elevorientert og personlig pedagogikk synes svært vanskelig å oppnå ved bruk av eksternt materiale, da de eksterne aktørene umulig kan kjenne behovene til den enkelte elev eller mottaker. Betyr dette så at Torun og Hølje, som anvender slike opplegg, er undertrykkere? Nei, så svart-hvitt er det ikke. Både Torun og Hølje anvender, som nevnt, det eksterne materialet i tillegg til mange andre pedagogiske verktøy. Begge er også opptatt av å snakke med ungdommene og lytte til hva de har å komme med. Dermed ender de opp med en slags hybrid mellom de to pedagogiske retningene som Freire beskriver. I beste fall fungerer de eksterne oppleggene som en inspirasjon for den videre samtalen og refleksjonen som foregår på et mer personlig nivå. Uansett vil det, ved bruk av eksternt materiale, være nyttig å reflektere grundig over hvilken rolle det får spille, og hvordan man behandler innholdet i den lokale konteksten.

5.4 Diakonens selvforståelse som pedagog

En betydelig andel av informantene sier først at de ikke pleier å tenke på de pedagogiske aspektene ved aktivitetene og tiltakene de igangsetter, og flere av dem nøler til å begynne med, når de blir bedt om å sette ord på sine pedagogiske refleksjoner rundt sammenhenger som de opplever at blir en læringsarena for livsmestring. Likevel, når de så går videre og utvikler svarene sine, så kommer det til syne en forståelse av diakonens pedagogiske karakter som er overraskende sammenfallende mellom informantene. Det er særlig to grunner til at dette er overraskende. Det ene er at informantene ga et så nølende inntrykk innledningsvis, og det andre er at de ble intervjuet separat, slik at de umulig kan ha påvirket hverandre under intervjuet. Diakonens selvforståelse som pedagog i menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring, kan sammenfattes med Sirens replikk: «Det er ikke nødvendigvis diakonen sin jobb, men diakonen kan legge til rette». I materialet kan det virke som at mange av informantene diskrediterer sin egne pedagogiske kompetanse, samtidig som de kan fortelle om en praksis som i høy grad kan forstås som pedagogisk. Dette kan tolkes som at det, blant informantene, råder et noe snevert syn på hva pedagogikk er og hva en pedagog er. Den praksisen de beskriver, og de pedagogiske refleksjonene de gjør rundt denne, er nemlig høyst forenlig med Freires syn på hvordan en pedagogisk praksis bør være og hvordan man bør tenke som pedagog. Det er ikke slik at pedagogikk utelukkende skjer ved at en pedagog står foran en stor gruppe elever og foreleser om et bestemt pensum, selv om dette kanskje har vært den rådende praksisen før i tiden. Nå finnes det derimot andre, videre oppfattelser av hva pedagogikk er og hvordan det utøves, samt hvilken rolle pedagogen har i det hele. Den pedagogiske forståelsen som Freire beskriver, har elevens behov som utgangspunkt og sentrum for praksisen, samtidig som pedagogen skal ha nettopp en slik veiledende og tilretteleggende rolle som informantene beskriver (Steinsholt, 2004, s. 600).

Med tanke på at alle informantene er diakoner med den Den norske kirke som arbeidsplass, og at det per i dag kun finnes én utdanningsmulighet for diakoner i Norge, så er det kanskje likevel ikke så underlig at de tenker litt likt i noen saker. Selv om informantene er utdannet på ulikt tidspunkt, hvorav noen før og de fleste etter det ble en mastergrad, kan det virke som at en del kunnskaper, verdier, tradisjoner og holdninger «sitter i veggene». Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at mange av informantene har en sammenfallende forståelse av diakonens pedagogiske rolle som tilrettelegger for læring. Samtidig har mange av dem også det til felles at de uttrykker seg nølende når de får spørsmål om pedagogikk. Pia-Helen, som er pedagog i bunnen og som tok en mastergrad i diakoni for ca. 5 år siden, reflekterer rundt pedagogikkens plass i utdanningen: «Jeg tenkte på at det er veldig sjelden jeg

hører kolleger tenke over pedagogikken i det hele, og det er jo litt rart, men det er et begrep som ikke brukes i det hele tatt under utdanningen for eksempel». Det er mye i materialet som kan tyde på at, selv om informantene, i sin diakonipraksis, jobber pedagogisk, så mangler flere av dem til en viss grad begreper for og tro på egen evne til å snakke om og reflektere rundt diakoniens pedagogiske dimensjon. Pia-Helen reflekterer videre rundt hvordan diakonyrket har gjennomgått et gradvis skifte i karakter gjennom årene:

Nå som vi ikke driver så mye med menighetspleie og sykepleierarbeid med å sette diabetesinjeksjoner og skifte på liggesår og sånn, men når vi driver med litt sånn annen diakoni i dag, da, så kanskje det pedagogiske elementet blir viktigere.

Med utgangspunkt i Pia-Helens refleksjoner og materialet for øvrig, kan det se ut som at diakonifaget i akademia, på akkurat dette området, ikke helt har klart å henge med på utviklingen i praksisfeltet. Alternativt er det også en mulighet for at det er informantene som ikke er oppdatert på den siste faglige utviklingen. Når det er sagt, så vitner materialet om at informantene, som nevnt, anvender en rekke pedagogiske verktøy i sin daglige praksis, og de forholder seg såpass overensstemmende til disse verktøyene, at det er grunn til å tro at dette er noe de, i alle fall til dels, har med seg fra utdannelsen. Det som her ser ut til å mangle, er altså først og fremst et pedagogisk ordforråd og stor nok kunnskap om pedagogisk teori til å kunne reflektere, drøfte, ta informerte valg og å uttrykke seg selvsikkert i spørsmål om pedagogiske overveielser.

5.5 Vekten av nestens egenverdi, tanker og behov

Temaet som omhandler vekten av nestens egenverdi, tanker og behov, er det temaet som i størst grad handler om informantenes diakonifaglige refleksjoner knyttet til menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring, samtidig som det også finnes pedagogiske elementer i temaet.

Selv om det er mye fokus på fellesskapet i forbindelse med menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring, så er individet på ingen måte glemt. Flere av informantene legger stor vekt på at hvert enkelt individ, for å kunne oppleve mestring, må oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor, uansett om det er i en én-til-én-samtale, i grupper eller i det store fellesskapet. I dette ligger også det å møte mennesker der de er, lytte til dem og undersøke hvilke behov som er gjeldende. Dette er noe som tydelig finnes igjen i empowerment-teorien, der det er stort fokus på elevens virkelighet og hverdag, og hvilken rolle denne skal spille i

den pedagogiske praksisen (Steinsholt, 2004, s. 600). Ved å være til stede, observere, stille spørsmål og lytte til svar, skaffer informantene seg kunnskap om hva nesten har behov for, og hvilke tanker den gjør seg rundt det. I en slik måte å møte folk på, ligger det også en respekt for menneskets forbeholdsløse egenverdi, som noen av informantene løfter frem. Pia-Helen sier: «Hver enkelt har sin.. har en verdi, og en egen sånn verdighet som skal ivaretas, også i de situasjonene hvor folk kan oppføre seg på en måte hvor det er vanskelig å respektere dem» og Tor-Ola snakker om at det er viktig for ham at de som møter menighetsdiakonien i ulike sammenhenger skal kjenne at de er gode nok som de er, og at det ikke skal være noen prestasjonskrav for å være en del av fellesskapet. Når flere av informantene sier noe i retning av Sirens uttrykk for at «vi skaper et fellesskap hvor det er plass til å bidra», så er ikke det en motsetning til det Tor-Ola sier om at man ikke skal trenge å prestere noe for å være med i fellesskapet. I Sommerschilds mestringsteoretiske modell er tilknytningen til nettverket, eller fellesskapet, et viktig punkt under tilhørighetskolonnen, samtidig som det å kunne noe, å være til nytte og å få ansvar er like viktige punkter under kompetansekolonnen (Sommerschild, 1999, ss. 67-68). Gjennom å sørge for at alle får delta, og bidra, ut fra sine forutsetninger, bidrar det til det som i *Plan for diakonis* diakonidefinisjon kalles et «inkluderende fellesskap» (Kirkerådet, 2020, s. 2). I tillegg til å være en del av plandokumentets definisjon, er det også mange av informantene som løfter frem det inkluderende fellesskapet, ikke bare når de skal definere diakoni, men også når de gjør rede for sine diakonifaglige refleksjoner rundt sammenhenger som de opplever som en læringsarena for livsmestring. Hølje sier «Alle liker på en måte å bli sett, og vi har fokus på det å se folk og ta imot alle, uavhengig av bakgrunn og den biten. Vi ønsker jo at alle skal bli inkludert her». Dette ønsket er han ikke alene om.

Selv om noen av informantene innrømmer at det ikke alltid er like lett å få til i praksis, så tolker jeg det dithen at summen av informantenes utsagn under dette temaet, i relasjon til teoriperspektivet, er en ambisjon om å møte nesten med et åpent sinn, der de er, med lav terskel og med respekt for deres iboende egenverdi, for så å undersøke hvilke behov som finnes og hvordan man best kan løse disse, og etter en stund, når vedkommende er blitt trygg på omstendighetene, finne ut av på hvilken måte nesten kan utfordres til å bidra i fellesskapet, ut ifra sine egne forutsetninger.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

6.1.1 Sammenhenger der menighetsdiakonien blir en læringsarena for livsmestring

Ifølge informantene i studien, er det flere ulike sammenhenger der menighetsdiakonien blir en læringsarena for livsmestring. De er fire sammenhenger som særlig markerer seg i materialet: (1) trygge fellesskap, (2) grupper med et felles fokus, (3) samtaler og (4) frivillig arbeid.

Med trygge fellesskap menes anledninger der mennesker møtes, hvor det er lav terskel og høy grad av tilgjengelighet, samtidig som det finnes noen grunnleggende rammer og regler som skal bidra til trygge omgivelser for alle som deltar.

Grupper med et felles fokus består i denne sammenheng ofte i en samling av deltakere som enten har en felles erfaring, eller er på omtrent samme sted i livet. Eksempler fra materialet er sorggrupper og babysanggrupper.

Når informantene snakker om samtaler som en læringsarena for livsmestring, så er det som regel én-til-én samtaler det er snakk om, enten i form av sjelesorg i enerom, eller i forlengelsen av fellesskapsammenhenger.

Frivillig arbeid kan foregå i nesten alle sammenhenger i menighetsdiakonien, bare det finnes en eller flere oppgaver som en frivillig medhjelper kan bidra med. I noen sammenhenger stilles det særskilte krav til den som skal være frivillig, men i de aller fleste tilfeller er det ingen krav til bestemte forhåndskunnskaper, ferdigheter eller forutsetninger for å kunne delta i det frivillige arbeidet.

6.1.2 Pedagogiske og diakonifaglige refleksjoner

De pedagogiske og de diakonifaglige refleksjonene er ofte noe overlappende, og de vil derfor bli oppsummert samlet, sortert under temaene fra materialet.

I forbindelse med temaet «et trygt fellesskap», trekkes det i materialet linjer mellom fellesskap og tilhørighet, og tilhørighet og livsmestring. Dette stemmer helt overens med Sommerschild's mestringsmodell, der tilhørighet er en av to hovedoverskrifter (Sommerschild, 1999, s. 67). I sosiokulturelle perspektiver på læring, støttes denne linjen i aspektet om at læringen er grunnleggende sosial (Dysthe, 2001, s. 44), og også i empowerment-teorien er det stort fokus på kollektivet som et sentralt utgangspunkt (Askheim, 2007, s. 24). Kollektivet blir i empowerment-teorien fremmet som et sted for bevisstgjøring av egen situasjon (Askheim, 2007, s. 24). Både i informantenes egne definisjoner av livsmestring, og i definisjonene man finner i plandokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kirkerådet, 2010), er det sentralt å

kunne møte livets motgang og medgang på en strategisk måte. Å være bevisst på sin situasjon er en del av denne prosessen. Noen av informantene trekker fram at man ikke bare har fellesskapet med andre mennesker å støtte seg på, men også et fellesskap med Gud. Dette korresponderer med Hams visjonære dimensjon av empowering diakonia (Ham, 2014, s. 112). Flere av informantene reflekterer rundt det situerte aspektet ved læring i fellesskap, det vil si de fysiske, så vel som de sosiale kontekstenes rolle som integrert del av læringen (Dysthe, 2001, s. 43). De snakker om at det å delta i en sosial sammenheng kan være en utfordring for mange, og at tydelighet, rammer og grenser i bidrar til et trygt fellesskap for alle involverte, noe som igjen ses på som et grunnleggende premiss for en læringsarena. Det blir også reflektert rundt de romlige, fysiske og konkrete kontekstene, både i forbindelse med hvordan romvalg og forberedelse av rommet spiller en rolle i læringen, og i forbindelse med universell utforming som gjør fellesskapet tilgjengelig for alle potensielle deltakere. Dette har kobling til det aspektet om at læring er mediert (Dysthe, 2001, s. 46) og til diakonidefinisjonens «inkluderende fellesskap» (Kirkerådet, 2020, s. 2). Totalt sett tyder det på at det å ha et bevisst forhold til de fysiske rammene for fellesskapet, er en viktig del av tilretteleggingen for læring av livsmestring. Samtidig er det viktig å understreke at det ikke er snakk om mange kostbare ressurser. For det meste trengs det et rom, bord, stoler og noe enkelt å spise, og så er de menneskelige ressursene i fokus.

Under temaet «pedagogiske verktøy» diskuteres samtalen som pedagogisk verktøy, gruppers pedagogiske potensiale, frivillig arbeid i pedagogisk lys og bruken av konkrete pedagogiske opplegg. Samtalen blir beskrevet som et pedagogisk verktøy og en læringsarena for livsmestring. Språket er en viktig del av samtalen, og sentralt for læring (Dysthe, 2001, s. 47). Gjennom språket kan man både beskrive og forme virkeligheten (Säljö, 2011, s. 68; Askheim, 2007, ss. 24-25). Samtalen er også en grunnleggende sosial måte å lære på, og læringen blir i samtalen, gjennom dialog og deling av erfaringer, distribuert mellom personer (Dysthe, 2001, s. 45; Askheim, 2007, s. 24). Samtalen og det distribuerte aspektet spiller også en rolle i gruppers pedagogisk potensiale, selv om samtalen her er strukturert litt annerledes. Det legges særlig stor vekt på deltakernes mulighet til å støtte og inspirere hverandre, samtidig som de selv får støtte og lærer av sine medgruppedlemmer. I tillegg til å demonstrere at læring er distribuert, tjener disse refleksjonene som eksempel på mestringsteoriens vekt på tilhørighet i nettverk og kompetansen å kunne være til nytte (Sommerschild, 1999, s. 67). Etersom gruppene ofte er satt sammen av deltakere som opplever noe av det samme, her og nå, kan arbeidet også ses i sammenheng med den kontekstuelle dimensjonen av empowering diakonia, der man gir plass til og anerkjenner

diakonien sosiale, politiske, økonomiske og økologiske omgivelser (Ham, 2014, s. 114). Informantene legger vekt på at «de som er i gruppene best vet hvor skoen trykker», og empowerment-teoriens fokus på elevens virkelighet og hverdag kommer således tydelig fram (Steinsholt, 2004, s. 600). Gruppene blir et fellesskap der deltakerne reflekterer sammen, og utforsker hvordan de selv kan handle for å påvirke sin egen situasjon i positiv retning (Askheim, 2007, ss. 23-24). Gruppens doble funksjon, å få støtte og å gi støtte til andre, har stort potensiale til å styrke evnen til livsmestring. Et annet arbeid som har flere funksjoner, i forbindelse med å være en læringsarena for livsmestring, er det frivillige arbeidet. Mestringsteoriens kompetanse «å være til nytte» gjør seg igjen relevant, i informantenes refleksjoner rundt at «man opplever det meningsfullt å kunne bidra med noe», og man kommer i tillegg inn på den samme teoriens kompetanse å «få og ta ansvar» (Sommerschild, 1999, s. 67). Flere reflekterer rundt mestringsopplevelsen man kan få ved å mestre oppgaver som utfordrer en, men det løftes samtidig fram at det er viktig å få gjøre det man er flink til og liker å gjøre også. Mestringsteoriens kompetanse å «kunne noe», legger også vekt på at nivået må legges ut fra forutsetninger (Sommerschild, 1999, s. 68). Det frivillige arbeidet, slik det blir lagt frem i empirien, er et praksisfellesskap, der samtlige aspekter fra sosiokulturelle perspektiver på læring representeres, altså at læring er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert og at språket er sentralt i læringsprosesser (Dysthe, 2001, s. 43). Ettersom det frivillige arbeidet dekker flere behov hos flere involverte, er det nærliggende å koble det til den behovsorienterte dimensjonen av empowering diakonia (Ham, 2014, s. 114). Ved bruk av konkrete pedagogiske opplegg om livsmestring som er hentet utenfra, er det en viss fare for at det blir for lite fokus på mottakernes behov. Dette er noe som et par av informantene anvender, særlig i møte med konfirmanter og ungdommer, men mest som et supplement til andre pedagogiske verktøy. Ensidig bruk av slike opplegg strider mot Freires tanker om at det er «elevens» virkelighet og hverdag som skal stå i sentrum for den pedagogiske praksisen, og at pedagogen skal opptre mer som en tilrettelegger enn en kunnskapskilde (Steinsholt, 2004, s. 591).

Nettopp en slik pedagogisk selvforståelse som tilrettelegger for læring, er det informantene implisitt beskriver, når de reflekterer rundt pedagogiske aspekter ved sammenhengene de ser på som læringsarenaer for livsmestring. Men det kommer først frem etter at mange av dem har startet med å diskreditere sin egen pedagogiske kompetanse. Praksisen de beskriver kan i høy grad anses som pedagogisk, og ligger ofte tett opp til både Freire, mestringsteori og sosiokulturelle perspektiver på læring. Det kan virke som at mange av informantene har et noe snevert syn på hva pedagogikk er. Én av informantene sier at

begrepet «pedagogikk» ikke brukes i utdanningen i det hele tatt, og uttrykker at diakoniens utvikling har gjort at pedagogikken kanskje er viktigere i dag enn det var tidligere.

Beskrivelsene av en pedagogisk praksis, sammen med usikkerhet knyttet til pedagogisk teori, får meg til å stille spørsmål ved om diakonifaget i academia, på akkurat dette området, ikke helt har klart å henge med på utviklingen i praksisfeltet.

Når informantene setter nesten i fokus, er det i minst like stor grad i forbindelse med diakonifaglige refleksjoner, som pedagogiske. Det reflekteres mye rundt det å møte mennesket der det er, med respekt for dets forbeholdsløse egenverdi. Samtidig som det ikke skal være noen prestasjonskrav, ønsker man å skape et fellesskap der det er plass til å bidra, uansett hvilke forutsetninger man har. Alt dette stemmer veldig godt inn med både empowerment-teorien og mestringsteorien som er presentert i oppgaven. Også her legger informantene vekt på å lytte til nestens behov, og forsøke å legge til rette for deltakelse og utfoldelse på best mulig måte. Det legges stor vekt på at menighetsdiakonien skal tilby et «inkluderende fellesskap» (Kirkerådet, 2020, s.2), også som læringsarena for livsmestring.

6.1.3 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen «I hvilke sammenhenger blir menighetsdiakonien en læringsarena for livsmestring, og hvordan reflekterer menighetsdiakoner pedagogisk og diakonifaglig rundt dette?». Etter åtte kvalitative intervjuer med menighetsdiakoner og påfølgende analyse og diskusjon, er konklusjonen som følger: Sammenhenger der menighetsdiakonien, ifølge informantene, blir en læringsarena for livsmestring er (1) trygge fellesskap, (2) samtaler, (3) grupper med et felles fokus og (4) frivillig arbeid. Essensen av de pedagogiske refleksjonene danner et bilde av en pedagogisk praksis der både fellesskapet og individet er i fokus, og der «pedagogens» rolle er å tilrettelegge for læring, blant annet gjennom å få folk til å møtes. I menighetsdiakonien læres livsmestring gjennom dialog, utveksling av erfaringer, å få og å gi støtte, gjennom å høre til i et fellesskap og gjennom å få bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. På tross av en tydelig pedagogisk praksis, uttrykker flere av informantene usikkerhet i spørsmål knyttet til pedagogikk, noe som kan tyde på at pedagogisk teori per i dag har en uforholdsmessig liten plass i diakonifaget. De diakonifaglige refleksjonene knyttet til menighetsdiakonien som læringsarena for livsmestring, handler i stor grad om å ha et fellesskap der alle kan bidra, samtidig som det ikke skal være noen prestasjonskrav for å delta. Det skal være et inkluderende fellesskap der alle blir møtt med respekt, der de er velkomne som de er og med de forutsetningene de har.

6.2 Behov for videre forskning

Et interessant bifunn i undersøkelsen, er at ingen av informantene gir uttrykk for at de selv har læringsutbytte av sammenhengene de ser på som læringsarenaer for livsmestring i menighetsdiakonien. De fikk ingen direkte spørsmål om dette, og det kan selvsagt være en grunn til at det ikke ble sagt noe om dette. Samtidig var spørsmålene formulert på en slik måte at det burde ha vært rom for å snakke om dette, dersom man ønsket det. At diakonens egen læring ikke ble snakket om, kan ha sammenheng med det noe snevre pedagogikksynet som ble diskutert i avsnittet om diakonens selvforståelse som pedagog, eller det kan være så enkelt som at informantene ikke opplevde det som relevant informasjon i denne sammenheng. Det skulle uansett vært spennende å undersøke dette mer i dybden: På hvilken måte er menighetsdiakonien en læringsarena for livsmestring, også for menighetsdiakonen selv?

Et annet område som hadde vært spennende å undersøke videre, er det komparative aspektet, mellom grunnutdannelsene. Med et betydelig større antall informanter, og gjerne ved hjelp av både kvantitative og kvalitative metoder, kunne man studert hvilken betydning grunnutdannelsen har for diakoners pedagogiske refleksjoner, både innholdsmessig, men også med tanke på hvilken grad av selvsikkerhet disse refleksjonene presenteres med.

Et tredje område som det hadde vært interessant å vite noe om, er hvordan deltakerne opplever menighetsdiakonien som læringsarena. Stemmer deres opplevelser overens med menighetsdiakonenes? Hvilke refleksjoner gjør de seg om utbyttet av de ulike aktivitetene og sammenhengene i menighetsdiakonien? Opplever de at de lærer noe, og føler de eventuelt at det de lærer gjør dem bedre rustet til å møte livets opp- og nedture? Her kunne det vært interessant å både intervju deltakere, og å observere aktivitetene, for å danne et mer helhetlig bilde.

Litteraturliste

- Askheim, O. P. (2007). Empowerment – ulike tilnæringer. I O. P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment: I teori og praksis* (s. 21-33). Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Ham, C. E. (2014). Empowering Diakonia. I S. Dietrich, K. Jørgensen, K. K. Korslien & K. Nordstokke (Red.), *Diakonia As Christian Social Practice: An introduction* (s. 107-120). Regnum Books International.
- Helsedirektoratet. (2019, 21. mai). *Kompetansevurdering av leger i spesialisering*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/kompetansevurdering-av-leger-i-spesialisering#referere>
- Jordheim, K. (2009). «Barnediakoni» - i lys av trosopplæringsreformen. I K. I. Johannessen, K. Jordheim & K. K. Korslien (Red.), *Diakoni – en kritisk lesebok* (s. 195-214). Tapir.
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og sole: Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet*, 2019(1), 63-71. <https://doi.org/10.5617/pri.6958>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kirkerådet. (2010). *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*. https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visjonsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf
- Kirkerådet. (2020). *Plan for diakoni*. Den norske kirke & Kirkerådet. https://ressursbanken.kirken.no/contentassets/74595229021f433b9e5541f654bfa353/plan-for-diakoni_rev2020.pdf
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u. å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

- Nygaard, M. R. *Caring to Know or Knowing to Care?: Knowledge Creation and Care in Deacons' Professional Practice in the Church of Norway*. [Doktoravhandling, Det teologiske Menighetsfakultet].
- Sommerschild, H. (1999). Bemästrande som ett vägledande begrepp. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Att bemästra: Motståndskraft, skyddsfaktorer och kreativitet bland utsatta barn, ungdommar och deras förelldrar* (Ulrika Junker Miranda, Overs.). Svenska föreningen för psykisk hälsa. Opprinnelig utgitt: 1998.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 587-601). Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2020, 24. mars). Læring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/l%C3%A6ring>
- Sverdrup, A. M. & Jordheim, K. (2011). *Diakoni i trosopplæringen: med studieopplegg*. (Rapport 2011/12). Diakonhjemmet Høgskole. https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/98615/Rapport%202011-12_med%20omslag.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svenska kyrkan. (u.å.). *Att bli diakon*. <https://www.svenskakyrkan.se/utbildningsinstitutet/att-bli-diakon>
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel: Et sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 20(3), 67-82. <https://doi.org/10.48059/uod.v20i3.958>
- Tjenesteordning for diakoner. (2005). *Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for diakoner*. (FOR-2004-11-20-1895). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2004-11-20-1895>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken* (Sven-Erik Torhell, Overs.). Studentlitteratur. (Opprinnelig utgitt 2010).
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanning.no. (2021, 7. desember). *Studier innen diakoni*. <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/diakoni>
- VID. (u.å.). *Master i diakoni*. <https://www.vid.no/studier/diakoni-master/>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creivy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in Landscapes of Practice* (s. 13-29). Routledge.

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

926883

Prosjekttittel

Diakonien som læringsarena for livsmestring

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høgskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Oslo

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Jordheim, kari.jordheim@vid.no, tlf: 22451913

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Sele, helene_sele@hotmail.com, tlf: +4799355994

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.06.2022

Vurdering (1)

12.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.01.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Vi forstår det slik at de registrerte kan bestemme over seg selv om de ønsker å delta i forskningsprosjektet eller ikke. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Diakonien som læringsarena for livsmestring”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan menighetsdiakoner i Den norske kirke arbeider med og reflekterer rundt diakonien som læringsarena for livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I prosjektet vil 6-9 menighetsdiakoner bli intervjuet, med mål om å besvare følgende overordnede problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger menighetsdiakoner og lokale diakoniplaner i Den norske kirke for at diakonien kan være en læringsarena for livsmestring?»

Den overordnede problemstillingen vil bli undersøkt gjennom følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke pedagogiske verktøy benytter menighetsdiakonien seg av for å legge til rette for å styrke evnen til livsmestring?
- 2) Hvilke pedagogiske og diakonifaglige overveielser ligger bak valget av disse verktøyene?

Prosjektet er en masteroppgave. Det kan også bli aktuelt å anvende materialet i forbindelse med en vitenskapelig artikkel.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høgskole, fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med prosjektet vil 6-9 menighetsdiakoner i Den norske kirke bli intervjuet. Jeg har fått dine kontaktopplysninger fra diakonirådgiver i ditt bispedømme.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter, og vil finne sted på Zoom. Intervjuet inneholder

spørsmål om erfaringer fra ditt arbeid som diakon, særlig sammenhenger der du har opplevd at diakonien har vært en læringsarena for livsmestring, og dine pedagogiske og diakonifaglige refleksjoner rundt dette. Det blir gjort lydopptak av intervjuet på en ekstern opptaker.

- Du kommer også til å bli bedt om å oversende menighetens lokale diakoniplan.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder, Kari Jordheim, og jeg, Helene Sele, som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket blir gjort på en ekstern opptaker uten internettilkobling. Det blir ikke gjort andre video- eller lydopptak (f.eks. i Zoom).

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av juni 2022. Personopplysninger og lydopptak vil ved prosjektslutt bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID vitenskapelige høyskole, fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID vitenskapelige høyskole, fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag, ved
Kari Jordheim (Veileder) Helene Sele (Masterstudent)
Epost: k*****@vid.no Epost: h*****@****.com

Telefon: *****

- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, på epost (nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no) eller på telefon: 938 56 277

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kari Jordheim
(Veileder)

Helene Sele

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Diakonien som læringsarena for livsmestring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide: Diakonien som læringsarena for livsmestring

- Fagbakgrunn og arbeidserfaring:
 - a) Hvilke utdannelser du har?
 - b) Hvor har du jobbet tidligere?
 - c) Har du arbeidet som diakon andre steder?
 - d) Hvor lenge har du jobbet som diakon her?

- Begrepsforståelse:
 - a) Hvordan definerer du diakoni?
 - b) Hvordan tolker du begrepet «livsmestring»?

- Arbeidsoppgaver:
 - a) Hvordan kan en arbeidsuke se ut?
 - b) Hva er de vanligste arbeidsoppgavene dine?
 - c) Hvilke målgrupper arbeider du med?
 - d) Hva liker du best å gjøre?

- Diakonien som læringsarena for livsmestring
 - a) I hvilke sammenhenger opplever du at diakonien blir en læringsarena for livsmestring, i din jobb? (Topp tre?).
 - a. Hva (hvilken type aktivitet)?
 - b. Hvordan gjennomføres dette?
 - c. Hvem er til stede (deltakere, arbeidstakere, andre?)?
 - d. Hvilke ressurser anvendes? (Rammevilkår, utstyr).
 - b) Kan du fortelle litt om hva du tror er grunnen til at dette oppleves som en læringsarena for livsmestring?
 - c) Er det hovedintensjonen eller en bieffekt at aktiviteten blir en læringsarena for livsmestring?

- d) Hvilke pedagogiske overveielser gjør du i forbindelse med aktiviteter som har som mål å styrke evnen til livsmestring?
- a. Hvorfor velger du å gjøre nevnte aktiviteter på den måten du gjør?
 - b. Hender det at du tilpasser og endrer opplegget underveis i gjennomføringen? På hvilken måte/eksempel?
 - c. Har du noen rutiner for evaluering av opplegget?
- e) Hvilke diakonifaglige overveielser gjør du i forbindelse med aktiviteter som har som mål å styrke evnen til livsmestring?
- a. Hvilken rolle spiller disse overveielsene i planlegging, gjennomføring og evaluering?