

Dialogduken #orka

Ett verktyg för skolcoachen i det främjande
och förebyggande elevvårdsarbetet

Mikaela Hellman

Johanna Kurman

Annika Långbacka

Dan Solander

Examensarbete för Socionom (YH)-examen

Utbildning till socionom, Åbo

Åbo 2022

EXAMENSARBETE

Författare: Mikaela Hellman, Johanna Kurman, Annika Långbacka, Dan Solander

Utbildning och ort: Socionom (YH), Åbo

Titel: Dialogduken #orka - Ett verktyg för skolcoachen i det främjande och förebyggande elevvårdsarbetet

Datum: 25.4.2022 Sidantal: 51

Bilagor: 3

Abstrakt

Examensarbetet är ett uppdragsbaserat funktionellt arbete beställt av Yrkeshögskolan Novias Skolcoachprojekt. Uppdraget för detta examensarbete är att skapa och utveckla ett konkret verktyg för skolcoachernas handledande arbete med elever i de finlandssvenska skolorna.

Skolcoach är en relativt ny och växande yrkesgrupp i Finland vars arbetsområde, uppdragsbeskrivning liksom benämning varierar. Skolcoachens uppdrag är handledande till sin karaktär. Skolcoacherna arbetar med såväl enskilda individer som med grupper. Skolcoachens arbete har en förebyggande funktion och det finns en viss fokus på sociala relationer. Skolcoachens uppgift är att vara närvarande i skolvardagen och finnas tillgänglig med låg tröskel.

En förståelse och insikt i skolcoachernas arbetsbild ledde till en ökad kunskap om problematiken skolcoacherna ofta möter. Det är önskvärt att skolcoacherna har ett verktyg till hands som hjälper dem att arbeta på ett såväl främjande som förebyggande sätt. I vårt examensarbete har vi fokuserat på hur man som skolcoach kan finna elevers styrkor och förbättra vardagen genom relationsskapande och bekräftande dialog.

Syftet med vårt arbete är att främja elevernas psykiska hälsa och stärka skolcoacherna i sin roll inom den generella elevvården. Vår målsättning resulterade i en förverkligad produkt i form av en lättanvänd, fungerande och tilltalande dialogduk för skolcoachers handledning av elever i årskurserna 7–9 samt på andra stadiet. Dialogduken har namnet #orka och kan användas i såväl individuella samtal som med mindre grupper. Verktöget är relationsskapande och resursstärkande. Dialogduken #orka utgår från tanken om en god vardagsrytm. En balanserad vardagsrytm kan bära och stödja individen varpå ansträngningen som krävs för att orka i vardagen i det stora hela minska. Deltagarnas självkännetid ökar då de får visionera om hur den bästa vardagen kunde se ut. Den deltagande skolcoachen får möjlighet till insyn i ungdomarnas tankar och liv för att bättre förstå och hjälpa dem.

Språk: svenska

Nyckelord: skolcoach, dialog, resursförstärkande, relationsskapande, funktionellt arbete

OPINNÄYTETYÖ

Tekijät: Mikaela Hellman, Johanna Kurman, Annika Långbacka, Dan Solander

Koulutus ja paikkakunta: Sosionomi (AMK), Turku

Nimike: Dialogikartta #orka - Kouluvalmentajan työkalu ennaltaehkäisevässä oppilashuollossa / Dialogduken #orka - Ett verktyg för skolcoachen i det främjande och förebyggande elevvårdsarbetet

Päivämäärä: 25.4.2022

Sivumäärä: 51

Liitteet: 3

Tiivistelmä

Opinnäytetyö on ammattikorkeakoulu Novian kouluvalmentajaprojektin tilaama toiminnallinen työ. Opinnäytetyön tavoitteena on kehittää konkreettinen työkalu kouluvalmentajien ohjaustyöhön suomenruotsalaisten koulujen käyttöön.

Kouluvalmentajat ovat Suomessa suhteellisen uusi ja kasvava ammattikunta. Valmentajien työalueet, tehtävän kuvaukset ja nimekkeet vaihtelevat. Kouluvalmentajan tehtävä on luonteeltaan ohjaava. Kouluvalmentajat työskentelevät sekä yksilöiden että ryhmien kanssa. Kouluvalmentajan työ on ennaltaehkäisevää ja siinä keskitytään osittain myös sosiaalisiin suhteisiin. Kouluvalmentajan tehtävänä on olla läsnä koulupäivän aikana ja olla käytettävissä matalalla kynnyksellä.

Ymmärrys kouluvalmentajien työkuvausta lisäsi tietämystä kouluvalmentajien usein kohtaamista ongelmista. On toivottavaa, että kouluvalmentajilla on käytettävissään työkalu, joka auttaa heitä työskentelemään sekä hyvinvointia edistävästi että ennaltaehkäisten mahdollisia ongelmia. Opinnäytetyössämme olemme keskittyneet siihen, miten kouluvalmentaja voisi löytää opiskelijoiden vahvuuksia ja parantaa arkea suhdetta rakentavan vuoropuhelun sekä myönteisen vuoropuhelun avulla.

Opinnäytetyömme tarkoitus on edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja vahvistaa kouluvalmentajien roolia oppilashuollon ehkäisevässä ja edistävässä työssä. Tavoitteemme johti helppokäyttöisen, toimivan ja houkuttelevan dialogikartan kehittämiseen, jota kouluvalmentajat voivat käyttää työssään 7.–9.- luokkalaisten ja yläasteella olevien nuorten kanssa. Dialogikartan työnimi on #orka ja karttaa voidaan käyttää sekä yksittäisissä keskusteluissa että pienemmissä ryhmissä. Työkalu on sosiaalisia suhteita kehittävä ja resursseja vahvistava. Dialogikartta #orka pohjautuu ajatukseen hyvästä arjen rytmistä. Päivittäisen rytmin ollessa tasapainossa se tukee yksilön hyvinvointia ja tarvittava ylimääräinen rasite vähenee. Osallistujien itseymmärrys lisääntyy, kun he saavat visioita siitä, miltä paras arki voisi näyttää. Samalla osallistuva kouluvalmentaja saa mahdollisuuden saada käsityksen nuorten ajatuksista ja elämästä ymmärtääkseen ja auttaakseen heitä paremmin.

Kieli: ruotsi

Avainsanat: kouluvalmentaja, dialogi, voimaantuminen, suhteen rakentaminen, toiminnallinen työ

BACHELOR'S THESIS

Authors: Mikaela Hellman, Johanna Kurman, Annika Långbacka, Dan Solander

Degree Programme: Social Services, Turku

Title: The Dialogue Sheet #orka – A Tool for the School Coach in the Promotional and Preventative Work With Students / Dialogduken #orka - Ett verktyg för skolcoachen i det främjande och förebyggande elevvårdsarbetet

Date: 25.4.2022 Number of pages: 51

Appendices: 3

Abstract

This Bachelor's thesis is a functional, assignment-oriented project commissioned by the School Coach project at Novia University of Applied Sciences. The assignment of the thesis was to create and develop a tangible tool for school coaches to use within their tutoring of students in Finnish-Swedish-schools.

School coach is a relatively new, yet growing profession in Finland. Among this profession their given tasks, titles and job descriptions vary, however, at its core the main aim of a school coach is to tutor. School coaches work with both individual persons as well as with groups. The work conducted by a school coach has a preventative role and involves a certain focus on social relationships. The school coach's task is to be present in everyday school life and to be available with a low threshold.

Through acquiring insight into the work conducted by school coaches, an improved understanding of the obstacles school coaches often face was achieved. It is desirable by school coaches to be given a tool to better be able to execute their preventative as well as promoting work. The focus of this thesis is to enlighten how one, as a school coach, can identify the strengths of each student and improve their everyday-life through bond-creating dialogue as well as affirmative dialogue.

The purpose of our thesis is to support mental health of students and to strengthen the role of the school coach within the general student care. Our objective resulted in a product; an easy-to-use, functional and appealing dialogue-sheet to be used by school coaches for tutoring 7th-9th grade students as well as students at upper secondary schools. The dialogue sheets name is #orka and can be used in individual conversations and with smaller groups. The tool is relationship-building and resource-strengthening. The dialogue sheet #orka is based on the idea of having a structured and balanced day-to-day-life. This, in turn, can support and carry the individual and the overall effort required decreases. The participants' self-awareness increases when they get to imagine what their best everyday life could look like. At the same time the participating school coach gets the opportunity to hear the students' thoughts on life, in order to better understand and help them.

Language: Swedish

Key words: school coach, dialogue, empowerment, relationship building, functional work

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och målsättning.....	2
3	Skolcoachens arbetsbild och arbetsmiljö	2
4	Teoretisk referensram	4
4.1	Socialpedagogiskt arbete i skolan.....	5
4.2	Förebyggande arbete genom relationsskapande.....	6
4.3	Empowerment och humanistisk syn	9
4.4	Salutogent perspektiv.....	10
4.4.1	KASAM.....	11
4.4.2	Friskfaktorer.....	12
4.5	Dialog	14
4.5.1	Dialog utifrån förhållningsättet bakom motiverande samtal.....	18
4.5.2	Dialog kring en dialogduk.....	19
5	Tjänstedesign som funktionell metod.....	21
6	Utveckling av verktyget	24
6.1	Förberedelse	26
6.2	Loop 1	26
6.2.1	Val av tema och upplägg.....	27
6.2.2	Dialogdukens utformning.....	29
6.2.3	Testning, respons och ändringar i loop 1.....	36
6.2.4	Instruktioner till dialogduken.....	37
6.3	Loop 2	37
6.3.1	Respons från skolcoacherna.....	37
6.3.2	Kritisk mellangranskning.....	39
6.3.3	Förbättringar i samband med loop 2.....	40
6.3.4	Språkaspekten.....	43
6.4	Loop 3	43
6.5	Slutprodukten - Det färdiga verktyget.....	44
7	Utvärdering.....	44
7.1	Tillförlitlighet och trovärdighet.....	44
7.2	Forskningsetiska frågeställningar	45
7.3	Arbetsprocessen	47
7.4	Verktyget	48
7.5	Vidareutveckling av dialogduken #orka	49
8	Avslutande diskussion.....	50
	Källor	52

Bilageförteckning

Bilaga 1. Dialogduken #orka, första versionen

Bilaga 2. Dialogduken #orka, slutliga versionen

Bilaga 3. Instruktioner till dialogduken #orka

1 Inledning

Det här är ett uppdragsbaserat funktionellt examensarbete för att utveckla ett konkret arbetsverktyg för yrkesgruppen skolcoacher. Verktöget är beställt av Yrkeshögskolan Novias Skolcoachprojekt.

Elevvården i skolorna är starkt kopplad till fostrings- och undervisningsuppdraget och blir hela tiden en viktigare del av skolans kärnverksamhet. Elevvårdsuppgiften är en verksamhet som hör till alla som arbetar inom skolan. Elevvårdsarbetet ska utgå från barnets bästa och omfattar bland annat att främja och upprätthålla elevernas fysiska och psykiska hälsa samt deras sociala välbefinnande. Elevvården ska i första hand bestå av gemensam elevvård, det vill säga förebyggande insatser som stödjer hela skolan. Den gemensamma elevvården ska möjliggöra samhörighet, omsorg, växelverkan och delaktighet. Genom ökad delaktighet kan problem förebyggas och upptäckas i tidigt skede. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Då skolcoachen inte har något undervisningsansvar och inte heller hör till personal med ansvar för det individuella elevvårdsarbetet – blir den gemensamma elevvården skolcoachens naturliga arbetsfält. Verktöget som utvecklas ska vara anpassat för den gemensamma elevvårdens främjande och förebyggande funktioner.

Bland förslagen från Österbottniska skolcoacher föll valet på att låta den *psykiska hälsan* bli utgångspunkt i vårt verktyg. När avsikten vidare blev att närma sig temat ur ett friskt perspektiv, så konstaterades det att även andra teman som skolcoacherna nämnt på ett naturligt sätt tangeras och inkluderas.

Temats relevans, att främja den psykiska hälsan, stöds av resultaten i THL:s kartläggning *Hälsa i skolan*. Kartläggningen görs vartannat år och omfattar eleverna i årskurserna 8–9 samt på andra stadiet. Andelen elever som uppger att de under de senaste två veckorna upplevt måttlig eller svår ångest har ökat. Ökat har även andelen av elever som uppger att de varit nedstämda längre än två veckor. Andelen som uppger att de är nöjda med livet har minskat. (THL, 2022).

Utvecklandet av verktyget, dialogduken #orka, har skett genom metoden tjänstedesign, med utgångspunkt i salutogent perspektiv, socialpedagogiskt arbete och empowerment. Verktöget kom att vila på teori om friskhetsfaktorer, vikten av trygga relationer och dialogens möjligheter och funktion.

2 Syfte och målsättning

Vårt uppdrag, så som definierat av uppdragsgivaren, var att utveckla ett konkret verktyg för skolcoachernas handledande arbete med elever i de finlandssvenska skolorna. Verktöget ska vara tänkt att locka till diskussion och reflektion om till exempel elevens mål och framtidsplaner, styrkor, hälsa och välmående.

Då detta är ett funktionellt arbete valde vi att jobba utgående från ett syfte och med en målsättning. Enligt Vilkkä och Airaksinen (2003, s. 30) framförs direkta frågeställningar enbart om en undersökning även hör till uppdraget. I detta fall gjordes ingen undersökning. Idéer till temat från skolcoacherna räknades inte som en undersökning. Det fanns även frågor att ta ställning till – men dessa sågs mera som en del av arbetsprocessen än att vara hela examensarbetets centrala frågeställningar.

Syftet med vårt arbete är att stöda elevernas psykiska hälsa och stärka skolcoacherna i deras roll inom den förebyggande och främjande elevvården. I vårt uppdrag har vi fokuserat på hur man som skolcoach kan stöda eleverna att förbättra sin vardag genom relationsskapande dialog och bekräftande dialog.

Vår målsättning blev att utveckla en lättanvänd, fungerande, tilltalande dialogduk (möjligen även i digitalform, som en applikation i framtiden) för skolcoachers möten med ungdomar i årskurserna 7–9 samt i andra stadiet. Dialogduken ska kunna användas med skolcoachen i en liten grupp samt med individuella samtal mellan skolcoachen och en elev. Dialogduken #orka ska bli ett verktyg för relationsskapande och resursstärkande dialog. Dialogduken #orka är tänkt att utgå från vardagsrytmen. En bra balanserad vardagsrytm kan bära oss och hjälpa oss genom skoldagarna och veckorna. Om vardagsrytmen är i balans, så blir ansträngningen som krävs i det stora hela mindre. Detta i sin tur stöder vårt välmående och förebygger psykisk ohälsa. Deltagarnas självkännetid ökar då de får visionera om hur den bästa vardagen kunde se ut. Skolcoachen får möjlighet till insyn i ungdomarnas tankar och liv.

3 Skolcoachens arbetsbild och arbetsmiljö

För att skapa ett verktyg som svarar mot skolcoachens behov finns skäl att få en inblick i skolcoachens arbetsuppdrag och hur arbetsdagarna ser ut. Uppdragsgivaren, Yrkehögskolan Novias Skolcoachprojekt, har tillhandahållit en del grundläggande information. De skolcoacher som skribenterna har talat med i telefon för att få förslag till

teman för verktyget har också alla berättat lite om sina personliga arbetssituationer (vilka teman skolcoacherna tagit upp presenteras senare i kapitel 6). Vidare jobbar två av skribenterna i uppdrag jämförbara med skolcoach och har inom gruppen kunnat bidra med sina tankar beträffande yrkesroll och arbetsuppgifter. För att få ett sammanhang till den grundläggande infon och de individuella erfarenheterna har skribenterna var och en på sitt håll bekantat sig med skolcoachens arbete utgående från artiklar och nätsidor. Artiklar i tidningarna Östnyland (2022) och Läraren (2020) samt en online artikel från Svenska Yle (Löv, 2022). Vasa stad (2021), Donnerska skolan i Karleby (2021) och Helsingfors stad (2021) presenterar sina skolcoachers uppdrag via inlägg på stadens nätsidor.

Sammanställning av centrala iakttagelser gällande skolcoachens arbetsbild:

- Skolcoachens jobb är varierande.
- Eleverna tar kontakt med skolcoacherna i ärenden som strul med kompisar, hjärtesorg eller stress över skolarbeten.
- Skolcoachen kan jobba enskilt med elever för att hjälpa med koncentration under vanliga lektioner, vid provskrivning och läxläsning.
- Skolcoachen möter också komplicerad problematik som mobbning, psykiskt illamående, ensamhet, skolfrånvaro och motivationsbrist.
- Skolcoachens förebyggande och främjande funktion förverkligas genom tillgänglighet och lågröskel-insatser. Det kan vara allt från rastaktiviteter, kortare enskilda pratstunder om vardagliga saker och samarbetsövningar i klasser.
- Skolcoacherna är också med och arbetar ingripande och stödande då ett problem har eskalerat till den grad att det uppmärksammas av omgivningen. Till exempel vid frånvaro och ångestproblematik.
- Skolcoachen jobbar med stor konfidentialitet. Vid behov tar skolcoachen, med elevens samtycke, kontakt med skolpsykolog eller kurator.
- Skolcoachen kan vara med i skolans elevvårdsteam, kan ingå i expertgrupper kring enskilda elever och delta i nätverksmöten.
- Skolcoacherna gör sig ofta tillgänglig via sociala medier och populära meddelandetjänster.

Förutom skolcoachernas definierade uppdrag påverkas deras arbetsbild också av vilka utmaningar eleverna upplever i sin vardag. För en inblick ur detta perspektiv vänds intresset

till resultaten från studien *Hälsa i skolan 2021*. Hälsa i skolan genomförs av Institutionen för hälsa och välfärd (THL).

Enligt resultaten kan konstateras att en stor del av barn och unga är nöjda med sina liv, men att känslan av ensamhet har blivit vanligare. Resultaten i statistikrapporten för 2021 grundar sig på svaren, från 264 878 barn och unga, som insamlades under våren 2021. Mer än hälften av de unga i årskurs 8 och 9 sade sig tycka om att gå i skolan. På andra stadiet uppgav 66–77 procent av de unga att de tycker om att gå i skolan. Vidare visar resultaten att 30 procent av flickorna uppgav att de har måttlig eller svår ångest. Jämfört med siffrorna mellan åren 2013 – 2019 upplevde 13–20 procent att de hade känt av ångest. Av pojkarna i 2021 enkäten upplevde cirka åtta procent att de upplevde ångest. Jämfört med 2013–2019 var pojkarnas andel 5–7 procent. (THL, 2022). Man kan alltså se att en ökning gällande känslan av ångest bland de unga i undersökningen.

Beträffande hälsotillståndet år 2021 upplevde 34 procent av flickorna i årskurserna 8–9, 32 procent av flickorna i gymnasiet och 40 procent av flickorna i yrkesläroanstalterna att deras hälsotillstånd var medelmåttligt eller dåligt. Pojkarnas motsvarande andelar var 17–19 procent. Gällande känslan att vara ensam ganska ofta eller hela tiden 2021, svarade 22 procent av flickorna i årskurs 8 och 9 i den grundläggande utbildningen, 23 procent i gymnasiet och 26 procent vid yrkesläroanstalter. Bland pojkarna var känslan av ensamhet inte lika vanlig som bland flickorna på alla skolstadier. Pojkarnas siffror var här 9–11 procent. (THL, 2022).

Artiklarna och texterna på hemsidorna ger en känsla att skolcoachens arbete är uppbyggande. Arbetsbilden och funktionen är långt samma i grund och tanke: Fokus på tillgänglighet och närvaro med låg tröskel, främjande och förebyggande. Skolcoachen är den neutrala vuxna som stöder och hjälper i smått som stort. Resultaten från studien *Hälsa i skolan 2021* påvisar ett behov av insatser för ungdomarnas välmående. Behovet av den neutrala vuxna som kan fungera som stöd och vägleda rätt vid behov finns tydligt då man ser till helheten.

4 Teoretisk referensram

Vi har valt socialpedagogik och salutogena perspektivet som vår teoretiska referensram eftersom det främjar verktygets syfte samt en positivt laddad dialog och relation. Dessa perspektiv passar även bra överens med socionomens etiska principer såsom att människan är en unik helhet, stödjande av delaktighet, att ta tillvara på resurser samt respekt för

växelverkan (Talentia ry, 2018, ss. 11-23). Marie Wilhsson lyfter fram vikten av ett salutogent förhållningssätt i sin doktorsavhandling *Ungdomars strävan efter att lyckas och nå framgång i livet - skolan som hälsofrämjande arena* eftersom det perspektivet erbjuder möjlighet att stärka förmågan till stresshantering samt öka ungdomens upplevelse av välbefinnande (Wilhsson, 2016, ss. 15-16). Lunabba lyfter fram satsningar på relationsskapandet som en viktig del av den förebyggande dimensionen i skolarnas välfärdsarbete. Trygga relationer ses som en central förutsättning för att nå fram till eleven med insatser, i händelse av att sådana blir nödvändiga (Lunabba, 2019).

4.1 Socialpedagogiskt arbete i skolan

Vad är då socialpedagogik och ett socialpedagogiskt arbetssätt? Hämäläinen och Kurki (1997, s. 15) förklarar att det finns flera betydelser för ordet socialpedagogik. Det första handlar om att motarbeta förtryckande strukturer i samhället. Det andra handlar om interaktion genom att stöda samarbete och kommunikation så det blir det en bättre gemenskap. Den tredje betydelsen handlar om att stödja och hjälpa marginaliserade människor. I vårt examensarbetarbete syftar vi främst på den andra betydelsen enligt Hämäläinen och Kurkis uppdelning.

Ett ypperligt område för ett socialpedagogiskt arbetssätt är det förebyggande fostrande arbetet. Det här arbetet kan till exempel handla om att främja den mentala hälsan och förebygga problem relaterade till psykisk ohälsa. Detta förebyggande och främjande arbete sker till exempel inom ramarna för den grundläggande utbildningen (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 268). Elevvården i grundskolan ska, enligt *Läroplansgrunderna*, ha sin tyngdpunkt i den förebyggande gemensamma elevvården. Det här arbetet hör inte enbart till den specifika elevvårdspersonalen, utan alla vuxna i skolan delar ansvaret att bidra. Hit hör till exempel uppdraget att kontinuerligt upprätthålla och utveckla en god verksamhetskultur i skolan. Verksamhetskulturen i grundskolan ska kännetecknas av bland annat öppenhet, interaktiv diskussion och förtroende. *Läroplansgrunderna* lyfter fram kommunikation, dialog och samarbete. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Målet inom socialpedagogiken är att genom interventioner tillsammans förbättra människors och grupper livskvalitet. Målen kan uppnås genom dialog och samspel genom att deltagarna hela tiden är aktiva och deltar i alla steg i processen. Den professionella möjliggör enbart detta. (Hämäläinen & Kurki, 1997, s. 49).

Nivala och Ryyänen (2019, s 59–65) förklarar det socialpedagogiska arbetet på två sätt, som två riktningar där den professionella har olika roller: Följeslagaren och världsförändraren. ”Följeslagaren” vill förstå människors behov och målet är bland annat att förbättra relationer och livskvaliteten genom jämlik dialog. ”Världsförändraren” är den som uppmanar människor till självständighet och kritisk tänkande. Målet är då att samhället och dess strukturer kan förändras. Följeslagaren representerar mera socialpedagogikens specifika uppdrag och världsförändraren det allmänna uppdraget. Två roller och uppdrag som inte heller behöver utesluta varandra. I vårt examensarbete med dialogduken tänker vi att den professionella, skolcoachen, i sin roll i arbetet med eleverna ligger väldigt nära *följeslagaren* enligt Nivalas och Ryyänens uppdelning. Samtidigt bidrar skolcoachen till det viktiga arbetet med verksamhetskulturen i skolan – och medverkar på så sätt även ur socialpedagogikens allmänna perspektiv.

4.2 Förebyggande arbete genom relationsskapande

I sin doktorsavhandling *När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer* (Lunabba, 2013) samt senare i artiklar och föreläsningar lyfter Harry Lunabba fram vikten av trygga relationer i skolan (Se till exempel (Lunabba, 2019). Hans arbete tangerar forskningsområdet relationsbaserat socialt arbete – varigenom Lunabba ser möjlighet att införa en förebyggande dimension i skolornas välfärdsarbete. Otrygga relationer gör att eleverna inte bemöts på ett konstruktivt sätt. Detta förlorar såväl elev som skola på. Eleven hjälps inte att nå sin personliga potential och missar chansen att få skapa en positiv relation till utbildning och erövrande av kunskap. Utgående från sin forskning har Lunabba utvecklat en modell för relationsanalys. Hans modell ska kunna fungera som ett hjälpmedel för skolpersonal att arbeta proaktivt med skolans relation till den enskilda eleven. (Lunabba, 2013, ss. 19, 71, 187-188). För att positionera skolcoachen som en betydelsefull aktör i skolans relationsskapande med eleven och eleverna presenteras här Lunabbas forskning och resultat.

Lunabba tillämpar *Thomas J Scheffs* relationsteori om sociala band, *Derek Layders* koncept med insyn, inflytande och emotionell energi samt *Randall Collins och Layders* gemensamma definition av den emotionella energin för att beskriva de trygga versus otrygga banden (2015, ss. 70-71). Thomas J Scheffs beskriver (enligt Lunabba 2015, s.70) att ett tryggt socialt band mellan två parter känns igen av en ömsesidig korrekt förståelse och tolkning av den andra. Förståelsen är en förutsättning för att uppmärksamheten som ges ska vara bekräftande och erkännande. Scheff beskriver vidare de trygga sociala banden som elastiska. Ett för spännt

socialt band är styrande och försätter parterna i ojämlika positioner. Denna ojämlikhet kan skapa negativa känslor och i längden konflikter mellan parterna. Ett för löst socialt band har heller ingen elasticitet. Parterna känner inte av varandra och kan inte svara på den andras initiativ. Lunabba tar fasta på Scheffs resultat om att sociala band inte endast förekommer mellan två individer, utan att de också är gällande mellan två sociala grupper samt mellan en individ och en institution (ibid.).

Med stöd i Derek Layders arbete delar Lunabba in det sociala bandet i tre element. *Insyn* handlar om nivå av förståelse och kunskap de två parterna har om varandra. Möjlighet till insyn ökar destomera parterna känner till om varandra. Det kan handla om bakgrund, erfarenheter, upplevelser, rädslor, drömmar och planer för framtiden. Det andra elementet handlar om dynamiken i relationen och benämns *inflytande*. Inflytande handlar om på vilket sätt parterna i en relation påverkar varandra, vilken vikt som sätts på till exempel initiativ och uttalanden. Inflytande kan basera sig på vilka positioner parterna har: som exempel har rektorn en ganska ”tung” position och rektorns ord har därmed en mera avgörande betydelse. Inflytande kan lika mycket basera sig på någons personliga egenskaper och personlighetsdrag. Det tredje elementet är *emotionella energier*. En trygg relation kännetecknas av positiva vibbar och en ömsesidig positiv emotionell energi. Parterna får en känsla av samförstånd och relationen samt dess utveckling blir en gemensam process. En otrygg relation väcker känslor som rädsla, osäkerhet, skam och aversion/hat. (Lunabba, 2015, ss. 70-71)

Lunabba har i sin studie identifierat tre typer av otrygga relationer mellan pojkar och skolan. De tre grupper av pojkar är: Pojkar som inte tas på allvar, Pojkar som väcker negativa känslor samt Pojkar som inte väcker känslor. Pojkarna som inte tas på allvar är: Pojkar som tillåts prata bort lektioner utan att lärarna ingriper förutom när det blir riktigt störande för undervisningen. Pojkar som tillåts underprestera - då lärarna missar att kräva den nivå av som de egentligen kan. Till den här gruppen hör också de sociala charmörerna, clownerna och de rediga hjältarna: Bemötande bestäms enligt det färdiga fack som lärarna placerat dem i. Det som lärarna missar är att se individen och eleven. De missar att ta reda på vad pojkens riktiga potential för skolämnet är. De missar att identifiera eventuella stödbehov och styrkor. Det sociala bandet till lärarna/skolan är för löst. Parterna når inte fram till varandra. Lärarna saknar insyn om elevens egentliga situation. Relationen som skolan har med dessa pojkar inbjuder inte till något mer, den emotionella energin är ganska likgiltig, ibland uppgiven. Då bandet är för löst och icke betydelsefullt – går skolan och lärarna också miste om möjligheten att ha något inflytande över dessa pojkar. (Lunabba, 2015, ss. 71-72).

Den andra gruppen av pojkar med otrygga band till lärare/skola är de pojkar som väcker negativa känslor. Lunabba lyfter fram de utåtagerande pojkar som tolkas genom redan fastslagna negativa ramverk. De här pojkarnas band till skolan och lärarna är för spända. Dessa pojkars beteende väcker missnöje, irritation eller ilska och lärarna/skolan jobbar hårt för att förmå pojkarna att bete sig bättre. Insatserna som görs är korrigerande, vilket återspeglar sig i relationerna. Pojkarna känner sig styrda och åtgångna. Lärarna utgår från att eleven inte är samarbetsvillig – och det utgångsläget kommer förstås att färga av sig på den enskilda lärarens försök att nå fram till eleven. Lunabba ser här som kritiskt, om man vill arbeta för en bättre relation, är att kunna göra skillnad på ”problemet med pojken” och ”pojken med problemet”. Det kan vara utmanande och krävande att skapa insyn i pojkens verkliga situation. Att öppna upp och skapa förutsättningar som möjliggör för pojken att ta emot stöd – att pojken tillåter att en lärare/skolan har inflytande över honom. (Lunabba, 2013, ss. 73-74).

Den tredje gruppen av pojkar som Lunabba (2013, ss. 75-76) identifierar är pojkar som inte väcker känslor. Han ringar in en grupp av pojkar som lärarna inte förhåller sig till, som går omärkta förbi. Lunabba gör en liten jämförelse med flickorna i skolan och konstaterar att det är de tysta och återhållsamma flickorna som slinker undan lärarnas uppmärksamhet och engagemang. På den punkten går det, enligt Lunabba, inte att dra en parallell över till pojkarna i skolan. En mycket tyst och försiktig pojke väcker känslor både bland lärarna och sina klasskamrater. Skolans/lärarnas relation till en tyst pojke domineras av omsorg. Man är intresserad av hur han har det ”på riktigt” och hur man eventuellt kan hjälpa honom. Det arbetas aktivt för en bra relation som ska tillåta positiva interventioner. Så, de osynliga pojkarna i skolan gömmer sig inte i tystnad. De kamouflerar sig inte heller med överdrivna sociala inslag eller dålig attityd. Lunabba konstaterar att pojkarna som inte väcker känslor är de allra vanligaste typerna: De klarar skolan, de har vänner, de uppför sig bra. De har vanliga kläder och – vad vi vet – vanliga liv. Lunabba konstaterar dock att vi egentligen inte vet. De här pojkarna väcker varken omsorg, nyfikenhet, oro eller frustration hos skolpersonalen, som vidare inte ser någon orsak att närma sig dem.

Lunabba visar på och uttrycker själv att det finns all orsak att bredda den omsorgsfulla uppmärksamheten i skolorna. Vår avsikt är att verktyg för skolcoachen passar in under den omsorgsfulla uppmärksamheten i skolorna som Lunabba uppmanar till.

4.3 Empowerment och humanistisk syn

Centralt i socialpedagogiken är att lyfta fram individens egen förmåga och egna resurser-empowerment, samt den humanistiska människosynen. Den professionellas förhållningssätt är bryggan mellan socialpedagogiska teorin och praktiken. (Johansson & Skärgren, 2014, ss. 15-16).

Idag är begreppet empowerment mycket populärt men det har visat sig att begreppet kan definieras på flera olika sätt på grund av att empowerment ser olika ut hos olika människor och i olika situationer. Zimmerman menar att det finns en risk i att hitta en entydig och klar definition eftersom det rentav kan motverka och begränsa begreppet (Perkins & Zimmerman, 1995, s. 573). Enligt Page och Czuba hittas i alla fall tre bestående komponenter i begreppet oberoende i vilken situation det används. Dessa komponenter är multidimensionell, social och process. De menar att empowerment alltid är multidimensionell, eftersom det hittas inom många olika discipliner, samt att det är en social process eftersom det är en resa (inte ett mål) som görs i samverkan med andra (Page & Czuba, 1999, s. 1). Payne lyfter även fram komplexiteten i begreppet, men definierar empowerment med att människan ges möjlighet att bättre förstå och förändra sitt liv själv genom att hon får kraft att agera och fatta sina beslut. Enligt honom är empowerment både en produkt och en process som utgår från den unika individen. Han menar att empowerment inte kan ges till människan utan en människa kan erbjudas stöd och möjlighet så hen kan finna sin känsla av makt själv (Payne, 2015, s. 373).

Begreppet empowerment används även i arbetet med ungdomars psykiska hälsa och lyfts ofta fram som en framgångsrik metod. Grundtanken är att genom att stärka ungdomens delaktighet och självkänsla så leder det till bättre hälsa och hen gör de "rätta" valen. Enligt Spencer har studier visat att empowerment är en framgångsrik metod och kan leda till att ungas välbefinnande och känsla av kontroll ökar. Spencer lyfter även fram andra sidor med begreppet, som visar att det är viktigt att reflektera över empowerment, eftersom empowerment, som metod inte är helt oproblematisk och självklar. Som exempel redogör han över maktaspekten och hur den kan påverka mötet med den unga. De unga har kunnat uppleva att det finns en färdig agenda och en färdig norm för vad som är de rätta och hälsosamma valen. Det här leder till att de uppfattar att ingen egentligen intresserar sig för vad de tycker att är de rätta valen. En annan aspekt som är värd att reflektera över är att det framkom även att ungdomarna känner sig kränkta fast de känner sig hörda. Detta eftersom den vuxna inte anser att den ungas åsikt om vad som är rätt stämmer överens med den vuxnas

bild av det rätta, vilket leder till att deras åsikt inte noteras. En annan sida är att med ungdomars ökade självständighet, så väljer de medvetet det mindre gynnsamma alternativet för hälsan, trots att de har kunskap och självkänsla. De kan t.o.m reagera genom att ” trotsa” de vuxnas agenda för att de känner sig överkörda. På grund av dessa risker så har det framkommit att det är gynnsamt att se empowerment som en process, där man bekräftar den unga och tar hens styrkor i beaktande. Att utgå från den ungas referensram och förståelse erbjuder större chans att metoden empowerment skall fungera. (Spencer, 2014, ss. 37-44,105-112).

Tätt sammankopplat med begreppet empowerment är den humanistiska människosynen. Den humanistiska människosynen bygger på humanistisk psykologi, där alla människors lika värde, egna ansvar och samma potential betonas. Varje människa är en unik helhet med individuella behov. Viktigaste är att lyssna, förstå och tolka människan utifrån var och ens inre referensram (Lumenlearning, u.d.).

Den humanistiska människosynens värdegrund är en gemensam praxis i Finland och kan ses i grundlagens andra kapitel (Grundlagen 731/1999, kap. 2) samt i Utbildningsstyrelsens läroplansgrunder (Utbildningsstyrelsen, 2014). I det praktiska sociala arbetet förverkligas den humanistiska människosynen i relationen och ställer därmed krav på den professionella. Exempelvis behöver hen ha förmågor såsom empati och kommunikationsfärdigheter, samt kunna förmedla kongruens och villkorlös positiv aktning. (Payne, 2015, ss. 349-353). Villkorlös positiv aktning och kongruens innebär att den professionella möter klienten på ett respektfullt, icke dömande och accepterande sätt, samt att den professionella känner sig själv och sina egna känslor. Att kritiskt granska sig själv, samt att ha en ständig etisk reflektion höjer kongruensen i mötet, eftersom den etiska reflektionen möjliggör ett bemötande utifrån humanistiska värden. (Nelson- Jones, 2005, ss. 60-61).

4.4 Salutogent perspektiv

Det salutogena perspektivet fokuserar på hälsan och vad som stärker den. Genom att identifiera en persons styrkor och friskfaktorer så erbjuds ett komplement till det patogena perspektivet, vilket utgår från brister och vad som framkallar sjukdom. Vi utgår från det salutogena perspektivet i vårt arbete kring verktyget #orka, vilket innebär att skolcoachen kan sätta fokus på elevens resurser och möjligheter, i stället för på problem och brister. Det är en positiv hälsoteori, som präglas av helhetssyn och synen på hälsa som en resurs. Hälsan som resurs kan ständigt vara närvarande i en människas liv (Westlund, 2009, ss. 10-15.)

Aaron Antonovsky myntade begreppet salutogenes på 1970 talet, då han studerade hälsans ursprung. I sökandet efter svar på frågan varför människor reagerar olika på stressorer, vissa blir sjuka medan andra inte blir det- fann han betydelsefulla faktorer som spelar in. Dessa faktorer kallar han generella motståndsresurser (GMR) och specifika motståndsresurser. De generella motståndsresurserna kan vara av biologisk, social och ekonomisk art och kan alltså vara både nedärva samt inlärd. Exempel på generella motståndsresurser är kunskap, självkänsla och socialt stöd. De specifika motståndsresurser handlar om resurser som används vid specifika situationer. Exempelvis rätt socialt stöd vid rätt tidpunkt. För att ytterligare illustrera skillnaderna mellan de två typerna av motståndsresurser så kan man påstå att internet är en generell motståndsresurs, medan psykologiguiden.se blir en specifik motståndsresurs eftersom den kan ge kunskap som individen behöver just nu. (Eriksson, Lindström, Pelican, Espnes, Bauer, Shifra & Mittelmark, 2017, ss. 7-14, 57- 77).

4.4.1 KASAM

Känslan av sammanhang - KASAM är ett begrepp från den salutogena teorin, som förklarar kärnan i det salutogena förhållningssättet. Antonovsky myntade begreppet och menar att ju mera motståndsfaktorer en människa har, desto högre grad av Känsla av sammanhang - KASAM upplever hen. Antonovskys slutsats var att människor som har hög grad av KASAM kan hantera (eng. cope) motgångar bättre och därför blir mera motståndskraftiga för ohälsa. Med andra ord innebär hög grad av KASAM en god psykisk hälsa. (Eriksson, o.a., 2017, ss. 57-70) . Enligt Swärd, Meeuwisse & Sunesson (2006) så kom Antonovsky fram till att KASAM är en oföränderlig personlig egenskap- den kan inte tränas upp efter tidig vuxenålder. Dock påpekar Swärd et.al att studier som har gjorts efteråt visar att KASAM kan tränas upp och därmed är det ett bra verktyg i arbetet med människor (Swärd , Meeuwisse , & Sunesson, 2006, ss. 106-107).

Tamm (2002) citerar Antonovskys definition av KASAM:

”Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit att de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga och dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang” (Tamm, 2002, s. 215).

KASAM begreppet består av tre delar - meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, vilka utgör en med varandra samspelt helhet. Begriplighet innebär att man kan förstå sig själv och sin omgivning, samt att göra sig förstådd. Information, kunskap och kommunikation är faktorer som stärker begripligheten. Hanterbarhet innebär att man har tillräckligt av egna resurser för att hantera de situationer man ställs inför. Att uppleva möjlighet till hjälp av andras resurser höjer också känslan av att hantera situationer i sitt liv. Meningsfullhet innebär att man känner mening med sin situation. Enligt Westlund (2009) anser Antonovsky att meningsfullhet är det benet som är viktigast, eftersom känslan av mening är så motiverande. En person som inte känner mening drabbas av känslor som ointresse, uppgivenhet och hjälplöshet. (Westlund, 2009, ss. 17-25).

Tamm menar att ifall en person har hög eller låg grad av alla KASAM begreppets ben så är situationen mindre komplex och personen vet vilken copingstrategi hen skall ta till. Problem uppstår ifall de tre benen inte är samstämmiga eftersom situationen inte är klart negativ eller positiv mera. Personen har svårt att coping och det uppstår en inre konflikt. Som exempel lyfter Tamm fram Antonovskys eget exempel om hemmafrun ur medelklassen. Hon upplever hög begriplighet, hög hanterbarhet men låg meningsfullhet. Detta p.g.a. omgivningens attityder. Hemmafrun vet vad hon skall göra och hon vet varför, men hon upplever det meningslöst p.g.a. allmänna attityder. Detta kan skapa en inre konflikt hos henne. (Tamm, 2002, ss. 215-216). Ett motsvarande exempel kan tänkas vara skolpojken som vet vad som förväntas av honom och kan hantera skolans krav, men som är helt utan motivation, eftersom hans vänner prioriterar och värdesätter andra aktiviteter än skolan.

KASAM i skolan innebär att eleven känner sig betydelsefull och viktig, upplever sig ha förståelse och insikt i de situationer hen befinner sig i, samt vet hur hen skall göra och agera i olika situationer. För att hjälpa eleven att höja graden av KASAM så kan olika hjälpmedel vara till nytta, samt i vissa fall också en diagnos. Med hjälp av en diagnos och rätt uppfattning om elevens situation så kan hen få rätt hjälp och rätt stöd och utsätts inte för större utmaningar än vad hen kan hantera. Gemenskap, delaktighet, fysisk- o. social aktivitet, samt samtal är även viktiga faktorer för elevens känsla av sammanhang (Iwarsson, 2014, ss. 67-75).

4.4.2 Friskfaktorer

Andershed och Andershed (2019) definierar begreppet friskfaktorer som resurser, processer, händelser och egenskaper hos individen eller i hens närmiljö som bidrar till hälsa, samt

skapar förutsättningar till hälsa. Dessa faktorer skapar en buffert mot ohälsa. (Andershed & Andershed, 2019, s. 17). Enligt Börjesson (2019) så identifierade Antonovsky friskfaktorer som han sedan delar in i individuella- och omvärldsfaktorer. De individuella friskfaktorena är god social förmåga, självtillit, självständighet, fritidsintressen, aktivitet och energi, kreativitet, framgångsrik, coping, inre lokus of control (fokuskontroll). Med andra ord så är *tilltron att klara av saker och modet att göra egna beslut viktiga samt känslan av kontroll över en situation*. Att ha känslan av en inre kontroll ger mera motivation än om en person känner sig som offer för yttre omständigheter. (Börjesson, 2019, ss 26–35). I Fleming och Ledogars studie om resiliens, där de även hänvisar till Hallet, identifieras ytterligare en friskfaktor – språket. Hans studie påvisar att god kunskap i att uttrycka sig på sitt modersmål, samt det språk som pratas av närmiljön är en betydande friskfaktor (Fleming & Ledogar, 2008, ss. 1-5).

Vidare identifierar Antonovsky musik, film, mat, motion och sömn (återhämtning och energi) som viktiga friskfaktorer. Slutligen lyfter han fram bekräftelse och fritidsintresse, som friskfaktor. Det är viktigt att ha en meningsfull fritid, samt att bli sedd och hörd. Han betonade att alla människor inte kan ha alla friskfaktorer, men ju fler man har desto större motståndskraft har man mot ohälsa. Omvärldsfaktorer är faktorer som finns i omgivningen och enligt Börjesson (2019) så förstod Antonovsky att omgivningen är viktig för människans välbefinnande. Han räknar upp föräldrasystem, stödjande personer i omgivningen och stödjande familjesystem som friskfaktorer. Stödjande personer och stödjande familjesystem kan komplettera föräldrarna ibland. Vidare menar han att regler och struktur kan vara en friskfaktor, ifall de upplevs meningsfulla och begripliga. (Börjesson, 2019, ss. 25-35).

Andershed, Andershed, Cater och Eriksson lyfter fram den unga och friskfaktorer i sin studie. De väljer att dela upp friskfaktorena i individuella, familj och miljön kring familjen, och har utökat friskfaktorena ytterligare med *humor* som individuell friskfaktor. De hänvisar till Luthar och Cicchettis studie från 2000, som hävdar att även om det är oklart hur olika friskfaktorer samverkar i olika ungdomar, så kan man konstatera att ungdomar överlag klarar sig bättre ju mera friskfaktorer som hittas i deras liv. Vidare så framkommer det dock att studier visat att olika friskfaktorer spelar olika roll beroende på kontext och kultur, exempelvis hur ungdomens temperament är- olika kulturer har olika syn på vad det innebär att ha ett gott temperament. För att ytterligare synliggöra komplexiteten så hänvisar de till Condly (2006), som påvisar att något kan vara både en riskfaktor och en friskfaktor, exempelvis hög intelligens. Hög intelligens verkar skydda ungdomen från att hamna i svårigheter, såsom brottslighet, samtidigt som den verkar öka risken för internaliserade

problem, såsom ångest och depression. (Andershed A.-k. , Andershed, Cater, & Eriksson, 2010, s. 481).

Fergusson och Horwood (2003) identifierar två processer som kan förklara hur friskfaktorer arbetar, dvs. främjande processer och skyddande processer. Främjande processer gynnar alla oberoende av deras situation. Exempelvis sömn, mat och motion. Skyddande processer är friskfaktorer som skyddar högrisk ungdomar, exempelvis en trygg vuxen i skolan, ifall hemmet är ostabilt. (Hebron, Humphrey, & Oldfield, 2016)

Friskfaktorerna är nära sammankopplade med begreppet resiliens, vilket innebär förmågan att återhämta sig och vidareutvecklas efter att ha varit utsatt för stress. Enligt Fleming och Ledogar så menar Rutt att resiliens är en process i sig själv och inte en förmåga. Ytterligare så förklarar han att en människas grad av resiliens kan vara situationsbunden, vilket betyder att graden av resiliens hos en person varierar beroende på situationen hen befinner sig (Fleming & Ledogar, 2008, ss. 10-13).

Med tanke på detta examensarbete är friskfaktorer i skolan av stort intresse. Speciellt viktigt är skolpersonalens roll i bemötande av ungdomar som kommer från psykosociala riskmiljöer. En så enkel sak att en vuxen i skolan visar att hen bryr sig om eleven, visar äkta omtanke och tror på att eleven kan lyckas och dessutom förmedlar detta på ett tydligt sätt kan vara avgörande för elevens psykiska hälsa (Broberg, Almqvist, Mothander Risholm, & Tjus, 2015, ss. 167-168). Bähr hänvisar också i sin bok *Psykisk hälsa i skolan* till Ekornes forskningsresultat från 2018 om hur positiva relationer mellan elever och vuxna i skolan är en skyddande faktor för psykisk ohälsa hos barn. Positiva relationer samt känslan av att duga, vara trygg och få tillräckligt med vila och återhämtning är också exempel på faktorer som gynnar den psykiska hälsan (Bähr, 2020, ss. 119,121). En del av målsättningen med dialogduken #orka är att stärka dessa element.

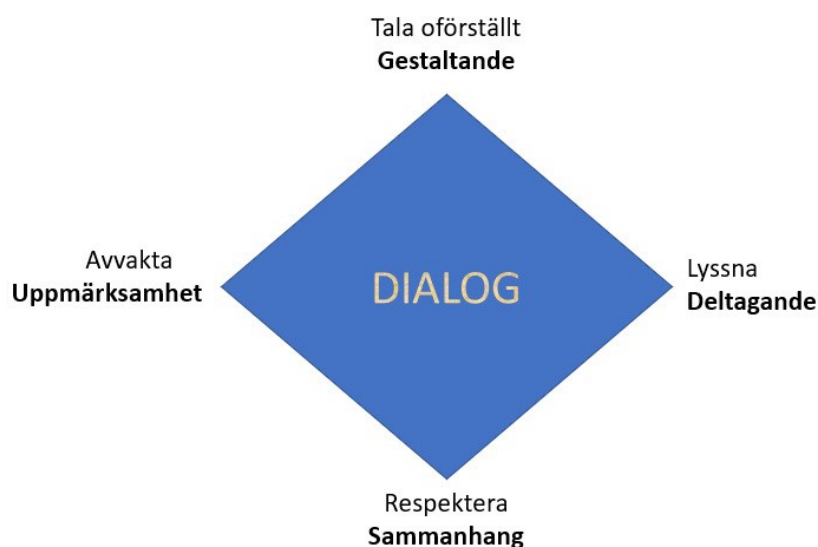
4.5 Dialog

En dialog är mera än ett vanligt samtal. Genom dialog kan människor lättare lära sig att relatera till varandra då man med sitt förnuft reflekterar samtidigt som man talar med varandra och lyssnar på varandra. Man blir själv mera medveten om sina egna tankar och syftet med en dialog är, förutom att dialogen etablerar relationer, även att kunna förstå andra människors tankesätt. (Silfverberg, 2021, ss. 164,166.). I boken *Dialogen – och konsten att tänka tillsammans* (Isaacs, 2000, ss. 44,50) gestaltas dialogen som en portal till en gemensam plattform av förståelse. En utgångspunkt för när man tillsammans utvecklar nya tankar och

idéer eller ska göra nya överenskommelser. Silverberg (2021, s. 67) hänvisar också till filosofen Hanna Arendt (1988) som skriver att dialogen förenar människor och hjälper människor att växa som individer. Människor kan via dialogen få en bättre identitetskänsla och få känna gemenskap som gör att de utvecklas som medmänniskor. Allt detta stärker även en del av vår målsättning med dialogduken #orka.

Med utgångsläge i dessa konstateranden om dialog, är det inte en tillfällighet att dialogen nämns i läroplansgrunderna för den finländska grundskolan. Dialogen lyfts fram inom ramarna för skolans verksamhetskultur, både som metod och mål för arbetet. Där finns inskrivet att skolans utveckling ska ske genom dialog och att gemenskapen ska uppmuntra till dialog. Genom kommunikation och samarbete får den enskilda eleven möjlighet att lära känna sig själv och sin personlighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Dialogen, som Isaacs definierar den, vilar på principerna *delaktighet*, *sammanhang*, *uppmärksamhet* och *gestaltning*. För att kunna uppfylla dessa principer finns det färdigheter som deltagarna behöver kunna. Färdigheter som var och en behöver få öva. De fyra färdigheterna är *lyssna*, *respektera*, *avvakta* och *att tala oförstått*. Figur 1 visar färdigheternas och principernas förhållande till varandra. Dialogen kan alltså ses som en personlig kompetens som var och en utvecklar och upprätthåller hos sig själv. Det man utvecklat hos sig själv kan man förmedla till andra genom sitt eget exempel. (2000, ss. 97-98, 363-364). Teori och tankar om lyssnandet och de andra färdigheterna kunde lätt blir en egen teoriuppsats. Här närmar vi oss färdigheterna endast kort utgående från Isaacs och Silverbergs reflektioner.



Figur 1. Dialogens principer (fet stil) och färdigheterna som bär dessa principer

Isaacs tänker sig *lyssnandet* som den centrala färdigheten, som dialogens kärna. Han påpekar att lyssnandet börjar från att lyssna på sig själv: Från att bli uppmärksam på sina egna reaktioner, förstå dem och släppa dem. När vi blivit varse vår inre dialog kan vi sätta den åt sidan och vända vår uppmärksamhet till vad den andra personen säger och förmedlar. Vi blir delaktiga i den andras berättelse. Det kan uppstå en stark känsla av samvaro också i att lyssna tillsammans. På detta sätt kan principen för delaktighet uppnås. (Isaacs, 2000, ss. 99-100, 114-115).

Respekt bygger på en vilja att förstå en annan människa – vilket inte är samma sak som att lämna någon i fred. Med respekten berättigas den andras ståndpunkt, kanske till och med ett behov att försvara den. Det uppstår en djupare respekt för sig själv och för olikheter. Respekten öppnar upp en beredskap att lära sig av andra – i och med upptäckten att saker hänger ihop. På det här viset uppfylls *principen av sammanhang* i dialogen. (Isaacs, 2000, ss. 121-126).

Att *avvakta* handlar om att utmana sin egen uppfattning. Att bjuda in nya infallsvinklar, nya tolkningar och kanske - när resonemanget tar en ny vändning - märka sin egen okunskap. Att avvakta kan innebära ett visst obehag. Det nya kan uppfattas som kritik och skapa ett motstånd i kroppen – ett behov att försvara sig. *Principen om uppmärksamhet* innebär att låta medvetandet vidgas, att avvakta mera intryck och mera information innan en uppfattning formas. (Isaacs, 2000, ss. 139-141, 147).

Silfverberg uttrycker det som att en dialog förbättrar uppmärksamheten på egna tankeprocesser och möjliggör bättre reflektion vilket även gör att man kan få en bättre förståelse och kunskap om det man samtalar om (Silfverberg, 2021, s. 102). Även om upplägget är lite annorlunda så tangerar Silfverberg här såväl färdigheterna lyssna, respektera och avvakta samt principerna om sammanhang och uppmärksamhet.

Färdigheten att *tala oförställt* förklarar Isaacs som att kunna och våga svara på frågan om vad som behöver komma fram. Att inte ta till det någon annan skulle säga, eller det som låter bra. Att tala oförställt omges ofta av en lyssnande tystnad. En tystnad där tanken får formas, med tid att förstå den och hitta kärnan i den. Oförställt tal förutsätter en viss tro på sig själv och en tro på de egna tankarnas värde. Isaacs använder beskrivningen *en levande vision* för att visa på kopplingen mellan oförställt tal och *principen om gestaltning*. Att våga sätta ord på det äkta som tar form i oss. (Isaacs, 2000, ss. 159-162,165).

När vi närmar oss dialog ur ett professionellt perspektiv inom bland annat vård och omsorg så benämner Silfverberg lyhördhet, omdömesgillhet och dialogisk förmåga som centrala förmågor hos den professionella. Genom att aktivt kunna lyssna och prata på ett empatiskt sätt är den professionella lyhörd i dialogen med en annan person. Den professionella ger det utrymme som personen behöver och tar personen på allvar. Att vara omdömesgill kan översättas med att kunna läsa av en person och inte automatisk följa en viss manual utan självständigt handla och styra upp samtalet vid behov. Den tredje centrala förmågan i en dialog är den dialogiska förmågan. Det betyder att den professionella ska kunna samtala om temat från olika perspektiv. På detta sätt kan frågorna få en ny innebörd. Denna förmåga kräver att det finns någon form av relation mellan den professionella och den andra personen. (Silfverberg, 2021, ss. 17,18.)

Tillit är viktig för en god dialog. Isaacs benämner atmosfären som behövs *tillitskapseln* (Isaacs, 2000, s. 222). Genom att den professionella visar genuint intresse att höra och tro på det som den andra parten säger kan tillit uppstå. Att bygga upp tillit är betydligt svårare än förstöra tilliten (Silfverberg, 2021, s. 37).

Det finns också en dialog utan ord. Detta betyder att människor ständigt kommunicerar utan ord med bland annat mimiken, rörelser, leenden och gester. Det gäller för den professionella att även notera den icke verbala kommunikationen. Stöds den av vad personen säger eller inte? Förmedlar en tyst person en tydlig icke verbal kommunikation? Å andrasidan kan folk tolka den icke verbala kommunikation olika och det finns även kulturella skillnader i kroppsspråket och i andra icke-verbala uttrycksformer. (Silfverberg, 2021, ss. 72,73).

I samtalet kring dialogduken ska eleven få öva sina färdigheter för dialog. Anvisningarna på dialogduken och de medföljande instruktionerna ska uppmuntra till lyssnande, respekt, avvaktande och uppriktiga svar. Den professionella, skolcoachen, ansvarar för den tillitsfulla atmosfären, som bidrar till en bättre dialog. En av utgångspunkterna för detta är att i situationen inte behöva förklara sig eller försvara sig. Instruktionen till skolcoachen behöver vara tydlig i detta avseende. Genom att skolcoachen själv aktivt lyssnar och ser eleverna under samtalet med dialogduken finns det möjlighet för skolcoachen att vara lyhörd och omdömesgill. Skolcoachen för även träna och använda sin dialogiska förmåga för att fånga upp icke verbal kommunikation.

4.5.1 Dialog utifrån förhållningsättet bakom motiverande samtal

Enligt Miller och Rollnick (2013) är följande fyra teman grundläggande element i motiverande samtal (härefter MI): *Partnerskap, acceptans, medkänsla och framkallande*. Med partnerskap kan man förklara det så att den professionella är följeslagaren som hela tiden rör sig tillsammans med klienten som själv är expert på sitt liv. Acceptans betyder här att alltid acceptera klientens synsätt, men även att visa empati och försöka se på saken från klientens perspektiv samt att alltid respektera självbestämmanderätten och bekräfta och hitta styrkor hos klienten. Medkänsla beskrivs som den empatiska förmågan hos den professionella att hela tiden vara uppmärksam på att göra det lättare för klienten att få må bra och bekräfta de behov klienten har. Framkallande kan förklaras med att alltid ha ett resursförstärkande tänkesätt där klienten redan har svar inom sig, men att den professionella skall se till att klienten hittar svaren. (Miller & Rollnick, 2013, ss. 30-38).

Då det gäller samtal kring dialogduken #orka är det främst de tre första grundelementen, partnerskap, acceptans och medkänsla som är centrala. De öppna frågorna i dialogduken #orka samt det tillhörande instruktionsbladet har utformats med dessa tre grundelement i åtanke. Då man talar med elever är det också bra att kunna undvika frågan "varför?" då det kan leda till att eleven kan känna sig anklagad. "Hur kommer det sig?" kan då vara en bättre fråga. Även om man strävar till att ha öppna frågor inom MI så behövs ändå slutna frågor ibland, speciellt vid inledande av ett samtal kan man ibland behöva ställa slutna frågor för att komma i gång med samtalet (Holm Ivarsson, 2016, ss. 16-17).

Genom förhållningssättet i MI kan elever få känna sig sedda, hörda och accepterade så som de är. Då någon är intresserad av eleven och kan och vill hjälpa eleven att hitta sina egna styrkor betyder det eleven får kraft och stimulans. Eleven växer då som människa genom att medkänsla både för sig själv och för andra elever stärks. Detta ger också en positiv effekt på elevens psykiska hälsa och även korta samtal på 10–15 minuter kan ha positiva effekter. (Holm Ivarsson, 2016, ss. 5-6, 12).

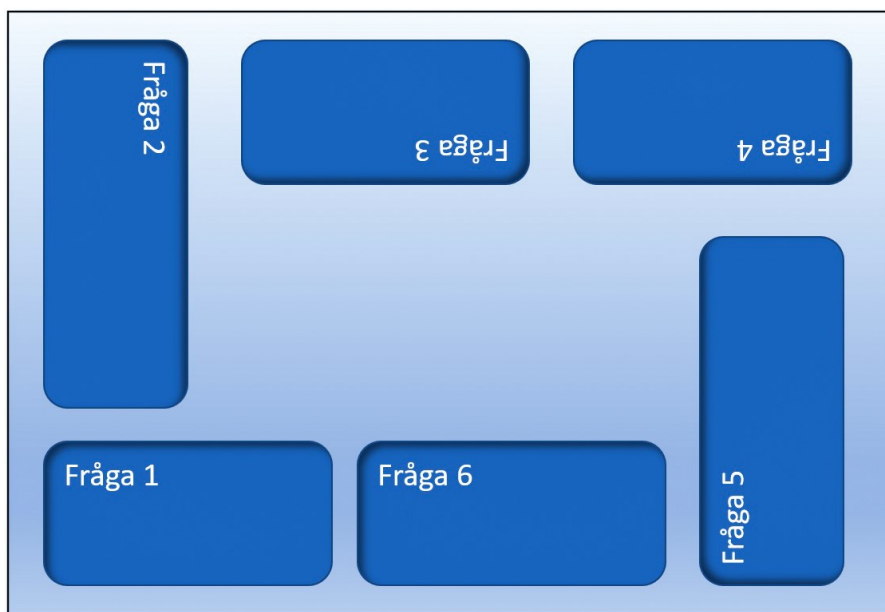
Öppna frågor är centralt inom MI och att bekräfta klienten. En viktig färdighet inom MI är också reflektivt lyssnande vilket betyder att återkommande återge de tankar och känslor som klienten tagit upp. Ofta återges klientens uttalande med lite andra ord men med samma innebörd för att klienten skall få höra sina egna tankar och ord från ett lite annat perspektiv och då bättre sätt kunna begrunda det hen själv sagt. Summering kan också räknas som en lång reflektion, men summering görs främst i slutet och då kan det vara bra att fråga om det är något som ännu glömts bort eller om klienten vill tillägga något. Råd eller information får

man ge om man klienten frågar efter det, men här är det viktigt att inte bra ge en massa information utan även vid behov hjälpa klienten utifrån hens perspektiv att vara framkallaren till att klienten själv hittar rätt råd eller information. (Miller & Rollnick, 2013, ss. 50-52).

4.5.2 Dialog kring en dialogduk

I tidigt skede av processen med examensarbetet kom alternativet *dialogduk* på tal. Verktøget vi ville ta fram skall vara användarvänligt och tydligt. Användarna skall inte behöva gå en särskild utbildning eller inneha någon specifik färdighet för att kunna använda verktøget. Det behöver vara ett verktyg som genom sin utformning och sitt upplägg presenterar såväl syfte som process och skapar innehåll och mening. I gruppen fanns kännedom om och erfarenhet av användning av Folkhälsans dialogdukar. Konceptet har vid dessa användartillfällen upplevts fungerande och hypotetiskt kunde dialogduken fylla den funktion vi önskar. För att i gruppen kunna utvärdera dialogdukens lämplighet ordnades ett tillfälle där skribenterna testade en dialogduk tillsammans (se kapitel 6.1 Förberedelse).

Dialogduken är ett konkret visuellt verktyg för samtal och diskussioner. En dialogduk är ett verktyg för reflektion och lämpar sig för sammanhang där allas deltagande och bidragande är lika viktigt. Det finns ett jämlikt förhållande mellan deltagarna, man utbyter erfarenheter, lär av varandra och får nya insikter. Utformningen påminner om ett brädspel med frågor, teman och/eller uppgifter som för samtalet framåt. På duken/arket finns även utrymme för anteckningar. Användandet av dialogduk har visat sig vara en bra metod för att skapa goda samtal. En respektfull inkluderande dialog där lyssnandet är minst lika viktigt som talandet. (Blomqvist, 2006, ss. 25-26, 38). En tom modell för ett dialogduksbotten kan ses i Figur 2. Modellen är skapad utifrån dialogdukar skribenterna bekantat sig med och haft till förfogande samt enligt det upplägg som i detta sammanhang fick mest gehör.



Figur 2. Modell på en tom dialogduksbotten.

Enligt Blomqvist användes dialogduken först vid Kungliga tekniska högskolan i Stockholm som ett pedagogiskt verktyg för att få studerande att reflektera tillsammans, som en del av sitt lärande. Andra högskolor, som Uppsala universitet och Cass Business School of London, har sedan tagit efter (2006, s. 13). Dialogduken har också fått spridning utanför högskolevärlden. Folkhälsans förbund tillhandahåller som exempel dialogdukar för planering av vänelevsverksamhet, för gemenskapsfrämjande diskussioner i skolklassen samt för värdediskussion för skolpersonal. Folkhälsans dialogdukar hittas och finns tillgängliga via en vanlig Google-sökning. I samma sökning kommer även en mängd andra dialogdukar upp. Några av dessa presenteras närmare under rubriken 6.2.1 *Val av tema och upplägg*.

Det existerar andra samtalsverktyg med målsättningen relationsskapande och främjande av psykisk hälsa. Enligt Evermark och Sternudd- Groth behöver det finnas alternativ, eftersom olika verktyg passar olika situationer och människor. De framhåller att samtalet behöver användas på ett medvetet och strukturerat sätt och här har val av verktyg en betydelse (Sternudd-Groth, o.a., 2020, ss. 39-60). Exempel på sådana verktyg är MIELI Psykisk hälsa rf; s styrkekort, Må bra handen och luftballongen. De här verktygen erbjuder möjlighet för skolcoachen att samtala kring vanor och resurser (Mieli rf, u.d.)

Vi har inte lyckats hitta någon annan dialogduk som främjar psykisk hälsa. Dialogduken #orka skiljer sig också från ovanstående exempel genom det jämlika utgångsläget dialogen erbjuder. Växelverkan i situationen kan minska känslan hos eleven av att ensidigt ha

förväntningar på sig. Den vuxna har ansvaret för situationen och är samtidigt delaktig i hela processen vid samtalet. Detta i jämförelse med en situation där den vuxna är den enda som har tillgång till ”reglerna” eller är den som leder en diskussion utan att delta själv.

5 Tjänstedesign som funktionell metod

Tjänstedesign är ett stort kunskapsområde och den funktionella metod vi valde för att utveckla verktyget. Stiftelsen Svensk Industridesign definierar tjänstedesign på följande sätt: *”Tjänstedesign innebär att utveckla en tjänst med hjälp av design. Målet är att lösningen ska spegla tjänstens syfte, funktion och profil och därmed vara attraktiv för användare i målgruppen”* (Stiftelsen Svensk Industridesign, u.d.)

Enligt Tuulaniemi är tjänstedesign ett systematiskt sätt att närma sig tjänsteutveckling och innovation samtidigt, såväl analytiskt som intuitivt. En analytisk metod hänvisar till information relaterad till en logisk kedja av resonemang, fakta, kundundersökningar och data. Intuitiv innebär skicklighet och erfarenhet att se vad som kan vara möjligt i framtiden. Man ser alltså en lösning eller ett sätt som ännu inte existerar. (Tuulaniemi, 2011, ss. 10-11).

Tjänstedesign som begrepp är att likna ett gemensamt sätt att tänka och agera utifrån. Man kan säga att tjänstedesign som metod innebär att man utvecklar ett gemensamt språk för att förstå helheten i sammanhanget. Då man utvecklar tjänster använder man detta gemensamma språk för att samarbeta mellan till exempel olika kunskapsområden. Tjänstedesign är alltså processen samtidigt som det är verktyget. Det är ett ramverk för att få tillgång till tjänsteutvecklingen; med vilken tjänsteutvecklaren kan fördjupa sin egen kompetens och bygga arbetssätt och verktyg som är bättre anpassade till den egna verksamhetsmiljön. (Tuulaniemi, 2011, ss. 58-59).

För att få en bättre klarhet i processen är det viktigt att klargöra vad som innefattar en tjänst. En tjänst kan man säga att är en aktivitet som gör det lättare för någon att uträtta ett uppdrag. En tjänst kan vara en interaktion, handling, händelse, aktivitet eller prestation. En tjänst från kundens perspektiv innebär rent konkret en summa av händelser och processer som löser kundens problem. En tjänst är således också en upplevelse i många hänseenden för kunden. I grunden är en tjänst en immateriell funktion eller förmån som man kan ge till en annan och där ägandet inte förändras. Tjänsten innebär interaktion, miljöer och varor. En tjänst är en abstrakt produkt vars värde skapas i hur människor interagerar. Tjänsten har inte förbrukats efter att den har använts eftersom tjänsten inte ändrar ägandet av produkten. Nyckeldelen av

tjänsten är immateriell till sin natur. Tjänster används i regel mot betalning – men ägs ej av kunden. Tjänsterna är alltså inte permanenta till sin karaktär. (Tuulaniemi, 2011, ss. 58-59).

Att definiera vad en tjänst innefattar är inte helt enkelt. Svårigheten med en entydig definition illustrerar frågans komplexitet. Fyra saker framgår dock tydligt av definitionen ovan:

- tjänsten löser ett kundproblem
- service är en process
- vi upplever tjänsten men äger den inte
- mänsklig interaktion är betydelsefull (Tuulaniemi, 2011, ss. 58-59)

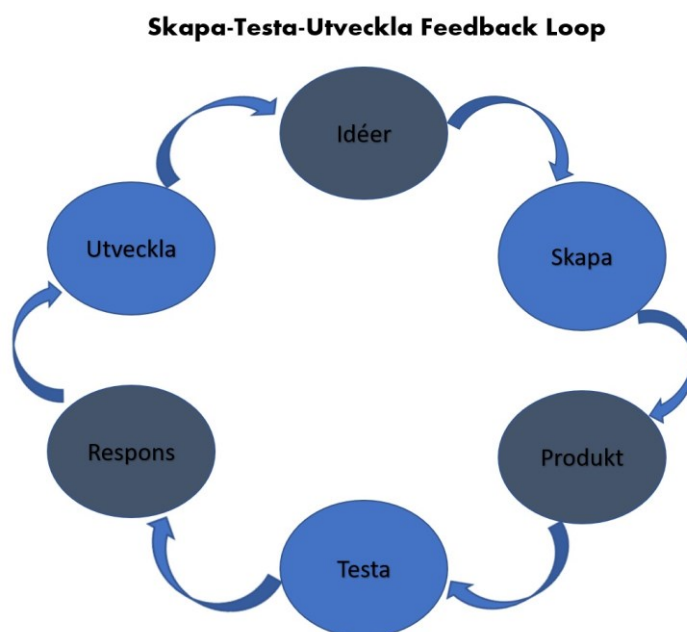
Tjänstedesign kan också tillämpas på en befintlig tjänst, i form av förändring eller omorganisering. Kundens behov och förståelsen av dem är grunden i denna process. Skapandet sker alltså utifrån kundförståelsen, varifrån man då skapar tjänsten som efterfrågas. (Tuulaniemi, 2011, s. 63). Sådan insikt i kundens behov kan man som i vårt fall få genom till exempel enkla förfrågningar. I vårt arbete har vi efter denna förfrågan skapat en prototyp av en produkt, för att testa och få feedback på produkten i syfte att sedan vidareutveckla produkten efter kundens synpunkter och önskemål. Produkten i sig innebär en tjänsteprocess som är tänkt som ett verktyg var tjänsteutövaren genom interaktion skapar en upplevelse som löser ett problem. Processen sker i form av att kunden sätter ramarna för tjänsten som utvecklas tills en produkt som kunden efterfrågat förhoppningsvis uppnås.

Vi valde att göra ett förebyggande verktyg som främjar goda rutiner och psykisk hälsa då det återkommande togs upp bland skolcoacherna. Relationsskapande och bekräftande dialog är kärnan i detta verktyg för att främja psykisk hälsa. Vi sökte relevant litteratur och forskning kring vårt tema och skapade en teoretisk referensram. En del av litteraturen och forskningen var bekanta för oss från tidigare, till exempel sådant vi kommit i kontakt med via fortbildningar i arbetet och via studierna. Under arbetsprocessen har det även kommit tips som kollats upp. Tipsen har kommit i huvudsak vid handledningstillfällen och seminarier. Vid sökning av litteratur har vi använt begreppen *dialog*, *samtal*, *relationsskapande*, *förebyggande arbete i skolan* samt *främjande av psykisk hälsa*.

Verktyget vi utarbetade är en så kallad dialogduk för stödjande av psykiska hälsa - ett tema som stöds även i läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014). Som det nämndes i inledningen finns i nuläget flera modeller på dialogdukar som bland annat Folkhälsan har utarbetat (Folkhälsans förbund), men någon dialogduk för just vårt tema fanns inte. Därför

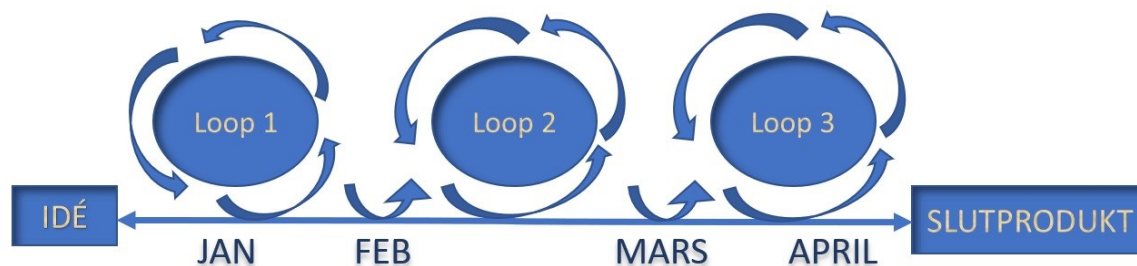
var det motiverat att utarbeta en helt ny modell som kan svara på de behov som finns ute i skolorna.

Verktyget har gjorts med hjälp av så kallad tjänstedesign (eng. service design) och följer Ries feedback loop (Figur 3) enligt Ries (2011, s. 75). Skolcoacher och elever involverades i loop 2, efter att först ha testat den första prototypen på bekanta ungdomar. Det är viktigt att i tidigt skede involvera både målgrupp och de som skall leda samtalet för att ta reda på om produkten svarar på syftet och målsättningen. Även uppdragsgivarens synpunkter och önskemål på produkten togs med för att vidareutveckla produkten till en ännu mera ändamålsenlig produkt.



Figur 3. Ries loop som beskriver hur produkt går från idé till verktyg

Planen för examensarbetet var att göra minst två loopar, vilket uppfylldes. Vår produkt testades i loop 1 av skribenterna med för dem bekanta ungdomar. I loop två testades verktyget av skolpersonal med elever i fyra olika skolor. Ytterligare en skolcoach samt vår uppdragsgivare gav också sina åsikter i samband med loop två. Utifrån feedbacken från både ungdomar, elever, skolcoacher och uppdragsgivare har vi ytterligare finjusterat verktyget. Detta examensarbets utvecklingsprocess syns på bild Figur 4.



Figur 4. Examensarbetets utvecklingsprocess

6 Utveckling av verktyget

Att utveckla en funktionell metod/ tillvägagångssätt eller ett funktionellt verktyg kan vara ett alternativ till att göra en mer vetenskaplig studie för sitt examensarbete (Vilkka & Airaksinen, 2003, s. 9). Förutom utvecklande av själva verktyget så bör även verktyget förankras teoretiskt. Via teorin berättas det hur man närmar sig och behandlar sitt valda tema. Den teoretiska delen blir som en schablon som man använder för att granska sitt valda tema (Vilkka & Airaksinen, 2003, s. 42).

Utveckling av ett funktionellt verktyg som examensarbete följer en viss process med en idé, planering och målsättning och allt skall vara dokumenterat och motiverat från början (Vilkka & Airaksinen, 2003, s. 26). Det blev ganska snabbt klart att vi ville göra ett verktyg i form av en dialogoduk som behandlar ett tema skolcoacherna möter i sitt arbete. Vi har skrivit dagbok med början från femte januari då examensprocessen inleddes. Genom att vid varje möte skriva lite text, stödord, datum, uppdelning av uppgifter och vad vi kommit fram till har vi haft en bra överblick över processens gång. Dagboken svarade ofta på frågorna vad som görs, hur det görs, varför det görs och när det görs? Dagboken motsvarade på detta sätt rätt långt den handlingsplan som Vilkka och Airaksinen nämner om i boken *Toiminnallinen opinnäytetyö* (s.26,27).

För att hitta ett aktuellt ämne eller tema som skolcoacherna möter i sitt jobb och som de saknar verktyg för så kontaktade vi sex skolcoacher i vår angivna region Österbotten. Inför kontakten med skolcoacherna pratade vi ihop oss och funderade kring hur uppdraget kunde presenteras och vilken information som skulle efterfrågas. Vi gjorde upp en mall att fritt använda och anpassa:

Hejsan,

Du har ett missat samtal från mig/ Jag skulle gärna ringa upp dig idag. Vi är en grupp vuxna sociomstuderande vid Novia som gör ett uppdragsbaserat examensarbete nu på våren. Vårt uppdrag är att utveckla ett verktyg för 'skolcoacher'. Jag sku villa prata med dig för att höra hur ditt arbete ser ut, vilka verktyg du kanske använder och höra om du har tankar om vad du saknar för verktyg?

När passar det att vi rings? Mvh, XxXxXx

Hur ser ditt arbete ut med eleverna på skolan?

Vad möter du i ditt arbete?

Vad använder du för verktyg?

Har du någon tanke om vad du saknar för verktyg för att handleda eleverna i olika situationer?

Vår grupp väljer tillsammans ut vilken idé vi jobbar vidare med. Hur intresserad skulle du vara av att vara med och testa vårt verktyg med några elever under utvecklingens gång?

Alla kontaktade skolcoacher jobbar antingen i årskurserna 7-9 eller i andra stadiets utbildningar. Bland oss skribenter finns också två personer som jobbar i motsvarande uppdrag som skolcoacherna. Deras idéer har också tagits tillvara och i beaktande. I Tabell 1 finns de idéer som skolcoacherna tog upp.

Tabell 1 Idéer från olika skolcoacher.

Skolcoacher	Teman skolcoachen gärna skulle vilja ha bättre verktyg
1	Verktyg för bättre rutiner, dygnsrytm. Kanske något i digital form som elever även kan jobba med hemma
2	Verktyg för att jobba med SMAK-faktorer (SMAK-faktorer står för självbild, målbild, attityder och känslor)
3	Nämner områden som frånvaro, sjunkande vitsord, rutiner, självkänsla, ångest, ensamhet och sömnvanor.
4	Kommunikation, ta hand om sig själv, sätta ord på känslor, ångestproblematik, skolleda och trötthet.
5	Närvarofrämjande, stöda psykiska måendet.
6	Samtalsverktyg vid samtal om missbruk och våld

6.1 Förberedelse

Eftersom vi såg det som relevant att alla skribenter har en egen upplevelse från att ha deltagit i en dialog utgående från en dialogduk beslöt skribenterna att tillsammans genomföra ett dialogdukssamtal. Då skribenterna alla är föräldrar valde vi att ha vårt samtal kring dialogduken riktad till föräldrar: *Värdegrunden – vad är det?* Detta är en dialogduk som Folkhälsans förbund och Förbundet Hem och Skola tillsammans står bakom. Vi konstaterade att det blev ett bra samtal, där vi lärde känna varandra bättre. Detta tillvägagångssätt gav oss även möjlighet att reflektera över hur vi uppfattade instruktionerna på duken. Vi kommenterade vad instruktionerna väckte i oss – och hur vi tänkte att instruktioner riktade till målgruppen kunde vara annorlunda, till exempel i fråga om omfattning och formulering. Förutom att två av skribenterna jobbar i uppdrag motsvarande skolcoach kan här tilläggas att alla i skribentgruppen har egna barn i samma ålder som målgruppen för verktyget som ska utvecklas. Dessa samlade erfarenheter och insyn i målgruppens sammanhang har självklart varit till fördel och hjälp när vi vaskat fram vad som torde fungera.

Tankar skribenterna tog med sig från sin genomgång:

- Det konstaterades att det är viktigt med möjlighet att delta både ytligt/fåordigt och djupt reflekterande. Den vuxna behöver stöda var och en i den roll de tar.
- Allt är ok. Det måste göras väldigt tydligt att det inte finns svar som är rätt eller fel.
- Ett ord räcker. Kan ordet vara ”pass”?
- Den vuxna behöver reflektera tillsammans med den som vill reflektera – om de andra deltagarna helst deltar genom att lyssna och iaktta.
- Texten skall vara enkelt och väl formulerad med korta meningar. Inga svåra ord.
- I gruppen finns vilja för innovation och utveckling, varpå idén uppstått att vårt verktyg i framtiden också kunde fungera i digital form, som en applikation. Dialogdukskonceptet upplevdes lämpad för en sådan vidareutveckling.

6.2 Loop 1

Efter att ha fått svar av skolcoacherna blir den första tanken att dialogduken skall innefatta alla områden som skolcoacherna nämnt. Vi funderade och brainstormade i början av januari kring upplägget på en sådan dialogduk. En tanke var olika stationer för varje tema. En annan tanke var ett upplägg med fråge-stationer, med start så att eleven/eleverna väljer temat ur en omfattande lista. Frågorna skulle i så fall vara öppna och allmänna, i stil med: Vad betyder ”temat” för dig? Vilka tankar väcker ”temat”? Varifrån kommer dessa tankar? Vilken känsla

ger det dig att fundera på ”temat”? osv. Ganska snabbt insåg vi att det blir för brett och svårhanterbart. Det känns också väldigt svårt att föreställa sig upplägget för en sådan dialogduk. Instruktionerna för att användarna ska förstå tillvägagångssättet skulle antagligen bli oändamålsenligt avancerade. Skolcoachen skulle behöva mycket förhandsinstruktioner. Det föreligger stor risk att det blir förvirring runt dialogduken innan alla deltagare förstår situationen. Inget av detta passar ihop med syftet för verktyget vi vill utveckla. För att presentation och upplägg ska bli lättare att förstå och överblicka, behöver vi begränsa oss till ett smalare tema.

6.2.1 Val av tema och upplägg

Efter flera möten via teams samlades tre av skribenterna fysiskt 29.1.2022 och den fjärde medlemmen i gruppen var med via programmet Microsoft Teams. På agendan stod tre punkter: Att bekanta sig med några olika dialogdukar. Att genomföra en dialogduks-samtal med vår grupp (detta presenterades tidigare under rubriken 6.1 Förberedelse). Som tredje punkt, den största, var att komma vidare med arbetet mot vår dialogduk. Med på träffen fanns exemplar av fem olika dialogdukar, dessa presenteras i Tabell 2.

Tabell 2. Presentation av dialogdukar vi bekantade oss med.

Dukens nummer	Namn och kort beskrivning av dialogduken:
1	Dialogduk för trygga relationer i skolan (Folkhälsans förbund) Dialogduk för vänelever och tutorer. <i>Målet är att öka medvetenheten om rollen som vänelev/tutor och skapa en diskussion om vilken betydelse verksamheten har för att främja trivseln i skolan.</i> För grupper på 3–6 personer. Storlek: A1, text på båda sidor av duken. En del av arbetet kring dialogduken görs på baksidan av duken. Vi hade tillgång till en tryckt dialogduk. Duken finns även att printa ut via länk i källförteckning, källa: Folkhälsans förbund.
2	Värdegrunden – vad är det? (Förbundet Hem och skola, 2017) Dialogduk för föräldrar och andra viktiga vuxna för barnet. <i>Målet är att föräldrarna får bättre insyn i daghemmets/skolans värdegrund och få redskap för hur de tillsammans kan göra värdegrunden mera levande för barnen.</i> För grupper på 4–6 personer. Storlek: A1, text på båda sidor av duken. Vi hade tillgång till en tryckt dialogduk. Duken finns även att printa ut via länk i källförteckning, källa: Förbundet Hem och skola.
3	Dialogduk Vår Klass (Folkhälsans förbund) Dialogduk för skolklasser årskurs 4 och uppåt, under ledning av klassföreståndare/ gruppledare. <i>Målsättningen är att alla ska vara delaktiga i framtagandet av gemensamma överenskommelser för trivseln i klassen.</i> För grupper på 3–5 personer. Storlek: A1, instruktioner på baksidan av duken.

	Vi hade tillgång till en tryckt dialogduk. Duken finns även att printa ut via länk i källförteckning, källa: Folkhälsans förbund.
4	Svensk Sjuksköterskeförenings dialogduk (Svensk Sjuksköterskeförening) <i>Dialogduken är ett verktyg som stimulerar till reflektion om etik och värdegrundsfrågor på arbetsplatser, i team och i studentgrupper.</i> För grupper på 4–8 personer. Storlek: A1. Vi hade en utprintad duk i storlek A3. Instruktioner och tillhörande berättelser på skilda papper. Duken finns att printa ut via länk i källförteckningen, källa: Svensk Sjuksköterskeförening
5	Sprint Retrospective Sheet (Kelly) <i>The goal of this sheet is to help you find better ways of working.</i> För grupper på 2–8 personer. Storlek A1. Vi hade en utprintad duk i storlek A3. All information i ett. På hemsidan finns även en videopresentation på dryga 6 minuter. Duken finns att printa ut via länk i källförteckningen, källa: Kelly, Allan.

Vid genomgången av tillgängliga dukar reflekterades över till exempel mängden text på dukarna, deras storlek, upplägg och överskådlighet. Tre riktlinjer kunde relativt snabbt dras:

- Duken som utvecklas skall endast ha text på ena sidan. De mera utförande instruktionerna som behöver följa med får komma på ett eget blad. Detta underlättar också vid elektronisk distribution, om skolcoachen själv skriver ut duken på skolan.
- Vad gäller formatet gick det lätt att enas om att A2 känns mest lämpligt. A3 format upplevdes smått och A1 osmidigt och skrymmande. A2-format är även ett format som lämpar sig för att användaren skriver ut verktyget själv. Utskrifter på två A3 papper torde vara möjligt i de flesta skolor.
- Utformningen fick sina ramar med rubrik på mitten och numrerade rutor längs kanterna, ordningen går medsols, som vid de flesta brädspel. Det som antecknas ska få plats i rutorna.

Träffen fortsatte med brainstorming kring temat för den kommande dialogduken. Eftersom siktet var inställt på ett förebyggande verktyg ville vi jobba kring friskhetsfaktorer i skolungdomarnas vardag. Rutiner och psykisk ohälsa hade återkommande tagits upp bland skolcoacherna vi kontaktat. Då detta är ett område som även intresserar skribenterna beslöts nu att detta är temat vi vill jobba vidare med.

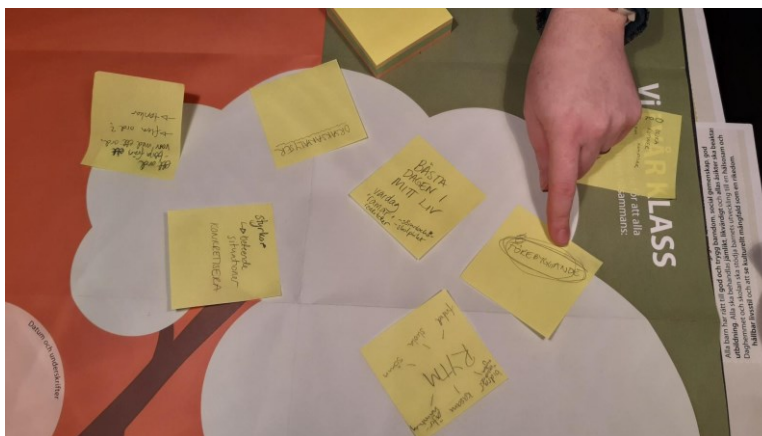
Mielis *Må bra hand* (Mieli rf., u.d.) kom på tal, vilket alltså är ett existerande verktyg kring hur diskussion om rutiner och val i vardagen kan stöda det psykiska välbefinnandet. Tanken

utvecklades vidare från handflatan i Må bra handen. I handflatan finns vardagsrytmen med studier/arbete, hushållsarbete, läxor, egen tid, hobbyn och media uppräknade och som med rätt upplägg är en bärande kraft.

Uppdraget hade blivit något tydligare: Vi vill göra ett verktyg som skapar dialog kring vardagsrytmen och goda rutiner i vardagen. Ett verktyg att samlas kring i liten grupp. Verktøget ska vara lätt att förstå för målgruppen. Verktøget möjliggör relationskapande och ökad självkänndomen. Detta främjar det psykiska välbefinnandet hos ungdomarna.

6.2.2 Dialogdukens utformning

Tanken blev att upplägget utgår från dygnsrytmen: morgon, skola, kväll, natt. Tanken bollades om utformningen till och med kunde liknas vid en klocka? Dialogen kunde kretsa kring tankar om hur den bästa vardagen skulle se ut. Vi vill uppmuntra till reflektioner om såväl önskat innehåll som önskad känsla. I samband med att känslaspekten kom med i diskussionen kom snabbt också insikten att det behövs en meny med exempel på känslor. Efter att ha skrivit, ändrat och skrivit igen på post-it lappar med en befintlig dialogduk som underlag (Figur 5) utarbetades, efter denna träff, den första prototypen på vår kommande dialogduk i textbehandlingsprogrammet Word.

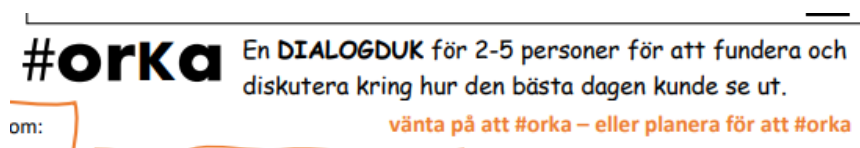


Figur 5. En modell till den första prototypen av dialogduken tar form

Arbetet med teorin var ännu pågående och det saknades vetenskapliga belägg för en del av tankarna och antagandena som diskuterades. Det var ändå skribenternas delade uppfattning att det var befogat och nödvändigt att börja skapa en prototyp för att komma vidare med

arbetet. Stöd för detta kom även från handledarhåll. Tillsammans hade skribenterna en hel del erfarenhet av målgruppen och samtal med dem samt tidigare samlad kunskap om ämnet psykisk hälsa.

I mitten på duken placerades dialogdukens namn och en kort presentation (Figur 6) samt ruta ett (Figur 7). Helt informativa textfält. Ruta ett introducerar såväl dialogduken som metod som samtalet kring just denna dialogduk. Dessa textfält vändes mot motsatta håll, för att genast från början aktivera flera deltagare.



Figur 6. Dialogdukens namn och en kort presentation

ETT En DIALOGDUK är ett verktyg som hjälper till att skapa ett bra samtal. Följ numreringen runt duken. Turas om att läsa och turas om att prata. Lyssna på varandra. Här finns varken fel eller rätt – bara olika. Dessutom kan våra svar ändra beroende på dag och humör! Turas om och hjälps åt att skriva ner orden som kommer upp.
Obs! Du som är vuxen, visst har du läst instruktions A4:an?

Figur 7. Ruta ett. Introducerar dialogduks-metoden och arbetet kring denna dialogduk

Det föll sig naturligt att det bör finnas en ruta för start, med ramar och riktlinjer, och en ruta för avslut. Dessa blev ruta två och ruta åtta på duken, de kan ses i Figur 8 och Figur 9. Bedömningen gjordes att det mellan dessa rutor fanns plats för ungefär fem rutor. Fyra rutor fick sina innehåll från grundidén om dygnsupplägget. Det upplevdes befogat att utöver detta, inför att dagen börjar, ta med en ruta som presenterar känslu-aspekten. Därav ruta tre, som kan ses i Figur 10. Då den rutan placerar först introducerar den också fortsättningen.

TVÅ Börja med att komma överens om:
 Hur länge har vi på oss idag? _____
 Välj a eller b:
 a. Hinna med alla rutor?
 ... hur mycket tid per ruta? _____
 b. Se hur långt vi hinner?
 ... och kanske fortsätta en annan gång.
 Skriv dagens datum här i rutan och era
 namn i marginalen där ni sitter. Läs upp
 lilla känslomenyn. Säg i tur och ordning ett
 ord om hur du känner nu. Det är ok att
 säga pass.

Figur 8. Ruta två. Förberedelser och överenskommelser.

ÅTTA Avslutning. Hur har
 diskussionen varit? Följde ni
 instruktionerna i ruta ett? Följde ni
 planen i ruta två?
 Säg i tur och ordning ett ord om hur
 du känner nu.
 Låt talturen gå ännu ett varv runt
 bordet om någon vill fylla på med
 någon kommentar.
 Vill ni att vi en annan gång pratar
 vidare om något som kommit upp
 under diskussionen?

Figur 9. Ruta åtta är den sista rutan. Den uppmuntrar till sammanfattning och lyfter fram skolcoachens ansvar att vara lyhörd för behov av fortsatt stöd

TRE Vi ska prata om hur "min bästa dag" skulle vara. Vi kommer
 att utgå från upplägget morgonrutin – skoldag – eftermiddag (med
 läxor) & fritid – kvällsrutiner & natt.
 Nämn i tur och ordning en av de känslor du behöver för att en dag
 ska vara bra. Skriv in känslorna här:

Vill någon fylla på med flera känslor?
Vill någon berätta varför de valt den känsla de valt?

Figur 10. Ruta tre introducerar fortsättningen och presenterar känslaspekten.

För att försiktigt introducera samtalet kring dialogduken och hjälpa deltagarna att komma i gång efterfrågas från början endast korta svar. Det viktigaste är att deltagarna får tillfälle att tänka och känna efter. Vilka önskningar har de för sin bästa dag?

Känslomenyn fick namnet "lilla känslomenyn" och placerades i dialogdukens ena hörn. I samband med att känslomenyn infogades kompletterades ruta två också med uppmaningen att läsa genom menyn – och att var och en deltagare väljer en känsla de har inför dialogen. Känslomenyn utformades så trettio känslor fick plats. Skribenterna konstaterade att det var lättare att hitta jobbiga känslor än bärande känslor. Vi ville ändå se till att det presenterades flera bärande känslor än jobbiga känslor. Resultatet blev tjugo bärande känslor och tio jobbiga känslor. Känslomenyn kan ses i Figur 1.

lilla känslomenyn:		
glädje	nyfikenhet	nervositet
lugn	mod	ilska
kärlek	trygghet	avsky
iver	hopp	skuld
stolthet	lättnad	besvikelse
tacksamhet	beundran	trötthet
mättnad	förtjusning	hat
nöjdhet	inspiration	avund
beslutsamhet	entusiasm	sorg
rörd	överraskad	skam

Figur 11. Känslomenyn så som den såg ut i loop 1.

För att hjälpa deltagarnas tankeprocess och få flera perspektiv av varje skede under dagen formulerades öppna tilläggsfrågor i rutorna. Känslaspekten fick följa med i de flesta rutorna. Rutorna fyra till sju kan ses i figurerna 12 till 15.

I ruta fyra (Figur 12) påminns uttryckligen om den tänkta turtagningen: Att en i gången talar och att ordet går runt duken. I rutorna fem, sex och sju finns inte denna uppmaning. Gruppen kan hålla den strukturen om det passar den bäst. Samtidigt är frågorna längre och öppnare och kan inbjuda till en friare diskussion.

I ruta fem (Figur 13) uppmuntras till reflektion kring skoldagen. Skribenterna hade en ganska ingående diskussion om hur formuleringen bör vara för att inkludera såväl eleverna i årskurserna 7-9 som studerande på andra stadiet. Det slogs fast att i detta skede låta

formuleringen innehålla ordet *ämnen* (som i skolämnena), även om det inte kanske är det perfekta ordet för de studerande på andra stadiet.

FYRA Morgonrutinen. Vad vill du hinna med innan du far iväg till skolan? Nämn i tur och ordning om något som gör din morgon bra. Ett ord räcker. Gå flera varv runt om ni vill. Skriv in orden här:

Vad kunde hjälpa dig att väcka denna känsla (från ruta tre) redan från morgonen?

Figur 12. Ruta fyra uppmuntrar deltagarna att fundera kring sin morgon och sina morgonrutiner

FEM Skoldagen. Vilka ämnen (2–4) skulle din bästa skoldag bestå av? Skriv ner ett par ämnen per person:

Varför dessa ämnen? Vilken känsla har du under dessa lektioner? Skriv gärna in de känslor som kommer upp:

Figur 13. Ruta fem handlar om innehållet i skoldagen.

Efter skoldagen följer eftermiddagen och kvällen som presenteras i ruta sex (korsreferens). Eftermiddag och kväll handlar här om två saker. Då duken utgår från skoldagen, så ville vi få med läxorna. Temat för duken är psykisk hälsa och att skapa en bra dag, med något eventuellt program. Det kändes viktigt att inte tvinga fram något program, utan få formuleringen så att deltagarens behov får styra. Om behovet är en lugn kväll med avkopplande promenad, egentid eller serie-tittande, så ska det vara möjligt att välja det.

I samband med arbetet kring ruta sex hade skribenterna en ingående diskussion om alternativet att ta med vikten av näring och rörelse. Vi bollade tankar om att fråga om lämpligt mellanmål eller vad de önskar sig till middag sin bästa skoldag. Det funderades också kring att ta med en fråga om hur deltagaren skulle välja att röra på sig denna dag. Resultatet blev att lämna dessa faktorer utanför duken. Vi enades om att risken var för stor att det kunde upplevas styrande. Elever idag får en hel del info om vikten av bra näring och rörelse. Vi ville inte riskera att det blev en pekpinne i verktyget.

SEX Eftermiddag & fritid. Fundera kring hur en bra eftermiddag och kväll kan se ut. Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? Vad kunde ge dig den känslan? När under eftermiddag/kväll är den bästa tidpunkten att göra läxor för dig? Skriv ner ett svar per fråga och person:

Vad annat skulle du göra under kvällen din bästa dag? Intressen, hobby, avkoppling? Skriv ner 1-2 alternativ per person:

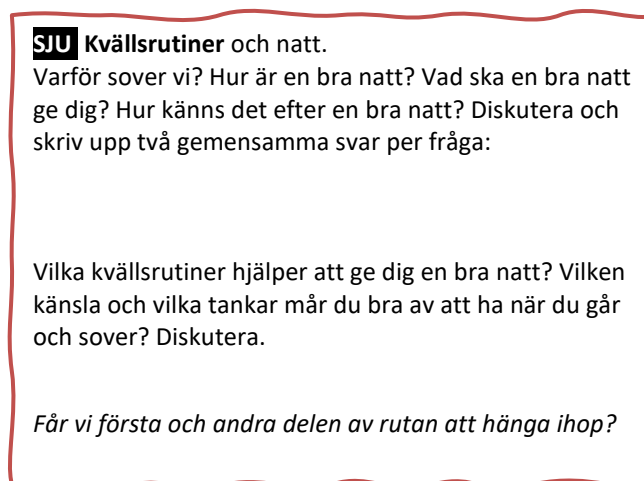
Passar det här ihop med din viktiga känsla från ruta tre?

Figur 14. Ruta sex. Rutan handlar om eftermiddagen och fritiden.

Den sista rutan kopplat till vardagsrytmen och rutinerna är ruta sju. Ruta sju har rubriken Kvällsrutiner och natt. Det föll sig naturligt att vända på upplägget och utgå från sömnbehovet och dygnsvilans funktion. Därav inleds rutan med frågor om sömnen. Med dessa ramar i huvudet fortsätter rutan med sin andra del, som handlar om kvällsrutinerna. En fråga formulerades angående vad som kunde ge bra förutsättningar till en sådan natt som målats upp i första delen av rutan.

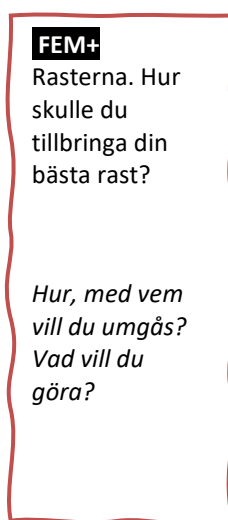
Mot slutet av arbetet med den första prototypen dök namnförslaget #orka upp. Rytmen och bra rutiner ger bättre förutsättningar och hjälper oss att orka med vardagen. Balans mellan återhämtning och utmaningar. Teorin som presenterats och skribenternas delade uppfattning är att psykisk hälsa delvis handlar om att orka må bra och - möjligheten att skapa så bra förutsättningar som möjligt för detta. Det var ett medvetet val att använda ett helt vanligt svenskt ord. För verktygets trovärdighet och tidlöshet sågs detta som bästa alternativet.

Skribenternas egna barn bekräftade detta under processen genom att påpeka det obekväma i när vuxna försöker vara ungdomliga och använda ungdomars uttryck. Inte sällan är uttrycket redan gammalt, eller så använder vuxna uttrycket på fel sätt eller i fel situation. I samband med detta skrevs uttrycket *vänta på att #orka – eller planera för att #orka* in i mitten av duken (se Figur 15).



Figur 15. Ruta sju som handlar om kvällsrutiner och natt.

Under ett möte där skribenterna granskade utvecklingen av duken gjordes beslutet att infoga en egen ruta för skoldagens pauser, rasterna. Rutan öppnar upp möjligheten att prata om sina kompisar. Rutan ger också möjlighet till att olika individers olika behov kommer fram. Någon kanske behöver springa av sig under pausen – en annan vill ha lugn och ro. Av smidighetsskäl fick rutan inget eget nummer, utan blev nummer 5+. Ruta fem+ kan ses i Figur 16. Härmed ansågs den första versionen klar att testas. Första versionen av dialogduken #orka finns som bilaga 1 till detta examensarbete.



Figur 16. Ruta fem+, rasterna. Sista rutan som sattes in.

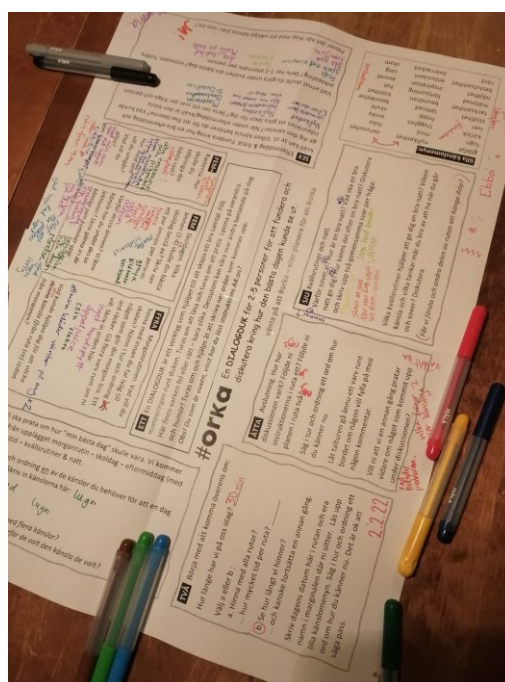
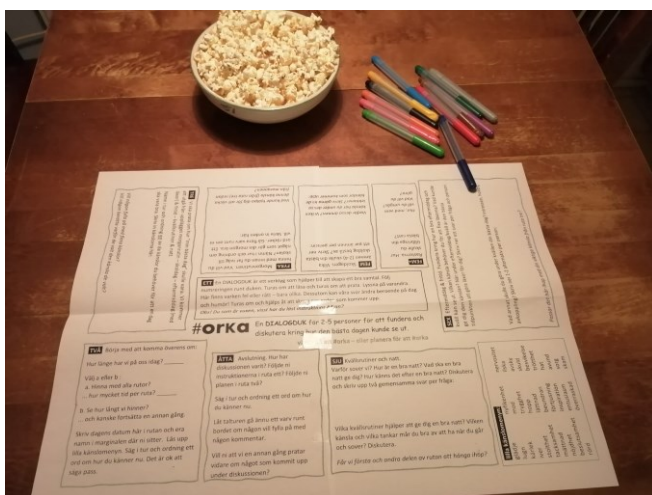
6.2.3 Testning, respons och ändringar i loop 1

Vecka fem och vecka sex testade tre av skribenterna dialogduken på egna ungdomar i samma ålder som målgruppen (Figur 17). En av skribenterna testade duken på andra stadiets studerande via sitt jobb. Utifrån feedbacken vi fick av ungdomarna ändrades formuleringen på vissa frågeställningar i rutorna. Meningar kortades ner. Någon förklaring lades till för tydlighet.

Det blev en liten ögonöppnare för dem av skribenterna som testade duken tillsammans med sina egna barn. Dialogduken skapade verkligen samtal där ungdomarnas tankar, reflektioner och insikter om sig själva kom fram på ett helt nytt sätt. Det kändes som ett privilegium att bjudas in och med i deras värld på ett sätt som vardagen inte direkt ofta ger utrymme för.

Två exempel på ändringar i första loopen:

- *Det blev jobbigt att läsa känslorna, då alla dåliga känslor kom på slutet.* Utveckling: Upplägget ändrades så spalten med tunga känslor placerades i mitten.
- *I ruta tre börjar prat om många visioner för den bästa dagen. Den dagen skulle inte innehålla någon skola alls.* Utveckling: Vi behöver bli tydligare med att det är den bästa skoldagen, vardagen, verktyget handlar om. Ändring gjordes i formuleringen vid presentationen av duken. Det som tidigare var ...*hur den bästa dagen kunde se ut* preciserades till *skoldagen*.



Figur 17. Testning i samband med loop 1, före och efter.

6.2.4 Instruktioner till dialogduken

Samtidigt som vi närmar oss slutet på loop 1, där skribenterna varit de ansvariga vid testandet av duken, blev behovet av medföljande instruktioner aktuellt. Vi kom på idén att var och en av oss skulle göra en egen skriftlig version av tänkta instruktioner till skolcoachen. Av instruktionerna skulle framgå hur dialogduken skall användas. Detta tillvägagångssätt var samtidigt ett sätt att försäkra oss om att våra tankar angående användningen och målsättningen med dialogduken liknade varandra. Utgående från var och ens olika personlighet är det också intressant att se vad som lyfts fram och betonas i anvisningarna till skolcoachen.

Vid genomgången av de fyra olika manualerna blev det tydligt att skribenterna hade en omfattande samsyn. Någon av versionerna tog mera fasta på bakgrunden och innehöll mera teoretisk info till skolcoachen. En annan version tog avstamp och presenterade olika variationer för genomförandet. Skribenterna enades om att inte ge sådan bakgrundsinfo som av en deltagande elev kunde uppfattas som en gömd agenda. Vi beslöt oss för att utgå från att instruktionerna ska kunna ligga framme synligt. Vissa aspekter behöver påpekas tydligt för skolcoachen, som att ingripa om någons svar kritiserar. I övrigt ska instruktionerna inte förse skolcoachen med någon info som inte är tillgänglig för alla deltagare i samtalet. För att hålla längden på instruktionerna nere valde vi även att inte ta med variationerna i instruktionen. Med de ramarna renskrevs så en gemensam instruktion utgående från de fyra förslagen. Den slutliga versionen av instruktioner för dialogduken finns i bilaga 3.

I och med detta avslutades första loopen. Vi hade utvecklat dialogduken något och vi hade tillsammans skapat instruktioner att bifoga till vårt verktyg. Processen tog oss vidare till loop 2. Verktöget skulle således ut för testning av skolcoacher med elever i skolorna.

6.3 Loop 2

I loop 2 sändes dialogduken #orka ut för testning och vi samlade in respons från skolcoacherna. Vi fick också kommentarer från såväl mellanseminarium som projektansvariga. Nödvändiga ändringar och förbättringar gjordes i duken.

6.3.1 Respons från skolcoacherna

Vecka åtta kontaktades de skolcoacher vi varit i kontakt med tidigare och informerades om att det nu fanns en modell på ett verktyg som de gärna skulle få testa i skolan och ge feedback på. Dialogduken och instruktionen skickades per e-post åt skolcoacherna. Skolcoacherna

uppmanades att printa ut dialogduken i minst storlek A3. Tanken var att den slutliga versionen kommer att bli två A3:or stor.

I slutet på mars hade feedback inkommit från tre av skolcoacher som testat verktyget, samt av en skolcoach som granskat och värderat verktyget och instruktionerna. Följande kom fram i feedbacken:

- *Verktyget var roligt att använda för både elever och coach, men upplevdes lite flummigt emellanåt, då det fanns för mycket text i vissa rutor*
- *Stämningen runt duken var bra. Det blev fina diskussioner av frågorna och punkterna som dialogduken innehöll*
- *Innehållet(frågorna) var bra, men upplägget var aningen "råddigt"*
- *Krångligt då känslomenyn är i ena hörnet*
- *Eleverna kommenterade till exempel att man vet vad som skulle vara bra och vad man borde göra. Men ibland är det omöjligt att förverkliga. Nummer 6 var den som var mest ointressant.*
- *Jag skulle kanske föredra att man skrev ner på eget papper och inte på duken. Dels för att det skall bli lättare så, och dels för att det inte är miljövänligt att printa ut duken alla gånger. Den borde göras så att man kan använda samma duk flera gånger. Det blir inte hållbart i längden att skriva ett bytt plakat varje gång man vill använda dialogduken. Men skulle det finnas en riktigt duk, att breda ut och jobba med så skulle jag nog använda den. Det var ett bra sätt att få i gång diskussioner kring frågorna.*
- *Definitivt ett verktyg som skolcoachen kan se sig själv använda.*
- *Det upplevdes lustigt och muntert att en av rutorna hade nummer "fem plus". Uppmaningen medföljde att inte ändra på detta, utan låta det förbli så.*
- *Skolcoachen blev slutligen såväl uppläsare som sekreterare. Duken krävde ganska mycket gällande såväl läs-skicklighet som skriv-förmåga.*

- *Eleverna delade med sig delvis överraskande insiktsfullt och äkta. Skolcoachen bedömde att man kunde använda #ORKA flera gånger med samma elever, för att låta deras tankar utvecklas.*

6.3.2 Kritisk mellangranskning

Under vecka tio inföll mellanseminariet och vi fick då också önskad feedback av projektansvariga för skolcoachprojektet. Överlag var responsen positiv gällande verktygets utformning. Vi fick värdefulla reflektioner angående att lyfta fram relevant teori, samt vikten av att motivera teoriernas relevans. Det rekommenderades att vi ännu skulle utvärdera dialogduken med tanke på elever med läs- och skrivsvårigheter samt utifrån en normkritisk synvinkel. Opponenterna hade läst instruktionerna till dialogduken och upplevde dem som tydliga och användbara.

Den teoretiska referensramen granskades efter mellanseminariet mera kritiskt med tanke på dialogdukens syfte och målsättning. Vilka och Airaksinen (2003, ss. 68,69) betonar att hela tiden ha syftet och målsättningen med verktyget i åtanke, både gällande teorin och det praktiska utförandet. Därför bör man lära sig att hela tiden granska det man gör kritiskt och avgränsa sitt tema. En grundlig genomgång av det egna arbetet gjorde att vi i detta skede tog bort en del av den text vi skrivit som inte direkt hade en klar koppling till syftet och målsättningen med dialogduken #orka.

Inom gruppen uppstod tanken att med rollspel grundligt gå igenom dialogduken, för att upptäcka svåra formuleringar och eventuella normbildande frågeställningar. Vi insåg dock att det skulle ske en allt för stor generalisering genom att göra rollspel, att vår kunskap inte är tillräcklig för det. Det skulle inte vara rättvist gentemot den unika eleven. I stället beslöt vi att reflektera över varje ruta med aktiva perspektiv. Vi ville vara uppmärksamma på perspektiv som: läs- och skrivsvårigheter, kulturella skillnader och olika familjekonstellationer. Vi har strävat till att ha en normkritisk infallsvinkel i syfte att beakta individer som kan anses att inte passa normen. Här diskuterades också olika personlighetsdrag som högkänsliga personer (eng. Highly Sensitive Persons, HSP). Enligt SFH, Sveriges förening om högkänslighet är högkänslighet varken en sjukdom eller funktionsnedsättning utan ett personlighetsdrag (Sveriges förening för högkänsliga, u.d.).

Vi försökte beakta allt detta i utvecklingen av dialogdukens uppbyggnad i form av språk och ordval. Instruktionerna till skolcoachen innefattar också den inkluderande aspekten genom att betona att alla deltar utgående från sin egen förmåga. Utformningen av frågorna och

tankarna i dialogduken är framtagna på ett sätt som är tänkt att bejaka olikheter och inte exkludera någon.

6.3.3 Förbättringar i samband med loop 2

Skribenterna gick grundligt igenom dialogduken genom att reflektera över varje ruta och frågeställning (Figur 18). Syftet och målsättningen med verktyget var hela tiden centralt med i tankarna. Det här ledde till att vi gjorde omformuleringar i texten på duken. Text ändrades för att bättre avspegla syftet. Vi förkortade och förenklade texten i de flesta rutor och tog bort tillägsfrågor som var överflödiga. Till exempel i samtal med personer som har kognitiva svårigheter eller språkliga svårigheter blir det extra viktigt att använda ett enkelt och tydligt språk i sin kommunikation (Ivarsson Holm, Oritz, & Wirbing, 2013, s. 57). Genom att korta ner texterna ges även mera utrymme för den inre dialogen, där personen får lyssna på sig själv och hitta sitt eget svar. Genom att inte be om förklaringar stöds också var och ens möjlighet att acceptera och notera de andras svar. Risken blir mindre att deltagarna jämför sina förklaringar och ställer dem mot varandra. I bästa fall väcks en nyfikenhet kring varifrån den andras känslönskan kommer och en vilja att förstå den.



Figur 18. Grundlig genomgång och reflektion av dialogduken #orka 1.4.2022

I figurerna 19 och 20 ses hur ändringar gjordes i rutan som handlar om kvällen och natten. Ett bra exempel på hur texten förenklades och kortades ner. Rutorna fick även tydligare rubriker. För att underlätta läsningen valde vi även att använda standardformuleringen *Här finns plats att skriva ner tankar* i rutorna. Denna formulering är inte heller tvingande i fråga om att det måste göras anteckningar. För de rutor som har två delar skapades även en enhetlig linje. Del två i rutan fick kursiverad stil och inleds med uttrycket *Fundera kring*. I några av rutorna hade vi haft uppmaningar att anteckna något även i andra delen. Denna ändring innebar en liten förenkling på den punkten. I rutan gällande kväll och natt fanns dessutom frågeordet *varför* i första versionen. Även om ordet i sammanhanget inte var direkt konfronterande eller provocerande så valde vi att omformulera.

SJU Kvällsrutiner och natt.

Varför sover vi? Hur är en bra natt? Vad ska en bra natt ge dig? Hur känns det efter en bra natt? Diskutera och skriv upp två gemensamma svar per fråga:

Vilka kvällsrutiner hjälper att ge dig en bra natt? Vilken känsla och vilka tankar mår du bra av att ha när du går och sover? Diskutera.

Får vi första och andra delen av rutan att hänga ihop?

Figur 19. Rutan om kvällsrutiner och natt innan redigering i loop 2.

ÅTTA Kvällsrutiner och natt.

Hur är en bra natt? Hur känns det efter en bra natt?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:

Vilka kvällsrutiner är bäst för dig?

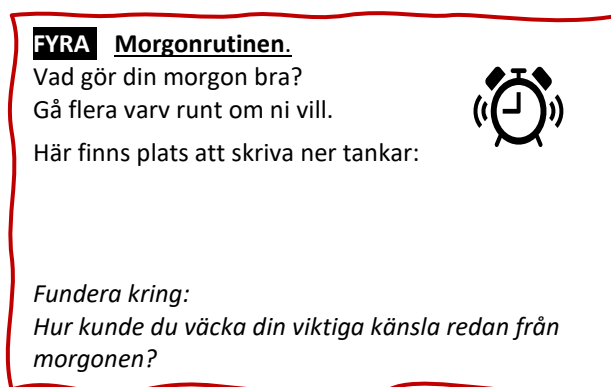
Vilken känsla mår du bra av att ha när du går och sover?

Figur 20. Rutan om kvällsrutiner och natt efter textredigering i loop 2.

Respons hade kommit om att känslomenyn inte var lika tillgänglig för alla runt duken. Vi instämde i detta och konstaterade att känslomenyn inte fyllde sin funktion då den var

placerad i det ena hörnet. Beslutet togs att göra plats för två likadana känslomenyer längs långsidorna på duken. Vi pratade också om möjligheten att eventuellt ha känslomenyn på flera små ark, så att deltagarna i samtalet kunde ha varsin meny i handen. Vi såg detta som ett möjligt komplement – men enades om att menyn behöver finnas jämnt tillgänglig på duken också. Duken blir mera lättanvänd när konceptet är ”allt i ett”.

Grafiken och färgsättningen av duken som hittills enbart ytligt hade diskuterats i gruppen blev denna gång också aktuell. Här använde vi även den feedback vi fått av skoleleverna. En av eleverna tyckte att färgen skulle vara röd på duken. De orangefärgade ramarna ändrades till röda. Vi kom också överens om att tillsätta bilder i dialogrutorna, för att göra hela duken mera visuellt tilltalande. Bilderna kan också bidra till att göra duken mera lättläst, då de illustrerar vad rutan handlar om. En ny version med lite bilder och smileys skapades. I Figur 21 ses ruta fyra med illustration. Rutan handlar om morgonrutinen och har fått en bild av en väckarklocka.



Figur 21. Ruta fyra. Rutan handlar om morgonrutinen och har fått en illustrerande väckarklocka.

Tanken att eventuellt även göra en permanent duk, vilket också önskades av en skolcoach, med mera färgglada färger diskuterades. Den mera hållbara versionen kunde existera parallellt med den versionen vi hittills planerat, som är lätt att printa ut. En mer hållbar duk skulle stöda hållbarhetstänket medan en version som kan printas ut när som helst är betydligt mera lättillgänglig.

I samband med att texten på dialogduken granskades och omformulerades såg vi också skäl att granska de medföljande instruktionerna. Vi kände oss tillfreds med innehållet i instruktionerna – men ville även här närma oss formuleringen kritiskt. Vid genomläsningar under processen hade till exempel ett par upprepningar kunnat konstateras. Som resultat av

granskningen blev instruktionen något nedkortad. Valet gjordes också att kursivera några centrala uppmaningar till skolcoachen.

Som resultat av förändringarna hade vi en förbättrad version av dialogduken #orka klar. Enligt den ursprungliga planen var tanken att ännu en gång testa den ute i skolorna. Vi valde dock att testa duken på delvis samma ungdomar som hade testat den i loop 1. Vi var intresserade av att se hur den nu fungerade och vad ungdomarna tyckte om den nyaste versionen.

6.3.4 Språkaspekten

Hela processen har skett i miljöer med svenska som arbetspråk, och även målgruppen är svenskspråkig. Dialogduken och dess uppbyggnad kring språket har varit av stor betydelse under utvecklingsprocessen. Under processen har vi kommit till insikt hur viktigt språk och ordval är. Språket och dess uppbyggnad har haft stor betydelse i detta verktyg och vi har under processen lagt en väsentlig fokus på detta. Eftersom verktyget vi skapat är på svenska har vi endast fokuserat på det svenska språkets nyanser. Om dialogduken skulle översättas till finska, engelska, eller annat språk, behöver även där de olika språkens nyanser och känslor övervägas och prövas.

6.4 Loop 3

Under vecka 15 och 16 testade skribenterna själva igen #orka tillsammans med bekanta ungdomar. De kunde notera och kommenterade hur verktyget utvecklats sedan loop 1, utifrån deras och skolcoachernas feedback. De tyckte det var positivt då duken nu hade mera bilder och färg. De tyckte också att texten i rutorna var tydligare och bättre formulerad. De kommenterade att det var mera luftigt och städat. Vi fick ytterligare insikter om hur viktigt det är att duken är visuellt tilltalande. Efter dessa testningar gjordes de sista ändringarna. Ungdomarna uppmärksammade också ett stavfel och att ett ord fallit bort. Vi gjorde även en insats för att snygga till duken och rutorna ytterligare genom att se över placering och storlek av bilderna. I Figur 22 presenteras den slutliga versionen av känslomenyn.



Figur 22. Lilla känslomenyn, den slutliga versionen

6.5 Slutprodukten - Det färdiga verktyget

Resultatet av vår arbetsprocess blev ett lättanvänt funktionellt verktyg i form av en visuellt tilltalande dialogduk med ett tillhörande instruktionsblad. Den slutliga versionen av duken finns i bilaga 2 och instruktionsbladet i bilaga 3. Tanken är att duken skall finnas tillgänglig på nätet (via Folkhälsan) och att den lätt ska kunna printas ut i storlek A2 (två A3:ans papper) av vem som helst. Dialogduken är ämnad för skolcoacher, men kan även användas av övriga professionella som möter ungdomar i sitt arbete. Målgruppen är elever i årskurserna 7-9 och andra stadiet.

Dialogdukens namn är #orka och grundtanken är att #orka bidrar till en relationsskapande och resurstärkande dialog mellan skolcoachen och elever samt även mellan eleverna. Samtal kring dialogduken kan stöda individen till goda vardagsrutiner och på så sätt främja den psykiska hälsan. Dialogduken #orka är tänkt att användas i en grupp på cirka 2–5 personer, men det skall även gå att använda duken med enskilda elever.

Duken kan även printas ut och plastas in – för en mera hållbar version. Då skriver eleverna inte sina tankar och funderingar direkt på duken utan på skilda papper. På detta vis kan samma duk användas om och om igen.

7 Utvärdering

Här kommer vi närmare att utvärdera och kritiskt granska hela vårt examensarbete gällande tillförlitligheten, trovärdigheten, de etiska aspekterna, hela arbetsprocessen och själva verktyget. Förverkligande av arbetes syfte och målsättning tas upp under rubrik 8 Avslutande diskussion.

7.1 Tillförlitlighet och trovärdighet

Enligt Eliasson (2018, s. 14) är undersökningens tillförlitlighet ett utgångsläge som måste försäkras från början för att öka trovärdigheten. Då man talar om tillförlitlighet brukar man nämna begrepp som reliabilitet och validitet. Reliabilitet kommer från engelskans "rely on", vilket översatt till svenska betyder ungefär att "lita på". Validiteten beskriver studiens giltighet och ifrågasätter om undersökningen verkligen mäter de variabler som studien har för avsikt att mäta. Många forskare föredrar att inte använda begreppet validitet vid kvalitativa undersökningar utan utgår mera allmänt från trovärdighet (Kristensson, 2017, s. 124). Reliabilitet och validitet hänger såtillvida samman då desto högre reliabilitet en studie

har, desto större sannolikhet är det för att en studie ska erhålla hög validitet. (Eliasson, 2018, s. 16).

Vår ambition och avsikt var att säkerställa tillförlitligheten och trovärdigheten genom att välja metoder och tillvägagångssätt som lämpar sig för arbetet. Vid val av teoretiska referensramar och i den teoretiska diskussionen strävar vi till att begränsa oss till litteratur och forskning som är relevant för arbetet och redogöra för denna relevans. Vidare var avsikten att vara systematiska, noggranna och transparenta längs hela arbetsprocessen och i redogörelsen av den.

Arbetsprocessen har skett genom en växelverkan mellan empiri och teori. Det empiriska materialet bidrar till att stärka verktygets trovärdighet. Vi har skapat oss en bild av skolcoachens arbetsuppdrag såväl via styrande dokument som via erfarenheter på individnivå. Vid val av tema för verktyget bekräftades temats relevans även mot aktuella undersökningar. Verktyget som utvecklats har också testats och kommenterats av de tänkta användarna. Trovärdigheten stärks också av responsen från testningarna av verktyget som appliceras i vidareutvecklingen av verktyget. Responsen medför insikter i upplevda, sociala och emotionella uppfattningar som respondenterna erfarit. Detta ger möjlighet till förståelse som erbjuder djupare kunskap om deras upplevda situationer och behov som ställs mot verktyget.

Som förverkligare av processen och skapare av verktyget bedömer vi att arbetet når upp till en tillräcklig grad av tillförlitlighet och trovärdighet. Vid skrivande av texten kring arbetsprocessen och utvecklingsprocessen i examensarbetet konstaterade vi att detta kunde ha underlättats av en högre grad av systematik i dokumentation och uppföljningen under arbetets gång. All nödvändig information fanns att tillgå, men inte alldeles enkelt och överskådligt. Vissa moment hade också kunnat vara något mera strukturerade i såväl planering som utförande. I ett kvalitativt arbete är det långt upp till läsaren - och i detta fall även uppdragsgivaren - att bedöma huruvida resultatet upplevs tillförlitligt och trovärdigt. Vår förhoppning är att verktyget #orka fyller kraven och ska kunna erbjudas till användarna.

7.2 Forskningsetiska frågeställningar

I samband med ett examensarbete bör de etiska aspekterna tas i beaktande. Vårt arbete gjordes på tre huvudsakliga nivåer; insamling av skolcoachernas erfarenhet, bearbetning av den insamlade informationen till en slutprodukt och implementering av slutprodukten i användningssyfte. På samtliga nivåer möts vi av olika former av etiska frågeställningar.

Insamlingen av data går till såsom tidigare beskrivits. Identiteten och skoltillhörigheten av de skolcoacher som bidragit till vårt projekt genom att dela med sig av sina erfarenheter är enbart känt av oss som utvecklare av verktyget. Detta hålls anonymt för att undvika de etiska dilemman. Vi vill inte riskera att eleverna upplever att deras situation kan kännas igen, då deras coach delar med sig av sina idéer till det här projektet. Det kan skada elevernas tillit till coachen – då hen kan upplevas bryta ett förtroende. Elevernas känsla av trygghet och tillit för sin coach är kritiskt för att de skall kunna begära hjälp och stöd av hen (Leppä, 2010, s. 75).

Utifrån skolcoachernas idéer så skapade vi verktyget. Dialogdukens användning testades av skolcoacher/ oss för att undersöka ifall den uppfyller sitt syfte. Eleverna var i den här situationerna del av testsituationen, därmed behövdes deras medgivande på förhand. Eftersom elevernas identitet inte avslöjades och det som skulle diskuteras kring dialogduken inte torde vara av känslig natur så behövdes inte föräldrarnas medgivande (Forskningsetiska delegationen, 2012, ss. 18-19) . Ett möjligt etiskt dilemma kring användningen av dialogduken kan uppstå. Den är ämnad att fungera som ett redskap för coachen, ett riktigivande verktyg. Ifall coachen i fråga i stället använder dialogduken på rutin, utan att lägga ner eftertanke eller saknar viljan eller förmågan att bejaka helheten, finns det en risk att verktyget förlorar dess funktion. Komplexiteten kring hur barn och unga upplever situationer skall inte underskattas och är svår att fånga i endast en dialogduk. Därmed krävs fortfarande initiativtagande och aktiv närvaro av skolcoachen för att bemöta eleven på ett givande vis. För att undvika att vår dialogduk skulle motarbeta sitt eget syfte, så tillsatte vi en informativ station på duken.

Genom hela processen att utveckla dialogduken har vi utgått från god vetenskaplig praxis, vilket har sin grund i ärlighet, transparens och ett källkritiskt förhållningsätt med ansvarsfull kommunikation (Forskningsetiska delegationen, 2012, ss. 18-19). Vi har även beaktat socionomens yrkesetiska principer, såsom att motverka diskriminering, ta vara på resurser, den unika människan samt rättigheten att uttrycka känslor (Talentia ry, 2018, ss. 7-8). De etiska värdena har genomsyrat arbetets tre nivåer och vi har varit måna om att beskrivningen av processen skall vara transparent och utförande. Skolcoachernas anonymitet och skoltillhörigheter har förblivit skyddade. Vi har även reflekterat kring dialogdukens design, så att den skall vara lämpad till att möta olika människor i olika situationer. I vår diskussion om olika möjligheter kring testningarna och deras utföranden var de etiska värdena centrala. Vi reflekterade över möjligheten att vara närvarande då verktyget testades och på så sätt kunna göra egna observationer. Alternativet var att inte närvara och i stället utgå från

skolcoachernas respons. Tanken om att vara närvarande för att iakttä och utvärdera då dialogduken används och testas av skolcoacherna avfärdades dock. Delvis på grund av de rådande omständigheterna och de restriktioner Covid-19 medfört, men också då vi inom gruppen ansåg att vår närvaro skulle påverka dynamiken och dialogens naturlighet och öppenhet. Vi ansåg att vi hade motarbetat vår ambition att få en uppriktig upplevelse i form av en frispråkig och ärlig dialog om vi hade varit närvarande då skolcoacherna testade verktyget. Vidare ansåg vi att om vi som utvecklade verktyget utfört eller deltagit i testandet av för oss obekanta personer, hade eventuell problematik som kan anses vara av sådan karaktär att det kräver yttre insatser uppkommit. Ansvarsfrågan och skyldigheten att ingripa och föra eventuella ärenden vidare hade riskerat bli ohållbara och etiskt tvivelaktiga. Ansvar och respekterandet av skolcoachernas ställning och arbetssätt gentemot deras elever ansågs som högprioriterat. Deras tidsanvändning samt val av elever att delta i testandet av dialogduken, ansåg vi att de bäst själva avgör.

För att tydliggöra processen för alla inblandade i testsituationen, så borde vi ha skapat ett skilt dokument där processen detaljerat skulle ha beskrivits, detta gjordes emellertid inte. Det blev oklart för en av skolcoacherna som vi hade kontakt med i början att hen även förväntades testa verktyget i ett senare skede. Här borde vi ha varit tydligare i skrift och tal.

7.3 Arbetsprocessen

I den respons vi har emottagit från skolcoacherna har kritiken varit positiv och konstruktiv under processen. Deltagande elever har enligt skolcoacherna upplevt dialogduken #orka som ett positivt och värdefullt verktyg, med vars hjälp nya tankar och insikter har framkommit. Dialogen har löpt spontant och uppriktigt och enligt responsen har nya insikter för såväl de som testat verktyget som för skolcoachen uppkommit. Responsen från skolcoacherna samt de inom gruppen utförda testerna har påvisat att verktyget uppfyller vår ambition att det ska fungera som relationsskapande och resurstärkande. Vidare vill vi nämna att skribenternas egna test av duken, med för dem bekanta ungdomar, i samtliga fall har visat sig vara mycket lyckade och medfört nya insikter och ny förståelse för hur ungdomarna tänker och ser på saker. Det kanske mest förvånande i våra mätningar har varit just bland våra test inom gruppen. Där har det som sagt handlat om bekanta ungdomar i form av till exempel egna barn samt deras vänner. I dessa sammanhang har framkommit totalt nya insikter - och känslor över att man inte riktigt har känt personerna innan på det sätt man föreställt sig göra.

Vår intension från början var att testa verktyget två gånger ute i skolorna. På grund av fördröjning av skolcoachernas respons i loop två beslöt vi enhälligt att testa det förbättrade verktyget på delvis samma bekanta ungdomar som deltog i loop ett. Vi kunde konstatera att det var ett positivt beslut, eftersom de kunde ge feedback om verktygets förändring. Cirkeln blev således sluten i det här skedet.

Gruppdynamiken inom vår grupp har fungerat exceptionellt bra med tanke på att vi alla kommer från olika bakgrunder och med olika erfarenheter. Detta faktum anser vi att har varit berikande och bidragit till ett bättre resultat. Åsikter, nya insikter och erfarenheter har ständigt utbytts såväl inom den teoretiska delen som i utvecklingen av verktyget. Växelverkan har fungerat bra även om den fysiska distansen och arbetandet genom Microsoft Teams stundvis har skapat tekniska problem. Som tillägg till detta kan nämnas att processen ibland har fördröjts eftersom vi har haft för vana att i detalj granska och syna alla tankar och infallsvinklar. Detaljer har diskuterats och justerats på en hög nivå vilket vi ibland har varit tvungna att påminna oss om, då vi riskerat att fastna i vissa moment.

I praktiken har arbetet i regel fungerat som så att vi under våra möten har kommit överens om de individuella ansvarsområdena och uppgifterna som görs på egen hand innan nästa möte. Därutöver har vi också delgett tankar, länkar och dokument utöver mötestider genom Microsoft Teams chattfunktion. Vi har också kommunicerat över meddelandetjänsten WhatsApp, i en grupp som vi skapade. Även e-post och vanliga samtal mellan medlemmarna har varit förekommande. Förutom våra möten för gruppen har vi också haft handledning regelbundet samt deltagit i ett idéseminarium och ett mellanseminarium. Det är svårt att återge total tid spenderad för detta arbete, främst då det är svårt att mäta den individuella tidsanvändningen varje enskild gruppmedlem har spenderat på arbetet. Enligt Microsoft Teams har våra möten med endast gruppmedlemmarna, sammanlagt varat i drygt 50 timmar, med andra ord totalt 208 arbetstimmar (52 h x 4). Dessa timmar är endast en liten del av den totala arbetsinsatsen, men får visa hur väl och gärna vi samarbetat trots de geografiska avstånden.

7.4 Verktyget

Vårt syfte att skapa ett verktyg som stöder elevernas psykiska hälsa och stärker skolcoachernas roll inom den förebyggande och främjande elevvården förefaller sig med nuvarande mått ha uppfyllts till den grad att vi känner oss nöjda med resultatet. Sammantaget ger den kvalitativa utvärderingen av resultatet oss denna insikt och belåtenhet, trots att vi

samtidigt känner att ett funktionellt arbete som resulterat i en fysisk produkt, är svår att mäta utan en längre och mera ingående testperiod. Den empiriska delen samt den teori vi stöder oss på ger oss en hög tro på tillförlitligheten. Den respons vi stöder denna uppfattning på bygger till hög grad på den upplevda sociala och emotionella uppfattningen av verktyget och dialogerna vi tagit del av. Skolcoachernas, samt våra egna upplevelser kring dialogduken #orka har bidragit till en mycket detaljrik och djup insikt i hur verktyget har upplevts av ungdomarna. Detta har bidragit till en för oss hög tillförlitlighet, vilket vi också siktade på.

7.5 Vidareutveckling av dialogduken #orka

Övriga alternativa användningsmöjligheter kring dialogduken #orka kom på tal under processens gång. Här följer en lista på alternativa användningssätt. Dessa är emellertid inte testade. Det är den professionellas kreativitet som sätter ramarna på hur duken även kan användas på ett annorlunda sätt.

- Slå två tärningar och diskutera kring temat med samma nummer med eleven/elever som sitter närmast dig/bakom dig/på samma rad som dig.
- Rita, måla ”din bästa skoldag” som en serie från morgon till kväll.
- Skriv en uppsats utgående från varje frågeställning ” Min bästa vardag” från att jag stiger upp tills jag går och lägger mig.
- Klipp, klistra och gör en dreamboard/visionstavla över din bästa vardag, berätta om vad du lagat för en kompis/vuxen.
- Motionsrunda ute där dessa stationer finns längs banan, man går längs ruten och stannar och reflekterar över frågorna.
- Jobba hemma med duken på egen hand, gå igenom med vuxen på skolan.
- Jobba med duken från en annans människas perspektiv, till exempel eleven säger vad hen tänker att läraren skulle säga och tvärtom. Detta för att öka mentaliseringsförmågan och på samma gång acceptans för oliktänk

Vidareutveckling av dialogduken #orka i form av en applikation kom på tal i ett tidigt skede. Eftersom eleverna idag är vana att arbeta digitalt så kunde en digital applikation vara en bra förlängning på vår dialogduk. Duken kunde även omarbetas och användas inom specialgrupper inom omsorgen. En av skribenterna testade en egen modifierad version av #orka tillsammans med en klient med autistiska drag, vilket visade sig vara väldigt lyckat. Samtal kring morgonrutiner upplevs vanligtvis väldigt provocerande för klienten och slutar ofta i aggressiva utbrott, men då samtalet utgick från ett ”spel” och blev mera lekfullt, så

upplevde sig klienten inte lika provocerad. Efteråt har man kunnat återkoppla till tankarna och känslorna vid dialogduken och på så sätt diskutera morgonrutinerna mera konstruktivt. Som nämnt i loop två (kapitel 6.3.4) så har språket och dess uppbyggnad varit av stor betydelse i arbetsprocessen. Namnet på dialogduken, *#orka*, föddes tidigt och senare insåg vi också möjligheten för användningen av vårt namn i eventuella framtida finska och engelska versioner. Översättningarna *#jaksa* på finska respektive *#cope* på engelska anser vi att kunde vara potentiella namn som vi inom gruppen känner att kan fungera bra.

8 Avslutande diskussion

Vår målsättning att utveckla en lättanvänd, fungerande, tilltalande dialogduk anser vi ha uppnått. Responsen har hjälpt oss att utveckla såväl verktygets språk, uppbyggnad samt den visuella delen. Design, val av färger, placeringar och ordningsföljd av frågor har ständigt bearbetats under processen. Slutprodukten inger oss samstämmigt en hög övertygelse att vi lyckats i vår målsättning. Vårt syfte med att stöda elevernas psykiska hälsa och stärka skolcoacherna i deras roll inom den främjande och förebyggande elevvården, anser vi att vi uppnått på ett för metodvalet adekvat sätt. Syftet framkommer som besvarat i den kvalitativa utvärderingen i form av responsen från skolcoacherna samt den empiriska delen.

Det som verkligen tydliggjordes för oss var hur skolcoachen genom verktyget faktiskt kan stärka sin roll i den generella elevvården. Vikten av relationsskapande dialog, och den låga tröskel som en skolcoach ska ha, bestyrks genom verktyget. Detta kan leda till mera tillit och förtroende till skolcoachen. Vi har även reflekterat över scenariot då eleven är ovillig eller för försiktig att delta. Vi tänker att verktyget även i denna situation fyller en funktion genom att bjuda in till den inre dialogen – och samtidigt möjliggöra att eleven får en skymt av individen bakom titeln skolcoach.

Detta blir även en positiv utveckling för det mångprofessionella teamet som skolcoachen kan vara en del av. I och med att tröskeln kan tänkas sänkas ytterligare genom dialogduken *#orka*, kan det med andra ord innebära att elevers farhågor, problematik eller allmänna tankar kring vardagen kommer till ytan med hjälp av den relationsskapande dialogen. Dessa tankar och insikter skolcoachen kan få ta del av kan alltså bejakas i en större helhet med mål att förebygga och främja elevers välmående och hälsa i de övriga aspekterna som tillhör skolvärlden.

Det skulle vara intressant att få ta del av en kvalitativ studie gällande verktygets betydelse i skolan. Kunde en aktiv användning av dialogduken #orka påverka miljön i skolan på ett positivt sätt?

Under examensarbetets gång har vi kommit till en större insikt att ett ständigt kritiskt granskande av sig själv, sina normer och egna sanningar är centralt. Detta är viktigt för att så objektivt och från så många infallsvinklar som möjligt vara medveten sitt eget agerande så att mötet med en unik elev blir så bra som möjligt. Verktygets utformning speglar detta förhållningssätt.

Källor

- Andershed, A.-K., & Andershed, H. (2019). *Risk och skyddsfaktorer för normbrytande beteende bland unga: Att använda teori och forskning i praktiken*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Andershed, A.-k., Andershed, H., Cater, Å., & Eriksson, I. (2010). *What we know and need to know about factors that protect youth from problems*. Sverige: Örebro Universitet. Hämtat från Elsevier:
<https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042810X00106/1-s2.0-S1877042810015016/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEFYacXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIQCCHy5gdo7pjhweW0%2BJHvGqtHorRc54ftyHLac7tZlZggIjNKKXUGY%2FFEEchb9CbnECTXvwzOB5m7iYwubt3g2> den 8 mars 2022
- Blomqvist, U. (2006). *Mediated peer (to peer) learning*. Stockholm: KTH, Skolan för datavetenskap och kommunikation (CSC), Numerisk Analys och Datalogi, NADA. Hämtat från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:10272/FULLTEXT01.pdf> den 24 januari 2022
- Broberg, A., Almqvist, K., Mothander Risholm, P., & Tjus, T. (2015). *Klinisk barnpsykiolog - Utveckling på avvägar* (2 uppl.). Falkenberg: Natur&Kultur.
- Bähr, K. (2020). *Psykisk ohälsa i skolan - Främja skydda och stärka*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Börjesson, M. (2019). *Hälsofrämjande samtal med tonåringar och unga vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Eriksson, M., Lindström, B., Pelican, J., Espnes, G., Bauer, G., Shifra, S., & Mittelmark, M. (2017). *The handbook of salutogenesis*. Schweiz: Springer Cham.
 doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6>
- Finlands grundlag 731/1999. (u.d.). *Finlands grundlag 731/1999*. Hämtat från Finlex:
<https://www.finlex.fi/finlandsgrundlag> den 2 mars 2022
- Fleming, J., & Ledogar, R. (2008). Resilience, an evolving concept. *Journal of Indigenous Wellbeing*. Hämtat från
https://journalindigenousandwellbeing.co.nz/media/2018/10/3_Fleming.pdf den 20 mars 2022
- Folkhälsans förbund. (u.d.). *Dialogduk vänelever*. Hämtat från Folkhälsan:
<https://www.folkhalsan.fi/globalassets/barn/skola/vanelev-dialogduk.pdf>
 den 20 01 2022
- Folkhälsans förbund. (u.d.). *Vår klass dialogduk*. Hämtat från Folkhälsan:
<https://www.folkhalsan.fi/globalassets/barn/skola/var-klass-dialogduk.pdf>
 den 15 1 2022
- Forskningsetiska delegationen. (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning om misstankar från den i Finland. Forskningsetiska delegationen anvisningar*. Hämtat från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf den 27 03 2022
- Förbundet Hem och skola. (2017). *Värdegrunden - Dialogduk för föräldrar*. Hämtat från Hem och skola: <https://www.hemochskola.fi/material/test-material-3/>
 den 01 20 2022

- Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2016). *Leeds trinity universitet*. Hämtat från School protective factors for behaviour problems: https://research.leedstrinity.ac.uk/ws/portalfiles/portal/278613/Protective_Factors_for_Behaviour_Problems_PITS_AAM_.pdf den 8 3 2022
- Helsingin kaupunki. (den 22 04 2021). *Kouluvalmentaja kuuntelee ja kohtaa oppilaita – koulujen henkilökunta haluaa toimintamallin jatkuvan*. Hämtat från Helsinki: <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/kouluvalmentaja-kuuntelee-ja-kohtaa-oppilaita> den 10 04 2022
- Holm Ivarsson, B. (2016). *MI - motiverande samtal: Praktisk handbok för skolan* (3 uppl.). Stockholm: Gothia fortbildning.
- Hämäläinen, J., & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Isaacs, W. (2000). *Dialogen - och konsten att tänka tillsammans* (2:a uppl.). Stockholm: BookHouse.
- Ivarsson Holm, B., Oritz, L., & Wirbing, P. (2013). *Motiverande samtal -Praktiskt handbok för socialt arbete* (2 uppl.). Stockhom: Gothia fortbildning.
- Iwarsson, P. (2014). *Samtal i skolan:en möjlighet till utveckling*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Johansson, S., & Skärgren , L. (2014). *Socialpedagogik*. Stockholm: Liber.
- Karleby stad. (2021). *Donnerska skolan*. Hämtat från Kokkola Karleby: <https://www.kokkola.fi/sv/fostran-och-utbildning/grundlaggande-utbildning/skolor/donnerska-skolan/> den 10 04 2022
- Kelly, A. (u.d.). *Free Dialogue Sheet Downloads*. Hämtat från Allan Kelly: <https://www.allankelly.net/dialogue-sheets/dialogue-sheets-download/> den 20 01 2022
- Kristensson, J. (2017). *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Leppä, T. (2010). Tavoitteellinnenuorisotyö koulussa- monialaista tukea kasvuun,hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen. *Nuorisotutkimuslehti*, 75.
- Lumenlearning*. (u.d.). Hämtat från The humanistic perspective: <https://courses.lumenlearning.com/wm-lifespandevelopment/chapter/the-humanistic-perspective/> den 25 mars 22
- Lunabba, H. T. (2013). *När vuxna möter pojkar i skolan - insyn, inflytande och sociala relationer*. Helsingfors: Finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området.
- Lunabba, H. T. (2015). Recognizing boys from a relational perspective. i C. Hällgren, E. Dunkels, & G.-M. Frånberg, *Invisible boy. The making of contemporary masculinities*. (ss. 69-78). Umeå: Umeå Universitet.
- Lunabba, H. T. (den 07 11 2019). *Relationsbaserat välfärdsarbete i skolan, 7.11.2019*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/relationsbaserat-valfardsarbete-i-skolan_lunabba.pdf den 04 03 2022
- Löv, M. (den 05 02 2022). *Skolcoachen är en trygg vuxen i skolan*. Hämtat från Yle: <https://svenska.yle.fi/a/7-10012473> den 10 04 2022
- Mieli rf. (u.d.). *Må bra tillsammans-luftballong*. Hämtat från Mieli rf.: <https://mieli.fi/sv/material-och-utbildningar/material/ma-bra-tillsammans-luftballong/> den 27 mars 2022

- Mieli rf. (u.d.). *Må bra-hand*. Hämtat från Mieli rf.: <https://mieli.fi/sv/material-och-utbildningar/material/ma-bra-hand-poster/> den 27 3 2022
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motiverande samtal* (3 uppl.). (C. Å. Farbring, Övers.) Stockholm: Natur&Kultur.
- Nelson- Jones, R. (2005). *Grundläggande samtalsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nivala, E., & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskunta*. Gaudeamus.
- Page, N., & Czuba, C. (1999). Empowerment; what is it. *journal of extension vol 37, number 5*. Hämtat från <https://archives.joe.org/joe/1999october/comm1.php> den 15 mars 2022
- Payne, M. (2015). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Perkins, D., & Zimmerman, M. (1995). Empowerment Theory, Research and Application. *American Journal of Community Psychology, Vol. 23, No. 5*. Hämtat från <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/117200/ajcpbf02506982.pdf?sequence=1> den 20 mars 2022
- Ries, E. (2011). *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Publishing Group.
- Silfverberg, G. (2021). *Etikens dialog-Dialogens etik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Spencer, G. (2014). *Empowerment, Healthpromotion and young people*. London: Tayler and Frances.
- Sternudd-Groth, M.-M., Evermark, M., Bladini, K., Blossing, U., Ekholm, M., Groth, E., . . . Wagnsson, S. (2020). *Skolutveckling genom samtal*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Stiftelsen Svensk Industridesign. (u.d.). *Stiftelsen Svensk Industridesign*. Hämtat från SVID: <https://svid.se/vad-ar-design/designordlista/> den 7 3 2022
- Svensk Sjuksköterskeförening. (u.d.). *Dialogduken*. Hämtat från Svensk Sjuksköterskeförening: <https://www.swenurse.se/publikationer/dialogduken> den 20 01 2022
- Sveriges förening för högkänsliga. (u.d.). *Om högkänslighet*. Hämtat från Sveriges förening för högkänsliga: <https://www.hspforeningen.se/hogkanslighet/om-hogkanslighet/> den 20 4 2022
- Swärd, H., Meeuwisse, A., & Sunesson, S. (2006). *Socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Talentia ry. (2018). *Vardagen, värderingarna och etiken - etiska principer för yrkespersonen inom det sociala området*. Hämtat från <https://talentia.ejulkaisu.com/2018/etiska-riktlinjer/docs/talentia-etik-2018.pdf> den 25 4 2022
- Tamm, M. (2002). *Psykosociala teorier vid hälsa och sjukdom, 2;a upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- THL. (2022). *Resultaten av enkäten Hälsa i skolan*. Hämtat från Institutet för hälsa och välfärd: <https://thl.fi/sv/web/thlfi-sv/forskning-och-utveckling/undersokningar-och-projekt/enkaten-halsa-i-skolan/resultat-av-enkaten-halsa-i-skolan> den 28 Mars 2022

- Thomasfolk, C. (den 21 12 2020). Skolcoachen ser individen. *Läraren*. Hämtat från <https://www.lararen.fi/skolan/skolcoachen-ser-individen/> den 10 04 2022
- Tuulaniemi, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. Hämeenlinna: Talentum Media Oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). eGrunder. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Finland. Hämtat från <https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/sv/perusopetus/419550/tiedot> den 21 Mars 2022
- Vasa stad. (den 14 10 2021). *Skolcoach är världens bästa jobb*. Hämtat från Vasa: <https://www.vaasa.fi/sv/aktuellt/skolcoach-ar-varldens-basta-jobb/> den 10 04 2022
- Vilkka, H., & Airaksinen, T. (2003). *Toiminallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Westlund. (2009). *Salutogen GPS för ett gott bemötande*. Stockholm: Fortbildning AB.
- Wilhsson, M. (2016). *Ungdomars strävan om att lyckas och nå framgång i livet- skolan som hälsofrämjande arena*. Halmstads universitet, Akademin för hälsa och välfärd. Halmstad: Halmstad university press. Hämtat från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1113234/FULLTEXT01.pdf> den 2 april 2022
- Östnyland. (den 16 03 2022). Sjundeklassarna i Lypa och Ströhö kan få en egen dator redan i höst. *Östnyland*. Hämtat från <https://www.ostnyland.fi/artikel/sjundeklassarna-i-lypa-och-stroho-kan-fa-en-egen-dator-redan-i-host/> den 10 04 2022

Figurförteckning

Figur 1. Dialogens principer (fet stil) och färdigheterna som bär dessa principer.....	15
Figur 2. Modell på en tom dialogduksbotten.	20
Figur 3. Ries loop som beskriver hur produkt går från idé till verktyg.....	23
Figur 4. Examensarbetets utvecklingsprocess	24
Figur 5. En modell till den första prototypen av dialogduken tar form.....	29
Figur 6. Dialogdukens namn och en kort presentation.....	30
Figur 7. Ruta ett. Introducerar dialogduks-metoden och arbetet kring denna dialogduk.....	30
Figur 8. Ruta två. Förberedelser och överenskommelser.....	31
Figur 9. Ruta åtta är den sista rutan. Den uppmuntrar till sammanfattning och lyfter fram skolcoachens ansvar att vara lyhörd för behov av fortsatt stöd.....	31
Figur 10. Ruta tre introducerar fortsättningen och presenterar känslaspekten.	31
Figur 11. Känslomenyn så som den såg ut i loop 1.....	32
Figur 12. Ruta fyra uppmuntrar deltagarna att fundera kring sin morgon och sina morgonrutiner	33
Figur 13. Ruta fem handlar om innehållet i skoldagen.	33
Figur 14. Ruta sex. Rutan handlar om eftermiddagen och fritiden.....	34
Figur 15. Ruta sju som handlar om kvällsrutiner och natt.	35
Figur 16. Ruta fem+, rasterna. Sista rutan som sattes in.....	35
Figur 17. Testning i samband med loop 1, före och efter.....	36
Figur 18. Grundlig genomgång och reflektion av dialogduken #orka 1.4.2022.....	40
Figur 19. Rutan om kvällsrutiner och natt innan redigering i loop 2.....	41
Figur 20. Rutan om kvällsrutiner och natt efter textredigering i loop 2.....	41
Figur 21. Ruta fyra. Rutan handlar om morgonrutinen och har fått en illustrerande väckarklocka.....	42
Figur 22. Lilla känslomenyn, den slutliga versionen.....	43

Tabellförteckning

Tabell 1 Idéer från olika skolcoacher.....	25
Tabell 2. Presentation av dialogdukar vi bekantade oss med.....	27

BILAGA 1. Dialogduken #orka, första versionen

TRE Vi ska prata om hur "min bästa dag" skulle vara. Vi kommer att utgå från upplägget morgonrutin – skoldag – eftermiddag (med läxor) & fritid – kvällsrutiner & natt.

Nämni i tur och ordning en av de känslor du behöver för att en dag ska vara bra. Skriv in känslorna här:

*Vill någon fylla på med flera känslor?
Vill någon berätta varför de valt den känsla de valt?*

FYRA Morgonrutinen. Vad vill du hinna med innan du får iväg till skolan? Nämni i tur och ordning om något som gör din morgon bra. Ett ord räcker. Gå flera varv runt om ni vill. Skriv in orden här:

Hur kunde du väcka din viktiga känsla redan från morgonen?

ETT En DIALOGDUK är ett verktyg som hjälper till att skapa ett bra samtal. Följ numreringen runt duken. Turas om att läsa och turas om att prata. Lyssna på varandra. Här finns varken fel eller rätt – bara olika. Dessutom kan våra svar ändra beroende på dag och humör! Turas om och hjälps åt att skriva ner orden som kommer upp.

Obs! Du som är vuxen, visst har du läst instruktionens A4:an?

FEM Skoldagen. Vilka ämnen (2-4) skulle din bästa skoldag bestå av? Skriv ner ett par ämnen per person:

Varför dessa ämnen? Vilken känsla har du under dessa lektioner? Skriv gärna in de känslor som kommer upp:

SEX Eftermiddag & fritid. Fundera kring hur en bra eftermiddag och kväll kan se ut. Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? Vad kunde ge dig den känslan? När under eftermiddag/kväll är den bästa tidpunkten att göra läxor för dig? Skriv ner ett svar per fråga och person:

Vad annat skulle du göra under kvällen din bästa dag? Intressen, hobby, avkoppling? Skriv ner 1-2 alternativ per person.

Passar det här ihop med din viktiga känsla från ruta tre?

TVÅ Börja med att komma överens om:

Hur länge har vi på oss idag? _____

Välj a eller b :

a. Hinna med alla rutor?
... hur mycket tid per ruta? _____

b. Se hur långt vi hinner?
... och kanske fortsätta en annan gång.

Skriv dagens datum här i rutan och era namn i marginalen där ni sitter. Läs upp lilla känslomenyn. Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu. Det är ok att säga pass.

ÅTTA Avslutning. Hur har diskussionen varit? Följde ni instruktionerna i ruta ett? Följde ni planen i ruta två?

Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu.

Låt talturen gå ännu ett varv runt bordet om någon vill fylla på med någon kommentar.

Vill ni att vi en annan gång pratar vidare om något som kommit upp under diskussionen?

SJU Kvällsrutiner och natt.

Varför sover vi? Hur är en bra natt? Vad ska en bra natt ge dig? Hur känns det efter en bra natt? Diskutera och skriv upp två gemensamma svar per fråga:

Vilka kvällsrutiner hjälper att ge dig en bra natt? Vilken känsla och vilka tankar mår du bra av att ha när du går och sover? Diskutera.

Får vi första och andra delen av rutan att hänga ihop?

#orka En DIALOGDUK för 2-5 personer för att fundera och diskutera kring hur den bästa dagen kunde se ut.

vänta på att #orka – eller planera för att #orka

lilla känslomenyn:

glädje	nyfikenhet	nervositet
lugn	mod	ilska
kärlek	trygghet	avsky
iver	skam	skuld
stolthet	hat	besvikelse
tacksamhet	avund	trötthet
mättnad	sorg	

BILAGA 2. Dialogduken #orka, slutliga versionen

#orka

En DIALOGDUK för 2-5 personer för att fundera och diskutera kring hur den bästa skoldagen kunde se ut.

vänta på att #orka eller planera för att #orka

lilla känslomenyn:

glädje 😄 nyfiken 🙄 nervös 😓 lugn 😌 mod 😊 ilska 😡 kärlek 🥰
 trygg 😊 avsky 😡 iver 😄 skam 😳 skuld 😓 mätt 😞 ledsen 😞 hat 😡 besviken 😞 rädsla 😱 hopp 🥰
 nöjd 😊 tacksam 😊 avund 😡 trött 😴 glädje 😄 nyfiken 🙄 nervös 😓 lugn 😌 mod 😊 ilska 😡 kärlek 🥰

Fundera kring:
Vill någon jylla på med flera känslor?

TRE Vi ska prata om hur "min bästa skoldag" skulle vara. Vi kommer att gå igenom dagen från morgon till kväll.

Nämni i tur och ordning ett av de känslor du behöver för att en dag ska vara bra. Skriv in känslorna här:

ETT En DIALOGDUK är ett verktyg som hjälper till att skapa ett bra samtal. Följ numreringen runt duken. Turas om att läsa och att prata. Lyssna på varandra. Här finns varken fel eller rätt – bara olika. Våra svar kan ändra beroende på dag och humör! Turas om och hjälps åt att skriva ner orden som kommer upp.

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FYRA Morgonrutinen.
Vad gör din morgon bra?
Gå flera varv runt om ni vill.

FEM I skolan.
Hur skulle din bästa skoldag se ut? Vilka lektioner vill du ha?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FEM+ Rasterna.
Hur skulle du tillbringa din bästa rast?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

ÅTTA Kvällsrutiner och natt.
Hur är en bra natt? Hur känns det efter en bra natt?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:
Vilka kvällsrutiner är bäst för dig?
Vilken känsla mår du bra av att ha när du går och sover?

TVA Börja med att komma överens om:
Hur länge har vi på oss idag? _____
Välj a eller b:
a. Hinna med alla rutor?
b. Se hur långt vi hinner?
... och kanske fortsätta en annan gång.
Skriv dagens datum här i rutan och era namn i marginalen där ni sitter.
Läs upp lilla känslomenyn.
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu. Det är ok att säga pass.

NIO Avslutning.
Hur har diskussionen varit?
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu.
Vad tar du med dig från diskussionen?
Vill ni att vi en annan gång pratar vidare om något som kommit upp?

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

TRE Vi ska prata om hur "min bästa skoldag" skulle vara. Vi kommer att gå igenom dagen från morgon till kväll.

Nämni i tur och ordning ett av de känslor du behöver för att en dag ska vara bra. Skriv in känslorna här:

FYRA Morgonrutinen.
Vad gör din morgon bra?
Gå flera varv runt om ni vill.

FEM I skolan.
Hur skulle din bästa skoldag se ut? Vilka lektioner vill du ha?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FEM+ Rasterna.
Hur skulle du tillbringa din bästa rast?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:
Vill någon jylla på med flera känslor?

TRE Vi ska prata om hur "min bästa skoldag" skulle vara. Vi kommer att gå igenom dagen från morgon till kväll.

Nämni i tur och ordning ett av de känslor du behöver för att en dag ska vara bra. Skriv in känslorna här:

ETT En DIALOGDUK är ett verktyg som hjälper till att skapa ett bra samtal. Följ numreringen runt duken. Turas om att läsa och att prata. Lyssna på varandra. Här finns varken fel eller rätt – bara olika. Våra svar kan ändra beroende på dag och humör! Turas om och hjälps åt att skriva ner orden som kommer upp.

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FYRA Morgonrutinen.
Vad gör din morgon bra?
Gå flera varv runt om ni vill.

FEM I skolan.
Hur skulle din bästa skoldag se ut? Vilka lektioner vill du ha?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FEM+ Rasterna.
Hur skulle du tillbringa din bästa rast?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

ÅTTA Kvällsrutiner och natt.
Hur är en bra natt? Hur känns det efter en bra natt?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:
Vilka kvällsrutiner är bäst för dig?
Vilken känsla mår du bra av att ha när du går och sover?

TVA Börja med att komma överens om:
Hur länge har vi på oss idag? _____
Välj a eller b:
a. Hinna med alla rutor?
b. Se hur långt vi hinner?
... och kanske fortsätta en annan gång.
Skriv dagens datum här i rutan och era namn i marginalen där ni sitter.
Läs upp lilla känslomenyn.
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu. Det är ok att säga pass.

NIO Avslutning.
Hur har diskussionen varit?
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu.
Vad tar du med dig från diskussionen?
Vill ni att vi en annan gång pratar vidare om något som kommit upp?

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:
Vill någon jylla på med flera känslor?

TRE Vi ska prata om hur "min bästa skoldag" skulle vara. Vi kommer att gå igenom dagen från morgon till kväll.

Nämni i tur och ordning ett av de känslor du behöver för att en dag ska vara bra. Skriv in känslorna här:

ETT En DIALOGDUK är ett verktyg som hjälper till att skapa ett bra samtal. Följ numreringen runt duken. Turas om att läsa och att prata. Lyssna på varandra. Här finns varken fel eller rätt – bara olika. Våra svar kan ändra beroende på dag och humör! Turas om och hjälps åt att skriva ner orden som kommer upp.

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FYRA Morgonrutinen.
Vad gör din morgon bra?
Gå flera varv runt om ni vill.

FEM I skolan.
Hur skulle din bästa skoldag se ut? Vilka lektioner vill du ha?
Här finns plats att skriva ner tankar:

FEM+ Rasterna.
Hur skulle du tillbringa din bästa rast?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

ÅTTA Kvällsrutiner och natt.
Hur är en bra natt? Hur känns det efter en bra natt?
Här finns plats att skriva ner tankar:

Fundera kring:
Vilka kvällsrutiner är bäst för dig?
Vilken känsla mår du bra av att ha när du går och sover?

TVA Börja med att komma överens om:
Hur länge har vi på oss idag? _____
Välj a eller b:
a. Hinna med alla rutor?
b. Se hur långt vi hinner?
... och kanske fortsätta en annan gång.
Skriv dagens datum här i rutan och era namn i marginalen där ni sitter.
Läs upp lilla känslomenyn.
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu. Det är ok att säga pass.

NIO Avslutning.
Hur har diskussionen varit?
Säg i tur och ordning ett ord om hur du känner nu.
Vad tar du med dig från diskussionen?
Vill ni att vi en annan gång pratar vidare om något som kommit upp?

SJU Fritid.
Vad skulle du göra på din bästa dag?
Här finns plats att skriva ner tankar:

SEX Läxor.
Vilken känsla behöver du för att fixa läxorna? När är bästa tidpunkten att göra läxor för dig?
Här finns plats att skriva ner tankar:

lilla känslomenyn:

glädje 😄 nyfiken 🙄 nervös 😓 lugn 😌 mod 😊 ilska 😡 kärlek 🥰
 trygg 😊 avsky 😡 iver 😄 skam 😳 skuld 😓 mätt 😞 ledsen 😞 hat 😡 besviken 😞 rädsla 😱 hopp 🥰
 nöjd 😊 tacksam 😊 avund 😡 trött 😴 glädje 😄 nyfiken 🙄 nervös 😓 lugn 😌 mod 😊 ilska 😡 kärlek 🥰

BILAGA 3. Instruktioner för dialogduken #orka

Välkommen till dialogduken #orka

- ett relationsskapande och resursstärkande verktyg

Det är rekommenderat att du som handleder bekantar dig med dialogduken på förhand. Jobba med dialogduken genom att läsa rutorna i nummerordning. Dialogduken är konstruerad så att deltagarna aktivt kan delta genom att läsa frågorna och göra anteckningar i förhållande till hur de sitter runt duken. Du som handledare deltar på samma sätt som de andra deltagarna.

Dialogduken #orka är ett verktyg för relationsskapande och resursstärkande dialog. Tanken är att deltagarna får möjlighet att dela med sig och bli lyssnade på. Det finns inga svar som är mera rätt än andra. Var och en får, enligt sin förmåga, ge sin syn på saken. Att arbeta i grupp kan ge nya tankar och på så sätt stöda var och en i sin situation. Att skapa en vision om hur en bra vardag kan se ut hjälper oss att lära känna oss själva och klargöra vad vi vill. #orka utgår från vardagsrytmen. Om vardagsrytmen är i balans, så blir ansträngningen som krävs i det stora hela mindre. Detta i sin tur stöder vårt välmående.

Din uppgift som handledare är att tillåta deltagarnas svar och bekräfta dem, inte att komma med tips och råd.

Relationsskapandet sker mellan den vuxna och den enskilda deltagaren genom aktivt lyssnande och bekräftelse. #orka möjliggör även relationsskapande mellan de olika deltagarna på samma sätt. Delaktigheten är också resursstärkande och förverkligas genom turtagning och allas deltagande och bidragande.

Styr samtalet att vara respektfullt och varsamt.

Det kan finnas faktorer som deltagaren inte vill dela med sig av. *I dialogen finns ingen förväntan att någon skall förklara sig.*

Alla deltagare får bidra på ett jämlikt sätt. *Reagera om någons svar blir kritiserat eller ifrågasatt.* Ditt eget deltagande och dina personliga svar hjälper att göra diskussionen uppriktig och äkta.

I slutet av diskussionen behöver det komma ett erbjudande från din sida om möjlighet att prata vidare, även enskilt, om tankar som dialogen kanske väckt.

Målgrupp: Elever i åk 7–9 och studerande på andra stadiet, tillsammans med vuxen

Gruppstorlek: Rekommenderas 2–5 personer

Förberedelser och tillbehör: Duken placeras på ett lagom stort bord som deltagarna kan sitta runt. Pennor.

Tidsåtgång: 30–60 minuter.

Verktygets mål och syfte: Relationsskapande och resursförstärkande. Stöda individen till goda rutiner. Främjande av det allmänna och psykiska välmåendet.