



# **Socialpedagogik som stöd för att stärka ungas välbefinnande i skolan**

Anna Lönngrén  
Oona Westerlund

Examensarbete  
Det sociala området  
2022

EXAMENSARBETE	
Arcada	
Utbildningsprogram:	Det sociala området
Identifikationsnummer:	8589 & 8590
Författare:	Anna Lönngrén & Oona Westerlund
Arbetets namn:	Socialpedagogik som stöd för att stärka ungas välbefinnande i skolan
Handledare (Arcada):	Eivor Söderström
Uppdragsgivare:	Esbo stad
<p>Sammandrag:</p> <p>I detta lärdomsprov har vi velat synliggöra hur ungas välbefinnande i skolan kan stärkas med hjälp av ett socialpedagogiskt förhållningssätt med fokus på delaktighet och dialogiskt bemötande. Beställaren för detta arbete är Esbo stad och görs under projektet <i>Gemensam verksamhetskultur och dialoger för välmående elever och studerande</i>. Forskningen kan ge professionella som arbetar med unga inom skolväsendet en mer djupgående inblick i hur man med hjälp av ett dialogiskt bemötande och delaktighet kan stärka ungas välbefinnande i skolan. Frågeställningarna i vårt arbete lyder: ”Hur kan man med hjälp av ett dialogiskt bemötande stärka ungas välbefinnande i skolan?” och ”Hur kan man med hjälp av delaktighet stärka ungas välbefinnande i skolan?”. I kapitlet <i>Tidigare forskning</i> lyfter vi fram socialpedagogiskt arbete i skolor samt dialogens och sociala kapitalets betydelse för välbefinnande. I kapitlet <i>Teoretisk referensram</i> har vi tagit fasta på dialogiskt bemötande samt delaktighet ur ett socialpedagogiskt perspektiv. Delaktighet har vi delat in i tre aspekter: deltagande, aktörskap och tillhörighet. För att få mer djupgående kunskap har vi utfört en kvalitativ intervjustudie där vi intervjuat fyra professionella som arbetar med unga inom skola. Resultaten bekräftar det vi lyft fram i kapitlen <i>Bakgrund</i>, <i>Tidigare forskning</i> och <i>Teoretisk referensram</i>. Enligt resultaten är det viktigt att bemöta eleven med öppenhet och nyfikenhet samt att se och höra varje elev skilt. Respondenterna lyfter fram att det är viktigt att utgå från eleven, elevens tankar och önskemål och lyfta fram elevens styrkor. Klassgemenskapen ansågs viktig. Vikten av gruppuppstärkande lektioner betonades men samtidigt kom de fram att det finns tids- och resursbrist. Covid-19 har påverkat möjligheten att ordna grupper.</p>	
Nyckelord:	Socialpedagogik, välbefinnande, dialogiskt bemötande, delaktighet, unga, skola, Esbo stad
Sidantal:	66
Språk:	Svenska
Datum för godkännande:	

DEGREE THESIS	
Arcada	
Degree Programme:	Social Services
Identification number:	8589 & 8590
Author:	Anna Lönngren & Oona Westerlund
Title:	Social pedagogy for strengthening young people´s well-being at school
Supervisor (Arcade):	Eivor Söderström
Commissioned by:	City of Espoo
<p>Abstract:</p> <p>In this degree thesis, we want to make visible how a social-pedagogical approach with focus on participation and dialogical interaction can strengthen young people´s well-being in schools. The degree thesis is commissioned by City of Espoo and is part of the project Gemensam verksamhetskultur och dialoger för välmående elever och studerande. The aim of this study is to give professionals working with young people´s well-being a deeper insight about how dialogical interaction and participation can strengthen young people´s wellbeing in school. The questions asked ” How can dialogical interaction strengthen young people´s wellbeing in schools?” and ”How can participation strengthen young people´s wellbeing in schools?”. In our chapter <i>Previous research</i>, we studied topics such as social pedagogy in schools and the meaning of dialogue and social capital for well-being. Our theoretical frame is based on a social pedagogical perspective on dialogical interaction and participation. Participation is divided into three aspects: participating, doing and belonging. In order to get more knowledge, we made a qualitative interview where we interviewed four professionals working with young people in schools. Our results confirm what we discussed in the <i>Chapters background</i>, <i>Previous research</i> and <i>Theoretical frame</i>. According to our results, it´s important to be open and interested towards the pupils, to listen and to see them as individuals. The respondents discuss the importance of focusing on the pupil, the pupil´s thoughts and wishes and bring up the pupil´s strengths. The class was thought to be an important community. The importance of group strengthening classes were highlighted but also challenges such as lack of time and resources. Covid-19 also had an impact on the possibilities to arrange different kind of groups.</p>	
Keywords:	Social pedagogy, well-being, participation, social interaction, youth, school, the city of Espoo
Number of pages:	66
Language:	Swedish
Date of acceptance:	

OPINNÄYTE	
Arcada	
Koulutusohjelma:	Sosiaaliala
Tunnistenumero:	8589 & 8590
Tekijä:	Anna Lönngren & Oona Westerlund
Työn nimi:	Sosiaalipedagogiikka tukena nuorten hyvinvoinnin edistämässä kouluissa
Työn ohjaaja (Arcada):	Eivor Söderström
Toimeksiantaja:	Espoon kaupunki
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Tässä opinnäytetyössä haluamme tuoda ilmi, miten sosiaalipedagogisella lähestymistavalla, joka keskittyy dialogiseen kohtaamiseen ja osallisuuteen, voidaan tukea nuorten hyvinvointia kouluissa. Opinnäytetyö on osa Espoon kaupungin tilaustyötä ja projektia <i>Gemensam verksamhetskultur och dialoger för välmående elever och studerande</i>. Tämä opinnäytetyö voi antaa kouluissa työskenteleville ammattilaisille käsityksen siitä, miten osallisuuden ja dialogisen kohtaamisen avulla voidaan tukea nuorten hyvinvointia kouluissa. Meidän tutkimustamme ohjaavat kysymykset ovat: “Miten dialogisella kohtaamisella voidaan vahvistaa nuorten hyvinvointia kouluissa?” ja “Miten osallisuudella voidaan tukea nuorten hyvinvointia kouluissa?” Opinnäytetyötämme varten olemme lukeneet aikaisempaa tutkimusta sosiaalipedagogisesta työtoteesta kouluissa, sekä sosiaalisen pääoman merkityksestä yhteydessä hyvinvointiin. Teoreettisessa viitekehityksessämme tuomme ilmi dialogisen kohtaamisen ja osallisuuden sosiaalipedagogisesta näkökulmasta. Osallisuuden olemme jakaneet kolmeen osaan: osallistumiseen, toimijuuteen ja kuulumiseen. Teimme kvalitatiivisen haastattelun saadaksemme lisää tietoa tutkimusaiheistamme. Olemme haastatelleet neljää ammattilaista, jotka työskentelevät nuorten kanssa kouluissa. Tulokset tukevat sitä, mitä tuomme esille luvuissa <i>Tausta, Aikaisempi tutkimus</i> sekä <i>Teoreettinen viitekehys</i>. Tulostemme mukaan on tärkeää kohdata oppilas avoimuudella ja uteliaisuudella, sekä nähdä ja kuulla jokainen oppilas erikseen. Vastaajat painottivat oppilaiden vahvuuksien korostamista. Myös oppilas ja hänen ajatuksensa ja toiveensa toimivat työn lähtökohtana. Luokkayhteisö koettiin tärkeänä. Ryhmäytymistä tukevia tunteja pidettiin keskiössä, mutta aika- ja resurssipula nähtiin samalla haasteena. Esille nostettiin myös, että Covid-19 on vaikuttanut mahdollisuuksiin järjestää erilaisia ryhmiä.</p>	
Avainsanat:	Sosiaalipedagogiikka, hyvinvointi, dialoginen kohtaaminen, osallisuus, nuoret, koulu, Espoon kaupunki
Sivumäärä:	66
Kieli:	Ruotsi
Hyväksymispäivämäärä:	

# INNEHÅLL

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>8</b>
<b>2 BAKGRUND</b> .....	<b>9</b>
2.1 Välbefinnande .....	9
2.2 Socialpedagogiskt förhållningssätt.....	11
2.3 Ungdomstiden .....	14
2.4 Ungdomsarbete.....	15
2.5 Skola som miljö .....	16
2.6 Elev- och studerandevård .....	17
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>19</b>
3.1 Socialpedagogik i skolan.....	20
3.2 Sociala kapitalets betydelse för välbefinnande .....	21
<b>4 TEORETISK REFERENSRAM</b> .....	<b>23</b>
4.1 Dialogiskt bemötande .....	24
4.2 Delaktighet.....	26
4.2.1 Deltagande .....	27
4.2.2 Aktörskap.....	28
4.2.3 Tillhörighet.....	29
<b>5 Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>31</b>
<b>6 Metod</b> .....	<b>31</b>
6.1 Datainsamling.....	32
6.2 Dataanalys.....	33
6.3 Etiska aspekter.....	34
<b>7 Resultat och analys</b> .....	<b>35</b>
7.1 Dialogiskt bemötande .....	35
7.1.1 Personalens förhållningssätt .....	36
7.1.2 Arbetssätt .....	37
7.2 Aktörskap.....	39
7.2.1 Arbetssätt .....	39
7.1.2 Stärka ungas resurser .....	40
7.3 Deltagande .....	41
7.3.1 Skolgemenskapens betydelse.....	41
7.3.2 Professionellas verktyg .....	42
7.4 Tillhörighet.....	43
7.4.1 Hur den professionella kan stärka känslan av tillhörighet på individnivå .....	43
7.4.2 Att stärka känslan av tillhörighet på gruppnivå.....	45
7.4.3 Främjandet av en accepterande miljö i skolan.....	46
<b>8 DISKUSSION</b> .....	<b>47</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	47
8.2 Metoddiskussion.....	50
8.3 Fortsatt forskning.....	51
<b>9 Källor</b> .....	<b>53</b>

<b>10 Bilagor .....</b>	<b>61</b>
10.1 Bilaga 1.....	61
10.2 Bilaga 2.....	63
10.3 Bilaga 3.....	65

## **Figurer**

Figur 1 En helhetssyn på elev- och studerandevården 2021..... s. 16

## 1 INLEDNING

Detta lärdomsprov utgår från projektet “Gemensam verksamhetskultur och dialoger för välmående elever och studerande” vars beställare är Svenska bildningstjänster vid Esbo stad. Målet med projektet är att främja elevers välbefinnande genom att samla kunskap om arbetssätt, stödåtgärder och verksamhetskultur. Esbo stads svenskspråkiga bildningstjänster ”ansvarar för skolornas elevvård, som främjar och upprätthåller elevens goda lärande, goda fysiska och psykiska hälsa och sociala välbefinnande samt verksamhet som ökar förutsättningarna för dessa.” (Esbo stad 2021)

På Yle kan man läsa om att flickors illamående har ökat och att var tredje flicka berättar om svår eller medelsvår ångest (Pallonen 2021). Även barn och ungas ångest har ökat vilket syns som självskadebeteende samt i att kontaktaganden till tjänster som erbjuder stöd har exploderat (Muutonen 2021). I ett annat inlägg undrar man vad som har hänt i Finland då så många unga mår dåligt (Welling 2021). En artikel tar upp att det behövs mera arbetare till mentalvårdens basnivå (Pohjoinen 2022). På Mehiläinens sidor kan man läsa en artikel som handlar om Covid-19 inverkan på ungas ångest samt att ensamhet syns på mottagningarna. (Mehiläinen, 2020)

Var fjärde ung i Finland lider av mental ohälsa som bland annat ångest, depression och ätstörningar. Inom ungdomspsykiatri har även framkommit att allt fler ungdomar har svårigheter med att utveckla sin identitet vilket tar sig i uttryck i form av svårigheter att reglera känslor samt i självskadebeteende. (Welling 2021) Efter att ha bekantat oss med beställarens önskemål, samt hur dagens unga mår kom vi fram till vår forskningsidé. Ungar idag mår allt sämre. Här föddes tanken om att lyfta fram det socialpedagogiska förhållningssättet med fokus på delaktighet och dialogiskt bemötande för att stärka ungas välbefinnande i skolan. Det socialpedagogiska förhållningssättet har fungerat som grund i våra socionomstudier.

Vi önskar att professionella kan få en djupare inblick i hur man kan stärka elevers välbefinnande ur ett socialpedagogiskt förhållningssätt med fokus på delaktighet och dialogiskt bemötande. Därför har vi forskat kring det socialpedagogiska förhållningssättet och välbefinnande. För att få djupare insikt har vi valt att intervjua professionella som arbetar med ungdomar inom skolor.

## 2 BAKGRUND

I Institutionen för hälsa och välfärds rapport om enkäten Hälsa i skola 2021 lyftes fram att största delen av barn och unga är nöjda med sina liv, men jämfört med skolhälsoundersökningen från 2019 hade nöjdheten med livet minskat. Skolhälsoundersökningen gjordes för fjärde och femteklassare, åttonde och niondeklassister, gymnasieelever på första och andra året samt elever i yrkesskolor på första och andra året. I rapporten lyftes fram att 30 % av flickorna i alla åldersgrupper upplevde ångest år 2021, då motsvarande siffra var 20 % år 2019. Andelen pojkar som kände ångest år 2021 var 8 % medan siffran var 5 % år 2019. Ensamhet hade även ökat för båda könen gällande högstadie- och andra stadiets elever. (Helakorpi & Kivimäki 2021)

Institutionen för hälsa och välfärd rapporterar om att psykiska störningar är väldigt vanliga och störningarna dyker ofta upp första gången i ungdomen. Cirka 20–25 procent av ungdomar lider av någon psykisk störning och det är vanligaste hälsoproblemet bland skolelever och unga vuxna. Även flera olika sorters störningar kan förekomma samtidigt. (Institutet för hälsa och välfärd, 2020a)

Enligt resultaten i skolhälsoundersökningen Hälsa i skola från år 2021, indelat i åk 8–9, gymnasiet och yrkesläroanstalterna med alla kön inräknade, upplever endast ca 11 % av åk 8–9, 10 %, gymnasieelever, samt 26 % elever från yrkesanstalter att de har goda möjligheter att påverka i skolan. Endast 53 %, 64 % och 75 % av eleverna upplever rättvist och omhändertagande bemötande av lärarna. Av eleverna har 3 %, 1 % och 2 % deltagit i skolmobbing minst en gång i veckan. (Institutet för hälsa och välfärd 2021a)

### 2.1 Välbefinnande

Dodge et.al. (2012) skriver att begreppet välbefinnande är komplext att definiera. De föreslår en definition där välbefinnande ses som en balans mellan individens psykiska, sociala och fysiska utmaningar och resurser. De beskriver välbefinnande som något dynamiskt där resurserna är på ena sidan och utmaningarna på andra. Varje gång individen möter utmaningar rubbas balansen. Då resurserna åter möter utmaningarna kan balansen uppnås igen. Kort sagt handlar det om att individen har psykologiska, sociala och fysiska resurser att möta en psykisk, social och/eller fysisk utmaning. (Dodge et.al.

2012) World Health Organization (2021) definierar hälsa som ett tillstånd som innefattar fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte endast frånvaro av sjukdom.

Välbefinnande kan undersökas från både grupp- och individperspektiv. Det kan mätas från ett objektiva eller subjektiva perspektiv. Med det subjektiva perspektivet menas individens egen upplevelse och med det objektiva menas olika yttre omständigheter. Välbefinnande kan undersökas i olika kontexter till exempel inom skola. Subjektivt välbefinnande kan definieras från ett flertal områden som bland annat nöjdhet med det egna livet, nöjdhet med det egna arbetet, mer positiva erfarenheter och få negativa erfarenheter. (Konu 2002 s. 10–12, 16–18)

Sociologen Erik Allardt har gjort upp en välbefinnandemodell som han definierar med tre komponenter: levnadsvillkor (having) sociala relationer (loving) och självförverkligande (being). Han uppger att vi människor har grundläggande behov som vi behöver tillfredsställa. Med ordet ”having” menar han att det finns materiella behov som vi människor vill uppnå. Med begreppet ”loving” menar han att vi har ett behov av att tillhöra olika gemenskaper och bygga upp vår identitet. Han lyfter fram samhörighet där individen får och ger kärlek, upplever att hen är omtyckt och kan ta emot och visa omsorg. Begreppet ”being” handlar om självförverkligande och tar enligt Allardt fasta på varje individs personliga tillväxt, det vill säga integrering till samhället. Med självförverkligande menar Allardt att individen till exempel har möjlighet till hobbyer och fritid, meningsfullt arbete och har möjlighet att delta och påverka sitt eget liv och delta i beslut som berör det egna livet. (Konu 2002 s.19–20)

Den psykiska hälsan främjas bland annat av att stärka delaktighet och socialt stöd samt genom att öka tryggheten och trivseln i närmiljön. (Institutet för hälsa och välfärd 2019) Bland annat Psykporten för unga (2021) lyfter fram att den psykiska hälsan är en viktig del av människans välbefinnande. Wickström & Kvist Lindholm (2020), Lehtonen & Kallunki (2013) och Lyyra et.al. (2016) beskriver i sina forskningar vikten av sociala band. Wickström & Kvist Lindholm uppger att ungdomar upplever bland annat fungerande relationer som en viktig aspekt i att stärka den psykiska hälsan och Lehtonen & Kallunki lyfter fram hur möjligheten för unga vuxna att skapa trygga förtroenderelationer till andra vuxna minskar på deras känsla av ensamhet. Även Lyyra et.al. uppger att stöd av klasskamrater samt föräldrar kan minska på ungas känsla av ensamhet. Ellonen (2008 s. 163) uppger att en socialt stöttande och uppmuntrande miljö

i skolan minskar på risken av depression bland alla elever i skolan. Det behövs en gemensam verksamhetskultur i skolorna där lärarna är närvarande och känner sina elever bra. Ellonen lyfter även betydelsen av jämlik fördelning av stöd från lärare samt att det behövs även andra närvarande vuxna i skolan som kan stöda eleverna. (Ellonen 2008 s. 164–165)

## **2.2 Socialpedagogiskt förhållningssätt**

Socialpedagogik är både ett vetenskapsområde och ett praktiskt arbetsområde. Fast det finns många inriktningar inom vetenskapsområdet lyfter man ofta fram vissa tanke- och arbetssätt som socialpedagogiska. (Nivala 2020) Arbetet kan ses socialpedagogiskt då tankesättet och arbetsgreppet baserar sig på socialpedagogisk teori. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 26) Inom de socialpedagogiska tankesätten har man som målsättning en respekterande och jämlik växelverkan, stödjande och stärkandet av aktörskap och gemenskap, delaktighet för alla, utnyttjande av möjligheter som fås i skapande verksamhet samt reflektion av den verksamhet man gör i relation till en teoretisk referensram. (Nivala 2020) Det socialpedagogiska perspektivet baserar sig på demokratis och jämlikhetens ideal och strävar till att stärka allas delaktighet och deltagande. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 9)

Det sociala i socialpedagogiken handlar om gemenskaper, delaktighet i gemenskaper samt om aktörskap och växelverkan inom gemenskaper. Det handlar om människan i relation till gemenskap och samhället och om fostran inom de relationerna. Slutligen kan det handla om att genom pedagogiska verktyg hjälpa och lindra det som är dåligt i samhället samt om att hjälpa dem som har det sämre ställt. Ofta kan definitionen av socialpedagogik fokusera på någon av dessa tre aspekter. Nivala & Ryyänen (2019) använder sig av begreppet ”kasvu”, vilket vi har översatt till att ”växa som människa” och begreppet ”kasvatus” som vi översatt till ”fostran”. Pedagogik betyder kort sagt ”lära om fostran”. På ett allmänt plan handlar socialpedagogiken om att genom fostran främja förutsättningarna för människors goda samliv samt om att stärka mänskligt och socialt välbefinnande. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 17)

Inom socialpedagogiken är man intresserad av fostran, om dess processer och om att stärka människans möjligheter att växa. I stället för fostran, som kan anses för hierarkisk

för att beskriva det arbete som sker inom ramarna för socialpedagogiken, pratar man ofta om att stöda växandet. Det handlar om att stöda människan till att växa till en individ som kan förverkliga sina egna inre möjligheter och kreativitet och som är öppen till samhällets sociokulturella arv. Därtill handlar det om att stöda individen till att växa till en social aktör som är kapabel att fungera och agera i sin sociala kontext i samråd med andra. Målsättningen är även att stöda individen att utveckla och stärka sin egen identitet, som utvecklas från unika förutsättningar i relation till andra människor. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 17–18) Identitetsutvecklingen är tätt sammankopplat med lärande och sker över allt i relation till andra ting. Individen får en uppfattning om sig själv genom att spegla sig själv mot andra samt genom de förväntningar och normer som råder i hans omgivning och sociala sammanhang. (Cederlund & Berglund 2017 s. 57)

Individens läroprocesser kan stärkas genom olika aspekter. Näst tas upp några av dessa. Den professionella bör ge utrymme åt berättande där meningen ligger i att människan själv skall definiera sin livssituation och vilka problem som hen upplever. Den professionella ska ta fasta på individens positiva sidor, resurser och lyfta fram situationer där personen lyckats. Ett problem ska i stället ses som en utmaning där den professionella kan ta fasta på nyfikenhet, humor, lek- och spelglädje hos individen. (Cederlund & Berglund 2017 s.77–78)

Socialpedagogikens grundnatur beskrivs av den spanska socialpedagogiska teoretikern Jane Trilla med fyra verksamhetsprinciper. De handlar om att stöda människans gemenskapliga grundnatur samt förmågor inom social växelverkan, att rikta fostringsarbetet både på individen och dess sociala sammanhang, om att stöda människan till att i sin vardag tänka och handla och slutligen om att uppmärksamma den samhälleliga dimensionen i fostringsarbete där man genom pedagogiska metoder strävar efter ett mer rättvist och jämlikt samhälle för alla. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 27)

Människor är- och fungerar olika och därför behöver man beakta individuella behov. Det socialpedagogiska förhållningssättet utvecklar goda möten som möjliggör till förändring. Den professionella bör bemöta individer med respekt, optimism, lyhördhet, vänlighet samt humor. För att kunna stå på klientens sida behöver den professionella kunna inspirera och förmedla världen på ett begripligt sätt. (Cederlund & Berglund 2017 s. 79)

Det socialpedagogiska förhållningssättet bygger på att utnyttja individers egna resurser där man utgår från individens styrkor, och arbetar tillsammans med klienten för att hitta lösningar som passar hans situation. Dessa resurser fungerar som en kraftkälla för individens utveckling där fokus ligger på pedagogiska program och färdighetsträning. Inom det socialpedagogiska arbetet är det viktigt att skapa möjligheter för individen att själv få vara med och påverka sin situation och utveckling. Arbetet bygger på ett samarbete mellan brukare och professionell där man tillsammans funderar över olika alternativ. (Cederlund & Berglund 2017 s. 77–78, 111–113)

Målsättningen i det socialpedagogiska förhållningssättet handlar om att gemensamt hitta praktiska lösningar för att göra problem till hanter- och greppbara så att dessa sedan kan börja bearbetas. Den professionella ska lyfta fram individens styrkor i stället för att fokusera på problemet. Centralt blir att i arbetet bygga upp ett positivt klimat som är resursförstärkande och hjälper individen att växa. Arbetet ska kännas begripligt och meningsfullt för klienten. Den professionella bör kunna tänka kreativt, alltså vara öppen gällande olika förståelsemöjligheter angående klienten och våga prova på nya handlingsmetoder för arbetet. Själva processen och framtiden ligger som mål för arbetet. (Cederlund & Berglund 2017 s. 77–78, 111–113)

Nivala & Ryyänen (2019 s. 189–190) lyfter fram sex egenskaper för ett socialpedagogiskt arbetsgrepp, baserat på Jane Addams och Paulo Freires arbetssätt och tankar. Den första handlar om bemötande och dialog som centrala verktyg i socialt och pedagogiskt arbete. Den professionella granskar inte sig själv som en professionell med alla svar och lösningar, utan är på samma linje med klienten där de utforskar olika alternativ, och lär sig tillsammans. Den andra egenskapen handlar om att stöda och framhäva klientens egna aktörskap och deltagande. Människor är inga passiva objekt i behov av hjälp. Den professionella bör uppmuntra klienten att delta och vara med. Den tredje egenskapen tar fasta på betydelsen av gemenskap och betydelsen gemenskaperna har i människans fostran. Olika gemenskap fungerar både som platser där det sker fostran och är viktiga motorer i att skapa samhälllig förändring. Fjärde egenskapen handlar om aktivitet och kreativitet. Det socialpedagogiska arbetsgreppet går ut på att göra- och granska världen tillsammans. Det kan handla om att bearbeta och granska saker genom gemensamt görande. Här kan olika kreativa metoder användas. Tillsammans granskar man de erfarenheter man fått. Den femte egenskapen utgår från teorins och praktikens

samverkan. Båda behövs för att det andra ska vara meningsfullt och för att arbetet och teorin ska kunna utvecklas. Den sjätte egenskapen tar fasta på arbetets tre nivåer alltså individen, gemenskapen och samhället. Alla tre nivåer är ihopkopplade och påverkar samt påverkas av varandra. Den professionella bör inte endast stöda enskilda individer utan även stärka gemenskap och påverka samhällets strukturer. (2019 s. 189–190, 209)

## 2.3 Ungdomstiden

Ungdomen är en tid där flera förändringar sker, både biologiska och psykologiska. Dunderfelt (2011) delar in ungdomstiden i tre olika faser. Den första fasen infaller mellan åren 12–15 och han beskriver denna fas som ”relationernas krisfas”. I denna fas börjar den biologiska puberteten och trots mot ens föräldrar och andra auktoriteter. Under denna fas bildas nya vänskapsrelationer. Den andra fasen infaller mellan åldern 15–18 och beskrivs som en ”identitetskris fas” där den unga provar gränser, skapar djupare relationer och reflekterar kring den egna identiteten. Den tredje fasen beskriver han som en ”ideologisk kris” som infaller mellan åldern 18–20 år där den unga reflekterar över sin ställning i världen och startar upp sitt eget liv. Den kognitiva tankeförmågan utvecklas under tonåren och den unga övergår till en fas där hen kan förstå abstrakta tankemönster så som filosofi. I och med den nya insikter formas ideal som den unga strävar att leva upp till. Den unga söker sin plats i världen och reflekterar kring sin självbild. (Dunderfelt 2011 s. 84–88)

Erik Hamburger Eriksons psykosociala utvecklingsteori bygger på 8 olika faser genom vilka individen utvecklas. Eriksons teori behandlar människan ur ett livsloppsperspektiv, från barndomen till ålderdomen. (Dunderfelt 2011 s. 234) Varje utvecklingsfas innehåller en konflikt eller kris som måste lösas. Personligheten utvecklas på olika vis ber beroende på hur människan löser konflikten eller krisen. (Hwang & Nilsson 1996). Konflikten inom ungdomsfasen handlar om rollförvirring. Det egna jaget börjar intressera den unga och den unga provar på olika roller, hen speglar till exempel olika roller via sina föräldrar eller omgivande miljön. I motsatts är ungdomsfasens utvecklingsuppgift att bygga upp den egna identiteten. (Dunderfelt 2011 s. 237)

## 2.4 Ungdomsarbete

Nivala & Saastamoinen (2007) diskuterar hur det inte existerar en enhetlig sammansättning om teori om ungdomsfostran – man kan inte till exempel studera ungdomsfostran på samma sätt som småbarns- eller vuxen pedagogik, utan den är inbakad i andra utbildningar eller vetenskapsgrenar. Detta kan anses konstigt eftersom ungdomstiden är en lång och känslig tidsperiod, där mycket av människans utveckling sker. Till exempel är socialisation en stor del av denna tid. Ett stort ansvar ligger på fostraren (exempelvis förälder, lärare eller ungdomsledare) och fostrandet beror långt på fostrarens egna värderingar och syn på världen.

I ungdomstiden ligger man vid gränsen där det finns brist på beslutanderätt gällande en själv som person, sin närmiljö och gemensamma angelägenheter som berör hela samhället. (Nivala & Saastamoinen 2007 s. 15) Den unga håller på att frigöra sig från sina föräldrar och börjar söka sin plats i samhället. Målet med ungdomsarbetet är att hjälpa den unga att integreras i samhället på ett sätt där den unga ändå kan ifrågasätta ojämlika strukturer och tidigare generationers förväntningar. (Nivala & Ryynänen 2019 s. 244)

För att kunna hitta sin plats i samhället är det nödvändigt att kunna fungera i samhället med sin fullständiga förmåga. I bästa fall kan det ge en känsla av samhörighet med resten av samhällsmedlemmarna samt lust att verka i det gemensamma. Om man inte hittar sin plats kan det leda till likgiltighet, en känsla av meningslöshet och att man drar sig undan till samhällsmarginalen. Det behövs en helhetsbetonad fostran som förverkligas i olika miljöer för att förhindra detta och en fostran som stöder ungas förmåga att fungera i samhället, en ungdomsfostran som formar sig som medborgarfostran. (Nivala & Saastamoinen 2007 s. 33)

Ungdomsarbete bör ske utifrån den ungas behov och önskemål i relation till hens förutsättningar, sociala sammanhang och världen omkring. Arbetet handlar om att stärka relationer och växelverkan inom dem samt om det relationen som föds mellan ung och professionell genom det individuella bemötandet. Bemötandet bör vara dialogiskt, där den professionella granskar världen tillsammans med den unga, utifrån den ungas perspektiv. (Nivala & Ryynänen 2019 s. 244) Det är viktigt att den vuxna stöder ungas vänskapsrelationer eftersom en del kan ha svårigheter med sina sociala färdigheter.

Tillsammans med andra kan den unga känna gemenskap, emotionell trygghet och vänskap. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, s. 155–164.)

## **2.5 Skola som miljö**

Den grundläggande utbildningen ska stöda elevers växande som samhällsmedlemmar och människor samt lära ut färdigheter och kunskaper som är nödvändiga. Främsta målet med läroplanen är att göra studierna mer meningsfulla, öka elevernas aktivitet samt att ge eleverna möjlighet att uppleva känslan att lyckas. Grunden för lärandet utgörs av elevernas intressen, känslor, erfarenheter och växelverkan med andra. Planeringen och utvecklingen av skolans verksamhet ska göras så att eleverna får möjlighet att delta i processen. Det är skolans ansvar att skapa sådana strukturer som möjliggör delaktighet i vardagen. Jämlikhet och jämställdhet ska beaktas och alla elever ska bemötas likvärdigt. Verksamhetskulturen i skolan ska främja delaktighet, välbefinnande, lärande och en hållbar livsstil där ett gemensamt lärande sker. (Utbildningsstyrelsen 2021)

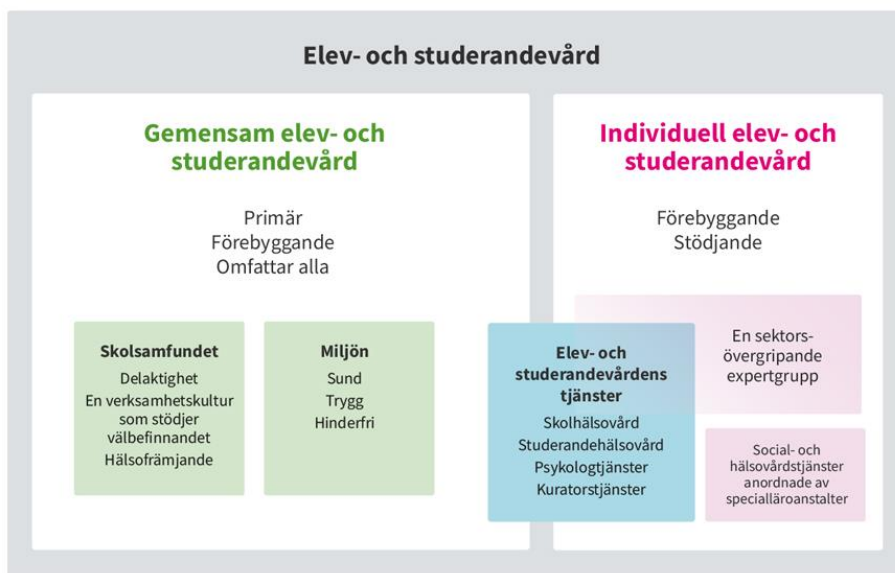
I skolor används ett flertal stödåtgärdsprogram för att stärka ungas välbefinnande. Näst presenteras några av dessa. Ett stödåtgärdsprogram som används i skolor är Friends - programmet vars syfte är att främja ungdomars psykiska välbefinnande samt förebygga depression och ångest. Programmet fungerar som stöd för att lära den unga att hantera och känna igen olika känslor samt hjälper med att hantera besvikelser och motgångar. Programmet kan användas både i individuellt arbete och med grupper. (Asemanlapset 2020) Hem och skola arbetar för att stöda ett gott samarbete mellan hemmet och skolan. Under året 2021–2022 har hem och skola haft fokus på deras må bra verksamhet. Verksamheten har som fokus att satsa på familjers välbefinnande. (Hem och skola 2021)

Ung i fokus r.f. arbetar med ett flertal skolor i huvudstadsregionen. De erbjuder olika träningsprogram och utvecklingsprojekt för unga. “Unik i grupp” är ett träningsprogram som ordnas för högstadielärover med fokus på sociala färdigheter och interaktionsförmågor. Träningsprogrammet fokuserar på klassen som grupp men också på individuellt arbete med den unga. Olika arbetssätt i klassen kan till exempel handla om dramaövningar, värderingsövningar och samarbete i mindre grupper eller par. Genom

övningarna kan den unga lära känna sina klasskompisar bättre men även lära känna sig själv. (Ung i fokus 2018)

## 2.6 Elev- och studerandevård

Inom elev- och studerandevården talar man om individuell respektive gemensam elev- och studerandevård. Med individuell menas att arbetet är stödjande och förebyggande och med det gemensamma menas primärt och förebyggande arbete som omfattar alla. Den gemensamma elev- och studerandevården har fokus på delaktighet, en stödjande verksamhetskultur samt att arbetet är hälsofrämjande, bygger på att stärka välbefinnandet och en trygg skolmiljö. Individuella elev- och studerandevården är stödjande arbete med enskilda elever. Elever har rätten till individuella samtal. Skolan skall erbjuda tjänster som psykolog- och kuratorstjänster, studerandehälsovård samt skolhälsovård. (Institutet för hälsa och välfärd 2021b)



Figur 1 En helhetssyn på elev- och studerandevården 2021  
(Institutet för hälsa och välfärd 2021b)

I lagen om elev- och studerandevård 5§ som handlar om den individuellt inriktade elevhälsan står det att varje enskild elev ska ha möjlighet att få psykolog-och kuratorstjänster inom elevhälsan, skol- och studerandehälsovårdstjänster, sektorsövergripande individuellt inriktade insatser från elevhälsan samt social – och hälsovårdstjänster. I 4§ i lagen om elev- och studerandevård tas upp den generellt inriktade elevhälsan där verksamhetskulturen i skolorna ska främja elevernas välbefinnande, inläring, hälsa, delaktighet, sociala ansvarstagande, växelverkan och en trygg studiemiljö. Enskilda elevers välbefinnande samt välbefinnandet i hela läroanstalten ska främjas av alla som arbetar med elever, detta innefattar även de myndigheter och anställda som har ansvar för elevhälsotjänsterna. (Lag om elev- och studerandevård 1287/2013 kap 1)

En skolkurator arbetar med elever och deras vårdnadshavare, övrig personal i skolan och andra samarbetspartners. Skolkuratoren kan vid behov hänvisa vidare till exempel till ungdomspolikliniken och barnskyddet. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2020) Kuratorns roll innebär arbete med enskilda elever och grupper. Skolkuratoren stöder inläring samt skolgången med den övriga personalen i skolan. Som skolkurator arbetar man även men att främja elevernas välbefinnande och positiva utveckling. Den unga kan ha problem med exempelvis kompisförhållanden, problem med skolgången eller andra förändringar som påverkar den ungas skolgång. I frågor som dessa kan skolkuratoren hjälpa. (Helsingfors stad 2020)

Som kurator behövs minst en utbildning på yrkeshögskolenivå (socioonom) men varje läroanstalt behöver även ha kontakt med en ansvarig skolkurator som måste vara en socialarbetare. En kurator skall ha kunskap om olika lagar som bland annat socialvårdslagen, elev-och studentvårdslagen och barnskyddslagen. (Talentia 2021)

Skolcoachen är en extra resurs i skolan och finns till för eleverna. Skolcoachen ser varje elev som en resursstark individ. Tröskeln ska vara låg att ta kontakt med skolcoachen. Coachingen är alltid frivillig. Skolcoachen kan coacha eleverna till exempel i framtidsplaner, självförtroende och självkänsla och motivation och finns till för att stöda elever till att hitta sina egna styrkor och resurser. (Positive Solutions: Business & life 2021)

### 3 TIDIGARE FORSKNING

Tidigare forskning lyfter fram information om socialpedagogiskt arbete i skolor samt dialogens och sociala kapitalets betydelse för välbefinnande. Vi använde databaserna EBSCO och Science open för att söka forskning kring vårt forskningsområde. Sammanlagt använde vi oss av elva vetenskapliga artiklar. På EBSCO användes sökorden ”Social pedagogy AND schools”. Sökningen avgränsades till artiklar som var högst tio år gamla, skrivna på engelska i akademiska tidskrifter, full text och kvalitetsgranskade, vilket gav 43 resultat. Av dessa användes ”Education and social pedagogy: What relationship?”.

Vi skrev in orden ”Social pedagogy and social pedagogues” på Science open med avgränsningen att artikeln var skriven inom de senaste tio åren och hade fri tillgång. Sökningen gav en träff: “In search of a social pedagogical profession in schools: Missions and roles under reconsideration”. Sökorden ”Social pedagogy” avgränsade till artiklar från det senaste året med fri tillgång gav 82 resultat. Av dem användes artikeln “Social pedagogy in Bulgaria”.

Sökorden “Social pedagogy” AND “participation or engagement or involvement” användes på EBSCO med begränsningar på texter mellan åren 2011–2022, endast kvalitetsgranskade och full text. Artikelsökningen gav 79 träffar varav artikeln ”Never mind what I like, it's who I am that matters: an investigation into social pedagogy as a method to enhance the involvement of young people with learning disabilities.” Artikeln “The association of social capital with depression and quality of life in school aged children” hittades med samma avgränsningar och sökorden ”Social capital” AND “schools” AND ”depression”.

Sökorden ”well-being AND participation or belonging” användes på EBSCO. De gav 398 träffar, av vilka “Analyzing the Relationship Between Social Capital and Subjective Well-Being: The Mediating Role of Social Affiliation”, “Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being” användes. Sökningen var avgränsad till artiklar som var högst tio år gamla, skrivna på engelska i akademiska

tidskrifter, kvalitetsgranskade, full text och i PDF format. Sökorden “dialogue AND wellbeing” skrevs in med samma begränsningar, vilket gav 118 träffar. Av dessa användes artikeln “Counselling and well-being: on the road to realities.”

På EBSCO hittades artiklarna “The role of the social climate in high school students’ mental health and identity formation: A South Australian study” och “They’re always there for me! Friendship and meaning in young people’s lives” med sökorden “Youth or adolescents or young people or teen or young” AND “wellbeing and mental health” AND “high school students”. Sökträffen gav 38 artiklar där en avgränsning gjorts på 10 år och med full text och endast kvalitetsgranskade artiklar.

### **3.1 Socialpedagogik i skolan**

Socialpedagogens huvudsakliga uppgifter varierar länder emellan, men har även likheter. Till exempel kan arbetet handla om att bygga relationer mellan skolan/institutionen och barnets/studentens familj. (Rönkkö 2021 s. 8–9) Socialpedagogen arbetar brett med till exempel socialtjänster, barnskydd, vårdnadshavare, skolans elevvårdsteam och lärare samt jobbar ur ett helhetsperspektiv där elevens hela sociala miljö beaktas. Arbetet utgår från ett holistiskt synsätt (Anderberg 2020). Socialpedagoger arbetar med att stöda barnets helhetsmässiga utveckling. De använder sig av personlig kunskap, teorier samt kreativa och praktiska kunskaper i grupper och med individer. (Cameron 2007)

Arbetet kan både handla om individuell handledning, inkludering av individer och grupper samt förebyggande insatser mot till exempel mobbning och marginalisering. Grunden för arbetat handlar om att stärka elevernas självkänsla och förmåga att ta kontroll över det egna livet. Arbetet bygger på att stöda sociala, kognitiva, kommunikativ och emotionell utveckling hos eleven. Socialpedagogiskt arbete har som sitt syfte att främja deltagande i olika kontexter i samhället och förhindra utslagning. Arbetet fokuserar på förebyggande metoder och på att skapa möjligheter för lärande och deltagande. (Anderberg 2020)

Socialpedagogens uppgift är även att skapa situationer där den unga blir bekräftad som den är vilket stärker den ungas färdighet för självutveckling. För sådant behöver socialpedagogen ha personliga egenskaper så som empati, tro på sina egna och barnets

egenskaper, ett öppet sinne och förmåga att se varje barn som en unik individ. (Rönkkö 2021 s. 8–9) Socialpedagogen använder sig av personlig kunskap, teorier samt kreativa och praktiska kunskaper i arbete med grupper och individer. (Cameron 2007) Den professionella reflekterar över sitt arbete och är medveten om att det finns få universella lösningar och att allt beror på de specifika förhållanden som är involverade i situationen. (Moss & Petrie 2019 s. 398–399) Socialpedagogen fungerar på samma nivå som eleverna i stället för att ha en maktposition och kan fungera som en bro mellan elever och lärare (Anderberg 2020). Även Moss & Petrie (2019 s. 399) lyfter fram att relationerna blir ohierarkiska, subjekt-subjekt lika.

Enligt Carter (2012) behöver involvering vara involverande för att vara meningsfullt. Socialpedagogiken stärker involvering genom att erbjuda ett frigörande utrymme för unga där de kan hitta nya sidor av sig själv, deras drömmar och målsättningar och vad vänner, familjer och tjänster borde erbjuda dem. I Carters forskning framkommer att socialpedagogiken är bra på att möjliggöra relationer som är stödjande, lyssnande och jämlika. Person-involvering står i centrum för centrerad planering, vilket innebär att man utgår från dem som står närmast den unga då man försöker ta reda på den ungas drömmar och mål i livet. Det innebär även att stödja individen att själv kunna och vilja gå mot sina mål (empowerment). (Carter 2012 s. 317)

### **3.2 Sociala kapitalets betydelse för välbefinnande**

Hommerich & Tiefenbach (2017 s. 1106–1107) skriver om sociala kapitalets betydelse för subjektivt välbefinnande. Resultaten i deras forskning antyder att då det sociala kapitalet ökar, ökar även det subjektiva välbefinnandet. Samma sker då känslan av social tillhörighet ökar. Socialt kapital påverkar socialt tillhörighet vilket i sin tur leder till att det subjektiva välbefinnandet ökar. Resultaten tyder även på att då individen känner tillit till ett påtagligt socialt nätverk, ökar känslan av tillhörighet till den sociala omgivningen. För att stärka det subjektiva välbefinnandet är det lika viktigt att känna sig som en del av den sociala omgivningen som att ha tillgång till socialt kapital i form av exempelvis tillit, normer och nätverk. Där till stödde resultaten hypotesen att sociala kapitalets betydelse på subjektiva välbefinnandet sker delvist genom social tillhörighet. Roffey (2013 s. 41) lyfter fram hur känslan av att bli accepterad av sin sociala grupp är ett grundläggande

psykologiskt behov hos människan. I Riekie et. al. Studie (2017 s. 109) framkommer det att skolsamhörighet har direkt koppling till studerandes välbefinnande

Även Hiroyuki et al. (2022) lyfter fram att det sociala kapitalet är en väsentlig faktor som påverkar den psykiska hälsan. Deras studie baserar sig på att undersöka sambandet mellan socialt kapital och livskvalitet hos barn och unga i lågstadiet och högstadiet och hur detta samband skiljer sig på individ- och skolnivå. Undersökningen påvisar att elever med ett högre socialt kapital tenderar att ha mindre depression och bättre livskvalitet. Socialt kapital i skolan visade sig vara starkare förknippat med depression och livskvalitet än sociala kapitalet i ens näromgivning. Socialt kapital i skolan har även en större betydelse för det subjektiva välbefinnandet och självförtroendet än vad det sociala kapitalet i grannskapet har. Resultaten visade att tillit till skolan och social sammanhållning, upplevd trygghet i skolan och grannskapet och grannskapsförtroende och social sammanhållning kunde kopplas med en högre livskvalitet och lägre nivå av depression bland eleverna. När det gällde tillit till skolan och social sammanhållning på individnivå var det starkare förknippat med en minskad depression bland högstadieelever än lågstadieelever medan lågstadieeleverna däremot upplevde sin livskvalitet bättre än högstadieeleverna.

O'Rourke et al. (2019 s. 596, 605, 606) skriver om vad som unga upplever ger dem mening i livet både i skolkontext och utanför skolan. I resultaten framkom flera olika kategorier men särskilt sociala relationer upplevdes som det mest meningsfulla i de ungas liv. I skolkontext lyftes fram sociala relationer, aktivitet och lärande höra till de viktigaste kategorierna i de ungas liv då det kom till mening i livet. I forskningen framkom även att eleverna upplevde att deras vänner gav dem mera stöd både känslomässigt och i deras skoluppgifter än vad det upplevde till exempel från lärarna. Utanför skolan upplevdes aktivitet, relationer och naturen som de viktigaste aspekterna i ungas liv. Det mest meningsfulla i aktiviteten var att tillhöra teamet, tillbringa tid med vänner och att stressen blev lindrad. Både i skolkontext och utanför skolan var det mest betydelsefulla i aktiviteter att tillsammans få dela erfarenheter.

Riekie et. al. (2017) har utfört en studie i Australien om hur skolklimatet kan påverka ungas psykiska hälsa och identitetsutveckling. I studien framkommer att en skolmiljö med

stöttande kamrater, samhörighet med kamraterna och positiva relationer till lärarna verkar stärka studerandens resiliens. Resultaten i studien tydde på att då studeranden känner sig uppskattade och har en stor känsla av tillhörighet till skolan, är även deras resiliens större. Samhörigheten i skolan verkar alltså ha en positiv inverkan i att stärka studerandes resiliens. Känslan av att få lämpligt stöd då man söker hjälp verkade också stärka resiliensen. (Riekie et. al. 2017 s. 107) Samtidigt visar studien på att resiliens påverkar positivt på studerandes välbefinnande.

Känslan av samhörighet till kamraterna verkade ha en positiv inverkan på utvecklingen av den moraliska identiteten. En bekräftande miljö mot mångfald/diversitet verkade också ha en god inverkan på studerandes moraliska identitet. En miljö som är inkluderande av olikhet påverkar studeranden och deras beteende. Om studerandena har möjlighet att få sin röst hörd i skolan och deras behov mötta då de söker hjälp, verkar de även ha en starkare moralisk identitet. (Riekie et. al. 2017 s. 108)

Duarte (2017) diskuterar rådgivning i samband med välbefinnande. Enligt henne behöver individen ta över sitt liv genom att koppla vem hen är till det hen gör för att uppnå välbefinnande. Då går fokuset mera på vad individen gör, i stället för hens känslor. Dialog är en central aspekt inom rådgivning. Rådgivaren är en facilitator som stöder klientens återberättande av sitt narrativ på ett sätt som möjliggör en förståelse för hur klienten tolkar och representerar verkligheten. Man strävar till att hjälpa klienten att transformera sig själv och skriva om sin narrativa identitet på ett sätt där nya möjligheter öppnas för att klienten ska kunna bygga upp bilden av sig själv på nytt. Genom dialogen kan klienten förstå någonting nytt om sin situation. (Duarte 2017 s. 509–510, 512–51)

#### **4 TEORETISK REFERENS RAM**

I den teoretiska referensramen lyfts fram dialogiskt bemötande och delaktighet ur ett socialpedagogiskt förhållningssätt. Tre aspekter inom delaktigheten beskrivs: deltagande, aktörskap och tillhörighet. Valet av teoretisk referensram baserar sig på de problemområden och den kunskap som framkommer i bakgrunden och tidigare forskningen. Vi har även utgått från sådana aspekter vi anser som viktiga i ett socialpedagogiskt förhållningssätt.

## 4.1 Dialogiskt bemötande

Det dialogiska bemötandet är en central aspekt inom socialpedagogiken. Det handlar om en jämlik relation i mötet mellan människor, där båda parter både ger och får (Nivala & Ryynänen 2019 s. 190) och lyssnandet blir centralt. (Institutet för hälsa och välfärd 2021c) Man bemöter den andra med öppenhet och nyfikenhet, tillit, närvaro, respekt och acceptans. Människan ses som en människa, och inte som en produkt av sina problem eller som en medlem av en kategori. Den andra ses och bemöts som den är, utan krav och förväntningar. (Nivala & Ryynänen 2019 s. 190–191)

Inom socialpedagogiken har det sociala samspelet en stor betydelse, där en stor del av samspelet sker mellan raderna. Den professionella bör vara medveten om vilka budskap som eventuellt förmedlas. Den professionellas förhållningssätt och ton i bemötandet kan vara avgörande för om klienten vill stanna kvar i mötet eller inte. I interaktionen mellan klient och professionell kan det finnas en symbolik där symboliken handlar om en slags kollektiv mening som till exempel val av vissa ord. Ord som utredning, patient och fall speglar till en maktobalans. Om individen haft dåliga erfarenheter och upplevelser från tidigare förstärker endast sådana ord känslan av underläge. Andra symboliska tecken kan handla om bland annat personalens klädval, språk och jargong som kan tolkas som ett maktuttryck. Den professionella bör vara medveten och reflektera över detta, eftersom det kan påverka hur arbetet utformar sig. (Cederlund & Berglund 2017 s. 59–60)

Dialog och diskussion brukar ses som synonymer men det råder en skillnad mellan dessa två. Med diskussion menas att olika synpunkter kan lyftas fram mellan parterna men att diskussionen oftast inte medför nya synvinklar allt eftersom parterna håller fast vid sin egen åsikt. En dialog innebär att man tillsammans funderar och reflekterar och där man inte "spelar mot" varandra. För att en dialog skall uppnås krävs en jämlik relation mellan professionell och klient, att man lyssnar på den andra, öppenhet om ens erfarenheter samt ömsesidig respekt. (Raatikainen et. al. 2019 s. 129–130)

Det dialogiska tänkandet handlar om att världen är lika för alla men att allas erfarenheter om världen är unika. (Raatikainen et al. 2019 s.130) I en dialog delas verkligheterna ömsesidigt (Nivala 2020) och två livsvärldar möts. I det socialpedagogiska mötet möts klientens livsvärld och pedagogens systemvärld. Två erfarenhetsvärldar möts vilket handlar om att man tar del av varandras erfarenheter. I samtalet sätter pedagogen sin

professionella roll åt sidan och sätter sig in i klientens situation. (Madsen 2001 s. 201, 212)

I klientarbete handlar dialog om en gemensam förståelse och om att främja växelverkan där man utgår från gemensamma spelregler. I klientarbete blir det centralt att förstå och respektera det unika i var och en. (Raatikainen et al. 2019 s. 129–130) Särskilt viktigt är att utgå från klientens förutsättningar och utifrån dessa motverka negativa bekräftelser och i stället förstärka positiva. (Cederlund & Berglund 2017 s. 59) Den socialpedagogiska aktören försöker tillsammans med klienten förstå hans livssituation, att se hans möjligheter och att stöda hen till att hitta sina egna resurser och målsättningar. I det socialpedagogiska arbetsgreppet är en emotionell koppling inom relationerna viktig och den professionella har sin empati som ett viktigt verktyg i sitt arbete. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 90–91) Den känslomässiga bekräftelsen är viktig eftersom detta utgör hur samarbetsklimatet och motivationen utvecklas. (Cederlund & Berglund 2017 s.76)

För att en god kontakt till klienten ska ske behöver den professionella kunna vara uppmärksam i vad klienten tar fasta på, avläsa kroppsspråk och sätta sig in i den andras situation. Den professionella skall veta när hen bör vara tyst och när det är rätta tillfället att tala. Även timing spelar en roll, här måste den professionella kunna överväga om det är rätt tillfälle att fokusera på en viss sak eller inte. (Tjersland et al. 2011 s. 284) För att en god kontakt ska ske krävs även tillit och trygghet mellan klienten och den professionella. Då tilliten byggts upp är det på den professionellas ansvar att lyfta fram sådana teman som kräver gemensam reflektion. (Raatikainen et al. 2019 s. 130)

Baserat på det socialpedagogiska förhållningssättet bör en handledare bemöta varje elev som en värdefull, unik och hel människa. De dialogiska utgångspunkterna handlar om ömsesidigt godkännande, respekt och jämlikhet som människa. För att relationen ska byggas på närvaro och dialog, behöver handledaren tillräckligt med tid för eleven. Hen vill lära känna hela eleven, dess tankar om framtiden och vad som har hänt i det förflutna. (Nivala 2020)

Dialog handlar inte om ett verktyg utan ett sätt att vara i växelverkan med andra människor. Det handlar om att bemöta människor jämlikt och att kunna acceptera att vi människor är olika. (Raatikainen et al. 2019 s. 129–130) I det socialpedagogiska dialogiska idealet ses människan som en unik och enastående individ, vilket möjliggör ett

bemötande mellan människorna. Dialogen ses som en betydelsefull relation där man tillsammans granskar världen och letar efter meningen i olika ting. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 143)

## 4.2 Delaktighet

Delaktighet handlar om att vara en del i en relation, ett sammanhang eller en aktivitet. Det handlar såväl konkret om att höra till som den egna upplevda känslan om att få och kunna vara med. Begreppet används i betydelsen ”att vara en del av”. (Socialpedagogiska skolmyndigheten 2020). Nivala & Ryyänen beskriver delaktighet som något som uppstår i relationen mellan individ och gemenskap då individen är en del av, verkar som en del av och upplever sig själv vara en del av gemenskapen. Det behövs både deltagande, aktörskap och tillhörande. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 138–139) Rosengren et. al. (2019) skriver om delaktighet som deltagande, aktörskap och tillhörighet och hur alla dessa behövs för upplevelsen av delaktighet. Delaktighet kan även beskrivas som ett kontextuellt begrepp som innefattar sex aspekter: tillgänglighet, tillhörighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. Aspekterna handlar både om det som upplevs av individen samt det som observeras av andra (Szönyi & Söderqvist Dunkers 2018).

Ur det socialpedagogiska perspektivet ses delaktighet som en relation. Det är varken individens agerande eller egenskap. Det sker i relationen mellan individen och gemenskapen. Individen kan alltså ses som delaktig i en gemenskap då hen är en del av gemenskapen (deltagande), agerar som en del av gemenskapen (aktörskap) och känner att hen är en del av en gemenskap (tillhörighet). Gemenskapen kan handla om allt från små grupper till större samfund och mera abstrakta helheter så som samhället eller hela mänskligheten. För att relationen mellan människan och gemenskapen kan kallas delaktighet, krävs någonting både från individen och gemenskapen. Individen måste vilja vara en del av gemenskapen, samtidigt som gemenskapen måste acceptera individen. Det bör finnas möjligheter till att delta i gemenskapens gemensamma aktiviteter samtidigt som individen behöver själv ha färdigheter till att delta. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 26–27)

Känslan av att höra till är en central aspekt i människans välbefinnande, lika så känslan av den egna betydelsen i en gemenskap eller i samhället. (Nivala & Ryyänänen 2013 s. 10) För att främja delaktighet, bör den professionella stöda individens växande som en medlem av sina sociala sammanhang. Den professionella har en viktig roll i att skapa möjligheter för möten och i att stärka individens mod, färdigheter och vilja inom social växelverkan och -samspel. I processen är jämlika, öppna relationer samt en stark dialog centrala. Gemensamma mål kan stärka känslan av tillhörighet. Positiva relationer mellan deltagarna kan skapas när deltagande bygger på att i växelverkan med varandra söka och förverkliga gemensamma mål. Dessa i sig stärker känslan av var och ens meningsfylldhet i gruppen och kan medföra att det väcks en vilja hos individen att delta mer aktivt samt där deltagandet kan ge en känsla av de egna möjligheterna att kunna påverka i gemenskapen. (Nivala & Ryyänänen 2019 s. 139–140)

#### **4.2.1 Deltagande**

Ur ett socialpedagogiskt perspektiv granskar man på deltagande som något som sker i relation till andra människor. Deltagandet sker i växelverkan och gemensam aktivitet, i egna gemenskapers vardag samt genom deltagande i det egna livet. En målsättning är att stärka individers resurser och möjligheter till att delta på samhälls nivå. Deltagandet möjliggör känslan av tillhörighet och är en förutsättning för att kunna agera kritiskt i det egna livet. Deltagande möjliggör ett samliv mellan människor då det innebär växelverkan och ett aktivt deltagande i den sociala miljön. Den är både social och funktionell och hjälper individen att gå från passiv till en aktiv aktör. (Nivala 2010 s. 111–112) Alltså handlar deltagande om gemenskapliga och sociala relationer där känslan av att höra till, bli bemött samt olika arbetssätt med grupper blir centrala. (Heino 2014 s. 17)

Nivala & Ryyänänen (2013 s. 32) tar fasta på deltagande utgående från socialpedagogiska grunder där deltagande definieras som människans sätt att närvara i medmänskliga relationer. De handlar om att verka och ta del av olika gemenskaper både på individuell och samhällsnivå. I socialpedagogisk verksamhet handlar deltagande om en verksamhetsform men även om ett mål för verksamheten. Att få människor att ingå och delta i gemensam verksamhet är meningsfullt och kan i bästa fall förstärka känslan av delaktighet och förstärka relationerna i den egna gemenskapen. Målet är att deltagandet

ökar känslan av delaktighet. Känslan av att höra till uppmuntrar till att delta åter. För att deltagandet ska utgå från socialpedagogiska grunder ska de utgå från tre principer. Dessa tre principer är dialogiskhet, gemensamt görande och reflektivitet. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 32–33)

För att deltagandet ska kunna förverkligas, behövs en trygg miljö, sådan växelverkan och görande där individen kan och får ta del av. Det främjas då det finns meningsfulla aktiviteter att ta del av samt då det är belönande för individen att vara aktiv i sin omgivning. (Nivala 2010 s. 114) I verksamheter som möjliggör deltagande kan man uppleva känslan av tillhörighet, att man har betydelse, känslan av att det finns nya möjligheter och upptäcka nya kompetenser i sig själv vilket i sig stärker ansvarstagande, självkänsla och känslan av att man är kapabel. Individen kan intressera sig av sin omgivande miljö och kan fungera som subjekt i sin egen verksamhet. (Nivala & Ryyänen 2013 s. 33)

#### **4.2.2 Aktörskap**

En central aspekt i det socialpedagogiska tänkandet är att se och bemöta varje individ som en aktör eller minst som kapabel till aktörskap. Nivala & Ryyänen (2019 s. 95) definierar aktörskap som vilja, förmåga och möjligheter att göra val och gärningar kopplade till det egna livet. Det handlar om att ha möjligheter och förmåga att göra beslut som berör det egna livet och det egna agerandet i en specifik miljö. Där till handlar det om möjligheten och förmågan att agera enligt dessa val och beslut. (Nivala et.al. 2017) Individen behöver både inre färdigheter att agera och yttre strukturella möjligheter för att aktörskap kan förverkligas (Rosengren et al. 2019 s. 42) alltså sker aktörskap i relationen mellan individen och dess omgivning (Nivala et.al. 2017).

Paulo Freires tankar om subjekt begreppet kan användas som grund då man granskar aktörskap ur ett socialpedagogiskt perspektiv. Enligt honom är människan ett subjekt då hen klarar av att anpassa sig till sin verklighet och då hen kan kritiskt göra val och ändra denna verklighet. Om människan endast anpassar sig till denna verklighet och lever under andra människors beslut blir hen ett objekt. Enligt honom kan individen inte förverkliga

sin mänsklighet om hen inte kan ta beslut att påverka sin verklighet utan lever anpassad till yttre krav. (Nivala et.al. 2017)

Tjersland et al. (2011 s.31) lyfter fram uttrycket “agent i sitt eget liv” vilket handlar om att klienten bör få delta och stegvis styra sin förändringsprocess. Den professionella respekterar och uppmärksammar vad klienten själv tar fasta på, vilka bedömningar och reflektioner hen tar upp. Klienten ska aktivt medverka i beslut som berör hens liv men detta betyder ändå att den professionella kan fungera som vägledare, inspiratör och modell för klienten. Talentia (2018 s.12) lyfter fram klientens självbestämmanderätt som en grundrättighet. Detta betyder att den professionella ska berätta om olika möjligheter åt klienten så att hen vidare kan göra val.

För att främja barn och ungdomars deltagande som självständiga aktörer måste deras självständighet beaktas enligt de gemenskaper barn och ungdomar har möjlighet att delta i. Att skapa nya gemenskaper men samtidigt bevara de gemenskaper som redan finns handlar om socialpedagogiska åtgärder. Flera barn och ungdomar är sårbara aktörer och ska få hjälp att vidta sina rättigheter som aktörer. Samtidigt måste skydd och omsorg beaktas. På en individuell nivå handlar det om att självständighet och beroende är grundbehov som behöver uppmärksammas. Behovet av beroende kan göra att man alltför mycket påverkas av andra människor medan ett behov av självständighet kan innebära att man blir isolerad. Det socialpedagogiska handlar således om att hitta en balansgång mellan beroende och självständighet. På den sociala nivån innebär det att hitta en balansgång mellan beskydd och deltagande. Individen kan uppleva att deltagandet kan bidra till sådana sociala plikter hen inte kan leva upp till vilket kan bidra till endast flera motgångar. Kravet på beskydd kan handla om att man ingår i gemenskaper vars normer och värderingar inte hänger samman med ens egna. (Madsen 2006 s. 259–260)

### **4.2.3 Tillhörighet**

Människan är i grunden en social varelse som har ett behov av att känna tillhörighet till andra. Som barn söker vi lekkamrater och som ungdomar har vi ett behov av att vara en del av en grupp. (Tjersland et al. 2011 s. 207) Även Cederlund och Berglund (2017)

lyfter fram att det finns ett mänskligt behov av att vara integrerad i olika sociala nätverk. (Cederlund & Berglund 2017 s. 184) I en gemenskap blir den viktigaste aspekten att "höra till". Det råder en stor kraft i att tillhöra en gemenskap. Känslan av att man som enskild individ har betydelse och att man hör till diverse gemenskaper och till samhället är grundläggande faktorer för människans välfärd. (Raatikainen et al. 2019 s. 137)

Tillhörande är en process där en känsla av att höra till någonting uppkommer, exempelvis till personer, platser eller kulturer. Känslan kan vara undermedveten i vardagen men då den blir hotad blir den väldigt synlig. Det är en djup känsla av att människan är i samspel med sig själv och den omgivande världen och känns rätt, bra och meningsfullt. Människan känner sig trygg och accepterad som hen är med alla sina sidor och känslor. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 141)

Känslan av tillhörighet uppkommer i den växelverkan som sker i gemenskapen som möjliggör att den gemensamma kulturen kan delas. Den stärks av sådant agerande som ger en känsla av att man är betydelse- och värdefull i gemenskapen. Känslan uppkommer då man känner att gemenskapen accepterar en som man är och då man får vara sig själv. Medlemmarna i gemenskapen har rätt att bli sedda och hörda, rätt till den egna identiteten och att känna sig som en viktig del av gemenskapen. Känslor som uppkommer då man hör till är glädje, lycka, nöjdhet och en känsla av att bli fullbordad medan brist på det kan förorsaka ångest, depression och hopplöshet. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 141–142)

För att tillhörighet ska skapas i en grupp behöver deltagarna göra saker tillsammans, utveckla gemensamma värderingar, få positiv bekräftelse samt dela upplevelser med varandra. I klientarbete möter man ofta personer med en svag tillhörighet till exempelvis skola och vänner. (Tjersland et al. 2011 s. 209–210) Det kan finnas både accepterade tillhörigheter och mindre lämpliga tillhörigheter att ingå i. En svår fråga blir det mindre lämpliga tillhörigheterna som enligt omgivningen inte gynnar individen. Den professionella kan i stället tillsammans med den aktuella hitta nya tillhörigheter att ingå i. Pedagogiskt socialt arbete bygger inte på att tvinga någon att ingå i nya gemenskaper utan i stället på att skapa möjlighet till att hitta nya gemenskaper att utvecklas i. (Cederlund & Berglund 2017 s. 186) Känslan av att höra till är individuell och kan inte utifrån granskat avgöras. Någon kan känna stark tillhörighet fast det inte verkar så utåt och tvärtom. Det är inte heller en fast känsla utan kan komma och gå beroende på relationen till sig själv och till gemenskapen. (Nivala & Ryyänen 2019 s. 141)

## 5 SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅGOR

Syftet med vårt arbete är att synliggöra hur ungas välbefinnande i skolan kan stärkas med hjälp av ett socialpedagogiskt förhållningssätt med fokus på delaktighet och dialogiskt bemötande. Frågeställningarna är:

”Hur kan man med hjälp av ett dialogiskt bemötande stärka ungas välbefinnande i skolan?”

”Hur kan man med hjälp av delaktighet stärka ungas välbefinnande i skolan?”

## 6 METOD

Metoden för vårt arbete är en kvalitativ intervjustudie. Sammanlagt har vi utfört fyra stycken individuella intervjuer. Val av metod baserar sig på forskningens syfte och frågeställning (Henrikson & Billhult 2017 s. 111) Inom forskning används kvalitativa och kvantitativa metoder. Kvantitativa metoder är relativt slutna och handlar om att undersöka större enheter. (Jacobsen 2007 s. 185) I en kvalitativ studie ligger fokuset på att öka förståelse för vilken mening människan ger ett fenomen samt hur fenomenet tolkas och erfars (Henrikson & Billhult 2017 s. 114).

Intervju som metod tar fasta på hur människor känner, tänker och handlar i olika situationer (Alvehus 2013 s. 80). Metoden lämpar sig för vårt arbete eftersom vi vill få mera djupgående information av våra respondenter. För att få svar på våra forskningsfrågor har vi valt att utföra en semistrukturerad intervju. I en semistrukturerad intervju används öppna frågor eller alternativt bredare teman som samtalen centrerar kring (Alvehus 2013 s. 83).

Med intervju som metod finns både fördelar och nackdelar. Fördelar med en intervju är bland annat att det är möjligt att gå mera på djupet än till exempel med en enkät. I en intervju är det möjligt att direkt ställa följdfrågor och gester kan bidra med mera information än bara ett skriftligt svar. Nackdelar med intervju är bland annat att det kan vara väldigt tidskrävande vilket gör att man behöver avgränsa antalet personer man intervjuar. Det finns även risk för skevhet (bias) i resultaten vilket betyder att intervjuarna kan både medvetet och omedvetet påverka respondenterna. (Bell & Waters 2014 s. 189–190, 199)

I en kvalitativ studie är det centralt att hitta ett antal personer som kan ge djupgående beskrivningar av ett fenomen. En heterogen grupp av respondenter är bra för att få en variation i svaren (Henricson & Billhult 2017 s. 115). Vi har avgränsat vår undersökningsgrupp till fyra respondenter som arbetar med unga i skolor i Esbo. Vi anser att genom intervjuerna får vi djupgående svar.

## 6.1 Datainsamling

Före intervjun bör man informera respondenterna om syftet med forskningen. Därtill informeras de om vilket sätt resultaten kommer att användas. (Patel & Davidson 2011 s. 74–75). Enligt Patel & Davidson bör man ringa och bestämma tid för intervju samt ge respondenterna fullständig information. Fullständig information ska även ges vid intervjun. Detta strider emot Jacobsen (2007 s. 33) som anser att man i stället för fullständig information bör ge tillräcklig information. Fullständig information är i praktiken omöjlig enligt honom och man borde i stället ge tillräcklig information som innebär att man uppger forskningens huvudsyfte och vad resultaten kommer att användas till.

Den första kontakten skedde med en av respondenterna som medverkade i beställningsprojektet. Hen vidarekontaktade tre respondenter. Därefter kontaktade vi respondenterna via e-post där ett följe- och samtyckesbrev ingick. I följebrevet ingick tillräcklig information där forskningens syfte och deltagandets frivillighet framkom. Enligt Jacobsen (2007 s. 16) handlar informerat samtycke om att personen som deltar i undersökningen förstår vilka risker och möjligheter det finns med att delta i forskningen. Tid och plats för intervjuerna bestämde vi per e-post. Efter att tid och plats hade bestämts skickade vi intervjufrågorna till våra respondenter.

Kvale & Brinkmann (2014 s. 109) skriver att konfidentialitet i en undersökning innebär att sådan privat data som uppkommer inte avslöjas i forskningen och att deltagarna i undersökningen har rätt till ett privatliv. Vår intervju är således konfidentiell vilket innebär att vi vet vem som har gett svaren men endast vi har tillgång till materialet. (Patel & Davidson 2011 s. 74) Det inbandade materialet förstördes då intervjuerna var

transkriberade och det transkriberade materialet förstördes då examensarbetet blev godkänt.

## 6.2 Dataanalys

Som analysmetod har vi använt oss av en kvalitativ innehållsanalys. Vid kvalitativ dataanalys transkriberas ofta hela intervjutexten vilket innebär att även exempelvis gråt och skratt skrivs ut. Först börjar man med att läsa igenom materialet flera gånger och tar sedan ut text som svarar på forskningens syfte och frågeställningar. Texten kodas och formas till kategorier eller teman. Syftet ska hela tiden ligga som grund för analysen. Det sista steget innebär att en ny helhet skapas. Analysen kan göras på papper eller dator. Vid transkribering kan man även använda sig av en tabell för att underlätta arbetet. (Henricson & Billhult 2017 s. 116)

Efter intervjuerna transkriberade vi allt material. Själva transkriberingen utfördes på dator. Det transkriberade materialet läste vi igenom flera gånger för att få en helhetsuppfattning av innehållet. Då vi hade läst igenom materialet flera gånger började vi koda texten, det vill säga söka fram ord och meningenheter som svarar på vårt syfte och våra frågeställningar. Kvale & Brinkmann (2014 s. 241) skriver att kodning sker genom att intervjumaterialet först läses och sedan kodas väsentliga delar av texten, senare kan man vidare kombinera olika koder eller göra omkodning. Meningen med kodning är att få en helhetsuppfattning över texten. Med kodning menas att man kopplar flera nyckelord till en textdel.

Då alla intervjuer hade kodats lade vi ihop liknande koder i samma grupp och började härmed vår kategorisering. Med kategorisering menas att uttalanden av respondenterna görs till en liten mängd kategorier. Kategorierna kan vara bestämda på förhand. (Kvale & Brinkmann 2014 s. 243) I vårt fall har vi använt oss av 9 stycken förutbestämda underkategorier. Några exempel på våra underkategorier är ”personalens förhållningssätt” och ”arbetsätt”. Våra huvudkategorier nämnde vi på basis av våra forskningsfrågor, det vill säga ” Hur kan man med hjälp av ett dialogiskt bemötande stärka ungas välbefinnande i skolan? ” och ” Hur kan man med hjälp av delaktighet (aktörskap, deltagande och tillhörighet) stärka ungas välbefinnande i skolan? ”

Efter att vi kodat och kategoriserat tolkade vi intervju svaren och började sammankoppla svaren med vår teoretiska referensram. Denna process handlar om hur resultaten kan kopplas ihop med arbetets teorigrund. Det sista skedet handlar om att skriva ner resultaten i ett läsarvänligt format. (Patel & Davidson 2019 s. 150–155)

### **6.3 Etiska aspekter**

Då vår metod är en intervjustudie finns det flera etiska aspekter att ta i beaktande. Då man ska intervjua någon behövs ett informerat samtycke, det vill säga att personen själv väljer om hen deltar eller inte i intervjun och förstår vad undersökningen kommer att användas till. Personen förstår även vilka risker och möjligheter deltagandet kan innebära. (Jacobsen 2007 s. 16, 33)

Bell & Waters (2016 s. 190–191) tar upp att respondenten har rätt att få information muntligt om vad undersökningen handlar om, vilka frågor som ställs, varför man vill intervjua respondenten och hur information kommer användas. De argumenterar att respondenten borde få denna information redan i förväg skriftligt så att hen kan bekanta sig med informationen i lugn och ro och eventuellt kunna tacka nej till intervjun. Deltagarna har fått ge sitt samtycke i form av en underteckning på vår samtyckesblankett. Annat som även bör tas i beaktande är skyddande av privatliv det vill säga då personen intervjuas ska inte alla delar av personens liv tas med och det är viktigt att reflektera kring om ämnet blir för känsligt (Jacobsen 2007 s. 34–35). Respondenterna i vår undersökning är anonyma. För att få utföra intervjuerna har vi sökt om forskningstillstånd från Esbo stad.

Enligt Wikström et al. (2017 s. 87) pratar man traditionellt inom kvantitativ forskning om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet i koppling till tillförlitlighet medan man inom kvalitativ forskning pratar om giltighet, tillförlitlighet samt överförbarhet. Med giltighet menar man analysens samt datainsamlingens trovärdighet. Tillförlitlighet handlar om att forskningen inte är beroende av forskaren och dess perspektiv samt om att kunna bedöma ifall resultaten går att bekräfta av andra. Det bör även gå att bedöma ifall forskningen är överförbar. Inom kvalitativ forskning är forskaren mera delaktig i motsatts till kvantitativ där man strävar efter neutralitet (Lundman & Hällgren Graneheim 2012 s. 161).

Före intervjuerna utfördes granskade vi frågorna flera gånger och ställde även högt frågorna till varandra för att bättre kunna granska hur tydliga våra frågor var. Vi utförde även båda en provintervju var för att gå igenom hur väl frågorna fungerade. Efter provintervjuerna gjorde vi korrigeringar för att tydliggöra våra frågor. Under intervjutillfället utgick vi från våra frågor och var opartiska, dt vill säga ledde inte in respondenterna på specifika svar. Vi båda närvarade under alla intervjuer. Vi valde att dela upp intervjuerna så att den ena av oss antecknade och den andra intervjuade. En av intervjuerna hölls online medan resten gjordes på plats. Varje intervju transkriberades senast inom fyra dagar. Vi valde att dela upp transkriberingen så att båda transkriberade två intervjuer för att försnabba arbetet.

Vi har sökt forskningstillstånd för detta lärdomsprov och gått igenom kriterierna för god vetenskaplig praxis före vår forskning. Vi har förbundet oss till att inte bli skyldiga för fusk och/eller oredlighet, försummelse eller andra oansvarlösa förfaranden. Vi har även presenterat data på ett fullständigt sätt så att resultaten blivit så tydliga som möjligt. (Jacobsen 2007, TENK 2021)

## **7 RESULTAT OCH ANALYS**

I detta kapitel beskrivs resultaten från fyra intervjuer med professionella som arbetar inom skola. Våra forskningsfrågor lyder: ”Hur kan man med hjälp av ett dialogiskt bemötande stärka ungas välbefinnande i skolan?” och ”Hur kan man med hjälp av delaktighet stärka ungas välbefinnande i skolan?”. Andra frågan har delats in i aktörskap, deltagande och tillhörighet. Våra huvudkategorier är dialogiskt bemötande, deltagande, aktörskap och tillhörighet. I detta kapitel presenterar vi resultaten utgående från dem.

### **7.1 Dialogiskt bemötande**

I detta kapitel presenterar vi resultat och analys kring dialogiskt bemötande. Vi har delat in svaren i två underkategorier; ”personalens förhållningssätt” samt ”arbetssätt”.

### 7.1.1 Personalens förhållningssätt

Tydliga teman som framkom i intervjuerna, var vikten av att eleven får känna sig bli sedd och hörd samt personalens öppenhet gentemot eleven. Flera respondenter tog upp hur viktigt det är att eleven får känna att hen kan vara sig själv, får känna sig viktig, att hen är värda den vuxnas tid. Flera nämnde att i mötet med eleven bemöta hen på ett vuxet eller åldersanpassat sätt och hur viktigt det är att komma ihåg vad eleverna sagt. Några tog upp hur det är viktigt att man visar att man kommer ihåg eleven, exempelvis genom att hälsa med namn. Närvaro samt att alltid ha tid att stanna togs upp av flera.

*”Att liksom riktigt visa att jag inte är på väg någonstans, det är bara du och jag här.”*

Enligt Nivala (2020) bör handledaren bemöta eleven som en hel, unik och värdefull människa. Detta kom upp i intervjuerna, då respondenterna poängterade vikten av att eleverna får känna att de kan vara sig själva och att de är viktiga. Nivala (2020), Raatikainen et.al. (2019 s. 129–130) och Nivala & Rynänen (2019 s. 190) tar upp jämlikhet i mötet mellan människor som centralt i ett dialogiskt bemötande. I intervjuerna nämns det att bemöta eleverna på ett vuxet sätt, vilket kan tolkas ha liknande innebörd. Enligt Nivala & Rynänen (2019 s. 190), Raatikainen et al. (2019 s. 129–130) och Nivala (2020) är ömsesidig respekt centralt i dialogiskt bemötande. Respondenternas svar om att visa att man minns eleven, kan tolkas tangeras detta. Respondenternas kommentarer om att ha tid att stanna upp och vara närvarande stöds bl. a. av Nivala (2020) som lyfter fram att handledaren behöver tillräckligt med tid för eleven för att relationen ska byggas på närvaro och dialog.

I öppenhet gentemot eleven, tog respondenterna upp vikten av att inte döma eleven och att alla ska få vara som de är. Nyfikenhet och öppenhet lyftes fram av flera respondenter. En respondent nämnde vikten av att vara på elevens sida och en annan vikten av att kunna se situationen från elevens perspektiv. Flera respondenter tog upp vikten av att se varje elev skilt och att inte gruppera dem.

Raatikainen et. al. 2019 s. 129–130) lyfter fram hur det i klientarbete är viktigt att respektera och förstå det unika i individen vilket medan Nivala & Rynänen (2019 s. 190–191) nämner acceptans som centralt i det dialogiska bemötandet. Respondenterna betonar att alla ska få vara som de är, utan att bli dömda. Nyfikenhet och öppenhet gentemot den andra i bemötandet tas upp både av flera respondenter och av Nivala &

Ryynänen (2019 s. 190–191). Raatikainen et al. (2019 s. 129–130) uppger att enligt det dialogiska tänkandet behövs det bland annat öppenhet om den andras erfarenhet. Man tänker att allas erfarenheter om världen är unika. Madsen (2001 s. 201, 212) lyfter fram hur i det socialpedagogiska mötet den professionella lägger sig in i klientens situation, Tjersland et al. (2011 s. 284) betonar samma. En respondent lyfter fram vikten av att kunna se situationen från elevens perspektiv. Respondenterna ansåg som viktigt att inte gruppera elever utan att se varje elev skilt. Detta stärks av Nivala & Ryynänen (2019 s. 190–191) som betonar att människan inte ska ses som en medlem av en kategori, eller som en produkt av sina problem.

### **7.1.2 Arbetssätt**

Ett tema som framkom under arbetssätt var att lyssna aktivt på eleven. Här lyftes fram som viktiga aspekter bland annat att den professionella befinner sig i ett lugnt tillstånd samt skapar en lugn atmosfär där hen kan vara närvarande för eleven. I intervjuerna framkom hur den professionella bör lyssna aktivt och att visa det genom frågor och följdfrågor samt med kroppsspråk och ickeverbal kommunikation. En respondent tog upp vikten av att den professionella frågar eleven om hen inte förstått. De flesta respondenterna tog upp hur professionella kan visa att hen lyssnat genom att följa upp det man pratat om med eleven, eller genom att kolla upp om man uppfattat rätt. För att stärka en jämlik relation med eleven, nämns bland annat att bemöta eleven på elevens nivå samt att ta i beaktande fysiska maktpositioner.

*” [...] under samtalets gång så e de viktigt att ja liksom frågar eleven att 'har jag uppfattat dig rätt'...”*

Respondenterna betonar vikten av att lyssna aktivt på eleven, vilket stärks av Institutionen för hälsa och välfärd (2021c) som säger att lyssnandet är centralt i det dialogiska bemötandet. Även Raatikainen et al. (2019 s. 129–130) uppger att man bör lyssna på den andra för att en dialog ska uppstå. Tjersland et al. (2011 s. 284) lyfter fram hur den professionella behöver kunna vara uppmärksam på de saker som klienten tar fasta på samt avläsa kroppsspråk, vilka kräver närvaro. Vikten av att den professionella är närvarande i möten med eleverna togs upp i intervjuerna.

Den professionella som trygg vuxen kom fram genom olika aspekter. En respondent lyfte fram vikten av att den professionella är förberedd inför mötet med eleven och att hen planerar sin tidtabell så att hen klarar av att vara närvarande i mötet med eleven. Det togs upp hur den unga ska få chansen att rätta till situationen om hen gjort något tokigt. Alla respondenter lyfte fram att den professionella bör informera om tystnadsplikten och vad den innebär. Flera lyfte även fram vikten av att kunna hålla de löften man gett eleven, och att inte lova något man inte kan hålla. Några respondenter lyfte fram hur man kan använda humor i mötet med eleven. Det lyftes även fram att man inte bör vara en kompis, utan en professionell och trygg vuxen samtidigt som man ska bemöta eleven på en respektfull och jämlik nivå. En annan lyfte fram att det finns en skillnad mellan eleven och den professionella, men att det ska kännas tryggt för eleven att prata. Det lyfts även fram vikten av genomskinlig kommunikation och att vara öppen med att man inte har alla svar.

Vikten av att eleven ska få känna trygghet och tillit i mötet med den professionella tas upp i intervjuerna på olika plan. Raatikainen et al. (2019 s. 130) bekräftar, då de konstaterar att det krävs dessa två mellan klienten och den professionella för att en god kontakt ska kunna ske. De konstaterar även att det behövs öppenhet och ömsesidig respekt för att dialogen ska komma till, vilket bekräftas i intervjuerna.

Eleven i centrum kom fram på olika plan. Flera respondenter lyfte fram vikten av att utgå från elevens önsknings och behov, sådant som är viktigt för eleven. Det togs upp av flera att i mötet lägga vikten på vad eleven själv har för tankar och lösningar. Några nämnde hur den professionellas uppgift är att vara åhörare och inte att ta över. Flera nämnde även att fara in i mötet med eleven med en ovetande attityd, att lystna nyfiket och intresserat och att låta eleven skina.

*”Dom vet mycket saker och så att man ska våga gå in i situationer sådär med ibland med flit med också en såndän ovetande attityd att nu vet jag ingenting om det här så berätta åt mig. Att fast man kanske sku veta nånting så att låta dom lite skina.”*

*” [...] sen fråga att hur tycker du att det gick och vad skulle man kunna göra till följande och så här...”*

Enligt Raatikainen et al. (2019 s. 130) innebär en dialog att klient och professionell tillsammans reflekterar och funderar. Cederlund & Berglund (2017 s. 59) uppger att man bör utgå från klientens förutsättningar och Nivala & Ryynänen (2019 s. 90–91)

konstaterar att den socialpedagogiska aktören försöker med klienten tillsammans förstå hans livssituation. Respondenterna lyfte fram vikten av att utgå från eleven och dess önsknings och behov.

## 7.2 Aktörskap

I detta stycke tas upp delen om aktörskap. Vi har delat upp aktörskap i två underkategorier; ”arbetsätt” och ”stärka ungas resurser” samt analyserat resultaten utgående från dessa.

### 7.2.1 Arbetsätt

Flera respondenter lyfter fram vikten av att lösa utmaningar tillsammans med den unga. Reflektion anses viktigt enligt respondenterna, bland annat nämns individuella samtal, regelbunden uppföljning och olika uppgifter som arbetsätt. Flera respondenter lyfter fram att det är viktigt att aktivera eleven att tänka själv och hitta lösningar. En respondent nämner även att flexibla lösningar är viktigt. Alla respondenter lyfter fram uppföljning.

*”Att finnas till, ibland så behövs det bara någon som också följande dag är där och frågar och kollar lite att hur gick det egentligen sen när dom provar på nånting och vilka känslor väcks och vad väckte det och såhär”*

*”Hur har du tänkt, hur tänker du att det påverkar framtiden och sådant här. Via frågor kanske mest”*

Några respondenter nämner att det skall finnas en låg tröskel i skolan till att söka hjälp. En respondent nämner mångprofessionellt arbete som viktigt för att stödja skolvardagen. Olika grupptimmar och temadagar för att stöda elevernas skolvardag lyfts fram. En respondent lyfter fram lektionspaket och att de kan skraddarsys enligt vad eleverna just nu behöver.

Nivala & Ryyänen (2019 s. 95) lyfter fram att se och bemöta varje individ som en aktör eller minst kapabel till aktörskap är en central aspekt inom det socialpedagogiska tänkandet. Detta bekräftar även Tjersland et al. (2011 s.31) som lyfter fram att klienten bör få delta i sin egen förändringsprocess och kallar denna process för att vara ”agent i

sitt eget liv”. Detta bekräftar respondenternas svar om att aktivera eleven att tänka själv och hitta lösningar tillsammans.

Citaten som tas upp ovan bekräftar även Tjersland et al:s (2011 s. 31) syn på att den professionella kan fungera som en vägledare åt klienten medan hen skall låta klienten själv medverka i beslut. Även Rosengren et al. (2019 s. 42) lyfter fram att det behövs båda yttre strukturella möjligheter och inre färdigheter för att aktörskap kan uppnås.

### **7.1.2 Stärka ungas resurser**

Alla respondenter nämner att det är viktigt att lyfta fram elevens styrkor, se det goda och lyfta fram uppehållande faktorer. Att stärka elevens självkänsla anses viktigt. Flera respondenter nämner ett genom diskussioner tillsammans med eleven kan man fundera kring vad eleven vill utveckla och bli bättre på och vad eleven bör ta för steg för att uppnå dessa. En respondent nämner även vikten av att uppmuntra eleven att prata. Även arbetsmetoder som livslinje, styrkekort samt plus och minus alternativ nämns av respondenterna. Dessa kan fungera som stöd vid reflektion kring styrkor och utmaningar.

*” I samtal med elever lyfta fram nåt de gör bra, styrkor, det som ren går bra ”*

Flera respondenter lyfter fram diskussion om självbestämmanderätt med eleven. En respondent nämner att diskussion kring beslutsfattande och att diskutera för- och nackdelar med beslut tillsammans med eleven. Flera respondenter nämner vikten av att ge eleven möjligheter att påverka och att låta eleven själv komma fram till problemet och önskad lösning. I koppling till detta betonar en respondent möjligheten att påverka särskilt med stöd av en vuxen. En annan respondent nämner tankeväckande diskussioner tillsammans med eleven om bland annat konsekvenser eller vad man kan göra i situationer där det uppstår grupptryck.

*”Att vara en bro, mellanhand, professionella är inte en lösning och tar inte över”*

Det lyfts fram att det även finns utmaningar i och med att en liten del av eleverna söker sig till stödsamtal och ibland träffar den professionella eleven endast under en kort tid. Stödsamtalen kan ge stöd i vardagen men allt kan ändå inte påverkas via stödsamtalen. Eleverna kan uppmanas att söka hjälp senare vid behov.

Respondenterna betonar självbestämmanderätt och att diskutera för- och nackdelar med olika beslut. I svaren kom det tydligt fram att respondenterna var eniga om att det var viktigt att ge eleven möjligheter att påverka. I Talentia (2018 s. 12) står det att den professionella skall kunna berätta åt klienten om olika möjligheter för att hen vidare skall kunna göra val. Klientens självbestämmanderätt är en grundrättighet som den professionella bör beakta. Detta bekräftas även av Madsen (2006 s. 259–260) som betonar att ungdomar är sårbara aktörer som skall få hjälp med sina rättigheter.

## 7.3 Deltagande

I detta stycke tas upp delen om deltagande. Vi har delat upp deltagande i två underkategorier ”skolgemenskapens betydelse” och ”professionellas verktyg” och analyserat resultaten utgående från dessa kategorier.

### 7.3.1 Skolgemenskapens betydelse

Gällande skolgemenskapens betydelse anger respondenterna olika svar. En respondent säger att hen tror det har en jättestor betydelse medan en annan respondent uppger att det varierar från elev till elev. Flera respondenter betonar vikten av den egna klassgemenskapen. De lyfts fram att klassgemenskapen är viktig för ungas välmående, socialisering, utveckling av sociala förmågor och färdigheter. Dessa egenskaper kan anses som styrkor för resten av livet och att den unga blir en del av samhället. Vänelevsverksamhet betonas även av respondenterna och särskilt hur eleverna får öva på att växa i sin roll i gruppen. Det betonas även att skolgemenskapen har en stor betydelse för trivsel och förankring i skolan. Det lyfts även fram att genom olika gemenskaper lär eleven sig att ta ansvar, vara delaktig, jobba i grupp, ta på sig olika roller och uppgifter, leda samt dra olika saker som kan anses som styrkor för resten av livet. En respondent uppger att elever som varit väldigt ensamma hittat varandra via grupper.

*”Det finns ett enormt behov av att höra någonstans”*

*” [...] Man borde nog värdesätta det jätte mycket det här olika grupperna ”*

*” Det bästa att hitta likasinnade kompisar i den åldern ”*

Nivala & Ryyänen (2013 s. 33) lyfter fram att via verksamheter som möjliggör deltagande kan man bland annat upptäcka nya kompetenser i sig själv. Detta bekräftar även respondenternas svar om att olika gemenskaper lär eleverna att ta på sig olika roller, vara delaktig samt ta ansvar. Nivala & Ryyänen (2013 s.32-33) beskriver deltagande som människans sätt att närvara i medmänskliga relationer och att deltagande handlar om att ta del av och verka i gemenskaper på samhälls- och individnivå. Att människor deltar i gemensam verksamhet kan anses meningsfullt och kan stärka känslan av delaktighet och förstärka relationer i olika gemenskaper. Flera av respondenterna lyfte fram att klassgemenskapen är viktig bland annat för välmående och utveckling av sociala förmågor samt socialisering och att dessa ansågs som viktiga styrkor i livet och för en inkludering i samhället. Nivala (2010 s. 111–112) lyfter fram att en målsättning ur ett socialpedagogiskt perspektiv på deltagande handlar om att stärka möjligheter och resurser för individer att delta på samhälls- och individnivå.

### **7.3.2 Professionellas verktyg**

En respondent lyfter fram att ett tätt samarbete med lärare och övrig skolpersonal är viktigt, för att öka elevernas deltagande. En respondent lyfter fram vikten av att tillsammans med lärarna fundera på hur klassgemenskapen, stämningen och arbetsroen kan stödjas samt att färdigt fundera ut hur man kan ta itu med mobbning. Flera respondenter nämner att under individuella samtal uppmuntra och ge information åt eleverna gällande grupper som ordnas på skolan. I arbete med enskilda elever lyfts fram vikten av att fundera kring elevens egna upplevelser av sin plats i gruppen och fundera på hur man kunde förbättra elevens situation.

En respondent nämner att elevkåren och väneleverna är väldigt aktiva och kreativa i planeringen av olika aktiviteter. Det kommer fram att eleverna själva har fina idéer som anses viktigt att uppmärksamma vid planering av olika aktiviteter. Men det framkommer att det också finns utmaningar eftersom endast en liten del av eleverna har möjlighet att vara delaktiga i gemenskaper som till exempel skolans väneleversverksamhet.

Respondenterna lyfter fram att det även finns olika program som används, bland annat en tipsbank som innehåller gruppstärkande aktiviteter med sociala- och emotionella färdigheter som kan användas i klasser. En respondent nämner även att hen ordnat workshops för lärarna så att de har möjlighet att bli bekanta och bekväma med att dra

gruppstärkande aktiviteter med den egna klassen. Men respondenterna lyfter även fram att det finns utmaningar att ordna gruppstärkande program bland annat nämns Covid-19, resursbrist samt tidsbrist. Flera respondenter nämner att det skulle finnas mycket möjligheter men att tiden och resurserna inte räcker till att jobba så mycket med klasser och grupper.

Nivala (2010 s. 114) skriver att för att ett deltagande skall kunna ske behövs växelverkan och en sådan aktivitet som individen kan och får ta del av samt att det råder en trygg miljö. Nivala & Ryyänen (2019 s.139–140) talar om att den professionella har en stor roll i att möjliggöra möten och stärka individens färdigheter, mod och vilja inom social växelverkan- och samspel.

Även Heino (2014 s. 17) tar upp att deltagande handlar om sociala och gemenskapliga relationer där centralt blir olika arbetssätt, känslan av att höra till och bli bemött blir centralt. Det framkommer ur respondenternas svar att det ordnas gruppstärkande aktiviteter för klasserna för att stärka sociala- och emotionella färdigheter och att mångprofessionellt arbete görs för att stärka klassgemenskapen. Det framkommer även att under individuella samtal görs reflektion kring elevens egna upplevelser av hans plats i gruppen och hur den kunde förbättras.

## **7.4 Tillhörighet**

Vi delade in tillhörighet i tre underkategorier och analyserade resultaten enligt dessa. Underkategorierna är: ”hur den professionella kan stärka känslan av tillhörighet på individnivå”, ”att stärka känslan av tillhörighet på gruppnivå”, samt ”främjandet av en accepterande miljö i skolan”.

### **7.4.1 Hur den professionella kan stärka känslan av tillhörighet på individnivå**

I intervjuerna framkom stödandet av elevens upplevelse av tillhörighet som ett centralt tema. En respondent lyfte fram att känslan av tillhörighet är subjektiv. Den professionella kan diskutera med eleven om hans upplevelse av den egna klassen, om elevens upplevelse av tillhörighet. Flera nämnde att stärka elevens självkänsla för att öka möjligheten för känslan av tillhörighet, då det kan bidra till att eleven får känna sig som en betydelsefull

del av gruppen. Ett exempel som gavs var att göra det genom att lyfta fram elevens styrkor och att jobba kring dem eller genom att säga högt sådant som är bra. Flera respondent lyfte fram vikten av att se varje elev skilt och att se dem som de är samt att visa att man ser dem genom att exempelvis hälsa. Det nämndes även om vikten av individuella lösningar där elever får känna att de respekteras, blir hörda och att hen har en viktig roll i gemenskapen samt att fundera kring var det fallerar och behövs stöd. En respondent nämnde hur man kan diskutera elevens egna roll i klassen och vad eleven själv kan göra för att känna sig som en del av gruppen, för att ha en starkare roll i klassen.

*”Att vad är din roll i klassen. Vad kan du göra för att, för att liksom må bättre eller agera på ett annat sätt så att du ska känna att du är en del av gruppen. Kan du prata med någon som sitter bredvid. Kan du smalltala, kan du... Vad kan du själv göra för att få en starkare roll i den där gruppen och då känna mera att du, du har en tillhörighet där.”*

En respondent nämnde att känslan av tillhörighet är subjektiv medan Nivala & Ryyänen (2019 s. 141) bekräftar genom att säger att känslan är individuell och att den inte kan avgöras utifrån granskat. Vikten av att se eleverna som skilda individer, att se dem som de är kom upp i intervjuerna. Nivala & Ryyänen (2019 s. 141–142) konstaterar att för att människan ska känna sig höra till, behöver hen känna sig trygg och accepterad som hen är med alla sina känslor och sidor och att känslan stärks av sådant agerande där hen får en känsla av att hen är betydelse- och värdefull i gemenskapen. Även respondenterna tog upp vikten av att eleverna får sina röster hörda och att de får känna att de respekteras och har en viktig roll i gemenskapen.

Det framkom även vikten av att stöda eleven sociala band. En respondent lyfte fram hur den professionella kan stöda elevens sociala förmågor och exempelvis hjälpa eleven att lära känna likasinnade personer samt att stöda eleven om det uppstår en problemsituation. En annan lyfte fram hur den professionella kan styra elever att hitta varandra. Detta stärks av Cederlund & Berglund (2017 s. 186) som konstaterar att den professionella kan tillsammans med klienten hitta nya tillhörigheter att ingå i.

## 7.4.2 Hur den professionella kan stärka känslan av tillhörighet på gruppnivå

Centrala tema som framkom i intervjuerna under denna kategori var övningar och gruppbildning. Som olika övningar nämndes exempelvis att med hela klassen tillsammans göra upp klassens ordningsregler, bygga upp ett klassträd och att tillsammans fundera vad klassen behöver för att må bra. Gemensamma diskussioner om exempelvis känslor och övningar där eleverna har som uppgift att hitta likheter med sig själv och andra lyftes fram flera gånger. En respondent tog upp hur den professionella kan styra diskussionen så att alla får säga, att alla får chansen att bli sedda och hörda. En annan respondent lyfte fram en materialbank som finns till för att stärka gemenskapen. Där finns övningar bland annat på att öva sig på att lyssna aktivt på andra och hur ta tag i konflikter. Övningarna hade lett till mindre kränkande kommentarer och till att lärarna lyssnat till eleverna bättre. Även olika samarbetsövningar nämndes, exempelvis övningar där eleverna får öva sig på att lyssna på varandra, säga gott om varandra samt våga tycka till, ha en åsikt och röst.

*”Så det har några elever sagt, att det är så ovanligt att känna att alla faktiskt lyssnar på precis vad man säger.”*

Gruppbildningen kunde enligt respondenterna stärkas genom förebyggande arbete, genom att exempelvis arbeta kring elevers sociala färdigheter. Några lyfte fram vikten av att klassbildningen blir god från början. Samarbete med lärare och andra professionella och samarbete mellan klass och vänelever lyftes fram av flera respondenter som centralt. En respondent lyfte fram långa program kring social och emotionell träning, gruppdynamik och kommunikation för att stärka socioemotionella färdigheter, våga uttrycka sig och säga sin åsikt, för att hitta styrkor hos varandra och för att bemöta varandra väl. En annan nämnde att jobba med känslan av sammanhang och hur alla kan må bra som en del av gruppen. Alla respondenter nämnde vikten av gruppuppbyggande lektioner och timmar men nämnde även tidsbrist och hur det minimerar effekten av övningarna. Även kiva skola och andra mobbningsförebyggande skola nämndes men med samma utmaningar.

Nivala & Ryynänen (2019 s. 141–142) tar upp hur medlemmarna i en grupp har rätt till den egna identiteten, att känna att de är en viktig del av gemenskapen och att känna att de

blir sedda och hörda. Respondenterna diskuterade olika övningar, bland annat sådana där eleverna fick öva på att tycka till och ha en röst och åsikt och att den professionella kan styra diskussionen så att all får bli sedda och hörda. Tjersland et. al. (2011 s. 209–210) konstaterar att deltagarna i en grupp behöver göra saker tillsammans, få positiv bekräftelse, utveckla gemensamma värderingar samt dela upplevelser med varandra för att känslan av tillhörighet kan skapas i gruppen. Detta kan förverkligas i de övningar som respondenterna tagit upp i intervjuerna.

### **7.4.3 Främjandet av en accepterande miljö i skolan**

För att främja en accepterande miljö i skolan, kom den enskilda professionellas ansvar upp på olika plan. Alla respondenter lyfte fram vikten av eget exempel i bemötande och att det bör visas i daglig verksamhet. Även dialog mellan professionell och elev samt möjlighet för diskussion och reflektion togs upp av flera.

*”Just att såna elever att dom är emot allt som är annorlunda och nu börjar dom lite smälta och släppa på det.”*

En respondent tog upp att ge information kring diskriminering, minoriteter och jämställdhet. Flera tog upp att det är viktigt att lägga sig i problemsituationer och att ingripa om någon annan vuxen gör något tokigt. Det nämndes att det är viktigt att agera snabbt. En respondent konstaterade att en accepterande miljö i skolan inte borde vara på individens ansvar, utan att det görs tillsammans. En annan ansåg att den professionella inte bör låtsas att den har alla svar utan i stället ta reda på saker. Att ta svåra diskussioner och ett bemöta på ett bestämt och stödjande sätt lyftes även fram. Det konstaterades även att det vore viktigt att bemöta dem som gjort fel med respekt, visa att man tror på dem, att de har ansvar men att man litar och ger en ny chans samt att fungera som exempel och stöd för andra vuxna.

*” Man kan alltid fixa det som, som blev fel och, och så här och... Och sen att våga också liksom ta sån här svåra diskussioner och, och möta dem med, och... situationer på ett bestämt... Men sen också sån härn stödjande sätt. Gränser finns ju absolut men, men när det, det går snett ska man ha möjlighet att fixa det och lära sig så, så att där tänker jag att eftersom vi alla gör fel så, så vad heter det... Så hur man liksom... Ja. Finnas där som*

*stöd och, och styra lite att om, om, om den här ungdomen inte alls tycks klara av den situationen så på något vis hjälpa där.”*

Gemensamt ansvar kom även fram som ett tema. En respondent framhävde hur det behövs hela skolan tillsammans för att få miljön accepterande och att man borde jobba hela arbetsgemenskapen tillsammans men att det kan finnas brist på intresse bland vuxna. Det konstateras att en skolhandledare i skolan kan fungera som en bro mellan elever och lärare. En annan lyfte fram hur man i skolan borde jobba kring jämlikhet och likabehandling. Det nämndes även att det vore viktigt att tröskeln är låg för att be om hjälp. Det kom även upp att främjandet av en accepterande miljö kan vara lättare i mindre skolor med bättre tid och mindre gemenskap.

Som tidigare nämnts uppger Nivala & Ryyänen (2019 s. 141–142) att människan behöver känna sig trygg och accepterad med alla sina sidor och känslor för att känna tillhörighet. Känslan uppkommer när man känner att man får vara sig själv, att gemenskapen accepterar en som man är. Respondenterna diskuterade olika sätt att stärka en accepterande miljö i skolan, vems ansvar det är och problematik kring ämnet.

## **8 DISKUSSION**

I vår diskussion kommer vi att reflektera över våra resultat, vårt val av metod, samt ge förslag på fortsatt forskning. Vi diskuterar varje ämne i ett skilt kapitel.

### **8.1 Resultatdiskussion**

Vi har lyft fram i lärdomsprovets bakgrund hur unga idag mår allt sämre, hur det finns problem som mobbning i skol- och klassgemenskapen samt i lärarnas bemötande. I resultaten framkommer många sådana aspekter som vi lyft fram i vår teoretiska referensram och tidigare forskning. De ger även gensvar till den problematik som lyfts fram i bakgrunden. Bland annat lyfter respondenterna fram öppenhet och närvaro som centrala i bemötandet, vilket framkommer även i vår teoretiska referensram. Annat som alla respondenter lyfter fram repeterade gånger är hur eleven bör stå i centrum; att man i sitt arbete utgår från eleven samt fokuserar på vad eleven själv har för tankar och

lösningar. Utmaningarna kan lösas tillsammans genom exempelvis gemensam reflektion där den professionella aktiverar eleven att tänka- och hitta problem- och lösningar själv.

Vad som även tas upp är hur eleverna ska ses skilt. Eleven ska få vara sig själv och den professionella ska försöka se situationen från elevens perspektiv. Elevens styrkor kan lyftas fram och alla ska få chansen att bli hörda. Rönkkö (2021 s. 8–9) lyfter fram i sin forskning hur socialpedagogen har som uppgift att skapa situationer där den unga blir bekräftad som hen är och Riekie et. al. (2017 s. 108) diskuterar vikten av att eleven får sin röst hörd. Det framkom även i svaren att det är viktigt, men på en mer ytlig nivå. För att få mera djupgående svar och konkreta förslag på sådana situationer, kunde vi haft flera följd- och fördjupande frågor.

Carter (2021) lyfter fram hur socialpedagogiken kan stärka involvering, genom att erbjuda frigörande utrymmen där den unga kan hitta nya sidor av sig själv. I resultaten framkom olika övningar som stärker gruppdynamiken i exempelvis klassen. Alla skolor hade flera gemenskaper som eleverna hade tillträde till och möjlighet att delta i och det framkom i resultaten att eleverna kunde hitta nya sidor i sig själv genom att delta i olika grupper. Dock framkom inga resultat över att det på regelbunden basis skulle ordnas sådan verksamhet som skulle stöda eleverna att hitta sina styrkor eller nya sidor hos sig själv. I resultaten framkom att det finns många fungerande, färdiga program inom exempelvis att stärka elevernas socioemotionella färdigheter men att de på grund av tids- och resursbrist sällan blev genomförda i sin helhet. Samma kan antas gälla vid andra program och aktiviteter – det kan anses att tiden inte räcker till. I tidigare forskning framkom att det socialpedagogiska arbetet handlar bland annat om förebyggande insatser mot mobbning. I resultaten framkom att exempelvis Kiva skola används, men att även där finns brist på resurser och tid.

I kapitel 2.1 Välbefinnande, lyfter vi fram betydelsen av fungerande sociala relationer och gemenskaper för upplevelsen av välbefinnande. Det framkommer i våra resultat att det i skolorna finns många gemenskaper att ingå i men att alla inte har möjlighet eller intresse att delta. Här kunde det ha varit intressant med en diskussion kring vad man kunde göra för att få flera elever aktiverade och intresserade att delta. Vi hade en fråga kring detta men saknade djup i resultaten. För att få mer djupgående svar kunde vi ha ställt flera följdfrågor.

Då vi speglar våra resultat mot Nivala & Ryynänens (2019 s. 189–190) sex egenskaper för ett socialpedagogiskt arbetsgrepp, hittar vi flera aspekter som stöder varandra. Centralt är bland annat dialogen, där den professionella inte har alla svar och lösningar, utan att man tillsammans med klienten utforskar situationen. Den professionella uppmuntrar klienten att delta och klienten ses inte som ett passivt objekt, utan kapabel till aktörskap. Möjligheten att höra till en gemenskap är viktig (Nivala & Ryynänen 2019 s. 189–190). I resultaten framkom att klassen som gemenskap ansågs mest central. Till klassbildningen lades mest insatser i form av olika gruppuppbyggande timmar och övningar. Den fjärde egenskapen i Nivala & Ryynänens (2019) modell handlade om aktivitet och kreativitet, var gemensamt görande är centralt. I resultaten framkom en del arbete med klassen som grupp. På individnivå framhövdes främst individuella samtal. Olika aktiva och kreativa metoder diskuterades väldigt lite – kanske vi kunde ha haft en fråga kring dem. De två sista aspekterna i modellen framkom inte konkret i intervjuerna, men vi hade inte heller frågor som var direkt kopplade till dem.

Vi har lyft fram både i vår tidigare forskning och bakgrund, hur tillit i relationen mellan professionell och klient är centralt i det socialpedagogiska förhållningssättet. Då våra respondenter diskuterade hur tilliten kan stärkas lyfter alla fram att informera om tystnadsplikt och de flesta lyfte fram vikten av genomskinlig kommunikation, att kunna hålla löften och att möta eleven på en respektfullt och på en jämlik nivå. Enligt respondenterna kan det göras bland annat genom fysiska maktpositioner, kroppsspråk, genom att visa att man ser och hör eleven som den är samt genom att utgå från eleven. Vad som är oroväckande men som stöder resultaten från enkäten Hälsa i skola (Institutionen för hälsa och välfärd 2021a) är kommentarerna om brist av intresse för att tillsammans skapa en accepterande vardag i skolan hos en del vuxna. Vad respondenterna lyfte fram här var vikten av att leda med eget exempel och att direkt lägga sig i om man ser en annan vuxen göra något tokigt.

Avslutningsvis vill vi lyfta fram det mest centrala kring socialpedagogiken som stöd för att stärka ungas välbefinnande i skolan. I resultaten lyfts fram vikten av att se eleverna skilt, bemöta dem öppet och nyfiket, lyssna aktivt och att utgå från elevens egna tankar, styrkor och önskemål. Den egna klassen anses som en viktig gemenskap – en gemenskap som alla elever har tillträde till och där förebyggande insatser och gruppuppbyggande timmar är viktiga. Alla elever bör få chansen att få sin röst hörd. En accepterande miljö

är hela skolans ansvar och inte den enskilda professionellas. Det är viktigt att ingripa direkt om man ser något som är fel.

## 8.2 Metoddiskussion

Då vi i efterhand diskuterat vår val av metod kan vi se både styrkor och svagheter med den. Metoden var ny för oss båda då vi började med vårt lärdomsprov. Vi har lärt oss mycket på vägen och upplever att vi genom vårt lärdomsprov fått mycket värdefull kunskap om metoden. Metoden har även varit tidskrävande, speciellt då den var ny för oss. Med mera erfarenhet och kunskap kunde hela processen varit smidigare.

Vi upplever att intervju som metod passade väl för vårt lärdomsprov och gav oss svar på vårt syfte och frågeställning. En enkätstudie hade också varit ett alternativ. Transkriberingen av intervjuerna var tidskrävande. Om vi valt att utföra en enkätstudie, hade vi inte behövt utföra transkriberingen. Bland annat på grund av tidsbrist valde vi att intervjua endast fyra respondenter. Med enkät kunde vi ha nått ut till flera personer med mindre tid. Fast vi säkert kunde ha fått utförliga svar via en enkätstudie, är vi ändå glada att vi utförde en intervju. Under intervjuerna hade vi möjlighet att ställa följdfrågor, be respondenterna berätta mer och de hade möjlighet att fråga oss om de funderade över någonting. Dock upplever vi även att det varit lättare att ställa spontana följdfrågor om vi haft mera erfarenhet av intervjuer.

Bland annat Anderberg (2020) diskuterar hur socialpedagogen kan fungera som en bro mellan lärare och elev och fungera på samma nivå som eleven i stället för att ha en maktposition. Dessa poäng kommer även fram i våra resultat. Vad som kan bli oklart är vem vi pratar om då vi diskuterar skolpersonal. Vi valde att diskutera skolpersonal, i stället för specifika yrkesgrupper för att bevara våra respondenters anonymitet. Problematiken som kan uppstå är att olika skolpersonal har olika roller; exempelvis lärare, skolkuratorer och rektorn och svaren kan se olika ut beroende på perspektiv. Rollerna kan även se olika ut beroende på profession; exempelvis kan en skolhandledare väl fungera som en bro mellan elever och lärare, medan en lärare hypotetiskt sett kan uppleva det svårare att ha en ohierarkisk, jämlik relation med eleven. Vi tänker dock att det som lyfts fram i resultaten är sådant som alla professionella inom skolväsendet kan ha nytta av, oberoende av profession.

Med flera respondenter kunde vi ha fått bredare svar men vi anser att vi fick bra och stundvis djupgående svar fast de endast var fyra. Vi har i efterhand funderat ifall vi borde ha intervjuat en mer heterogen grupp inom skolvärdet med flera olika professioner för att få ännu mångsidigare svar. Då hade vi säkert fått ännu flera perspektiv och olika synvinklar.

En intervju utfördes online. Vi reflekterade på förhand om det skulle påverka resultaten men konstaterade att risken var liten med tanke på vårt syfte och frågeställning. Om vi exempelvis lagt mycket tyngd på tonlägen och haft tyngdpunkten i att jämfört dem i de olika intervjuerna eller om vi intervjuat kring ett tabubelagt ämne, skulle vi kanske ha valt annorlunda. I efterhand är vi nöjda med vårt beslut och anser att intervjun fungerade lika bra online som på plats.

På grund av tidspress valde vi att inte använda oss av en tabell då vi presenterade våra resultat. En tabell skulle säkert ha på ett bra sätt kunna förtydliga våra resultat, både för oss själva och för läsaren. Vi gjorde vårt bästa för att tydliggöra resultaten i löpande text. I efterhand, ju mera kunskap vi samlade på oss, märkte vi att vi kunnat göra en del saker annorlunda. Vi insåg efteråt att en del saker kunde ha gjorts lättare, simplare och tydligare. Till exempel känns hela analysprocessen tydligare nu, efter att vi först läst teori, sedan gjort i praktiken och slutligen åter anknutit till teorin inför lärdomsprovet.

Vi är tacksamma över att vi valde att utföra provintervjuer. Under provintervjuerna fick vi värdefull feedback som hjälpte oss att justera våra frågor inför de slutliga intervjuerna. Vi fick både feedback på sådant som vi funderat på själva och sådant som vi inte själv märkt. Under de slutliga intervjuerna märkte vi hur bra feedbacken varit.

### **8.3 Fortsatt forskning**

Denna lärdomsprovsprocess har lärt oss mycket. Vi har fått en djupare förståelse vad dialogiskt bemötande och delaktighet innebär i praktiken samt breddat vår teoretiska kunskap om ämnet. Vi upplever att intervjuerna medfört ett djup till vår forskning samtidigt som det även varit intressant att få ta del av intervjuerna. Vi anser att ämnet är viktigt att forska i eftersom det i flera undersökningar kommit fram att unga inte mår bra, till exempel lyfter Enkäten Hälsa i Skola fram detta. I vårt lärdomsprov har vi lyft fram

problematiken och synliggjort hur ungas välbefinnande i skolan kan stärkas med hjälp av ett socialpedagogiskt förhållningssätt på delaktighet och dialogiskt bemötande.

Resultaten visar att respondenterna gett liknande svar och därför anser vi att denna forskning kunde utvidgas till att intervjua en större mängd professionella som arbetar inom skola för att få en djupare inblick i ämnet. Vi anser även att som fortsatt forskning kunde man utvidga denna studie med att lägga fokus på elevernas egna tankar och åsikter kring hur deras välbefinnande i skolan kunde stärkas. Vad som även kunde var intressant att forska vidare kring är vad resultaten skulle bli om hela skolpersonalen skulle tillämpa de verktyg och arbetssätt som våra respondenter lyft fram i intervjuerna. Man kunde forska kring hur det påverkar ungas välbefinnande till exempel via en kvantitativ studie. Till sist vill vi lyfta fram att det finns mycket som kan göras i skolan gällande elevernas välbefinnande och hoppas på att fortsatta studier kring ämnet även kommer att göras.

## 9 KÄLLOR

Alvehus, J., 2013, *Skriva uppsatts med kvalitativ metod: En handbok*, Liber, Stockholm.

Anderberg, M., 2020, In search of a social pedagogical profession in schools, Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1).

Tillgänglig: <https://www.scienceopen.com/document/read?vid=780d69e5-49a5-4f2a-acce-24f8f539077b> Hämtad: 11.10.2021

Asemanlapset, 2020, *Friends-programmet* Tillgänglig:

<https://asemanlapset.fi/toimintamuotomme/friends/friends-programmet/>

Hämtad:1.12.2021

Bell, J. & Waters, S., 2014, *Introduktion till forskningsmetodik*, Studentlitteratur, Lund.

Cameron, C., 2007, *Social pedagogy and the children's workforce*, communitycare.co.uk.

Tillgänglig: <https://www.communitycare.co.uk/2007/08/08/social-pedagogy-and-the-childrens-workforce/> Hämtad: 11.10.2021

Carter, S., 2012, Never mind what I like, it's who I am that matters: an investigation into social pedagogy as a method to enhance the involvement of young people with learning disabilities, Blackwell Publishing Ltd, *British Journal of Learning Disabilities*, 41, s. 312–319

Cederlund, C. & Berglund, S-A., 2017, *Socialpedagogik- pedagogiskt socialt arbete*, uppl 2, Liber, Stockholm.

Duarte, M., 2017, Counselling and well-being: on the road to realities, *British journal of guidance & counselling*, 45(5), s. 508-518

Dunderfelt, T., 2011, *Elämäntarkkailu*, WSOY, Helsinki.

- Dodge, R., Dalay, A., Huyton, J., & Sanders, L., 2012, The challenge of defining wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 2(3), s. 222-235. Tillgänglig: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/89/238> Hämtad: 22.10.2021
- Ellonen, N., 2008, Yhteisöllisyyttä ja tasapuolisuutta nuorten hyvinvoinnin tukemiseen, *Janus*, 16 (2) s.161–166
- Helsingfors stad, 2020, *Kuraattori ja psykologi koulussa*. Tillgänglig: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/apua-oppilaalle/oppilaan-hyvinvointi/koulukuraattori/> Hämtad: 16.11.2021
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H., 2021, *Lasten ja nuorten hyvinvointi- Kouluterveyskysely 2021*, Thl. Tillgänglig: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk\\_tilastoraportti2021\\_2021-09-09\\_kuviot\\_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Hämtad: 6.10.2021
- Hem och skola 2021, *Temår fokus må bra* Tillgänglig: <https://www.hemochskola.fi/foreningar/fokus-ma-bra/> Hämtad: 1.12.2021
- Heino, H., 2014, *Kohti innostavaa mediakasvatusta nuorisotyössä*, Pro Gradu, Tammerfors universitet Tillgänglig: <https://core.ac.uk/download/pdf/250136344.pdf> Hämtad: 14.2.2022
- Henricson, M. & Billhult, A., 2017, *Vetenskaplig teori och metod – Från idé till examination inom omvårdnad*, Studentlitteratur, Lund.
- Hiroyuki, M., Michio, T., Masaki, A., Hiroki, S., Tomoya, H., Tomoko, N. & Kazuhiko, N., 2022, The association of social capital with depression and quality of life in school-aged children, *PLOS ONE*, 17 (1), s. 1–19.
- Hommerich, C. & Tiefenbach, T., 2017, Analyzing the Relationship Between Social Capital and Subjective Well-Being: The Mediating Role of Social Affiliation,

Journal of happiness studies, 19, s. 1091–1114. Tillgänglig: <https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.arcada.fi:2443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6bccc945-36a6-43f5-9b24-f1cf18af1e07%40redis> Hämtad: 16.12.2021

Hwang, P. & Nilsson, B., 1996, *Utvecklingsteori från foster till vuxen*, Natur & Kultur.

Institutet för hälsa och välfärd, 2019, *Främjande av psykisk hälsa*. Tillgänglig: <https://thl.fi/sv/web/psykisk-halsa/framjande-av-psykisk-halsa> Hämtad: 15.11.2021

Institutet för hälsa och välfärd, 2020a, *Psykiska störningar hos unga*. Tillgänglig: <https://thl.fi/sv/web/psykisk-halsa/psykisk-halsa/psykiska-storningar/psykiska-storningar-hos-unga> Hämtad: 8.2.2022

Institutet för hälsa och välfärd, 2021a, *Tidsserier för enkäten Hälsa i skolan 2006–2021*. Tillgänglig: [https://sampro.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/fact\\_ktk\\_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=area1-600836.&column=time-601069&column=stage\\_of\\_study-161293.161123.161219.&column=gender-143993.&fo=1](https://sampro.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=area1-600836.&column=time-601069&column=stage_of_study-161293.161123.161219.&column=gender-143993.&fo=1) Hämtad: 11.10.2021

Institutet för hälsa och välfärd, 2021b, *Elev- och studerandevård*. Tillgänglig: <https://thl.fi/sv/web/barn-unga-och-familjer/social-och-halsovardstjanster/elev-och-studerandevard> Hämtad: 8.12.2021

Esbo stad, 2021, *Gemensam verksamhetskultur och dialoger för välmående elever och studerande*.

Jacobsen, D. I., 2007, *Förståelse, beskrivning och förklarning: Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Studentlitteratur, Lund.

- Konu, A., 2002, *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*, Akademisk doktorsavhandling. Tammerfors universitet Tillgänglig: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>  
Hämtad: 22.10.2021
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2014, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund.
- Lag om elev- och studerandevård 30.12.2013/1287*, finlex.fi Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P4> Hämtad: 8.12.2021
- Lehtonen, O. & Kallunki, V., 2013, Nuorten aikuisten syrjäytymiskierre, *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, (21) 2 s. 128–143. Tillgänglig: <https://journal.fi/janus/article/view/50693/15399> Hämtad: 20.11.2021
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim U., 2012, *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvården*, Studentlitteratur, Lund.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro- Johansson, P., 2016, *Koululaisten yksinäisyys*, s. 34–47, Tillgänglig: [https://www.researchgate.net/profile/Nelli-Lyyra/publication/339749781\\_Koululaisten\\_yksinaisyys\\_Loneliness\\_among\\_school-aged\\_children\\_and\\_adolescents/links/5e7227ee4585152cdbc3d72/Koululaisten-yksinaisyys-Loneliness-among-school-aged-children-and-adolescents.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nelli-Lyyra/publication/339749781_Koululaisten_yksinaisyys_Loneliness_among_school-aged_children_and_adolescents/links/5e7227ee4585152cdbc3d72/Koululaisten-yksinaisyys-Loneliness-among-school-aged-children-and-adolescents.pdf)  
Hämtad: 11.11.2021
- Madsen, B., 2001, *Socialpedagogik*, Studentlitteratur, Lund.
- Madsen, B., 2006, *Socialpedagogik: Integration och inklusion i det moderna samhället*, Köpenhamn.

Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2020, *Mistä apua perheen huoliin ja kriiseihin.*

Tillgänglig: <https://www.mll.fi/vanhemmille/tukea-perheen-huoliin-ja-kriiseihin/mista-apua-perheen-huoliin-ja-kriiseihin/> Hämtad: 16.11.2021

Mehiläinen, 2020, *Mehiläisen terapeutti: koronan aiheuttama nuorten ahdistus ja yksinäisyys näkyvät jo vastaanotolla,* mehilainen.fi Tillgänglig: <https://www.mehilainen.fi/lehdistotiedotteet/mehilaisen-terapeutti-koronan-aiheuttama-nuorten-ahdistus-ja-yksinaisyys-nakyvat> Hämtad: 27.1.2022

Moss, P. & Petrie, P., 2019, Education and social pedagogy: What relationship?, *London Review of Education*, 17 (3), s. 393–405. Tillgänglig: <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13> Hämtad: 11.10.2021

Muutonen, R., 2021, Lasten ja nuorten ahdistus on lisääntynyt ja näkyy jopa itsetuhoisina tekoina – yhteydenotot apua tarjoavaan palveluun räjähtivät, Mtv uutiset. Tillgänglig: <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/lasten-ja-nuorten-ahdistus-on-lisaantynyt-nakyy-jopa-itsetuhoisina-tekoina/8299088#gs.nr3ou7> Hämtad: 27.1.2022

Nivala, E., 2020, *Den socialpedagogiska handledningsmodellen för handledning av invandrarestuderande inom fritt bildningsarbete,* Östra Finlands Universitet

Nivala, E. & Ryyänen, S., 2013, Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia, *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vol. 14. Tillgänglig: <https://docplayer.fi/30318000-Kohti-sosiaalipedagogista-osallisuuden-ideaalia.html> Hämtad: 18.1.2022

Nivala, E. & Ryyänen, S., 2019, *Sosiaalipedagogiikka: kohti inhimillisempää yhteiskuntaa,* Gaudeamus, Tallinna.

Nivala, E., Ryyänen, S. & Rapo, P., 2017, *Arki vastaanottokeskuksessa sosiaalipedagogiikan tutkimuskohteena,* University of eastern Finland, Mikkeli.

- Nivala, E. & Saastamoinen, M., 2007, *Ungdomsfostrans teori – utgångspunkter och inlägg*, Nuorisotutkimusverkoston & Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 73, Helsinki.
- O'Rourke, J., Harms, C. & Cohen, L., 2019, They're always there for me! Friendship and meaning in young people's lives, *Scandinavian Journal of Psychology* 60 (6), s. 596–608.
- Pallonen, K., 2021, Tyttöjen kokema pahoinvointi on lisääntynyt – kolmannes tytöistä kertoo kohtalaisesta tai vaikeasta ahdistuneisuudesta, Yle.fi. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-12137833> Hämtad: 27.1.2022
- Patel, R & Davidson, B., 2011, *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur Lund.
- Patel, R & Davidson, B., 2019, *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur Lund.
- Psykporten för unga, 2021, *Att stärka sin psykiska hälsa*. Tillgänglig: [https://www.mielenterveystalo.fi/sv/nuoret/tietoa\\_mielenterveydesta/mielenterveyden\\_vahvistaminen/Pages/mielenterveys.aspx](https://www.mielenterveystalo.fi/sv/nuoret/tietoa_mielenterveydesta/mielenterveyden_vahvistaminen/Pages/mielenterveys.aspx) Hämtad: 15.11.2021
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S., 2008, *Välittämisen pedagogiikka*, Tammi, Helsingfors.
- Pohjoinen., 2021, Nuoret voivat pahoin ja ongelmat uhkaavat kasaantua – mielenterveystyön perustasolle kaivataan lisää työntekijöitä, Yle.fi. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-12268587> Hämtad: 27.1.2022
- Positive Solutions: Business & life, 2021, *Skolcoach*. Tillgänglig: <https://positivesolutions.fi/sv/produkt/coachcompanions-skolcoach/> Hämtad: 3.12.2021

- Raatikainen, E., Rahikka, A., Saarnio, T. & Vepsä, P., 2019, *Ammattina sosionomi*, Sanoma Pro Oy Helsinki.
- Riekie, H., Aldridge, J., M. & Afarai, E., 2017, The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study, *British Educational Research Journal*, 45 (1) s. 95-123.
- Roffey, S., 2013, Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being, *Educational & Child Psychology*, 30 (1), s. 38-49
- Rosengren, Å., Söderström, E., Cederberg, A., Brantberg-Ahlfors, B. & Sigfrids, I., 2019, *Socionomstuderandes förståelse av begreppet delaktighet*, Tillgänglig: <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/70239/47759> Hämtad: 20.10.2020
- Rönkkö, S., 2021, Social pedagogy in Bulgaria, *International Journal of Social Pedagogy*, 10 (1) :2 Tillgänglig: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.002> Hämtad: 11.10.2021
- Socialpedagogiska skolmyndigheten, 2020, *Delaktighet*, Tillgänglig: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/delaktighet/> Hämtad: 20.10.2020
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T., 2018, Delaktighet – ett arbetssätt i skolan, *Socialpedagogiska skolmyndigheten*. Tillgänglig: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan-tillganglig-version.pdf/> Hämtad: 3.12.2021
- Talentia, 2021, *Kuraattorin pitää olla sosiaalihuollon ammattihenkilö asiakasturvallisuuden vuoksi*. Tillgänglig: <https://www.stinfo.fi/tiedote/kuraattorin-pitaa-olla-sosiaalihuollon-ammattihenkilo-asiakasturvallisuuden-vuoksi?publisherId=69817898&releaseId=69913113> Hämtad: 16.11.2

- Talentia, 2018, *Vardagen, värderingarna och etiken- Etiska riktlinjer för yrkespersonen inom det sociala området*. Tillgänglig: <https://talentia.e-julkaisu.com/2018/etiska-riktlinjer/#page=1> Hämtad: 25.1.2022
- TENK, 2021 *Oredlighet och försummelse*, Tillgänglig: <https://tenk.fi/sv/forskningsfusk/oredlighet-och-forsummelse> Hämtad: 30.11.2021
- Tjersland, O-A., Engen, G. & Jansen, U., 2011, *Allianser- värderingar, teorier och metoder i socialt arbete*, Studentlitteratur, Lund.
- Utbildningsstyrelsen, 2021, *Grundläggande utbildning*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grundlaggande-utbildning> Hämtad: 25.10.2021
- Ung i fokus, 2018, *Vår metod*. Tillgänglig: [https://www.ungifokus.fi/verksamhet/var\\_metod/](https://www.ungifokus.fi/verksamhet/var_metod/) Hämtad: 2.12.2021
- Welling, R., 2021, *Mitä Suomessa on tapahtunut kun niin moni nuori voi pahoin*, hs.fi. Tillgänglig: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008402182.html> Hämtad: 27.1.2022
- Wickström, A. & Kvist Lindholm, S., 2020, *Är besvär som ”känna sig nere” och ”svårt att sova” symptom på psykisk ohälsa? En studie om ungas levda erfarenheter*, s. 978–990. Tillgänglig: <https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/2363/2227> hämtad: 19.4.2021
- World Health Organization, 2021, *Constitution*, Tillgänglig: <https://www.who.int/about/governance/constitution> Hämtad: 22.10.2021

## **10 BILAGOR**

### **10. 1 Bilaga 1**

Intervjufrågor

#### **Bakgrund:**

Hur länge har du arbetat med unga inom skolkontext?

Kan du kort beskriva hur din arbetsbild ser ut?

#### **Hur kan man med hjälp av ett dialogiskt bemötande stärka ungas välbefinnande i skolan?**

1. Hur visar du respekt gentemot elever i ditt bemötande?
2. På vilket sätt visar du i växelverkan med eleven att du lyssnar på och hör hen?
3. Hur arbetar du för att bygga upp tillit i mötet med eleven?
4. Hur gör du för att främja jämlikheten mellan dig och eleven?

#### **Hur kan man med hjälp av delaktighet stärka ungas välbefinnande i skolan?**

#### **Deltagande**

6. Hurdana gemenskaper har eleven tillträde till i skolan?

7. Vilken betydelse tror du att det har för den unga att ha möjlighet att delta i diverse gemenskaper på skolan?

8. Vad har du för möjligheter och verktyg att stöda elevers deltagande i gemensam verksamhet? (I grupper)

#### **Aktörskap**

9. På vilket sätt jobbar du för att stärka ungas egna resurser?

10. Hur stärker du elevens möjligheter att ta beslut över det egna livet?

11. Hur stöder du elevens förmåga att agera enligt dessa beslut?

### **Tillhörighet**

12. Hur arbetar du för att stärka elevens känsla av tillhörighet i klassen/ andra grupper?

13. Hur arbetar du för att stärka elevens känsla av att hen är en betydelsefull del av gruppen?

14. Hur främjar du en accepterande miljö i skolan?

## 10.2 Bilaga 2

### Följebrev

Hej!

Vi är Anna Lönngren och Oona Westerlund och studerar vårt tredje år till socionomer på Yrkehögskolan Arcada. Vi skriver på vårt lärdomsprov med rubriken “Socialpedagogik som stöd för att stärka ungas välbefinnande i skolan”. Syftet med vårt lärdomsprov är att synliggöra hur ungas välbefinnande i skolan kan stärkas med hjälp av ett socialpedagogiskt förhållningssätt med fokus på delaktighet och dialogiskt bemötande.

Vi räknar med att intervjun tar ca. 45–60 min. Vi kommer att skicka ut intervjufrågorna på förhand så att Ni har möjlighet att bekanta er med dem. Deltagandet är frivilligt och Ni får när som helst avbryta intervjun eller låta bli att svara på en fråga.

Vi kommer båda att närvara under intervjun. Intervjun kommer att transkriberas senast inom fyra dagar efter att intervjun är utförd. Materialet kommer att förstöras efter att examensarbetet är godkänt. Intervjun är konfidentiell, endast vi och våra handledare kommer att ha tillgång till intervjumaterialet. Intervjuerna kommer att genomföras på svenska. Vi kommer att inleda intervjuerna i mars 2022.

Intervjutiderna och platsen kan bestämmas per e-post eller per telefon. Vi önskar att få svar senast –.

Med Vänliga Hälsningar

Ansvarig lärare

Eivor Söderström

[eivor.soderstrom@arcada.fi](mailto:eivor.soderstrom@arcada.fi)

Ansvarig lärare

Marina Arell- Sundberg

[marina.arell-sunberg@arcada.fi](mailto:marina.arell-sunberg@arcada.fi)

Anna Lönngren

[anna.lonngren@arcada.fi](mailto:anna.lonngren@arcada.fi)

Tel: 044 0888 581

Oona Westerlund

[oona.westerlund@arcada.fi](mailto:oona.westerlund@arcada.fi)

Tel: 044 334 6455

## 10.3 Bilaga 3

### Deltagande i examensarbete- informerat samtycke

Då jag undertecknar detta samtyckesbrev garanterar jag att jag som respondent fått information om och förstår forskningens syfte och ger mitt samtycke till att delta i en personlig intervju. Jag ger mitt tillåtande till att intervjun får bandas in och till att allt material får användas i examensarbetet. Informationen kommer att behandlas konfidentiellt. Jag är medveten om att deltagandet är frivilligt och att intervjun kan avslutas när som helst utan att ge någon orsak. Jag ger mitt samtycke till att det material som bandats in före avbrottet får användas till examensarbetet.

---

Ort och datum

---

Informantens namnteckning

---

Ort och datum

---

Forskare 1 namnteckning

---

Ort och datum

---

Forskare 2 namnteckn

