

Ökad närvaro och måluppfyllelse med professionell elevcoachning

Ett projekt om elevcoachning
i kommunal grundskola
med bidrag från
Specialpedagogiska skolmyndigheten

Författare: Johanna Svahn

Handledare: Jessica Berggren

Stockholms stad

VT 2018-VT 2019

INNEHÅLL

Sammanfattning	4
Definitioner och förkortningar.....	6
1 Bakgrund.....	7
1.1 Psykisk ohälsa och frånvaro i svensk skola	7
1.1.1 Skolans uppdrag	7
1.1.2 Elevernas frånvaro och ohälsa	8
1.1.3 Strategier för att främja skolnärvaro, hälsa och måluppfyllelse ..	9
1.2 Skolan som ingår i projektet.....	10
1.3 Syfte och begränsningar	12
1.4 Mål och frågeställningar	13
1.5 Målgrupp.....	13
2 Forskning om coachning och tidigare beprövad erfarenhet ...	14
2.1 Positiva effekter av coachning	14
2.2 Coachning inom skolan	15
2.2.1 Ett coachande förhållningssätt.....	15
2.2.2 Lärarcoachning	16
2.2.3 Elevcoachrollen och dess varierande uppdragsbeskrivning.....	17
3 Genomförande.....	20
3.1 Coachning som metod	20
3.2 Testperioden	22
3.2.1 Resultat och analys av testperioden	22
3.2.2 Förfining av ärendegången	23
3.2.3 Förfining av skattningsmallar och utvärderingar	23
3.2.4 Förfining i genomförandet av coachsamtal.....	25
3.2.5 Förfining i samarbetet med kollegor.....	25
3.3 Huvudprojektet på skolan.....	26
3.3.1 Metoder och modeller	26
3.3.2 Ärendegången.....	30
3.4 Deltagare, coachtillfällen och deras startläge.	32
4 Analys, resultat och diskussion	33
4.1 Förändring av hälsa.....	34
4.2 Förändring av måluppfyllelse	37
4.3 Förändring av närvaro	38
4.4 Sammanfattning av förändring av hälsa, måluppfyllelse och närvaro	40
4.5 Exempel på enskilda coachprocesser.....	40

4.5.1	<i>Mest förändring av hälsa.....</i>	41	
4.5.2	<i>Minst förändring av hälsa och mest förändring av närvaro.....</i>	41	
4.5.3	<i>Minst förändring av närvaro</i>	42	
4.5.4	<i>Mest förändring av måluppfyllelse</i>	43	
4.5.5	<i>Minst förändring av måluppfyllelse.....</i>	44	
4.6	Uppfattning om elevcoachning som metod	45	
4.6.1	<i>Eleverna och vårdnadshavarna</i>	45	
4.6.2	<i>Mentorerna och berörda inom elevhälsoteamet</i>	47	
4.6.3	<i>Sammanfattning av samtligas uppfattning om elevcoachning som metod</i>		54
5	Lärdomar och rekommendationer	54	
6	Källförteckning	59	
7	Bilagor	62	

SAMMANFATTNING

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än hon gör, men först och främst förstå det hon förstår. Om jag inte kan det hjälper det inte om jag kan och vet mera. Vill jag ändå visa hur mycket jag kan, så beror det på att jag är fåfång och högmodig och vill egentligen bli beundrad av den andra istället för att hjälpa henne. All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att härska utan att tjäna. Kan jag inte detta kan jag heller inte hjälpa någon. (Kierkegaard 1859)

Det är skolans uppgift att ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Undervisningen ska även främja både hälsan och lärandet då dessa, enligt forskning, är direkt relaterade till varandra. Det svenska skolsystemet har dock sedan 1990-talets början genomgått flera genomgripande förändringar och lärarnas arbetsvillkor och förutsättningar förändrats. Samtidigt har den psykiska ohälsan bland elever ökat liksom den problematiska skolfrånvaron och skolprestationerna försämrats bland högstadieläverna. Med bakgrund av denna utveckling har jag av egen och andras beprövade erfarenheter samt belägg i tidigare forskning insett coachningens och i synnerhet elevcoachningens potential som möjlig permanent åtgärd inom skolan.

Syftet med det här projektet var att öka hälsan, måluppfyllelsen och närvaron för eleverna. Ytterligare ett syfte var att implementera elevcoachningen som metod genom att personal fick kunskap om vad coachning innebar och att uppfattningen av metoden skulle vara positiv. Det slutliga syftet var att ta fram en komplett fungerande modell för professionell elevcoachning som skulle kunna integreras i rådande strukturer på skolan och även kunna spridas till andra skolor.

Resultatet var att de elever som blev coachade under två terminer generellt ökade både sin hälsa, närvaro och måluppfyllelse. De som blev coachade enbart en termin ökade generellt också sin hälsa, medan närvaron var oförändrad och måluppfyllelsen gick ner något. Hade även dessa elever fått möjligheten att bli coachade ytterligare en termin är det möjligt att även närvaron och måluppfyllelsen hunnit vända uppåt. Jag vill även understryka att eleverna som ingick i detta projekt uppvisade något eller flera symptom på att de befann sig i en 'gråzon' och på sikt riskerade att bli hemmasittare.

Eleverna, vårdnadshavarna, mentorerna och berörda från elevhälsoteamet såg samtliga positiva effekter av coachningen och flera uttryckte en önskan om att insatsen skulle fortsätta erbjudas på skolan. De flesta hade även en god uppfattning om vad coachning som metod innebar och vilka kriterier som gällde. För mentorerna och kuratorn hade elevcoachningen varit en avlastning medan det för speciallärarna hade inneburit viss stress i att försöka hantera nya framkomna behov. Den framtagna ärendegången verkade fungera väl. Samarbetet med

personalen försvårades dock på grund av tidsbrist och en otydlighet kring min roll som elevcoach och dess uppdragsbeskrivning. Det fanns en osäkerhet kring hur återkopplingen från eleverna skulle hanteras och även var den viktiga informationen som kom fram i coachningen skulle in i elevhälsoteamets rådande processer. Att få in elevcoachningen i rådande struktur och processer för elevhälsoteamet var önskvärt, frågan var hur detta skulle kunna lösas på bästa sätt. Förslag på lösningar för att åtgärda dessa aspekter och skapa förutsättningar för en framgångsrik professionell elevcoachning på skolor presenteras i slutet av rapporten.

DEFINITIONER OCH FÖRKORTNINGAR

Coachande förhållningssätt: innebär att en person har en positiv inställning och stor tilltro till människans förmåga samt lyssnar aktivt och ställer frågor i stället för att servera egna svar. En person med ett coachande förhållningssätt behöver inte vara utbildad coach, utan har helt enkelt ett förhållningssätt som driver personen framåt.

Elevcoach: person som coachar elever, kan vara en ICF-coach, socialpedagog, arbetsterapeut, socionom eller helt annan bakgrund.

Elevhälsoteam (EHT): team på skolan som vanligtvis består av specialpedagoger, kurator, skolsköterska, studie- och yrkesvägledare; skolpsykolog och representant från skolledningen.

Extra anpassningar: anpassningar för elev inom ramen för ordinarie undervisning.

Hemmasittare: elever med problematisk skolfrånvaro.

Holistiska synsättet: att se till helheten, det vill säga att man strävar efter att förstå delarna i relation till helheten

ICF-coach: diplomerad eller certifierad coach, enligt International Coach Federations (ICF) standard som följer ICF:s etiska regler

Inre motivation: individens egen inneboende drivkraft och nyfikenhet, det vill säga behovet av att veta något, upptäcka nya saker eller delta i en aktivitet för sakens egen skull.

Lågaffektivt bemötande: metod skapad av Bo Hejlskov Elvén för hantering av beteenden som personalen eller föräldrarna upplever som problemskapande.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF): funktionsnedsättningar som beror på hur hjärnan arbetar och fungerar. De vanligaste funktionsnedsättningarna är ADHD, ASD/Aspergers syndrom, Tourettes syndrom och språkstörning.

Professionell elevcoach: ICF-coach eller motsvarande som coachar elever.

Professionell lärarcoach: pedagog som utbildat sig till ICF-coach eller motsvarande, som coachar lärare.

Skolcoach: person som coachar elever och/eller lärare, i vissa fall ICF-coach annars liknande utbildning eller helt annan bakgrund.

Studie- och yrkesvägledare (SYV): utbildad personal som leder och stödjer elevernas framtida studier och yrkesval.

Särskilt stöd: stöd till elever utöver ordinarie undervisning från specialpedagog eller annan profession inom EHT.

Yttre motivation: processer där till exempel elever belönas eller uppmuntras av en annan person, förslagsvis genom materiella belöningar, betyg eller verbalt beröm.

1 BAKGRUND

1.1 PSYKISK OHÄLSA OCH FRÅNVARO I SVENSK SKOLA

1.1.1 Skolans uppdrag

I 1 kap. 4§ och 3 kap. 3§ av skollagen framgår att skolan ska ”ge alla elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (SFS 2010:800). Alla elever ska alltså ges möjligheten att utvecklas så långt som möjligt både kunskapsmässigt och personligt, utifrån sina egna specifika förutsättningar. I samma klassrum ska det erbjudas olika nivåer av utmaningar för att stimulera samtliga elever, både de som behöver mer grundläggande undervisning och dem som behöver mer avancerade och utmanande uppgifter. Vidare ska elever med funktionsvariation ges stöd, så kallade extra anpassningar, för att motverka nedsättningens konsekvenser, även om de når de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS 2010:800). Ibland behövs dock ytterligare stöd, så kallat särskilt stöd, utöver den ordinarie undervisningen, för att elever med funktionsvariation ska nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. I 3 kap. 8§ av skollagen understryks även att extra anpassningar eller särskilt stöd kan vara aktuellt vid ”psykosocial problematik, psykisk ohälsa, svårigheter i det sociala samspelet, koncentrationssvårigheter samt upprepad eller långvarig frånvaro” (SFS 2010:800). Elever med dessa problem kan vara svårare att identifiera och riskerar då att inte få den hjälp de har rätt till. Frågan är hur skolan ska lyckas fånga upp dessa behov hos eleven i ett tidigt skede och sätta in de stödinsatser som är mest adekvata.

Det svenska skolsystemet har sedan 1990-talets början genomgått flera genomgripande förändringar samtidigt som lärarnas arbetsvillkor präglats av minskad status och ökade krav på dokumentation av arbetet (Folkhälsomyndigheten 2018). Samtidigt som pedagogernas förutsättningar har förändrats har elevernas generella hälsa blivit sämre.

Skolan har ännu inte i praktiken börjat tillämpa de arbetssätt eller strukturer som behövs för att på riktigt kunna anpassa lärmiljön till alla elever. De som drabbas särskilt av detta är som sagt elever med olika former av funktionsvariationer eller särskilda behov och framför allt elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som till exempel ADHD, ADD och autism: ”[b]risterna både i kompetens och anpassning av skolmiljön gör att frånvaron hos elever med autism har ökat de senaste åren” vilket Hedevåg, NPF-pedagog, menar ”är ett systemfel” (Hedman 2018a). Detta verkar även innefatta elever med särskild begåvning, som behöver en mer stimulerande och utmanande undervisning. Den svenska skolan är generellt bättre på att skapa en fungerande lärmiljö för elever som behöver mer grundläggande undervisning, medan den är sämre på att stimulera elever som besitter en högre förmåga till abstrakt tänkande och lär sig på ett annat sätt (Skolvärlden 2017). Det framkommer även att 8 av 10 lärare har svårt att hinna planera för extra anpassningar (Josefsson 2018). Det råder heller inga tvivel om att lärare mår dåligt över att de inte hinner anpassa sin undervisning och att elever blir hemmasittare (Koch 2018).

Vidare har det i en studie om mentorernas uppdrag i skolan framkommit att det råder brist på tid för uppdragets genomförande samt att läraren saknar utbildning för uppdraget vilket på skolnivå utgör en risk för brist på likvärdigt bemötande av alla elever (Nordevall 2011). I bästa fall tycks mentorn via samtal med de elever de är ansvariga för att skapa dialogiska lärande- och utvecklingsrum

och en helhetsbild av eleven. Detta ger mentorn möjlighet att påverka skolans strukturer och öka elevens utrymme för lärande och delaktighet både på individ- och gruppnivå. Styrningen och utformningen av uppdragets genomförande, som mentor, är dock helt upp till den enskilde mentorn och samarbete med övriga lärare och arbetslag kring elever i behov av särskilt stöd är inte utvecklat på skolnivå (Nordevall 2011). Detta ger belägg för behovet av professionella elevsamtal och att elevcoaching kanske skulle kunna vara ett sätt att främja ett likvärdigt bemötande av alla elever. Elevcoaching som metod kanske även skulle kunna bidra till att lärarna och mentorerna får mer tid till att ägna sig åt att förbereda undervisningen så den i högre grad möjliggör ett lärande för alla.

1.1.2 Elevernas frånvaro och ohälsa

I en särskild utredning som regeringen låtit göra, *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*, konstaterades att cirka 20 000 av landets skolbarn är borta från skolan i långa perioder (2016). Antalet elever som ligger i riskzonen för att bli hemmasittare eller som redan blivit hemmasittare konstateras ha ökat. Enligt en sammanställning i avsnittet *'De osynliga barnen'* av Kalla Fakta från december 2018, rör det sig om uppskattningsvis 5500 elever som i dagsläget är hemma i stället för att gå i skolan. Programmet lyfter att inkluderingsuppdraget ofta misstolkats som att alla elever ska ha all undervisningen i helklass. Detta har missgynnat framför allt de som behöver ett mindre sammanhang för att lyckas (Kalla Fakta 2018).

Problematisk skolfrånvaro är ett allvarligt och växande problem och skolorna lägger mycket tid och kraft på att hitta systematiska och hållbara lösningar. Avhandlingen *Psykiatiseringen av skolkåren. BUP och det institutionella omhändertagandet av ungdomar som inte går till skolan* visar också hur skolfrånvarons problematik är komplex och kan ligga på flera nivåer:

På individnivå handlar det om att barnet eller ungdomen har egna psykiska problem. Forskning visar att depression, ångestproblematik, adhd och autism är grundbulten till skolfrånvaro [...] Tittar man på skolnivå kan det handla om mobbning eller inlärningssvårigheter, men det kan också handla om elever som inte tycker de lär sig något i skolan, eller elever som är duktiga men inte får tillräckliga utmaningar. Det kan även finnas barn som är väldigt duktiga och som bränner ut sig (Ek 2018 se Larsson 2018a)

Den psykiska ohälsan bland barn och ungdomar har också konstaterats ökat under perioden 1985–2014 och skolprestationerna försämrats bland högstadieläverna, vilket enligt Folkhälsomyndigheten i första hand kan kopplas till förändringar inom skolan och arbetsmarknaden:

De sjunkande skolprestationerna och den utbredda skolstressen kan ses som indikatorer på att skolan som helhet fungerar sämre. De högre kompetenskraven och ungas mer osäkra villkor på arbetsmarknaden kan också ha påverkat de yngre, genom större press på goda skolresultat och medvetenhet om ökad konkurrens om utbildningsplatser och arbete. (2018, s. 30)

Dessutom finns även samband mellan att vara stressad av skolarbete eller att tro att läraren tycker man presterar under genomsnittet och att ha psykosomatiska besvär. Flickor konstateras slutligen prestera bättre i skolan än pojkar, samtidigt som psykosomatiska symptom är dubbelt så vanliga bland flickor (Folkhälsomyndigheten 2018)

En nyligen publicerad avhandling visar också att skolprestationer är det som stressar högstadiе- och gymnasieeleverna mest och att symptomen kommer tidigt (Anniko 2019). Anniko ser att många ungdomar använder sig av två identifierade stresstrategier – tankemässigt undvikande och oro vid stresshantering (2019). Dessa elever behöver hjälp med att lära sig mer lösningsorienterade och skyddande stresstrategier för att både må bättre och få mer skolarbete gjort. Anniko betonar därför hur viktigt det är att tidigt uppmärksamma och förebygga psykisk ohälsa hos ungdomar och föreslår att elevhälsan stärker sitt arbete (2019).

1.1.3 Strategier för att främja skolenärvare, hälsa och måluppfyllelse

Förslag på hur skolresultaten ska kunna höjas och skolstressen minskas har presenterats av Skolkommissionen 2017 och Kommissionen för jämlik hälsa (2017). Den sistnämnda har lagt fram förslag som tillsammans syftar till att skapa en god lärandemiljö i skolan och ett likvärdigt utbildningssystem. Bland annat föreslås att ”skolhuvudmännen bör säkerställa att ett aktivt, tidigt och systematiskt arbete bedrivs för att främja närvaro och för att förebygga skolmisslyckanden” (2017, s. 117). Även sambandet mellan hälsa och lärande understryks. För att lära behöver eleven må bra och när eleven förvärvar kunskaper och kompetenser ökar också förutsättningarna för att uppnå god hälsa.

Även elevhälsan delar numera denna värdegrund, då det blivit allt mer tydligt och konstaterat i forskning att hälsa och lärande är direkt relaterade med varandra. Den nya elevhälsan ska fungera som ett interprofessionellt team, där man tittar på helheten kring eleven och tillsammans, utifrån sina specialkunskaper, diskuterar vilka åtgärder som kan vara mest gynnsamma (Hylander och Guvå 2017). Med andra ord en elevhälsa där man jobbar aktivt och systematiskt för att främja närvaro, hälsa och måluppfyllelse för alla elever, på grupp- och skolenivå, i stället för att försöka hjälpa varje enskild elev först när dess skolsituation blivit ohållbar. Vi behöver ”förändra vårt sätt att tänka och undervisa” och börja ”prata om ett lärande för alla”, säger npf-pedagogen Joanna Lundin (Larsson 2018b). Ett konkret exempel är så kallad universal design, en undervisning där läraren redan från början anpassar utifrån elever med funktionsnedsättningar, där ingen missgynnas och alla barn kommer göra bättre resultat (UR Samtiden – Mitt lärande 2018).

Författarna till boken *Lågaffektivt bemötande och problematisk skolfrånvaro* (Bühler, Karlsson & Österholm 2018) menar också att det är just förhållningssättet och miljön runt eleverna som behöver förändras för att främja skolfrånvaro. I boken visas hur en sådan förändring kan genomföras i praktiken. I det lågaffektiva bemötandet är utgångspunkten att eleven gör om hen kan, att det är personalen runt omkring som behöver förändra hur de möter eleven eller hjälpa eleven med det hen upplever sig behöva stöd i. Tilliten till vuxna i skolan är enormt viktig och blir starkare när vi alla implementerar detta förhållningssätt till eleverna. För att förebygga skolfrånvaro menar författarna, liksom annan aktuell forskning, att det gäller att fånga upp små signaler, innan eleverna ser frånvaron som sin enda lösning. Under arbetet med kartläggningen är det också viktigt att se elevens helhet, vara nyfiken och noggrann för att inte för snabbt låsa sig i en lösning som kanske egentligen inte förändrar själva kärnan till problemen.

Palmius, rådgivare på Specialpedagogiska skolmyndigheten, menar att ju svårare en elev har det i skolan, desto viktigare är samtalet mellan eleven och läraren (UR Samtiden – Mitt lärande

2018). Hur ska läraren annars förstå hur eleven lär sig på bästa sätt och vad den fått med sig av undervisningen? För elever med svårigheter kan det behövas en 'coach' eller en 'förtroendevuxen' som kan "vara kontaktperson mellan skola och hem, hjälpa eleven och lärarna att hitta strategier, hjälpa eleven med självinsikt/kartläggning och hitta målen, vara elevens talesperson [samt] påminna kollegor om behovet av planering" (UR Samtiden – Mitt lärande 2018). Denna 'coach', menar han, spelar en viktig roll i elevhälsoteamet och bör få rollen sanktionerad av rektor, som en form av utökat mentorsuppdrag.

Att fånga just elevens egen upplevelse är av stor vikt i flera aspekter för att hjälpa eleven att gå mot en hållbar positiv förändring. Elevens delaktighet och inflytande i sin skolvardag är också en del av skolans demokratiseringsuppdrag. Vi behöver alltså lyssna på eleven och ändra lärmiljön och/eller förhållningssättet för att eleven ska kunna göra sitt jobb, det vill säga vilja vara i skolan för att förvärva kunskaper och utvecklas så mycket som möjligt, både kunskapsmässigt och personligt.

För elevens del innebär det här också att man går från yttre till inre motivation (Bühler, Karlsson & Österholm 2018). Av alla motiverande faktorer är amotivation den enskilt mest viktiga faktorn när den handlar om att förutspå akademiska prestationer "[s]tudents who are amotivated feel incompetent, expect to be unable to achieve a desired outcome and expect their environment to be uncontrollable" (Broadbent 2016, s. 45). Amotiverade elever upplever inte att deras eget agerande är direkt relaterat till deras betyg, att situationen ligger utanför deras kontroll och att andra, till exempel en lärare som inte tycker om dem, i stället påverkar deras akademiska prestationer. Eleven behöver känna glädje över något varje dag, att det känns meningsfullt att gå i skolan och därför är det viktigt att ta reda på vad som skapar mening för eleven. Elever har även ett behov av att få känna att hen har kontroll över eller upplever en hanterbarhet i sin skolsituation för att minska den inre stressen.

Med bakgrund av detta är det viktigt att på ett tidigt stadium fånga upp elevens egen upplevelse av sin skolsituation för att överbygga de hinder som går och i samtal jobba med exempelvis motivation. Med denna översiktliga genomgång av det aktuella läget inom skolan generellt kommer vi nu gå in på vår specifika skola och dess behov. Därefter presenteras projektets syften och mål.

1.2 Skolan som ingår i projektet

Den skola som ingår i detta projekt är en kommunal grundskola (F-9) med cirka 1000 elever. Här finns en väl utbyggd IT-satsning, personalen deltar i systematisk och kollektiv utveckling av undervisningen och arbetar aktivt för elevens välmående och trygghet utifrån ett elevhälsoperspektiv. Skolan har en hög måluppfyllelse, men med tanke på upptagningsområde skulle den kunna ligga högre. Skolan har, i likhet med andra skolor, märkt av ökningen av problematisk elevfrånvaro och arbetar aktivt för att hitta hållbara lösningar.

Pedagoger är organiserade i ett mentorsgruppsystem där en mentor har det närmaste ansvaret för cirka 15–20 elever som denne träffar 30–60 minuter per vecka på den så kallad mentorstiden. Därutöver har mentorn utvecklingsamtal och andra eventuella möten kring eleven. Ibland undervisar mentorn sina mentorselever i flera ämnen, ibland träffas de bara vid

något tillfälle i undervisningssammanhang. Skolan har vidare en komplett elevhälsa med samtliga professioner på samma geografiska plats, dock med varierande tidsramar. Skolläkaren gör endast tillfälliga besök medan skolpsykologen liksom studie- och yrkesvägledaren delar sin tjänst på vår skola och andra skolor. Övriga professioner jobbar enbart på skolan det vill säga kuratorer, skolsköterskor, speciallärare, specialpedagoger och resurslärare.

Skolan har tydliga processer för elevfrånvaro och rutiner vid behov av stödåtgärder och extra anpassningar. Det samlade elevhälsoteamet, utom skolläkaren, har möte en gång per vecka. Där har medlemmarna i teamet möjlighet att informera varandra och kort diskutera föranmälda elevärenden. Utöver detta bokas möten kring enskilda elever, där det finns möjlighet att mer ingående diskutera, utifrån olika perspektiv, vilka insatser som är mest adekvata. På dessa möten deltar berörda i elevhälsoteamet och elevens mentor. Varje vecka är speciallärarna med på arbetslagmöten i dem årskurser de är ansvariga för. Syftet är att genom ett nära samarbete med mentorerna och undervisande lärare kontinuerligt kunna följa upp och se över vilka behov som finns bland eleverna och tillsammans diskuterar åtgärder för att möta dessa. Specialläraren fångar upp både pedagogiska behov hos eleverna och deras mående samt vidarebefordrar detta till berörda i elevhälsoteamet. Ungefär en gång i månaden är även kurator och skolsköterskan med på dessa arbetslagmöten, då både frånvaro och måluppfyllelse för samtliga elever ses över.

På skolan finns även resursteam med pedagoger som hjälper elever med särskilda behov på både mellan- och högstadiet, under begränsade perioder eller vid enstaka uppgifter. Denna undervisning sker i en särskild lokal där det finns möjlighet till avskärmning, pauser och mycket individuellt stöd. Det är alltså inte en särskild grupp av elever som alltid har undervisning där utanför den ordinarie undervisningen. Elevernas behov utvärderas kontinuerligt i syfte att få stöd under en kortare period eller med enskilda uppgifter. Målet är att eleverna i möjligaste mån ska delta aktivt och lära sig i ordinarie undervisning.

Pedagoger och mentorer som jobbar närmast eleverna liksom de olika professionerna inom elevhälsoteamet kan alltså var och en ha sina aningar utifrån sina specifika kompetenser, men ingen annan än eleven själv vet faktiskt hur den upplever sin hela samlade skolsituation och vad hen behöver mest hjälp med för att få en positiv förändring. Om en elev lyckas bättre i skolan, mår hen bättre. Mår eleven bättre, presterar hen bättre. Det är en positiv spiral. Därför är det helt avgörande att vi ser helheten kring en elev och jobbar för att förbättra både hälsan och lärandet.

Vissa elever verkar i nuläget hamna mellan stolarna och riskerar att inte fångas upp i tid av skolpersonalen. Det gäller särskilt de elever som med minsta möjliga marginal ändå når godkända betyg men kan även gälla högpresterande elever med ohälsa i form av hög skolstress. Bägge grupperna verkar behöva mer stödsamtal än mentorerna i rådande organisation kan erbjuda. Samtidigt utgör eleverna i dessa grupper inte självklara ärendena för till exempel kuratorn, psykologen, skolsköterskan, studie- och yrkesvägledaren eller specialpedagogerna.

Kuratorn, som fokuserar på elevernas mående och sociala situation, har svårare att hinna eller kunna sätta sig in i hur undervisningen ibland behöver anpassas utifrån elevens behov.

Specialpedagogerna å sin sida bistår pedagogerna, och i vissa fall eleverna direkt, med sin expertis kring pedagogik och didaktik, men har sällan i rådande organisationsstruktur möjlighet att hinna lyssna in elevens samlade bild av sin skolsituation. Mentorerna arbetar under mentorstiden i varierande grad och efter egen förmåga, med elevernas personliga utveckling och självinsikt, vilket även pedagogerna gör inom ramen för undervisningen. Elevernas egna upplevelser av hela sin skolsituation fångas alltså inte alltid upp eller utgör utgångspunkten vid bedömningen av adekvata stödåtgärder.

Kan det vara så att vi skulle lyckas sätta in mer adekvata och hållbara stödåtgärder om vi blev bättre på att lyssna in elevernas egna upplevelser? Skulle vi kunna undvika att elever blir hemmasittare om vi hittar fler sätt att fånga upp signalerna tidigt? Skulle vi kunna öka deras inre motivation och förmåga att hantera sin skolsituation genom att låta dem vara mer delaktiga i och ha mer inflytande över sin skolsituation? Skulle professionell coaching, som är en metod för personlig utveckling, kunna vara ett sätt att hjälpa eleverna med detta?

Coachning bygger just på att den coachade själv är den som kan sig själv bäst och har svaren inom sig. Coachen hjälper den coachade att synliggöra hinder för att kunna överkomma dem och framför allt dra nytta av framgångsfaktorer. Den coachade är den som driver utvecklingen framåt, i sin takt och utifrån sitt aktuella utgångsläge. Genom att få känna att man blir lyssnad till och få vara den som själv sätter upp sina mål och jobbar mot dessa ökar ofta den inre motivationen. Som elevcoach kan man alltså fånga upp både elevens hälsa och lärande, genom att lyssna in vad som fungerar och inte och hur eleven upplever olika delar av sin skoldag. Elevcoachen utmanar även eleven i sina rådande tankar om sig själv och sin förmåga, skapar medvetenhet, bidrar till självinsikt samt uppmuntrar eget ansvar.

Av tidigare erfarenhet, när jag coachat elever som varit hemmasittare eller befunnit sig i riskzonen för att bli det, har jag sett att elevens stress minskar och motivation ökar. Även självkännedom, närvaro och måluppfyllelse ökar. Därför ville jag på ett mer systematiskt sätt genomföra samtal och utvärdera effekten i syfte att försöka synliggöra coachningens fulla potential. Det jag upplevt som den saknade länken, för att kunna öppna ögonen för elevcoachning hos kollegor inom skolan, har dock varit kopplingarna mellan coachning och den senaste forskningen inom elevhälsa, närvaro och lärande. Jag har därför förkovrat mig i aktuell litteratur, tagit del av beprövad erfarenhet och här försökt redogöra för dessa kopplingar. Coachning är ju en metod som tillämpas inom många sektorer inom både arbets- och privatlivet. De positiva effekterna med lärarcoachningen har redan konstaterats och coachning av elever har nu även testats på vissa skolor med positivt resultat, vilket kommer presenteras i nästa avsnitt.

1.3 Syfte och begränsningar

Det huvudsakliga syftet med projektet är öka våra elevers närvaro och måluppfyllelse genom coachning. Ett delsyfte var initialt att öka elevernas motivation och självinsikt, vilket antogs gynna huvudsyftet. Då coachning är en utvecklingsprocess och dess fulla effekt skulle kunna dröja vad gällde närvaro eller måluppfyllelse, valde jag efter testperioden att i stället mäta elevernas hela sammantagna hälsa, före och efter coachningen. Ökad hälsa antas på sikt öka både närvaron och måluppfyllelsen. Ytterligare ett syfte med projektet är att förankra

elevcoachningen i vår egen verksamhet och utveckla en modell för elevcoachning som skulle kunna spridas till andra skolor.

Antalet elever som skulle ingå i projekt uppskattades i planeringen till cirka 30, en tillräckligt stor kvantitet för att kunna dra evidensbaserade slutsatser från. Eleverna som valdes ut i projektet hade symptom på att de befann sig i riskzonen att kunna få problematisk skolfrånvaro. Dessa elever hade ofta, visade det sig, någon form av funktionsvariation, i form av diagnos eller tillfälligt diagnoslikande beteende på grund av miljö. Begreppet funktionsnedsättning, används ofta, men jag valde att tillämpa begreppet funktionsvariation i stället, då det understryker värdegrunden att vi alla är olika och att vi genom rätt bemötande kan få en likvärdig utbildning.

Att dra slutsatser av coachingens effekter enskilt genom att jämföra närvarostatistik, betyg/omdömen och skattningarna av elevernas hälsa vid start och slutläge är något problematiskt. Elevens hälsa, närvaro och måluppfyllelse hade kanske ändrats ändå, förändringar kan ha skett i elevens närmiljö som påverkat mycket, andra insatser kan ha pågått samtidigt etcetera. Det är självklart många bitar som spelar in för eleven, eftersom elevens verklighet består av många delar. Men detta projekt kan förhoppningsvis visa på tendenser och mönster som kan vara användbara framöver.

1.4 Mål och frågeställningar

Projektets mål är att...

- elever som blir coachade ska öka sin hälsa
- elever som blir coachade ska öka sin närvaro och måluppfyllelse.
- elevcoachningen ska integreras i vår verksamhet genom att personal har kunskap om vad elevcoachning innebär samt uppfattat metoden som positiv.
- en komplett modell för elevcoachning ska utarbetas med fokus på ärendegång, elevcoachrollen, dess uppdragsbeskrivning och kompetens.

De frågeställningar som guidade insamling av material och analys är följande:

- Har elevernas hälsa förändrats av coachningen?
- Har elevernas måluppfyllelse förändrats av coachningen?
- Har elevernas närvaro förändrats av coachningen?
- Hur har eleverna och vårdnadshavarna uppfattat elevcoachningen som metod?
- Hur har mentorerna och berörda inom elevhälsoteamet uppfattat elevcoachningen som metod och i synnerhet integreringen i rådande struktur samt elevcoachrollen och dess uppdragsbeskrivning?

1.5 MÅLGRUPP

Projektet vände sig till samtliga elever på skolan i åk 1–9 inklusive särskolan. Innan detta utvecklingsprojekt påbörjades hade elevcoachningen enbart varit riktad mot elever i åk 6–9, men i detta projekt vände sig coachningen alltså till de eleverna med störst behov på hela skolan. Troligen antogs dock behoven vara som störst i åk 4–9 i och med att eleverna i åk 1–3 samt särskolan redan hade så många vuxna i sin skolvardag att prata med. Eleverna visade symptom på frånvaro, dalande eller låg måluppfyllelse, stress, uppgivenhet eller brist på strategier att

hantera sin skolvardag. Ofta visade det sig att dessa elever hade någon form av funktionsvariation. Mentorn kanske saknade tid eller kunskap att möta och hjälpa dessa elever, samtidigt som eleverna inte var självklara ärenden för kurator, psykolog eller specialpedagoger. Eleverna befann sig alltså i riskzonen att bli hemmasittare. Efter avslutad elevcoachning var förhoppningen att dessa elever inte längre skulle tillhöra riskgruppen då dem lärt sig hantera sin skolsituation mer tillfredställande alternativt fått ett adekvat och hållbart stöd från annan personal på skolan.

Nu när projektets syften och mål presenterats, kommer vi att titta närmare på den kartläggning som gjorts av coachning i skolan: vilka effekter som dokumenterats samt aktuella exempel på hur individuell coachning och ett coachande förhållningssätt tillämpats.

2 FORSKNING OM COACHNING OCH TIDIGARE BEPRÖVAD ERFARENHET

I detta avsnitt kommer jag presentera tidigare forskning eller beprövad erfarenhet på området coachning i allmänhet och coachning inom skola i synnerhet, i syfte att var skapa en kartläggning av coachning inom svensk skola. Källor har varit bland annat Skolporten, Skolvärlden, coachföretag och coacher; och Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM) tidigare utvecklingsprojekt. Först kommer jag att beskriva dokumenterade effekter av coachning i allmänhet, därefter ett coachande förhållningssätt, lärarcoachning följt av en problematisering av rollen elevcoach och dess varierande uppdragsbeskrivning. Slutligen presenterar jag aktuella exempel på elevcoachning.

2.1 POSITIVA EFFEKTER AV COACHNING

På privata företag, högskolor och universitet börjar forskning på coachningens effekter successivt öka i omfattning. Professionell coachning är en relativt ung personlig utvecklingsmetod, som spridits i snabb takt inom många områden de senaste 15–20 åren och utvecklingen följs och studeras av forskare.

Flera studier presenteras bland annat på Internationella Coach Federation (ICF) Sveriges webbplats och forskningsforum. Slutsatsen, från en omfattande studie av ”executive coaching”, är att oavsett vilken coachnings modell som används så skapar den positiva resultat för den som blir coachad (2018). Det som coachen kan iaktta under processen är bland annat experimentlusta, större öppenhet, ökad självmedvetenhet, tillit och emotionell stabilitet. På Coachelitens webbplats refereras till olika studier och forskare som kommit fram till att coachning ger ökade synergieffekter (2012). Coachning reducerar stress och har bättre effekt än föreläsningar då coachning överbryggar fenomenet ”knowing-doing gap”. Coachning förbättrar också den problemlösande förmågan; förbättrar kommunikationen samt ger bättre ekonomiska resultat, då produktiviteten ökade och de som coachas blir bättre på att fatta beslut och samarbeta i team. På en privat coachs webbsida lyfts andra internationella studier fram som visar att effekten av ”coaching-like training” kan hålla i sig i upp mot sju år, medan effekten av vanliga ledarutbildningar brukar försvinna redan efter ett par månader (Nordqvist 2018). Nya beteenden tränas under coachningen som helt enkelt ger varaktiga resultat. Ytterligare en studie visar att utbildning som följs upp med coaching ökar produktiviteten med 400% jämfört med enbart utbildning (Nordqvist 2018). Det sista är

särskilt intressant för denna studie, då eleverna som ingår i projektet får utbildning av lärarna och parallellt blir coachade av mig.

På skolans område skulle coachningen alltså kunna bidra till att:

- minska elevernas stress,
- få eleverna att göra det de vet skulle vara bra för dem, men ändå inte gör,
- få eleverna att mobilisera sina egna resurser för att få till en förbättring av sin skolsituation vilket också skapar empowerment,
- eleverna blir mer produktiva och når bättre skolresultat,
- förbättra elevernas förmåga att lösa problem, fatta beslut och övervinna det egna motståndet mot förändring,
- befästa elevernas kunskaper i mycket högre grad samt förbättra deras prestationer i grupp

2.2 COACHNING INOM SKOLAN

När det handlar om forskning av coachning där den coachade är lärare eller i synnerhet elever, är forskningen däremot mer knapphändig. Det är dock särskilt förvånande då det inom skolvärlden ännu inte finns någon betydande spridning av coachning som pedagogiskt verktyg. Men det finns pionjärer och experter på området och intressant forskning och material att tillgå till den som vill lära sig mer om coachning inom skolan, särskilt om lärarcoachning. Skolcoacherna, som jag fick möjlighet att intervju i projektets slutskede, kommer nämnas ett flertal tillfällen i rapporten. De har stor erfarenhet av coachning inom skolan och är upphandlade av Skolverket för att utbilda pedagoger till professionella lärarcoacher. På uppdrag av enskilda skolor och kommuner utbildar de även professionella lärarcoacher och informerar om ett coachande förhållningssätt.

Boken *Coachning – ett verktyg för skolan* (2011), skriven av Anna-Karin Arenius, har varit min inspiration och självklara utgångspunkt, varför jag kommer att återkomma till den flera gånger. Arenius presenterar litteratur om coachning i allmänhet och dess konstaterade positiva effekter, men framför allt konkreta verktyg för den praktiska tillämpningen av både enskilda coachsamtal i skolan och ett coachande förhållningssätt i klassrummet. Arenius menar, liksom jag, att en grundförutsättning för att coacha elever eller lärare enskilt, är att först ha utbildat sig till coach enligt ICF:s standard (se bilaga 3 om kärnkompetenserna).

2.2.1 ETT COACHANDE FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Coachning är ett verktyg som används i arbetet med människor, enskilt eller i grupp, utförd av utbildad coach enligt ICF: standard. Coachen har både kunskaperna och verktygen att coacha på ett professionellt sätt. Coachning är en process som leder en individs utveckling framåt mot uppsatta mål. Ett coachande förhållningssätt däremot, innebär att en person har en positiv inställning och stor tilltro till människans förmåga samt lyssnar aktivt och ställer frågor i stället för att servera egna svar. En person med ett coachande förhållningssätt behöver alltså inte vara utbildad coach, utan har helt enkelt ett förhållningssätt driver personen framåt (Oskarsson 2007). Ett coachande förhållningssätt, som genomsyrar all personal på en skola, innebär en stödjande kultur i en skolas systematiska kvalitetsarbete för ökad hälsa, målpuppfyllelse och

närvaro. En professionell coach skulle kunna leda detta förändringsarbete med personalen. En kombination av ett coachande förhållningssätt och professionell enskild coaching, av lärare och/eller av elever, ger den allra bästa effekten, menar Helena Isaksson och Anna-Karin Arenius på Skolcoacherna.

2.2.2 LÄRARCOACHNING

Specialiserade lärarcoacher var förr vanligare i USA och Kanada än i Sverige, men antalet lärarcoacher i Sverige har ökat markant sedan 2011. Dessutom är lärarcoacherna i Sverige ofta utbildade coacher till skillnad mot i USA och Kanada där dem vanligtvis är ämnesexperter eller experter i didaktik och mer anses handleda eller vägleda. I Sverige har vi inte haft ett system med lärarcoacher, men tack vare positiva effekter som påvisats i bland annat Stockholm stads satsning på lärarcoacher har nu coaching av lärare, om än i liten skala, blivit permanentad (Öhman Sandberg & Ellström 2014; Pedagog Stockholm 2018). Dessa lärarcoacher är alltså utbildade och certifierade i coaching enligt ICF:s standard och följer deras etiska regler. Enligt Pitler, doktor i pedagogik, är det just ”genom feedback och reflektion som lärare blir bättre, och därför behöver alla lärare en coach i klassrummet” (Hedman 2018b). Pitler menar vidare att en av nycklarna till en framgångsrik coaching är att skapa tillit genom att ha en neutral och jämbördig maktrelation.

Coacherna Helena Isakson och Anna-Karin Arenius har genom sitt företag Skolcoacherna i många år fått uppdrag från kommuner och skolor att utbilda skolpersonal inom coaching och efterfrågan är nu stor. De menar att ”framgångsrika skolor har ett gemensamt förhållningssätt [där man] sätter eleven i centrum och arbetar kontinuerligt med att utveckla undervisningen.” (Arenius & Isakson 2017). Dessa skolor jobbar medvetet med att skapa goda relationer till eleverna för att engagera deras känslor och därmed också underlätta lärandet. ”Forskning visar att relationen lärare-elev är central för en god skolanknytning och närvaro... [och i] ett coachande förhållningssätt står relationen i centrum med en positiv grundinställning till eleven liksom en stor tilltro till elevens förmåga och möjligheter” (Arenius & Isakson 2017). Coaching, menar Arenius och Isakson, höjer elevernas motivation och ”resulterar i engagerade elever som mår och presterar bättre”. En som instämmer i detta är Appeltoft som själv är lärare och utbildad coach. På bloggen Pedagog Stockholm framkommer att hon upplevt ett bättre klimat i klassrummet tack vare ett coachande förhållningssätt (2015).

I magisteruppsatsen *Coaching – ett verktyg för skolan?* undersökte Anna-Karin Oskarsson (sedermera Arenius) vad coaching och ett coachande förhållningssätt kunde bidra med i skolans verksamhet i stort (2007). Uppsatsen resulterade sedan i den tidigare nämnda boken (2011) med samma namn. Oskarsson hade som mål att, genom att analysera intervjuer med rektorer och enkäter med lärare som blivit coachade, hitta svaret på när och i vilka sammanhang som coaching kunde bidra med något för eleverna, lärarna och organisationen. Hennes slutsats var att coaching och coachande förhållningssätt är något som med framgång kan användas på många skolor då ”elever får större egenansvar och blir mer målmedvetna vilket leder till bättre studieresultat.” (Oskarsson 2007, s. 2)

En rektor som intervjuas i uppsatsen uttryckte att hon trodde att lärarna skulle kunna nå längre med sina elever med ett coachande förhållningssätt, då det bygger mer på vad som fungerar bra

i stället för det som utgör svårigheterna. En annan rektor menade att det ligger en stor styrka i coachingen när det gäller att hjälpa eleven med att förstå hur denne hittar sin egen inlärningsstil för att nå bättre resultat. Flera rektorer menade även att ”det var ett bra sätt att utgå från individen/eleven och visa på var och ens möjligheter att påverka egna val, i stället för att tala om vad individen ska göra” (Oskarsson 2007, s. 4). Lärarens uppdrag och kopplingen till det coachande förhållningssättet uttryckes även på följande vis:

Vad lärarnas viktigaste roll egentligen är i utbildningsrummet, det är att se till den enskilde elevens inläring. Traditionellt tittar man mer tillbaka till vad läraren har lärt ut. Det är fullständigt ointressant för eleven. Det är för eleven vi är här. Läraren måste fokusera på hur gruppen och individen lär sig. Så där handlar det också om coaching, ett handledarskap. Men! För att få eleven att nå sitt mål handlar det om hur, vilken målsättning eleven har och om eleven i grunden har förstått vad den vill nå någonstans. (Rektor Berndt) (Oskarsson 2007, s. 4)

I stort, menade de intervjuade rektorerna, att coaching av lärare och lärarnas coachande förhållningssätt gentemot eleverna, skapar kvalitéer för organisationen som ”trygghet, stöttning och att individerna i organisationen får ett större ansvar och egenansvar.” (Oskarsson 2007, s. 5). Oskarsson konstaterade slutligen att individuell lärarcoaching och ett coachande förhållningssätt kan vara ett sätt ”att möta samtidens och framtidens krav på nya tankesätt och verktyg” i skolans snabbt föränderliga värld och att detta ”pedagogiska verktyg kan göra att vi får det bättre på våra arbetsplatser vad gäller arbetsmiljö och resultat.” (Oskarsson 2007, p. 6). Och än viktigare, ”elever som har en inlärningsstil där den traditionella pedagogiken inte når fram [troligen] kan gynnas av att läraren har ett coachande förhållningssätt” (Oskarsson 2007, p. 6).

Om coaching av lärare har positiva effekter i utövandet av deras profession och därmed för eleverna, är inte steget långt till att tänka att elevcoaching och specialiserade elevcoacher också skulle kunna få goda effekter. Detta har vissa skolor redan tagit fasta på och därför börjat genomföra coaching även av elever.

2.2.3 ELEVCOACHROLLEN OCH DESS VARIERANDE UPPDRAGSBESKRIVNING

Rollen elevcoach eller skolcoach används i nuläget både av personer som har utbildning enligt ICF:s standard och personer som saknar utbildning. Det kan vara allt från beteendevetare, socionomer eller arbetsterapeuter till en ”neutral vuxen i skolan” (Östnyland 2015), men även lärare eller socionomer som efter genomförd utbildning börjat coacha elever i skolan, enskilt eller i grupp. Uppgifterna varierar, liksom hur en elev får tillgång till detta stöd, men oftast är det huvudsakliga uppdraget att stödja enskilda elever i sin skolsituation och vara en länk mellan lärare, elevhälsa och föräldrar. Variationerna i uppdragsbeskrivning och kompetens är problematisk eftersom det blir svårt att jämföra och lyfta fram effekten av insatsen mer vetenskapligt. Det finns därför ett behov av att renodla titeln, så att endast utbildade coacher får titulera sig elevcoach eller skolcoach. Dessutom behöver uppdragsbeskrivning, ansvar och befogenhet definieras för att coachingen ska kunna tillämpas som ett pedagogiskt verktyg förankrat inom skolan.

Denna slutsats får stöd i en överblick av forskningsstödet för elevcoacher i skolan, i syfte att ge ökat kunskapsstöd för socialt arbete i skolan (Cederberg et al. 2011). ”Det är snarare en

yrkestitel. Elevcoachens uppdrag konstrueras av skolan på olika sätt, vilket försvårat sökandet efter forskningsstöd.” (Cederberg et al. 2011, s. 35). Elevcoacher i Sverige, konstaterar Cederberg, anställs inte för att undervisa eller som skolkuratorer, ”utan för att utföra andra uppgifter i skolan med vad som kan beskrivas... som en ”ny” form av socialarbetare i skolan” (2011, s. 39). Av Skolverket beskrivs en elevcoach och dess uppgifter i skolan på följande sätt:

En coach har till uppgift att ge barnet individuellt stöd och ibland även att bygga upp en relation till barnet. I mycket påminner det om case-management som omnämns i vetenskaplig litteratur för en genomtänkt arbetsmodell. Tillsammans med barnet eller den unge strukturerar coachen upp vardagen genom att formulera och följa upp mål, träffas och stämma av i början och slutet av skoldagen, följa upp läxor eller bryta ner arbetet i kortsiktiga mål (Skolverket 2009 se Cederberg et al. 2009, s. 39)

Enligt Cederberg finns det däremot forskningsstöd för case management, en metod som växt fram för att stödja patienter i öppenvården och där ’case managern’ har en samordnande funktion med ett helhetsperspektiv på patientens behov. Detta är intressant med tanke på Skolverkets slutsats (2009) som löd: ”att ”elevcoachning” kan komma att utvecklas till förebyggande socialt arbete i skolan med förebilder och impulser från case managementmetodik.” (Cederberg et al. 2011, s. 43). Avslutningsvis summeras elevcoachers framtida uppdrag och roll så här:

Utvecklingen av elevcoachers arbete kan vara angeläget för utsatta elever i skolan. Det kräver emellertid en tydligare beskrivning av uppdrag och arbetsinsatser. Professionsutvecklingen bör följas av forskning och insatserna utvärderas. Vid en del skolor kan det komma att ges insatser i tre olika kategorier av socialarbetare: socialsekreterare, skolkuratorer och elevcoacher. Hur deras uppdrag, rollfördelning och samordning formuleras och konkretiseras förefaller viktigt. (Cederberg et al. 2011, s. 43)

Intressant i sammanhanget är att Miljöpartiet vill satsa på pilotskolor för att hindra psykisk ohälsa bland elever genom att ”anställa fler yrkesgrupper, som ser till det sociala och psykologiska behovet” (Wallin 2018). De menar att det är viktigt att skolorna får jobba på det sätt de själva tror på och att skolorna kan behöva stärkas med kompetenser som inte finns i dag; och som är utbildade för att hantera just psykosociala frågor. Skolcoacherna har även märkt av en efterfrågan på utbildning av just elevcoacher från skolor och kommuner, varför de sedan en tid tillbaka börjat utbilda skolpersonal i detta.

Det är uppenbart att den framtida elevcoachens uppdragsbeskrivning, metod och kompetens måste renodlas för att coachning av elever ska kunna utvärderas vetenskapligt. Om man utgår från att elevcoachen alltid ska vara utbildad och att det huvudsakliga uppdraget består i att coacha elever, enskilt eller i grupp, så finns det redan utbildning, metod och material att tillgå. Men det som däremot saknas är den sista pusselbiten: hur elevcoachning skulle kunna bli en del av skolans rådande system och hur eleverna skulle få tillgång till denna åtgärd.

Nedan följer några aktuella exempel på elevcoachning med varierande uppdragsbeskrivning och kompetens som jag stött på under projektets gång.

2.2.3.1 AKTUELLA EXEMPEL PÅ ELEVCOACHNING

På Brönjaskolan i Boden infördes 2013 coaching till eleverna för att öka måluppfyllelsen. Redan samma år slutade eleverna i åk 9 med full måluppfyllelse (Gustafsson 2018). Några engagerade pedagoger i projektet gick en coachutbildning, men samtliga pedagoger och skolledning tillämpade ett coachande förhållningssätt mot varandra och eleverna. Det coachande verktyget tränades och vässades kontinuerligt i kollegial coaching (Gustafsson 2018). Några pedagoger på Brönjaskolan menade att deras ”skola [hade] sett en ny dörr öppnas för att nå de elever som tenderar ”checka ut” ur skolan i förtid (Gustafsson 2018). Elever orkar inte med de krav som ställs i dagens skola och då har coaching, som i grunden handlar om relationsbygge, varit till stor nytta. Lena Gustafsson, erfaren coach och tidigare ordförande för ICF Sverige, sammanfattade de vinster Brönjaskolan sett med coachingen och det coachande förhållningssättet som ”relationsskapande, ökat självförtroende, ökad måluppfyllelse [och] ökad närvaro” (2018).

Johanna Bogfors, utbildad coach och vid tidpunkten lärare på en skola i Åre (Isaksson 2017), coachade elever regelbundet, och i mån av tid även lärare. Enligt Bogfors, skulle det behövas en särskild lärarcoach för att stötta lärarna. Hon menar också att ”många skolor [skulle] må bättre om mentorskapet förstärktes med en elevcoach som var anställd på skolan, som även skulle kunna bli en länk mellan elevhälsan och kollegiet” (Isaksson 2017). Tanken med coacher som är bekanta för alla på skolan samt en långsiktig planering för hur insatserna ska användas lyfts även i satsningen av lärarcoacher (Öhman Sandberg & Ellström 2013). Översatt till elevcoaching, skulle det säkerställa långsiktighet och trygghet för både elever, personal och föräldrar som då alla skulle veta vem elevcoachen är, hur elevcoachingen går till samt hur uppdragsbeskrivningen ser ut.

Två skolcoacher anställdes i Borgå kommun med lyckat resultat i projektet ’Utbildningsmässig jämlikhet’, vilket inleddes 2012 i syfte att jämna ut skillnaderna mellan skolorna i kommunen (Östnyland 2015). Skolcoachernas uppgift var att hjälpa invandrare och stödja dem som hade det svårt i skolan genom att motivera, uppmuntra och handleda eleverna i skolan och på fritiden. Dessa skolcoacher verkade dock inte vara utbildade coacher.

I Umeå kommun genomfördes ett annat utvecklingsprojekt, med medel från Specialpedagogiska skolmyndigheten, med elevcoacher som stöd till elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (2015). Eftersom många av dessa elever gick ut gymnasieskolan med fullständiga betyg, tack vare denna åtgärd, blev projektet en permanent verksamhet inom gymnasieskolan, med ambitionen att utökas till fler skolor. Målet var att minska avhoppet bland elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och att utveckla metoder, strategier och organisation för att stödja eleverna så att de skulle klara sina studier. En viktig åtgärd var att utbilda skolpersonalen i NPF och en annan var att anställa tre elevcoacher med uppgift att stödja enskilda elever, där varje elevcoach ansvarade för 10 till 12 elever, som de träffade en till två gånger per vecka för att gå igenom vad som var aktuellt den närmaste tiden. Elevcoacherna kunde hjälpa eleverna att komma igång med eller avsluta arbeten. Ibland var de med i klassrummet och de hade mycket kontakt med föräldrarna. För att en elev skulle få stöd av en elevcoach, krävdes ingen diagnos, men eleven skulle ha betydande svårigheter i skolan av orsaker som kunde ha med NPF att göra, till exempel nedsatt koncentration och samspel (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2015). Att eleverna upplevde stödet positivt

rådde det inga tvivel om, enligt en av elevcoacherna. Dessa elevcoacher var dock inte heller utbildade coacher, men tillämpade liknande metoder.

I en empirisk studie baserad på intervjuer av två utbildade coacher, fyra elever som blivit coachade samt observationer av själva coachsamtalen, konstaterades ”att eleverna utvecklar en mer positiv syn på sig själva och på skolarbetet och att både motivation, vilja, inlärningsförmåga och resultat blir en positiv effekt av coachingprocesser.” (Gustafsson 2011, s. 2) Coacherna använde sig av samma metod för genomförande, modell för struktur under samtalet och kartläggningmaterial som jag själv valt att använda. Med anledning av detta är resultaten av extra stort intresse för mig och detta utvecklingsprojekt, varför jag lyfter fram hela hennes slutsats:

att coaching fungerar som en resultathöjande metod i skolan och att elever kan bli både motiverade och gladare när en coach regelbundet skapar kontakt med elever, uppmuntrar dem och ser dem. Genom coaching får eleverna träna sig på att sätta upp mål, reducera hinder, ta eget ansvar och att planera sina handlingar fram till sitt mål. Att lyckas med olika föresatser bygger upp elevernas självförtroende och självinsikt och skapar en positiv utvecklingsspiral. Jag vill dock höja ett varnande finger för alltför stort elevansvar och elevinflytande och jag tror att elever ’mår bra’ av vuxna ledare och att man lär sig att lyssna på lärare och deras erfarenheter (Gustafsson 2011, s. 34)

Professionell elevcoachning skulle, med tanke på refererad beprövad erfarenhet och forskningsstudier, kunna utgöra en adekvat insats på skolan och utvärderas vetenskapligt. Det skulle kunna vara ett sätt att initialt utreda och kartlägga vilka behov eleven faktiskt har för att skolan snabbare ska kunna sätta in rätt åtgärder. Eller en längre process, där coaching genomförs regelbundet under en till två terminer, för att skapa medvetenhet och handling hos eleven i syfte att minska hinder i lärmiljön och lättare hantera sin skolvardag. Det skulle kunna vara en enskild insats eller en av flera åtgärder i ett team kring en elev.

3 GENOMFÖRANDE

När jag fick möjligheten av Specialpedagogiska skolmyndigheten att fördela de erhållna medlen över tre terminer i stället för två, som var planen initialt, valde jag att dela upp projekttiden i en testperiod och en huvudsaklig projektperiod. Mindre tid kunde avsättas till projektet varje vecka, men i stället kunde projektet pågå under längre tid, vilket antogs öka chansen för utvalda elever att få fler coachtillfällen och därmed utvecklas i högre utsträckning. Elevcoachning som metod skulle också kunna testas under längre tid och trimmas utifrån återkoppling från berörd personal.

Jag valde därför att låta vårterminen 2018 utgöra en testperiod då samtal genomfördes med enbart ett mindre antal elever. Jag sammanställde, jämförde och analyserade utvärderingarna med berörda elever och mentorer samt mina egna anteckningar från coachsamtalen. Även statistik för måluppfyllelse och närvaro för elever som deltog ingick i materialet som analyserades. Syftet var att utveckla utvärderingssätt och rutiner för genomförandet av elevcoachningen under höstterminen 2018 och vårterminen 2019. Analysen av materialet kommer presenteras men först följer en beskrivning av coachning som metod.

3.1 COACHNING SOM METOD

Coachning kan beskrivas som en inlärningsmetod där intentionen är att utveckla den coachades potential. Ansvar för utvecklingen och målen ligger hela tiden hos den som blir coachad. Coachning har alltid den coachades utgångsläge som grund för arbetet (Berg, 2007). Det är en process vars huvudsyfte kan delas upp i dessa fem aspekter:

- öppna för möjligheter,
- främja egna svar, motivation och förpliktelser,
- undanröja hinder,
- ge stöd, fokus och drivkraft,
- skapa resultat.

(Gjerde 2004, s. 56)

Coachens roll är att ställa de rätta frågorna och uppmana till handling, ge feedback, inspirera och motivera den coachade till att ta ansvar för sin egen situation och utveckling: ”[c]oachen är en samtalspartner som inte vill förändra människor, utan i stället vill se dem utvecklas och utnyttja sin potential” (Gjerde 2004, s. 7). Det är alltså inte fråga om att ge den coachade råd eller tips på hur hen ska göra, utan snarare hjälpa hen att se sin inre styrka och egna resurser, att få hen att kanske gå ifrån att känna sig ’hjämlös’ till att komma till insikt om sina möjligheter och därefter skapa ökat handlingsutrymme och egenmakt.

Många titulerar sig coach utan att ha utbildning i hur man coachar professionellt. Ofta är dessa särskilt skickliga inom ett visst område och vill handleda eller sprida sina kunskaper till andra. Men coachning är en särskild metod för personlig utveckling. Med professionell coachning, menar jag, enbart coachning där coachen har genomgått en ICF-certifierad utbildning eller liknande, blivit godkänd och följer ICF:s etiska regler. För mer detaljerad information om vilka kompetenser och färdigheter som ingår i utbildningen hänvisar jag till ICF:s kärnförmågor (se bilaga 3).

För att synliggöra skillnaden mellan coachens roll och andra närliggande professioner kan följande beskrivning användas:

En person som vill lära sig att cykla kan vända sig till en terapeut, konsult, mentor eller coach. Det terapeutiska gör är att uppmuntra personen att tala om sin rädsla för att lära sig cykla. Konsulten förklarar hur man gör när man cyklar. Mentorn å sin sida hoppar upp på cykeln och visar hur man cyklar. Coachen uppmuntrar personen att själv hoppa upp på cykeln och springer sedan bredvid tills personen lärt sig att cykla själv. (Berg 2007, s. 9)

Översatt till skolans värld kan man säga att kuratorn hjälper eleven möta sin inre oro, läraren undervisar eleven, mentorn handleder eleven och elevcoachen uppmuntrar eleven att själv hitta hur hen ska lära sig.

Värdegrunden i coachning bygger på det salutogena, det friska, men möjliggör också till att hinder, det patogena, kan undanröjas eller reduceras. Inställningen till den coachades egen förmåga är positiv och de långsiktiga målen som hen själv sätter upp utifrån sitt utgångsläge är tydliga. Däremot det alltid det som är mest aktuellt för den coachade som fångas upp vid coachsamtalets inledning. Det är ett holistiskt synsätt, där alla delar i den coachades liv anses

påverka varandra. Hens delaktighet är central, lösningarna antas finnas hos hen själv som får hjälp att reflektera högt i en tillitsfull miljö, för att i sin egen takt komma till insikt och därmed skapa inre motivation, för att ta steg efter steg i riktning mot sina egna realistiskt uppställda mål.

Coachningen ligger på så många sätt i linje med de förutsättningar som lyfts fram inom aktuell forskning för god elevhälsa, hög närvaro och måluppfyllelse. Det inkluderar elevdemokrati, elevinflytande och delaktighet, tillitsfulla samtal med vuxen, personlig utveckling, ökad kunskap om inlärningsstrategier, stöd för att lyfta fram sina behov i rådande lärmiljö, stärkning av mentorskapet, kartläggning och kontinuerlig uppföljning för att möjliggöra så tidiga och lämpliga åtgärder som möjligt.

3.2 TESTPERIODEN

Under testperioden coachades sju elever som påbörjade coachingen redan under höstterminen 2017 och avslutade den som senast i juni 2018. Kriterierna för att eleverna skulle erbjudas coaching var att de skulle uppvisa tecken på stress, frånvaro, låg eller dalande måluppfyllelse samt uppgivenhet. Eleverna behövde dessutom ha förmåga att uttrycka sig muntligt och vara villiga att delta aktivt i coachingen.

Eleverna fick börja med att genomföra en kartläggning där utvecklingsområden valdes och mål sattes upp. De gjorde även en skattning av vissa parametrar vid både start- och slutläge samt svarade på frågor om deras uppnådda mål samt upplevelse av coachingen som metod. Eleverna skrev själva, men jag satt bredvid och kunde förtydliga frågor vid behov eller komplettera med följdfrågor. Eleverna hade vardera mellan fyra och sju coachsamtal totalt under hela perioden. Mentorerna, som också ingick i processen, fick däremot enbart svara skriftligt på frågor om upplevd effekt hos eleverna samt om rutinerna kring genomförandet. Under coachprocessen fick mentorerna, i olika omfattning och beroende på elevens önskan och valda utvecklingsområden, återkoppling via mejl. Efter avslutad coaching fick de även en sammanfattning via mejl.

3.2.1 RESULTAT OCH ANALYS AV TESTPERIODEN

Eleverna hade efter att coachingen avslutats i juni 2018, helt eller delvis, nått sina egna uppställda mål, inom valda utvecklingsområden. De tog alltså steg i rätt riktning, även om inte alla nådde precis så långt de hoppats.

Både vid testperiodens början och slut genomförde jag utvärdering av elevernas allmänna utveckling. Det gjordes med hjälp av en skattning av åtta parametrar på en skala, mellan ett och tio. Parametrarna var: närvaro, måluppfyllelse, lära nytt, få fram kunskaper, motivation, mående, inlärningsstrategi och självkännet. Enligt eleverna själva hade närvaron bibehållits för tre, minskat för två och ökat för två. Måluppfyllelsen hade ökat för fem av sju elever, enligt både eleverna själva och betygsstatistiken. Sammantaget för alla elever hade coachingen även resulterat i att de hade lärt sig mer i skolan (36»44), fått fram mer kunskaper vid bedömningar (28»41), känt sig mer motiverade (24»39) samt ökat sin kunskap om sig själva (42»53) och sitt sätt att lära in (29»43). Siffrorna inom parenteserna visar elevernas sammanlagda värden för respektive parameter vid testperiodens början och slut. Vid en analys av mina egna anteckningar

från coachsamtalen framkom att ju mer de verkade förstå sina egna behov desto mer uttryckte de dessa via mig eller på egen hand till berörda. När de dessutom blev lyssnade till och fick möjligheten att lägga tid på rätt sak, verkade både motivationen och resultaten öka. Måendet sammantaget för alla elever var däremot helt oförändrad (52»52): för tre elever hade måendet ökat; två upplevde samma höga nivå av mående; och för resterande två hade det blivit sämre.

Närvarostatistik för testperioden gick tyvärr inte att få fram i efterhand med hjälp av administrativ personal.

De förändringar som mentorerna hade iakttagit hos eleven efter coachningen spände ifrån ingen märkbar skillnad till att eleven upplevdes lugnare i perioder, hade ökad kontroll över sina studier, verkade mer motiverad, hade ökad närvaro, bättre skolresultat, något bättre beteende mot andra eller att eleven själv uttryckt att coachningen hjälpt.

I stort visades sig coachningen under testperioden haft positiva effekter, men vissa förfiningar behövde göras inför själva huvudprojektet. Nedan följer en mer detaljerad redogörelse av dessa.

3.2.2 FÖRFINING AV ÄRENDEGÅNGEN

Mentorerna önskade slippa fungera som mellanhänder och bad att jag som expert själv skulle förmedla information om coaching framöver, till elever och framför allt vårdnadshavare. Jag formulerade därför ett informationsbrev om projektet och elevcoachingen som metod till föräldrar samt en talong för godkännande. Även ett tydligt informationsbrev om elevcoachningens ärendegång togs fram till mentorerna för att öka deras kunskaper på området. Jag bestämde också att själv kontakta föräldrarna, via mejl, när eleven hade tackat ja till coaching.

Första coachtillfället med eleven skulle också ägnas åt att än mer utförligt berätta vad coaching innebär. Eleven skulle då få möjlighet att ställa frågor direkt till mig innan denne skulle besluta sig för att pröva denna metod.

3.2.3 FÖRFINING AV SKATTNINGSMALLAR OCH UTVÄRDERINGAR

Närvarostatistik gick som sagt inte att få fram i efterhand, vilket resulterade i att jag ordnade behörighet att på egen hand ta fram både närvaro- och betygsstatistik inför huvudprojektet.

Skalan jag hade tillämpat i både kartläggningmaterialet och skattningsmallen var mellan ett och tio. För att få ett mer nyanserat och vetenskapligt underlag beslöt jag mig för att i huvudprojektet tillämpa den mer vedertagna skalan från ett till sju.

Det framkom att effekten av coachningen i vissa fall även hade 'spillt över' på andra utvecklingsområden än de eleverna hade valt att fokusera på. För någon elev hade exempelvis studiestressen gått ner när hemuppgifterna och prestationerna under lektioner hade fungerat bättre. Därför lades det i elevernas utvärdering till en fråga om detta.

Jag hade lyckats fånga några få kärnfulla citat från varje elevs coachprocess; "sitter bara av lektioner när jag inte förstår" eller "nu kan jag göra det jag behöver", men ofta var det var svårt att hinna få ner hela citat samtidigt som jag skulle fokusera på coachningen. Att spela in coachsamtalen och sedan transkribera, skulle ha kunnat vara en lösning, dock väldigt

tidskrävande. I projektet hade jag satt upp som mål att coacha cirka 30 elever. Under testperioden hade jag enbart coachat sju elever, så jag behövde hitta tidseffektiva sätt att fånga upp elevernas insikter och utveckling kontinuerligt.

I något fall visade det sig att eleven upplevde sig redo att avsluta coachningen redan innan det uppsatta målet till fullo var nått. Situationen verkade upplevas som mer hanterbar för eleven, då hen nu hade egna strategier att tillämpa vid behov. Med anledning av detta ville jag i skattningen få med även denna parameter, med hanterbarhet eller kontroll. Vissa parametrar i skattningen verkade även otydliga för eleverna och för projektets syfte såsom mående, lära nytt och får fram mer kunskaper.

Sammantaget framkom behovet av att hitta ett annat sätt att i mer detalj identifiera och synliggöra förändringar under själva coachprocessen, förutom själva målen de hade satt upp i coachningen. Att öka måluppfyllelsen och närvaron var ju syftet med detta projekt, men då coachning är en process är det kanske inte troligt att effekterna av coachingen alltid blir synliga direkt i betyg- och närvarostatistiken.

Som lösning på alla dessa utmaningar valde jag att tillämpa modellen KASAM, som står för Känsla Av SAMmanhang. Det är ett sätt att mäta hälsa som inbegriper de tre begreppen meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. En mer detaljerad beskrivning av KASAM och varför jag valt denna modell presenteras i stycke 3.3.1.4. En skattningsmall baserad på KASAM togs fram i samarbete med Manora Nyström, socionom och tidigare kurator på skolan. Parametrar som självinsikt och motivation att lära fortfarande fanns kvar, men även andra viktiga parametrar såsom ges förutsättningar i klassrummet, förmågan matchar kraven, förstår det som lärs ut, och så vidare. Elevens motivation att lära är ju beroende av vilka förutsättningar eleven har att klara av sitt skolarbete i den aktuella situationen. Om eleven inte till fullo begriper vad hen ska göra eller vad som förväntas, inte får rätt förutsättningar för att lyckas med sitt skolarbete, eller inte upplever skolan som meningsfull, då påverkas elevens motivation till slut negativt (Bühler, Karlsson & Österholm 2018).

Mentorerna uppgav initialt iakttaga symptom i mejlkontakt med mig och ytterligare svårigheter de upplevde att eleverna behövde hjälp att hantera. De fyllde inte i skattningen utan svarade bara på några frågor. Då det visades sig i utvärderingarna att elevernas och mentorernas uppfattning om svårigheternas orsak skiljde sig åt bestämde jag mig för att låta även mentorerna fylla i skattningen. Något som en mentor hade uppfattat som 'ointresse' eller 'ovilja' kunde för eleven haft sin orsak i att hen inte hade upplevt rätt typ av stöd i undervisningen eller att hen hade sömnproblem, som mentorn varit ovetande om. Med tanke på att extra anpassningar och särskilda åtgärder ofta vidtas utifrån pedagogernas samlade uppfattning av elevernas behov, var det intressant att framöver låta även mentorerna skatta hur de upplevde både elevernas start- och slutläge på skattningsmallen. Förhoppningen var att skattningen skulle bli ett mer tidseffektivt och systematiskt sätt för mentorerna att identifiera upplevda behov hos eleverna, initialt, i stället för att formulera det i egna ord. Dessutom skulle skattningsmallen i sig synliggöra, för både mentorn och andra pedagoger, vilka parametrar som enligt KASAM påverkar elevens samlade hälsa och lärande.

Jag bestämde även att ta med vårdnadshavarnas upplevelse, då det tydligt framkommit av beprövad erfarenhet kring problematisk skolfrånvaro hur viktigt det är att fånga upp både elevens och föräldrarnas upplevelse av situationen. Vårdnadshavarna skulle också få fylla i skattningen både vid coachprocessens inledning och avslut samt svara på liknande frågor som mentorena.

3.2.4 FÖRFINING I GENOMFÖRANDET AV COACHSAMTAL

Det framkom från både någon elev och mentor att det hade varit önskvärt med fler coachtillfällen för att få till en märkbar effekt. Minst en termin verkade behövas av regelbunden coaching motsvarande sex till åtta coachtillfällen, för att få till förändringar. Helst behövde coachingen pågå kontinuerligt under ett läsår om beteendemönster skulle förändras.

Det framkom även som önskvärt att coachsamtalen skulle genomföras utanför skoltid så att eleverna inte skulle missa undervisningstid eller delta i coaching som anledning för att få gå från lektionen. Om alla samtal skulle ha genomförts före eller efter skoltid skulle det innebära ohållbara arbetstider för både mig och eleverna. I stället valde jag framöver att sprida på coachtillfällena över olika dagar och tider. Fanns det håltimmar eller andra luckor försökte vi lägga coachingen då.

3.2.5 FÖRFINING I SAMARBETET MED KOLLEGOR

Återkoppling till mentorn eller annan berörd personal skedde enbart via mejl. Eleven kunde på så vis framföra sina behov och egna förslag på åtgärder. Anledningen till att återkopplingen skedde i mejlform var att få fram denna viktiga information så snabbt som möjligt till mentorn. Denna form av återkoppling fungerade dock olika väl. I vissa fall uppfattade eleven att mentorn och arbetslaget tog till sig informationen direkt och försökte hitta sätt att möta eleven på bästa sätt. Ibland märkte eleven inte någon större skillnad trots att elevens behov och förslag fördes fram vid flera tillfällen. För att ge ökad tyngd åt och sprida elevernas perspektiv valde jag att framöver mejla återkopplingen både till mentor och ansvarig speciallärare. Vid behov träffade jag även mentorn eller hela arbetslaget, för att via dialog förmedla informationen på ett sätt som förhoppningsvis skulle få bättre effekt för eleverna.

Vissa mentorer svarade att de hade uppskattat 'råd och tips' från mig. Detta tolkade jag som att de behov eller önskingar eleven hade fört fram, hade uppfattats som råd från mig, vilket inte var fallet. Jag insåg att jag behövde tydliggöra vad coaching som metod innebar samt min roll som elevcoach.

Dessutom framkom även i dialog med ansvariga specialpedagoger och kuratorn ett behov av att förmedla mer kunskap om elevcoachingens kriterier och hela ärendegången till samtliga professioner inom EHT. Framför allt specialpedagogerna behövde mer kunskap för att kunna förmedla elevcoachingen vidare till de arbetslag de var ansvariga för. Kuratorn, uppfattade jag, hade redan en god uppfattning om min metod och roll. Professionernas överlappning och gränser till varandra var viktiga att tydliggöras för att alla skulle förstå elevcoachingens roll och ansvarsområde.

Under testperioden hade endast elever i åk 6–9 blivit coachade. Rimligtvis var behoven hos elever i åk 1–3 samt särskolans alla åk inte lika stora då fritidspersonal och lärare samverkar

tätt samt lärartätheten är högre på särskolan. Eleverna i åk 4–5 står dock utan stöd från fritids och skulle därmed kunna vara i behov av coachning, om personalen bara hade full kunskap om kriterierna och genomförandet.

Det bestämdes av rektor att jag skulle få presentera projektet både för elevhälsoteamet och för skolans operativa ledningsgrupp, som består av skolledning och samtliga arbetslagsledare. Arbetslagsledarna skulle sedan föra informationen vidare till sina arbetslag. Under fortbildningsdagar skulle jag även få möjlighet att berätta mer om elevcoachning för all personal. För att möjliggöra förankring och förståelse av coachprojektet bad jag även om att framöver få regelbundna möten med min rektor, vilket jag fick.

Ärendegången för elevcoachningen, som kommer presenteras i nästa avsnitt, bygger alltså på beprövad erfarenhet och systematisk utveckling. I slutet av vårterminen 2018 skapade jag ett flödesschema, utifrån det sätt jag hade genomfört uppdraget på (se bilaga 2).

3.3 HUVUDPROJEKTET PÅ SKOLAN

Metoden är coachning enligt ICF:s standard. Kartläggningmaterialet, Studietrappan och Studiehjulet, har hämtats från boken *Coachning: ett verktyg för skolan* (Arenius 2011). TGROW-mallen, har jag använt för att skapa struktur i coachsamtalen, SMART är en metod som används för att förenkla utformningen av ett mål och KASAM-modellen har jag tillämpat som mätinstrument av coachprocessens effekt. Det jag avsett att göra i detta projekt har varit att sammanföra dessa redan etablerade metoder, mallar och modeller och sedan komplettera det med den del som saknats, själva ärendegången förankrad i rådande organisation, för att få till en komplett modell för elevcoachning på skolor. Hur ärendegången successivt vuxit presenteras i stycke 3.3.2, men först presenteras en mer detaljerad beskrivning av de mallar, modeller och material jag tillämpat i elevcoachningen.

3.3.1 METODER OCH MODELLER

3.3.1.1 STUDIEHJULET

Studiehjulet består av olika områden som alla berör elevens skolsituation. De områden som föreslagits i *Coachning: ett verktyg för skolan* (Arenius 2011) och som även jag tillämpat är följande: studiestress; motivation att lära; sömn & kost; studieteknik; prestationer under lektioner; hemuppgifter, grupparbeten; samt relationer med kompisar. Eleven fick skatta sitt nuläge (startläge) inom varje område och därefter välja ut två eller tre områden som eleven tyckte var mest angelägna att få till en förändring inom. Vi tillämpade en skala mellan ett och sju, där sju var det bästa för alla områden utom Studiestressen, som i bästa fall låg på en etta. I vissa fall beskrev eleven redan vid denna skattning, på eget initiativ, vad varje siffra stod för. Därefter gick vi över till 'Studietrappan'.

3.3.1.2 STUDIETRAPPAN OCH SMART

Studietrappan är en bildlig beskrivning av hur utveckling sker via coaching. Den finns också att ta del av i boken *Coachning: ett verktyg för skolan* (Arenius 2011) och innehåller delarna: förväntningar; styrkor/positiva egenskaper; utvecklingsområden; drömläge/mål; hinder; ramar; delmål och utvärdering av delmål. Eleven fick själv fylla i alla delar utom dem två sista, alternativ skrev jag det eleven sa, om eleven upplevt det ansträngande att skriva för hand. På

utvecklingsområden antecknades vilken siffra som eleven hade skattat sig och därefter antecknades vad siffran innebar. På drömläge/mål satte eleven upp vilken siffra hen vill nå och exakt vad den siffran skulle innebära för eleven. Målet skulle vara SMART det vill säga, Specifikt, Mätbart, Attraktivt, Realistiskt och Tidsbestämt. Detta genomförde eleven för två eller tre valda utvecklingsområden. Därefter antecknades hinder som eleven var medveten om redan före coachingen påbörjats. Det kunde handla om exempelvis mobilen, den sociala omgivningen, koncentrationssvårigheter. Under rubriken ramar fick eleven fylla i när hen vill vara klar med coachingen, dvs fastställande av tidsram, där en eller två terminer var det vanligaste.

När detta var gjort skulle vi ringa in elevens styrkor, för att kunna dra nytta av dessa under coachsamtalen. Det kan vara enormt värdefullt för eleven att bli mer medveten om sina positiva egenskaper redan tidigt och det gav även mig som coach en fingervisning om hur eleven fungerade. En elev som var impulsiv och ville se snabba resultat kunde jag utmana i högre grad än en elev som var mer eftertänksam och iakttagande. Jag använde mig av ett stort antal lappar, med positiva egenskaper på, som eleven fick läsa och sortera i olika högar utifrån hur väl det stämde: stämmer, stämmer delvis eller stämmer inte alls. Av alla lappar som hamnade i högen 'stämmer' fick eleven slutligen välja ut max sex egenskaper som beskrev denne på bästa sätt.

3.3.1.3 TGROW

GROW-modellen är ett verktyg som ofta användas inom coachning då det är ett sätt att hitta en väg från mål till handling. Det engelska ordet *grow*, som betyder att växa, syftar till att få den coachade att utvecklas och utnyttja sin inre potential bättre. GROW infördes av John Whitmore och började som en 4-stegsraket som används i coachsamtal för att skapa och nå målbilder (Gjerde 2004) Den kan illustreras på följande sätt:

G	<i>Goal</i> (Mål)	Sätt upp mål för samtalet och på lång sikt
R	<i>Reality</i> (Verklighet/nuläget)	Utforska nuläget
O	<i>Options</i> (Val)	Alternativa strategier
W	<i>When, Whom, Will</i> (När, vem, vilja)	Tidsättning, behovsbeskrivning och motivation

(Gjerde 2004)

TGROW-modellen, som jag tillämpat, infördes av Myleys Downey och den liknar Whitmores variant av GROW. Coachsamtalen börjar med att den coachade först bestämma vilket ämne som gäller, ofta med hjälp av frågan "Vad vill du ta upp idag?". När detta ämne utforskats sätts målet för samtalet. Nuläget kommer sedan in, alternativen och slutligen sammanfattningen. För att ytterligare fånga upp elevens självinsikter och resultat har jag lagt till en uppföljning på TGROW-mallen, med frågeställningarna "Vad har gått bra? Vad skulle kunna gå bättre?" och slutligen "Vad har du lärt dig?". Det har inneburit att jag systematiskt kunnat fånga upp både elevernas resultat av prövade alternativ och självinsikter samt följa en väl beprövad modell för coachsamtalen.

3.3.1.4 KASAM

För att kartlägga och identifiera de aspekter som leder till ökad närvaro och måluppfyllelse har jag alltså, i stället för att enbart mäta graden av självinsikt och motivation, tagit fram en självskattningsmall med utgångspunkt av modellen KASAM. Dess skapare, Aaron Antonovsky var en internationellt känd och högt respekterad professor i medicinsk sociologi. KASAM, Känsla Av SAMmanhang, är ett sätt att mäta hälsa, som inbegriper delbegreppen *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet*. Enkelt sätt kan man säga att när dessa tre områden är i balans, har individen god hälsa (Antonovsky 2005). KASAM kan sägas vara förmågan att förstå sig själv, sin situation och sina känslor för att hitta adekvata lösningar på utmaningar och kriser som gör att livet känns meningsfullt trots ändå. Den viktigaste av delbegreppen, är enligt Antonovsky, *meningsfullheten*, då det är den som ger människan motivation att skaffa sig kunskaper och resurser för att lösa sin uppgift (Hansson 2004). KASAM har ”sin grund från framför allt livserfarenheter och ens arv. Man kan dock påverka sin KASAM hela livet bl. a genom att ta sig igenom kriser [och] genom medveten personlig utveckling som till exempel via coaching” (Andersson 2018)

Utgångspunkten för KASAM är en holistisk syn på individen och fokus ligger på faktorer som ger hälsa, salutogenes, i stället för att fokusera på de faktorer som leder till ohälsa, patogenes (Antonovsky 2005). Professionell coachning delar denna värdegrund och kan därför anses vara fullt kompatibla med varandra. Elevhälsan går också mot en mer elevcentrerad organisationskultur, varför både KASAM och coachning väl passar in i skolans verksamhet. Läroplanen och skollagen understryker denna värdegrund och elevsyn, där eleven står i centrum för hälsa och lärande.

KASAM som modell har använts i många sammanhang. I ett arbete, som är av särskilt intresse i detta projekt, har modellen använts som ett strategiskt verktyg för att mäta individens upplevda hälsa, före samt efter en rehabiliteringsprocess där den personligt utvecklande metoden, Motiverande Samtal, tillämpats. Slutsatsen i arbetet var att ”kombinationen av KASAM med aktiv coaching, här via motiverande samtal (MI) är effektivt för hälsofrämjande livsstilsförändringar” (Skagerberg, VisVires Coaching AB & GlobenHälsan AB, 2009, s. 3). Det framkom även i samma arbete att KASAM var ett bra verktyg för att skapa tillit till patienten, identifiera resurser, kartlägga behov och förmågor och för kommunikation mellan olika aktörer. Med utgångspunkt från denna slutsats, såg jag KASAM som en lämplig modell att tillämpa som verktyg för mätning av elevernas upplevda hälsa före och efter förändringsarbetet med coachning som metod. Motiverande samtal och coachning är ju båda metoder för personlig utveckling.

I en litteraturstudie av vetenskapliga artiklar om begreppen coachning, empowerment och KASAM visade det sig att ”coachning leder till en attitydförändring som underlättar livsstilsförändringar och höjer livskvalitén. Coaching främjar människans Känsla Av SAMmanhang (KASAM) som innebär mer hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet i livet. Studiens slutsats är att coaching är ett sätt att göra empowerment” (Ritterhausen 2010, s. 16). Coachning främjar alltså individens KASAM och skapar empowerment, dvs egenmakt, hos individen. Egenmakt syftar till att en individ känner att denne har makt över sin egen

situation, sina arbetsuppgifter, sin närmiljö, etcetera. Individerna har således makt över faktorer som påverkar hälsan.

Med KASAM som modell tog jag, under handledning av Manora Nyström, fram en självskattningsmall fram avsedd för skolelever. Under var och ett av begreppen *meningsfullhet*, *begriplighet* och *hanterbarhet*, la jag in parametrar som rör just elever och skolan. Vi översatte med andra ord den allmänna KASAM modellen för vuxna till elever i skolan. Antagandet var att närvaro och måluppfyllelse skulle öka när de olika områdena i KASAM ökade. Av tidigare erfarenhet hade jag noterat att förändringar i närvaro – och betygsstatistiken ibland blev synliga långt efter avslutad coachning och att vissa förändringar i statistiken snarare kunde bero på strukturella eller oväntade händelser, i eller utanför skolan. Alla bitar i elevens närmiljö påverkar och vi behöver se helheten kring eleven. Med hjälp av denna skattning/kartläggning var antagandet att förändringar som effekt av coachingen ändå skulle synliggöras. En elev skulle kunna nå målen med viss frånvaro från 'sin arbetsplats', men då vi har skolplikt och undervisningen bedrivs i skolan, där den professionella hjälpen för att lära in finns, var målet att elever skulle ha full närvaro och att detta antogs öka förutsättningar för att lära sig mer.

Meningsfullheten, som enligt Antonovsky, är den viktigaste delen, innefattar, i den elevanpassade skattningsmallen, följande parametrar: hur intressanta lektionerna upplevs; upplevelsen av inflytande och delaktighet; motivation; sociala relationer med klasskamrater och vuxna på skolan samt slutligen självkänsla. Om flera av dessa parametrar ligger väldigt lågt är det en varningsklocka och det kan finnas risk att eleven inte ser någon mening med att komma till skolan. En elev som skattar sig väldigt lågt vad gäller meningsfullhet kan därför behöva hjälp för att primärt komma till rätta med denna del, innan eleven har möjlighet att fokusera på annat. Coachning kanske inte räcker, eller ens är lämpligt i vissa fall, utan det behövs experthjälp från kurator eller psykolog, för att lyfta måendet så pass att eleven sedan själv kan börja ta mer ansvar för sin situation. Ibland kan dessa processer pågå samtidigt, ibland behöver eleven fokusera enbart på sin meningsfullhet och sitt mående under en period och först därefter ta upp coachningen igen. I dem fall elevens meningsfullhet visat sig ligga lågt vid startläget har eleven och jag först fört en dialog kring detta och sedan har jag lyft det med mentor, kurator och/eller skolpsykolog samt vårdnadshavare.

Det är elevernas självskattningar som är de viktigaste mätinstrumenten för projektet, eftersom det bara är de som känner sig själva innerst inne. Därför har jag valt att vara med och förtydliga frågorna för eleverna när dem gjort skattningarna. Men det är även intressant hur mentorerna skattat sina elever eftersom dem som jobbar med eleverna dagligen. Det skulle troligen komma fram än mer information i mentorernas skattningar om dessa hade genomförts på samma sätt som med eleverna, dvs i dialog med mig. Men för att det skulle bli genomförbart, rent tidsmässigt, att coacha mellan 20–30 elever och utvärdera dessa, har mentorerna fått göra skattningen på egen hand och mejlat mig den tillsammans med svaret på några frågor om själva coachningen som metod och modell. Det samma gäller för vårdnadshavarna. Mentorerna och vårdnadshavarna förväntades även vara mer insatta i de använda begreppen. Återkoppling från coachsamtalen till berörda har som sagt skett via mejl eller muntligt vid mer akuta och angelägna situationer då jag träffat mentor och arbetslaget för att föra fram elevens perspektiv.

3.3.2 ÄRENDEGÅNGEN

3.3.2.1 KRITERIERNÄ FÖR ELEVCOACHNING

Precis som under testperioden var kriterierna för att bli erbjuden coaching att eleven enligt mentorn eller annan personal uppvisade symptom som frånvaro, låg eller dalande måluppfyllelse, stress, uppgivenhet eller avsaknad av strategier att hantera sin skolsituation. Eleven behövde dessutom vara förmögen att uttrycka sig och vara villig att delta aktivt i coachsamtalen. Utifrån dessa kriterier anmälde mentorerna tänkbara elever direkt till mig eller till kurator/specialpedagogerna. I en dialog med de sistnämnda professionerna beslutades slutligen vilka elever som skulle erbjudas coaching. Eleven blev erbjuden en första tid för coachsamtal av mig, via mentorn.

Elevcoaching följde inte samma ärendegång som övriga åtgärder inom elevhälsoteamet, det vill säga elevprocessstrappan, då skolledningen initialt var ambivalent kring ett fullt deltagande av mig i gruppen, under ett projekt. Det beslutades i stället att jag vid något tillfälle per termin skulle delta på EHT-möten för att återkoppla hur det gick för elever och fånga upp om det fanns fler elever som var aktuella för coaching. Dessutom skulle en kontinuerlig dialog föras med ansvariga speciallärare/pedagoger och kurator, för att prioritera elevärenden och öka samarbetet kring berörda elever. Maximalt 15 pågående elevprocesser under en termin, uppskattade jag som rimligt, då det för varje coachtimme behövdes ytterligare en timme för återkoppling och administration. Det var därför viktigt att information kring elevernas behov samlades in och analyserades. De elever med störst behov skulle erbjudas coaching, men coachtiderna skulle även fördelas mellan olika årskurser så att coaching som metod skulle kunna upplevas av så stor personalgrupp som möjligt.

3.3.2.2 FÖRSTA COACHTILLFÄLLET

Här var fokus att tydligt redogöra för coachingen som metod, relationen mellan mig som coach och eleven som klient, vilken sekretess som råder och vad jag däremot måste föra vidare till annan personal. Eleven fick berätta om sina förväntningar och vad denne redan visste om coaching. Därefter genomfördes kartläggningen med hjälp av 'Studiehjulet' och 'Studietrappan'.

När samtalet närmade sig sitt slut, efter ca 45–60 minuter, fick eleven frågan om hen ville bli coachad regelbundet. Endera tackade eleven ja direkt, eller fick möjligheten att tänka i någon dag. Mentorn och ansvarig specialpedagog meddelades sedan vilket beslut eleven fattat, oavsett beslut. Om eleven var positiv till coaching antecknades elevens mobilnummer för att kunna ha direkt SMS-kontakt vid bokning av samtal. Jag avvaktade någon dag för att eleven själv skulle få möjligheten att berätta för sina föräldrar om sin egen upplevelse av första coachtillfället. Vårdnadshavarna, kontaktades sedan av mig via mejl, för att meddela beslutet, bifoga informationsbrevet och inhämta godkännande. Elevcoaching noterades även av mentor i elevens Extra anpassningar eller Åtgärdsprogram.

3.3.2.3 ANDRA COACHTILLFÄLLET

När ett godkännande inkommit från vårdnadshavarna, skriftligen alternativt först muntligt och sedan skriftligt, genomfördes det andra coachsamtalen. Eleven fick då uppskatta sitt ingångsläge på den KASAM-anpassade skattningsskallan. Samma skala mellan 1–7 tillämpades. Jag förklarade begrepp och innebörden av uttryck för eleven och gav exempel, vid behov, för att försäkra mig om att eleven förstod. I vissa fall ställde jag följdfrågor som ett sätt att förtydliga. Eleven skrev en siffra på varje parameter eller satt ut en markering. Eleven fick sedan reflektera över sin skattning. Skattningen identifierade även vissa avgörande hinder och framgångsfaktorer, vilket vi kunde gå tillbaka till vid olika tillfällen under coachprocessen.

Därefter satte vi igång med själva coachningen. Eleven fick välja vilket av valda utvecklingsområden hen skulle börja med och vad som varit mest angeläget att använda samtaltiden till. Som struktur för coachsamtalen och egna anteckningar använde jag TGROW-mallan med uppföljning. Genom att använda samma mall varje coachtillfälle lärde sig eleverna successivt denna mall och kunde förhoppningsvis tillämpa den på egen hand.

Jag antecknade i TGROW-mall med uppföljning, men om eleven behövde ta egna anteckningar eller skapa planeringar gjorde eleven det. Elevens delaktighet var viktig och ju mer eleven själv kunde skriva eller rita under coachsamtalen desto bättre. Planeringar gjordes av eleven själv medan jag ställde frågor som hjälpte eleven att själv få till en struktur som fungerade för eleven.

Därefter mejlade jag både vårdnadshavarna och mentorn kort info om elevens valda utvecklingsområden samt KASAM-skattningen att bad dem fylla i skattningen utifrån deras upplevelse av sitt barn eller sin elev.

3.3.2.4 FORTSATT COACHTILLFÄLLEN

Coachtillfälle tre och framåt, till dess att målen blev uppnådda eller coachningen hade avslutats, följde samma mönster, som det andra coachtillfället, förutom KASAM-skattningen, som enbart genomfördes initialt.

Återkoppling från coachsamtalen skedde om eleven så önskade och det rörde sig om undervisningssituationen där mentorn och övriga pedagoger var dem som blev mottagare av elevens behov och egna förslag. Denna återkoppling skedde på olika sätt, oftast i form av mail till mentorn och kopia till ansvarig specialpedagog. I vissa fall träffade jag mentorn enskilt och ibland hela arbetslaget för att både kunna lyfta fram elevens perspektiv och ta del av deras syn på situationen. Återkoppling som jag fick från mentorn eller lärare förmedlade jag vidare till eleven, under coachsamtalen. Det kunde handla om att eleven t ex kom för sent till lektionerna och därmed missar en viktig del av genomgången eller att eleven inte upplevdes aktiv i sitt eget lärande. I några fall fick även kuratorn eller hela EHT ta del av återkopplingen, då jag upplevde att eleven var i stort behov av andra eller kompletterande åtgärder. Även vårdnadshavare fick återkoppling från coachsamtalen, vid efterfrågan och behov, på liknande sätt som mentorerna, via mail eller möten.

3.3.2.5 AVSLUTNING OCH UTVÄRDERING

När coachningen avslutades fick eleven fylla i KASAM-självskattningen igen, med hjälp av förklaringar och förtydliganden från mig, utvärdera sina enskilda mål och svara på vissa frågor om coachningen som metod. Därefter formulerade jag en sammanfattning av elevens

utvärdering som mejlades till både mentor, specialpedagog och vårdnadshavare. Mentorn och vårdnadshavarna ombads även att utvärdera coachningen, utifrån deras respektive perspektiv.

Utvärderingarna från elev, mentor och vårdnadshavare sammanställdes. Även en muntlig utvärdering med berörda specialpedagoger och kuratorer fick ingå i rapporten då dessa professioner kunnat följa utvecklingen i mailform eller själva varit involverade i samma team kring berörda elever.

3.4 DELTAGARE, COACHTILLFÄLLEN OCH DERAS STARTLÄGE.

Höstterminen -18 och vårterminen -19 utgjorde alltså den huvudsakliga projektperioden då skattningsmallar och utvärderingar förblev oförändrade, för att kunna göra jämförelser och dra slutsatser. Antalet elever som coachades under denna period var 24 och utvärdering skedde först när eleven nått sina uppsatta mål alternativt i slutet av vårterminen 2019. För vissa elever pågick coachningen under ett helt läsår, för vissa enbart under en termin eller ännu kortare. Antalet coachtillfällen per elev varierade således, mellan som minst tre och som mest tolv. Det var eleven själv som bestämde hur ofta vi skulle ses, utifrån sina egna behov och önskemål. Coachtiderna bokades in från gång till gång. Antalet elevcoachprocesser som kommer att redogöras för i resultatdelen uppgår till 24. Under testperioden bestod deltagarna av sju elever. Fyra av dessa elever coachades även under den huvudsakliga projektperioden, vilket resulterat i att det totala antalet coachade elever i projektet har uppgått till 27.

Eleverna som ingick i projektet uppfyllde något eller flera av kriterierna, ville delta aktivt och vara förmögna att i någon form uttrycka sina tankar och upplevelser. Några var högrepresterande och upplevde en hög studiestress medan vissa var mer omotiverad och hade svårare att lära samt få fram sina kunskaper. Vissa elever hade kartlagda funktionsvariationer redan vid start, vissa blev varse sin funktionsvariation under coachprocessen, vissa upplevde symptom som berodde på sociala omständigheter och några få, slutligen, verkade inte ha någon funktionsvariation alls. Elever som inte var vana att sätta ord på sitt inre fick öva på detta samtidigt som jag i högre grad än annars lyssnade in deras kroppsspråk. Dessutom tillförde verktyget med skalor, mellan ett till sju, värdefull information både vid ingångsläget och under coachprocessen, utan att eleven behövde formulera allt i ord.

Önskan om elevcoaching kom oftast från mentorerna, som upplevde att eleverna var i behov av annat stöd än det dem kunde tillgodose i sitt mentorsuppdrag. Elevens egentliga behov hade kanske inte kunnat ringas in, för att hitta lösningar direkt inom arbetslaget, eller så var behoven kända men inte resulterat i åtgärder utanför arbetslaget. I några fall initierades önskan om coaching av kurator eller SYV, efter att dem i sin profession hade träffat elever enskilt. För vissa elever innebar coachningen således en detaljerad kartläggning under ett fåtal coachsamtal följt av åtgärder och stöttning av annan personal. För andra innebar coachningen en längre process där dem fick möjligheten att utvecklas mer genomgående som individer.

Gruppen som blev coachade bestod av elever från åk 3 samt åk 5–9, men den övervägande delen av gruppen gick i åk 8. Antalet elever totalt på skolan i åk 8 var också varit väldigt stort detta läsår, vilket kan vara en av förklaringarna. En annan förklaring kan tänkas vara arbetslagens varierande kunskap om elevcoachningens kriterier och/eller mentorernas varierande

sätt att agera för att stötta sina mentorelever. 10 av eleverna var pojkar och 14 flickor. Ur ett genusperspektiv var fördelningen mellan könen alltså förhållandevis jämn. Vid urvalet kring vilka elever som skulle erbjudas coaching, var genus inte någon faktor, utan enbart graden av behov och graden av pågående elevärenden, när eleven kom till min kännedom.

Vid den initiala kartläggningen fick eleverna välja två eller tre utvecklingsområden att fokusera på och sätta upp egna mål inom. Dem områden som valdes oftast av eleverna var i följande rangordning: prestationer under lektioner (16 elever), studiestress (12 elever), studieteknik (10 elever) och hemuppgifter (8 elever). Två tredjedelar av eleverna hade alltså som mål att förbättra sina prestationer under lektionerna och hälften av eleverna ville få ner sin studiestress. Sömn och kost samt engagemang att lära valdes båda av tre elever. En enda elev valde att arbeta med relationer till kompisar, medan grupparbeten inte valdes av någon.

4 ANALYS, RESULTAT OCH DISKUSSION

Denna del ger svar på frågeställningarna, i följande ordning:

- Har elevernas hälsa förändrats av coachningen?
- Har elevernas måluppfyllelse förändrats av coachningen?
- Har elevernas närvaro förändrats av coachningen?
- Hur har eleverna och vårdnadshavarna uppfattat elevcoachningen som metod?
- Hur har mentorerna och berörda inom elevhälsoteamet uppfattat elevcoachningen och i synnerhet integrering i rådande strukturer samt elevcoachrollen och dess uppdragsbeskrivning?

Under varje frågeställning går jag igenom material, analys, resultat och diskussion. Eleverna har slumpmässigt fått en bokstav mellan A-X som representerar dem. All utvärdering var dock inte komplett för samtliga elever. I fem fall saknades utvärdering med eleven av dennes KASAM-skattning och coachmål. Anledningarna till varierade: i ett fall hade eleven till slut fått annat stöd på skolan; i två fall upplevde eleverna att de hade fått ut det som gick av coachningen; i ett fall hade eleven nått sina uppsatta mål och utredningar hade initierades parallellt; i det sista fallet rasade närvaron pga. händelser utanför skolan och eleven var därför i behov av ett helt annat stöd. Två av eleverna blev coachade under två terminer, resterande tre under en termin.

Resultaten för 19 elever, med beteckningarna A-S, kommer således att presenteras. Åtta elever blev coachade under två terminer, övriga 11 i en termin. Antalet coachsamtal för eleverna uppgick till totalt 154, motsvarande 85 klocktimmar och eleverna hade vardera mellan fem och tolv coachtillfällen. Elevernas resultat kommer presenteras som två grupper för att kunna svara på om hälsan, måluppfyllelsen och närvaron generellt förändrats efter coachningen. Den ena gruppen, som kommer representeras av färgen mörkgrå, består av elever som blivit coachade under två terminer, i praktiken cirka 9 månader. Den andra gruppen, med färgen ljusgrå, består av elever som blivit coachade under enbart en termin, i praktiken cirka 5 månader. Anledningen till denna uppdelning var att ett tydligt mönster framkom i resultaten mellan dessa två grupper. Därefter kommer coachprocessen presenteras mer ingående för några elever som utmärkte sig inom respektive område.

4.1 FÖRÄNDRING AV HÄLSA

Har elevernas hälsa förändrats av coachningen?

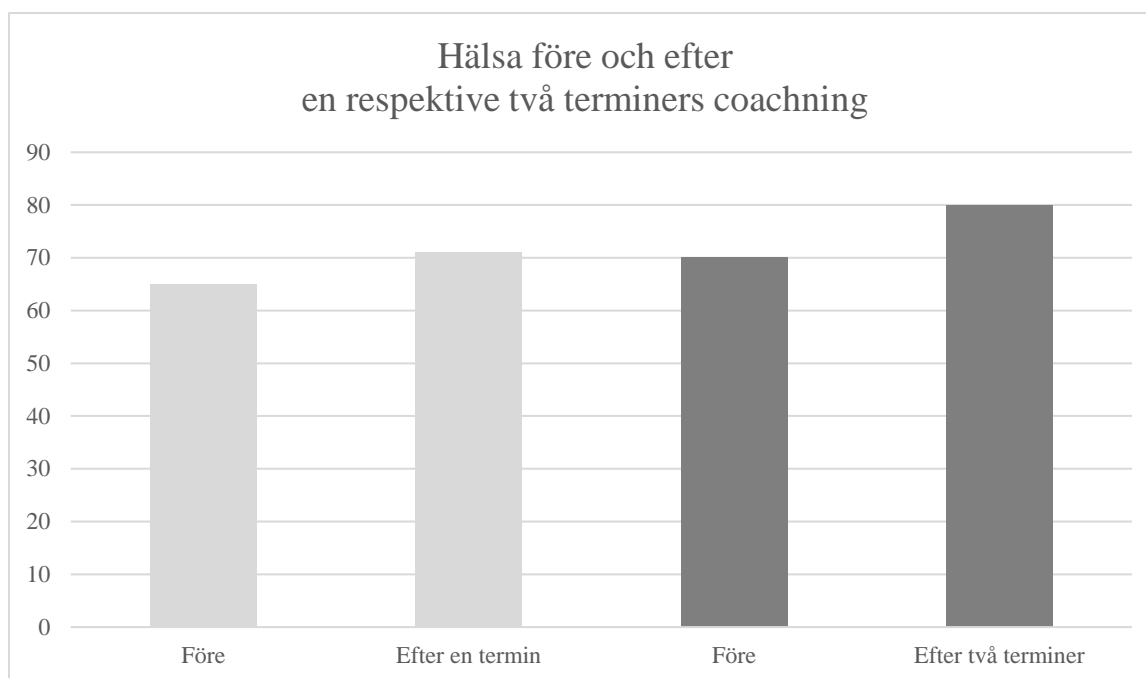
För att studera elevernas hälsa jämfördes elevernas självskattade och totala KASAM-värde före och efter coachningen. Den maximala poängen för hälsan låg på 98, fördelade på tre olika stora delområden: meningsfullhet (max 42), begriplighet (max 28) och hanterbarhet (max 28 enheter). Skattningen fylldes i av eleven själv i min närvaro. I vissa fall insåg elever vid utvärderingen att de hade skattat sig för högt eller lågt vid startläget. De fick då möjlighet att ändra startläget för berörda parametrar. Samma bokstav som eleven hade i redovisningen av närvaron och måluppfyllelse gäller även här.

I denna del kommer även värdena för de olika delområdena inom KASAM att presenteras. Genom egen erfarenhet och samtal med Manora Nyström, som utvecklat hur man kan arbeta med KASAM-modellen i praktiken, finns det värdefull information att hämta i denna skattning. Både för att mäta elevens totala hälsa men också för att veta mer i detalj var obalansen och därmed kunna stödja inom rätt område. Fokus ligger på det som fungerar, med andra ord, framgångsfaktorerna. Om någon av delarna meningsfullhet, begriplighet eller hanterbarhet ligger förhållandevis mycket lägre än de andra, signalerar detta en obalans och ohälsa. Helst vill man att delarna ska vara i balans och så höga som möjligt.

Även skattningen av Studiehjulet har jag tillämpat som en mätning av måendet. En elev som skattat sin sömn och kost eller motivation väldigt lågt eller studiestress väldigt högt, har jag uppfattat som angeläget att snabbt få till en förändring inom. Detta har diskuterats med eleven ganska omgående i coachsamtalen och i de fall jag uppfattat att eleven behöver professionellt stöd för att hantera dessa bitar, har jag kontaktat skolsyster och/eller kurator.

Nu tittar vi på elevernas förändring av hälsa, mätt i KASAM.

Figur 1, nedan, visar medelvärdet av elevernas uppskattade hälsa före och efter coachning. Maximalt värde för hälsan är 98 enheter. Som figuren visar ökade elevernas hälsa generellt oavsett om de blev coachade under en eller två terminer, men i högre grad för dem senare. De som blev coachade under två terminer ökad hälsan i genomsnitt med tio enheter medan motsvarande siffra för de som blev coachade under en termin var sex enheter. Av samtliga elever, oavsett hur länge de blev coachade, hade 17 ökat sitt totala hälsovärde under coachprocessen. Förändringen spände mellan -2 till +15 enheter. Endast två elever hade alltså minskat sitt KASAM-värde. Coachningen resulterade alltså generellt i ökad hälsa.



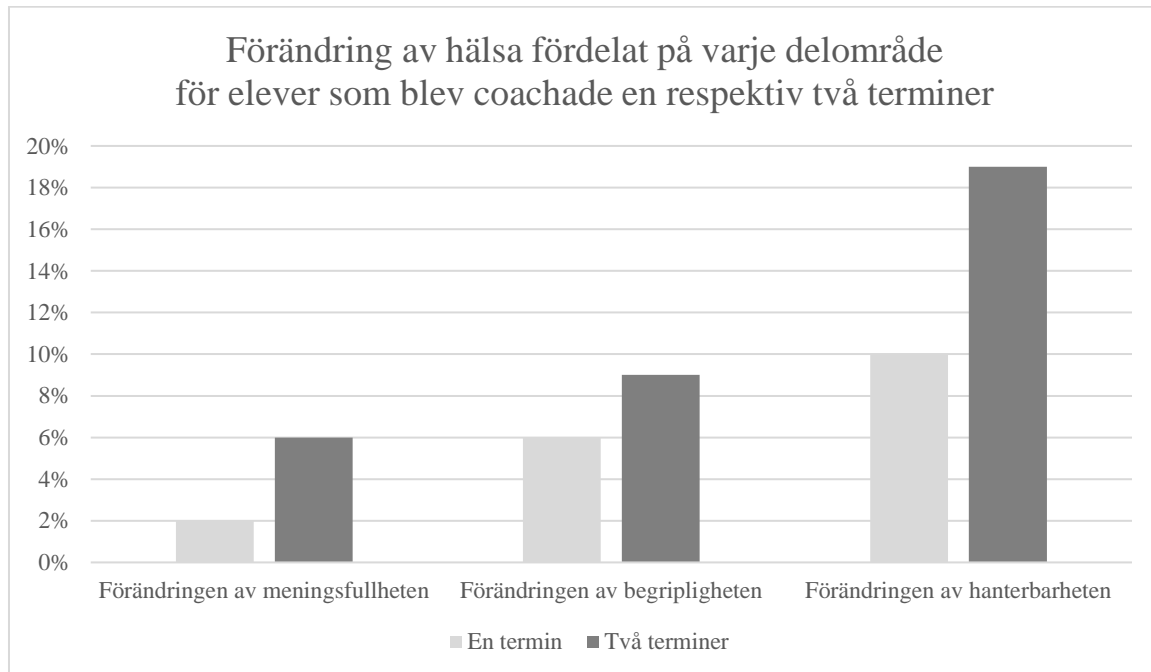
Figur 1. Hälsa före och efter en respektive två terminers coachning.

Samtidigt ska man komma ihåg att det var flera aspekter som troligen påverkade denna positiva förändring av hälsan, inte enbart coachprocessen. Det var ett samarbete mellan eleven, föräldrar, mentor och alla vuxna i skolan som fanns runt eleven. Pedagoger som kunde anpassa efter elevernas framkomna behov, vårdnadshavare som verkade kunna prata på ett mer konstruktivt sätt med sina barn om skolan, kurator eller specialpedagoger som blev inkopplad parallellt med coachningen för pedagogiska utredningar eller särskilt stöd. Däremot kunde coachningen tillskrivas ansvaret för en mer detaljerad kartläggning av elevens behov, hur eleven själv önskade att dessa behov skulle mötas samt genomförandet av den personliga utvecklingen hos eleven. Skattningen fylldes, som tidigare nämnts, i av eleven själv i min närvaro, vilket även kan ha påverkat resultatet. Kanske skattade de sig högre i utvärderingen för att göra mig glad. Dock skulle jag själv utifrån mina egna anteckningar och intryck av elevens utveckling snarare tro att det omvända skedde. Både för att tonåringar tenderar att vara självkritiska och för att dem lever mer i nuet och lätt glömmer vilka steg dem faktiskt tagit.

När det gäller antalet coachtillfällen, mellan fem och tolv, i relation till KASAM-värdet före coaching skulle man kunnat ana att de med lågt ingångsvärde skulle behöva fler coachsamtal. Då antalet pågående coachprocesser var begränsade under projektet till mellan 13 och 15 elever, fanns helt enkelt inte möjligheten att påbörja fler elevärenden förrän under vårterminen. Detta begränsade antalet möjliga coachsamtal för dem som påbörjade coachningen runt sportlovet, även om vissa hade låga ingångsvärden och därmed troligen hade behövt fler. Det framkom även i utvärderingen med vårdnadshavarna att flera av dessa elever verkligen hade behov av fortsatt coaching.

Figur 2, nedan, visar medelvärdet av förändringarna inom varje del av hälsan för elever som blev coachade en respektive två terminer. Förändringarna är angivna i procent då delområdena har olika maxvärden: 42, 28 och 28. Figur 2 visar att förändringen av KASAM skedde inom

alla tre delområden, oavsett om eleverna blev coachade en eller två terminer. Däremot ser man återigen att den positiva förändringen är mer markant inom samtliga delområden för de elever som blivit coachade under två terminer. Hanterbarheten ökade förhållandevis mest, följt av begripligheten och sist meningsfullheten. Ökningen av meningsfullheten var dock mycket liten. Att ökningen av hälsan var som störst inom hanterbarheten är något jag hade sett tendenser till redan under testperioden. Elever, som inte nått sina mål fullt ut, kunde i vissa fall ändå avsluta coachingen, för att de hade fått med sig tillräckligt många sätt att hantera sin skolsituation. De verkade helt enkelt känna sig tillräckligt säkra för att klara sig på egen hand, utan stöd från mig som coach.



Figur 2. Förändring av hälsa fördelat på varje delområde för elever som blev coachade en respektive två terminer.

Av elevernas resultat gällande hälsan framkom vissa skillnader i genus. Det visade det sig att flickorna och pojkarna skattade sitt ingångsläge, totalt sett, väldigt lika: pojkarnas KASAM-värde låg i genomsnitt på 66, flickornas på 68. Dock var fyra av eleverna som föll bort i redovisning just pojkar. Detta faktum kan ha stor betydelse för utfallet gällande genus. I många undersökningar framkommer att flickorna mår sämre än pojkar och att de därför borde ha skattat sig lägre, generellt. Men så var alltså inte fallet i denna analys. Intressant var däremot skillnaden i genomsnitt mellan ökningen i hälsa, under coachprocessen, mellan könen. Pojkarna fick i genomsnitt 3,7 timmars coaching och ökade sin hälsa med 10 enheter. Flickorna fick i genomsnitt 4,9 timmars coaching och ökade sin hälsa enbart med 6 enheter. Pojkarna ökade alltså generellt sin hälsa i högre grad, inom samtliga delar, och dessutom på mindre coachtid. Detta resultat väcker många frågor. Kan det handla om att pojkarnas svårigheter uppmärksammas tidigare och därför snabbare går att komma till rätta med? Har flickornas svårigheter pågått så länge att dem kommit att tro att problemen ligger enbart hos dem själva?

I en jämförelse av valda utvecklingsområden mellan pojkar och flickor framkom att det som var viktigast att komma tillrätta med för flickorna var i fallande ordning: studiestress,

prestationer under lektioner, studieteknik samt hemuppgifter. Motsvarande prioritering för pojkarna var: prestationer under lektioner, studiestress samt motivation och studieteknik. Flickorna upplevde generellt studiestress i mycket högre grad än pojkarna. 67 % av flickorna ville få ner och hantera sin studiestress, medan detta mål enbart sattes upp för 43% av pojkarna. Ingen flicka hade valt ökad motivation som mål med coachningen, medan detta var fallet för två pojkar. Underlaget var så begränsat att det inte går att dra några egentliga slutsatser, men resultatet är ändå intressant. Motivationen, här menat den inre motivationen, beror ju på så många olika delar. Den inre viljan kan hålla i sig länge, men om inte kraven är rimliga eller förutsättningar finns för att lyckas, börjar den till slut att avta. Vad står detta för, den eventuella skillnaden mellan pojkar och flickor? Tilltalar undervisningen generellt flickor i högre grad eller är dem helt enkelt bara mer benägna att engagera sig trots varierande grad av motivation?

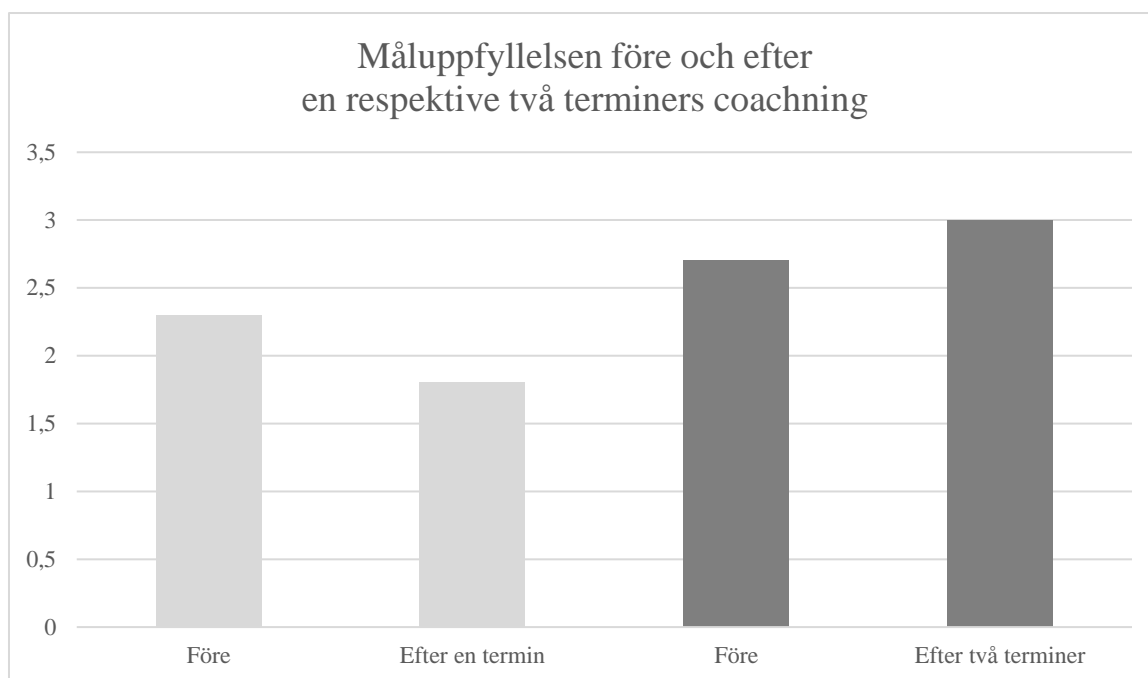
4.2 FÖRÄNDRING AV MÅLUPPFYLLELSE

Har elevernas måluppfyllelse förändrats av coachningen?

Vad gäller måluppfyllelsen har jag, i de fall de handlat om elever i åk 6–9, omvandlat betygen till poäng, räknat ihop totalsumman och delat den med antalet betyg, eftersom antalet betyg varierar mellan årskurser och terminer. Talet från terminen före coachningen har sedan jämförts med talet efter avslutad coachning. I de tre fall eleverna gått i åk 3–5 och enbart haft omdömen, har jag bett att få tillgång till dessa, före och efter coachningen. Av denna anledning kommer dessa tre elever inte ingå i resultatet av måluppfyllelse. Målen för godkänt nåddes i samma omfattning som tidigare men prestationerna på lektionerna var generellt högre enligt mentorn. För en av dessa elever nåddes godkänt i ytterligare ett ämne, jämfört med föregående årskurs, men detta resultat nåddes framför allt tack vare särskilt stöd utanför klassrummet.

För att ge en bild av måluppfyllelsen gav jag betygen följande värden: F var värt noll poäng, E ett poäng, D två poäng, C tre poäng; B fyra poäng och A fem poäng. Den sammanlagda poängen för elevens samtliga betyg delades med antalet ämnen, då antalet ämnen kunde variera mellan terminerna och årskurserna. Detta gjordes för varje elev både före och efter coachningen.

Figur 3, se nedan, visar medelvärdet av elevernas måluppfyllelse (poängsumma/ämnen) för respektive grupp, före och efter coachning. Figuren visar att måluppfyllelsen minskade för de elever som blev coachade endast en termin, medan måluppfyllelsen ökade för de elever som blev coachade i två terminer. Detta gick helt i linje med antagandet att det skulle ta ett tag innan coachningen fick synbar effekt på måluppfyllelsen. I första skedet av coachprocessen kanske det mer handlade om att bromsa in den negativa trenden för att i den andra delen kunna vända utvecklingen till att bli positiv. Måluppfyllelsen varierade dock mellan de enskilda eleverna. Två elever som enbart blev coachade en termin ökade ändå sin måluppfyllelse medan två elever som blev coachade i två terminer minskade sin måluppfyllelse något.



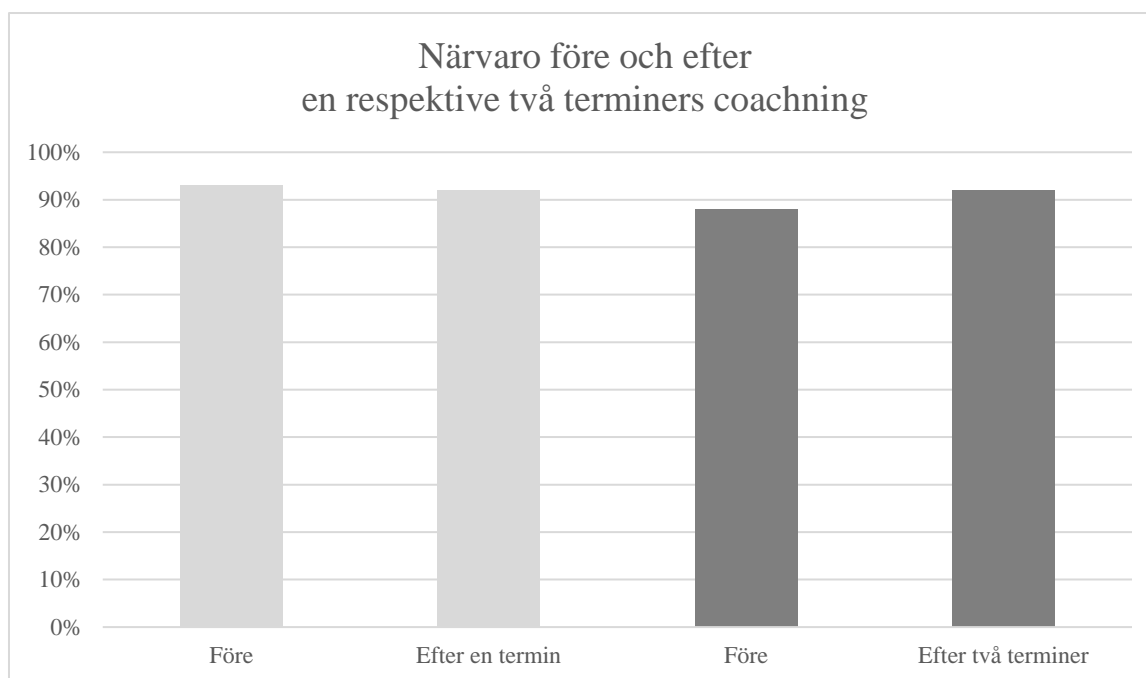
Figur 3. Måluppfyllelse före och efter en respektive två terminers coachning.

Måluppfyllelsen kan påverkas av så många olika faktorer och det var därför svårt att mäta coachningens effekt enskilt, vilket jag lyft tidigare. Händelser utanför skolan kunde dessutom inträffa som till slut inverkade på studierna: flytt, förändringar i familjen, sjukdom, osv. Eleverna som ingick i projektet var också utvalda utifrån vissa kriterier, vars symptom medförde att det inte handlade om någon 'quick fix'. Coachning är som sagt en personlig utvecklingsprocess, vilket medför att den fulla effekten kanske blir synlig först efter en tid. Vissa elever hade även som mål att få ner sin studiestress genom att få till ett mer hållbart sätt att studera och ersätta viss studietid med aktiviteter som gav återhämtning. Vissa elever kämpade med sina svårigheter i undervisningssituationer utan att det blev helt tydligt för dem själva eller pedagogerna vilket stöd dem egentligen behövde, vilket resulterade i att måluppfyllelsen inte ökade så mycket, trots stora ansträngningar.

4.3 FÖRÄNDRING AV NÄRVARO

Har elevernas närvaro förändrats av coachningen?

Jag har noterat närvaron i % under de 30 föregående dagarna innan coachningen påbörjats. Detta har sedan jämförts med närvaron 30 dagar efter avslutad coachning alternativt de sista 30 dagarna av coachningen om det varit i slutet av terminen. Jag har enbart haft fokus på skolnärvaron i sin helhet och inte tagit hänsyn till om elevens frånvaro varit giltig eller ogiltig.



Figur 4. Närvaro före och efter en respektive två terminers coaching.

Figur 4 visar medelvärdet av elevernas närvaro före och efter en respektive två terminers coaching. Som figuren visar minskade närvaron från 93 till 92 % för de elever som blev coachade en termin. För dem som blev coachade i två terminer ökade däremot närvaron generellt från 88 till 92 %. Mellan de enskilda eleverna fanns dock variationer. En elev som blev coachad i två terminer minskade ändå sin närvaro något medan två elever som endast blev coachade i en termin ökade sin närvaro. Även i detta fall visade sig antagandet stämma att coachningens fulla effekt blev synlig först efter ett tag. På en termin hann få grepp om och bromsa fallet, medan man under två terminer även hann vända utvecklingen uppåt.

Vad gäller närvaron är det viktigt att lyfta några aspekter av relevans i sammanhanget. Vissa elever hade inte som primärt mål att ha hundra procentig närvaro, av olika skäl, utan att för den skull ha en anpassad studiegång. För några elever prioriterades helt enkelt att klara av så mycket som möjligt av skolarbetet under en period framför hundra procentig närvaro. Dessutom ska tilläggas att närvaron generellt tenderar att gå ner lite den allra sista tiden innan sommarledigheten, då det är mer schemabrytande dagar, i synnerhet för de äldre eleverna. Om de sista 30 dagarna på terminen utgör den tidsperiod när närvaron checkas av igen, kan detta således ge ett något missvisande resultat. Det ska slutligen påpekas att det finns en osäkerhet generellt vad gäller närvarostatistiken, då de korrekta uppgifterna inte alltid kommer in i skolans frånvarosystem.

Närvaron ökade alltså generellt av coachingen för dem som blev coachade under två terminer, ibland i kombination med andra åtgärder. För de elever som enbart blev coachade en termin var närvaron generellt oförändrad. Hade eleven fått hantera situationen helt på egen hand hade närvaron däremot riskerat att dala. Detta är i sig ett viktigt resultat, då vi i skolan genom tidig insats först vill få hejd på en negativ utveckling för att i förlängningen vända den till en positiv. Om vi med coaching kan hjälpa elever, som riskerar att utan stöd kanske bli hemmasittare, att

hantera och långsamt vända utvecklingen till det positiva, är det en åtgärd som skolor kanske ska börja se över.

4.4 SAMMANFATTNING AV FÖRÄNDRING AV HÄLSA, MÅLUPPFYLLELSE OCH NÄRVARO

Sammantaget ökade generellt elevernas hälsa tydligt efter coachningen och i synnerhet för de elever som blev coachade under två terminer. Hanterbarheten var den del som ökade mest följt av begripligheten. Även meningsfullheten ökade generellt, men i liten grad. För de elever som blev coachade under två terminer ökade dessutom både måluppfyllelsen och närvaron generellt. För de elever som blev coachade under en termin var däremot generellt närvaron oförändrad medan måluppfyllelsen minskade. Med tanke på testperioden var dessa resultat inte helt oväntade. Antagandet i detta projekt var som sagt att ökad hälsa på sikt skulle öka både närvaro och måluppfyllelsen. Så även om en positiv förändringen av närvaro och måluppfyllelse inte syntes redan efter en termin, var effekten synlig inom hälsan, och skulle på sikt kunna påverka närvaron och måluppfyllelsen positivt. Den negativa trenden bromsades upp och en stabil grund började läggas för en positiv utveckling att kunna ta fart terminen därpå.

I sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att närvaron fortfarande var hög, även om den var oförändrad för de elever som enbart blev coachade en termin, vilket i sig kunde uppfattas som positivt. Vad gällde måluppfyllelsen, hade också flera elever som mål att skapa en bättre balans mellan fritid och studier för att minska sin studiestress. Detta resulterade i mindre tid på studierna vilket i vissa fall påverkade även skolresultaten något negativt. Man ska slutligen komma ihåg att eleverna som ingick i detta projekt uppvisade något eller flera av följande kriterier: symptom på frånvaro, dalande eller låg måluppfyllelse, stress, uppgivenhet eller brist på strategier att hantera sin skolvardag. Eleverna befann sig i en 'gråzon' och riskerade att på sikt kunna bli hemmasittare, om ingen åtgärd sattes in. Med tanke på deras utgångslägen före coachningen kan man alltså tänka sig att coachprocessen för samtliga elever tog längre tid än om eleverna inte hade uppvisat dessa symptom initialt.

De generella resultaten för elevcoachningen har nu analyserats, redovisats och diskuterats, men för att synliggöra vad coachningen i praktiken inneburit för de enskilda eleverna följer nu en presentation av fem enskilda fall. Dessa kommer beskrivas mer ingående för att ge dig som läsare en möjlighet att följa och uppfatta hur en coachprocess kan se ut.

4.5 EXEMPEL PÅ ENSKILDA COACHPROCESSER

I denna del beskrivs elevens helhet: elevens hälsovärde, dvs KASAM-skattning, före och efter, tidsramar och antal samtal, valda utvecklingsområden och utvärdering av uppnådda mål inom dessa (presenteras inom parentes), samt vilka övriga effekter och insikter coachningen resulterat i. Kompletterande anteckningar från coachsamtalen (TGROW-mallen), där insikter eller lärdomar från eleverna fångats upp, har även inkluderats. Kärnan i detta projekt var att fånga in och utgå från elevens egen upplevelse för att därefter kunna skapa bästa förutsättningar för lärande och mående. Mentorns och vårdnadshavarnas upplevelse av elevens/barnets hälsa före samt efter coachning kommer dock även presenteras, inklusive deras upplevelse av vad coachningen inneburit för deras elev/barn. Ytterligare information kan komma fram i dessa utvärderingar liksom eventuella skillnader med elevens egen upplevelse, vilket kan vara

intressant. Som tidigare nämnts finns inte all information för samtliga dessa 19 elever, då vissa mentorer eller vårdnadshavare inte fyllt i skattningen igen eller svarat på medföljande frågor.

Eleverna valdes ut utifrån följande kriterier: mest och minst förändring av hälsa, mest och minst förändring av närvaro samt mest och minst förändring av måluppfyllelse. Enligt kriterierna borde sex elever presenteras, men då en elev hade ytterlighetsvärden inom två områden, blev antalet coachresor som presenteras totalt fem. Vi kommer ta avstamp i elevernas målgång och blicka tillbaka till hur det var i starten och vad som faktiskt hände kring och med eleven under coachresan.

4.5.1 MEST FÖRÄNDRING AV HÄLSA

Eleven B ökade sin hälsa med hela 15 enheter från 60 till 75, framför allt vad gällde begripligheten och hanterbarheten. Även närvaron ökade, från 73 till 92%, liksom måluppfyllelsen, från 1,7 till 2,4 poäng/ämnen. Det ska dock tilläggas att eleven initialt hade giltig frånvaro för intervention utanför skolan. Eleven B hade också flest antal coachsamtal: tolv fördelade över åtta månader.

Uppsatta coachmål nåddes inte till fullo, men eleven B upplevde att studiestressen (6»3) gick ner avsevärt och prestationerna under lektionerna ökade något (4»5). Eleven fick ”lite bättre kontroll”, visste hur hen skulle gå till väga med studierna och skapade ett mer hållbart sätt att studera. Fritid och studier var i bättre balans så eleven B kontinuerligt fick återhämtning och vila. Fokus varierade fortfarande på lektionerna, men det var lättare att lyssna och ta in kunskaper. Även grupparbeten, planering och genomförande av hemuppgifter samt sömn och kost fungerade bättre, tack vare coachningen. Eleven upplevde även att hen använde mer av sin fulla kapacitet och att kunskaperna i ökad grad kom fram vid prov. Framför allt hade eleven B lärt sig strategier för att minska stressen, vilket i sin tur hade lett till att hen kunde hantera övriga områden bättre. Eleven förberedde sig inför prov genom att ’testskriva’ hemma, under tidtagning, samt övade på olika sätt att ta anteckningar och komma ihåg kunskap. Angående att ta del av coachning sade hen ”[a]tt tiden tas bort från lektionerna är okej för att man lär sig hur man ska jobba på lektionerna och använda tiden.”

Mentorn och vårdnadshavarna fyllde i skattningen vid starten men den senare gjorde ingen utvärdering. Vårdnadshavarnas uppfattning före coachningen var att både begripligheten, hanterbarheten och delar av meningsfullheten låg generellt lågt. Mentorn skattade också initialt elevens motivation som låg liksom att kraven var högre än elevens egen förmåga. Förutsättningarna i undervisningen upplevde mentorn som väldigt goda. Eleven själv däremot uppfattade framför allt att hen saknade egna strategier för att hantera skolarbete liksom förutsättningar i undervisningen. Mentorn och eleven B hade alltså skilda upplevelser av vari elevens svårigheter låg. Det mentorn upplevde, efter coachningen, var att elevens självkänsla och motivation ökat något, i övrigt inga andra förändringar.

4.5.2 MINST FÖRÄNDRING AV HÄLSA OCH MEST FÖRÄNDRING AV NÄRVARO

Eleven Gs hälsoutveckling minskade något under coachprocessen, från 70 till 68 enheter. Meningsfullheten var något lägre vid slutet av terminen, medan hanterbarheten i stället hade ökat något. Samtidigt som hälsan minskade något ökade däremot måluppfyllelsen, från 1,9 till

2,1 poäng/ämnen, och framför allt närvaron från 73% till 96 %, vilket var den allra största ökningen av alla elever. Eleven G hade sex coachsamtal fördelade på fyra månader.

Eleven G upplevde att målen var helt rätt att fokusera på, men att hen inte kommit så långt som hen hade hoppats. Vad gällde studiestressen (6»7) hade den till och med ökat, då det hade varit så många prov och bedömningar i slutet av terminen. Det blev helt enkelt för mycket, ibland tog det bara stopp och på slutet fick hen sömnproblem. Hen hade varit så nära att ge upp och var därför nöjd med att ändå ha lyckats tagit sig igenom denna period, med godkända betyg. Prestationer under lektioner (3»5) ökade, vilket innebar att det fungerade bättre, men ett ämne var fortfarande jobbigt. Mer kunskaper i detta ämne hade dock kommit fram när eleven G hade fått redovisa muntligt, i stället för skriftligt, vilket kändes hoppfullt inför nästa årskurs. Användningen av elevens kapacitet ökade och eleven upplevde generellt att mer av kunskaperna kom fram i bedömningar. Eleven G upplevde att coachningen gjorde att oron dämpades när hen under coachsamtalet skapade planeringar för några veckor framåt: "[d]et har gett mig mer självinsikt och även fått mig att förstå hur jag ska planera mina studier". I fortsättningen behövde eleven fokusera på en sak i taget, komma i tid och få framförhållning med uppgifter för att själv kunna skapa en hållbar planering av hemuppgifterna.

Mentorns skattning före coachningen var snarlik elevens egna, svårigheterna låg inom hanterbarheten. Mentorn upplevde att elevens hanterbarhet ökade inom alla parametrar, men framför allt förutsättningarna för att klara skolarbetet och egna strategier för att hantera skolan ökat, och i synnerhet att självförtroende ökat. Även elevens självinsikt och förtroendefulla relationer till vuxna ökade. Mentorn menade att eleven vågade lita mer på att andra tycker om hen som hen är. Vårdnadshavarna uttryckte att hen hade blivit "mer balanserad och klarar skolarbetet klart bättre" och att dennes "förmåga att lösa de problem som skolarbetet per definition innebär är starkare i dag än tidigare."

4.5.3 MINST FÖRÄNDRING AV NÄRVARO

Eleven D minskade sin närvaro från 99 till 88%, mest av alla 19 elever. Måluppfyllelsen gick också ner något, från 3,5 till 3,3 poäng/ämnen, men låg alltså fortfarande relativt högt. Hälsovärdet slutade på 61, vilket innebar att läget var oförändrat och fortfarande låg i det lägre spannet. Både meningsfullheten och begripligheten minskade något (självkänsla, motivation och intresse för lektionerna), medan hanterbarheten ökade: förmågorna och förutsättningarna för att klara skolarbetet förbättrades. Sex samtal genomfördes under fyra månader.

Coachmålen nåddes inte, men utvecklingen gick försiktigt åt rätt håll vad gällde prestationer under lektioner (2»4) samt sömn och kost (1»3). Studiestressen (7»7) var dock fortsatt oförändrad och hög. Mottot för eleven D var att 'bara ta sig igenom' terminen och göra sådant på fritiden hen upplevde som meningsfullt. På lektionerna fungerade vissa korta moment bättre, medan uppgifter som förutsatte fokus under längre tid gick sämre. Ökad medvetenhet om vad som gynnar god sömn och kost, hjälpte något liksom mindre tid med mobilen och olika viloövningar. För eleven D hade coachsamtalen varit "en bra mellanhand" även om det inte var det hen hade allra mest behov av.

Mentorn upplevde också att elevens förmågor och förutsättningar för att klara skolarbetet ökade, men att denna trend även gällde elevens egna strategier och motivation. Detta upplevde dock inte eleven D själv. Vårdnadshavarnas upplevelse av barnet D vid starten var att självinsikt och egna strategier för att klara skolarbetet låg lite lägre, men övriga parametrar inom hälsan låg relativt högt. Vårdnadshavarna upplevde, under coachresans gång, att måendet blev något bättre, att skolarbeten 'klarades av' i tid och att andra saker runt omkring upptog mindre av barnets fokus.

Då eleven D redan vid ifyllandet av Studiehjulet skattade sin studiestress väldigt högt och sömn och kost väldigt lågt, förde vi ganska omgående en dialog under coachsamtalen om behovet av eventuellt professionellt stöd. Under coachresans gång skedde ett parallellt samarbete, med elevens godkännande, med vårdnadshavare, mentor och kurator, vilket utmynnade i att D kommande termin skulle erbjudas samtalsstöd i stället för coachning.

4.5.4 MEST FÖRÄNDRING AV MÅLUPPFYLLELSE

Eleven Q ökade sin måluppfyllelse från 1,7 till 2,6 poäng/ämnen, vilket utgjorde den största ökningen i projektet. Hälsan ökade också från 59 till 66, främst inom hanterbarheten. Närvaron sjönk däremot från 99 till 91 %, men låg alltså kvar på en hög nivå. Eleven hade 12 samtal fördelade över nio månader och hade mest coachtid totalt av samtliga elever.

Eleven Q var nöjd med sitt coachmål gällande prestationer på lektioner (4»6): hen försökte mer i vissa ämnen, tog mer ansvar och fick mer gjort. Studietekniken (3»4) och studiestressen (5»4) var däremot marginellt förbättrad. Nu när hen, tack vare en utredning, skulle få tillgång till hjälpmedel för sin diagnos hoppades hen att dessa skulle underlätta inläringen. Studiestressen berodde på att det var så mycket sista veckorna. Hen trodde även att studiestressen skulle gå ner när hen hade lärt sig att använda de nya hjälpmedlen. "Hemuppgifter blivit bättre, planerar och skriver upp, men gör inte alltid ändå. Men mer koll", uttryckte eleven som bieffekt av coachningen. Eleven Q upplevde även att hens relationer var både närmare och bättre, att hen tog mer ansvar för sitt agerande och var mer förlåtande mot andra. Att bli coachad innebar, enligt eleven Q, att "man inte får reda på svaret, det tar tid, det är en process...Blir mer delaktig, kan ge info vidare [till pedagogerna], lär känna sig själv" En kontinuerlig dialog skedde under coachresan med mentor gällande elevens upplevda behov i undervisningssituationer och önskemål på hur dessa skulle kunna mötas. Detta resulterade i att eleven upplevde att förutsättningarna i klassrummet blev bättre, särskilt i ett ämne där hen fick delar av undervisning i mindre grupp. Mer av hens kunskaper kom fram. Inledningsvis förmedlade framför allt jag som elevcoach denna information, men successivt kommunicerade eleven allt mer själv med sin mentor och övriga pedagoger.

Mentorns skattning vid starten var snarlik elevens självskattning förutom att mentorn uppfattade elevens självkänsla samt förmåga att förstå det som lärs ut som lägre än eleven gjorde. Mentorn upplevde även att elevens egna resurser och strategier för att hantera skolarbete var betydligt högre än eleven själv uppfattade. De områden mentorn upplevde förbättrades tydligt var elevens motivation, inflytande och delaktighet i skolarbete, självkänsla samt självförtroende.

Vårdnadshavarna upplevde hans hälsa som relativt låg vid starten, inom alla delområden, men att i stort sett alla parametrar inom hälsan ökade markant, tack vare coachningen” [Eleven Q] har vuxit enormt sen...[hen] började med coachningen...[hen] har stärkt sitt självförtroende samt hittat sätt att kunna plugga”.

4.5.5 MINST FÖRÄNDRING AV MÅLUPPFYLLELSE

Eleven Ps måluppfyllelsen minskade från 1,6 till 1,1 poäng/ämnen. Även närvaron minskade från 96 till 92 %. Hälsan, som skattades relativt lågt vid starten, ökade däremot från 49 till 55 enheter, enbart inom meningsfullheten och begripligheten. Elevens upplevelse av inflytandet och delaktigheten samt kunskapsbas att bygga vidare på ökade allra mest.

Eleven P tyckte att det blev något bättre inom samtliga valda coachområden, att hen gjorde det hen kunde, men att det fanns mycket kvar att göra. Planering och genomförande av hemuppgifter (2»4) fungerade ”ändå rätt bra när jag fick en lista...att sen göra när det funkade och passade.” Prestationer under lektioner (2»3) och studietekniken (2»3) blev något bättre. Eleven P kunde jobba något mer ibland och fick mer gjort. Hen uppskattade särskilt undervisning i mindre grupp, vilket eleven delvis hade i ett ämne. Svårigheterna, enligt eleven själv, var koncentrationen och att komma igång med uppgifterna. Coachning, innebar för eleven att ”[m]an kan få bättre koll på läxor. Om Johanna säger till lärarna blir det mer allvar”.

Mentorns skattning av ingångsläget var samstämmig med elevens självskattning inom meningsfullheten. Däremot skattade mentorn eleven relativt högt både inom begriplighet och hanterbarhet, medan eleven själv skattade dessa färdigheter lågt. Det mentorn upplevde förändrades under coachprocessen var att motivationen, självinsikten och egna strategier för att hantera skolan ökade. Mentorn menade att coachningen hjälpte eleven P att be mentorn om hjälp med en studieplan, vilket i sin tur resulterade i att eleven fick fler skoluppgifter gjorda. Vårdnadshavarnas skattning vid ingångsläget var snarlik elevens egen. En pedagogisk utredning, parallellt med coachningen, initierades så småningom på begäran av vårdnadshavarna.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att coachprocesserna såg väldigt olika ut. Coachning som metod innebär en personlig utveckling som utgår helt ifrån den coachades nuläge och helhet. Det handlar om att lyssna in den coachade som sedan fattar beslut som är specifika. Man måste förstå vad man har för roll som coach och att man följer den här strukturerade arbetsgången. Det handlar om processer som tar tid, inte ett eller några coachsamtal. Kompetensen i coachning, som ICF-coach eller motsvarande, är dessutom en förutsättning för att elevcoachningen ska bli lyckad (se bilaga 3). Mentorns, vårdnadshavarnas och elevens egen upplevelse stämde även olika bra överens. I vissa fall delade mentor elevens uppfattning av vad som var själva svårigheterna initialt, i andra fall skiljde sig denna uppfattning åt. Med tanke på att det ofta är på initiativ av mentorerna som anpassningar genomförs i undervisningen, eller pedagogiska utredningar initieras, är detta resultat intressant. Elevens röst kunde både fångas upp och lyftas fram genom elevcoachningen. En ytterligare intressant aspekt var att elevcoachningen kunde upplevas som en ’bra mellanhand’ innan eleven blev erbjuden den åtgärd hen egentligen mest hade behov av.

4.6 UPPFATTNING OM ELEVCOACHNING SOM METOD

4.6.1 ELEVERNA OCH VÅRDNADSHAVARNA

Hur har eleverna och vårdnadshavarna uppfattat elevcoachningen som metod?

Material som analyserats är svar på frågor i de skriftliga utvärderingarna för både eleverna och vårdnadshavarna. I elevernas fall satt jag dock med och kunde vid behov omformulera frågorna för att säkerställa att dem uppfattade dessa rätt. I några fall svarade även eleverna muntligt på frågorna och jag antecknade deras svar. I dem enskilda elevprocesser som presenterades tidigare framkom dessa elevers och vårdnadshavares uppfattning rörande förändringar av coachningen och i vissa fall även uppfattning om elevcoachningen som metod.

4.6.1.1 ELEVERNA

På frågan om eleverna skulle rekommendera coachning till andra elever, och i så fall av vilken anledning, framkom att 17 av de 19 eleverna svarade jakande. En var mer lite osäker och ytterligare en tyckte att det var en omöjlig fråga. Eleverna var alltså övervägande positiva till coachning som metod och stöd inom skolan. Sammantaget upplevde de att elevcoachningen hade inneburit:

- en möjlighet att reflektera om sig själva och sitt lärande,
- minskad stress,
- ökat inflytande och delaktighet i undervisningen,
- insikten om sin fulla potential,
- bättre studieteknik,
- bättre planering och genomförande av hemuppgifter,
- ökad motivation och
- en vuxen att luta sig mot.

Nedan följer några citat från eleverna:

”Ja, coachningen har hjälpt mig att få ett nytt perspektiv på hur jag ska hantera situationer kring ex studiestress. Ledande frågor ställs ej, detta leder till att man ”löser ut knutarna” med hjälp av egna tankar och idéer”

”Ja, att jag fått bestämma inte jättemycket, men lite. Kanske bra att ha samtal där man frågar vad eleven tycker”

”Jag skulle definitivt rekommendera coachning till andra elever eftersom det får en att inse ens fulla potential och hjälper en att lära känna hur man själv fungerar. Vad som funkar för en själv”

”Ja, kanske det, jag vet inte riktigt, att det kanske går bättre i skolan, tips på hur man lär sig på bättre sätt. Här kan man prata längre, gå igenom”

”Ja, det skulle jag, jag gillar att planera och veta vad som kommer och hur jag ska hantera det vilket jag får reda på när jag går på coachning. Det ger även mer motivation”

4.6.1.2 VÅRDNADSHAVARNA

Av 19 föräldrapar gjorde 14 utvärderingen efter avslutad coachning. Att det saknas fem utvärderingar ska man ta med i beaktande när man drar slutsatser, då dessa kan ha haft en avvikande uppfattning än dem som svarat. De som svarade delgav tankar kring barnets eventuella förändringar, förmedlade om de fått tillfredsställande information från mig som coach eller från mentor samt fick möjlighet att dela med sig av övriga tankar om elevcoachningen.

I övervägande fall, 11 av 14, såg vårdnadshavarna en tydlig förbättring inom varierande områden. Sammantaget ansåg de att barnet:

- blivit bättre på att strukturera sitt skolarbete
- blivit mer balanserat och mindre stressat
- fått ett ökat ägandeskap för skolarbete och läxor
- fått bättre studieteknik
- fått stärkt självförtroende
- fått strategier för att hantera konfliktsituationer
- fått ökad förmåga att lösa problem
- fått ökad motivation.

I tre fall upplevde vårdnadshavarna att det var svårt att ha någon riktig uppfattning om eventuella förändringar, men att de ändå upplevde mer generella förändringar hos sitt barn, såsom ett större lugn, barnet fungerade bättre i skolan enligt pedagogerna och det var mindre laddat att göra läxor.

Vad gäller informationen från mig som coach och/eller mentor rörande elevcoachningen och barnets process upplevde 11 av 14 att dem var nöjda. Flera lyfte hur bra informationen hade varit inledningsvis och avslutningsvis, men att de gärna hade fått information även löpande under pågående process. Anledningen var att deras barn inte själva berättade vad som diskuterades i coachsamtalen och att vårdnadshavarna hade kunnat stötta mer hemma, i samma riktning, om de hade fått information från mig.

Slutligen valde åtta av dem som gjorde utvärderingen att svara på övriga tankar om coachningen. Alla var positiva till att coachning är något som kan erbjudas i skolan och flera av dem uttryckte både en önskan och ett behov av fortsatt coachning. Nedan följer några citat från vårdnadshavarnas utvärderingar:

”Vi som föräldrar har verkligen uppskattat att [hen] har fått coachning under våren och skulle gärna se en fortsättning i höst. Vi tror även att [hen] delar denna inställning.”

”Det har varit väldigt bra. [Hen] har lyssnat och tagit till sig vad Johanna sagt. Den uppmuntran vi föräldrar kommit med har inte alls hjälpt på samma sätt. Så det har varit enorm hjälp [...] Hade det inte varit för coachningen ser jag inte hur [hen] hade klarat skolan under våren”

”Vi tror att coachning har haft en positiv inverkan i [barnets] sätt att se sig själv i skolan och i livet. Vi tar ju jättegärna del av denna satsning även nästa år om det är möjligt. Tack igen!”

Sammanfattningsvis upplevde både eleverna och vårdnadshavarna många positiva effekter av coachningen som metod och flera uttryckte en önskan om att insatsen skulle fortsätta erbjudas på skolan.

4.6.2 MENTORERNA OCH BERÖRDA INOM ELEVHÄLSOTEAMET

Hur har mentorerna och berörda inom elevhälsoteamet uppfattat elevcoachningen som metod och i synnerhet integreringen i rådande strukturer samt elevcoachrollen och dess uppdragsbeskrivning?

Nu när vi fått en uppfattning om hur både eleverna och vårdnadshavarna upplevde elevcoachningen som metod är det slutligen dags för att göra det samma för berörd personal på skolan: mentorerna och berörda inom elevhälsoteamet. Material som analyserades bestod av en muntlig utvärdering med de senare och skriftliga utvärderingar med mentorerna. Dessutom ingick i analysmaterialet egna observationer och reflektioner i samarbete med ovan nämnda och i vissa fall hela arbetslag, till exempel vid återkoppling av behov och förslag på lösningar från elev till undervisande pedagoger. 12 av 13 mentorer svarade på utvärderingen. Totalt var tre speciallärare och en resurslärare berörda av projektet, men dem allra flesta elever som blev coachade gick i årskurser för vilka en speciallärare och en resurslärare var ansvariga. Det var dessa två som tillsammans med kuratorn deltog i en muntlig utvärdering.

Jag vill börja med att rikta en eloge till mentorerna som tillsammans med sina elever deltog i detta coachprojekt. Förhoppningen från deras sida var att deras elever skulle bli hjälpta och på så vis även kanske avlasta dem i rollen som mentor. Samtidigt förutsatte åtgärden att de kände tillit till metoden och mig som elevcoach för att våga släppa in en ny yrkesroll på deras undervisnings- och mentorsområden. Jag skulle få reda på saker som berörde elevens helhet, vilket även kunde inbegripa deras och övriga pedagogers roller och bemötande i klassrummet. Tack också till alla ni som förfrågade om jag kunde coacha även era mentorselever, men som fick avslag för att jag helt enkelt inte hade möjlighet att coacha alla. Jag vill också rikta ett stort tack till direkt berörda inom EHT, nämligen kuratorn och ansvariga speciallärare och resurslärare, som utan att ha blivit direkt tillfrågade om att delta i projektet, efter bästa förmåga försökte samarbeta kring eleverna som blev coachade.

Innan personalens uppfattning av elevcoachningen som metod presenteras är det viktigt att som läsare få en bild av hur förutsättningarna såg ut. Jag bokade tidigt in enskilda möten med kuratorn för att säkerställa att hen blev införstådd både med kriterierna, ärendegången, min roll som elevcoach och hur elevcoachningen som metod gick till, då våra professioner var närliggande. Jag erbjöd även de ansvariga specialpedagogerna och resursläraren en motsvarande genomgång. De satt på nyckelpositioner i och med att de regelbundet besökte arbetslagens möten och skulle vara involverade i prioriteringen av elever samt skulle få kontinuerlig information om de coachade elevernas processer. På grund av oförutsedda personalförändringar ökade specialpedagogernas arbetsbelastning vid starten av höstterminen 2018. Detta påverkade samarbetet under resterande del av projektet, i form av tidsbrist. Initialt hann vi endast diskutera potentiella elever och gå igenom vilka kriterier som gällde. Coachgrunderna drogs bara snabb muntligt. Kuratorstjänsten kom under våren att utökas med ytterligare en person, men effekten av detta personaltillskott hann inte komma att bli märkbar i

samarbetet kring elevcoachningen. Under projekttidens gång träffade jag kuratorn och berörda speciallärare och resurslärare enskilt några gånger vid enskilda elevärenden, men tiden var oftast knapp. Kommunikationen skedde i övrigt via mejl.

I ärendegången framgick att jag som elevcoachen skulle återkoppla från elevernas coachprocesser på elevhälsomötena vid två tillfällen per termin för att alla professioner skulle kunna få del av utvecklingen och att även potentiella nya elever skulle kunna lyftas. Detta genomfördes dock inte då det var problematiskt att få tid för detta på de redan fullspäckade dagordningarna. Vid några akuta fall kunde jag dock lyfta elever som jag upplevde behövde ytterligare eller annat stöd från EHT än coachning. Det ska även tilläggas att ett kontinuerligt utvecklingsarbete inom elevhälsan sammanföll med elevcoachprojektet, vilket troligen bidrog till att tiden var ovanligt knapp på elevhälsomötena. Under en period uppstod dock möjligheten att även delta på vissa elevhälsomöten. När elevärenden då avhandlades kunde jag vid behov lyfta elever jag coachade, och därmed följa rådande rutiner kring elevärenden. Även på möten när utvecklingsarbetet var i fokus, för att tillsammans på skolan skapa bästa förutsättningar för ökat lärande och mående, kunde jag lyfta de generella mönster som jag hade observerat från coachsamtalen och utbyta tankar med övriga professioner.

Det faktum att jag inte var en given medlem i elevhälsoteamet eller kunde deltaga på för mig intressanta möten fick konsekvenser. Fördelen med att vara fristående var att jag själv hade mer att säga till om i prioriteringen av elever som jag trodde skulle ha störst hjälp av coachningen. Den stora nackdelen var att ärendegången för elevcoachningen skiljde sig från de rådande rutiner som gällde vid övriga elevärenden inom elevhälsoteamet, dvs elevprocesstrappan. Detta resulterade i att jag fick vidarebefordra elevärenden till kuratorn, ansvarig speciallärare eller resurslärare, för att därefter invänta deras svar. Dock ville de ofta att jag själv skulle lyfta dessa elevärenden på elevhälsomötena, både för att elevprocesstrappan skulle följas och deras tid räcka till.

Regelbundna samtal med rektor möjliggjorde dock att jag kunde återkoppla och utbyta tankar kring projektet samt få förutsättningar att sprida information om elevcoachningen till all intresserad personal. För att så många som möjligt av personalen skulle få kunskap om elevcoachningen och dess kriterier informerade jag först personal i elevhälsoteamet och därefter skolans operativa ledningsgrupp, där alla arbetslagsledare ingick. De förde sedan informationen vidare till kollegorna i sina respektive arbetslag. Några pedagoger kontaktade mig direkt därefter och lyfte några potentiella elever och något arbetslag önskade att jag skulle besöka dem och berätta mer. På en kvällskonferens där personal förmedlade sina erfarenheter från pågående eller avslutade forskningsprojekt berättade jag även om elevcoachprojektet och coachningens grunder.

Det ska slutligen understrykas att det kan vara en utmaning i sig för skolpersonal att alltid utgå från förhållningssättet att eleven gör så gott den kan och att alla elever ska få förutsättningar att lyckas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar, trots att detta står i skollagen och är det grund skolan numera vilar på. Särskilt om arbetssituationen är ansträngd och man som pedagog själv kanske upplever att man inte har bästa förutsättningar för att genomföra sina uppdrag. Samma förhållningssätt bör även tillämpas i relation till pedagogerna: de gör sitt bästa.

4.6.2.1 VILKA EVENTUELLA FÖRÄNDRINGAR HAR PERSONALEN UPPFATTAT HOS ELEVERNA?

Det som framkom i mentorernas svar på vilka eventuella förändringar de upplevt hos eleverna efter coachningen var att de i samtliga fall märkt skillnad, utom i ett elevärende. Eleven i fråga verkade dock själv nöjd vilket betydde mycket för mentorn. De förändringar som mentorerna sammantaget noterade var följande:

- ökad trygghet i sig själv och i sociala sammanhang
- ökad självinsikt och självförtroende
- bättre hantering av stress och problem
- bättre förtroendefulla relationer till mentor och lärare
- ökad motivation och inflytande över undervisningen
- ökat ansvar för sina studier
- ökat fokus vid genomgångar och ökad förståelse av vad som förväntas
- bättre på att planera uppgifter och hålla deadlines

I ett av svaren blev kopplingen mellan den inre motivationen och andra faktorer så tydlig varför jag väljer att redovisa det i sin helhet:

Jag ser störst förändring inom motivationen som är det, som jag uppfattat, som ni har arbetat mest med. Att du så snabbt kunnat förmedla elevens tankar och önskemål till oss har gjort att vi kunnat förändra vissa saker nästan direkt och eleven har då sett sitt eget inflytande. På det sättet har [hens] motivation ökat. Jag upplever att eleven känt sig mer lyssnad på och att [hen] märkt att vi som skola vill hjälpa [hen]. Jag har upplevt att eleven vågat lita på oss och coachningsprocessen när [hen] sett resultaten. (Mentor)

De förändringar som berörda inom elevhälsoteamet noterade var bland annat ”ökat självförtroende hos eleverna, meningsfullt för eleverna. De menade att ”[e]n del har kanske bara behövt strukturen, [fått] hjälp att sätta ord på tankar och känslor. Eleven[har]blivit sedd.” Det kunde konstateras att coachningen gagnat många elever, haft positiva effekter, att det passade många, dock inte alla. De lyfte även att ”[i]nformation som framkommit i elevcoachingen kunde bakas in i pedagogiska utredningar vid tre tillfällen”. Tyvärr hade de ansvariga för den specialpedagogiska biten inte hunnit mer än att ’skumläsa’ återkopplingen från elevernas coachprocessen som förutom till mentor även mejlades till dem. Sammanfattningsvis uppfattade berörd personal många positiva förändringar hos eleverna efter coachningen.

4.6.2.2 VAD HAR COACHNINGEN INNEBURIT FÖR PERSONALEN I SINA RESPEKTIVE YRKESROLLER?

Av mentorernas svar på vad coachningen inneburit för dem i sin roll som mentor framgick det att de framför allt upplevde den som en avlastning i mentorskapet och ett stöd för både dem och eleven. De fick möjlighet att vara mentor för alla sina mentorselever i stället för att lägga det mesta av den avsatta mentorstiden på en eller några få elever. Det innebar att eleven hade ytterligare en samtalspartner som inte var betygsättande, vilket kunde vara viktigt i sammanhanget. Någon skrev att det betydde att eleven mötte fler vuxna i skolan med samma förhållningssätt, vilket ökade elevens tillit till personalen och skolan. En annan mentor märkte att eleven kommunicerade mer om sin situation, jämfört med tidigare. Några upplevde slutligen

att det var fint att som mentor se eleverna må och fungera bättre i skolan. Även här väljer jag att återge ett svar i sin helhet då jag ansåg det som talande för övriga:

I just den här elevens fall har det gjort stor skillnad för mig som mentor. Eftersom en av svårigheterna varit kommunikation och att ha tid och rätt kunskaper att formulera precis rätt frågeställningar till eleven, så har du och din kompetens varit ovärderlig, Johanna. Jag har känt stor trygghet i det stöd du har givit oss i din bedömning av elevens styrkor, behov och svårigheter. Du har hjälpt oss in på rätt väg när vi ibland tvekat eller inte räckt till. (Mentor)

För kuratorn innebar elevcoachningen också en avlastning när det gällde framför allt studieteknik, som hen annars fick jobba med. Hen menade också att det blev tydligare för dem elever vi haft gemensamt vad som sker hos varje profession: att jag som elevcoach genomförde ”kartläggning och behov, skalade av hindren i undervisningen eller inläringen, och det som kvarstått blivit tydligare” och var det som de skulle jobba vidare på hos kuratorn. Elevcoachen fungerade som ett slags ”filter” som skaffade så mycket information som möjligt från eleven och vårdnadshavarna, innan beslut om åtgärder kunde fattas. Hen menade att ”[d]et effektiviserar arbetet för mig som kurator” och underlättar för mig att kunna lägga fokus på rätt typ av elever.

För specialläraren och resursläraren hade informationen om elevernas behov snarare upplevts som stressande, då eleverna kunde tro att dem skulle få det dem önskat och kanske skulle bli besvikna om skolan inte kunde möta deras önskemål. ”De elever som fått coaching, verkar vara dem som har befunnit sig i en gråzon, där mentorerna inte haft fullt grepp om vad som är problematiken eller behoven inte varit så stora att det varit fråga om särskilda åtgärder. Där har det ju varit jättebra, dem har blivit synliggjorda”, menade båda. De uppskattade även att jag som elevcoach hade utfört detta jobb, då de själva inte hade haft denna tid. Vidare ansåg de att jag hade kunnat gå in mer i detalj vid kartläggning och utredande av behov. Det framkom även i utvärderingen tankar om att coachuppdraget skulle hade kunnat utföras av mentorerna eller ansvariga för den specialpedagogiska biten. Dock uttalades en osäkerhet kring vad elevcoachning som metod egentligen innebar. Det visade sig att kunskapen om att coaching är en personlig utvecklingsmetod utförd enligt en strukturerad mall och av en utbildad coach, inte nått hela vägen fram. Samtliga professioner runt en elev såsom mentor, elevcoach och representanter från elevhälsan har olika syften och perspektiv med sina uppdrag och olika ärendegång. Ett coachande förhållningssätt däremot skulle främja elevens autonomi och för bästa resultat utföras av samtlig personal i kombination med professionell elevcoachning.

För både mentorerna och kuratorn verkade elevcoachningen uppfattats som en avlastning medan den för de ansvariga för den specialpedagogiska biten inneburit både och. Med tanke på förutsättningarna för berörda inom elevhälsoteamet, med en ansträngd arbetssituation med ansvar för många elever och samtidigt begränsad tid till förfogande, är det kanske inte särskilt förvånande att uppfattningen var som den var. Kurators arbete blev mer effektivt tack vara elevcoachningen medan det för dem andra två, i vissa fall innebar ytterligare arbete.

I de fall coachingen rörde undervisningen blev jag ofta ombedd av den coachade eleven att vidarebefordra elevens framkomna behov och egna förslag på lösningar till mentor och berörda pedagoger, skriftligt och i vissa fall muntligt. Ibland togs denna återkoppling emot med

nyfikenhet och tacksamhet, som tänkbara 'nycklar' att pröva i undervisningen för att stötta eleven bättre. Ibland mottogs återkopplingen däremot med visst motstånd initialt. Dels kunde pedagogernas och elevernas upplevelse av vari svårigheterna egentligen låg skilja sig åt. Medan eleven kunde uppleva att hen saknade förutsättningar i undervisningen för att begripa och hantera skoluppgifterna, kunde pedagogerna lyfta elevens bristande vilja och ansvar för skolarbete som det primära hindret. Dels verkade pedagogerna ibland uppleva att dem i stort redan genomförde många förslag som eleven presenterade via mig. Det verkade således finnas en diskrepans mellan pedagogernas ansträngningar och anpassningar och det eleven själv upplevde. Ett glapp som gjorde att pedagogen inte nådde hela vägen fram och att detta ställde till det, framför allt för eleven. Ytterligare aspekter som observerades var att pedagogerna kunde uppfatta den här elevens behov som mindre akuta, i jämförelse med andra elever, eller att eleven redan nådde godkända betyg. Det motstånd som jag ibland initialt upplevde från mentorer och lärare avtog successivt under samarbetets gång. Kanske representerade detta motstånd en rädsla för att som mentor och lärare behöva göra 'ännu mer' fastän arbetsituationen redan var ansträngd? I vissa fall kanske motståndet bestod i att själv behöva ändra på något i sin roll, sitt bemötande eller i sin undervisning? Eller kanske en kombination av båda?

Ansvarsfrågan aktualiserades således: var det eleverna själva som primärt skulle åtgärda problemen; var det pedagogerna; eller en kombination av båda? Vilken tyngd och relevans hade återkopplingen för pedagogerna som befann sig i en redan ansträngd arbetsituation och hade andra elever att stödja och anpassa undervisningen för? Oavsett pedagogernas möjligheter eller prioritering av elevens behov och förslag på lösningar fortsatte eleven i coachsamtalen att ta fram egna strategier för att hantera sin skolsituation och återkoppling till mentorn eller pedagogerna fortsatte att vidarebefordras kontinuerligt. Jag vill understryka att samtliga mentorer och pedagoger lyssnade, svarade och gjorde vad de kunde i rådande situation för att möta elevens behov och förslag så långt dessa ansågs vara rimliga och adekvata. Pedagogerna hade av förklarliga skäl ytterligare kunskaper om eleverna som inte jag som elevcoach besatte, varför en dialog mellan mig som elevcoach, som förmedlade elevens perspektiv, och mentorn var så viktig. Återkoppling från mentorn och övriga pedagoger vidarebefordrade jag tillbaka till eleven, för att hen skulle kunna ges möjlighet att jobba med områden som pedagogerna identifierade som hinder. Att successivt öka ansvaret för sin situation och våga titta på sig själv på riktigt är också en del av coachingsprocessen. Ofta började eleven kanske med de minst känsliga områdena innan de vågade sig närmare och närmare själva kärnan av problematiken. Det är en process eleven behövde gå igenom och som tog olika lång tid. Så medan pedagogerna gjorde det de kunde för att möta eleven i undervisningen, jobbade eleven vidare med sig själv och sina egna strategier i coachsamtalen.

Projektet har även visat att skolpersonal skulle behöva prata mer om vilka faktorer som påverkar den inre motivation som exempelvis vilka förutsättningar eleven har för att lära och visa sina kunskaper, vilket inflytande hen upplever i undervisningen, hur meningsfull hen upplever skolan och förväntningar från pedagogerna. Det ligger oftast någon bakomliggande orsak till att en elev verkar ointresserad. Någonstans brister det, antingen i elevens förmåga eller situation, eller i utformningen av undervisningen, tillfälligt eller permanent. Sällan handlar det enbart om viljan. Även för en elev som från början haft en stor vilja att lära, avtar den inre

motivationen successivt av ständiga misslyckanden. Ingen elev vill frivilligt sitta av lektioner utan att få någonting gjort och sedan få göra det hemma med sämre resultat. Alla vill lära sig och få ut så mycket som möjligt av lektionerna och lyckas med skoluppgifterna, om de bara har förmågan och ges rätt förutsättningar.

Det framkom även i dialog med pedagoger att viktig information som förmedlades från elevcoachningen rörande elevens behov i undervisningen inte nådde samtliga berörda pedagoger. Det framkom även att vissa trodde att förslagen på åtgärder kom från mig och inte från eleven. I vissa fall innebar det att eleven upplevde det mindre meningsfullt att fortsätta föra fram sina behov och förslag, som eleven lagt både tid och energi på att ta fram i coachsamtalet. Samtidigt påpekade jag alltid för eleven att hen inte kunde räkna med direkt respons från mentorn och pedagogerna, och att det till syvende och sist var upp till pedagogerna att hitta lösningar som de ansåg adekvata och möjliga att genomföra.

Slutligen observerades ibland vid återkoppling från coachsamtal till pedagogerna att fokus låg mestadels på elevens svårigheter och hinder i stället för att utgå ifrån och dra nytta av elevens framgångsfaktorer. De förslag som eleverna förde fram, själva eller via mig, var just faktorer som de själva trodde skulle öka deras framgångar. Pedagogerna hade även olika framgång med eleven i olika ämnen, vilket jag som elevcoach upplevde att man som arbetslag skulle kunna dra större nytta av genom att lära av varandra. Kanske till och med bestämma att alla skulle göra på det sätt som verkade fungera bäst? Att arbetslagen i högre grad skulle kunna diskutera och utbyta tankar kring undervisningen och hur den ska kunna utformas för att utgöra ett lärande för alla elever i stället för många olika anpassningar för enskilda individer.

4.6.2.3 HUR HAR PERSONALEN UPPFATTAT INTEGRERINGEN AV ELEVCOACHNING I RÅDANDE STRUKTURER SAMT ELEVCOACHENS ROLL OCH UPPDRAGSBESKRIVNING?

Samtliga mentorer som gjorde utvärderingen var nöjda, vissa mycket nöjda, med informationen de fått om elevcoachningen som metod samt återkopplingen från elevens coachprocess. Hälften av dem ville gärna lära sig mer om elevcoachning och ett coachande förhållningssätt. Ärendegången verkade även fungerat tillfredsställande. En mentor lyfte däremot en viktig aspekt i elevcoachning som fortsatt åtgärd, vilket var att det borde ingå tid i upplägget för möte mellan coachen och mentorn, sanktionerat av arbetsgivaren, då det i rådande organisation fanns för lite tid för reflektion och samtal med kollegor.

De berörda inom elevhälsoteamet menade att det var otydligt var coachningen hamnade i förhållande till övriga åtgärder inom EHT, att den låg vid sidan om rådande strukturer. Det var även oklart om jag som elevcoach tillhörde elevhälsoteamet eller inte, både för dem och övrig personal. Både arbetslagen och ansvariga för den specialpedagogiska delen hade undrat om de var tvungna att möta de behov och förslag på lösningar från eleverna, då dessa förslag ibland var svåra att ta hand om. Extra anpassningar kan pedagogerna göra, men processen för särskilt stöd är något annat, menade de. Exempelvis en ”elev som önskar ett mindre sammanhang, det är ju en särskild åtgärd, där vi måste prioritera bland behoven”. Informationen som framkom i elevcoachningen var viktig och skulle även behöva sparas samt komma in i rådande processer på skolan för elevhälsan. Alla dessa aspekter behövde kluras ut menade alla tre. ”Ju fler vi är

kring en elev, desto klokare blir vi. Olika kompetenser, desto bättre. Som komplement till både kurator och SYV”, inflikade kuratorn. Det skulle kunna vara en fortsatt insats för elever i gråzonen, men även vara en insats för dem som har åtgärdsprogram och behöver coachning.

Sammanfattningsvis uppfattade personalen elevcoachningen som övervägande positiv. De flesta hade även en god uppfattning om vad coachning som metod innebar och vilka kriterier som gällde. Som organisationen såg ut och elevhälsoteamets arbete var strukturerat under projektperioden var dock samarbetet med berörda inom elevhälsoteamet något problematiskt. Det handlade framför allt om tidsbrist och en otydlighet från framför allt ledningens håll kring rollen som elevcoach och dess uppdrag. Det fanns även en osäkerhet kring hur återkopplingen från eleverna skulle hanteras och var den viktiga informationen som kom fram i coachningen skulle in i elevhälsoteamets rådande processer. Tankarna om att få in elevcoachningen i rådande struktur och processer fanns det en enhetlighet kring, frågan var dock hur detta skulle kunna lösas på bästa sätt. Med bakgrund av detta framstod den mest effektiva och konstruktiva lösningen vara att elevcoachen i framtiden skulle vara medlem i elevhälsoteamet, med en tydlig roll och uppdragsbeskrivning.

4.6.2.4 PERSONALENS TANKAR OM ELEVCOACHNING SOM PERMANENT INSATS

Berörda inom elevhälsoteamet menade att elevcoachningen skulle in i elevprocesstrappan. Kuratorn menade att ”själva kartläggningen är helt grundläggande för hur vi ska tänka vidare. Detta är en viktig länk i att ta reda på behov. När man upplever att en elev avviker, ska det gå snabbt till elevcoaching”. Elevcoachen skulle kunna fungera som spindeln i nätet. Man skulle dock behöva sätta upp ramar för hur många elevärenden elevcoachen kan ha samtidigt, vad som är rimligt att hinna med under ett läsår, etcetera. Ledningen skulle även behöva vara tydliga och gå ut med vilken roll elevcoachen har och vilka uppdrag som ingår.

Många mentorer valde att i utvärderingen skriva något kring övriga tankar om elevcoachningen som fortsatt insats på skolan. Flera uttryckte liknande aspekter men för att spegla de olika tankar som framkom valdes dessa citat ut:

”Att stärka motivationen till skolarbetet är en synnerligen viktig sak för våra elever. Att lyssna på elever och förstå vad den bristande motivationen kommer från för att matcha och få en motivation i balans är ett viktigt/nödvändigt komplement till det arbete EHT gör. Om det hade funnits utrymme hade jag kunnat ’remittera’ fler elever.”

”Det har varit bra för elever att få komma på coachning, det blir skillnad för eleverna och det är positivt för både elev och oss lärare/mentorer.”

”Utifrån det jag sett hos elever som blivit coachade så har det gett ett gott resultat i deras skolarbete. Jag kan också se att behovet finns hos många elever i dagens skola då det är många uppgifter och ett högt tempo.”

”Väldigt viktigt för hemmasittare”

”Mer tid och resurser till detta viktiga arbete som kompletterar oss lärare och elevhälsa på ett utmärkt sätt.”

4.6.3 SAMMANFATTNING AV SAMTLIGAS UPPFATTNING OM ELEVCOACHNING SOM METOD

Samtliga berörda av elevcoachningen uppfattade många positiva effekter av elevcoachningen och flera uttryckte en önskan om att insatsen skulle fortsätta erbjudas på skolan. De flesta hade även en god uppfattning om vad coachning som metod innebar och vilka kriterier som gällde. För mentorerna och kuratorn hade elevcoachningen varit en avlastning medan det för speciallärarna även hade inneburit viss stress i att försöka hantera nya framkomna behov. Samarbetet med berörda inom elevhälsoteamet var något problematiskt framför allt på grund av tidsbrist och en otydlighet kring min roll som elevcoach och dess uppdragsbeskrivning. Det fanns även en osäkerhet kring hur återkopplingen från eleverna skulle hanteras och var den viktiga informationen som kom fram i coachningen skulle in i elevhälsoteamets rådande processer. Att få in elevcoachningen i rådande struktur och processer var önskvärt, frågan var hur detta skulle kunna lösas på bästa sätt.

Skulle kartläggningen, med materialet Studiehjulet och KASAM-skattningen, som genomförs initialt i coachprocessen kunna genomföras av elevcoachen som en fristående del enbart för att ytterligare utreda elevers behov och egna tankar om skolsituationen? I så fall på uppdrag av elevhälsoteamet och som nästa steg efter att mentor och övriga pedagoger under en period prövat olika extra anpassningar. Den information som skulle komma fram kunde i så fall skrivas in i den pedagogiska utredningen om eleven som därefter skulle ligga till grund för beslut i elevhälsoteamet om eventuellt åtgärdsprogram. Om elevcoachning som åtgärd skulle bedömas vara den mest lämpliga för eleven skulle detta skrivas in i åtgärdsprogrammet och en coachprocess erbjudas eleven först då. Då skulle elevcoachningen integreras i rådande processer, informationen komma in på rätt ställe, vårdnadshavarna automatiskt bli vidtalade och informerade om coachningen som metod och utvärdering av åtgärden skulle ske regelbundet tillsammans med elev, vårdnadshavare, mentor och specialpedagog och skrivas in i åtgärdsprogrammet.

5 LÄRDOMAR OCH REKOMMENDATIONER

Det fanns tre syften med det här projektet. Det första var att öka hälsan, måluppfyllelsen och närvaron för eleverna. Ytterligare ett syfte var att implementera elevcoachning som metod genom att sprida kunskap till personalen om vad coachningen innebar och att metoden skulle uppfattas som positiv. Det slutliga syftet var att ta fram en komplett fungerande modell för professionell elevcoachning som metod som skulle kunna integreras i rådande strukturer på skolan, samt även kunna spridas till andra skolor.

Resultatet var att de elever som blev coachade under två terminer generellt ökade både sin hälsa, närvaro och måluppfyllelse. De som blev coachade enbart en termin ökade generellt sin hälsa, medan närvaron var oförändrad och måluppfyllelsen gick ner något. Det finns möjlighet att även dessa elever hade ökat både närvaro och måluppfyllelse om de hade fått möjligheten att bli coachade ytterligare en termin. Eleverna, vårdnadshavarna, mentorerna och berörda från elevhälsoteamet såg samtliga positiva effekter av coachningen och kom med värdefulla synpunkter på vad som skulle behöva utvecklas för att göra elevcoachningen till en permanent insats på skolan. Med detta som bakgrund kommer jag nu att mer i detalj gå in på vilka

framgångsfaktorer som fanns på skolan och därefter vilka aspekter i modellen som skulle behöva vidareutvecklas.

En bidragande orsak till att elevcoachning som metod introducerades på skolan från allra första början var att en biträdande rektor, som också är utbildad coach, lyfte fram denna metod samt min kompetens inom detta område. Skolledning bad mig pröva elevcoachning som ett sätt att förebygga hemmasittare och främja hälsa och lärande och därefter sättes detta elevcoachprojekt. Rektor och personal inom elevhälsoteamet visade även intresse för elevcoachning som metod och fungerade som bollplank under projektets gång. Mentorerna och lärarna vågade släppa in och ta hjälp av en ny profession för att testa nya metoder för att hitta lösningar för sina elever. Eleverna hade olika stora behov och när förutsättningarna för mentorn att på egen hand möta dessa var begränsade, samtidigt som eleverna inte var självklara fall för professioner inom elevhälsoteamet, bad mentorn att få ta del av elevcoachningen. Jag var dessutom redan bekant för stor del av personalen då jag själv undervisat på skolan i några år, vilket troligen underlättade. Skolans fokus på utveckling och forskning utgjorde slutligen en gemensam grund för personalen, vilket ytterligare underlättade projektets genomförande.

Det elevhälsoteamet och slutligen skolledningen skulle behöva besluta och kommunicera till all personal inbegriper följande fem aspekter:

- elevcoachens uppdrag, ansvar och befogenheter
- hur elevcoachningen rent praktiskt ska integreras i elevhälsoteamets rådande strukturer,
- elevcoachens roll i förhållande till andra roller som mentor, pedagog, specialpedagog och kurator,
- hur tid för samarbete mellan elevcoachen och berörd personalen ska kunna skapas, samt
- i vilka dokument informationen från elevcoachprocesserna ska föras in och sparas.

I upplägget med professionell elevcoachning behövs, förutom att coachen är utbildad enligt ICF-standard och följer den strukturerade arbetsgången presenterad i metodavsnittet, att dessa aspekter är lösta och tydligt kommunicerade för bästa möjliga utfall. Diskussioner och förslag på lösningar för respektive aspekt kommer nu att presenteras.

Elevcoachens uppdrag, ansvar och befogenheter behöver tydliggöras för all personal från både ledningens håll och elevcoachen, som även behöver informera personalen, och i synnerhet elevhälsoteamet, om coachningens grunder samt upplägget för professionell elevcoachning som metod på skolan. Alla ska veta vilka medföljande uppdrag och vilken arbetstid som elevcoachningen medför för olika yrkesroller, för att samarbetet kring elevcoachningen ska ha bästa möjliga förutsättningar. Mentorerna och specialpedagogerna behöver till exempel vara medvetna om att eleven kan komma att föra fram sina behov och egna förslag på lösningar i undervisningen. Elevcoachens organisatoriska tillhörighet behöver också tydliggöras. Om elevcoachen var medlem i elevhälsoteamet kunde hen både lyfta enskilda elever som kanske behöver annat stöd och rapportera om de generella mönster som framkommer av elevcoachningen, vilka kan vara värdefull i det systematiska kvalitetsarbetet på skolan. För bästa möjliga utfall och samarbete verkar det mest logiskt att elevcoachen skulle ingå i elevhälsoteamet, som ytterligare en kompletterande professionell yrkesroll. Detta skulle även

kunna underlätta för att elevcoachningen till fullo skulle kunna bli en del av skolans rådande rutiner i elevhälsoteamet.

Elevcoachens roll i förhållande till andra roller som mentor, pedagog, specialpedagog och kurator behöver även tydliggöras och kommuniceras. Dessa roller har alla olika syften, kompetenser och ärendegång, men gemensamt är att alla utifrån sina olika perspektiv vill främja elevens lärande och hälsa. Kuratorns och elevcoachens roller är närliggande men skiljer sig väsentligt åt: elevcoachen har fokus på allt som rör elevens skolsituation, medan kuratorn jobbar specifikt med elevens mående. Specialpedagogernas roll är att vara representanter från elevhälsan som vid regelbundna besök i arbetslagen ska fånga upp både elevernas måluppfyllelse, närvaro och mående, och mer specifikt kartlägga och utreda vilka hinder och framgångsfaktorer som verkar finnas för eleverna. Specialpedagogerna avgör tillsammans med övriga professioner inom elevhälsoteamet vilka särskilda åtgärder som ska vidtas och är i vissa fall själva utförarna av dessa åtgärder. Mentorernas uppdrag är att stötta sina elever i deras skolgång och vara närmaste kontaktperson för dessa elever och deras vårdnadshavare. Pedagogernas uppdrag är slutligen att skapa en undervisning som ger alla elever möjligheten att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar. Extra anpassningar, för elever i behov av detta, beslutar pedagogerna själva om i samråd med ansvariga specialpedagoger och i vissa fall även kuratorn.

Samarbetet med mentorerna, pedagogerna och vårdnadshavarna behöver också bli tydligare och tid ingå för dessa viktiga dialoger. Då kan troligen 'nycklar' och insikter från eleven som framkommit i coachingen tas tillvara i ännu högre grad, både i skolan och i hemmet. Detta skulle kunna ske i form av avstämningsmöten under coachningens gång, med elevens godkännande. På detta sätt skulle även kunskap om och upplevelsen av ett coachande förhållningssätt automatiskt spridas och kanske till och med börja tillämpas av både av mentorer och vårdnadshavare. Vad gäller återkopplingen från eleverna till mentor och andra berörda pedagoger skulle avstämningsmöten med hela arbetslaget även kunna få god effekt. Det är viktigt att pedagogerna känner att de både har inflytande och är delaktiga i elevcoachningen, att återkopplingen från eleverna inte uppfattas som pekpinningar utan som värdefulla nycklar för pedagogerna att ta hjälp av, och att prövandet av dessa 'nycklar' inte anses för betungande för pedagogerna. Då skulle elevcoachen och pedagogerna i samarbete kunna skjuta fokus från den enskilda elevens behov och förslag till hela undervisningsgruppen. Detta för att värna om arbetssituationen för både pedagoger och elever. I dagsläget ska pedagogerna känna till och göra anpassningar för många enskilda elever. Många av de förslag eleverna lagt fram i elevcoachningen som till exempel ökad variation av uppgifter under en lektion, kortare genomgångar och mer samarbete med klasskamrater, skulle många elever ha glädje av. Ingen elev skulle i alla fall prestera sämre. Forskning visar även att den bästa formen av inkludering är när alla elever ges möjligheten att lyckas i helgrupp.

Frågan är även var man ska få in den viktiga information som framkommit i elevcoachningen, det vill säga elevens perspektiv, i rådande processer. Ska elevcoachningen ses som en form av särskilt stöd och därmed innebära att eleven ska ha ett åtgärdsprogram, där elevcoachningen står med som åtgärd och utvärderas tillsammans med elev och vårdnadshavare. Detta skulle dock innebära att arbetslaget först skulle behöva göra en pedagogisk utredning för eleven, innan

eleven kan bedömas vara i behov av coachning eller annan åtgärd. I nuläget har mentorerna kunnat hänvisa elever till mig, som de själva inte kunnat få ett helhetsgrepp om. I vissa fall har denna initiala kartläggning och coachning resulterat i att en pedagogisk utrednings initierats eller påskyndats. De framkom även att kuratorns uppdrag effektiviserades av att elevcoachen fungerade som ett 'filter' som både kunde genomföra en detaljerad kartläggning av behov, undanröja hinder i undervisningen och coacha eleverna mot sina uppsatta mål. Sammanställningen för varje elevs coachprocess skulle också kunna bevaras i elevens elevakt, för att denna viktiga information ska finnas kvar vid byte av mentor eller pedagoger, som specialpedagogerna föreslog.

Ytterligare lärdomar var att elevcoachingen verkar vara en åtgärd mest lämplig för elever i årskurs 3–9. Eleverna har då utvecklat sin förmåga att uttrycka sina tankar och känslor samt kan i ökad grad vara mogna att möta en person som inte ingår i deras arbetslag. I årskurs 1–3 har eleverna mer personal runt sig under skoldagen och därmed mindre behov av att bli coachad av någon utifrån, men med tanke på den stora förändring det innebär för många elever att förbereda sig inför och börja i årskurs 4, verkar det vara en lämplig insats även för elever i årskurs 3. Dessutom är det viktigt att skolan fångar upp och möter elevernas behov så tidigt som möjligt.

I framtida projekt skulle det vara spännande att mer ingående studera de skillnader i genus som framkom gällande elevernas upplevda hälsa. Finns det tydliga skillnader mellan pojkar och flickor och vad beror detta i så fall på?

Det skulle även vara väldigt intressant att fokusera på ett arbetslag, där professionell elevcoachning kunde erbjudas samtliga elever, i kombination med ett coachande förhållningssätt från mentorerna och pedagogerna. Syftet skulle vara att synliggöra effekten av just kombinationen professionell elevcoachning och ett coachande förhållningssätt. Elevcoachen skulle även kunna coacha arbetslaget som grupp, utifrån mönster som framkommer kring undervisningen. Då skulle man komma upp på gruppnivån, där det främjande och förebyggande arbetet får allra bäst effekt. Att utvärdera ett sådant projekt externt med vetenskaplig metod, tillsammans med till exempel en forskargrupp på universitetet, skulle ytterligare höja värdet och tillförlitligheten till resultatet.

Det skulle slutligen vara enormt spännande att i projektform sprida kunskap om elevcoachning till andra skolor som är nyfikna på att implementera elevcoachning som metod.

Med bakgrund av det som framkommit i detta projekt föreslår jag avslutningsvis följande upplägg för en framgångsrik professionell elevcoachning:

- att elevcoachen är en ICF-coach eller motsvarande samt organisatoriskt ingår i elevhälsoteamet.
- att elevcoachen, efter beslut i elevhälsoteamet om en fördjupad kartläggning i elevens pedagogiska utredning, skulle kunna genomföra enbart den initiala kartlägningsdelen av coachprocessen.
- att elevcoachen, efter beslut i elevhälsoteamet, genomför hela coachprocessen med eleven enligt modellen som presenterats, som åtgärd i elevens åtgärdsprogram.

Utvärderingen av åtgärden och åtgärdsprogrammet sker regelbundet tillsammans med elev, mentor, ansvarig speciallärare och vårdnadshavarna.

- att hela coachprocessen generellt beräknas omfatta två terminer, och
- att tid sanktioneras för samarbete mellan elevcoachen och övrig personal.

Detta upplägg är anpassat utifrån den struktur och organisation som råder på den skola som ingått i det här projektet, men kan så klart ändras utifrån behov.

Lycka till!

Johanna Svahn

Legitimerad lärare och ICF-elevcoach

6 KÄLLFÖRTECKNING

- Andersson, P. (2018) *Känsla av sammanhang och coaching*. <https://www.nordiccoaching.se/pernilla-om-coaching.html> [2018-08-28]
- Anniko, M. (2018). *Stuck on repeat: Adolescent stress and the role of repetitive negative thinking and cognitive avoidance*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pedagogiskt café (2015). *Coaching i skolan*. [blogg på Pedagog Stockholm], 25 mars. <http://pedagogblogg.stockholm.se/pedagogisktcafe/tag/malin-appeltofft/> [2018-05-22].
- Arenius, A.-K. (2011) *Coaching: ett verktyg för skolan*. 4:e uppl. Stockholm: Minut.
- Arenius, A.-K. & Isakson, H. (2017) Coachande förhållningssätt främjar skolnärvaron. *Elevhälsa*, (4), ss. 34–36.
- Berg, M. E. (2007). *Coaching – att hjälpa ledare och medarbetare att lyckas*. Lund: Studentlitteratur.
- Broadbent, J. (2016) Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), ss.38–49.
- Bühler, M., Karlsson, A. & Österholm, T. (2018) *Lågaffektivt bemötande och problematisk skolfrånvaro*. Lund: Studentlitteratur
- Cederberg, M. (red), Ericsson, I., Hartsmar, N. & Ohlsson, L.B. (2011) *Kunskapsstöd för socialt arbete i skolan – en exemplifierande forskningsöverblick*. Malmö stad.
- Coacheliten (2012). *Effekter av coaching* <http://www.coacheliten.se/2012/08/15/effekter-av-coaching-12268673> [2019-01-20]
- Folkhälsomyndigheten (2018). *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985–2014*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/v/varfor-har-den-psykiska-ohalsan-okat-bland-barn-och-unga-i-sverige/>
- Gjerde, S. (2004). *Coaching vad – varför – hur*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, L. (2018). *Coaching i skolan. ICF: Sweden*. 9 maj. <http://icfsverige.se/coaching-i-skolan> [2018-05-25]
- Gustafsson, M. (2011). *Kan coaching öka elevers resultat i skolan? En undersökning om coachingprocesser i skolan och deras påverkan*. Examensarbete. Lärarutbildningen: Skolutveckling och ledarskap. Malmö: Malmö högskola. (Examensarbete).

- Hansson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedman, E. (2018a) Fler med NPF sitter hemma: ”Skolan bryter mot lagen”. *Skolvärlden*. 25 april. <https://skolvarlden.se/artiklar/fler-varannan-elev-med-autism-stannar-hemma-fran-skolan> [2018-04-30]
- Hedman, E (2018b) ”Alla lärare behöver en coach”. *Skolvärlden*. 30 april. <https://skolvarlden.se/artiklar/alla-larare-behoover-en-coach> [2018-05-28]
- Hylander, I. & Guvå, G. (2017) *Elevhälsa som främjar lärande; om professionellt samarbete i retorik och praktik*, Studentlitteratur.
- ICF Sweden (2018) *Forskning om coachning*. <https://icfsverige.se/om-coaching/forskning-om-coachning/> [2019-04-07]
- Isakson, H. (2017). Se potentialen hos eleverna. *Elevhälsa*, (4), s. 37.
- Josefsson, J. (2018) NPF: Lärare hinner inte med likvärdig undervisning. *Skolvärlden*. 9 augusti. Tillgänglig: <https://skolvarlden.se/artiklar/npf-larare-hinner-inte-med-likvardig-undervisning>
- Kalla Fakta* (2018). De osynliga barnen, säsong 39 [TV-program]. TV4. 3 december.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synpunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Köpenhamn: CA Retizel.
- Koch, V. (2018). Lärare förtvivlas av den där tomma stolen. *Skolvärlden*. 10 oktober. <https://skolvarlden.se/artiklar/larare-fortvivlas-av-den-dar-tomma-stolen>
- Kommissionen för jämlik hälsa (2017) *Nästa steg på vägen mot en mer jämlik hälsa - Slutbetänkande av Kommissionen för jämlik hälsa* (SOU 2017:47) Stockholm: Socialdepartementet.
- Larsson, Å. (2018a) Snabba insatser viktiga för att motverka skolfrånvaro, *Skolporten*, [2018-10-22] <https://www.skolporten.se/forskning/intervju/snabba-insatser-viktiga-for-att-motverka-skolfranvaro/>
- Larsson, Å. (2018b). Npf-pedagogen: Bra inkludering utgår från elevens behov. *Skolvärlden*. 15 april. <https://skolvarlden.se/artiklar/npf-pedagogen-bra-inkludering-utgar-fran-elevens-behov>
- Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärares uppdrag som mentor – En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Jönköping: Jönköpings universitet.
- Nordqvist, C. (2018) *Det Inre Ledarskapet* [blogg] 28 mars. <http://detinreledarskapet.se/blog/2018/03/28/coachingens-positiva-effekter/> [2019-05-26]
- Oskarsson, A-K. (2007) *Coachning – ett verktyg för skolan?* Magisteruppsats. Stockholm.
- Pedagog Stockholm (2018) *Lärarcoacher i Stockholms stad augusti 2018*. [2019-05-20]

Rittershausen, K. (2010) *Coaching, empowerment och hälsa: En litteraturstudie*. Examensarbete. Skövde: Högskolan i Skövde.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skagerberg, G., VisVires Coaching AB & GlobenHälsan AB (2009). *Känslan av sammanhang (KASAM) och Motiverande Samtal (MI): Strategiska verktyg i arbetet med hälsofrämjande livsstilsförändringar*. Projektarbete. Uppsala: Uppsala Universitets företagsläkarutbildning 2008/09.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) '*Fler når målen med elevcoacher*' [2017-08-31]

Skolvärlden (2017) Så stöttar du särskilt begåvade elever [webb-tv]. 15 juni. <https://skolvarlden.se/webb-tv/sa-stottar-du-sarskilt-begavade-elever>

UR Samtiden – Mitt lärande (2018) Specialpedagogiskt perspektiv [TV-program] Sveriges Utbildningsradio, 20 februari.

Utbildningsdepartementet (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera* (SOU 2016:94). Stockholm: Regeringskansliet

Wallin, F. (2018). Pilotskolor mot psykisk ohälsa: "Behövs fler yrkesgrupper". *Skolvärlden*. 14 maj. <https://skolvarlden.se/artiklar/miljonsatsning-mot-psykisk-ohalsa-behovs-fler-yrkesgrupper>

Öhman Sandberg, A. & Ellström, P-E. (2014) *Coacher som stöd för lärares professionsutveckling. En studie av Stockholm Stads projektsatsning på lärarcoacher*. Stockholm: Apel Forskning & Utveckling.

Öhman Sandberg, A. & Ellström, P-E. (2013) *Arbetsrapport III, Stockholm stads satsning på Lärarcoacher*. Stockholm: Apel Forskning & Utveckling

Östnyland (2015) Skolcoach motiverar eleverna, 27 nov. <http://gamla.ostnyland.fi/lokalt/2015-11-27/780181/skolcoach-motiverar-eleverna>

7 BILAGOR

Bilaga 1. KASAM-skattningen – skapad av Manora Nyström och Johanna Svahn

Bilaga 2. Ärendegången som togs fram och tillämpades under projektet. Den ska uppdateras, enligt det föreslagna upplägget, för att elevcoachningen ska kunna integreras till fullo i skolans rådande strukturer.

Bilaga 3. International Coach Federations (ICF) definition av coachning och coachningens 11 kärnkompetenser

Bilaga 1.

Start- och slutläge för elevens hälsa

Namn:

Åk:

Datum vid startläge:

Datum vid slutläge:

1. Uppskatta ditt nuläge – sätt ut ett **X** på respektive linje

Stämmer: i liten grad delvis väl
1 – 2 – 3 4 – 5 6 – 7

Min fulla kapacitet utnyttjas -----

Meningsfullhet

Lektionerna är spännande/intressanta -----

Motivation att lära -----

Upplever inflytande o delaktighet i skolarbete -----

Goda sociala relationer (kompisar) -----

Förtroendefulla relationer (vuxna) -----

Självkänsla: tycka om/vara trygg i sig själv -----

Begriplighet

Förstår vad som förväntas under skoldagen/lektionerna -----

Förstår det som lärs ut så att det kan tillämpas -----

Undervisningen utgår från befintlig kunskap -----

Självinsikt: tankar, känslor, beteende -----

Hanterbarhet

Förmågor matchar kraven -----

Förutsättningar för att klara skolarbetet, själv el med andra -----

(t ex arbetsmiljö, struktur, hörlurar)

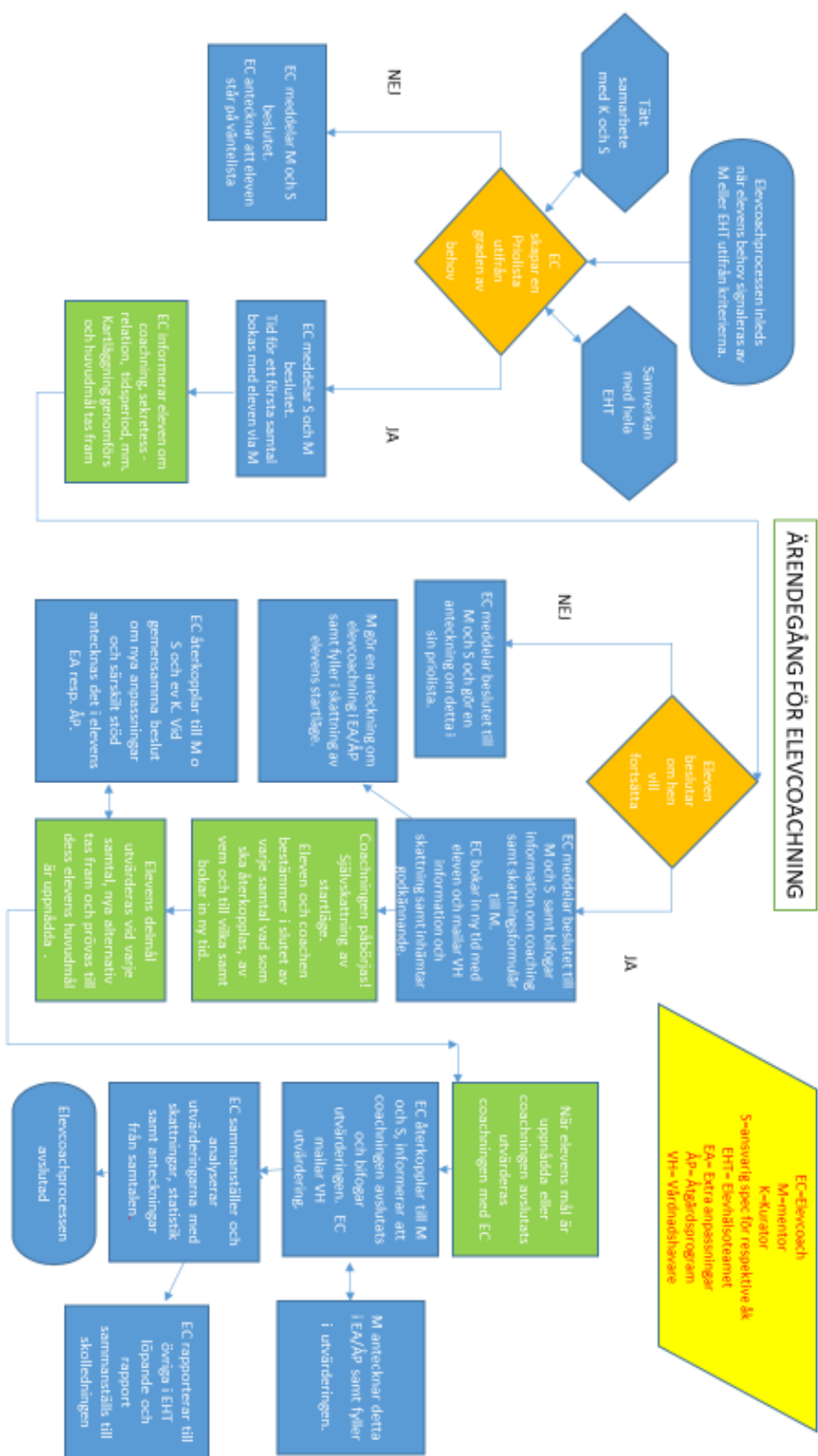
Använder egna resurser/strategier för att hantera skolan -----

(t ex rita medan lyssna, tar pauser)

Självförtroende – tro sig kapabel att hantera skolsituationer -----

Skattningsmall framtagen av Manora Nyström och Johanna Svahn 2018

Bilaga 2. Den ärendegång som togs fram och tillämpades under projektet. Den ska uppdateras enligt det föreslagna upplägget för att elevcoachningen ska kunna integreras till fullo i skolans rådande strukturer.



Bilaga 3.

ICF:s kärnkompetenser för professionell coaching (ICF:s styrelse 2009)

ICF har definierat elva kompetenser som utgör själva kärnan bland de färdigheter en coach skall besitta och demonstrera. Dessa kärnkompetenser har utvecklats för att stödja en bättre förståelse för de färdigheter och synsätt som används i dagens coachingyrke enligt ICF.

Kärnkompetenserna används som grund i ICF:s certifieringsprocess.

Kärnkompetenserna är indelade i fyra grupper där varje grupp består av sådana färdigheter som logiskt hör ihop. Grupperna och de enskilda färdigheterna är inte rangordnade, de är alla grundläggande och avgörande för varje kompetent coach att kunna behärska och demonstrera.

A. ETABLERA GRUNDEN

- 1 Följa etiska riktlinjer och professionell standard
- 2 Etablera coachingöverenskommelsen

B. SKAPA DEN ÖMSESIDIGA RELATIONEN

- 3 Skapa tillit och närhet till klienten
- 4 Coachingnärvaro

C. KOMMUNICERA EFFEKTIVT

- 5 Aktivt lyssnande
- 6 Kraftfulla frågor

D. UNDERLÄTTA LÄRANDE OCH RESULTAT

- 8 Skapa medvetenhet
- 9 Utforma handlingar
- 10 Planera och sätta mål
- 11 Hantera framsteg och ansvarstagande