



Skriftligt specialistarbete i pedagogisk psykologi inom ramen för  
Sveriges Psykologförbunds specialistutbildning

**Rektorsers föreställningar om implementering av  
Collaborative & Proactive Solutions (CPS)  
som ett sätt att utveckla skolans lärmiljö, pedagogiska  
ledarskap och elevhälsoarbete –  
en kvalitativ analys**

Författare: Zandra Christiansen

Handledare: Gunilla Guvå

Oktober 2018

# Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka rektorers föreställningar om vad implementeringen av Collaborative & Proactive Solutions (CPS), under åren 2016-2018 har gett för effekt på det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i deras respektive skolor, med avseende på skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete.

Studien är genomförd vid sex grundskolor genom intervjuer med rektorer som ingått i implementeringsupplägget under två läsår, från ht-2016 till vt-2018. Den kvalitativa databearbetningen gjordes med induktiv tematisk analys.

Resultaten i studien visar att rektorerna upplever en förändring av elevsyn och värdegrund hos personalen. Enligt rektorerna har CPS bidragit till en samsyn och ett gemensamt språk i samtal om elever och med elever. Rektorerna vittnar också om det hjälpsamma i att ha en metod som stöd i sitt pedagogiska ledarskap för att ytterligare förankra redan befintlig värdegrund, få med sig personal samt att ta ”svåra samtal” med personal och vårdnadshavare. Flertalet rektorer uttrycker också att de kan urskilja ett förändrat och varmare skolklimat. Implementeringen av CPS har gjort vikten av höga förväntningar än mer tydligt för rektorerna. Förväntningar som nu inkluderar att personalen bär det förhållningssätt som CPS vilar på.

Rektorerna beskriver att personalen utvecklat ett förändrat förhållningssätt och bemötande av eleverna. Bilden av en bitvis ojämn spridningseffekt framträder dock. Resultatet tyder på att deltagande i CPS har lett till förbättrade lärar-elev-relationer men inte lika mycket hos all personal. Resultatet vittnar om att personal som ingår i kompetensutvecklingen har bättre verktyg och i mindre utsträckning hamnar i konflikter med eleverna.

Enligt rektorerna har CPS bidragit till en riktning i elevhälsoarbetet där elevhälsoansvaret tydligare har kunnat förläggas på lärare och arbetslag. Arbetet har bidragit till förstärkt kollegialt samarbete och därmed ”minskat spring” till rektor. Lärarnas förändrade arbetssätt tyder på bättre förberedelse inför elevhälsomöten samt hur personalen pratar om elever under dessa möten. Rektorerna beskriver också svårigheter att upprätthålla denna förändring vid akuta situationer eller när personalen är i någon form av kris. Den riktning som har påbörjats mot ett relationellt perspektiv faller då lätt tillbaka till ett kategoriskt perspektiv. En annan utmaning som rektorerna förmedlar är en upplevelse av att skolorna fortfarande ser dilemman med att hantera svårare elever med hjälp av CPS.

# Innehållsförteckning

Sammanfattning .....	2
Inledning .....	5
Syfte.....	6
Bakgrund .....	6
Skollagen och elevhälsans uppdrag.....	6
Den nya elevhälsan – mer än ett namnbyte .....	7
Ett nytt synsätt där lärande och hälsa går hand i hand.....	8
Den nya elevhälsan – med uppgift att främja lärmiljön.....	10
Lärarens betydelse för elevers lärande .....	11
Rektors ansvar för elevhälsan .....	11
Organisations- och skolutveckling.....	12
Organisationsutveckling och förändringsarbete .....	12
Skolutveckling – ett mångtydigt begrepp.....	13
Lärarens betydelsefulla för skolutveckling.....	14
Rektors betydelse för skolutveckling .....	15
Skolutveckling och förändringsarbete.....	16
Skolutveckling och implementering .....	17
CPS i teori och praktik .....	18
CPS och dess antagande ”Barn gör rätt om de kan” .....	18
CPS som metod.....	20
Utvecklingspsykologiska utgångspunkter .....	21
Kunskapsöversikt.....	23
CPS i praktiken inom Ekerö kommun .....	26
Metod och material.....	29
Urval .....	29
Genomförande .....	29
Metod och kvalitativ databearbetning.....	30
Resultat.....	31
I - Skolutveckling.....	31
Förankring av skolans värdegrund .....	31
Förändrad skolkultur .....	35
Förändrat skolklimat.....	36
Utmaningar på organisationsnivå .....	37
II - Rektors pedagogiska ledarskap.....	39

Rektor som förebild.....	39
Rektor som symbolisk ledare .....	41
Utvecklat ledarskap .....	42
Utmaningar i rektors ledarskap.....	45
III - Utveckling av elevhälsoarbetet .....	47
Förändrad elevsyn .....	47
Förändrat förhållningssätt.....	50
Förändrat lärarbeteende .....	52
Utmaningar i elevhälsoarbetet.....	56
Sammanfattning av resultaten.....	58
Skolutveckling.....	58
Rektors pedagogiska ledarskap .....	58
Utveckling av elevhälsoarbetet .....	59
Diskussion.....	61
Skolutveckling.....	63
Pedagogiskt ledarskap.....	65
Utveckling av elevhälsoarbetet .....	67
Sammanfattande slutsatser .....	70
Utmaningar och dilemman.....	71
Kritisk reflektion .....	74
Psykologens roll i skolans implementeringsarbete .....	75
Fortsatt forskning .....	76
Tack till.....	76
Referenser .....	77
Bilagor.....	81
Bilaga 1 .....	81
Bilaga 2 .....	82
Bilaga 3 .....	83

# Inledning

Ekerö kommun har sedan våren 2015 en övergripande barn- och elevhälsoplan, som syftar till att säkerställa en likvärdighet, samsyn och kvalitet i kommunens förskolor<sup>1</sup> och skolor. Elevhälsan, som är en centralt organiserad stödfunktion, fick inför läsåret 2016-2017 i uppdrag att implementera Collaborative & Proactive Solutions<sup>2</sup> (CPS), en metod för *samarbetsbaserad problemlösning* mellan lärare och elever.

Inför verksamhetsåret 2016 hade barn- och utbildningsförvaltningen flera mål. Ett av målen var att ”Förbättra förmågan att arbeta hälsofrämjande och förebyggande för att öka antalet barn och elever som blir behöriga till gymnasiet”. Då den centrala elevhälsan sedan länge försökt finna hälsofrämjande och förebyggande metoder, liksom flertalet övriga centrala elevhälsoenheter i Sverige, identifierades nu en öppning. Eftersom CPS ligger väl i linje med den centrala elevhälsans värdegrund och syn på barn- och elevers lärande i Ekerö kommun, fastställdes att 2016 års mest prioriterade uppdrag skulle bli ”Implementering av CPS, Samarbetsbaserad problemlösning, inom kommunens förskolor och skolor”. Målet var att bidra till ett gemensamt förhållningssätt inom de kommunala verksamheterna, vilket ligger i linje med barn- och elevhälsoplanen, samt att erbjuda ett verktyg för personalen vid bemötande och dialog med kommunens barn.

Jag har arbetat som skolpsykolog sedan 2001. Initialt på en lokal skolenhet i Stockholm och sedan 2008 inom den centrala elevhälsan i Ekerö kommun. Trots att skolpsykologerna inom kommunen sedan många år haft glädjen att primärt arbeta konsultativt har jag sedan några år upplevt en önskan om att i större utsträckning bidra till förändringsarbete på övergripande organisatorisk nivå. En bakgrund till detta har varit att trots skollagens betoning på att det är skolan och undervisningen som ska utredas och inte eleven, så har detta inte avspeglats i praktiken. Under flertalet av mina år inom skolan har dialog om elever förts och utredningar har efterfrågats, utan systemteoretisk eftertanke eller en helhetssyn på elevens lärande och utveckling. När ansvaret för implementeringen av CPS delegerades till mig och två kollegor vid den centrala elevhälsan, kom denna insats att erbjuda en ny plattform. Möjligheten gavs att i större utsträckning arbeta på grupp- och organisationsnivå i enlighet med elevhälsans främsta

---

<sup>1</sup> Då intervjuer inom ramen för den här studien berör rektorer och skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete kommer fortsättningsvis endast *skolor* och *rektorer* att benämnas.

<sup>2</sup> För enkelhetens skull skrivs fortsättningsvis endast CPS.

uppdrag om att vara en konsultativ, handledande och kompetensutvecklande aktör (Vägledning för elevhälsan, 2016).

Att utföra en studie med fokus på rektorers föreställningar av variabler inom implementeringens ramar görs för att utforska huruvida arbetet bidragit till förändringar på grupp- och organisationsnivå. Då CPS inte har belysts utifrån detta perspektiv tidigare finns också en förhoppning om ett kunskapsstillskott till professionen samt till skolledare i Sverige med intresse av att implementera CPS på enskilda enheter eller kommuner i ett större perspektiv.

## Syfte

Syftet med studien är att undersöka rektorers föreställningar om vad implementeringen av CPS under åren 2016-2018 har gett för effekt på det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i deras respektive skolor, med avseende på skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete.

## Bakgrund

### Skollagen och elevhälsans uppdrag

Den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft den 1 juli 2011. En av nyheterna var att en *samlad* elevhälsa infördes med krav på tillgång till vissa yrkeskategorier. Avsikten med en samlad elevhälsa var bland annat att öka samverkan mellan elevhälsans olika professioner samt att betona det hälsofrämjande och förebyggande arbetet (Vägledning för elevhälsan, 2016). För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser (SFS 2010:800, 2 kap. 25§).

I propositionen (2009/10:165) till den nya skollagen tog regeringen avstamp i ett vidgat hälsobegrepp, med utgångspunkten att hälsa och lärande går hand i hand. Här formuleras att elevhälsan ska bidra till att ”skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa” (Prop. 2009/10:165, s. 656).

Elevhälsan är en resurs i arbetet för en hälsofrämjande skolutveckling. Begreppet *hälsofrämjande skolutveckling* används av Skolverket för att beteckna att hälsoarbete i skolan är en del av en långsiktig skolutvecklingsprocess. Skolan har ett ansvar för att skapa en god lärandemiljö för elevernas kunskapsutveckling och personliga utveckling (Vägledning för elevhälsan, 2016).

Vidare ska elevhälsan främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas (SFS 2010:800, 2 kap. 25§).

Skolinspektionens rapport *Elevhälsa – Elevers behov och skolans insatser* (Rapport 2015:05) visar dock att elevhälsans arbete inte fullt ut motsvarar elevernas behov. I stor utsträckning saknas förebyggande och hälsofrämjande insatser, som syftar till att stödja eleverna i att dels utveckla eller bibehålla psykisk hälsa, dels bemöta eller förhindra uppkomst av psykisk ohälsa. Kvalitetsgranskningen av elevhälsan formulerar vidare att; ”Psykisk ohälsa är ett aktuellt och växande samhällsproblem. Skolornas rektorer behöver därför, i samarbete med respektive elevhälsa, utveckla tydligare strategier för elevhälsoarbete inom det psykiska området. Ett sådant arbete behöver bedrivas förebyggande och hälsofrämjande. Insatserna behöver också vara generella, det vill säga omfatta samtliga elever. Dels handlar det om hälsofrämjande insatser som stärker elevernas möjlighet att möta påfrestningar som kan generera negativa känslotillstånd. Dels handlar det om insatser som förebygger ytterligare konsekvenser av sådana negativa erfarenheter, och minskar risken för att psykisk ohälsa utvecklas” (Rapport 2015:05, s. 7)

Orden lärmiljö och lärandemiljö är nyckelbegrepp och centrala i förståelsen av elevhälsoupdraget. Ett viktigt fokus för elevhälsoarbetet utgör alltså att tillsammans med lärarna kartlägga, analysera och utveckla arbete kring lärmiljöerna, både ur ett åtgärdande perspektiv kring elever i behov av stöd men också ur ett förebyggande och hälsofrämjande perspektiv, för såväl elever i behov av stöd som samtliga elever (Partanen, 2012).

Arbetet med hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande insatser bedrivs på olika nivåer – organisation, grupp och individ. Elevhälsans insatser kan bidra till att belysa både företeelser och strukturer som kan utgöra hälsorisker eller hinder för lärande och sådant som främjar elevernas utveckling mot utbildningens mål. Hälsofrämjande arbete syftar till att stärka eller bibehålla människors fysiska, psykiska och sociala välbefinnande. Förebyggande arbete handlar om att minska risken för ohälsa. Åtgärdande insatser är insatser för att hantera problem och situationer som har uppstått i en organisation, i en grupp eller hos en individ (Vägledning för elevhälsan, 2016).

### **Den nya elevhälsan – mer än ett namnbyte**

Den nya elevhälsan innebär inte bara ett namnbyte från elevvård och skolhälsovård till elevhälsa utan också en ny organisering, ett nytt synsätt, en ny inriktning, ett nytt arbetssätt och

en ny kunskapsdomän. Tillsammans innebär dessa förändringar att det skapas en helt ny helhetssyn på elevhälsa som en integrerad del av skolans pedagogiska verksamhet (Hylander & Guvå, 2017).

### **Ett nytt synsätt där lärande och hälsa går hand i hand**

Det nya synsättet innebär att hälsa och lärande inte ses som två av varandra oberoende processer utan som dubbelriktade processer. Hälsa och lärande går hand i hand, vilket stärks av forskning som har visat att det finns en stark och övertygande koppling mellan lärande och psykiskt och fysiskt välbefinnande. Kungliga Vetenskapsakademien (KVA) utförde 2010 en systematisk genomgång av forskning om skola, lärande och barns psykiska hälsa för att utreda detta. En huvudslutsats var att skolprestation och psykisk hälsa påverkar varandra ömsesidigt. Det innebär att elevhälsan inte ska ses som en verksamhet skild från skolans pedagogiska uppgift utan som en verksamhet vars främsta uppgift är att verka för en skolmiljö som främjar lärande och utveckling (Gustafsson m.fl., 2010).

En av elevhälsans utmaningar är därmed att tillsammans med skolans personal skapa en trygg och lärande lärmiljö i syfte att främja skolans måluppfyllelse. Utöver kunskapsuppdraget ska skolan bidra till att skapa trygga och goda uppväxtvillkor; ett uppdrag som särskilt åligger elevhälsan (Prop. 2009/10:165; SFS2010:800).

#### **- En ny inriktning utifrån ett salutogent perspektiv**

Hälsa är ett begrepp som kan definieras på många olika sätt. En ny inriktning från elevvård till elevhälsa innebär en förändring från ett ohälsa- till ett hälsoperspektiv i enlighet med världshälsoorganisationens (WHO) definition från 1946, som är den mest använda, vilken tillskriver hälsa som ”ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande, ej enbart frånvaro av sjukdom” (Axelsson, 2014).

Antonovsky (2005) införde begreppen *salutogenes* och *patogenes* för att understryka skillnaden mellan promotion eller främjande och prevention eller förebyggande. Salutogenes betyder att fokusera på friskfaktorer som främjar psykiskt och fysisk hälsa, medan patogenes i stället fokuserar på riskfaktorer och ohälsa. Med ett patogent perspektiv hanterar man ogräsen i landet genom olika utrotningsmedel, medan det salutogena perspektivet fokuserar på hur jordmånen kan förbättras och växterna behandlas så att de växer sig friska och starka och därigenom hindrar ogräset från att ta överhanden. Om vi tar utgångspunkt i det salutogena perspektivet (Antonovsky, 1996, 2005) och översätter det till skolans verksamhet blir elevhälsans uppgift



lika mycket att främja positiva pedagogiska, psykologiska och sociala utvecklingsprocesser som att specifikt undanröja lärandehinder (Hylander & Guvå, 2017).

#### - **En ny helhetssyn utifrån ett systemiskt perspektiv**

Genom att förebyggande och främjande insatser betonas i den nya skollagen innebär det en inriktning på skolan som helhet och ett systemiskt eller ekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv utgör såväl individer som grupper och organisationer öppna sociala system som påverkar och påverkas av varandra. Systemteori är en omfattande teoribildning som inkluderar många olika discipliner. Bronfenbrenner (1979) beskrev en systemteoretisk och ekologisk utvecklingsmodell. Han betonade barnets utveckling genom interaktion inom och mellan olika system. Mikrosystemet beskriver individens interaktion med familj och kamrater. Mesosystemet innebär interaktion mellan olika mikrosystem som lärare och föräldrar. Exosystemet innebär exempelvis utbildningssystem och makrosystemet är övergripande sociala och kulturella värderingar.

Liljegren (refererad till i Schad, 2014) har behandlat detta utifrån ett skolperspektiv, där hon presenterar ”en *samspelesmodell för psykologarbete* som bygger på ett systemiskt och interaktionellt perspektiv på utveckling och lärande.” (Liljegren i Schad, 2014, s. 148). Som en röd tråd finns idén om att mening och innebörd konstrueras i samspel mellan människor – genom muntlig och skriftlig, verbal och icke-verbal kommunikation. I denna lärandekontext konstruerar det växande barnet sin individuella själv- och omvärldsuppfattning och utvecklar sin sociala, emotionella och kognitiva kompetens.

Utifrån detta perspektiv får hela skolans miljö betydelse för varje enskild elev. Vidare innebär detta att insatser för en elev kommer ge effekter för en hel klass och att insatser i klassen påverkar den enskilda eleven.

#### - **Ett sammanhang utifrån ett relationellt perspektiv**

En ny helhetssyn kommer även att betona ett relationellt perspektiv istället för ett kategoriskt perspektiv. Ett *relationellt* perspektiv betonar interaktionen mellan eleven, undervisningen och verksamhetens utformning, det vill säga hur skolan utformar och anpassar verksamheten så att den enskilde eleven kan uppnå skolans mål. Med ett *kategoriskt* perspektiv (Persson, 2002) förklaras i stället individens svårigheter med faktorer som begåvning, hemförhållanden eller funktionsnedsättningar. Eleven ses som bärare av de uppkomna svårigheterna, vilka betraktas som avvikelser från det normala.

Trots att det relationella perspektivet länge har framhållits inom specialpedagogiken och i Skolverkets retorik, har det visat sig att det kategoriska perspektivet dominerar när det gäller diskussioner om elever som inte når skolans mål (Persson, 2002).

### **Den nya elevhälsan – med uppgift att främja lärmiljön**

Trots en betoning på att det är skolan och lärmiljön som ska utredas och inte eleven har detta inte avspeglats i praktiken. I stället för att utreda hur skolan ska anpassas till individen och hur undervisningen kan utgå från varje elevs särskilda förutsättningar har elevhälsans arbete främst inriktats på att utreda den enskilda eleven. Dess uppgift att främja hela skolans lärmiljö och förebygga elevers icke-lärande och ohälsa har inte fått genomslagskraft när det gäller elevhälsans arbete i praktiken. Det finns en hel del skrivet om hur elevhälsoarbete bedrivits inom ramen för elevhälsoteamsmöten, där Hjärne (2004) har intresserat sig för hur mötena gick till före den nya skollagen togs i bruk. Vid elevvårdsteamens möten förlades problem till eleverna. Beteendeproblem beskrevs och diagnoser diskuterades, dock inte utifrån ett tydligt och interprofessionellt perspektiv utan snarare inkonsekvent och i vaga termer. Enligt Hjärne diskuterade elevvårdsteamet endast i undantagsfall förändringar i skolas verksamhet för att underlätta elevers integrering i vanliga klasser. När utredningar genomfördes så gjordes de inte utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, det vill säga hänsyn togs varken till skolan eller till klassen som interaktiva system, utifrån vilka elevens svårigheter skulle kunna göras begripliga.

I motsats till den starka evidens som finns när det gäller samband mellan hälsa och lärande saknas dock övertygande evidens när det gäller resultatet av främjande och förebyggande metoder i skolan. En genomgång från Statens beredning för medicinsk och social utvärdering, SBU (2010) visade att det inte är så enkelt att hitta förebyggande metoder som är vetenskapligt utprovade. Av de standardiserade och strukturerade metoder för att förebygga psykisk ohälsa hos barn och ungdomar som undersöktes i SBU:s genomgång visade få tydlig evidens. Att det inte finns evidens betyder inte att metoder som används av elevhälsan idag är undermåliga utan att de inte har undersökts tillräckligt noggrant på ett vetenskapligt sätt.

Törnsén (2014) menar att svårigheten att lyckas väl med det hälsofrämjande- och förebyggande elevhälsoarbetet i skolan till stor del beror på bristande målsättningar för elevhälsan och bristande tid. Partanen (2012) å sin sida menar att det saknas ledstänger i verksamheten som vägleder de professionella i hur man ska samspela med varandra i arbetet. Varje verksamhet behöver stabiliserande strukturer som stadgar upp vardagsarbetet och som utgår från uppdraget i en verksamhet. Dessa stabiliserande strukturer kallar Partanen för *ledstänger* (Partanen, 2012).

Vidare förmedlar Partanen att det behöver finnas en acceptans för att ett annat, mer hälsofrämjande arbete initialt tar mer tid i anspråk, men att ett systematiskt arbete på sikt kan leda till färre akutlösningar och minskad tidsbrist (Partanen, 2012).

### **Lärarens betydelse för elevers lärande**

Det har skrivits mycket om lärarens betydelse för elevers lärande. Den i detta sammanhang ofta citerade forskaren John Hattie (2009) menar att relationen till läraren är avgörande för elevers framgång i skolan.

Även andra forskare har visat på betydelsen av elevers relationer till sina lärare. Pianta (1999) utgår från ett systemteoretiskt perspektiv och framhåller betydelsen av en god relation mellan elev och lärare samt dess betydelse som en indikator för skolframgång. Han betonar därmed också det väsentliga i att vända negativa spiraler när det gäller interaktion mellan lärare och elever.

Att lärar-elevrelationen är särskilt viktig för elever som upplever svårigheter i skolarbetet visar en studie av elever med matematiksvårigheter, som gick i klasser där läraren använde sig av en problematiserande och stimulerande pedagogik. Dessa elever närmade sig sina kamraters prestationsnivå först om de upplevde sig ha en positiv relation till läraren, däremot inte om de upplevde konflikter i detta förhållande (Crosnoe et al., 2010).

### **Rektors ansvar för elevhälsan**

I nuvarande skollag omnämns ”rektor” 120 gånger jämfört med 20 gånger i 1985 års skollag (Skolverkets hemsida), en utveckling som ger dem både större mandat och utökat ansvar.

Det ställs höga förväntningar på rektorer idag. Eftersom de har fått en alltmer betydande roll som pedagogiska ledare och arbetsledare för elevhälsoarbetet, blir deras inställning avgörande för möjligheten att genomföra ett elevhälsoarbete i enlighet med skollagens intentioner. Som i alla organisationer är lokala ledare beroende av den centrala ledningen. Om huvudmannen inte prioriterar elevhälsa och tolkar den i termer av de nya riktlinjerna, tenderar rektor att få ett omöjligt uppdrag.

Därmed har rektor ett omfattande ansvar för hela skolans utveckling, inklusive elevhälsan. Skollagen säger inte något om hur elevhälsan ska organiseras, utan det lämnas till huvudmannen. Detta har lett till stora skillnader både inom och mellan olika kommuner. En del kommuner har en helt lokal elevhälsa, med rektor som chef över elevhälsoteamets medlemmar,

medan andra har en helt centraliserad elevhälsa. Ytterligare andra har vissa delar på lokal nivå och vissa delar centraliserade (Hylander & Ahlstrand, 2013; Höög, 2009; Törnsén, 2014).

## Organisations- och skolutveckling

Den nya skollagen som innefattar en ny och samlad elevhälsa är en tydlig markering om nya förväntningar på hur elevhälsoarbete bör bedrivas. Valet att implementera CPS inom Ekerö kommuns skolor kan därför ses som ett förändringsarbete i syfte att utveckla skolans elevhälsoarbete i enlighet med skollagens intentioner om att den främst ska vara förebyggande och hälsofrämjande.

### Organisationsutveckling och förändringsarbete

Larsson och Löwstedt (2014) skriver i sin senaste bok att ”för att förstå förändring behöver vi först förstå organisatorisk tröghet, inte bara som motstånd mot förändring utan snarare dessa trögheters beståndsdelar, beroenden och motståndskraft” (s. 60). Detta framhåller Weick och Quinn, två av områdets tongivande forskare. Vidare förmedlar de att ”motstånd mot förändring således inte bara kan sökas i människors ovilja mot förändring, utan även i den pågående verksamhetens delar, samband och interaktion mellan medarbetare” (Larsson & Löwstedt, 2014, s. 60).

För att åstadkomma en planerad förändring föreslog Lewin, den för många välkända trestegsmodellen *unfreezing-move-refreezing* (Larsson & Löwstedt, 2014). Enligt Larsson och Löwstedt (2014) använder Lewin denna modell som en metafor för att beskriva hur man åstadkommer förändring genom att först tina upp rådande sociala strukturer som stelnat, därefter införa den önskade förändringen och slutligen bidra till att permanenta ett nytt beteende. Edgar Schein (1988), en annan av de mer inflytelserika forskarna inom organisationsforskning, kan sägas ha utvecklat Lewins modell för förändring genom att visa på att varaktig förändring i organisationer har en kognitiv-språklig dimension. Han menar att förändring av människors samspel och relationer bygger på omorientering och kanske omdefinitioner av begrepp och företeelser som format tidigare vanor och traditioner i den verksamhet som ska förändras. Förändring innebär att nya bedömningsgrunder och standarder för ”hur vi gör här” lärs in. Med andra ord spelar människors idéer, värderingar, ideal och tankemönster stor roll för hur organisatoriska förändringsförlopp utvecklas.

I boken *Piska eller morot? – Change management för hållbara beteendeförändringar* (Russberg & Angelis, 2018) verkar författarna, psykolog respektive docent i industriell ekonomi, ha tagit Lewins och Scheins forskning vidare in i nutid. Enligt författarna är själva

grunden i change management att få människor att anpassa och därmed förändra sina beteenden. Författarna skriver; ”Vi kan inte förbättras eller förändras, vare sig som individer eller som organisationer, om vi inte *gör* (beter oss) annorlunda. Någon måste säga eller göra något annorlunda för att det ska bli tal om implementering, förbättring eller effektivisering (förändring)”. För att få en påtaglig effekt inom organisationer krävs dessutom att förändringarna blir bestående (Russberg & Angelis, 2018, s. 189-190).

Denna uppsats intresserar sig för utveckling och förändring i skolans värld. Mot bakgrund av ovan teorier om organisationsutveckling kommer fortsättningen att fokusera på faktorer som forskning visat vara betydelsefulla för organisationsutveckling i skolan.

### **Skolutveckling – ett mångtydigt begrepp**

Busk och Hammer (refererade till i Schad, 2014) förmedlar att det finns många uppfattningar om vad skolutveckling är och bör vara. En beskrivning som de flesta kan acceptera blir kort: Skolutveckling är en process som strävar mot bästa möjliga resultat och bästa möjliga kvalitet i skolan. Så snart begreppet ska preciseras och förklaras längre än så faller det sönder i olika frågeställningar.

Kornhall (2014) å sin sida menar att verklig skolutveckling handlar om och förutsätter att skolor etablerar nya rutiner och tankesätt. För att det ska ske måste rektorer och lärare få tid att reflektera, diskutera och pröva sig fram och etablera nya vanor och nya metoder i sitt dagliga arbete.

I samband med olika skolutvecklingsinitiativ betonas den lokala förankringen av ledande skolforskare. Exempelvis menar Scherp (2003a) att skolutveckling behöver ta sin utgångspunkt i de vardagsproblem som lärare och skolledare ställs inför. Att stödja skolutveckling innebär utifrån denna utgångspunkt att skapa lärmiljöer för lärare som leder till fördjupad kunskap om de problemområden lärarna möter i sin vardag. Scherp tar sin utgångspunkt i ett lärandeorienterat perspektiv som han kallar problembaserad skolutveckling (PBS). Enligt detta synsätt på lokal skolutveckling utgör lärares erfarenhetslärande en viktig grund (Larsson & Löwstedt, 2014).

Scherp och Scherp (2007) fann att det ”inte är någon idé att bråka på lärare för vad de gör eller inte gör. De gör det de gör i alla fall, så länge de har den förståelse de har av uppdraget och så länge de har de lärdomar de har om hur man på bästa sätt förverkligar detta uppdrag.” (Scherp, 2013, s. 21). Det är därmed inte krav uppifrån som styr lärares vilja till förändring utan den

uppstår när de stöter på svårigheter i sitt arbete och de metoder de har inte räcker till (Scherp, 2013).

Berg (2011) menar att en strategi för skolutveckling måste vara väl förenlig med de kulturella värden som dominerar på den skola där skolutvecklingen är tänkt att äga rum (Berg, 2011). Om utvecklingsstrategins idé och form alltför påtagligt strider mot organisationens interna intressen och arbetsförhållanden uppstår processer som är kontraproduktiva i förhållande till utvecklingsarbetets syfte (Larsson & Löwstedt, 2014).

### **Lärarens betydelsefulla för skolutveckling**

Forskning tyder på att det pedagogiska och sociala klimatet, PESOK, har betydelse för skolutveckling i framgångsrika skolor. PESOK är en dynamisk modell som omfattar såväl skolans *kultur* som faktorer på strukturell nivå. Grosin (2003) definierar PESOK som *rektors, skolledningens och lärarnas förväntningar samt normer och försanthållanden beträffande skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt de därav följande handlingsmönstren gentemot elever, kolleger, och föräldrar*. Definitionen bygger på antagandet om att elevernas personliga anpassning och handlingsmönster, deras närvaro, prestationer och uppförande i skolan, formas i och med att de blir medvetna om de vuxnas värderingar, förväntningar och handlingsmönster. Utgångspunkterna är med andra ord organisations- och socialisationsteoretiska. Detta går i linje med Berg (2011) och hans senare fokus på betydelsen av *kulturella värden*.

Forskning om framgångsrika skolor har tydligt visat hur en skola kan öka resultat och trivsel för alla elever oavsett social bakgrund. Många forskare är eniga om att sådan forskning beror på: höga förväntningar på alla elevers lärande, positiva relationer mellan lärare och elever, lärare som samarbetar, ett tydligt och engagerat ledarskap från rektor med fokus på pedagogik och kunskapsmål, tydliga normer med bestämda, men måttfulla sanktioner och föräldramedverkan. Kan dessa mål uppnås blir det lättare för alla elever (Grosin, 2003; Hallinger & Heck, 1998; Maughan Rutter & Ouston, 1991; Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; Rutter m.fl., 1979, Scheerens, 2007; Scheerens & Bosker, 1997).

I boken *De fem stora inom skolforskning: Fullan – Hattie - Timperley – William – Dweck* (Ersgård, 2017) har Ersgård gestaltat var och en av våra nutida forskare, men också summerat hur de hänger ihop och kompletterar varandra. Trots olika utgångspunkter når alla fram till slutsatsen att den centrala och genomgående avgörande faktorn för en framgångsrik skola är

*läraren*. Forskning om framgångsrika skolor, styrks därmed på flertalet punkter där lärarens roll understrukits. Hattie påtalar bl.a. vikten av höga förväntningar på alla elever, individuell feedback på rätt nivå och landar i att kollegialt samarbete är nyckeln till att göra lärarna så bra som möjligt. Såväl Fullan som Timperley betonar vikten av lärares gemensamma kompetensutveckling där Fullan poängterar att man inte ”får ge upp eller enkelt hoppa från mål till mål utan uthålligt fokusera på de få utvalda målen tills effekt uppnåts”. Timperley betonar också vikten av att skolchefen skapar förutsättningar för en gemensam kollegial kompetensutveckling (Ersgård, 2017).

### **Rektors betydelse för skolutveckling**

Larsson och Löwstedt (2014) beskriver hur skolans ledning och ledarskap under tid efter annan framhållits som nyckeln till framgång i skolan och för att enskilda skolor ska utvecklas framgångsrikt. Denna betoning av ledarens och ledarskapets betydelse har under senare år alltmer förstärkts, inte bara inom skolan utan som en utbredd och allmänt accepterad föreställning i näringslivet och offentlig verksamhet i stort. Skolinspektionen (2012b:33) formulerar att ”skolans utvecklingsarbete är förknippat med rektors pedagogiska ledarskap” (Larsson & Löwstedt, 2014, s. 145).

I boken *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning* (Svedberg, 2016) beskrivs olika definitioner av pedagogiskt ledarskap. Vidare beskriver Svedberg olika nivåer av pedagogiskt ledarskap som han menar är ”tre ingredienser som alla är förankrade i själva meningen med skola” (s. 133). De är för det första att skapa förutsättningar för lärande, för det andra att leda lärande och för det tredje att tolka, se mönster och analysera samband. Genom parallellprocesser mellan de olika nivåerna kan man uppnå betydande syneregiprocesser. I denna bemärkelse följer äkta framgång en bottom-up-logik. I de fall eleverna i klassen lär sig det de ska är slutsatsen ofta att de har en framgångsrik lärare. När lärarna presterar bra på en skola kan deras rektor sägas vara framgångsrik och fungerar skolorna väl i en kommun eller friskolekoncern framstår skolchefen som framgångsrik. I dessa parallellprocesser bestäms en lärares, en rektors och en skolchefs framgång av underliggande nivå (Svedberg, 2016).

Enligt Svedberg (2016) beskriver Mats Ekholm pedagogiskt ledarskap utifrån ett lärandeperspektiv där begreppet inte bara är reserverat rektor utan är något som går hand i hand med lärares ledarskap. ”Lärare är ledare för elevernas lärande” och ”rektor är ledare för lärarnas arbete” (Svedberg, 2016, s. 47-48). Rektor leder genom att utmana, stimulera, stödja, följa, styra, bedöma, de insatser som lärare gör för att elevernas lärande ska ge avsatt utfall. Och

genom att påminna de lärare som inte ägnar sig åt att leda elevernas lärande att ägna sig åt detta (Svedberg, 2016).

En viktig ledningsuppgift för skolledare bör därmed vara att organisera verksamheten så att lärarens kollegiala lärande stärks eller på andra sätt främjas. I vår tid framhålls tämligen unisont kollegialt lärande, eller som det ibland benämns, den professionella lärande gemenskapen (*Professional Learning Community*) som en förebild för hur lärare på bästa sätt kan utveckla och stärka sin professionalitet (Hattie 2009 & 2012, Fullan 2013, Hargreaves et al., 2014, William 2014). Kollegialt lärande är en sammanfattande benämning för olika former av gemensamt arbete där man undersöker sambanden mellan undervisning och elevernas lärande. Det är ett kritiskt granskande förhållningssätt där man synar och lär sig av varandras erfarenheter, tar tillvara på befintlig kunskap inom området och samarbetar för att förbättra undervisningen och elevers resultat (Svedberg, 2016).

Hargreaves och Fullan (2013) lägger stor vikt vid ledarskapet och menar också att rektorn har möjlighet att vara en av de mest betydelsefulla faktorerna för skolutveckling. De rektorer som faktiskt når resultat är de som fungerar fullt ut som pedagogiska ledare och inte bara försöker genomföra sin vision utan genomför den tillsammans med sina lärare som en i gruppen som driver förändring.

Samsyn kring skolans uppdrag och värderingar har visat sig betydelsefulla i forskningen. En god arbetsmiljö och höga förväntningar på eleverna samt uppföljning av elevernas måluppfyllelse är ytterligare faktorer som rektors ledarskap kan påverka (Ekholm m.fl., 2000; Scherp, 2013).

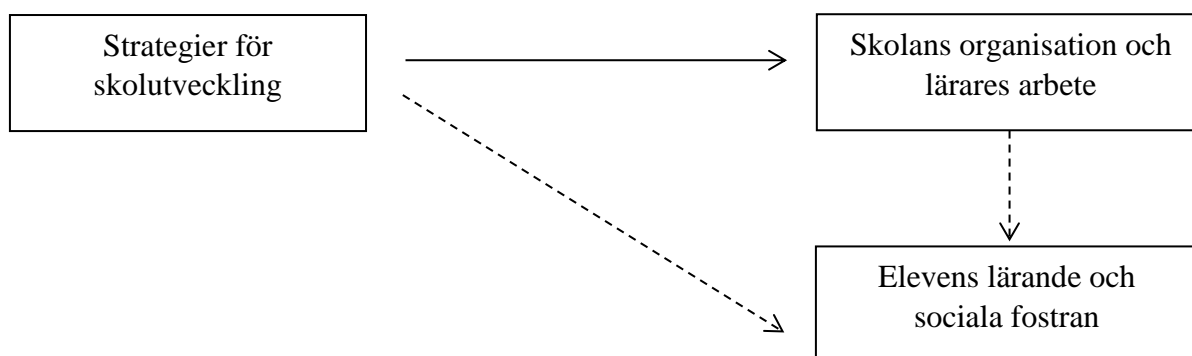
Läroplanen anger att rektor som pedagogisk ledare och chef har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Vidare har rektor ett särskilt ansvar för flertalet punkter där ansvaret för att skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas (Skolverket, 2017, 2.8 Rektorns ansvar).

### **Skolutveckling och förändringsarbete**

Det är svårt att få till en förändring i skolan om rektor inte driver utvecklingen framåt eller visar intresse för att utvärdera hur effektiv undervisningen är (Liasidou & Antoniou, 2013).

Nedanstående illustration har inom ramen för den här uppsatsen valts för att tydliggöra rektors ansvar för skolutveckling och förändringsarbete.





Larsson och Löwstedt (2014) har valt att beskriva skolan som en organisation som i första hand ser verksamheten som en relation mellan lärare och elever, till skillnad från exempelvis ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv. Illustrationen gestaltar det fokus som boken *Strategier och förändringsmyter – Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*, har på hur strategier för skolutveckling påverkar elevers lärande och sociala fostran genom skolans organisation och lärares arbete (Larsson & Löwstedt, 2014).

Implementeringen av CPS i Ekerö kommuns förskolor och skolor avser i detta sammanhang representera **en** metod<sup>3</sup> bland *strategier för skolutveckling* med påverkan på såväl *skolans organisation och lärares arbete*, som *elevers lärande och sociala fostran*.

Eftersom elevhälsans professioner ska stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål (SFS 2010:800) görs antagandet att CPS med sin ansats att utveckla på relationen mellan lärare och elever, bidrar till samt överbryggas och knyter ihop skolutveckling och pedagogiskt ledarskap med elevhälsoarbete, som går i linje med skollagens intentioner.

## Skolutveckling och implementering

Implementering avser de procedurer som används för att införa nya metoder i en ordinarie verksamhet och som säkerställer att metoderna används så som det var avsett och med varaktighet. Implementering tar tid. Forskare brukar tala om två till fyra år innan en ny metod har integrerats och blivit en del av det ordinarie arbetet. Fixsen et al., (2001) skriver; ”Med kunskap om implementering genomförs i genomsnitt 80 procent av det planerade förändringsarbetet efter tre år. Utan sådan kunskap genomförs 14 procent av förändringsarbetet efter i genomsnitt 17 år” (Socialstyrelsen, 2012, s. 5).

<sup>3</sup> Greene använder begreppet ”model” men för att underlätta dialogen inom ramen för denna uppsats skrivs fortsättningsvis hänvisningar till denna som ”metod”, undantaget under rubriken ”CPS i teori och praktik”.

Idag visar forskningen att implementering kan ske systematiskt och framgångsrikt. Kunskapen om framgångsrik implementering är ett resultat av forskning från många områden, bland annat hälso- och sjukvård, brottsförebyggande arbete och socialt arbete. Fokus ligger på organisationsutveckling då varje organisation som står inför en förändring har många faktorer att ta hänsyn till. Avgörande för hur väl en organisationsutveckling lyckas är frågor om ledarskap, upplevt behov av förändrad praktik, förankring i organisationen och organisationens medarbetare (Socialstyrelsen, 2012).

Inom ramen för implementeringen av CPS på Ekerö har valet gjorts att utgå från traditionell implementering, som utgår från NPM (New Public Management) och dess generella modell för utvecklingsarbetets faser; *behovsinventering, installation, användning och vidmakthållande*. Socialstyrelsen (2012) har gjort en sammanställning av dessa faser som anses framgångsrika inom ramen för implementeringsarbete. Förändringen initieras uppifrån med erfarenheter av vad som bidrar till en effektivare organisation eller ökad måluppfyllelse.

## CPS i teori och praktik

### **CPS och dess antagande ”Barn gör rätt om de kan”**

CPS utvecklades av den amerikanske psykologen Ross W. Greene och hans medarbetare vid Harvard Medical School, USA, under 1990-talet. Under årens lopp har Greene skrivit flertalet artiklar och böcker och där hans första bok *Explosiva barn* utkom 2003, vars fokus var att hantera explosiva utbrott hos barn och skapa varaktiga lösningar. Boken *Vilse i skolan* (2011) har översatts till sjutton språk och kom istället att bredda målgruppen av barn och agera vägledning i hur man kan förändra sättet att förstå och bemöta elever med sociala, emotionella och beteendemässiga svårigheter. Greenes senaste bok, *Hitta rätt* (2017), är till karaktären mer som en metodbok, men ger även bl.a. information om hur CPS-modellen kan tillämpas i skolan.

Kommande beskrivning syftar till att ge läsaren en kort presentation av CPS i syfte att öka förståelsen för uppsatsens innehåll och dess terminologi. Vidare formuleras några av de färdighetsutvecklande och relationsskapande aspekter som Greene hävdar att CPS bidrar till. Eftersom denna uppsats inte är en bok om CPS hänvisas fortsatt intresserade läsare till en fördjupning i refererad litteratur.

CPS utgår från antagandet att ”Barn gör rätt om de kan”<sup>4</sup>, eller som Greene uttrycker det ”Kids do well if they can”. Det betyder att så länge barn har de färdigheter som krävs för att klara en situation och göra väl ifrån sig, så kommer de att använda dessa färdigheter. Om barn inte gör väl ifrån sig så beror det på att barnet befinner sig i en situation där det av någon anledning inte har förmågan att leva upp till de förväntningar eller krav som situationen ställer på dem (Greene, 2011).

Genom antagandet signalerar Greene ett avstånd från den allmänna uppfattningen att ”barn gör rätt om de vill”, som ser utmanande eller explosivt beteende som exempelvis bekräftelsebehov, manipulation, bristande motivation eller olämplig uppfostran. Greene poängterar därmed vikten av att undvika att se barn med beteendeproblem som bråkiga, ouppfostrade eller lata (Greene, 2012).

Greene och Doyle (1999) belyser dilemmat med att de flesta interventioner som är riktade mot barn med trotssyndrom eller med andra utmanande beteenden, primärt betonar vikten av att enbart träna föräldrar i att motivera sina barn till ökad följsamhet.

Inom CPS fokuserar man istället på de s.k. *olösta problemen* som ger upphov till ”challenging behavior” och på att lösa dessa (Greene, 2017).

Med hänvisning till CPS-modellens namn; *Collaborative and Proactive Solutions* betonar Greene dess fokus på problemlösning som *proaktiv* och i *samarbete* med barnet. En stor del av de ingripanden som görs med elever med utmanande beteende sker i stundens hetta, när det är akut d.v.s reaktivt. Genom att identifiera vilka färdigheter som eleven saknar och vilka förväntningar och krav som hen har svårt att leva upp till blir elevens utmanande beteende högst förutsägbart. Insatsen blir därmed proaktiv. För att hjälpa ett barn som på något sätt har svårt att klara de krav som omgivningen ställer behöver vi först förstå vad det är som blir svårt för barnet i situationen. Greene formulerar; *understanding is the most important part of helping* (Greene, 2016).

---

<sup>4</sup> I Sverige har denna formulering blivit allmänt vedertaget. I boken *Hitta rätt* har en ny översättning gjorts; ”Barn uppför sig väl om de kan” (Greene, 2017). För enkelhetens skull används inom ramen för denna uppsats dock ”Barn gör rätt om de kan”, eftersom samtliga rektorer använder denna terminologi.

## CPS som metod

För att förstå elever och på ett effektivt sätt kunna hjälpa elever med utmanande beteende behöver man börja med att identifiera eftersläpande färdigheter och olösta problem. Det verktyg som skapats för detta ändamål kallas ALSUP (*Assessment of Lagging Skills and Unsolved Problems*) (Greene, 2017). ALSUP-formuläret är ett standardiserat kartläggningsinstrument, vilket rekommenderas att användas som ett diskussionsunderlag i dialog med personal som känner eleven bäst. Formuläret består av 23 s.k. *eftersläpande färdigheter* som involverar exekutiva-, språkliga- och sociala färdigheter samt svårigheter avseende kognitiv flexibilitet och affektreglering. Syftet med ALSUP är att identifiera specifika eftersläpande färdigheter och *olösta problem*. Olösta problem är de specifika förväntningar en elev har svårt att möta. Den s.k. ALSUP-guiden visar på riktlinjer för att formulera olösta problem vilka är; att undvika *utmanande beteenden* och *vuxenteorier* samt att de olösta problemen inte är *ihopklumpade*, utan *specifika* och *barnvänliga*. Syftet med riktlinjerna är att öka sannolikheten att eleven blir ”pratbar”. När elevens olösta problem är identifierade och en prioritering av dessa har gjorts är det dags att bjuda in eleven i ett s.k. Plan B-samtal (Greene, 2017).

Plan B-samtalets främsta syfte är att göra eleven delaktig och i samarbete med eleven hitta lösningar på identifierade olösta problem. Samtalet är systematiskt till sin karaktär och består av tre steg;

- 1) Empatisteget, vars syfte är att samla information om och få en klar uppfattning om elevens bekymmer, angelägenheter och perspektiv på det olösta problemet.
- 2) Definiera vuxenbekymmer steget, vars syfte är att ta upp vad som är angeläget att beakta för den andra parten (ofta den vuxne).
- 3) Invitationssteget, vars syfte är att växla idéer om lösningar som är realistiska och ömsesidigt tillfredsställande. Ömsesidigt tillfredsställande betyder att lösningen ska adressera båda parter bekymmer.

Som stöd under Plan B-samtalet används Plan B Snabbguide och Strategier för att samla in information (*Drilling strategies*) (Greene, 2017).

Plan B-samtalet leder till färdighetsutvecklande och ömsesidigt relationsskapande aspekter, både för eleven och den vuxne. Samtalsprocessen erbjuder eleven möjlighet att direkt och indirekt träna på och förvärva viktiga färdigheter, där lösningen handlar om att eleven lär sig hantera situationen på ett nytt sätt. Vidare stärks elevens självkänsla genom att eleven

uppmuntras i att uttrycka sina tankar, åsikter och önskemål tillsammans med en vuxen som hjälper till, är lyhörd och lyssnar. Detta är vidare relationsskapande i sig (Greene, 2017).

### **Utvecklingspsykologiska utgångspunkter**

CPS-modellen bidrar till ”less challenging behavior and increased teacher-student relation” (personlig kommunikation, Sånga-Säby, sept., 2017). Genom detta citat visar Greene att CPS medverkar till att minska elevers utmanande beteenden samtidigt som relationen mellan lärare och elev förstärks. Hejlskov (2009) har resonerat mycket kring vem det är som upplever problem och vem som har motivation, ansvar och möjlighet att förändra en problemsituation som uppkommit. Enligt Hejlskov är problemskapande beteende ett beteende som skapar problem för personer i omgivningen. Enligt Karlberg (2011) är uppförandeproblem, som utmanar lärares kontroll och auktoritet, det som lärare har svårast att kontrollera.

Greene tar sin utgångspunkt i transaktionsteorin (Sameroff, 1975, Greene, 2012), som i sin tur utgår från Bowlbys anknytningsteori. Efter Bowlby och sedermera Ainsworth har Stern ytterligare betonat barnets anknytning som ett mål i ett aktivt utvecklingsförlopp (Stern, 1985). Medfödda och inlärd beteendemönster samspelar i ett invecklat transaktionellt nätverk med barnets omgivning (Emde, 1983; Emde et al., 1991). Det komplicerade spel som leder till att en anknytningsrelation mellan mor och barn uppstår har på senare år allt oftare formulerats som en *transaktionell process* (Sameroff, 1975; Sameroff & Emde, 1989). Det transaktionella synsättet är hämtat från systemteori och beskriver hur moderns känslighet och beredskap över tiden samspelar med barnets gradvis ökande förmåga att uppfatta och erövra sin omvärld. Den transaktionella utvecklingsprocessen äger rum i ett omgivande sammanhang som spelar in och påverkar hur de enskilda bidragen, de individuella variationerna och ibland intrapsykiska hinder i form av spöken i barnkammaren kommer att utforma samspelet (Havnesköld & Risholm Mothander, 1995, s. 236-237).

I *Relationship disturbances in early childhood* (1989) ställer sig Sameroff och Emde två huvudfrågor där den ena lyder; Vilka är de psykologiska konsekvenserna av mänskliga relationer för spädbarnet? Deras slutsatser är att det finns samband mellan kvaliteten på tidiga relationer och kvaliteten på senare relationer. Tidiga relationserfarenheter internaliseras och kommer att ha inflytande på senare relationer. De skriver; ”Individuals may or may not be disordered outside of the context of the relationship” (Sameroff & Emde, 1989, s. 236). Eftersom den lärare som kan knytas till elevens olösta problem och dess sammanhang, ämne

eller lektion, bör hålla i eller vara med under Plan B-samtalet, kommer vanligtvis inte dilemman ”outside the context of the relationship” att föras.

Sammanfattningsvis hävdar såväl Havnesköld och Risholm Mothander (1995) som Sameroff och Emde (1989) att den första relationen bildar mönster och har inflytande på senare relationer. Detta gör att anknytningsteorin och därmed det transaktuella perspektivet kan sammanlänkas med Greenes teoretiska ramverk, eftersom Greenes tankar utgår från ovan teoretiska utgångspunkter. Såväl ALSUP-processen som Plan B-samtalets struktur bjuder upp till relationsskapande processer. Greene och Doyle (1999, s.130) skriver; “For a model of development to be considered transactional, it must explain how forces from each level of the environment, as well as characteristics of the individual child and parent, exert reciprocal influences on each other and shape the course of each other’s development” (e.g., Bell, 1968; Belsky, 1984; Chess & Thomas, 1984; Cicchetti & Lynch, 1993, 1995; Gottlieb, 1992; Sameroff, 1975). Citatet belyser relationen mellan barn och förälder med dess ömsesidiga påverkan samt inverkan på varandras fortsatta utveckling.

Det transaktionella perspektivet och dess betoning på ömsesidighet innebär därmed att barnets framsteg är ett resultat av hur väl barn och vuxna samspelar och hur de fungerar tillsammans. När barnet och den vuxne kommer bra överens ger detta ett optimalt resultat. Om egenskaperna hos barnet och den vuxne däremot inte passar väl ihop bidrar det till ett olämpligt beteende hos båda och så småningom till ett tydligt mönster av oförenlighet (Greene, 2012).

Ur ett transaktionellt perspektiv blir målet att förbättra samspelet mellan barnet och den vuxne och att både barn och vuxen inkluderas i arbetet för en lösning. Barns beteende utvecklas inte oberoende av vuxnas vägledning och påverkan. Specifika egenskaper hos barnet påverkar relationen såväl som de vuxnas beteende i interaktionen (Greene, 2012).

Transaktionsteorin och den livsviktiga relationen mellan vårdnadshavare och barn leder oss osökt till det relationella perspektivets betydelse och vikten av goda elev-lärar-relationer, samt att detta blir extra viktigt för elever som upplever svårigheter i skolarbetet. Crosnoe et al., (2010) visade, som tidigare nämnts, att dessa elever närmade sig kamraternas prestationsnivå först om de upplevde sig ha en positiv relation till läraren, däremot inte om de upplevde konflikter i detta förhållande.

Plan B-samtalet är ett strukturerat verktyg som uppmuntrar läraren till en lyhördhet som lyssnar in och bekräftar elevens bekymmer och angelägenheter. Samtalets ömsesidiga påverkan utvecklar i och med detta även läraren, som förutom relationsskapandet med eleven i fokus, ger

möjlighet till nyvunnen kunskap för läraren om en samtalsmetodik som ger förutsättningar för fortsatt relationsbyggande med övriga elever. Plan B kan också tillämpas i grupper eller i ett klassrum, där det första målet är att uppnå största möjliga förståelse för varje enskild gruppmedlems perspektiv och synpunkter i relation till ett visst problem (Greene, 2011).

Greene och Doyle (1999) beskriver vikten av ett transaktuellt perspektiv vid val av interventioner när det gäller barn med trotssyndrom. De skriver att ”trotssyndromsrelaterade beteenden har visat sig ha extremt ofördelaktiga effekter på interaktionen mellan barn som uppvisar sådana beteenden och deras vårdnadshavare”. Vidare hänvisar de till förmågan till god affektreglering där de skriver att ”barn som har en begränsad kapacitet när det gäller att kommunicera sina känslor och behov kan få svårt att delta i ”give-and-take interactions” på ett flexibelt, lättvindigt och adaptivt sätt”. I DSM-IV (APA, 1994) står det att läsa: “[ODD] may [contribute to] a vicious cycle in which the parent and child bring out the worst in each other”. Affektreglering är inte medfött utan något som utvecklas i samspel med andra. Därav betydelsen av viktiga vuxna som kan lära ut och vara modeller för denna färdighet (Greene & Doyle, 1999, ss 129, 136-137).

Plan B-samtalet lämnar inte utrymme för lärarens eventuella negativa eller reglerande reaktioner på elevens utmanande beteenden. Detta ger ytterligare goda förutsättningar för en tillitsfull, trygg och lärande relation. Genom att läraren bemöter eleven med detta förhållningssätt minskar risken för affektutbrott och motstånd. Detta hjälper eleven att hantera sina affekter som ytterligare kan klinga av när eleven kommit till rätta med de olösta problem, d.v.s förväntningar som eleven haft svårt att leva upp till och som tidigare identifierats, med eventuellt ”less challenging behavior” som följd. En alltför stark känslomässig påverkan kan bli ett hinder för att tänka klart och lösa problem effektivt (Greene, 2012). När en elev och en lärare fått en god relation, eleven fått hjälp med att träna sina eftersläpande färdigheter samt att hantera sina affekter ökar möjligheten att de ”uppför sig väl”, eftersom ”de kan” och som Greene förmedlar; *Barn uppför sig väl om de kan*.

## **Kunskapsöversikt**

Pollastri et al. (2013) gjorde en sammanställning av den forskning som fanns kring CPS där såväl publicerade som opublicerade studier och utvärderingar ingick. Studierna och utvärderingarna rymdes inom öppenvård och slutenvård, behandlingshem, ungdomsfängelser och inom skolan. Resultaten visade att de kliniska verksamheter och skolor som implementerat och utvärderat CPS har gjort det som ett led i en intern satsning. Endast ett fåtal av utvärderingarna eller slutsatserna har publicerats i vetenskapliga tidskrifter. Den slutsats som

Pollastri et al. (2013) drar är dock att CPS gett positiva resultat på så sätt att beteendeproblem har minskat liksom upplevd stress hos personal. Resultat från behandlingshem, psykiatriska avdelningar och liknande visar också att CPS är en effektiv metod för att minska restriktiva metoder som fasthållning och isolering. De betonar dock att det saknas vetenskapliga studier och menar därmed att man ska vara något restriktiv med att dra slutsatser kring metodens effektivitet (Pollastri et al., 2013).

Internationella studier som registrerats på [www.livesinthebalance.org/research](http://www.livesinthebalance.org/research) involverar främst föräldra-barn-relationen eller förändringar avseende moderlig stress (maternal stress) och förändringar avseende familjefungerande (family functioning), där framför allt barn- och ungdomar med trotssyndrom (ODD) samt till viss del även ADHD blivit belysta. Flertalet studier jämför även CPS med Parent Management Training (PMT) i behandling av barn och ungdomar med trotssyndrom ([www.livesinthebalance.org/research](http://www.livesinthebalance.org/research)). Denna forskning har dock inte bedömts ha relevans för den här studien, som fokuserar på tillämpning av CPS inom skolans verksamhet.

Inom skolans värld finns få publicerade studier av CPS både i Sverige och internationellt. I sin metaanalys lyfter Pollastri et al., (2013) fram att de studier och rapporter som finns indikerar att implementerandet av CPS är förknippat med klart färre bestraffningar och andra disciplinära åtgärder. Lärare har rapporterat en minskning av upplevd stress i arbetet med utmanande elever och en förbättring av elevrelationen. Pollastri lyfter även fram att det finns resultat som pekar mot att CPS kan vara förknippat med en förbättring av sociala förmågor och exekutiva funktioner (Ekerlid & Hellgren, 2017).

I Sverige finns en studie (Johnson; Gillberg; Fernell m.fl., 2012), där CPS utvärderades som en insats för familjer med barn som uppvisade omfattande beteendeproblem såväl inom hemmet som i skolan och som uppfyllde kriterierna för ADHD och trotssyndrom. Resultaten visade en signifikant minskning av beteenden knutna till trotssyndrom och ADHD. Slutsatsen av studien var att CPS som familjeintervention kan vara en effektiv insats för barn med ADHD och trotssyndrom och deras familjer.

Inom skolan har specialistarbetet; *Collaborative & Proactive Solutions i skolan – en pilotstudie om pedagogers upplevelse av metoden och dess effekt* författats i närtid (Ekerlid & Hellgren, 2017). Genom fokusgruppsintervjuer undersöktes viktiga aspekter gällande metodens effekt och implementering. Intervjuerna visade att samtliga pedagoger upplevde en förbättrad interaktion med eleven, att de lyssnade mer och i högre grad bjöd in eleverna till



problemlösning. Stöd av rektor och implementering av metoden i övrigt elevhälsoarbete betonades för att vidmakthålla arbetet. Trots ett begränsat urval indikerar resultaten att CPS kan vara ett sätt att förbättra lärar-elevrelationen och öka lärarens upplevelse av hanterbarhet (Ekerlid & Hellgren, 2017).

I Danmark har en liknande studie genomförts som avser en utvärdering av implementeringen av metoden vid en skola i Aalborg. Studien är baserad på intervjuer med elever och lärare. Utifrån lärarnas perspektiv beskrivs en upplevelse av ett kvalitativt lyft avseende förmågan att hantera svårigheter med elever. Det handledningsstöd som lärarna fått har vidare bidragit till ett bättre kollegialt samarbete. Att CPS som mind-set börjat överföras till situationer utanför Plan B-samtalen framfördes också, med en spridning till att kunna hantera konflikter och svåra situationer i grupp. Svårigheter som framfördes var dilemmat med att få till tid för arbetet, samt att vissa kollegor saknar förståelse av metoden (Basse Fisker & Colding Lagermann, 2017).

Ett par år före Ekerö kommun påbörjade sitt implementeringsarbete med CPS inledde Haninge kommun ett liknande arbete, vilket utmynnade i två årsrapporter (Lehtinen, 2014; Lehtinen, 2015). En utvärdering gjordes som visar att rektorerna tycker sig se en förändring i hur personal pratar om elever med svårigheter och att de som ingår i CPS satsningen har ändrat sitt beteende. Rektorerna förmedlar även att man under EHT blivit noggrannare med att försöka förstå problem och att lyssna in elevers synpunkter (Lehtinen, 2014). Lärdomar som beskrivits under implementeringsprocessens gång handlar bl.a. om vikten av att förhållningssätt och kunskap om metoden är väl förankrad i skolläring och att personal får tid till att arbeta med CPS. 2015 gjordes en utvärdering där lärarna exempelvis förmedlade att relationen till eleverna förbättrats (Lehtinen, 2015).

I Sverige pågår sedan 2015 ett nära samarbete mellan CPS-certifierade medarbetare (fem av sex kollegor är även leg. psykolog) vid elevhälsan i Ekerö, Haninge och Uddevalla kommun och dialog förs även med Greene kontinuerligt. Syftet med kommunernas samarbete är dialog kring gemensamma riktlinjer för CPS som metod samt att utbyta erfarenheter och kompetens med fokus på respektive kommuns implementeringsarbete i grundskolan (Ekerö kommuns implementering avser även förskolan). Exempel på gemensamma riktlinjer som diskuteras är kriterier för godkända Plan-samtal, i enlighet med Greenes Checklist ([www.livesinthebalance.org](http://www.livesinthebalance.org)) för Plan B-samtal, dialog kring begrepp och gemensam terminologi m.m.

## **CPS i praktiken inom Ekerö kommun**

Beslutet att påbörja en kommunövergripande implementering av CPS inom kommunens förskolor och skolor togs av barn- och utbildningsförvaltningens chef 2015. Ansvar för implementering, upplägg och dess innehåll kom att delegeras till mig och två kollegor vid den centrala elevhälsan, som sedermera kom att utgöra det s.k. *CPS-teamet*.

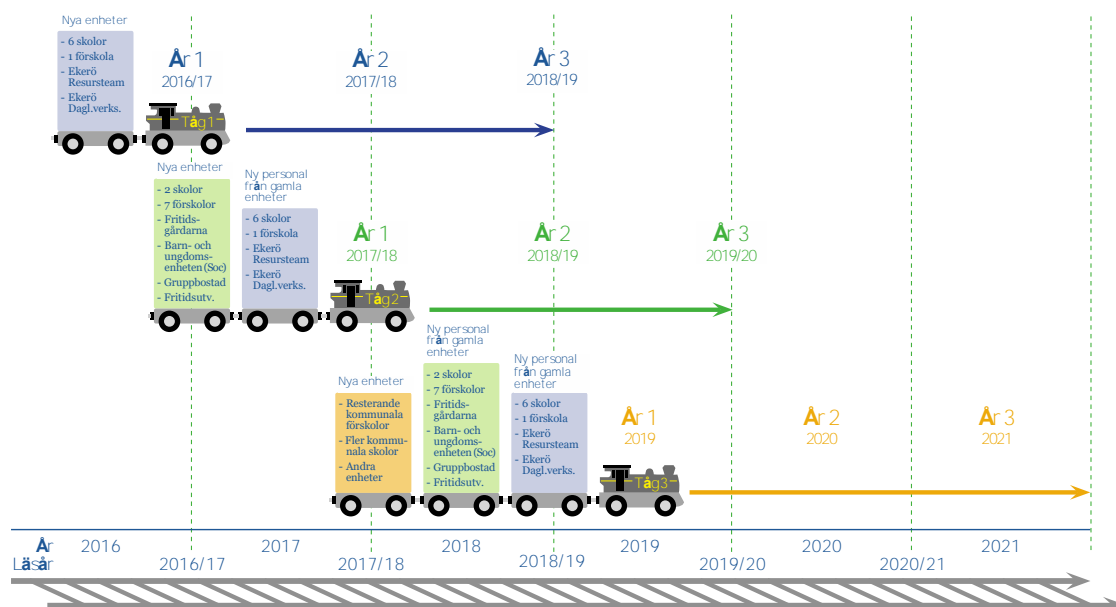
Tidigare benämndes en modell för utvecklingsarbetets olika faser (Socialstyrelsen, 2012). Eftersom *installationsfasen* påpekar vikten av förankring samt att säkra nödvändiga resurser gjorde CPS-teamet följande aktiviteter under läsåret 2015-2016: 1) CPS-Certificationstraining (en 24-veckors utbildning som sedermera är godkänd som specialistkurs inom pedagogisk psykologi), 2) tillägnade sig kunskap om implementeringsteori, 3) nätverksarbete och 4) studiebesök i USA. Sammanfattningsvis kom dessa erfarenheter att lägga grunden för ett treårigt utbildningsupplägg.

För att kunna förändra en organisation, dess kultur och medarbetare på ett effektivt sätt krävs, som tidigare nämnts, ett förändringsarbete som bygger på en långsiktighet (Hargreaves & Fullan, 2013; Russberg & Angelis, 2018; Larsson & Löwstedt, 2014). Ekerö kommuns utbildningsupplägg<sup>5</sup> kom därmed att se ut enligt följande med målet att samtliga av kommunens förskolor och skolor ”hoppa på tåget”.

---

<sup>5</sup> En anpassning efter verksamheternas behov och önskemål har gjorts varmed utbildningsupplägget utvärderats kontinuerligt.

# CPS Implementering Ekerö kommun



Skapad av CPS-teamet; Fouzi Benbouzid, Tasje Bergh, Zandra Christiansen (CPS-providers, Ekerö kommun, Sverige)

Utbildningsupplägget bygger på frivillighet. Rektorerna ombeds att välja ut CPS-deltagare som bl.a. har en god dialogkompetens, förmågan att bära upp CPS på enheten långsiktigt, samt involverar medarbetare från olika professioner och arbetslag.

Upplägget som rektorerna förbinder sig till är en föreläsning med CPS-teamet för enhetens alla medarbetare, *Advanced training* med Greene, en tre-årig utbildningsplan med deltagande i studiegrupper och deltagande i s.k. kärngrupper<sup>6</sup> på sina lokala enheter. Vidare finns förväntningen att rektorerna skapar förutsättningar för deltagarna att arbeta med CPS 90 min/vecka.

Första läsåret, 2016-2017, deltog drygt 50 individer i s.k. "Tåg 1". Under läsåret 2017-2018, fylldes Tåg 1 på, samt Tåg 2, där kompetensutvecklingen kom att utvidgas till ca 130 individer. Eftersom varje enskild rektor anmäler nya medarbetare varje år, vilka påbörjar "sin tre-åriga

<sup>6</sup> *Kärngrupper* är en lokal grupp som involverar CPS-deltagare. De bildar skolans kärna med ansvar att sprida CPS-arbetet inom verksamheten, vilka även organiserar sig tillsammans.

tågresan”, säkras tanken om långsiktigt perspektiv. (Läsåret 2018-2019 kommer samtliga av kommunens skolor att ingå, undantaget IVG-Individuella gymnasiet).

För att förändringsarbete ska lyckas är den tredje utvecklingsfasen, *användning*, central med dess tre faktorer; kompetens hos användarna, en stödjande organisation samt ett effektivt ledarskap. Tillsammans med metodtrohet skapar dessa faktorer bättre förutsättningar för att den nya metoden används som det var avsett (Socialstyrelsen, 2012).

CPS-teamet bär ansvaret att säkra upp kompetens hos användarna. Närvaro och kontinuerligt stöd från förvaltningschefen har också varit centralt. Ett studiegruppsupplägg kom också att värna om förutsättningarna för att CPS som metod används korrekt. I dagsläget finns sex studiegrupper, varav två är chefsgrupper där rektor och bitr. rektor ingår. Här byggs former för kollektivt och kollegialt lärande vilket den fjärde utvecklingsfasen, *vidmakthållande*, ämnar belysa.

CPS-teamet träffar samtliga studiegrupper kontinuerligt under året. Syftet med chefsgrupperna är kännedom om antagandet ”Barn gör rätt om de kan”, kunskap om metoden med förväntningen om att cheferna utför ett Plan B-samtal, samt nätverksarbete och kollegialt lärande. Del av mötestiden är vikt åt strategiska- och organisatoriska frågor där dialog förs kring exempelvis hur rektor kan sprida CPS på sin lokala enhet, hur CPS kan föras in i det systematiska kvalitetsarbetet eller i befintliga dokument.

Alla skolenheter har en CPS-certifierad kontaktperson som stöttar cheferna i implementeringsprocessen både på individ-, grupp och framförallt på organisationsnivå.

För att säkerställa vidmakthållandet av CPS samt för att närma sig ambitionen om en likvärdig elevhälsa, har barn- och utbildningsförvaltningens under vt-2018 även tagit initiativ till att koppla det kommunövergripande målet med CPS till skolornas digitala system för barn- och elevhälsoarbete, DF-Respons. Ett arbete har gjorts för att införliva indikatorn; ”Hur stor andel av Plan B-samtalen ledde till en förbättrad skolsituation för eleven?” i systemet i syfte att kunna mäta effekten av CPS arbetet på såväl lokal- som kommunal nivå. ALSUP- och Plan B-samtalsmallar har också inkluderats i DF-Respons med möjligheten att kopplas till elevakterna. Processerna är igång och introduceras i skolorna fr.o.m. Ht-18. Dessa processer är ännu i sin linda.

# Metod och material

## Urval

Studien genomfördes vid sex kommunala grundskolor i Ekerö kommun under våren 2018. Urvalet bestod av rektorn vid samtliga sex skolor som ingår i "Tåg 1" (se tidigare beskrivning, s. 33) d.v.s de som ingått i implementeringsupplägget under två läsår, från ht-2016 till vt-2018.

## Genomförande

Datainsamlingen har utgjorts av sex ljudinspelade intervjuer med rektorer. Kontakten med intervjupersonerna inleddes genom ett mail där syfte med studien, vilket sammanhang som studien skulle ingå i samt förfrågan om deltagande ingick (bilaga 1).

För att undersöka frågeställningarnas relevans genomfördes en pilotintervju med en biträdande rektor som också ingår i Tåg 1. Pilotintervjun var 49 min. lång, transkriberades i sin helhet och efter analys reviderades intervjuguiden något inför dialogen med rektorerna.

Inför intervjuerna fick samtliga deltagare ännu ett mail som inkluderade frågeguiden, med syfte att skapa en förförståelse samt förbereda deltagarna inför samtalen. Vidare lämnades information om forskningsetiska principer (bilaga 2).

Före intervjun lämnades personligen fördjupad information om de fyra forskningsetiska principerna. Skriftligt samtycke avseende deltagande erhöles från samtliga rektorer (bilaga 3), varmed bedömningen gjordes att en etikprövning inte var nödvändig.

Inspelningarna från intervjuerna transkriberades ordagrant och exakt utifrån talspråk. Längre pauseringar, skratt eller störningsmoment (dörrknackning, mobilsignal) markerades och tonfall som poängterade vikten av ett ord ströks under. Då analysen skulle göras på innehållsnivå och samma person (författaren) genomfört intervjuerna, lyssnat igenom, transkriberat och analyserat gjordes bedömningen att det var tillräckligt för att kunna analysera materialet på ett tillförlitligt sätt.

De sex intervjuerna gav sammanlagt 86 sidor utskrivna text (56, 35, 38, 48, 52 och 45 min. långa) Varje text lästes i sin helhet ett par gånger för att få en överblick och känsla för helheten.

Första intervjun hölls i stor utsträckning i enlighet med intervjuguiden som sedan utvecklades kontinuerligt under intervjuprocessens gång. Med andra ord skedde en finslipning av frågorna. Exempelvis om rektor ser någon förändring på vilka lärare som söker upp dem och om det finns någon skillnad i lärares beteende.

## Metod och kvalitativ databearbetning

För att kunna besvara de frågeställningar som presenterats tidigare d.v.s om arbetet med att implementera CPS har bidragit till att utveckla ett förebyggande och hälsofrämjande arbete i skolan, som en insats i enlighet med skollagens intentioner, har jag valt att använda en kvalitativ forskningsansats.

Idag används fenomenologin som vetenskapsteori för kvalitativ metod. Inom ramen för denna uppsats har jag valt att beskriva rektorernas subjektiva perspektiv kopplat till skolutveckling, rektors pedagogiska ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet. Fenomenologin syftar till att beskriva de psykologiska fenomenen så som de upplevs. Strävan är att använda sig av ett språk som ligger så nära livsvärlden som möjligt, men som uttrycker fenomenets innebörd på en gemensam allmän nivå (Langemar, P. 2008).

Den kvalitativa databearbetningen gjordes med induktiv tematisk analys. Det betyder att de teman som framkommit har utkristalliserats vid genomläsning av det insamlade materialet. Temana har inte varit förutbestämda utan styrts av det som framkommit i intervjuerna.

Stegen som följts under analysen följer de riktlinjer som Langemar (2008) föreskriver;

- 1) Transkribering av material till text.
- 2) Genomgång av text där för frågeställningen relevanta nyckelord och citat skrivs i marginalen.
- 3) Genomgång av text. De nyckelord och citat som anses relevanta för frågeställningen skrivs i marginalen.
- 4) Sortering av nyckelord och citat utifrån olika preliminära teman.
- 5) Ett tema i taget väljs ut och vid genomläsningen av hela texten plockas allt som hör till just det temat ut.
- 6) En slutgiltig benämning på och definition av varje tema görs.
- (7. Utveckla en teori genom att relatera dina teman till varandra så att det blir en sammanhängande helhet.)

Punkterna 1-6 är tillräckliga för att erhålla ett deskriptivt resultat (Langemar, 2008, s. 129). Det 7:e steget valdes bort då syftet med denna uppsats inte har varit att utveckla en teori.

## Resultat

Resultaten bygger på rektorernas beskrivningar av sina upplevelser av förändringar som skett avseende skolutveckling, pedagogiskt ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet. Resultatet har delats in i följande tre huvudkategorier med ett antal underkategorier (se nedanstående tabell).

<b>Skolutveckling</b>	<b>Rektors pedagogiska ledarskap</b>	<b>Utveckling av elevhälsoarbetet</b>
Förankring av skolans värdegrund	Rektor som förebild	Förändrad elevsyn
Förändrad skolkultur	Rektor som symbolisk ledare	Förändrat förhållningssätt
Förändrat skolklimat	Utvecklat ledarskap	Förändrat lärarbeteende
Utmaningar på organisationsnivå	Utmaningar i rektors ledarskap	Utmaningar i elevhälsoarbetet

### I - Skolutveckling

#### **Förankring av skolans värdegrund**

Ett återkommande tema som finns med i samtliga intervjuer har rört beskrivningar om CPS och dess inverkan på skolans värdegrund. Förhållningssättet ”Barn gör rätt om de kan” samt att ha fått en metod att förhålla sig till vid dialog kring ett likvärdigt bemötande av elever uttrycks. Att få ett gemensamt språk har också beskrivits som positivt. Betoningen på att implementeringsarbetet är ett förändringsarbete med betydelsen av rektors eget engagemang och påverkan på såväl individ som organisationsnivå framkommer. Uttalanden som signalerar svårigheten att ”säga vad som är vad” när det gäller CPS i förhållande till övrig skolutveckling uttrycks också.

#### Förankring av skolans värdegrundsarbete

Beskrivningar om CPS som stöd för att sätta ord på skolans värdegrund och vad skolan står för framkommer. Förhållningssättet ”Barn gör rätt om de kan” beskrivs som ”grunden i vår värdegrund”. ”Det är ju inte bara en fluga” uttrycks också samt att CPS bör genomsyra hela verksamheten för att hålla ”lågan vid liv”.

- *Vi hade ett bra förhållningssätt, en bra värdegrund men det var inte förankrat, det är någonting som bara är. Men vi satte då ord tillsammans med föräldragrupp, elever, personal på en formulerad värdegrund. Det här står vi för*
- *Det som gått ut på bred front är ju att "Barn gör rätt om de kan" för det är ju ett förhållningssätt som...det är ju på något sätt grunden i vår värdegrund*
- *Det är ju inte bara en fluga som vi pratar i början av terminen och sedan utvärderar vi i juni utan det... vi nämner det i elevhälsosammanhang, vi nämner det i personalrummet, vi nämner det i korridor snacket och då blir det ju levande. Håller lågan vid liv*
- *Jag tror att det är droppen som urholkar stenen litegrad, det synsättet har absolut genomsyrat tycker jag. I grund och botten så är vi väl förankrade i det här "Barn gör rätt om de kan"*
- *Varför vill vi göra det här? Det handlar mycket om att vi pratade så mycket vuxenteorier; det gör han säkert för att mamma dricker eller att storebror var ju likadan. Ja att inte ha förutfattade meningar om eleven och det är ju också ett gemensamt värdegrundsarbete, var vi står som skola*

### Gemensam "plattform"

Rektorerna förmedlar att de tidigare saknat metoder att jobba efter. Att de nu har "en plattform att utgå ifrån" förmedlas. "Wow här finns det en metod" uttrycks med hänvisning till att "mota Olle i grind", vilket rektorn kopplar till att tidigt kunna "fånga upp elever som har svårigheter".

- *Vi har allihopa en plattform att utgå ifrån*
- *Ross Greenes arbete är att mota Olle i grind. Att man tidigt fångar upp elever som har svårigheter av något slag, att man möter upp dem. Jag tror att det var därför jag föll för detta när jag läste boken för första gången att; Wow här finns det en metod*
- *Det som kan ha underlättat är att vi ändå valt att arbeta efter någon metod, vi kan hålla oss i ett arbetssätt som ska präglade tycker jag*
- *Vi saknade ett verktyg för att nå fram till inkludering och när jag läste boken så såg jag att här fanns ju faktiskt någon form av metod som man kan jobba efter där man inte bara pratar om att inkludering bara handlar om att sätta in barn i klassen utan, vad ställer det för krav på personalen. Om man nu ska ha alla barn i klassrummet, alltså hur jobbar man med barnen? Det var det jag föll för, för här kände jag att här fanns ju ändå något att förhålla sig utifrån*



## Samsyn

Intervjumaterialet visar att CPS har bidragit till en "samsyn", där tesen "Barn gör rätt om de kan" är central där rektorerna förmedlar att detta bidragit till upplevelsen av att ha något gemensamt och "samma grund att stå" på vid diskussioner om elever. Att ha en "gemensam utgångspunkt" uttrycks med hänvisning till ett "liknande bemötande" av eleverna, men också för att ha "samma språk".

- *Vi har en samsyn kring hur vi ska bemöta våra elever även om vi kan vara olika duktiga på det. Jag tror inte att man som personal på X skola har en annan syn har en så stor framgång*
- *Det jag kopplar till CPS'n är liksom den hära samma... att man har ett liknande bemötande med barnen. Att vi har en gemensam utgångspunkt att Barn gör rätt om de kan. Så att när vi diskuterar så har vi samma grund att stå på. Det blir inte; men jag gör så här eller jag gör så, utan det här är vår bas; okey och vad kan vi göra för att få så likvärdigt som möjligt*
- *Jag kan också tycka att vi har något gemensamt, Barn gör rätt om de kan*
- *För mig har det bidragit till en utveckling absolut, vi pratar samma språk och har något att förhålla oss till*

## Förändringsarbete i huvudet på folk

Enligt rektorerna är skolornas deltagande i CPS-implementeringen ett förändringsarbete "i huvudet på folk" eller "ett förändringsarbete, vilket som helst". En rektor förmedlar att de har blivit bättre på att ställa sig frågor kring orsakssamband. Sista citatet tenderar att spegla elevhälsans roll för skolutveckling där samma rektor uttrycker vikten av att elevhälsan och dess medlemmar "drar åt det hållet med CPS och då följer skolan det".

- *Det är ett utvecklingsarbete, ett förändringsarbete i huvudet på folk*
- *Jag ser ju det här som ett förändringsarbete, vilket som helst, det kan vara digitalisering, kollegialt samarbete, att man tror på något och sätter igång något*
- *Vi har blivit bättre på att ställa oss frågan; varför blir det som det blir när vi gör som vi gör?*
- *Elevhälsan, elevhälsoteamet och medlemmarna där... än så länge där är...vi drar åt det hållet med CPS och då följer skolan det skulle jag säga*

### Ett förändringsarbete på kommunövergripande skolnivå

I citaten blir rektors eget deltagande och engagemang i förändringsprocessen tydlig. ”Jag har fått jobba med det... annars hade jag kunnat käka praliner istället” formuleras. Intervjuerna vittnar om att CPS fått spridning i dialog på övergripande chefsnivå med önskan om att få in CPS i mer generella strukturer. Exempel på detta är uttalanden som att ”CPS ska lira med vår elevhälsoplan” och att dialog har förts i rektorsgruppen med önskan att få in ALSUP i ”DF-Respons”.

- *Jag har ju fått jobba med det, med förändringsprocessen. Jag har ju fått använda mitt ledarskap och då påverkas jag ju såklart, annars hade jag kunnat käka praliner istället*
- *CPS ska lira med vår elevhälsoplan, vårt sätt att dokumentera ja, att allting hänger ihop*
- *I rektorsgruppen till exempel när vi får ett nytt som exv DF-Respons, att vi vill ha in det här med ALSUP och vill ha in de här delarna, att det blir en naturlig arbetsmetod, att det är de arbetsmetoderna som vi använder oss av*
- *Vad bra att Ross säger det för jag har inte tänkt eller hört men det är lite så jag tänker mitt ledarskap också; Hur kan jag med hjälp av strukturen, verktyg, organisationen, skapa ramar för att främja eller få kulturen att växa eller förändras*

### Ett förändringsarbete – men ”svårt att säga vad som är vad”

Rektorerna förmedlar uttalanden som belyser svårigheten att ”säga vad som är vad” när det gäller CPS i förhållande till övrig skolutveckling. Att CPS ses som en ”förebyggande” insats återkommer i materialet.

- *Det är svårt att säga att vad som är vad men bara att vi valde att använda oss av CPS som metod så har det ju påverkat. Bara att vi vill att det ska genomsyra förskola och skola. Att vi vill att all personal ska göra det här, ha det här förhållningssätt till barnen. Jag tänker att redan där har det påverkat för då blir det ju fokus förebyggande på något sätt*
- *Det är ju mycket som man behöver tänka kring då det inte är så enkelt att se vad det är som har hänt sedan vi började med CPS, vad är CPS´n i förhållande till det vi redan gör*

## **Förändrad skolkultur**

Implementering av CPS är barn- och utbildningsförvaltningens genom tiderna största utbildningsinsats. Intervjumaterialet signalerar att CPS som förändringsarbete har kommit att påverka och utveckla skolans kultur på olika sätt.

### En skolkultur där man ”tittar på sig själv” och sin verksamhet

Rektorerna levererar uttalanden som signalerar en pendel från att ”det här får någon annan ta hand om” till ”det här behöver vi jobba med”. Samband mellan skolutveckling och en förändrad kultur framförs med betoning på att ”det är inte någon annans problem”.

- *Jag tycker att när man tänker utifrån Ross Greene så är man mer inne på att titta på sig själv och vår egen verksamhet*
- *Jag märkte tidigt att här är en gammal traditionell kultur, exkluderande kultur. Börjar med ytterligheterna; det här får någon annan ta hand om, vi kör, det får andra specialpedagoger och resurspersonal ta hand om och man löste det inte själv. Och kulturen har ju varit sån och det har blivit att det här behöver vi jobba med*
- *I skolutveckling så handlar det om en förändrad kultur och elevsyn*
- *Det är inte någon annans problem utan vi måste tillsammans lösa det här*

Processen mot en förändrad skolkultur ”sätter igång mycket hos människor”. Känslor av frustration och ilska framkommer, men också hopp och samhörighet, på vägen till att hitta nya sätt att prata med varandra.

- *Vissa blir ju glatt överraskade när de får en form medan andra blir frustrerade för det sätter igång mycket hos människor*
- *Det sätter igång frustration och ilska och... Det sätter igång; det här trodde jag att jag kunde, jag trodde att jag alltid gjorde så här. Det sätter igång en osäkerhet; har jag tid för det här, jag har så mycket annat. Men också hopp och samhörighet och nya nytt sätt att prata med varandra*

### En skolkultur som möjliggör elevers delaktighet och inflytande

Rektorerna uttrycker tankar som visar på vikten av ”de mjuka värdena som finns i läroplanen”. Skollagens fostransuppdrag och centrala begrepp om elevers delaktighet och inflytande lyfts också fram samt vikten av att eleven ”trivs och mår bra och blir sedd” med ett ”minskat utanförskap”.

- *Vi ägnar oss som jag sade åt utbildning och det är vårt huvuduppdrag samtidigt som barn lär sig inte och vi mår inte bra om man inte är i ett sammanhang där man trivs och mår bra och blir sedd. Den mjuka delen är så otroligt viktig i skolan och att det lyfts som en lika viktig sak som något annat*
- *Det blir ändå ett sätt att samtala med och på riktigt lyssna på barnen och jag tror i och med det tror jag att man lyssnar på alla barn mer, alltså man är inte så snabb att bestämma sig för hur det är utan att man även i undervisningssituationen och så också... så jag tänker att vi lyft agendan för de mjuka värdena som finns i läroplanen som man kanske inte tillräckligt ofta sätter ord på eller gör*
- *Det är en del av skolans fostransuppdrag. Vi tänker också att det ska öka sociala och kunskapsmässiga resultat och det ska bli jättespännande både nu till våren och nästa vår om de upplever en ökad delaktighet och inflytande i Våga Visa enkäten. Vi tänker minskat utanförskap*

## **Förändrat skolklimat**

Intervjumaterialet signalerar även att CPS som förändringsarbete har kommit att påverka och förändra klimatet på skolorna. Rektorer talar om ett varmare klimat, att personalen känner sig mindre anklagade men också att processer sätts igång där såväl positiva som negativa infallsvinklar finns med. I mötet med rektorerna har intervjuledaren kunnat följa en röd tråd genom ett respektfullt sätt att prata om såväl elever som medarbetare, vilket nedan två citat är exempel på;

- *Hur ska jag uttrycka det här för att inte lägga det på eleverna...*
- *Teachers do well if they can, också!*

### Ett varmare klimat

Flera rektorer talar om att de fått ett ”varmare klimat” i skolan. De upplever att de ser en ökad nyfikenhet där man lyssnar mer på varandra inom personalgruppen, att prestigen i att man måste göra rätt har försvunnit samt att man bjuder mer på sig själv. Sista citatet förmedlar också en ”ändrad attityd” där ”själva kärnan i CPS, tanken med att Barn gör rätt om de kan” dyker upp oftare.

- *Det jag kan se generellt på vår skola som har varit en framgångsfaktor också är att vi har fått ett mycket mycket varmare klimat och det tror jag har att göra med det här, att*

*man pratar med varann för man är mycket mer nyfiken på varann... och prestige i att man måste göra rätt har försvunnit liksom*

- *Jag tycker att CPS generellt har skapat att personal på vår skola har blivit mycket mer intresserad och nyfiken att lyssna på andra*
- *Det vi ser redan nu efter var vi står idag så är det ju det här att klimatet och det här att man kan bjuda mycket på sig själv, det är mycket mycket större*
- *Man hör oftare i samtalen kring barn, både med lärare och pedagoger, tycker jag att man hör en ändrad attityd på något sätt. Att själva kärnan i CPS, tanken med att "Barn gör rätt om de kan", att den dyker upp oftare*

### Ett klimat där man inte känner sig ifrågasatt

Rektorerna förmedlar att deras medarbetare eller de själva, med ett förändrat förhållningssätt, har bidragit till att personalen inte längre känner sig lika "ifrågasatt och går i försvar". Upplevelsen om att med hjälp av CPS som metod kunna "säga mycket mer vad jag tycker... utan att någon känner sig ifrågasatt" uttrycks också.

- *Jag ser att du har svårt med... Vad är det som händer? och få med barnet i... där vi upplever att man kommit bort från att man känner sig ifrågasatt och går i försvar*
- *Eller; jag ser att du har svårt med det här, vad är det som händer? Och det som jag har fått tillbaka det är att flera kommer och tycker att man känner sig inte påhoppad längre, man känner sig inte anklagad; Du vet att man gör så gott man kan*
- *Jag kan säga mycket mer vad jag tycker utifrån metoderna man använder i CPS utan att någon känner sig ifrågasatt*

### **Utmaningar på organisationsnivå**

Skolan styrs av lagar och olika styrdokument. Utmaningar som framkommit handlar om hur CPS kan inkluderas inom ramen för dessa. Vidare uttrycks upplevelser om förväntningar från föräldrar och media som ibland blir ett dilemma. Att ge personalen förutsättningar såsom tid och stöd framkommer också. Att förändringsarbetet inte är någon "quick-fix" uttrycks också.

- *Det här arbetet är ju absolut ingen quick-fix*

### ”Papper som går stick i stäv”

Citatet nedan speglar att vissa dokument står för en annan elevsyn än den som CPS representerar med önskan om att dokument går ”hand i hand” och där exempelvis den pedagogisk utredningen (PU) ska styras utifrån CPS tankar.

- *När man gör en pedagogisk utredning eller åtgärdsprogrammen så går de inte hand i hand. Saker efterfrågas som inte riktigt synkar med hur man ska tänka kring eleverna. Sedan har vi också tittat på... när man gör en PU ska ju den också styras utav tankarna utifrån CPS för så ska det ju vara. Så ibland sitter vi och fyller i papper som går stick i stäv med Ross Greenes tänk runt... men jag tycker ändå att vi försökt vara stringenta när det gäller CPS att det synsättet ska genomsyra så*

### Förväntningar utifrån

Ytterligare utmaningar ”är trycket utifrån, från föräldrar” och ”debatten som är i media”, där en rektor problematiserar en påverkan som ibland kräver ett förhållningssätt som hen eller skolan inte kan stå för.

- *Ja utmaningen är också även trycket utifrån, från föräldrar som... och hela den här debatten som är i media att; Nu måste det fan bli ordning och reda i skolan, det är klart att vuxna ska få skälla ut elever. Klart att man ska tillrättavisa; Sitt på din plats och håll tyst. Vi är starka i att; Lita på oss! Ha tillit till att så vi jobbar är det rätta... Det gäller bara att stå trygg, stå pall och känna att vi är professionella nog att kunna hjälpa de här eleverna, men det är ändå en förväntan utifrån att det ska blir mer kateder, stå så och så, mobilförbud, förbud och förbud och bestraffning, samhället går dit och vi går åt ett annat håll*

### Rektor som behöver ha fokus på mycket annat

Svårigheten att hinna med de förväntningar som ställs på rektors engagemang inom CPS implementeringens ramar framkommer. Nedan citat belyser att ”fokus på mycket annat” lett till känslan av att inte hinna med, men också en insikt om att ett sviktande ledarskap kan påverka förändringsarbetet negativt.

- *I och med att vi har haft ett ganska tufft år och att vi har haft fokus på mycket annat så jag tror att en anledning till att det har fallit lite i år har också berott på att mitt eget*

*engagemang också har fallit lite. Det innebär inte att jag inte har kvar samma förhållningssätt och så men jag kanske borde ha piskat mig hårdare till att jag skulle ha gjort fler Plan B samtal och så, men känt att; jag hinner inte! Känner press och så, så det tar jag på mig*

## II - Rektors pedagogiska ledarskap

### **Rektor som förebild**

Rektorerna påtalar egenskaper hos sig själva som de tänker är betydelsefulla i syfte att bära CPS som pedagogisk ledare på bästa sätt. Ett återkommande tema i samtliga intervjuer har rört vikten av att vara en god ”förebild” med ett återkommande kännetecken om att vara stödjande och delaktiga men också bära ett ledarskap som bygger på tydlighet och ”milt tvång”.

#### Genuin rektor som visar vägen

Beskrivningar som framkommer, kopplat till att vara en förebild, handlar om att chefen måste ”hålla i fanan”, ”vara ödmjuk inför människors misstag” och ”att vara CPS” i sitt ledarskap. En rektor förmedlar att ”om vi ska få elever att bli lyssnade på” så måste ”jag som chef ska vara ännu bättre”.

- *Det har jag också sett att man kan prata vitt och brett, jag kan läsa upp alla klyschor men om jag sedan tar in eleven här och skäller ut den efter notor eller ah... inte lyssnar in eleven, då blir det motsägelsefullt. Att leva CPS, att **vara** CPS i mitt ledarskap*
- *Jag tror att det är viktigt att jag som chef måste hålla i den fanan, vara en förebild, vara ödmjuk inför människors misstag*
- *Jag är en förebild i hur jag bemöter. Om vi ska få elever att bli lyssnade på, att de känner att vi är vuxna som ger dem den uppmärksamhet som de förtjänar och vi har ett förhållningssätt som bygger på de tankarna som finns inom CPS så tror jag att jag som chef ska vara ännu bättre*
- *Nu går vi CPS-vägen!*
- *När personal tycker att det är ett halvtomt glas, då reagerar jag. För jag tänker att om inte vi som vuxna kan ha energi och vara förebilder kommer vi inte att nå eleverna heller*

#### Rektor som delaktig

Vikten av rektors egen delaktighet i befintligt implementeringsupplägg ryms i intervjumaterialet. Att ”vi i skolledningen ska gå så vi vet vad vi pratar om” uttrycks. Deltagande i ”kärngruppsträffarna” och därmed att rektorerna ”vet vad det är man håller på med och att vi själva får pröva” uttrycks som ”en av framgångssagorna”.

- *Vi i skolledningen ska gå så vi vet vad vi pratar om och finns med i processen*
- *Förhoppningsvis gör ju de rätt om de kan också, om man tänker personal. Men därför är det viktigt framöver att cheferna precis som man har gjort i det här projektet, att cheferna är med och förstår och vet, det tror jag är **otroligt** viktigt och det har nog varit en av framgångssagorna, att vi vet vad det är man håller på med och att vi själva får pröva och vi själva får se Plan B samtal och vet vad man pratar om. Det tror jag på jättestarkt*
- *För det var vi klara med att skolledarna ska vara med vid de här kärngruppsträffarna och det var ju ni också noga med i början när vi skulle värva deltagare och ni sa att rektorerna skulle vara med, för jag tror också att man har en viktig roll som skolledare. Att visa på att det här är viktigt*
- *Det handlar ju om att peka på vikten av, skapa förutsättningar, vara en förebild, själv delta*

Inom ramen för rektors delaktighet i CPS-upplägget förmedlar rektorerna vikten av rent praktisk delaktighet där ”man bjuder på sina filmade Plan B samtal”. Förutom att förståelsen av CPS internaliseras visar citaten att det är ”viktigt att visa; Det här är inte så himla svårt” i syfte att ”få bort prestigen” och förmedla till sina medarbetare att ”det gör inget om det blir fel”.

- *Att man bjuder på sina filmade Plan B samtal. Visar dem för all personal och att man tillsammans tittar på dem och får bort den här prestigen, att det måste vara helt rätt*
- *Jag tycker att det är viktigt att visa; Det här är inte så himla svårt, nu kör vi bara, det gör inget om det blir fel*
- *Jag! Och även dom andra deltagarna, men jag tror att det var jätteviktigt att jag började att visade äh mitt, att jag kan bjuda på det*

#### Rektor med fingertoppskänsla

Rektorerna påtalar vikten av sin egen förståelse och stödjande roll i syfte att underlätta för lärarna. Stödet avser såväl att personalen får till stånd en dialog kring ALSUP-kartläggningar eller Plan B-samtal med eleverna, att rektor vid behov själv ”hoppas in när någon är borta” eller att rektor ”för deras talan”.



- *Sedan måste jag hela tiden vara där och se när det blir frustrerat för det blir det tidvis och då måste jag föra deras talan och; nu behöver vi nog backa och jag kan hjälpa enskilt eller pusha och där måste man ha en fingertoppskänsla för jag tänker att man måste vara ödmjuk också för det är ett stort jobb*
- *I de bästa av världar, som exempelvis X, hon flaggade för mig; jag har jättesvårt med CPS tiderna. Jag får hoppa in, någon är borta och då säger jag; vilka tider är det, vilka är det i arbetslaget? Bra ge mig tiderna och datumerna och sen gjorde jag bara en lista att chof chof chof den och den hoppar in där och jag kan hoppa in där*
- *Jag är ju i ett läge nu där jag hjälper dem att; ja men nu är det er det handlar om, ni behöver liksom inte tänka på att vara ambassadörer än, ut och sprida, måste inte prata och säga rätt hela tiden utan nu lär ni er det här, sedan kommer det att bli en naturlig del att det sprids*

## **Rektor som symbolisk ledare**

Rektorernas upplevelse av att vara en god förebild kompletteras med ytterligare en dimension, där egenskaper och kvaliteter i det pedagogiska ledarskapet benämns, vilka tenderar att vara mer av symbolisk karaktär. En rektor säger så här;

- *Det är otroligt viktigt med den pedagogiska ledaren som den symboliska ledaren*

### Rektor som tagit ställning

Intervjumaterialet belyser teman som ger tyngd åt värdegrundsfrågor där vikten av att rektor ”har tagit ställning” och kan ”stå upp och säga att jag verkligen tror på Ross Greenes tankar” framförs. Ytterligare en rektor förmedlar ett citat med önskan om att ”lämna ett avtryck” ifrån sig.

- *Jag har tagit ställning någonstans för jag tror på det här.*
- *Då blev ju CPS en tydlighet för mig för jag kan ju liksom stå upp och säga att jag verkligen tror på Ross Greenes tankar. Det stämmer med min värdegrund*
- *Jag kan inte vara med och styra i varje liten detalj eller samtal men jag kan kalibrera, jag kan bestämma att; jag tror på den här metoden, den här idén och kan se till att den sätts igång och den liksom drisslar ner på något sätt... droppar ner på dom genom att några lär sig*
- *För mig är det jätteviktigt att jag lämnar ett avtryck utifrån mitt sätt, vad jag tycker är viktigt i min organisation och då blir det mycket värdegrundsfrågor och CPS*

### Tydligt ledarskap och ”milt tvång”

Nedan beskrivs ytterligare en aspekt där vikten av att involvera nya medarbetare ”med någon form av milt tvång” samt att ”vara konsekvent” i sitt ledarskap uttrycks. ”Det går ju inte att jobba med CPS ibland och ibland med annat” förmedlas, där samma rektor poängterar att ”man måste vara tydlig med vad man tycker är viktigt”.

- *Det handlar mycket om de nyaste lärarna, i arbetslag med lärare som bytts ut... dom måste ju med någon form av milt tvång (skrattar) föras in*
- *Man måste ju vara konsekvent också för det går ju inte att jobba med CPS ibland och ibland med annat. Jag tror att man som ledare måste våga vara tydlig. Det här tror jag på*
- *För mig var det väldigt enkelt att det här är ett synsätt som rimmar med mitt sätt att se på hur vi ska möta våra elever och här tror jag att det är viktigt med en tydlighet mot personalen. Om de har ett annat synsätt så tror jag att de kommer att känna att det här kommer inte jag att köpa. Jag tror verkligen man måste vara tydlig med vad man tycker är viktigt*

### **Utvecklat ledarskap**

Rektorerna förmedlar på olika sätt förändrade krav och ger uttryck för förväntningar på sina medarbetare. Att bära CPS som värdegrund verkar vara högt ställda krav från några av rektorerna. Vidare vittnar intervjumaterialet att CPS har hjälpt rektorerna själva att sätta ord på såväl värdegrund som elevsyn och att de i större utsträckning kan ta de ”svåra samtalen” med såväl medarbetare som föräldrar uttrycks. Korn av att CPS börjat inkluderas inom ramen för medarbetarsamtal och rekryteringsprocess förmedlas också.

### Förändrade krav och förväntningar

En rektor säger; ”Jag förväntar mig någonstans att personalen också ska förändra sig lite grand när de jobbar med det här”. Samma rektor hoppas på ökad reflektion där personalen bör ställa frågan; ”What’s in it for me?” Rektorerna förmedlar sammantaget förväntningar om att medarbetarna förändras genom arbetet med CPS och att det visar sig i personalens sätt att ”bemöta eleverna”. Förväntan om att personalen börjar ”använda det mot varandra” uttrycks också.

- *Alltså jag förväntar någonstans att personalen också ska förändra sig lite grand när de jobbar med det här, CPS. Att det ska komma sådana här aha-upplevelser att man*

*själv tar upp det och måste förstå... What's in it for me? såsom; hur påverkar det mig och kan det underlätta för mig i mitt arbete*

- *Om jag verkligen sätter mig ner som pedagog och funderar på vad det betyder för mig om jag verkligen tänker så, "Barn gör rätt om de kan", hur påverkar det mitt sätt sedan när jag möter eleven. Jag tänker att det blir en skillnad. Sedan kan man ju säga att, "Barn gör rätt om de kan", utan att ha tänkt så mycket på vad det innebär för mig som pedagog och då kanske det inte.... Men om jag tror på det, hur syns det på mitt sätt att bemöta eleverna?*
- *Sedan hoppas jag att dom kommer att börja använda det mot varann också*

I samma anda förmedlar flera rektorer uttalanden som beskriver deras höga förväntan på att medarbetarna bär CPS som värdegrund. "När värdegrunden ruckas på och vårt förhållningssätt gentemot medmänniskan blir dåligt, då sätter jag ner foten ganska tydligt" berättar en rektor. Uttalanden såsom "passar det inte den personen så ska den inte jobba hos mig" och "det är liksom inte förhandlingsbart" är ytterligare citat som signalerar rektorernas ställningstagande i frågan.

- *Jag är ingen diktator, de förstår att här får vi göra fel. Och det är en prestigelöshet som jag tycker att vi ska värna om. Samtidigt som jag, när värdegrunden ruckas på och vårt förhållningssätt gentemot medmänniskan blir dåligt, då sätter jag ner foten ganska tydligt*
- *Passar det inte den personen så ska den inte jobba hos mig eller få en ärlig chans att höra hur jag tänker som chef och sen kan jag ju lyssna på den andra, men om du ska jobba hos mig är det de här sakerna som är viktiga för mig*
- *Jag är jättetydlig med det, att det är liksom inte förhandlingsbart och det är ju liksom inte något som jag har hittat på för det står ju i våra styrdokument, det är ju så vi ska tänka, så det tycker jag varit jättehjälpfullt*

#### Stöd att sätta ord på vad som är viktigt

Att en liknande elevsyn funnits på enheterna redan från början är något som flera rektorer vittnar om. De berättar dock att CPS som verktyg hjälpt dem att "sätta ord" på såväl värdegrund som synsätt. Att det bidragit till att det blivit "lättare att framföra vad som faktiskt är viktigt för skolan" ett stöd "att få med mig fler" beskrivs också.

- *Jag har fått mycket lättare att framföra vad som faktiskt är viktigt för skolan. Vad är mina... vad är viktigt för mig*
- *Sedan är det ju så att vi som har valt att ingå i CPS, vi är ju också sådana chefer som tror, oavsett CPS eller inte, så har ju vi en sådan barnsyn och elevsyn från början och så hjälper ju CPS oss med ett verktyg för det och sätta ord på det*
- *Värdegrunden i CPS och det här att tala med barn var väldigt nära från början för mig så jag har inte förändrats så mycket i det... som människa, i mitt synsätt för barn, däremot har jag ju fått ett sätt att jobba med det och få med mig fler och det är ju toppen*

#### Stöd att ta svåra samtal med ”andra vuxna”

Rektorerne beskriver att CPS har varit behjälpligt i de ”svåra samtalen” och att metoden givit dem stöd ”i mötet med andra vuxna”. Ett par citat belyser att de har haft ”lika stor nytta av CPS utbildningen för personal och mot föräldrar, som pedagogerna har mot elever”. Rektorerne refererar återkommande till Plan B-samtalets inledningsfras såsom ”*Jag ser att du har svårighet att... Vad är det som händer?*”, som att de agerar goda ledstänger. Att ”man undviker missförstånd” förmedlas också.

- *Jag har en metod att ta de svåra samtalen*
- *Just det här att jag ser att det fungerar ju... Jag har ju lika stor nytta av CPS utbildningen för personal och mot föräldrar, som pedagogerna har mot elever*
- *Stöd i mötet med andra vuxna*
- *Jag har haft jättestor nytta, att ta de svåra samtalen och man undviker missförstånd i det och är man rak så kan man känna sig påhoppad... men går man via det här; Jag ser att du har svårighet att... Vad är det som händer? Berätta mer?*
- *I arbetslag eller, det kan vara en enskild person gentemot barn eller föräldrar... har jag jättestor hjälp av att; Jag ser att ni har svårt att samarbeta... eller; vad är det som händer?*

#### Stöd för rektor vid medarbetarsamtal och rekrytering

Rektorerne lyfter även andra sammanhang inom skolan, medarbetarsamtalet och rekryteringsprocessen, där CPS kan agera stöd i det pedagogiska ledarskapet. Medarbetarsamtalen som arena för CPS nämns av två rektorer där en av dem berättar att;

- *Jag följer upp CPS? Vad är din inställning? Tycker du om det? Gör du dom här 10 min varje vecka?*

Rekryteringsprocessen erbjuder möjligheten att ”få in rätt folk med rätt elevsyn”. Vidare kan man genom marknadsföring förmedla att ”här arbetar vi med CPS”.

- *Jag kan rekrytera äh... det är jätteviktigt att få in rätt folk med rätt elevsyn. Det märker man direkt om de inte har rätt... att det här kommer inte funka*
- *Tänk också att det ska vara en attraktiv arbetsplats, det finns dom som är intresserade av det här. Att vi marknadsför oss med det här, att här arbetar vi med CPS*

## **Utmaningar i rektors ledarskap**

Utmaningar som samtidigt blir dilemman för rektorerna har identifierats till följande fyra områden;

### Tid och stöd

Utmaningen med att ge sina medarbetare förutsättningar såsom ”tid och stöd” för åtaganden inom ramen för CPS-upplägget framkommer. ”Min största utmaning är att ge förutsättningar för det” formuleras samt ”att se och bekräfta och stötta och hjälpa” medarbetarna. Att hantera lärare som inte önskar ”hålla på med det här” och att möta deras argument om tid framkommer också.

- *Tid och stöd*
- *Det finns lärare som tycker att det fanns, de har slutat...nej men; Ärligt talat, jag vet vad barnen behöver för anpassningar, jag vet vad de behöver om det inte funkar, jag behöver inte hålla på med det här, det tar bara tid*
- *Sen har vi ju det; när ska jag ha tid för det? Det är ju ett spår av kulturen fortfarande, men vi trummar på*
- *Där ser jag en svårighet att se och bekräfta och stötta och hjälpa och vara den i vardagen som ser och påminner*

### Ett av många ”lyft”

Några rektorer lyfter dilemman som uppstår när CPS krockar med ”de övriga lyften”. ”När många olika viktiga utvecklingsprocesser sker samtidigt blir det liiiiite pannkaka av det”, uttrycks. Vikten av att ”fokus” ska läggas på huvuduppdraget undervisning och utbildning förmedlas också.

- *Parallellt med det här så pågår stora statliga satsningar som handlar om Läslyft, Specialpedagogiskt lyft osv. och allt det här genererar ju en hel del arbete som tar tid... Jag som chef har ju också fullt upp med de övriga lyften. Så det har varit svårt. Så när många olika viktiga utvecklingsprocesser sker samtidigt blir det liiiiite pannkaka av det*
- *CPS kan vara stöd och hjälp i det men huvuduppdraget är ju undervisning och utbildning och det är ju den vi ska lägga fokus på*

### Få med alla på tåget

I samtliga intervjuer poängterar rektorerna utmaningarna med ”att få med alla på tåget” samt hur man kan ”få med dem som är längst ifrån så att de inte hamnar på ett sidospår”.

En rektor visar en förståelse för medarbetare som ”har stönat och stänkat över det här med CPS” och ytterligare en rektor betonar att ”man får vara försiktig så det inte blir som en sekt” och säger samtidigt att det ”är skönt att det finns lite kritiska ögon ute i organisationen”.

- *Att få med alla på tåget, det klassiska; hur gör vi med dem som vi inte har med på banan? Handlar det om att vi har en vågskål, ju fler vi får i den här, ju färre får vi här?*
- *Att få med dem som är längst ifrån så att de inte hamnar på ett sidospår och får fortsätta med sitt, det som dom tror på, för att de tycker att det är ovanligt, nytt och konstigt utan att dom hela tiden blir pushade och peppade och sedda av sina kollegor*
- *Jag vet att en del har stönat och stänkat över det här med CPS för alla är ju inte så här; hej och hå, det här är det bästa som finns*
- *Man får ju vara försiktig så det inte blir som en sekt, sektvarning, äh och då är det ju viktigt, om vi nu blir lite sekteristiska, vi som är med, så är det ju skönt att det finns lite kritiska ögon ute i organisationen*

### Att inte äga hela processen

Då CPS-teamet har burit ansvaret för CPS-implementeringens upplägg och innehåll har några rektorer lyft trångmålet med att inte vara den som ”äger hela processen”. Dilemmat som uppstår är att man som chef inte alltid har ”koll på läget” och därmed inte kan ligga ”steget före”. Ytterligare ett citat lyder; ”För att kunna vara med och stötta och hjälpa behöver jag veta lite vad som händer så man kan ta gemensamma beslut”.

- *Det enda som jag kan känna med CPS som jag tycker har varit lite svårt är... att det inte är jag som äger hela processen*

- *Kanske att man lite mer... att man som chef får veta, är förberedd; vad man kommer möta, hur kommer deras schema se ut, vad kan man kräva och vad kommer det innebära äh att man är steget före som chef. Inte detaljer kanske utan mer att man känner att jag har koll på läget. Jag vet lite vad jag kan... för det är ju till mig de kommer med i frustration, oro, stress*
- *Det här handlar så himlans mycket om en förändringsprocess hos pedagoger och då behöver jag för att kunna vara med och stötta och hjälpa... behöver jag veta lite vad som händer så man kan ta gemensamma beslut*

### III - Utveckling av elevhälsoarbetet

Ett återkommande tema som utkristalliserats i samtliga intervjuer har rört beskrivningar om *förändringar* av olika karaktär. Ett före och ett efter gestaltas samt förändringar till och från utifrån olika aspekter avseende elevhälsoarbetet. En rektor säger exempelvis; ”Jag försökte verkligen rannsaka mig själv och se hur det har bidragit till elevhälsoarbetet... och det har det verkligen gjort”.

#### **Förändrad elevsyn**

Samtliga rektorer har beskrivit upplevda förändringar avseende elevsyn. Rektorerna beskriver förändringar avseende elevsyn som en riktning från en ibland exkluderande till en inkluderande elevsyn som bygger på elevers ökade delaktighet och inflytande, där vikten av att knyta goda relationer är viktigt och där man lyssnar in och samtalar med eleverna.

#### Från en exkluderande till en inkluderande elevsyn...

I rektorernas beskrivningar framkommer en tidigare elevsyn som signalerade att ”ytterligheterna ska någon annan ta hand om, det ingår inte, det ska inte ämneslärarna ta hand om. De ska exkluderas”. Istället förmedlas idag ”krav på pedagogerna att hitta sätt som inkluderar fler än att slå ut fler”, där elevhälsans personal kan stötta lärarna i arbetet genom att ställa frågor såsom; ”Hur behåller vi eleverna inne i klasserna? Hur gör vi miljön mer tillgänglig?”.

- *Som tidigare... ytterligheterna ska någon annan ta hand om, det ingår inte, det ska inte ämneslärarna ta hand om. De ska exkluderas, de ska sitta i ett annat sammanhang, de ska ut, sitta i ett mindre sammanhang- i en Studio eller dyligt*

- *Vår målsättning är att elever så länge som möjligt kan fortsätta i den grupp de befinner sig, i den grupp de är placerade utan att slås ut och då sätter det ju krav på pedagogerna att hitta sätt som inkluderar fler än att slå ut fler... för det finns ju sätt att jobba där du tappar några barn direkt och där tycker jag att vi har fått bättre kunskap*
- *Mycket därför att X (specialpedagog) har varit ute i klasserna och jobbar med; hur behåller vi eleverna inne i klasserna? Hur gör vi miljön mer tillgänglig? Hur gör vi så de kan stanna kvar med extra anpassningar så att de kan vara en i klassen*
- *Ja det är ett beteende som är icke önskvärt men om vi ska komma tillrätta med det här, det kanske inte handlar om att flytta på eleven*

Rektorerna berättar också om en dåtid där följande citat visar ”en gammal syn där man beskriver problemen” och att ”eleven besitter ett antal fel som ska korrigeras”.

- *Att man beskriver barnets svårigheter... var sjutton såg jag det... att barnet har... jo ibland så hamnar man i en... en gammal syn där man beskriver problemen*
- *När man beskriver att eleven besitter ett antal fel som ska korrigeras*
- *Jag tycker att de har... de rannsakar... jag tycker att vi har bättre dialog kring barns svårigheter istället för att man bara tillskriver en elev en egenskap eller ett sätt att vara*

#### Förändrad syn på elevers delaktighet och inflytande

Ett återkommande tema som finns med i samtliga intervjuer har rört rektorernas upplevelse om vikten av elevers ökade delaktighet och inflytande. Det framkommer exempelvis att just elevsynen var det som ”lockade mig med CPS”. Vidare belyser citaten på olika sätt vikten av att ”eleven ska vara delaktig i sin skolgång” samt att man hittar lösningar tillsammans som är ”samarbetsbaserade”.

- *Det som lockade mig med CPS var elevsynen, delaktighet och inflytande för det var ju också en sak vi fick kritik för, för man involverade inte eleverna... vi bestämmer här och går inte ner på den här nivån och lyssnar in och pratar...*
- *Visionen är elevsyn, bygger på delaktighet och inflytande, vi ska... eleven ska vara delaktig i sin skolgång och planering av den. Det är inte vi vuxna och personal som ska sitta och bestämma utan eleven ska vara aktiv i det här*
- *Det gäller att visa, att stå upp för den elevsyn som CPS står för vad gäller delaktighet, vad gäller att ta vara på elevens kunskap om sig själv, att locka fram det och hitta lösningar tillsammans, samarbetsbaserade.*



- *Det är ju det som genomsyrar CPS, att vi tar med barnet i det här. Vi står inte här vi vuxna och tycker och tänker*
- *Skolans förhållningssätt kännetecknas av en syn där personalen visar ett genuint intresse för eleven då vi vet att elevens röst är avgörande för den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen, delaktighet och inflytande egentligen*

#### Från ett kategoriskt till ett relationellt perspektiv

Rektorerna levererar uttalanden som signalerar vikten av att ”knyta goda relationer med eleverna”. Exempel som förmedlas som hör ihop med relationsskapande är ”nyfikenhet”, att ”lyssna in”, ”visa att jag bryr mig om dig på riktigt” och ”inte bara ger eleven en massa lösningar”.

- *En av de viktigaste framgångsfaktorerna tycker jag som man har visat med Hattie och dom här är ju att bygga relationer och då tycker jag ju absolut att CPS har bidragit till att, att se vikten av att knyta goda relationer med eleverna. Där har vi ju tagit många steg framåt*
- *Vi sätter ord på att man behöver ha en relation till barnet. Alltså man måste ha, för att ställa krav och ha höga krav på barnet måste man också känna barnet och man måste visa att; jag bryr mig om dig på riktigt som individ och det gör man ju*
- *Att man ändå försöker jobba på den relationen och inte bara ger eleven en massa lösningar och faktiskt lyssnar in. Där tycker jag faktiskt att vi kommit långt och det finns en medvetenhet hos personalen*
- *Det är också relationsbyggande, vi vet att det här skapar goda relationer mellan vuxna och ungdomar när man pratar med varandra.*
- *Vi inser viktigheten i det och också tycker jag att CPS´n har bidragit till att vi knyter relationer på ett annat sätt. Vi har blivit duktigare på att samtala med eleverna och inte bara tala om för eleverna vad de ska göra eller korrigera fel utan det finns en annan nyfikenhet*

Ett par citat visar också på en koppling som poängterar att relationsskapandet handlar om ”att lärare ska bygga relationer till elever utifrån sitt uppdrag av att vara **lärare**, att... inte bara vara kompis” och att läraren inte kan ”krokna på relationen”.

- *Det handlar väl om att bygga relationer i förhållande till lärandet. Relationer med lärare är avgörande och relationen ska vara professionell tycker jag och det ska inte*

*vara en kompisrelation utan ska bygga på min roll som lärare. Jag tycker att lärare ska bygga relationer till elever utifrån sitt uppdrag av att vara **lärare**, att... inte bara vara kompis*

- *Jag blir så här frustrerad över att det ska finnas lärarassistenter. Att lärare ska få jobba med sitt huvuduppdrag som är undervisning men jag tror inte att dom lärarna blir framgångsrika. Du måste ha en relation, du kan inte krokna på relationen men den ska bygga på relationen i undervisningen, alltså det är inte separata saker, livet ser inte ut så*

## **Förändrat förhållningsätt**

Intervjumaterialet signalerar höga förväntningar på personalen med fokus på ett ansvar att "titta på sig själv och vår egen verksamhet" när svårigheter uppstår. Flera rektorer beskriver att de har identifierat detta hos sin personal genom att personalen i större utsträckning ser sig själva som bärare av ansvar för situationer eller för problem med elever som uppstår. Rektoreorna förmedlar också utsagor som tenderar att visa ett förändrat bemötande av elevers beteende. Något som har utkristalliserats i intervjuerna är dock att rektoreorna kan se en tydlig skillnad i bemötande, mellan de medarbetare som ingår i utbildningsupplägget och de som inte gör det.

### Förändrade krav från rektor - "gräva där man står"

I rektoreornas uttalanden framkommer fokus och till synes krav på medarbetarna "att vända sig in mot sig själv och gräva där man står", när det gäller synen på sin roll i förhållande till elevers svårigheter. Ett exempel som belyser detta är en rektor, som med följande fråga, uttrycker sin förväntning på medarbetarna: "Vad kan **jag** göra annorlunda för den här eleven?" Vidare uttrycks att "de här eleverna som kommer hit för att jävlas finns egentligen inte".

- *Att vända sig in mot sig själv och gräva där man står*
- *De här eleverna som kommer hit för att jävlas finns egentligen inte utan här måste man... Det första som man gör när man har en elev som stökar så måste man titta på; vad kan jag göra annorlunda för den här eleven? Hur kan jag göra på något annat sätt med extra anpassningar så den här eleven inte stökar?*
- *När man tänker utifrån Ross Greene så är man mer inne på att titta på sig själv och vår egen verksamhet*
- *Vi är här för elevernas skull, vi jobbar mycket med oss själva för att vi ska kunna möta eleverna*

### Förändrat bemötande av elevers beteende

Rektorerna beskriver genomgående ett förändrat bemötande av elevers beteende. Även i mer problematiska situationer framkommer exempel där personalen lärt sig ”att tilltala barnen på ett annat sätt” samt ”bemöta barn med förhållningssätt som inte heller triggas”. Ytterligare exempel på detta är ”färre situationer där lärare står och skriker på elever” eller att man inte ”sätter sig med en elev för att skälla på honom eller korrigera ett beteende”.

- *Jag tror att vi har lärt oss att tilltala barnen på ett annat sätt... och då blir det ju ett förebyggande... för man kanske inte hamnar i de här stora konflikterna med elever om man förhåller sig så här till eleverna, och det tycker jag är skolutveckling*
- *Att bemöta barn med förhållningssätt som inte heller triggas och det är där jag tycker att vi kan göra skillnad och som jag tycker att vi har sett på skolan. Ju mer vi har jobbat med vårt eget förhållningssätt så kan jag tycka att vi har färre situationer där lärare står och skriker på elever eller, det har blivit lugnare på skolan*
- *Att man börjar titta på det här, att inte; hörrö du får skärpa dig för du störde på lektionen utan mer det här att formulera det som en svårighet; Jag har märkt att du har svårighet att lyssna på mig på lektionen. Att vi liksom formulerar oss annorlunda i mötet med eleven, istället för att skylla på eleven utan mer; jag ser att du har svårt med det här. Alltså det tycker jag, det är en annan ton i samtalet, man sätter sig inte med en elev för att skälla på honom eller korrigera ett beteende utan mer om en nyfikenhet om vad det är som ligger bakom ditt beteende*
- *Att man ändå försöker lyssna in eleven; jag såg att du blev jättearg på mig eller jag märkte att du blev frustrerad när vi skulle göra den här uppgiften, vad var det som hände?*

Rektorerna förmedlar dock en skillnad mellan ett förändrat förhållningssätt och ett oförändrat förhållningssätt kopplat till personal som ingår i utbildningsupplägget och inte. Exempel på detta är en rektor som uttrycker att man ser en ”jättestor skillnad på vilka som har deltagit i CPS utbildningen”. Ytterligare uttalanden är att CPS-deltagarna bara ”löser det”, ”har bättre verktyg”, ”har en annan förmåga att ställa sig utanför och titta på situationen” samt att ”coacha sina kollegor”. Att medarbetare som inte deltar i upplägget ”hamnar i konflikter med barnen mycket mer och är i konflikt med föräldrar”, uttrycks också.

- *Man ser jättestor skillnad på vilka som har deltagit i CPS utbildningen och de som bara har de Empatiska samtalen. Det känns, det är jättestor skillnad nu när vi fått in ny*

*personal som inte har varit med från början. Dom hamnar i konflikt med barn på ett helt annat sätt. Det är en jättestor skillnad*

- *Jag har några personal som har börjat hos oss under hösten. De ser jag hamnar i konflikter med barnen mycket mer och är i konflikt med föräldrar så vår nästa utmaning är att hitta en implementeringsplan för nyanställda*
- *Man ser aldrig någon, om jag säger, personal som har varit med under hela implementeringsarbetet... höjer aldrig rösten och skriker aldrig åt ett barn, om det inte är någon akut fara, utan man löser det. Det bara löser sig*
- *Jag tycker nog att de som har varit delaktiga i CPS arbetet har bättre verktyg. De har en annan förmåga att ställa sig utanför och titta på situationen. Titta på, vända och vrida på den som hjälper dem både att coacha sina kollegor men också i sig själva. Man tittar på; hur påverkas det här barnet, vad är det runtomkring, hur kan vi minimera eller hur kan vi möta upp eller ställa krav på rätt ställen och släppa på andra ställen*

## **Förändrat lärarbeteende**

Flertalet rektorer förmedlar att lärare i mindre utsträckning kommer med problem eller en förväntan om att rektor eller elevhälsoteamet ska lösa problem eller svårigheter med elever som dyker upp. Rektorerna beskriver att lärarna därmed tar ett ökat egenansvar och de vittnar också om ett förstärkt kollegialt samarbete. Att CPS har bidragit till förändrade elevhälsorutiner och en förändrad dialog under elevhälsomöten förmedlas också. Ett exempel på detta är en rektors utsaga om att ett tidigare "ältande och ältande av elevers beteenden har minskat".

### Minskat spring till rektor och "minskat gnäll"

Rektorerna förmedlar utsagor om ett förändrat förhållningssätt kopplat till ärenden, som tenderar att underlätta för rektor i sitt ledarskap. Den bild som förmedlas är att lärare i mindre utsträckning kommer med problem eller en förväntan om att rektor eller elevhälsoteamet ska lösa problem eller svårigheter med elever som dyker upp. "Det är ingen som gnäller längre" uttrycker en rektor.

- *Det är väldigt sällan man kommer idag och vill att jag ska lösa problemen åt någon... Den reflektionen har jag faktiskt inte haft tidigare... dom frågorna är faktiskt helt borta. Utan jag får oftast höra; det här hände, jag löste det så här*
- *Vi bemöter de här barnen på något annat sätt med CPS med den andan CPS förmedlar. Det är en frustration men frustrationen handlar mer om en oro för barnet; hur mår*

*barnet? Istället för att; ta den här ungen och flytta bort den, det här klarar inte vi av!  
Den hör jag mindre av.*

- *Ja jaaaaättestor. Förut kom dom ju ofta och sa att nu gör hon si eller nu gör hon så och jag måste ha hjälp att lösa... Sånt kommer inte...faktiskt... Det är väldigt sällsynt.*
- *Som ett barn som har det jätte jättetufft socialt men det är ingen som gnäller längre. Utan man kommer och bara; nu har vi provat det här, för vi ser att han har svårighet med det här och det här och det här, så nu har vi provat det här. Så kan jag säga: Ah men Gud vad bra! Och så nästa vecka; Ah nu har vi lagt till det här och så har vi tagit bort det här. Då har provat något och det är inte det här*

### Ökat egenansvar

I rektorernas uttalanden framkommer bilden av att medarbetarna i större utsträckning tar eget ansvar för ”problem som dyker upp” eller tar ansvar för en dialog i arbetslagen innan de söker hjälp. En rektor uttrycker att ärenden ”inte ska behöva gå hela vägen upp till mig eller till någon annan”.

- *Som pedagog tycker jag alltid att jag är ägare av ett problem som dyker upp i min elevgrupp tills jag bidragit med vad jag kan göra. Sen kan jag söka hjälp*
- *Har du pratat med eleven? Det ska inte behöva gå hela vägen upp till mig eller till någon annan. Har du tittat på rutinen? Har du haft ett Plan B samtal eller; här finns det för många eftersläpande färdigheter som jag hör från olika håll så vi inleder en ALSUP! Det tycker jag att arbetslagen har anammat bra*
- *Det är mer sällan man känner att man skickar iväg problemet; att nu får ni lösa det här eller så. Jag tror att man mer äger problemet, blir en del av sammanhanget där barnet*
- *Ju närmare eleven man kommer ju lättare löser det sig*

Vidare förmedlar rektorer uttalanden som signalerar en upplevelse om att personalen är mer ”förberedda” när de kommer till elevhälsoteamet, EHT. Lärarna kan ofta ge en bild av vad de ”har jobbat med” i sitt förarbete eller att de har en ”specifik fråga” med sig.

- *Det är inte längre att man kommer och, åh det här barnet är så jobbigt eller så stökig, utan man har tänkt till och det är något konkret*
- *Lyfter man ett barn idag, när man väl kommer till att lyfta den på ett EHT så e man som pedagog mycket mer förberedd. Man har ofta en egen kartläggning och det finns en*

*specifik fråga tycker jag många gånger när man lyfter eleven så det blir mycket lättare att diskutera vad behovet är*

- *Det stora är att man kommer förberedd och det finns en specifik fråga och man ser inte att det är någon annans problem att lösa utan med hjälp av CPS metoder har man fått verktyg att hänga upp saker på*
- *När jag släpper problemet, det olösta problemet till en ny nivå måste jag, kalla det struktur, måste jag i alla fall ha med mig vad jag har jobbat med fram till dess*

### Förstärkt kollegialt lärande

Bilden av ett förstärkt kollegialt lärande lyser därmed igenom när rektorerna ovan uttrycker beskrivningar om en förtätad dialog i arbetslagen. ”Det är inte någon annans problem” och ”vi har fått arbetslagen att jobba mer” är exempel på uttalanden som förmedlas. ”Ät där du står”, säger ytterligare en rektor.

- *Jag tänker faktiskt på det här uttrycket; Ät där du står. Att det är vi lärare som jobbar kring eleven, vad gör vi; Att vi gör en ALSUP, jag pratar med eleven.*
- *Det är inte någon annans problem utan vi måste tillsammans lösa det här*
- *Nu har vi liksom pratat ihop oss att det finns några grundstrukturer som ska vara lika för alla*
- *Vi har fått arbetslagen att jobba mer. Förut har det varit att det kommit till elevhälsoteamet och kan ni lösa det!?, där rektor, kurator, skolsköterska och... specialpedagog; kan ni lösa det? Men nu har vi en rutin. Börja prata med eleven*
- *Det ska finnas personer i arbetslagen där elevhälsoarbetet främst äger rum*

### Förändrad dialog och arbete inom elevhälsoteamet, EHT

Rektorerna vittnar om att samtalen inom ramen för EHT blivit ”på en annan nivå”. Ambitionen om att ”hålla fast i CPS tänket i elevhälsoteamet” framkommer samt vikten av att CPS inte blir ”något sidospår”. Att man kommit bort från att ”diskutera beteenden och vuxenteorier” eller ett tidigare ”ältande och ältande” av elevers beteenden uttrycks. Upplevelsen om att man ”blivit mycket mycket bättre på att diskutera vad vi faktiskt vet och vad vi har för förväntningar på eleverna” framkommer också.

- *Jag tänker att vi i våra elevhälsomöten... samtalen blir på en annan nivå*
- *Ambitionen har varit att hålla fast i CPS-tänket i elevhälsoteamet*

- *Vi har fått en mycket bättre struktur av våra EHT möten då vi har kommit bort från att diskutera beteenden och vuxenteorier och blivit effektivare. Där jag upplever att vi under många många år satt och ältade och ältade barns beteenden och kom aldrig vidare*
- *Man kan ju inte ha att man sitter på elevhälsoteamsmöten och gör på ett sätt och så är CPS något sidospår, utan de måste ju haka i varandra*
- *Vi har kommit bort från det där att vi diskuterar bara det eleven gör och blivit mycket mycket bättre på att diskutera vad vi faktiskt vet och vad vi har för förväntningar på eleverna*

Rektorerna levererar också uttalanden om förändrade elevhälsorutiner där frågan inom citatet nedan; ”Har du pratat med eleven?” ingår i rutinen. ”ALSUP som en kartläggningsmodell” nämns återkommande, liksom ställa frågor ”utifrån CPS synsätt”. ”Att minska andelen som man gör utan att ha med eleven och öka andelen där eleven är med att ta fram” är ytterligare en ambition.

- *Det är det första vi gör. För ofta har det varit så här när man lyft ärenden till EHT att; Har ni pratat med eleven? Vad säger eleven? Och ofta har man inte gjort det. Så börja där då! Att få in den rutinen.*
- *Att få in CPS i rutinen. Att oj nu när jag är osäker på vad jag ska göra? Alltid hänvisa; Du har det här pappret eller dokumentet att återgå till. Där står det hur du... Man kan använda ALSUP som en kartläggningsmodell när det finns svårigheter*
- *Likadant när vi hade möte med lärarna så utarbetade specialpedagogerna en modell där man ställer frågor när man vill lyfta en elev på EHT, så utgick frågorna från att man skulle göra det utifrån CPS synsätt*
- *Det man i första steget har tittat på att; okey Barn gör rätt om den kan, vad är det för svårigheter? och då är det ALSUP-guiden som gäller*
- *Att minska andelen som man gör utan att ha med eleven och öka andelen där eleven är med att ta fram*

### Ökad självreflektion

En rektor berättar om sin erfarenhet om elever, som efter dialog genom Plan B-samtal, börjat sätta ord på tankar i sitt inre och som ”har börjat reflektera över sig själva”.

- *Jag tycker ju ändå att det som jag har sett och de Plan B samtalen och så som jag har sett så tycker jag att framför allt de barnen har börjat reflekterat över sig själva. De börjar ju se mönster i sitt eget liksom... och dels tror jag att de känner sig lyssnade på. De sätter ord på något... Jag tror att den största effekten är att de själva sätter ord på... får en förståelse för hur de funkar skulle jag säga*

## **Utmaningar i elevhälsoarbetet**

Nedan citat ämnar belysa utmaningar och ”krockar”, men också tillförsikt med att gå från ett mer traditionellt elevhälsoarbete på en mer åtgärdande nivå, till insatser utifrån ett relationellt och salutogent perspektiv:

- *När det är som tyngst så brukar jag prata med mina specialpedagoger och de som driver det här arbetet... Om att vi är i ett stadie där vi krockar åtgärdande som är starkt, med förebyggande och främjande och jag kommer successivt börja hitta en organisation där vi möter båda*

### ”När det brinner till”

Intervjumaterialet vittnar om svårigheten att upprätthålla CPS som förhållningssätt och metod vid ”akuta” situationer eller när man är i någon form av kris. En rektor förmedlar att ”när det brinner till är det lätt att man tappar fokus”. Ytterligare uttalanden vittnar om att rektorerna vid dessa tillfällen möter medarbetare där känslor av att inte vilja ”ha kvar eleven i sitt klassrum” kan väckas till liv. Känslor av att ”bli helt maktlös” framkommer också.

- *När det brinner till så är det lätt att man tappar fokus någon stans och då blir det synd om lärarna och vi lite grand...Då vill man inte alls ha kvar eleven i sitt klassrum, man vill att någon annan ska ta hand om det här*
- *Då blir det lite så att, den här eleven hjälper inte ens CPS på. Man känner att i det läget, och det blir ju så att man har... elever med utmanande beteende som ställer till det för en lärare. Man känner att man inte vet vad man ska göra, att jag blir helt maktlös*
- *Det finns en tydlig skillnad i det akuta, när det rinner till eller man är ledsen*

### Funkar på många men inte alla?

Inom Ekerö kommun har utvärderingsansvaret av CPS från början varit svår att skapa strukturer kring. För- och efterstudier har gjorts ett par gånger per läsår men dessa har inte sammanställts ännu och därmed inte utvärderats. Intervjuguiden inom ramen för detta arbete kom därmed att



inkludera en frågeställning som önskade fånga rektorernas ”känsla” av huruvida antalet elevärenden avseende utmanande beteenden minskat sedan arbetet med CPS påbörjades. I intervjumaterialet tycks rektorernas upplevelse om eventuella effekter av CPS-insatserna vara tvetydiga och gå isär. Nedan citat visar på variationer av uttalanden som förmedlats:

- *Jag har svårt att se konkreta resultat på individnivå*
- *Jag kan inte se att det har minskat. Vi kan inte se den effekten än*
- *Ja jo att dom har minskat men vi har fortfarande elever som utmanar oss*
- *Det har påverkat klimatet, så där kan jag se statistiskt en minskning av antalet allvarliga ärenden. Där kan jag säga att det är inte bara en känsla, det syns, det är mätbart*
- *Genom att vi bemöter elever på ett annat sätt får vi färre elever som är starkt utåtagerande*

Rektorerna förmedlar en upplevelse av att skolorna fortfarande ser svårigheter att hantera ”svåra elever” eller elever med alltför utmanande beteenden. Inom utbildningsuppläggets ramar har CPS-deltagarna uppmuntrats att initialt välja elever med mindre utmanande beteenden. Intervjumaterialet signalerar en kännedom om denna infallsvinkel och därmed en begränsad möjlighet att ha hunnit nå just de här eleverna i dagsläget. En rektor uttrycker att det kanske är därför ”vi inte ser effekten än”.

- *Vi jobbar ju inte med de svåraste i CPS, det kanske någon annan gör, så därför kanske vi inte ser effekten än*
- *Vi har fortfarande elever som utmanar oss och som har stora svårigheter men jag tycker allt att vi har mer kunskap och kompetens i lärargruppen.*
- *Sen har vi ju också några få utanförbarn med extremt beteende*
- *Där har vi fortfarande några svåra barn som vi inte har valt i CPS arbetet än*
- *Sen kan jag fortfarande känna att det finns elever där det inte riktigt räcker till och där det finns utmanande beteende*
- *Jag tror att det blir för komplext liksom att börja med de allra svåraste*
- *Det finns ju, vi har ju fortfarande ett antal elever som har utmanande beteende och som stressar personalen*

## Sammanfattning av resultaten

Resultaten bygger på rektorernas beskrivningar av sina upplevelser av förändringar som skett avseende skolutveckling, pedagogiskt ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet. Inom varje huvudkategori har fyra underkategorier identifierats.

### **Skolutveckling**

Inom huvudkategorin skolutveckling identifierades följande underkategorier: *Förankring av skolans värdegrund*, *Förändrad skolkultur*, *Förändrat skolklimat* och *Utmaningar på organisationsnivå*.

Rektorerna betonar att CPS har haft inverkan på skolans värdegrund. Återkommande refererar de till antagandet ”Barn gör rätt om de kan” och dess elevsyn, som bidrag till en samsyn och ett gemensamt språk. Rektorerna vittnar om att CPS har bidragit till och agerat stöd för dem att ytterligare förankra skolans redan befintliga värdegrund. Att ha en gemensam utgångspunkt har också varit hjälpsamt vid diskussioner om elever eller vid bemötande av elever.

Att CPS som utvecklingsarbete och förändringsarbete som kommit att påverka skolans kultur och klimat på olika sätt uttrycks. Fokus på läroplanens ”mjuka värden” poängteras med hänvisning till elevers delaktighet och inflytande. Inställningen att det är rektors och medarbetarnas ansvar och ”inte någon annans problem” framkommer. Rektorerna vittnar även om en ökad nyfikenhet inom personalgruppen och att medarbetarna ”inte känner sig lika påhoppade längre”. Detta har bidragit till ett ”varmare klimat” där personalen i större utsträckning bjuder på sig själva och där prestigen att ”göra rätt” har börjat klinga av.

Svårigheten att ”säga vad som är vad” när det gäller CPS i förhållande till övrig skolutveckling återkommer i materialet. Att CPS är en ”förebyggande” insats är dock något som rektorerna återkommer till.

Resultaten pekar på organisatoriska utmaningar. Förståelsen av att implementeringsarbetet inte är någon ”quick-fix” uttrycks. Att få in CPS i befintliga dokument och strukturer, att hantera media- och föräldrar med andra värderingar eller att hantera när CPS krockar med andra viktiga utvecklingsprocesser framkommer.

### **Rektors pedagogiska ledarskap**

Inom huvudkategorin rektors pedagogiska ledarskap identifierades följande underkategorier: *Rektor som förebild*, *Rektor som symbolisk ledare*, *Utvecklat ledarskap* och *Utmaningar i rektors pedagogiska ledarskap*.

Rektorerna betonar vikten av samt återkommer till att de är goda ”förebilder” i betydelsen av att leda förändringsarbetet och ”vara CPS” i sitt ledarskap. Egenskaper som att vara stödjande och delaktig benämns som centrala för att vara en god förebild. En stödjande rektor skapar förutsättningar i form av tid, men är också en ledare som kan hoppa in och ta en lektion eller föra CPS-deltagarnas talan vid behov. En delaktig rektor visar inte bara vägen genom att ”hålla i fanan” utan åskådliggör även vikten av CPS som ett prioriterat satsningsområden. Genom att själva delta i befintligt utbildningsupplägg och i skolans lokala kärngrupp förmedlar de detta. Att själva genomföra Plan B-samtal med elever är ytterligare något merparten rektorer beskriver som viktigt.

Ett par rektorer förknippar förebildligheten med att vara en ”symbolisk ledare”. Andra rektorer följer på och poängterar vikten av att de i sitt ledarskap måste stå upp för CPS samt vara tydliga med skolans värdegrund. Vidare förmedlar rektorer att CPS har hjälpt dem att sätta ord på såväl elevsyn som värdegrund, agerat stöd i att framföra vad som är viktigt för dem i sitt ledarskap samt att få med sig sin personal. Höga förväntningar om att även personalen bär CPS elevsyn och värdegrund förmedlas. Att personalen ”ska förändra sig lite grand” och att detta ”syns i mötet med eleverna” förmedlas också.

Utvecklat ledarskap berör stödjande faktorer som identifierats. Att ha en metod att hålla sig i har varit till hjälp och agerat stöd för rektorerna. I ”de svåra samtalen” har förhållningssättet och Plan B-samtalets struktur varit behjälpligt. Förutom att samtal med medarbetare lett till att färre ”känner sig ifrågasatta och går i försvar”, förmedlar rektorerna att även samtal med föräldrar och andra vuxna underlättats.

Resultaten pekar på utmaningar i rektors ledarskap som handlar om svårigheten att ge förutsättningar i form av tid till CPS-deltagarna, men också närvaro och stöd. Att få med övrig personal och involvera dem i CPS tänket är ytterligare ett dilemma. Vidare upplever några rektorer att det blir en utmaning när CPS-satsningen ”krockar” med andra viktiga utvecklingsprocesser, samt att få in CPS i befintliga dokument och strukturer. Då CPS-teamet har burit ansvaret för CPS-implementeringens upplägg och innehåll har ett par rektorer lyft trångmålet med att inte vara den som ”äger hela processen”. Dilemmat som uppstår är att man som chef inte alltid har ”koll på läget” och därmed inte kan ligga ”steget före”.

### **Utveckling av elevhälsoarbetet**

Inom huvudkategorin utveckling av elevhälsoarbetet identifierades följande underkategorier: *Förändrad elevsyn, Förändrat förhållningssätt, Förändrat lärarbeteende* och *Utmaningar i elevhälsoarbetet*. Sammantaget belyser resultaten beskrivningar av *förändringar* av olika

karaktär. Ett före och ett efter gestaltas samt förändringar till och från utifrån olika aspekter avseende elevhälsoarbetet.

Rektorerna berättar om förändringar som förmedlar en förändrad riktning från en exkluderande till en inkluderande elevsyn. Vidare framkommer en förändrad riktning från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv. Exempel på detta är mindre frekventa uttalanden i personalgruppen om att ”eleven besitter ett antal fel som ska korrigeras”. Istället förmedlar rektorerna att de i större utsträckning hör resonemang om hur man kan göra lärmiljön mer tillgänglig eller ställer sig frågor såsom; ”Hur behåller vi eleverna i klasserna? eller ”Vad kan jag göra annorlunda?”. Rektorerna återkommer till att betona vikten av elevernas delaktighet och inflytande och att man bör hitta ”lösningar tillsammans” när problem uppstår.

Resultaten visar på förändringar som rektorerna beskriver som avlastande för dem i sin ledarroll. Det är ”väldigt sällan man kommer idag och vill att jag ska lösa problemen åt någon” är ett exempel på uttalande, där en annan rektor tycker sig höra mindre av; ”Ta den här ungen och flytta bort den, det här klarar inte vi av!”. I större utsträckning tycker sig rektorerna därmed se att lärare ser sig själva som ”ägare av ett problem” före de söker hjälp, vilket underlättar för rektorerna.

Resultaten belyser tydligt såväl ett förändrat förhållningssätt som ett förändrat bemötande av elevers beteende. Även i mer problematiska situationer framkommer exempel där lärarna lärt sig ”att tilltala barnen på ett annat sätt” samt ”bemöta barn med förhållningssätt som inte heller triggas”. Ytterligare exempel på detta är ”färre situationer där lärare står och skriker på elever”, eller att man inte ”sätter sig med en elev för att skälla på honom eller korrigera ett beteende”. Det framkommer dock en skillnad mellan personal som ingår i utbildningsupplägget i CPS och personal som inte gör det. Rektorerna vittnar om att personal som ingår i utbildningsupplägget ”bara löser det” eller har ”förmågan att ställa sig utanför och titta på situationen” medan de som inte är med i CPS upplägget ”hamnar i konflikter med barnen mycket mer och är i konflikt med föräldrar”.

Rektorerna förmedlar att CPS bidragit till en ”riktning i elevhälsoarbetet”. En förändrad syn kopplat till elevhälsoansvar framkommer med betoning på att elevhälsoarbetet ”främst bör äga rum” i arbetslagen. Att man har ”fått arbetslagen att jobba mer” uttrycks. ”Lärarna tar hjälp av varandra på ett nytt sätt” med ett förstärkt kollegialt lärande som följd.

Resultaten visar att lärarna i större utsträckning ”har tänkt till före” EHT och att de är mer ”förberedda” när de kommer till elevhälsomötena. Rektorerna vittnar om en förändrad dialog

under EHT där man med hjälp av terminologin inom CPS kommit bort från ett tidigare ”ältande och ältande” om elevers beteenden. Dialogen under mötet har blivit på ”en annan nivå” där man i mindre utsträckning ”diskuterar beteenden och vuxenteorier”. Vikten av att ”CPS inte blir något sidospår” förs fram samt ambitionen att försöka införliva CPS i elevhälsorutinerna. ”Har du pratat med eleven” är enligt flera rektorer den första primära frågan. Hänvisning till ALSUP som kartläggningsmodell har för flera rektorer blivit ett naturligt inslag i elevhälsoarbetet.

Rektorerna framhåller utmaningar i elevhälsoarbetet och att det blir ”svårt när det brinner till”. Vid akuta situationer, ”när man blir ledsen” eller när man inte klarar av att hantera situationen är det ”lätt att man tappar fokus”. Rektorerna förmedlar då svårigheten med att upprätthålla CPS som förhållningssätt varmed känslan av att ”bli helt maktlös” eller att inte vilja ”ha kvar eleven i sitt klassrum” fortfarande kan infinna sig. Rektorerna beskriver dock att personalen allt oftare och snabbare lyckas ”komma tillbaka” i tanke och handling. Ytterligare utmaningar som rektorerna förmedlar är en upplevelse om att skolorna fortfarande ser svårigheter att hantera ”svåra elever” eller elever med alltför utmanande beteenden.

## Diskussion

Bakgrunden till föreliggande arbete tar avstamp i den nya skollagen som innefattar en ny och samlad elevhälsa, vilken förespråkar att elevhälsan främst ska arbeta med hälsofrämjande och förebyggande insatser (SFS 2010:800, 2 kap. 25§). Detta är en tydlig markering om nya förväntningar på hur elevhälsoarbete bör bedrivas, vilket Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2015:05) bekräftar. Rapporten visar att elevhälsans arbete inte fullt ut motsvarar elevernas behov, då det i stor utsträckning saknas förebyggande och hälsofrämjande insatser, som syftar till att stödja eleverna i att dels utveckla eller bibehålla psykisk hälsa, dels bemöta eller förhindra uppkomst av psykisk ohälsa (2015:05).

Förutom hälsofrämjande och förebyggande insatser ska elevhälsan bedriva insatser på åtgärdande nivå. Samtliga tre insatser bör utövas på organisation-, grupp- och individnivå. Åtgärdande insatser är insatser för att hantera problem och situationer som har uppstått i en organisation, i en grupp eller hos en individ (Vägledning för elevhälsan, 2016). Ett viktigt fokus för elevhälsoarbetet utgör alltså att tillsammans med lärarna kartlägga, analysera och utveckla arbete kring lärmiljöerna, både ur ett åtgärdande perspektiv kring elever i behov av stöd men också ur ett förebyggande och hälsofrämjande perspektiv, för såväl elever i behov av stöd som samtliga elever (Partanen, 2012).

Inför verksamhetsåret 2016 hade barn- och utbildningsförvaltningen i Ekerö kommun flera mål. Ett av målen var att ”förbättra förmågan att arbeta hälsofrämjande och förebyggande för att öka antalet barn och elever som blir behöriga till gymnasiet”.

Syftet med studien är därmed att undersöka rektorers föreställningar om vad implementeringen av CPS under åren 2016-2018 har gett för effekt på det hälsofrämjande och förebyggande arbetet i deras respektive skolor, med avseende på skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete.

I sammanhanget bör det poängteras att CPS som metod även är åtgärdande till sin karaktär. Resultatet inom ramen för det här arbetet tenderar dock belysa indikationer som tyder på skillnad i perspektivbyte, d.v.s ett elevhälsoarbete från ett patogent och kategoriskt perspektiv (Persson, 2002) till ett salutogent, relationellt och kontextuellt perspektiv. Exempel på uttalanden som går i linje med detta är vikten av att ”knyta goda relationer med eleverna”, ”lyssna in eleverna” och visa på en ”nyfikenhet”. Lite lekfullt lockas jag därmed att säga att med stöd av CPS leder perspektivbytet på åtgärdande nivå till att insatserna i större utsträckning sker utifrån relationella och interaktionistiska linser. Ett kartläggningsarbete där skolpersonal söker efter elevers eftersläpande färdigheter och i samtal med elever försöker lösa identifierade olösta problem, tenderar vara ett ”friskt” sätt att närma oss våra elever.

Resultatet visar dock på utmaningar med detta perspektivbyte, vilket nedan och tidigare nämnt, citat kan belysa:

- *När det är som tyngst så brukar jag prata med mina specialpedagoger och de som driver det här arbetet... Om att vi är i ett stadie där vi krockar åtgärdande som är starkt, med förebyggande och främjande och jag kommer successivt börja hitta en organisation där vi möter båda*

Resultaten i den här studien visar på ett komplext samspel mellan olika faktorer som har lett fram till rektorernas upplevelse av förändringar på olika nivåer sedan implementeringen av CPS påbörjades. Det går dock att skilja ut några aspekter som verkar vara av avgörande betydelse. En del av komplexiteten handlar om rektorernas beskrivningar av svårigheten att säga vad som är vad när det gäller CPS i förhållande till övrig skolutveckling. Förändringsarbete i sig kan upplevas som något positivt och därför blir det svårt att uttala sig om det handlar om implementeringen av CPS som metod, eller om mer generella effekter av implementeringsarbetet i sig som har bidragit till förändringar.

Resultaten bygger på rektorernas beskrivningar av sina upplevelser av förändringar som skett avseende skolutveckling, pedagogiskt ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet och kommer att åskådliggöras i enlighet med dessa tre övergripande teman och dess underteman:

### **Skolutveckling**

Inom huvudkategorin skolutveckling identifierades följande underkategorier: *Förankring av skolans värdegrund*, *Förändrad skolkultur*, *Förändrat skolklimat* och *Utmaningar på organisationsnivå*. (Reflektioner kring underkategorin *Utmaningar på organisationsnivå* ventileras under rubriken *Utmaningar och dilemman*).

Rektorerna förmedlar genomgående att CPS har bidragit till en *förankring av skolans värdegrund* och elevsyn. Med stöd av CPS menar rektorerna att de fått hjälp att ytterligare sätta ord på sin redan befintliga värdegrund, förmedla vad som är viktigt för dem i sitt ledarskap och att få med sig sin personal. Antagandet ”Barn gör rätt om de kan”, att rektor som ledare bär ”CPS on the table” eller Plan B-samtalets inledningsfras; ”Jag har märkt att... Vad är det som händer?” är uttryck som dryftas flitigt inom utbildningsuppläggets ramar och som såväl rektorer som lärare redan idag visar prov på av att ha internaliserat. Detta har lett till en samsyn och ett gemensamt språk, vilket ligger i linje med tidigare forskningserfarenheter som visar att varaktiga förändringar i organisationer har en kognitiv-språklig dimension som bygger på omdefinitioner av begrepp och företeelser som format tidigare vanor och traditioner. Någon måste säga eller göra något annorlunda för att det ska bli tal om implementering, förbättring eller effektivisering (Schein, E. 1988; Russberg & Angelis, 2018). Att Greene har utvecklat en manualbaserad metod bidrar med stor sannolikhet också, då dess tydlighet hjälper till att konkretisera tänkandet och handlandet. Rektorerna lyfter nämligen det positiva med att ha en ”metod att hålla sig i”.

Vidare ingår i chefernas utbildningsupplägg dialog kring strategiska och organisatoriska frågor med möjlighet till kollegialt lärande och nätverksarbete mellan kommunens rektorer. Vid studiegruppsträffarna ges rektorerna möjligheten att föra en dialog kring elevsyn, värdegrund och hur de på ledningsnivå ytterligare kan förankra CPS i sina verksamheter. Detta ligger i linje med Ekerlid och Hellgren (2017) som skriver att om arbetet med CPS inte begränsas till en samtalsmetod utan breddas till att handla om värdegrund, bemötande och elevsyn finns sannolikt bättre förutsättningar att befästa arbetet. Ekerö kommuns implementeringsupplägg, med rektorernas deltagande i studie- och kärngruppsupplägg, tenderar därmed involvera samtliga aspekter som Ekerlid och Hellgren förmedlar som viktiga för ett vidmakthållande.

För att kunna förändra en organisation, dess kultur och medarbetare på ett effektivt sätt krävs, som tidigare nämnts, ett förändringsarbete som bygger på en långsiktighet (Hargreaves & Fullan, 2013; Russberg & Angelis, 2018; Larsson & Löwstedt, 2014, Fullan, 2015). Ekerö kommuns utbildningsupplägg bygger just på att få in denna långsiktighet i syfte att ytterligare öka möjligheten till vidmakthållande av förändringsarbetet (Socialstyrelsen, 2012). Genom att varje enskild rektor anmäler nya CPS-deltagare varje år, vilka påbörjar sin tre-åriga s.k. tågresa, säkras tanken om ett långsiktigt perspektiv.

Barn- och utbildningsförvaltningens initiativ till att koppla det kommunövergripande målet med CPS till skolornas digitala system för barn- och elevhälsoarbete, DF-Respons, är ytterligare ett sätt att säkerställa vidmakthållandet av CPS. Under tiden för intervjuerna hade dessa processer ännu inte hunnit introduceras på skolorna. Eftersom endast en rektor benämnde DF-Respons under intervjuerna kan inga slutsatser göras. Däremot visar detta på goda förutsättningar att inom en snar framtid kunna belysa kvantitativa och kommunövergripande mått avseende CPS med förhoppningen om påverkan på elevers lärande och skolans resultat.

Rektorerna beskriver också att CPS som förändringsarbete eller utvecklingsarbete bidragit till en förändrad *skolkultur* och *skolklimat*. Rektorerna skildrar ett varmare klimat där personalen exempelvis visar en ökad nyfikenhet inför varandra och att personalen inte känner sig lika påhoppade eller ifrågasatta längre. Resultatet visar också att rektorerna har höga och tydliga förväntningar på att även medarbetarna bär den elevsyn och värdegrund som CPS vilar på och att lärarna, som en rektor uttryckte, förändras lite grand. Detta ligger i linje med tidigare forskningserfarenheter kopplat till betydelsen av kulturella värden och PESOK, som förenklat handlar om skolledningens och lärarnas förväntningar, samt normer och handlingsmönster och att dessa har betydelse för skolutveckling i framgångsrika skolor (Grosin, 2003; Berg, 2011). En rektor, inom ramen för den här studien, uttryckte exempelvis att skolutveckling handlar om en förändrad kultur och elevsyn. Rektorerna belyser även vikten av ”mjuka värden” med hänvisning till elevers delaktighet och inflytande. Elever som får möjlighet att möta lärare i Plan B-samtal ges en god möjlighet till inflytande då dess primära syfte är att lyssna in elevens röst och göra eleven delaktig i beslut och lösningar som berör honom/henne. Resultaten går i linje med läroplanen som anger att rektor har ett särskilt ansvar för bl.a. att skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas (Skolverket, 2017).



## **Pedagogiskt ledarskap**

Inom huvudkategorin rektors pedagogiska ledarskap identifierades följande underkategorier: *Rektor som förebild*, *Rektor som symbolisk ledare*, *Utvecklat ledarskap* och *Utmaningar i rektors pedagogiska ledarskap*. (Reflektioner kring underkategorin *Utmaningar i rektors pedagogiska ledarskap* ventileras under rubriken *Utmaningar och dilemman*).

I nuvarande styrdokument för skolan har rektor ett än tydligare ansvar för det pedagogiska ledarskapet i skolan och för att leda elevhälsans arbete. Elevhälsans uppdrag är att stödja elevernas utveckling mot målen och bidra till goda lärmiljöer (SFS 2010:800). Inom ramen för Ekerö kommuns implementeringsupplägg deltar, som tidigare nämnts, samtliga sex rektorer och flertalet bitr. rektorer i det tre-åriga utbildningsupplägget. Här ges möjligheten att såväl förändra som förändras (Schein, E. 1988; Russberg & Angelis, 2018).

Resultatet visar en betoning på att rektorerna bör vara goda *förebilder* i betydelsen av att leda förändringsarbetet och ”vara CPS” i sitt ledarskap. Resultaten belyser att detta främst handlar om att bära CPS som värdegrund, att visa vägen, att själv vara delaktig och om vikten av sin egen förståelse och stödjande roll i syfte att underlätta för lärarna. Resultatet speglar också en förebildlighet som kan länkas samman med en benämning som flera rektorer uttalat d.v.s vikten av att även vara *en symbolisk ledare*, som förstärker vikten av en rektor som ”tagit ställning” och visar att hen tror på CPS. Rektorernas deltagande i utbildningsupplägget, vilket en rektor benämner som just en av ”framgångssagorna i CPS”, lyfts fram med betoning på att rektorerna själva får utföra Plan B-samtal, erhålla feedback på sina Plan B-samtal samt ta del av kollegors Plan B-samtal. Genom dessa aktiviteter får rektorerna inblick i CPS-arbetet ”så de vet vad lärarna pratar om”. Vidare kan rektorerna leda sina medarbetare på ett konstruktivt sätt när de erhållit kännedom om metoden och dilemman som kan uppstå i arbetet under såväl ALSUP-kartläggningsprocessen som under Plan B-samtalet där eleven varit involverad. Rektorernas involvering i kompetensutvecklingen går i linje med Hargreaves och Fullans (2013) forskning. De hävdar att rektorer som faktiskt når resultat är de som fungerar fullt ut som pedagogiska ledare. Med detta menar Hargreaves och Fullan att rektorer inte bara försöker genomföra sin vision utan genomför den tillsammans med sina lärare som en i gruppen som driver förändring. Vidare ligger resultaten i linje med tidigare forskning som visar att det är svårt att få till en förändring i skolan om inte rektor driver utvecklingen framåt (Liasidou & Antoniou, 2013). Inom ramen för de lokala kärngruppsträffarna får rektorerna och lärarna möjlighet att mötas under liknande premisser, där de kan föra en dialog om CPS-relaterade aktiviteter och behov på sin unika skolenhet. Det kan vara hur deltagarna kan stödja rektorn i den lokala CPS-

implementeringen, att titta på ett Plan B-samtal tillsammans eller fördjupa diskussioner om en ALSUP-kartläggning som en lärare brottas med mm. Detta styrks av Scherp (2003) som menar att skolutveckling kan stödjas genom att skapa lärmiljöer för lärare som leder till fördjupad kunskap om de problemområden lärarna möter i sin vardag.

För att förändringsarbete ska lyckas är den tredje utvecklingsfasen, användning, central med dess tre faktorer; kompetens hos användarna, en stödjande organisation samt ett effektivt ledarskap. Tillsammans med metodtrohet skapar dessa faktorer bättre förutsättningar för att den nya metoden används som det var avsett (Socialstyrelsen, 2012). Implementeringsupplägget inom Ekerö kommun med dess studiegruppsupplägg skapades initialt bl.a. för att erbjuda en likvärdig utbildning där metodtrohet kan utvecklas i syfte att nå god kompetens hos användarna. Rektorens utsagor i resultatet ovan tenderar att styrka detta när de exempelvis förmedlar stödet de fått genom att ha en metod att hålla sig i, att deras praktiska delaktighet gett positiva ringar på vattnet och att de ser en skillnad mellan de medarbetare som gått utbildningen och de som inte gått utbildningen.

Även Svedberg (2016) talar om nivåer och menar att pedagogiskt ledarskap behöver göras systematiskt på tre nivåer; där rektor skapar förutsättningar för elevers och lärares undervisning, stärker professionen genom att leda lärares kollegiala lärande samt analyserar sambanden mellan metoder, elevers lärande och skolans resultat. Genom att rektorerna inom ramen för det här arbetet ger förutsättningar till kollegialt lärande via deltagande i studiegrupper och att de själva medverkar vid såväl studiegrupper som kärngrupper, medverkar de till Svedbergs två första nivåer. Att rektorerna försöker ge CPS-deltagarna 90 min. CPS-tid/vecka, arbetar för att få in CPS i tjänstefördelning, utvecklar elevhälsorutiner, införlivar CPS i befintliga dokument mm. är ytterligare tecken på systematik i enligt med dessa nivåer för pedagogiskt ledarskap. Kornhall (2014) tenderar vara passande att referera till i sammanhanget då han menar att verklig skolutveckling handlar om och förutsätter att skolor etablerar nya rutiner och tankesätt. För att detta ska ske måste rektorer och lärare få tid att reflektera, diskutera och pröva sig fram och etablera nya vanor och nya metoder i sitt dagliga arbete.

Svedbergs (2016) tredje nivå handlar om att analysera sambanden mellan metoder, elevers lärande och skolans resultat. Barn- och utbildningsförvaltningens initiativ till att koppla det kommunövergripande målet med CPS till skolornas digitala system för barn- och elevhälsoarbete, DF-Respons, har benämnts tidigare och kan med stor sannolikhet komma att vara behjälpligt när processerna införlivats och går att utvärdera under 2019.

*Utvecklat ledarskap* belyser uttalanden om att CPS har varit behjälpligt för att kunna ta de ”svåra samtalen” och att metoden därmed givit rektor stöd ”i mötet med andra vuxna”, såsom personal och vårdnadshavare. Ett par rektorer förmedlar även att CPS har agerat stöd i samtal vid medarbetarsamtalen och i rekryteringsprocessen. Då endast ett fåtal rektorer benämnt dessa forum går det inte att dra några slutsatser i frågan. Utvecklat ledarskap kommer också att belysa flertalet rektorers krav och förväntningar på att personalen bör bära CPS som värdegrund och förhållningssätt samt att personalen förändras något genom arbetet med CPS och att detta visar sig i deras sätt att bemöta eleverna. ”Det är liksom inte förhandlingsbart” är ett citat som signalerar en rektors ställningstagande i frågan. Vikten av höga och tydliga förväntningar har belysts tidigare under temat skolutveckling och ligger i linje med forskningserfarenheter kopplat till betydelsen av kulturella värden och PESOK och dess betydelse för skolutveckling i framgångsrika skolor (Grosin, 2003; Berg, 2011).

### **Utveckling av elevhälsoarbetet**

Inom huvudkategorin utveckling av elevhälsoarbetet identifierades följande underkategorier: *Förändrad elevsyn*, *Förändrat förhållningssätt*, *Förändrat lärarbete* och *Utmaningar i elevhälsoarbetet*. (Reflektioner kring underkategorin *Utmaningar i elevhälsoarbetet* ventileras under rubriken Utmaningar och dilemman).

Resultatet visar genomgående att rektorerna kan se en förändring avseende personalens *elevsyn* samt en förändring avseende deras *förhållningssätt*. Rektorerna beskriver genomgående att de i större utsträckning ser ett förändrat bemötande av elevers beteende. Även i mer problematiska situationer framkommer exempel där personalen lärt sig att tilltala eleverna på ett annat sätt samt ”bemöta barn med förhållningssätt som inte heller triggas”. Ytterligare exempel på detta är ”färre situationer där lärare står och skriker på elever” eller att man inte ”sätter sig med en elev för att skälla på honom eller korrigera ett beteende”. Resultaten ligger i linje med transaktionsteorin, som Greene tar sin utgångspunkt i, där en förbättring av samspelet mellan lärare och elev är central och där båda är inkluderade i arbetet för en problemlösning (Greene, 2012). Ett exempel på detta är en rektor som beskriver vikten av att man tillsammans med eleven måste hitta en lösning som håller över tid och som gör att det går bättre för eleven. Att Plan B-samtalen lett till att eleverna börjat reflektera över sig själva uttrycks också av en rektor. Utsagorna tenderar att vara ett resultat av ett utvecklat och ömsesidigt samspel mellan lärare och elev i transaktionsteoretisk anda. Detta ligger i linje med tidigare forskningserfarenheter och studier (Pollastri, 2013; Lehtinen, 2014; Ekerlid & Hellgren, 2017) som formulerar att CPS leder till ett annat förhållningssätt och att lärare ändrar sitt beteende mot eleverna. En rektor

belyser detta genom följande exempel där hen kopplar personalens förändring i förhållningssätt och bemötande till skolutveckling:

- *Jag tror att vi har lärt oss att tilltala barnen på ett annat sätt... och då blir det ju ett förebyggande... för man kanske inte hamnar i de här stora konflikterna med elever om man förhåller sig så här till eleverna, och det tycker jag är skolutveckling*

Trots denna förändring avseende förhållningssätt och bemötande av eleverna framträder en skillnad i resultatet, kopplat till rektorernas syn på personal som ingår, respektive inte ingår i utbildningsupplägget. Rektorerna vittnar om att personal som ingår i CPS-upplägget fått bättre verktyg och bemöter eleverna på ett mer konstruktivt och positivt sätt.

Rektorerna förmedlar att personal som inte ingår i utbildningsupplägget å andra sidan saknar verktyg i mötet med eleverna samt ”hamnar i konflikter med barnen mycket mer och är i konflikt med föräldrar”. Resultatet tenderar därmed visa att personal som ingår i utbildningsupplägget i större utsträckning uppnått en förbättrad interaktion med eleverna. Detta styrks även i Lehtinen (2015) där lärarna förmedlade att relationen till eleverna förbättrats. Basse Fisker och Colding Lagermann (2017) fann även i sin studie att lärarna upplevde ett kvalitativt lyft avseende förmågan att hantera svårigheter med elever.

Relationen till läraren är därmed avgörande för elevers framgång i skolan (Hattie, 2009, Pianta, 1999). Inom ramen för detta arbetet saknas frågeställningar och belägg för huruvida CPS som förhållningssätt och metod har inverkan på elevers måluppfyllelse. Vad som däremot torde kunna sägas är att eftersom relationen till läraren är avgörande för elevers framgång i skolan och belägg finns för att CPS bidrar till en förbättrad lärar-elev-relation, så kan CPS ses som en viktig pusselbit bland många, i arbetet med att höja kunskapsresultaten. Detta gör CPS bland annat genom att man löser direkta skolproblem, samt indirekt genom att det är ett förhållningssätt och en metod som förbättrar relationen mellan lärare och elever i skolan, vilket vi vet är en viktig faktor för lärandet.

Rektorerna har genomgående förmedlat att CPS bidragit till en riktning i elevhälsoarbetet. Resultatet tenderar att visa ett *förändrat lärarbete* där rektorerna levererar utsagor som visar att lärarna har börjat reflektera över vad de själva och arbetslaget kan göra annorlunda för att stimulera och utveckla elevernas lärande. Rektorerna förmedlar också att lärarna i ökad grad, själva eller i samarbete med sina kollegor, tar ansvar för elevärenden före kontakt tas med rektor eller elevhälsoteamet. ”Det är ingen som gnäller längre” uttrycker exempelvis en rektor. Rektorerna tycker sig också se en minskning av tendensen att förlägga ansvaret för eleven på

någon annan. Detta kan kopplas till en rektor vid en amerikansk skola som upptäckte CPS när allt kändes hopplöst. Hon insåg att oavsett hur många disciplinära åtgärder eleverna utsattes för så skulle ingenting förändras. Hon kom fram till att hon själv behövde förändras i sitt sätt att se och bemöta de här eleverna (Greene, 2017).

Resultaten visar därmed att lärarna har börjat dra nytta av varandra på ett nytt sätt. Det kollegiala samarbetet har därmed förstärkts vilket är ytterligare en nyckel till att utveckla och stärka lärarnas professionalitet, som enligt Hattie (2009) är en framgångsfaktor. Strukturen i Ekerö kommuns implementeringsupplägg bjuder upp till ett kollegialt samarbete och därmed kollegialt lärande på såväl chefsnivå som lärarnivå. Att det är en kommunövergripande satsning som chefen för barn- och utbildningsförvaltningen initierat och tydligt stödjer är enligt Timperley (Ersgård, 2017) positivt. Timperley betonar nämligen vikten av att skolchefen skapar förutsättningar för en gemensam kollegial kompetensutveckling.

I rektorernas beskrivning av ett ökat kollegialt samarbete framkommer det i rektorernas utsagor att lärarna kommer mer förberedda till elevhälsomöten, EHT. Resultatet vittnar också om en förändrad dialog under EHT där flertalet rektorer förmedlar att man med hjälp av terminologin inom CPS kommit bort från ett tidigare ”ältande och ältande” om elevers beteenden. Dialogen under dessa möten har delvis blivit på ”en annan nivå” där man i mindre utsträckning ”diskuterar beteenden och vuxenteorier”. Rektorerna levererar med andra ord flertalet berättelser som tenderar att visa att det kategoriska perspektivet, som förlägger svårigheter inom eleven, börjar minska. Detta ligger i linje med Lehtinen 2014, som skriver att rektorerna tycker sig se en förändring i hur personal pratar om elever med svårigheter och att man försöker förstå problem och lyssna in elevers synpunkter på ett annat sätt under elevhälsomöten.

Kan detta, på liknande sätt som tidigare nämnts inom ramen för underrubriken *Förankring av skolans värdegrund*, vara ett tecken på en ny samsyn och ett gemensamt förändrat språkbruk inom ramen för EHT? Det faller sig lockande att på sikt kunna bekräfta detta, då det ligger i linje med tidigare forskningserfarenheter som visar att varaktiga förändringar i organisationer har en kognitiv-språklig dimension som bygger på omdefinitioner av begrepp och företeelser som format tidigare vanor och traditioner (Schein, E. 1988; Russberg & Angelis, 2018) Enligt Russberg och Angelis (2018) måste människan säga eller göra något annorlunda för att det ska bli tal om implementering, förbättring eller effektivisering, vilket det redan i dagsläget finns tecken på vid analys av rektorernas utsagor om dialogen som förs inom ramen för EHT.

Utifrån ett transaktionellt perspektiv blir det naturligt att belysa vikten av att skolor inte ser på elever utifrån ett patogent och kategoriskt perspektiv, utan istället belyser elever utifrån ett salutogent, relationellt och kontextuellt perspektiv. Arbetet med CPS tenderar att se på elever och belysa dem genom, i mitt tycke, ”friska ögon”. Att under kartläggningsarbetet försöka identifiera eftersläpande färdigheter med hjälp av ALSUP, istället för att beskriva beteendeproblem och diskutera diagnoser (Hjörne, 2014) känns hjälpsamt och sunt. Eftersom ALSUP-kartläggningen sätter strålkastarljuset på förväntningar som elever har svårt att svara upp till i lärmiljön kommer kartläggningsprocessen även att identifiera eventuella olikheter kopplat till gränssättning och förväntningar på eleven i arbetslaget. I och med detta blir den dialog som Hjörne (2014) speglade som eftersatt, d.v.s diskussion om förändringar i skolans verksamhet, belyst.

Elever med svårigheter att hantera sina affekter får det ibland mycket svårt inom skolans värld, eftersom deras ibland kraftfulla och utmanande beteenden, utmanar personalens förmåga att hantera sina egna affekter. Affekter som de i sin tur har svårt att hantera. I detta sammanhang blir det väsentligt att ta ytterligare ett grepp om det transaktionella perspektivet då studier även visar på vikten av goda lärar-elevrelationer och dess inverkan på lärarens välmående och minskad stress. Jantine et al., (2011) framför att de flesta studier som gjorts främst har undersökt den viktiga lärare-elev-relationen utifrån barnets perspektiv. Tankar framförs om att lärare har grundläggande behov av att själva ha en god relation till sina elever. Lärarna internaliserar erfarenheterna som görs i relation med eleven, vilka bildar inre modeller som senare agerar vägledning avseende emotionell respons i senare elevrelationer.

### **Sammanfattande slutsatser**

Sammanfattningsvis visar resultaten enligt medverkande rektorer, att implementeringen av CPS har bidragit till att utveckla ett förebyggande och hälsofrämjande arbete inom deras respektive skolor, med avseende på skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete.

Hälsofrämjande arbete syftar till att stärka eller bibehålla människors fysiska, psykiska och sociala välbefinnande. Förebyggande arbete handlar om att minska risken för ohälsa (Vägledning för elevhälsa, 2016). Rektorernas utsagor inom ramen för denna studie speglar aktiviteter som går i riktning mot att stärka välbefinnande samt att minska risken för ohälsa. Eftersom CPS även är en åtgärdande insats har en tanke väckts om att resultaten speglar en skillnad i perspektivbyte på åtgärdande nivå. Ett perspektivbyte som utgår från ett mer salutogent, relationellt och kontextuellt perspektiv. Detta i enlighet med den nya skollagens

intentioner om elevhälsans utgångspunkter avseende såväl hälsofrämjande som förebyggande och åtgärdande insatser.

Elevhälsan är en resurs i arbetet för en hälsofrämjande skolutveckling. Begreppet *hälsofrämjande skolutveckling* används av Skolverket för att beteckna att hälsoarbete i skolan är en del av en långsiktig skolutvecklingsprocess (Vägledning för elevhälsan, 2016). Resultatet inom ramen för det här arbetet tenderar därmed också att belysa att Ekerö kommuns implementering av CPS är ett bidrag på vägen mot en hälsofrämjande skolutveckling.

### **Utmaningar och dilemman**

Rektorerna uttrycker en förståelse för att implementeringsarbetet inte är någon ”quick-fix”. Att få in CPS i befintliga dokument och strukturer, att handskas med media och vårdnadshavare med andra värderingar eller att hantera när CPS krockar med andra viktiga utvecklingsprocesser såsom exempelvis Läslyftet framkommer. Rektorerna förmedlar också utmaningen i sitt pedagogiska ledarskap med att ge medarbetarna förutsättningar i form av tid att arbeta med CPS, men också att visa på sin närvaro och stöd. Detta dilemma beskriver även Lehtinen (2015) samt Basse Fisker och Colding Lagermann (2017). Att få med övrig personal och involvera dem i CPS tänket är ytterligare ett dilemma som rektorerna berättar om, vilket även det ligger i linje med Basse Fisker och Colding Lagermanns (2017) utvärdering.

Rektorerna framhåller utmaningar i elevhälsoarbetet och att det blir ”svårt när det brinner till”. Vid akuta situationer eller när man inte klarar av att hantera situationen är det ”lätt att man tappar fokus”. Känslan av att ”bli helt maktlös” eller att inte vilja ”ha kvar eleven i sitt klassrum” kan då fortfarande infinna sig. Rektorerna beskriver dock att personalen allt oftare och snabbare lyckas ”komma tillbaka” i såväl tanke som handling.

Greene utvecklade sin modell i syfte att klara av att bemöta s.k. explosiva barn. Resultatet från denna studie belyser olika bilder om huruvida utmanande beteenden har minskat inom verksamheterna eller ej. Flertalet rektorer förmedlar att de fortfarande ser svårigheter att hantera de ”svåraste eleverna”. En möjlig förklaring till detta kan vara att CPS-deltagarna inom utbildningsuppläggets ramar har uppmuntrats att initialt välja elever med mindre utmanande beteenden. Tanken är att socialisera in CPS-deltagarna i metoden på ett bra sätt, men detta kan eventuellt ha påverkat rektorernas bild. Rektorerna hade möjligtvis varit mindre positiva till metoden om de från lärarna fått höra utsagor om större motstånd och svårigheter, som eventuellt hade varit följden i mötet med de mer utmanande eleverna. En spännande reflektion som görs

är därmed att Greenes initiala intention, om att klara av att bemöta de explosiva eller mest utmanande eleverna, inte har kunnat belysas inom ramen för den här studien.

Inom ramen för CPS-implementeringen har skolpsykologernas tidigare goda möjligheter att erbjuda lärare och arbetslag konsultativa insatser tydligt begränsats. Eftersom merparten av elevhälsans psykologiska resurser ingår i CPS-teamet med dess omfattande uppdrag har skolorna under en längre period haft begränsad tillgång till skolpsykologer. Vidare har försök att rekrytera skolpsykologer grusats, vilket inneburit att skolans möjligheter att få hjälp att hantera elever, som beskrivits som svåra för CPS, minskat istället för att ses som ett nödvändigt komplement till CPS.

Förutom en minskad tillgänglighet avseende konsultativa insatser har skolpsykologerna inte heller haft möjlighet att delta vid EHT-möten i samma utsträckning som tidigare. Under en längre period har dessa möten främst företrätts av skolsköterskor och skolkuratorer och i viss mån även specialpedagoger, vilka därmed varit mer ”synligt” tillgängliga på skolorna. Tecken finns på att jurisdiktionen för skolpsykologernas egna konsultativa insatser, i syfte att tillföra specifik psykologisk kompetens, är hotad. Detta eftersom såväl skolkuratorer som specialpedagoger under den här perioden genomgått kompetensutveckling inom handledningsmetodik för att i större utsträckning erbjuda detta på skolorna. Skolpsykologernas fysiska frånvaro har därmed skapat en öppning för övriga yrkesgrupper att ta plats på den handledande/konsultativa arenan. Med denna bakgrund torde det vara högst väsentligt att skolkuratorer, specialpedagoger och skolpsykologer inom en snar framtid för en dialog om likheter och skillnader kopplat till sina handledande/konsultativa insatser. Detta i syfte att bringa klarhet i vad elevhälsans olika professioner kan erbjuda ute på skolorna, i enlighet med elevhälsans uppdrag om att vara en konsultativ och handledande aktör. Inom ramen för ett sådant samtal kunde det också vara värdefullt om alla professioner inom elevhälsan, inklusive skolpsykologen, bibehåller och utvecklar sin egen specifika kompetens och sitt eget yrkesspråk.

Efter ovan reflektioner, om en längre period med skolornas begränsade tillgång till skolpsykologer, blir det naturligt att referera till Partanen (2012). Partanen skriver att det behöver finnas en acceptans för att ett annat, mer hälsofrämjande arbete initialt tar mer tid i anspråk, men att ett systematiskt arbete på sikt kan leda till färre akutlösningar och minskad tidsbrist. Verksamhetschefen vid den centrala elevhälsan hade en god strategisk tanke när CPS-implementeringen initierades. Bedömningen gjordes att låna skolpsykologerna till CPS-implementeringen och dess systematiska arbete för att, som Partanen skriver, på sikt få färre



akutlösningar och minskad tidsbrist. Den slutsats som görs är att de förändringar och bidrag till skolutveckling, som resultatet vittnar om, inte hade kommit lika långt och inte haft möjlighet att inkludera den mängd rektorer och skolpersonal, om inte verksamhetschefen vågat göra denna djärva satsning.

En reflektion som gjorts under skrivprocessen gång är huruvida implementeringsarbetet av CPS i kommunens skolor verkligen **har** bidragit till skollagens intentioner om en samlad central elevhälsa som primärt fokuserar på främjande och förebyggande insatser? Att förändringsarbetet har bidragit till förändring och skolutveckling på olika sätt visar resultaten i den här studien. Däremot saknas berättelser som vittnar om just den *samlade* elevhälsans betydelse för förändringsarbetet, undantaget CPS-teamet som är ansvariga för samt håller i kompetensutvecklingens alla delar. Övriga professioner inom elevhälsan nämns inte mer än undantagsvis. Ett par rektorer poängterar dock vikten av att hela elevhälsoteamet införlivar kunskapen om CPS för att inte ”hamna på ett sidospår”, vilket inkluderar elevhälsans professioner. En tänkbar förklaring till att elevhälsans olika professioner inte har synliggjorts eller benämnts kan delvis bero på byte av verksamhetschef för den centrala elevhälsan under vt-2017. Av naturliga skäl var det svårt för den nya verksamhetschefen att genast ta vid och bära CPS på samma sätt som verksamheten var van vid. Ett exempel var svårigheter att få till kärngruppsträffar. Vidare verkade det vara svårt att hålla samma höga förväntningar på den centrala elevhälsans CPS-deltagare, som rektorerna hade på sina CPS-deltagare och som resultatet vittnar om. Konsekvensen har blivit att det finns tecken på att CPS-deltagare ute på skolorna har kommit längre än CPS-deltagare inom den centrala elevhälsan avseende inlämnade Plan B-samtal. Att en övergripande dialog kring CPS och dess värdegrund också minskade inom den centrala elevhälsan under en period kan också ha påverkat. Greene (personlig kommunikation, Oslo, okt., 2016) förmedlar tydligt att ”learning Plan B is doing Plan B” samt att chefer ständigt måste ha ”CPS on the table” för att lyckas med implementeringsarbetet. Detta kan ha bidragit till att den *samlade* elevhälsans personal inte uppmärksammats av rektorerna och därmed berörts under intervjuerna. Vikten av att lärare har höga förväntningar på eleverna för en god utveckling har belyst tidigare (Hattie, 2009; Scherp, 2013; Ekholm m.fl., 2000). En naiv hypotes görs om att detsamma gäller mellan chef och medarbetare, men belegg för detta ryms inte inom ramen för denna uppsats. Det finns dock goda förutsättningar för att CPS-deltagare och övriga medarbetare inom den centrala elevhälsan i större utsträckning kommer att kunna stödja och bidra till att upprätthålla redan existerande process. Delaktighet i redan befintligt utbildningsupplägg, kontinuerligt schemalagda

kärngruppsträffar och att den centrala elevhälsan nu har en tydlig plan för att hela tiden involvera fler medarbetare i upplägget talar för detta. Vidare finns beslut om att prova redan befintligt utbildningsupplägg, men under en kortare tidsperiod, enbart för elevhälsans professioner. Detta med start vt-2019, då Tåg 3 rullar ut från perrongen med resterande skolenheter inom Ekerö kommun.

Att främja det relationella perspektivet handlar till stor del om att främja och stödja lärare i ett förändrat förhållningssätt. Därmed lyckas enheter som införlivat kunskap och kompetens om CPS att successivt klara sig själva med hjälp av studiegruppsupplägg samt deltagande i kärngrupp. Detta kommer inte som en överraskning utan hela implementeringsupplägget bygger på att CPS-deltagare utbildas för att bli s.k. "självständiga utövare" inom ramen för det tre-åriga utbildningsupplägget. Det som slår mig är dock att satsningen som var ämnad att agera stöd eller en metod för en utvecklad elevhälsa, för ett mer främjande och förebyggande arbete, inte synliggörs i rektorernas berättelser. Enligt rektorernas utsagor tenderar skolpersonalen att klara sig utan elevhälsans personal när det gäller CPS, undantaget CPS-teamets insatser om chefsstöd och utbildningsupplägg. I skrivarbetets slutskede blir det tydligt för mig att intervjuguiden torde ha inkluderat frågeställningar som belyste och fångade rektorernas upplevelse om den samlade elevhälsans roll och stöd inom ramen för implementeringsprocessen.

### **Kritisk reflektion**

Under intervju- och skrivprocessen har det varit ett dilemma att, som representant i CPS-teamet, vara involverad i implementeringsarbetet på olika nivåer och samtidigt inta en neutral hållning. Ansträngningar till distanserat reflekterande har gjorts aktivt, vilket successivt upplevts som allt lättare. Att studiegruppstillfällena och kontakt med CPS-deltagare var avslutad inför sommaruppehållet under skrivprocessens slutskede var behjälpligt för att öka distansen. Denna iakttagelse bidrog bl.a. till att databearbetningen gjordes med extra stor nogsamhet för att minska risken för partiskhet och förutfattade meningar.

Ytterligare en reflektion har handlat om rektorernas bild av mig som representant i CPS-teamet och ansvarig för implementeringsarbetet. En öppenhet inför tanken om att rektorerna varit måna om att förstärka det goda med CPS har varit högst närvarande, med risk för påverkan på resultatet. Vidare ses det även som tänkbart att en önskan hos rektorerna, om att upprätthålla en bra arbetsallians med mig, också kan ha medverkat till positiva utsagor. Båda dessa faktorer kan ha påverkat resultatet.

Eftersom resultaten och rektorernas utsagor övervägande varit positiva är det högst väsentligt att även framföra en reflektion om urvalet av rektorer. Anmälan om deltagande i CPS-implementeringen byggde på frivillighet. Intervjumaterialet kom senare att belysa att flera av rektorerna som valde att "hoppa på tåget" redan säger sig ha värderingar och en elevsyn som stämmer in på Greenes teorier. I grunden är detta bra då strategi för skolutveckling enligt Berg (2011) måste vara väl förenlig med de kulturella värden som dominerar på en skola där skolutvecklingen är tänkt att äga rum. Om det inte är så uppstår processer som är kontraproduktiva i förhållande till utvecklingsarbetets syfte.

Fastän anmälan om deltagande i CPS-implementeringen initialt byggde på frivillighet har det under processens gång smugit sig in förväntningar från förvaltningsledningens sida, om att resterande skolenheter involveras. Nyfikna funderingar på om det inom rektorsgruppen finns känslor om en implementering av "top-down"-karaktär har funnits, men inom ramen för denna studie lyser eventuella tankar av denna karaktär med sin frånvaro.

Sammantaget behöver denna studies begränsade urval tas i beaktande och mer omfattande undersökningar i svensk skola skulle behövas för att ytterligare svara på frågor om metodens effektivitet och användbarhet.

### **Psykologens roll i skolans implementeringsarbete**

Av elevhälsans olika professioner är skolpsykologen den profession som i sin grundutbildning erhåller mest teori om grupp- och organisationsutveckling. Eftersom förändrings- och implementeringsarbete kräver kunskap inom dessa kunskapsfält torde skolpsykologen därmed vara en god aktör vid implementeringsinsatser inom skolan som organisation, men även med fördel inom organisationer utanför skolans arena. Samarbete med specialpedagoger och annan pedagogisk personal borde dock vara ett måste vid implementeringsinsatser inom skolan, eftersom det är den pedagogiska lärmiljön som står i fokus.

En grundläggande förutsättning som funnits med under hela implementeringsprocessen och som med stor sannolikhet bidragit på olika sätt är förankring och stöd på övergripande organisatorisk nivå. Kontinuerliga möten och dialog mellan CPS-teamet och förvaltningsledningen har varit ovärderlig eftersom tankar, idéer och förslag på insatser har kunnat godkännas och förankras på ett konstruktivt och effektivt sätt. Förvaltningschefens höga förväntningar men också aktiva stöd och motiverande hållning har även, enligt mitt tycke, kommit att bära CPS-teamet under processens gång. Vidare har förvaltningschefens kontinuerliga "have it on the table" under chefsmöten och i andra sammanhang varit behjälplig.

Inom ramen för denna arbetsallians har även CPS-teamet kunna framföra egna förväntningar på såväl rektorer som förvaltningsledning. Vid intresse av liknande implementeringsuppdrag rekommenderas därmed att initialt ombesörja ett engagemang och hållande på övergripande organisatorisk nivå och som bygger på ett långsiktigt samarbete.

### **Fortsatt forskning**

Materialet i den här studien kommer från rektorer. Sedan CPS-implementeringens första spadtag har det hela tiden funnits en önskan hos CPS-teamet att utvärderingsmässigt fånga ”barnets röst”. Det vore därmed högst intressant att också fråga eleverna själva och att titta på faktiska resultat av måluppfyllelse och trivselenkäter, för att se om den förändring som beskrivs av rektorerna också syns i elevernas hälsa och lärande. Möjliga och intressanta frågeställningar till eleverna kan vara om de upplever att lärarna lyssnar på dem mer samt om lärarna i större utsträckning låter dem vara med och lösa problem som uppstår. Det vore också intressant att, efter avslutat tre-årigt utbildningsupplägg, följa upp rektorernas bild av huruvida de ser någon minskning av antalet elever med utmanande beteende.

Eftersom intervjumaterialet visar på spridningseffekter i form av ett förändrat och varmare skolklimat vore det intressant att även undersöka detta med frågeställningen om CPS bidrar till en förbättrad arbetsmiljö. Inom Ekerö kommun har ett par för- och efterstudier gjorts avseende lärarnas upplevelse av CPS-implementeringen. Att utvärdera dessa är något som skulle kunna komplettera medverkande rektorers upplevelse av CPS-implementeringens effekter avseenden skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete.

## **Tack till**

Jag vill rikta mitt varma tack till samtliga rektorer som ställt upp på intervjuer och bidragit med det empiriska materialet till arbetet.

Av hela mitt hjärta – Tack Gunilla, för att du med värme, tålamod och engagemang handlett mig genom skrivprocessen. Tillsammans med dig kom detta att bli ett roligt och spännande berg att bestiga.

Sist men inte minst, tack Fredrik, Filippa och Gustaf. Nu ska ni få tillbaka pysselrummet. Tack för att ni finns.

## Referenser

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, A-K. (2014). *Hälsopedagogik*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Basse Fisker, T. & Colding Lagermann, L. (2017). *Collaborative and proactive solutions på Vejbaard Östre skole*. Aarhus Universitet.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R. C., Keating, D., Friedman, S., & Clarke-Stewart, A., (2010). Instruction, Teacher-student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102, 407-417.
- Christiansen, Z. (2017). *Examinationsarbete*. Introduktionskurs 71. Specialistutbildningen. Stockholm: IHPU.
- Ekerlid M., & Hellgren A., (2017). *Collaborative & Proactive Solutions i skolan – en pilotstudie om pedagogers upplevelse av metoden och dess effekt*. Elevhälsan i Östersund.
- Ekholm, M, Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ersgård, J. (2017). *De fem stora inom skolforskning: Fullan – Hattie - Timperley – William – Dweck*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fixsen, D. L. Blase, K. A., Timbers, G. D., & Wolf, M. M. (2001). In search of program implementation: 792 replications of the Teaching-Family Model. In G. A. Bernfeld, D. P. Farrington & A. W. Leschied (Eds.), *Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs* (pp. 149–166). London: Wiley.
- Greene, R. W., & Doyle, A. E. (1999) Toward a Transactional Conceptualization of Oppositional Defiant Disorder: Implications for Assessment and Treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 2, No. 3. 1999. s. 129-148.
- Greene, R.W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura bokförlag.
- Greene, R.W. (2011). *Vilse i skolan - hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, R. W., & Ablon J. S. (2012). *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, R. W. (2017). *Hitta rätt - en lösningsfokuserad samarbetsmetod för skolan*. Lund: Studentlitteratur. Originaltitel: *Lost & found*, 2016. San Francisco: Jossey- Bass.

Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I Berg, B., & Scherp, H-Å., (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Gustafsson, J-E., Allodi, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R.S. (2010). *School learning and mental health. A systematic review*. Hälsoutskottet. Stockholm: Kungliga Vetenskapsakademien.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013) *Professionellt kapital - att utveckla undervisning i alla skolor*. I Ersgård, J. (2017). *De fem stora inom skolforskning: Fullan – Hattie - Timperley – William – Dweck*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi – Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. s. 236-237. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Hjörne, E. (2004). The pupils welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and education*, 5, s. 321-338.

Hylander, I. & Ahlstrand, E. (2013). *Föreställningar om elevhälsans ledning och organisering*. FOG rapport 72. Linköping: Linköpings universitet.

Hylander, I., & Guvå, G., (2017). *Elevhälsa som främjar lärande – Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Höög, J., Johansson, O. & Olofsson, A. (2009). Swedish successful schools revisited. *Journal of Educational Administration*, 47, 6, 742-752.

Jantine L. Spilt., Helma M. Y. Koomen., Jochem T. Thijs (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*. Volume 23, Issue 4, pp 457–477.

Johnson, M., Ostlund, S., Fransson, G., Landgren, M., Nasic, S., Kadesjo, B., Gillberg, C., and Fernell, E. (2012). *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with oppositional defiant disorder (ODD) in Swedish children: An open study of Collaborative Problem Solving*. *Acta Paediatrica*, Volume 101, pp. 624-630.

Karlberg, M. (2011). *Skol-komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. (Comet for teachers. Three studies of a classroom behaviour management program). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia didactica Upsaliensia 4. 183 pp. Uppsala. ISBN 978-91-554-7970-1.

Kornhall, P. (2014). *ALLA I MÅL - Skolutveckling på evidensbaserad grund*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi – att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter – Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Upplaga 2:3. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, T. (2014) CPS I Haninge. Årsrapport.
- Lehtinen, T. (2015) CPS I Haninge. Årsrapport
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28:4, 494-506. Doi: 10.1080/08856257.2013.820484
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Teachers and Children*. Washington, DC: APA.
- Pollastri, A., Epstein, L., Heath, G. & Ablon, S. (2013). *The Collaborative Problem Solving Approach: Outcomes Across Settings*. Harvard Rev Psychiatry, jul-aug, 21(4): 188-199.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Russberg, A., & Angelis, J. (2018). *Piska eller morot? – Change management för hållbara beteendeförändringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Sameroff, A. (1975). *Transactional Models in Early Social Relations*. s. 65-79. University of Rochester, N.Y.
- Sameroff, A. & Emde, R. (1989, s. 221-239). *Relationship disturbances in early childhood*. Basic Books, Inc., Publishers, N.Y.
- SBU (2010). *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- Scherp, H-A (2013). *Lärandebaserad skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Schad, E. (red.). (2014). *Psykolog i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- SFS (2010:800). *Den nya skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2015). *Elevhälsa – Elevers behov och skolans insatser*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:05. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Socialdepartementet (2001). *Hälsa, lärande och trygghet*. Regeringens prop. 2001/02:14.

Socialstyrelsen. (2010). *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen. Från: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachements/17957/2010-3-11.pdf>

Socialstyrelsen & Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen och Skolverket.

Svedberg, L. (2016). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning*. Lund: Studentlitteratur.

Törnsén, M. (2014). *Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling*. Stockholm: Skolverket.

Weick, K. & Quinn, R. E (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-86.



# Bilagor

## Bilaga 1

Hej,

I juni avslutar jag min specialistutbildning som psykolog inom området pedagogisk psykologi. Sedan en tid tillbaka ägnar jag viss tid åt det skriftliga specialistarbetet, som är mitt avslutande moment.

Enligt skollagen ska elevhälsan främst vara förebyggande och hälsofrämjande och rektors ansvar för elevhälsoarbetet har förstärkts. Min ambition är att beskriva Ekerö kommuns implementeringsprocess avseende CPS för att undersöka om CPS bidrar till att utveckla ett förebyggande och hälsofrämjande arbete i skolan.

Vidare önskar jag utforska skolledares uppfattning om huruvida CPS kan vara ett verktyg kopplat till verksamhetsutveckling, pedagogiskt ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet samt tankar om erhållet chefsstöd under implementeringen av CPS i vår kommun.

Jag önskar träffa samtliga rektorer i Tåg 1 och här ingår Du. Jag hoppas att Du kan och vill vara behjälplig med att sitta ner en stund med mig för att prata om teman kopplat till ovan frågor? Inför mitt besök kommer Du att få de frågeställningar som kommer att vara i fokus under vårt samtal.

Vid intresse av vad specialistutbildningen för psykologer innebär kan Du klicka på nedan länk:

<http://www.psykologforbundet.se/Specialistutbildning/Specialistutbildningen/>

[Min tanke är att påbörja intervjuerna i slutet av v. 12. Kanske kan vi redan nu planera in en tid som passar Dig att jag kommer?](#)

Med vänlig hälsning

Zandra Christiansen

Leg. psykolog med ledningsansvar, PLA

Ekerö Resursteam

Box 205, 178 23 Ekerö

08-1245 7641

[Zandra.christiansen@ekero.se](mailto:Zandra.christiansen@ekero.se)



## Bilaga 2

Hej,

För några veckor sedan erhöll Du information om mitt kommande skriftliga specialarbete. Jag lovade att skicka Dig intervjufrågorna i förväg, vilket görs i fetstil nedan.

- **Har arbetet med CPS bidragit till att i större utsträckning arbeta med hälsofrämjande och förebyggande elevhälsoinsatser istället för åtgärdande insatser på individnivå? Ge exempel?**
- **Har CPS bidragit till en utveckling av elevhälsoarbetet på din enhet? Berätta hur?**
- **Har du en känsla av att antalet elevärenden avseende utmanande beteenden minskat sedan ni påbörjade arbetet med CPS?**
- **Har ditt arbete som pedagogisk ledare påverkats under implementeringsprocessen av CPS? Ge exempel?**
- **Har CPS-engagemanget bidragit till skolutvecklingen på din enhet? Ge exempel?**

För att kunna bearbeta materialet på bästa sätt önskar jag göra en ljudinspelning. Är det ok för Dig?

Information har lämnats om att de s.k. Tåg 1-cheferna inom barn- och utbildningsförvaltningen har tackat ja till att ingå i studien. Däremot kommer alla uppgifter som framkommer under intervjuerna, samt personuppgifter att hanteras med högsta konfidentialitet. Hänsyn kommer att tas till forskningsetiska principer i enlighet med; <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vi ses på onsdag (28/3) kl. 15.30. Hör av dig om Du har frågor inför vår dialog.

Trevlig helg!

Zandra Christiansen

Leg. psykolog med ledningsansvar, PLA

Ekerö Resursteam

Box 205, 178 23 Ekerö

08-1245 7641

[Zandra.christiansen@ekero.se](mailto:Zandra.christiansen@ekero.se)



## Bilaga 3

### Samtycke avseende deltagande vid intervju med leg. psykolog Zandra Christiansen – inom ramen för det skriftliga specialistarbetet

Specialistarbetet ämnar beskriva Ekerö kommuns implementeringsprocess avseende CPS, Collaborative and Proactive Solutions, med frågeställningen om CPS kan bidra till att utveckla ett förebyggande och hälsofrämjande arbete i skolan. Detta görs genom att intervjua rektorer avseende CPS-implementeringen med fokus på skolutveckling, pedagogiskt ledarskap och utveckling av elevhälsoarbetet.

Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare. Nedan signering styrker att kommande informationspunkter har lämnats såväl muntligt som skriftligt;

Härmed bekräftar jag att information om studiens syfte har lämnats, att mitt deltagande vid intervjun sker med frivillighet och att information lämnats om att jag när som helst kan avbryta min medverkan. Vidare har samtycke till ljudupptagning lämnats där personuppgifter och information som framförs kommer att hanteras med högsta konfidentialitet. Vidare har information om forskningsetiska principer lämnats skriftligt i enlighet med <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Information om vad specialistarbetet innebär har också informerats om skriftligt via; <http://www.psykologforbundet.se/Specialistutbildning/Specialistutbildningen/>

Ekerö den \_\_\_\_\_

Namn: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_