



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs:
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2007-10-14

En explorativ studie kring lärares upplevelser vid implementeringen av metoden SkolKomet

Martin Ekström

Handledare:
Ulf Torper

ABSTRACT

Arbetets art:	Kvalitativ, explorativ studie kring implementation
Sidantal:	35
Titel:	En explorativ studie kring lärarnas upplevelser vid implementeringen av metoden SkolKomet
Författare:	Martin Ekström
Handledare:	Ulf Torper
Datum:	2007-10-14
Sammanfattning:	<p>Syftet med denna studie har varit att följa implementeringen av <i>ett</i> nytt svensk evidensbaserat program, SkolKomet, med fokus på <i>lärarnas upplevelser</i> av implementeringsprocessen på <i>en</i> skola. Metoden för detta är en kvalitativ, explorativ fallstudie. Triangulering sker genom intervjuer, observationer, dagboksanteckningar samt genom att vistas i den miljön som lärarna befinner sig i.</p> <p>Lärarnas uppfattningar är förankrade i teorier från implementationsforskningen, först i en analys för att få en fördjupad förståelse av detaljerna och sedan i en syntes, för att söka en helhet bestående av ett meningsfullt mönster.</p> <p>Mönstret som utkristalliserats utifrån lärarnas uppfattningar är att metoden SkolKomet är väl integrerad i skolans befintliga verksamhet, men att vissa farhågor kring implementeringen finns - främst avsaknaden av elever med problembeteende.</p>
Nyckelord:	SkolKomet, implementering, evidensbaserad prevention, skolutveckling, lärare

Innehållsförteckning

<i>1 Inledning</i>	1
1.1 Intresseområde.....	1
1.2 Bakgrund	2
1.3 Syfte.....	3
1.4 Avgränsning	3
1.5 Varför är detta intressant?	3
1.6 Exemplet SkolKomet	4
1.6.1 Bakgrund till programmet.....	4
1.6.2 Innehåll i programmet.....	5
1.6.3 Utvärdering av SkolKomet	6
1.7 Läsanvisningar.....	7
<i>2 Teoretisk genomgång</i>	8
2.1 Preventionsforskning	8
2.1.1 Prevention	8
2.1.1.1 Risk- och skyddsfaktorer	8
2.1.2 Preventiva program.....	9
2.2 Implementeringsforskning.....	12
<i>3 Metod</i>	19
3.1 Arbetsprocessen.....	20
3.2 Urval och undersökningsgrupp.....	20
3.2.1 Generaliserbarhet	21
3.3 Datainsamlingsmetoder	21
3.3.1 Klassrumsobservationer.....	22
3.3.2 Generella observationer av lärarkollegiet.....	22
3.3.3 Semistrukturerade intervjuer	22
3.3.4 Dagboksanteckningar vid handledning.....	23
3.4 Tillförlitlighet	23
3.4.1 Reliabilitet.....	23
3.4.2 Validitet	24
3.5 Etik	24
3.5.1 Har jag varit neutral?	24
3.5.2 Vilka etiska val har jag gjort?.....	25

<i>4 Resultatredovisning</i>	25
4.1 En deskriptiv spegling av innehållet.....	26
4.2 En sammanställning av innehållet utifrån implementeringsbegrepp.....	29
4.3 Slutsatser.....	31
<i>5 Diskussion & teoriansknytning</i>	32
5.1 Sammanfattning av resultaten	32
5.1.1 Lärarnas uppfattning	32
5.1.2 Övriga viktiga landmärken för ett lyckat resultat	32
5.2 Resultatdiskussion	33
5.3 Pedagogisk relevans	34
5.4 Fortsatt forskning	34
<i>Referenser</i>	<i>l</i>
<i>Bilag/a/or</i>	<i>a</i>

1. Inledning

1.1 Intresseområde

Det är inte helt enkelt att baka en god paj till ett sällskap man inte känner sedan tidigare. Visst, det går att använda sig av beprövade recept och vara noga med att följa receptet till punkt och pricka. Det går att välja den bästa kvalitén på alla ingredienser. För säkerhets skull kan man ha ett par bjudningar med de närmast sörjande för att se om pajen gör bestående intryck eller ratas. Men oavsett alla försiktighetsmått är det inte lätt att försäkra sig om att pajen kommer att falla det nya sällskapet på läpparna.

Precis som med pajer kan det fungera när nya evidensbaserade program lanseras i skolans underbara värld för att förebygga negativt beteende eller helt enkelt underlätta situationen för den enskilde läraren i klassrummet. Evidensbaserade program har ofta sitt ursprung i randomiserade och kontrollerade studier, där prominenta forskare funnits med och kunnat ge stöd. De olika ingredienserna är noga utprovade och oftast sammanställda i en manual – en sorts pedagogisk kokbok – som ofta är mycket efterlängtat av de lärare som ska använda den.

Det är svårt att tänka sig bättre förutsättningar och jag har flera gånger haft förmånen att vara med i processen när en skola får tillgång till en metod eller program som de länge längtat efter.

Trots de förträffliga förutsättningarna är det inte alltid som programmet överlever i den bistra verkligheten långt borta från forskningsstöd och kontrollerade miljöer. Möjligtvis är den minst komplicerade uppgiften att välja ett bra program, trots alla lyckosökare och durkdrivna affärsmän som försöker prångla ut mindre lyckade program till skolorna. Enligt min erfarenhet börjar det svåraste efteråt när programmet ska implementeras och bli en del av verksamheten. Detta *även* om programmen varit framtagna efter konstens alla regler, har god evidens, har en struktur som underlättar implementering och varit efterlängtade av lärarkåren.

Vad är det som sker när lovordade, evidensbaserade metoder möter verkligheten? Vad säger lärarna om detta och vad säger implementationsforskningen?

En annan aspekt som intresserar mig är läraren som yrkesutövare. Elever som stör i klassrummet har stor betydelse för lärarnas välbefinnande och yrkesutövning (Granström, 2006). Läraren i klassen är utsatt för elevernas alla känslor, förväntningar, oro mm och förväntas hantera detta på ett professionellt vis. Men lärare kan behöva stöd i denna roll. Störande elevbeteende, som t ex att inte lyssna, bråka eller kanske framför allt småprata uppfattas av många lärare som "ett angrepp på läraren som arbetsledare i klassrummet" (Granström, 2006). Vilket stöd ger implementeringen av en evidensbaserad metod som vill komma åt dessa problem, den enskilde läraren? Hur påverkar detta implementeringen av programmet?

1.2 Bakgrund

Skolan förebygger är ett regeringsuppdrag¹ från 2005, där Statens folkhälsoinstitut, Myndigheten för skolutveckling, Skolverket, Alkoholkommittén, Mobilisering mot narkotika samt Sveriges kommuner och landsting samverkar. Uppdraget från regeringen var att förmedla information om hur grundskolans alkohol- och drogförebyggande arbete kunde stärkas. Det har nämligen klarlagts i flera kunskapsöversikter att traditionell undervisning om tobak, alkohol och narkotika inte har haft någon förebyggande effekt när det gäller ungdomars rökning, berusningsdrickande eller andra riskbeteenden. I Skolverkets kvalitetsgranskning (1999) kring undervisningen om tobak, alkohol och narkotika framkom att lärarna var synnerligen osäkra på målen och metoderna för denna undervisning. Lärarna efterlyste stöd för att kunna genomföra denna undervisning på ett tillfredsställande sätt. I läroplanen för grundskolan fastslås att det är rektors ansvar att eleverna får kunskap om riskerna om tobak, alkohol och narkotika.

De olika myndigheterna har i regeringsuppdraget tagit fram en implementeringsplan för arbetet. Ur denna plan kan man läsa i avsnittet *Pedagogiska insatser*:

”Forskning pekar på att lugn och arbetsro i klassrummet förebygger skolmisslyckanden, missbruk och annan riskutveckling hos eleverna. Lärares förhållningssätt, relation till eleverna och förmåga att leda en klass har stor betydelse för samtliga elever. Läraren kan *utveckla sitt ledarskap i klassrummet* genom att tillägna sig de forskningsbaserade metoder som ger pedagogen redskap att skapa struktur och trygghet i undervisningen. När läraren kan möta och uppmuntra även de stökiga och utsatta eleverna på ett genomtänkt och konsekvent sätt minskar risken att dessa elever marginaliseras.”

Arbetet med *Skolan förebygger* slutförs vid årsskiftet 2007/2008 och en slutrapport lämnas då till regeringen.

Ur läroplanen för grundskolan² står fastslås bl a att ”*Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter*”. Då läraren ska utveckla sitt ledarskap i klassrummet och tillägna sig mer evidensbaserade metoder, måste även detta ligga till grund för utvecklingsarbetet.

Begreppet *evidensbaserad prevention* är relativt nytt och kan definieras som ”en korrekt implementerad verksamhet som i kontrollerad forskning har visat sig inte orsaka skada och är effektiv (fritt efter Chaffin & Friedrich, 2004). Till evidensbaserad prevention och kontrollerad forskning räknas inte utvärderingar som t ex fallstudier och processutvärderingar – designer som dominerat svensk forskning inom socialt arbete och pedagogik (Sundell & Forster, 2005).

¹ Regeringsbeslut (Socialdepartementet) 2004-09-16 S2004/6369/FH ” Uppdrag att tillsätta en arbetsgrupp för implementering av alkohol- och drogförebyggande arbete i skolan

² Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94 Skolverket (1994)

Däremot handlar inte forskningen enbart om jämförelser mellan olika program utan

”forskningen omfattar också hur olika bakgrundsfaktorer modifierar utfallet, exempelvis egenskaper hos behandlaren, sociala faktorer och relationen mellan den som leder program och deltagarna” (Sundell & Forster, 2005).

1.3 Syfte

Syftet med denna studie är att följa implementeringen av *ett* nytt svensk evidensbaserat program, för att se vilka faktorer som de deltagande lärarna uppfattar kan påverka implementeringen av programmet.

1.4 Avgränsningar

Jag har valt att avgränsa denna studie till att fokusera på *lärarnas upplevelser* av implementeringsprocessen, väl medveten om att läraren finns i ett sammanhang med elever, skolledning, kolleger och föräldrar. Avgränsningen är också gjord till att följa processen på en enda skola. Min ingång till implementeringsforskningen är genom metodutveckling av en pedagogisk metod. Ytterligare en avgränsning är alltså gjort gentemot organisationsforskning och skolan som en organisation i samhället.

1.5 Varför är detta intressant?

Enligt definitionen (Chaffin & Friedrich) av evidensbaserad prevention omfattar detta ”*en korrekt implementerad verksamhet...*”. Komponenterna för att säkerställa en god implementering är inbyggda i program, som har brett forskningsstöd. Det kan till exempel röra sig om att handledning under en tid är integrerad för de lärare som ska använda sig av metoden. Det kan också röra sig om krav på förankringsprocessen genom att skolledningen måste sanktionera metoden och ges viss utbildning och att kollegor och föräldrar måste informeras. Men även om komponenterna för att säkerställa en god implementering är integrerade och att visat sig fungera bra då metoderna följs upp av forskare kommer man förr eller senare till en brytpunkt, då programmen ska kunna stå för sig själv. Processutvärderingar ger enligt forskningen inte tillförlitlig kunskap om programmet kan betecknas som effektivt, men det tycks vara en inbyggd paradox i detta. Hur lärarna upplever processen, torde påverka implementeringen av programmet när det ska fungera utan forskningsstöd?

SkolKomet är ett nytt svenskt evidensbaserat program, som syftar just till att ge lärare redskap för att utveckla sitt förhållningssätt. Programmet har lovande forskning att stödja sig på och har fått positiva omdömen från de lärare som provat programmet. Då SkolKomet är ett relativt nytt program har forskningsstödet varit nära praktikerna. Intressant är vad som sker sedan, när forskarna ”drar sig tillbaka” och programmet ska stå på egna ben. I kommunen jag valt att studera har programmet nyligen startat upp på ett tiotal skolor. Då det är den enskilda läraren som såväl står för praktiken och ska utveckla sitt förhållningssätt, är det intressant att ta reda på hur lärarna *upplever* implementeringsprocessen.

Drivkrafter bland lärarna för förändringsarbete skiljer sig väsentligt mellan erfarna lärare och mer nytutexaminerade (Andersson, 2006). Det som gör detta intressant är också att drivkrafterna skiljer sig även över tid mellan de olika grupperna. Mer erfarna lärare behöver i högre utsträckning bekräftelse av omgivningen för sitt arbete, medan mer nytutexaminerade behöver känna eget ansvar och tillit från omgivningen. Ger det fortsatta arbetet med SkolKomet dem dessa förutsättningar och hur påverkar detta implementeringsarbetet?

1.6 Exemplet SkolKomet

SkolKomet är det exempel på program som jag valt att utgå ifrån för att kunna studera hur *implementeringen* fungerar. Avsikten med studien är snarare att få förståelse kring implementering som fenomen, än att göra en specialstudie kring exemplet SkolKomet.

Traditionell undervisning om tobak, alkohol och narkotika inte har haft någon förebyggande effekt, enligt Skolverkets kvalitetsgranskning. Istället förespråkar *Skolan förebygger* att lugn och arbetsro i klassrummet förebygger skolmisslyckanden, missbruk och annan riskutveckling hos eleverna. Metoden för att arbeta med detta är att utveckla lärarens förhållningssätt i klassrummet.

SkolKomet, som ibland benäms Komet för lärare, är såväl ett förhållningssätt som en metod, där särskilda insatser som riktas mot elever med beteendeproblem och generella insatser som riktar sig till klassen som helhet. Komet står för KOMmunikationsMETod och syftar till att ge lärare redskap för att de ska kunna kommunicera med sina elever på ett bra sätt. Vid utbildning i SkolKomet deltar pedagoger från grundskola i mindre grupper för att få utbildning och handledning. Var pedagog som får utbildning har valt ut en elev i sin klass som man vill använda metoden på.

Förutsättningarna för att föra ut programmet SkolKomet kunde inte vara bättre – det förespråkas av forskare som länge kritiserat skolans sätt att arbeta med traditionell undervisning om alkohol, tobak och narkotika. Det är efterlängtat av lärare som länge hävdade att man saknade redskap och kunskap för att kunna arbeta på ett annat sätt med dessa frågor eller med frågor som rör ordningen i klassrummet.

1.6.1 Bakgrund till programmet

Komet är ett program utvecklat vid FoU-enheten i Stockholm i samarbete med Uppsala universitet och University of Arizona, Tucson, USA. Metoden är evidensbaserad, dvs. den bygger på tidigare forskningsresultat.

Komet bygger på inlärningsteoretisk grund och syftar till att ge lärare verktyg för att kunna hantera barn med beteendeproblem. Det kan vara elever som läraren uppfattar som besvärliga och ofta utagerande. Kanske är de svåra att undervisa och har svårt med koncentrationen eller med orken eller kräver de väldigt mycket uppmärksamhet på olika sätt. Komet är också ett preventionsprogram. Att tidigt uppvisa beteendeproblem innebär nämligen en ökad risk för olika typer av svårigheter senare i livet – allt från kriminalitet till missbruksproblem – och detta vill man förebygga med metoden (Forster, 2005).

Målsättningen är att bygga upp barnens självkänsla och förstärka goda beteenden. Syftet med programmet är att förbättra barnets motivation och koncentration (Forster, 2005). Metoden passar däremot inte bra för elever vars problem framförallt handlar om att de är ängsliga eller blyga. Det

finns även andra delar i Komet som riktar sig till hela klasser med metoder för konfliktlösning och samarbete. Två manualer har tagits fram, en för elever i år F - 5³ och en för elever i år 6 - 9⁴.

1.6.2 Innehåll i SkolKomet

SkolKomet består av två delar; en del där läraren lägger upp ett program för en enskild elev och en annan del där läraren arbetar med hela klassen. Den första delen där man arbetar med enskild elev bygger på positiv förstärkning av önskade beteenden. Fokus är på kommunikationen mellan läraren och eleven, där läraren får redskap för detta. Eleven får arbeta mot tydliga mål, som antingen är arbetsrelaterade eller uppföranderelaterade. Positiv uppmuntran för att nå målen är betydelsefullt, men samtidigt är det viktigt att minska den negativa uppmärksamhet som eleven kan få genom att bete sig illa. Nedan följer en kortfattad beskrivning av arbetet som sker med enskilda elever;

1. *Förankring.* Att förankra åtgärderna innebär att alla relevanta vuxna kring barnet kontaktas och informeras om metoden, exempelvis andra lärare, föräldrar och vuxna.
2. *Formulera mål.* Mål och problem beskrivs som beteenden – inte som egenskaper. Problembeskrivningarna görs om till positivt formulerade mål, där man beskriver vad det är som eleven skall börja göra istället.
3. *Analysera situationen.* En elev är inte på ett visst sätt, utan en elev beter sig på vissa sätt i vissa situationer. I vilka *situationer* sker problembeteenden?
4. *Förändra situationen.* Går något att förändra för att hjälpa eleven. Exempel på detta kan vara att ändra gruppindelning i klassen, att involvera föräldrar, skaffa hjälpmedel eller undvika vissa situationer, där man vet att problem kan uppstå.
5. *Skapa drivkraft.* Det finns en mängd sociala drivkrafter, så kallade sociala förstärkare som är grundbulten i SkolKomet. Det handlar om elevens naturliga motivation att lyckas i skolan och om kommunikationen mellan eleven och lärarna. Som komplement finns mindre materiella belöningar som fasas ut över tid.
6. *Att arbeta med konsekvenser.* Detta steg behövs inte alltid. Om en elev bryter mot en regel så bör man tillföra en konsekvens. Den ska vara tydlig, förutsägbar, uttalad och etiskt försvarbar. En konsekvens får aldrig göra mer skada än nytta och måste kombineras med att uppmuntra positiva och alternativa beteenden.

Bild: SkolKomet – arbetet med enskilda elever i sex steg (fritt efter Kometmanualen)

I den andra delen av SkolKomet arbetar läraren med hela klassen. Precis som med enskilda elever handlar det mycket om att fokusera på det positiva i gruppen och samtidigt minska tjat och tillsägelser. Läraren får arbeta med tydliga regler och förväntningar, träna på effektiv

³ Forster, M & Karlberg, M. (2005). *KOMET Manual för skolpersonal i förskoleklass, grundskola eller fritidshem* (FoU-rapport 2005:12). Stockholms stadsledningskontor. Forsknings- och Utvecklingsenheten

⁴ Forster, M (2005). *KOMET Manual för skolpersonal i grundskolans åk 6 till 9* (FoU-rapport 2005:13). Stockholms stadsledningskontor. Forsknings- och Utvecklingsenheten

kommunikation och jobba med konfliktlösning i hela klassen. Kometmanualen kan också ge struktur för elevvårdsarbetet runt utagerande elever på en skola.

1.6.3 Utvärdering av SkolKomet

En studie av SkolKomet⁵ har genomförts i 37 skolor i Stockholm. I studien deltog 100 barn, som enligt lärarnas bedömning, hade beteendeproblem. Detta kunde t ex innebära att de bråkade i klassrummet. Skolorna i studien hade antingen lottats att få ta del av SkolKomet-programmet eller till en kontrollgrupp. I kontrollgruppen fick man ta del av ett program som inte specifikt handlar om att minska beteendeproblem.

Direkt efter genomförandet av SkolKomet fanns inga skillnader mellan de båda grupperna. Efter 14 månader däremot, fungerade gruppen som fått ta del av SkolKomet bättre på flera sätt. Lärarnas förhållningssätt gentemot eleverna hade förändrats tämligen betydande. Bl a gav de eleverna 35 % mer beröm och 70 % mindre tillsägelser än lärarna i kontrollgruppen. Detta var statistiskt säkra minskningar. Förändringen i lärarnas förhållningssätt ledde till att eleverna visade mindre beteendeproblem, vilket i sin tur ledde till mindre kamratproblem.

Minskningen av elevernas beteendeproblem var inte tillräckligt omfattande för att vara statistiskt säkert, men det var däremot minskningen av kamratproblem. I klasserna som fick ta del av SkolKomet blev i genomsnitt fem klasskamrater mer positiva till eleven som deltog i studien. I kontrollklasserna försämrades kamratsituationen. Där blev i genomsnitt en klasskamrat mer negativ till eleven med problembeteende.

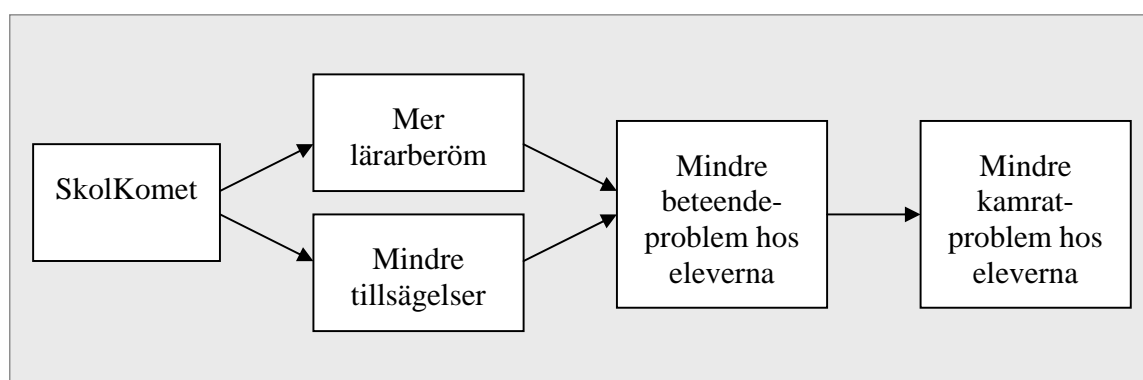


Bild: Illustrering av resultaten efter 14 månader.

Slutsatsen av studien är att SkolKomet leder till viktiga förändringar i lärarnas *bemötande* av eleverna, vilket i sin tur har positiva effekter på elevernas beteende och kamratsituation. För att få större effekter på elevernas beteendeproblem behöver man antingen genomföra SkolKomet på ett bättre sätt eller komplettera med andra insatser i hemmet, som t ex syskonmetoden FöräldraKomet.

⁵ Studien håller på att publiceras i den vetenskapliga tidskriften *Behavior Therapy*, som redigeras av Richard G Heimberg.

1.7 Läsanvisningar

Den teoretiska genomgången, som är tudelad, ska ge en god grund för att kunna relatera till intervjuer och observationer som jag gjort bland fyra lärare på en skola som nyligen börjat använda sig av metoden SkolKomet.

I den första delen ges en bakgrund **preventionsforskning**, vilken är den forskning där jag söker ökade kunskaper kring implementeringens förutsättningar. Nyckelbegrepp inom preventionsforskningen är risk- och skyddsfaktorer. Jag kommer också att redogöra för vad preventionsforskningen karakteriserar som ett ”bra” evidensbaserat skolprogram till skillnad från de program som inte ger önskat resultat.

SkolKomet – är det specifika program som får stå som exempel för denna uppsats. SkolKomet, som beskrevs i bakgrunden, är ett program som preventionsforskarna rekommenderar skolorna att använda sig av.

Med den teoretiska bakgrunden kring preventionsforskning och det praktiska exemplet SkolKomet vill jag komma till kärnan i denna uppsats – **implementationsforskning**. Implementering är en betydande faktor för hur väl ett evidensbaserat program fungerar i praktiken och min strävan har varit att belysa olika perspektiv av denna forskning.

2. Teoretisk genomgång

2.1 Preventionsforskning

2.1.1 Prevention

Skolans förebyggande - preventiva - insatser och även socialtjänstens har i mycket liten utsträckning utvärderats i Sverige med kontrollerade studier (Sundell & Forster 2005). Kontrollerade studier innebär att det måste finnas minst en grupp att jämföra resultaten med och att uppföljningar görs. Även om program inte utvärderats *kan* de fungera förebyggande, men det går inte att säga vad det var som gjorde att det fungerade utan kontrollerade utvärderingar.

Det som ska förebyggas är olika typer av framtida problembeteenden, som t ex. alkohol- och narkotikaanvändande, våld, kriminalitet, bristande skolanpassning för att nämna några exempel. Det är ofta samma individer som tidigt börjar med problembeteenden som skolk och snatteri, som senare börjar laborera med alkohol och narkotika eller begår brott. Förebygger man ett problembeteende, leder det ofta till att även andra problem förebyggs. Därför inriktas preventiva insatser mot problembeteenden istället för att förebygga ett specifikt problem (Sundell & Forster 2005).

I denna beskrivning kommer fokus att ligga på preventiva metoder för unga och med skolan som arena. Det finns givetvis andra grupper, t ex rattfyllerister, där man också kan använda sig av preventiva metoder. Man skiljer i allmänhet på två typer av prevention. Den situationella preventionen, som handlar om att förändra den fysiska miljön eller omständigheterna. T ex att öka polisnärvaron eller skapa trygghet genom att förbättra belysning på mörka platser. I denna uppsats görs en avgränsning till den andra typen av prevention - social prevention - som innebär att "minska förekomsten av problem genom åtgärder som riktar sig direkt till individer eller grupper" (Forster 2003).

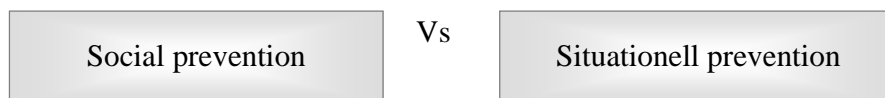


Bild: Två typer av prevention

2.1.1.1 Risk- och skyddsfaktorer

Samtliga preventionsprogram som syftar till att förebygga problembeteenden tar sin utgångspunkt i teorier kring varför problemen börjar. Det kan vara beskrivningar av beteenden, attityder eller förmågor, som man har eller inte har. Detta kallas inom preventionsforskningen för risk- och skyddsfaktorer.

Risikfaktorer ökar sannolikheten för att ett problembeteende kommer att uppstå, medan en skyddsfaktor ökar sannolikheten för att problembeteenden minskar när det förekommer risikfaktorer (Sundell & Forster, 2005). Risikfaktorer samverkar ofta och det behövs som regel mer än en risikfaktor för att det ska innebära en märkbar ökad risk. Ett exempel på detta är att barn med ADHD-problematik löper ökad risk för att få kamratproblem, att bli föremål för konflikter i hem och skola osv.

Risik- och skyddsfaktorer finns på olika områden och på olika nivåer, allt från individuell nivå till nationell. Ett exempel på ökad risk på den nationella nivån är att liberala vapenlagar och normer kring vapen. Vidare finner man risik- och skyddsfaktorer i t ex. närsamhälle, familj, skola och i kamratkretsen.

Hos individen själv betecknas det som risikfaktorer att vara rastlös, impulsiv eller rebellisk. Särskilt utmärkande är bråkighet och aggresivitet eftersom detta ofta leder till andra problem, t ex. kamratproblem.

I skolan är de mest betydande risikfaktorerna misslyckande i skolarbetet och dålig anknytning till skolan, som kan ta sig uttryck i bl a. skolk. "Förmodligen handlar detta om en slags kausal kedja där ett dåligt skolklimate minskar elevens intresse för skolan och så vidare" (Sundell & Forster, 2005).

Det finns mindre forskning kring skyddsfaktorer, men ofta utgör de den andra ändpunkten i förhållande till risikfaktorn. Till exempel är det en skyddsfaktor att ha en bra anknytning till skolan. Anknytning innebär att man är mer benägen att leva upp till normer och förväntningar för att man känner tillhörighet. Grundläggande social kompetens och att man får uppmärksamhet för prosociala handlingar är andra skyddsfaktorer. Det sistnämnda är inte så vanligt förekommande, då det är vanligare att man får uppmärksamhet då man gjort något fel eller dumt. Att det finns tydliga regler och normer och att barnen känner till dessa är också skyddsfaktorer.

2.2.2 Preventiva program

Preventiva program är baserade på forskning kring risik- och skyddsfaktorer. Med program menas "en insats med en eller flera komponenter som finns beskrivna i en manual" (Sundell & Forster, 2005). Manualen kan vara en enkel beskrivning över innehåll och procedurer eller betydligt mer omfattande med videofilmer, arbetsblad, hemuppgifter mm.

Programmet kan delas in i tre nivåer (se bild nedan). *Universell prevention* riktar sig till alla barn i en viss grupp, t ex en hel klass eller samtliga elever på en skola. Insatsen kan vara t ex ett anti-mobbing program eller att arbeta med social och emotionell träning schemabundet. En fördel med universell prevention är att man når samtliga elever.

I nästa nivå, *sekundär prevention*, riktar programmen sig mot barn som befinner sig i riskzonen för att utveckla vissa problem. Man utgår ifrån risikfaktorer, som t ex aggressivitet eller bristande kognitiv förmåga, när det görs en bedömning av vilka barn insatsen bör rikta sig emot. En fördel med sekundär prevention är att denna är mer effektiv än den universella. Samtidigt kan man missa elever som behöver hjälp, då alla kanske inte visar risktecken. Därför behövs även den universella som når fler och därför är mer kostnadseffektiv.

En tredje nivå är *indikerad prevention*. Dessa insatser är riktade mot de barn som redan har allvarliga problem, t ex att de redan börjat missbruka alkohol eller narkotika. Indikerad prevention är betydligt mer resurskrävande och används sällan inom ordinarie skolverksamhet.



Bild: Tre olika preventionsnivåer

Ett annat sätt att dela in prevention är att göra det utifrån olika programkategorier efter vilka komponenter de innehåller. Preventionsprogrammen är sedan utformade efter någon av dessa eller innehåller en mix av olika komponenter. En del av dessa komponenter har sin bas i skolan medan andra, som t ex. socialt stöd och familjeterapi har sin bas utanför skolans ramar. Nedan följer en kortfattad beskrivning av några av komponenterna (fritt efter Sundell & Forster, 2005);

Färdighetsträning innebär att läraren har regelbundet återkommande lektioner, där eleverna får träna på olika sorters sociala eller emotionella färdigheter. Detta görs genom rollspel, lekar eller diskussioner och är anpassat efter elevernas ålder. Exempel på vad som tränas är beteendeträning (som ofta kallas KBT), konflikt- eller problemlösning, självkontroll eller social färdighetsträning, vilket kan innebära att eleven tränar på att lyssna, dela med sig eller ge komplimanger.

Ledarskap i klassrummet - Classroom management och Behavior Management. Detta innebär att lärarna arbetar för att skapa en god arbetsmiljö i klassrummet. Det sker genom att man använder sig av effektiva regler och instruktioner och en god kommunikation med hela klassen (Classroom management). I Behavior Management arbetar läraren med enskilda elever, t ex. med beteendemodifikation, när man vill ändra ett beteende hos en enskild elev.

Pedagogiska program kan handla antingen direkt om skolarbetet och bestå av tillexempel arbetsmaterial för läsinläring, eller är dessa program inriktade mot extraundervisning och särskilt stöd.

Organisation innebär övergripande åtgärder, som att skolan ser över sina ledningsrutiner eller samarbetet mellan skolan och omvärlden. Det kan också omfatta omgrupperingar vid t ex stadiövergångar eller att skapa ett gemensamt värdesystem som följs upp på ett tydligt och konsekvent vis.

Utöver ovanstående finns andra komponenter, som t ex. **föräldraträning** (såväl inom som utanför skolan), **informationsarbete**, **familjeterapi**, **socialt stöd**, **arbete för att involvera**

föräldrar i skolarbetet samt **mentorskap**, där en mentor fungerar som förebild för eleven (antingen i skolan eller utanför).

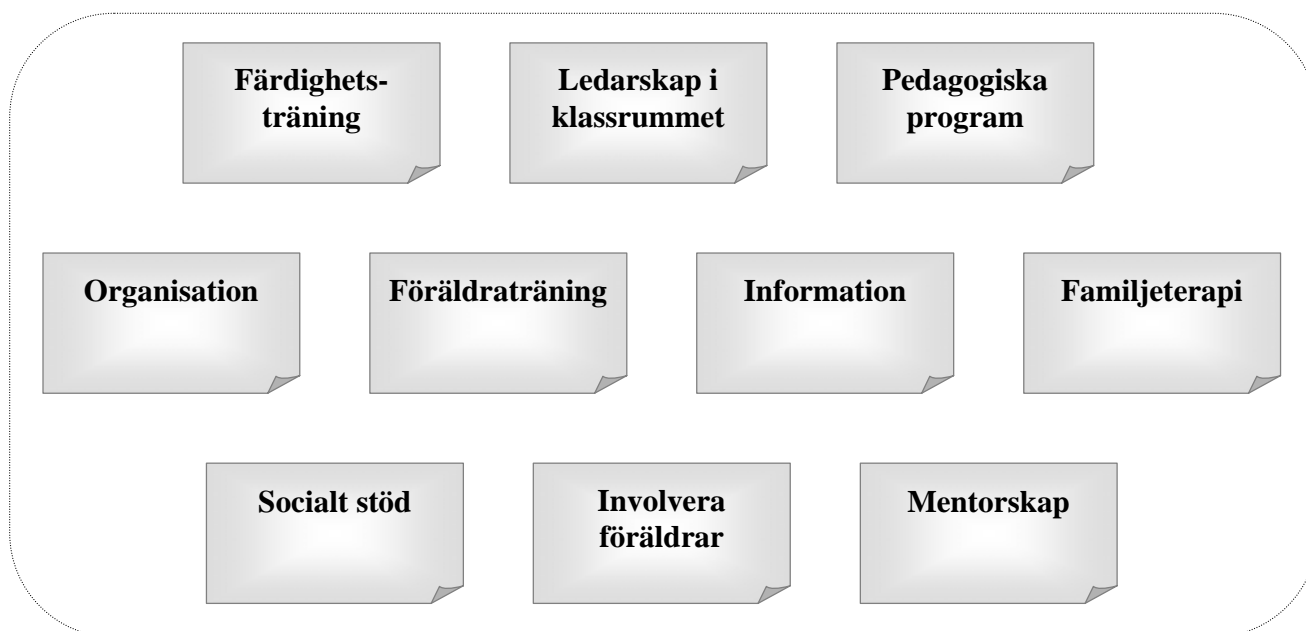


Bild: Olika komponenter i preventionsprogram

Är då vissa komponenter mer effektiva än andra? För att mäta detta finns ett antal amerikanska metastudier (där man studerat en mängd enskilda studier), där man kunnat ge olika komponenter olika effektstorlekar. Jag kommer här endast att nämna skolbaserad prevention, dvs inte föräldrabaserad prevention (som i genomsnitt har högre effekt).

I en metastudie av Wilson, Lipsey och Derzon från 2003 (Wilson m fl, 2003, s. 136-149) gjord på 221 enskilda studier hade färdighetsträning med KBT störst effekt. Därefter följde behavior management och färdighetsträning utan KBT. Högst effekt hade pedagogiska program, men eftersom det endast baseras på två program är det inte med i förteckningen. I denna metastudie mättes effekten mot minskning av aggressivitet och störande beteenden.

En annan metastudie av Gottfredson, Wilson och Najaka (Gottfredson m fl, 2002) mätte effekterna mot kriminalitet och kom fram till liknande resultat. I denna studie visade även metoder kring organisation ett bra utfall.

Ytterligare en metastudie gjordes av Wilson, Gottfredson och Najaka (Wilson m fl. 2001, s. 247-272) som även den bekräftar de andra resultaten. Här är både classroom management och behavior management med bland de fyra mest effektiva komponenterna.

Evidensbaserad prevention ska ses som en process där metoderna ständigt utvecklas. Baserat på detta samt att en del av studierna ovan innehöll för få av vissa komponenter, bör ovanstående resultat tolkas med viss försiktighet (Sundell & Forster, 2005).

Vad är ett effektivt program? Utifrån risk- och skyddsfaktorer finns en mängd program att tillgå. Genom metastudierna får man indikationer på vilka komponenter som är mer effektiva än andra. Utifrån detta finns renodlade program utifrån en grupp komponenter (t ex: färdighetsträning) eller mixade program (som innehåller komponenter från minst två av grupperna).

”Det som tydligast kännetecknar effektiva preventionsprogram är att insatserna riktas mot risk- och skyddsfaktorer, att de kombinerar undervisning om kunskaper med social träning och att de syftar till att påverka flera av den unges miljöer (t ex. föräldrar och skola), en optimal timing (helst intervenser före problemen aktualiseras), inlärningsmetoder som innebär att den unge aktiveras, hög programtrohet och adekvat utbildning av dem som driver programmen” (Sundell & Forster, 2005).

Men det är viktigt att betona att programmet inte är mirakelkurer som eliminerar problembeteende. De kanske skjuter upp problem (t ex. alkoholdebut) eller minskar problemens omfattning.

Som vi ska se senare i implementeringsforskningen finns även andra faktorer av betydelse för att ett program ska bli verkningsfullt. Programmets kostnadseffektivitet, för att nämna en, är av stor betydelse. Är programmet så dyrt att genomföra att ingen har råd med det, spelar ju inte effektstorleken så stor roll.

2.2 Implementeringsforskning

Under de sista tio åren har skolan förändrats mer än under hela 1900-talet (Backman, 2000). Samtidigt visar den samlade bilden från det internationella forskningsområde där man studerar systemförändringar i skolan, att skolan som system är mycket motståndskraftigt mot förändringar (Läraryrket, 1996, s 8). Finns egentligen förutsättningar för att, under en begränsad period, implementera en metod som SkolKomet, och få till stånd en varaktig förändring över tid?

”God effektivitet i forskning betyder ingenting om man inte implementerar ett program på rätt sätt” (Forster, 2003). Forskningen betonar starkt vikten av att man implementerar programmen fullständigt (Gottfredson m fl, 2002) och inte bara använder vissa delar, vilket är ett vanligt problem. Att använda delar av ett evidensbaserat program innebär i praktiken att det inte är det evidensbaserade programmet man använder utan något annat, som forskningen inte stödjer⁶. Det kan vara allt från väl så bra till direkt kontraproduktivt - ingen vet eftersom man inte utvärderat effekterna av det.

En förutsättning för att implementering av ett program ska fungera är att man i förväg funderat vad man vill uppnå med programmet och vem det ska vara riktat mot, dvs. vad som är *målet* med programmet.

Målet kan vara att på lång sikt förebygga framtida missbruk eller kriminalitet, men det kan också vara att på kort sikt öka på de sociala färdigheterna. Eftersom social färdighetsträning kan förebygga framtida problembeteende går det även att kombinera lång- och kortsiktiga mål.

⁶ Nikolaus Koutakis (psykolog Örebro universitet), muntlig kommunikation 15 mars 2007

Om målet är att förebygga för barn och unga kan man även välja mellan att rikta programmet mot *alla* barn med en så kallad *universell* insats. Man kan även rikta programmen mot en riskgrupp, vilket i så fall benämns som en *selektiv* insats. Selektiva insatser bör sättas in så tidigt som möjligt - innan problemen blir för stora. Det går emellertid aldrig att bestämt förutsäga vilka barn som i framtiden kommer att utveckla kriminalitet eller missbruk. Därför behövs även de universella insatserna. Dessa är å andra sidan sällan tillräckliga för dem mest störst problem.

Program är i olika utsträckning resurskrävande. Hur mycket *resurser* man kan avsätta för ett program är betydelsefullt för implementeringen. Hur mycket resurser som *bör* avsättas är beroende av vilket mål som finns med insatsen och vilket preventionsprogram man valt för interventionen. Resurser kan vara ekonomiska, men även personella i form av vilken kompetens som finns hos lärarna, om det finns någon som ansvarar för insatsen och hur mycket tid som kan avsättas. Resurser kan även vara att det finns lämpliga lokaler eller att det finns adekvat handledning. Det måste även finnas tillräckligt många deltagare i programmet för att insatsen ska gå att motivera. Det kan ju t ex hända att vissa elever inte kan delta pga att föräldrarna motsätter sig det eller pga sjukdom.

Evidens behöver inte nödvändigtvis innebära att programmet utan svårigheter går att implementera i praktiken i vanlig verksamhet. I Wilson, Lipsey och Derzens meta-analys (S.J. Wilson m fl., 2003) är endast 10 % av 334 studier program som genomförts i ordinär verksamhet - resterande 90 % är utförda av forskare. Effektiviteten baserar sig således till stor del på program som inte utförts av vanliga lärare i vanliga skolor och svårigheter med implementering kanske inte framkommer.

Program som involverar hela skolan och engagerar föräldrarna och pågår under flera år ger bättre förutsättningar för en god implementering, enligt den amerikanska organisationen CASEL⁷. Dessutom bör programmen innehålla flera olika komponenter, t ex både beteendemodifiering och andra pedagogiska insatser.

I forskningssammanställningen *Prevention av missbruk och kriminalitet* (Forster, 2003) listas vanliga hinder vid implementering (se följande sida).

⁷ CASEL - Organisation som tillhör University of Illinois, Chicago, USA. Webbsida: www.casel.org

Kulturella skillnader: Många program är översatta från förlagor från framför allt USA, där kulturen skiljer sig från den i Sverige. SkolKomet är utvecklat i Sverige, men kulturen kan även skilja inom Sverige och mellan olika skolor eller till och med mellan olika lärare. Om den enskilde läraren som ska använda programmet anpassar det för att passa sin kultur, är risken att delar av metoden plockas bort eller förändras alltför mycket och blir urvattnat. Bäst är att kulturanpassa materialet utan att förändra innehållet i stort.

Bristande stöd från skolledning: Enligt läroplanen är skolans uppgift att förmedla kunskap *och* utveckla elevernas sociala förmågor. Det är dock inte alltid personal och skolledning prioriterar detta utan kanske är av uppfattningen att skolan ska ägna sig åt pedagogik och inte åt social fostran. Med denna utgångspunkt får man problem vid implementering av program.

Bristande tid hos lärarna: Detta är ett vanligt problem, då införandet av ett evidensbaserat program kräver prioriteringar, som ibland kan gå ut över något annat. Det är viktigt att programmet lätt går att integrera med befintlig verksamhet, t ex att man kan använda det i sina vanliga lokaler och i sina ordinarie arbetslag. Väsentligt är också att lärarna snabbt upplever programmet som meningsfullt för att de ska prioritera tid för det.

Bristande resurser för utbildning och handledning: I SkolKomet är fortlöpande handledning under första terminen integrerat i programmet. En utbildare finns som regel på skolan. Men på sikt finns givetvis en risk att denne person byter arbetsplats.

Brist på resurser för att genomföra hela programmet: Det är inte endast pga kulturella skillnader som man kanske väljer att plocka delar av ett program och inte genomföra det i sin helhet. Det kan givetvis också bero på problem med resurser.

Programmet kolliderar med befintlig verksamhet: Program kan gränsa till elevvård, vilket kanske någon annan person redan arbetar med. Risk är även att det kan krocka med övrig verksamhet. I SkolKomet kan t ex en annan kollega, som inte har kännedom om metoden omedvetet ställa till det om man ”hjälper till” och ger tillsägelser till en stökig elev, då Kometläraren arbetar med metoden att istället uppmärksamma andra elevers positiva beteende.

Bild: Vanliga hinder vid implementering. Fritt efter Forster, 2003

Egerblad & Tiller (1998) menar att det inte längre går att förändra skolan utifrån eller uppifrån. Detta beroende på att de *inneboende* förändringskrafterna i en enskild skola i dagens föränderliga informationssamhälle helt enkelt är för stark i relation till förändring som en pålaga utifrån. Lärare blir allt mer immuna mot yttre utvecklingskrav och själva står för sin utveckling. Lärare sitter nu inne på de forskningsbaserade kunskaper som är användbara i teori och praktik. Den ”*stora och alltmer ökande diskrepansen mellan intern och extern pedagogisk kunskap är en viktig förklaring till många lärares misstro mot den akademiska pedagogiska forskningen*” (Egerblad & Tiller, s 245). Det är viktigt med pedagogisk forskning i skolan, men Egerblad & Tiller menar att forskningen måste närma sig skolans vardag, genom att ta reda på vad som är intressant forskning för skolan. Dessutom menar man, att lärare behöver mer forskningsutrymme i sina tjänster. Det tycks dock finnas en inbyggd paradox – samtidigt som lärare kritiserar forskningen för att

intressera sig för mycket för diagnostik, tolkningar och pedagogisk förändring över tid, så kan forskarna påvisa (Cuban, Ekholm m fl) att motståndet mot förändringar är starkt inom skolan och vid nya reformer förändras undervisningen endast marginellt och upphör ofta efter en tid.

Slutsatserna som Egerblad & Tiller gör är att om forskningsbaserade metoder ska kunna implementeras i skolan bör forskningen vara integrerad i skolans vardag och vara av exempelvis typen aktionsforskning i samarbete mellan lärare och forskare.

Integrerad och intressant forskning: För att implementering ska ges förutsättningar att fungera i skolan bör forskningen vara integrerad i skolans vardag.

Bild: En viktig faktor för att forskningsbaserade metoder ska kunna implementeras i skolan. Fritt efter Egerblad & Tiller, 1998

Fullan (1991) menar att förändringsstrategier många gånger inte fungerar därför att strategierna inte utgår från de premisser eller den värld som är lärarnas. Det har ingen betydelse ifall förändringen innehåller utmärkta idéer, om inte läraren känner igen sig i det som ska implementeras.

Fullan menar vidare, att det funnits en naiv syn på implementering av förändringar under de senaste 30 åren. Man har utgått från att om några lärare involveras i en förändring, så kommer fler lärare kommer att bli intresserade efterhand. Men lärares involvering i förändringsarbete kan till och med, enligt Fullan, försvåra implementeringen eftersom de kan ses som privilegierade av andra icke-involverade kollegor. Lärarna som är delaktiga i implementeringen kan se sig själva som mer innovativa än sina kollegor och uppfatta dem som motståndare.

Andra anledningar till misslyckade projekt, kan enligt Fullan vara, att tillvägagångssättet inte har gjorts tillräckligt tydligt, att lärarna inte har fått reda på meningen med förändringen eller vad utvecklingen kommer att innebära i form av villkor, tid och personliga uppoffringar.

Följande faktorer kring lärarnas motivation vid förändring, har enligt Fullan betydelse för om en förändring kommer att kunna genomföras:

Behov: Finns det egentligen något *behov* av förändring och kommer eleverna att vara intresserade och lära något av det?

Arbetsinsats: Kommer lärarna att få ut mer av insatsen än vad de offrar i form av arbetsinsats? Är det tydligt hur stor arbetsinsats som behövs?

Personligt intresse: Kommer förändringen att ge läraren nya kunskaper, ny energi och engagemang för arbetet och passa in i de prioriteringar som läraren gör?

Kollegers intresse: Kommer förändringen att positivt påverka relationen till kollegor och andra?

Bild: Vanliga faktorer kring lärarnas motivation till förändring. Fritt efter Fullan, 1991(s. 127-130)

Arvidson (2006) har sammanställt lärares egna upplevelser av sju olika skolutvecklingsprojekt. Konklusionen blev fyra slutsatser för hur man förbättrar skolutvecklingsinsatser:

Tid: Tillräckligt med tidsutrymme för lärarna att genomföra förändringsarbetet, utan att lärarna behöver känna skuld för att man försummar annat arbete.

Förståelse: Lärarna måste vara väl införstådda med syfte, mål och deras egen roll i genomförandet av förändringsarbetet.

Lojalitetskonflikter: Om andra förändringar pågår samtidigt kan läraren komma att ställas inför prioriteringar, där implementeringen sätts mot exempelvis förväntningar från skolledningen eller kollegor.

Egenkontroll: Lärarna behöver så långt det är möjligt själva initiera och driva förändringsarbetet. Däremot kan de begära hjälp om de anser att det behövs.

Bild: Förbättring av skolutvecklingsprojekt. Fritt efter Arvidsson, 2006, s 27-ff

Ekholm (1998) tar upp en annan aspekt kring implementering, där han beskriver läraren som förbättringsarbetare i den lokala organisationen skolan – en organisation som behöver förändra sig eftersom dagens unga och omvärlden har gjort det. I skolorganisationen finns en infrastruktur med olika undersystem av olika kvalitet (Ekholm, s. 32). För att förbättring ska kunna ske och vidmakthållas behöver skolan och lärarna ta hänsyn till samtliga av dessa undersystem. Varje slags undersystem måste hålla god kvalitet, för att ge goda förutsättningar för en förändring att rota sig. Dessutom menar Ekholm att man bör räkna med att ett förbättringsarbete tar fem till åtta år innan det biter sig fast ordentligt och att under dessa år bör man vara beredd på slit och uppoffringar. Infrastrukturen som Ekholm beskriver (s. 29-51) kan grupperas enligt följande:

Grupperingar & Kommunikationssystem: I denna grupp ingår hur grupperingar och indelningar görs, samt på vilket sätt skolan har kontakt och kommunicerar med omvärlden.

Penningbudget & Tidsbudget: Dessa är de kanske viktigaste grupperna, enligt Ekholm. Förändringsarbete behöver ske inom normal arbetstid

Normer & Belöningsystem: Här ingår skolans normsystem, samt vilka belöningsystem som finns för lärare och elever.

Makt- & ansvarssystem: På vilket sätt fördelas makt och ansvar mellan lärare och elever, mellan skolledning och lärare och mellan lärare sinsemellan?

Granskningssystem & Förbättringssystem: Förbättringar måste ske där kvaliterna brister. Det krävs kunskap kring hur man sätter igång en förändring och hur man värderar vad som är kvalitet.

Bild: Skolan som en lokal organisation och dess infrastruktur/förutsättningar för utveckling (fritt efter Ekholm 1998)

Elevers störande beteende kan emellanåt betraktas som en alarmsignal om bristande förståelse eller motivation och kan ibland ses som naturliga uttryck för elevernas utveckling (Granström,

2006). Oavsett vilket så är lärarens agerande mycket viktigt. Lärarens roll är måltavla för elevernas projektioner, där läraren förväntas hantera dessa på ett professionellt sätt. Många gånger reduceras dock lärarens planering och goda idéer till ett minimum, pga. svårigheter att hantera besvärande beteende (Granström, 2006). SkolKomet är en metod som vill komma åt dessa problem och stödja den enskilde läraren. För att läraren ska få möjligheter att hantera besvärliga situationer, behöver läraren stöd i sin roll som arbetsledare i klassrummet genom till exempel handledning i grupp eller konsultation (Granström, 2006). Detta är något som andra professionella grupper som arbetar med mänskliga relationer har fortlöpande.

Handledning & Konsultation: Lärare behöver ges kunskap om grupprocesser och regelbunden möjlighet att språkliggöra sina upplevelser

Bild: Den enskilde lärarens behov av stöd för möjlighet till utveckling (fritt efter Granström 1998)

Lärares olika drivkrafter i ett förändringsarbete är en annan aspekt som är värd att belysa. ”Lärare behöver redskap för att kunna formulera önskvärd förändring, självförtroende att ställa krav och makt att genomföra förändringar” (Andersson, 2006). Forskning kring att identifiera och förstå vilka krafter som påverkar *erfarna* lärares engagemang (Andersson, 2006) visar att lärare drivs av att skapa goda relationer till eleverna för att ge bättre förutsättningar för lärande. För att behålla detta engagemang behöver de erfarna lärarna känna att de blir bekräftade av elever, föräldrar, kollegor och skolledare. Ger arbetet med SkolKomet dem denna bekräftelse och hur påverkar detta i så fall implementeringen av metoden?

Nyutbildade lärare ser sig många gånger som ”förändringsaktörer som ofta lägger ner ett stort arbete på att vara den lärare de önskar vara för sina elever” (Andersson, 2006). Efter någon termin talar många om att de håller på att spräcka sig av höga förväntningar när det gäller att hantera problematiska situationer som t ex. relationer till elever, föräldrar och kollegor.

Erfarna lärares drivkraft: I denna grupp drivs man av att skapa **goda relationer** till eleverna för att skapa förutsättningar för lärande.

Erfarna lärares behov: Behöver känna att de gör ett bra jobb och bli **bekräftade**.

Nyutexaminerade lärares drivkraft: Vill vara **förändringsaktörer** för att få vara den lärare de alltid önskat.

Nyutexaminerade lärares behov: Få känna **eget ansvar** för lärandemiljön

Bild: Drivkrafter vid förändringsarbete mellan erfarna och nyutexaminerade lärare (fritt efter Andersson 2006)

Att implementera en pedagogisk metod som syftar till att förändra klimatet i klassrummet och minska enskilda elevers problembeteende är en reform och reformer behöver inte nödvändigtvis leda till någon långsiktig förändring, menar Brunsson & Olsen (1990), efter att ha studerat ett

stort antal studier av försök till reformer i olika organisationer. Författarna argumenterar för att reformer snarare är rutiner än brytpunkter i en organisation, då detta är något som ständigt upprepas (Brunsson & Olsen, s. 27). ”Det är kanske just lättheten att påbörja reformer som gör att så få reformer verkligen genomförs” (Brunsson & Olsen, s. 27). SkolKomet innehåller, i likhet med andra reformer, idéer om problem och förslag på lösningar. En viktig aspekt är då hur stor tillgången på problem och lösningar som finns och hur ofta de kan användas (Brunsson & Olsen, s. 28). Om inte reformerna används flera gånger kan de falla i glömska. I vårt exempel med SkolKomet skulle detta kunna till exempel kunna innebära att det behövs en regelbunden tillgång på elever med problembeteenden, för att metoden ska kunna användas fortlöpande och inte glömmas bort. Lösningen på de problem som finns, i detta fall med metoden SkolKomet, måste också uppfattas som en bättre lösning än andra, nuvarande lösningar, för att förändringen ska upplevas som angelägen. Ytterligare en faktor av vikt för implementering är tillgång till ”organisatorisk glömska” (Brunsson & Olsen, s. 36). Reformer underlättas inte av lärande utan av förmågan att glömma tidigare reformer, som till exempel sker vid hög personalomsättning eller vid byte av ledning. Skeptiker, som kommer ihåg ett flertal reformer i organisationen, hänfaller lätt till att cyniskt konstatera att ”det där har vi gjort tidigare” istället för att fokusera på framtiden.

Problem: Tillgång till problem behövs för att en reform ska kännas angelägen.

Lösningar: Lösningen till problemen behöver uppfattas som bättre än de befintliga försök till lösningar som finns, för att den nya lösningen ska upplevas som fördelaktig.

Glömska: Dels måste reformerna användas regelbundet för att inte falla i glömska och dels måste gamla reformer glömmas, för att minimera ett cyniskt ”det har vi redan gjort”.

Bild: Förutsättningar för att en reform även ska leda till förändring (fritt efter Brunsson & Olsen, 1990)

3. Metod

Då jag vill undersöka hur implementeringen av en metod i skolan fungerar, är det mitt mål att *förstå* olika lärares uppfattningar av implementeringsprocessen. Jag strävar efter att bekräfta en grupp lärare och deras syn på verkligheten för att få insikt, se mönster och kunna tolka dessa.

Lärarnas syn på implementeringen av SkolKomet har sin utgångspunkt i deras egen kontext. Det enda sättet för mig att ta del av lärarnas sociala konstruktioner är att interagera med dem. Min syn på studien är alltså denna är en gemensam process mellan mig och lärarna.

För att bättre kunna göra tolkningar behövs ett flertal perspektiv (Mertens, 1998).

Val av metod har påverkats av dessa utgångspunkter.

Jag har valt att använda mig av en kvalitativ, explorativ fallstudie som metod. Kvalitativa fallstudier kan definieras som "en intensiv och helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse" (Merriam, 1994, s 29). Enheten som jag har studerat är en grupp lärare som deltar i utbildningsinsatsen SkolKomet.

En fallstudie inriktar sig snarare på "insikt, upptäckt och tolkning än på hypotesprövning" (Merriam, s 25). Mitt mål med fallstudien är att få fördjupade insikter i något som pågår, men där variablerna är svåra att definiera. Jag *vet* helt enkelt inte vad som är orsak och vad som är verkan, när det går som det går och behöver en bättre förståelse av processen innan det går att förbättra praktiken, dvs implementeringen av evidensbaserade program. Mitt antagande är däremot att implementering är en komplex situation, där många olika faktorer kan spela in. Min förhoppning är att studien ska kunna belysa ett generellt problem, även om fokus är på just den speciella situation som råder i just den grupp som studerats. Enligt Merriam (s 44) är fallstudien särskilt lämplig vid utvärderingar av program, där syftet är att skapa bättre förståelse för dynamiken som ligger bakom programmet. Implementeringen av SkolKomet räknar jag som en del av programmet.

En rad nackdelar finns även med fallstudien som metod, liksom med övriga metoder, och det är viktigt att vara medveten om detta. Det kan, enligt Merriam (s 47-49), vara både en fördel och en nackdel att en fallstudieforskare väljer bland en mängd tillgänglig data när han skriver sin rapport. Detta ställer krav på att läsaren har tillit till forskaren. Alla tolkningar passerar oundvikligt genom filtret som utgör min världsbild, värderingar, perspektiv och syn på livet. Jag har försökt motverka detta genom att vara medveten om problemet. Min tolkning ska så långt som möjligt vara en reproduktion av respondenternas verklighet.

Jag har även försökt att vara tydlig med att denna studie är just *ett* exempel från några enskilda lärare, på en enda skola i endast en kommun och att det inte är en redogörelse för helheten av en situation eller företeelse.

I den här studiens genomförande är jag ensam ansvarig för de frågeställningar, resultat och tolkningar som redovisas.

3.1 Arbetsprocessen

Jag har under våren 2007 följt fyra lärare på en skola för att ta reda på deras syn på implementeringen av metodexemplet SkolKomet.

Lärarna har under våren fått utbildning/handledning i metoden samtidigt som de börjat använda sig av den. Studierna av lärarna har skett vid klassrumsobservationer, generella observationer av lärarkollegiet, semistrukturerade intervjuer med lärarna samt med anteckningar från lärarnas handledningstillfällen.

3.2 Urval och undersökningsgrupp

Vad som gör en undersökning till en fallstudie är ”beslutet att inrikta undersökningen på ett visst exempel” (Merriam, s. 58). I kommunen jag valt att studera deltar 20 pedagoger i en handledarutbildning i metoden SkolKomet under 2007. Dessa pedagoger handleder (under utbildningen) lärare på 11 olika skolor i kommunen. Var pedagog handleder 2-4 lärare.

I denna studie har jag valt att studera en grupp lärare (fyra personer) på en av dessa skolor. Skolan har jag besökt regelbundet under våren 2007, eftersom jag handleder de fyra lärarna i studien i metoden SkolKomet. Denna handledning hade jag redan påbörjat innan jag bestämde mig för att göra denna studie. Jag hade alltså en viss relation till lärarna innan studien påbörjades. Bortsett från handledningen saknar jag koppling till skolan. Ytterligare en person från samma skola som de fyra lärarna fungerar som handledare samtidigt som kollega.

Handledningen av en lärargrupp sker över en termin vid åtta träffar med ca två veckors mellanrum. Var träff är ungefär tre timmar. Innan jag började handleda lärarna hade jag mycket liten kännedom om skolan. Jag hade träffat rektorn tidigare och tagit kontakt för att fråga om det skulle gå bra att få handleda på hans skola. Jag hade ingen anledning att anta att skolan skulle skilja sig i väsentliga drag från någon annan skola i kommunen som hade handledning i metoden SkolKomet.

De fyra lärarna på den skolan utgör min analysenhet. Jag valde dessa fyra lärare som ett strategiskt urval, vilket baserar sig på ett antagande att här finns en god möjlighet att upptäcka, förstå, få insikt och lära mig så mycket som möjligt (Merriam, s. 61). Orsaken till detta är att jag har tillträde till denna grupp och möjlighet att spendera relativt mycket tid i gruppen eller på skolan.

Undersökningsgruppen består av fyra personer - tre lärare och en förskollärare (i fortsättning benämns samtliga *lärare*). Samtliga var kvinnor, med yrkeserfarenhet mellan 6 - 38 år, enligt följande;

Lärare ett som jag väljer att kalla ”Anna”. Anna hade arbetat 18 år som lärare sedan sin examen. Samtliga av dessa år har hon arbetat på skolan ifråga.

Lärare två kommer jag fortsättningsvis att kalla ”Boel”. Boel hade arbetat 38 år i yrket. De 25 senaste åren hade hon arbetat på nuvarande skola, dvs ända sedan skolan byggdes.

Lärare tre benämns härnäst som ”Carina”. Carina var en ung lärarinna med fem år i yrket, som vikarierat på nuvarande skola i ½ år. Innan dess hade hon arbetat på en skola i utlandet.

Lärare fyra kallar jag för ”Doris”. Doris hade 27 års yrkeserfarenhet som lärare, varav de senaste sju på nuvarande skola.

Jag tillfrågade lärarna muntligen om de ville vara med i min studie och berättade om syftet med denna. Då observationerna i klassrummen även berörde eleverna informerades dessa av lärarna. Lärarna introducerade mig som en person som utbildade dem och som skulle titta lite på hur de (lärarna) arbetade i klassrummet.

3.2.1 Generaliserbarhet

I vilken utsträckning är resultaten från denna undersökning tillämpligt även i andra situationer än i den undersökta och är dessa generaliserbara?

Fyra lärare på samma skola har studerats, vilket är ett litet urval. Då metoden håller på att introduceras finns inte många som blir handledda i södra Sverige i dagsläget. Samtliga skolor i området (ett undantag) har påbörjat utbildningar med metoden under våren 2007. Såväl skolledare som blivande Kometlärare har varit mycket entusiastiska inför starten. Med denna bakgrund är det möjligt att det finns en gemensam kod som viskar ”*Kometmetoden är bra*”.

Ovanstående skulle kunna försköna resultaten som jag fått fram. Vad som talar emot detta är att lärarna är olika sinsemellan. Någon har varit på skolan mycket länge, medan en annan vikarierar. Tre har lärarutbildning medan en är förskollärare. Två arbetar i F-klass och en med åk 4 och en är resurslärare och handhar t ex läxhjälp. Åldersspannet mellan de fyra lärarna är stort. De är även mycket olika till personlighet och läggning.

Studien är begränsad i omfattning, men resultaten som kommit fram är relativt enstämmiga trots de stora skillnaderna mellan de fyra lärarna. Trots detta kan jag inte påstå att resultaten är generaliserbara i någon större utsträckning eftersom studien baserar sig på fyra lärare där min utgångspunkt var att jag såg möjligheter att få tillgång till ett stort empiriskt material. Resultatet är inte generaliserbart på grund av mitt urval och säger inget om hur samtliga lärare som deltar i utbildning i SkolKomet uppfattar implementeringsprocessen.

Studien ska ses som ett exempel på hur det kan gå till bland några få lärare på en skola i en kommun.

3.3 Datainsamlingsmetoder

Jag har valt att försöka få ett så brett och omfattande empiriskt material som möjligt, genom att använda mig av såväl observationer av lärarna i klassrumsmiljö, generella observationer av lärarkollegiet, semistrukturerade intervjuer med lärarna samt dagboksanteckningar som jag fört i samband med handledning.

De generella observationerna av lärarna och dagboksanteckningarna ska ses som komplement som har skett fortlöpande under en åttaveckorsperiod. Jag gjorde observationerna före

intervjuerna, vilket är en fördel enligt Widerberg (s. 129), eftersom jag då hade möjlighet att vistas i lärarnas egen kontext utan att i förväg känna till alltför mycket om dem. Jag har försökt förhålla mig på ett korrekt vis gentemot de fyra etiska riktlinjer för undersökningar som Vetenskapsrådet (2006) tagit fram - informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

3.3.1 Klassrumsobservationer

Mitt motiv till att använda mig av observation är att fokus ligger på att förstå handlingar och förändringar i människors beteende. Observationer bygger på mina egna sinnesuttryck av faktiska handlingar medan intervjuerna bygger på data från respondenterna (Johannessen/Tufte, s 89) och de båda metoderna tycks komplettera varandra på ett bra vis.

Observationerna har genomförts under en tvåveckorsperiod, i samtliga fall på förmiddagen fast under olika veckodagar. Min roll som observatör har varit *observatör-deltagare*, det vill säga jag har varit känd i gruppen och deltagit i viss utsträckning, men primärt observerat. Varje lektion var av samma karaktär med teorigenomgång, eget arbete och avslutning. Längden på observationerna har varit densamma vid samtliga tillfällen, dvs en dubbellektion. Ämnet har varit olika och veckodagarna har varierat. Detta skulle möjligen kunna påverkat resultatet, men då jag i första hand haft lärarna i fokus snarare än eleverna bedömde jag att veckodag eller tid på dagen var av mindre vikt. Under observationen försökte jag vara uppmärksam på att växla mellan snävt och brett fokus, vilket innebär att jag emellanåt fokuserade på en enskild lärare eller elev och emellanåt på situationen som helhet (Merriam, s. 110). Jag tog stödanteckningar emellanåt och skrev ut dessa omedelbart efter lektionerna. Direkt efter utskriften följde jag upp observationerna med samtal med lärarna, då jag läste upp min utskrift och gav lärarna chans att kommentera, vilket är viktigt, inte minst av etiska skäl, (Widerberg, s. 129). Dessutom utgör även lärarnas tolkning av utskriften en del av analysen.

3.3.2 Generella observationer av lärarkollegiet

Observationer av lärarkollegiet har skett vid tillfällen då jag ändå befunnit mig på skolan, många gånger i samband med handledning av lärarna eller i anslutning till klassrumsobservationer. De är att se som ett komplement, då kollegor kan ha en positiv eller negativ påverkan vid implementeringsprocessen.

3.3.3 Semistrukturerade intervjuer

Syftet med intervjuer är att ”göra det möjligt för oss att inta en annan människas perspektiv” (Merriam, s. 86) och få kännedom om sådant som inte går att observera, exempelvis, tankar och känslor. Intervjun kan även vara bra att använda för att få ta del av något som har varit, i detta fallet hur SkolKomet introducerades och om lärarna själva valde att delta. Intervjuerna har varit delvis strukturerade, det vill säga jag har haft färdiga frågeställningar med mig vid intervjutillfällena. Däremot har ordningsföljden och ordalydelsen inte varit så noga utan jag har känt mig flexibel att följa respondenternas tankebanor.

Intervjuerna har samtliga utförts individuellt i en avskild del av lärarrummet, som delats av med vikkvägg – en plats som lärarna hade valt. Här har även handledningen skett, som

dagboksanteckningarna baserar sig på. I stor utsträckning har inga andra lärare befunnit sig på andra sidan vickväggen i lärarrummet vid tiderna för intervju eller handledning.

Varje intervju började med att jag tackade respondenten för att hon ställde upp på intervjun. Därefter berättade jag om syftet med min studie och hur den var upplagd. Detta hade jag även gjort tidigare då jag frågade gruppen om de kunde tänka sig att vara med i denna undersökning. Jag upprepade även att deltagandet var frivilligt, att deras utsagor skulle behandlas konfidentiellt och att de bara behövde svara på de frågor som de själva ville. Jag berättade vad jag skulle använda deras intervjusvar till och de fick information om att de fick ta del av resultatet senare om de önskade så (Vetenskapsrådet, 2006).

För att skapa en lugn och avspänd atmosfär småpratade vi sedan någon/några minuter. Ingen bandspelare användes då jag inte ville skapa en alltför formell stämning och var rädd för att detta skulle påverka lärarna att tänka mer på formuleringar, vilket skulle hämma intervjun. Som intervjuare är jag ansvarig för att skapa ett bekvämt klimat där respondenten kan svara på ett uppriktigt sätt. Intervjuerna tog ungefär 15-25 minuter.

Intervjuinformationen har registrerats med kortfattade noteringar under intervjuens gång för att omedelbart efter intervjun skriva ner tankar och reflektioner kring dessa. Vid intervjuens slut sammanfattade jag samtalet i stora drag och frågade lärarna om det var korrekt uppfattat. Anteckningarna består, utöver respondentens svar och frågor, av vissa deskriptiva anteckningar kring respondentens beteende, kommentarer, kroppsspråk, tankepauser med mera, där jag ansett detta som relevant. Utöver detta noterade jag mina egna reflektioner.

3.3.4 Dagboksanteckningar vid handledning

Dagboksanteckningar ingår som ett moment i handledningen av lärarna och då jag fungerat som en av två handledare har detta fortgått vid åtta tillfällen under hela handledningsperioden. Anteckningarna har varit skriftliga och noterats i efterhand under samma dag som handledningen. Anteckningarna har bestått av noteringar kring framgångar och motgångar, utmaningar, synpunkter på förändringar eller tillägg, den allmänna atmosfären och mina egna reflektioner.

3.4 Tillförlitlighet

3.4.1 Reliabilitet

”Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas” (Merriam, s. 180), det vill säga om jag (eller någon annan) hade gjort om studien – hade då samma resultat upprepats? Begreppet är lurigt inom samhällsvetenskapen eftersom ”det bygger på antagandet att det finns en enda verklighet som kommer att föranleda samma resultat om vi upprepade gånger studerar denna verklighet” (Merriam, s 180). Reliabilitet i traditionell mening kan förmodligen inte tillämpas på något meningsfullt sätt, eftersom min verklighet och lärarnas har förändrats under studiens gång och därmed inte är pålitligt. Frågorna som lärarna fick vid de semistrukturerade intervjuerna var dessutom till viss del följsamma följdfrågor, som inte kan upprepas i samma ordning i en annan situation. En bättre tolkning av begreppet reliabilitet är, enligt Merriam, att en utomstående skulle få samma resultat om de gjorde på liknande sätt i samma situation. Vi ska

”sträva efter att resultaten har någon mening, att de är konsistenta och beroende” (Merriam, s. 183).

Ett sätt att lösa detta på är att jag som forskare förklarar, så långt det är möjligt, varför jag vill genomföra undersökningen, vad jag har för bakomliggande teorier, min relation till gruppen jag studerar och i vilket sammanhang informationen är hämtad, vilket jag försökt göra i denna uppsats. Jag har även haft som ansats att triangulera – att använda flera olika metoder för att samla in min information.

3.4.2 Validitet

Det finns en mängd olika sätt att betrakta validitet och jag väljer att utgå från en definition av Wilson: ”Det är läsaren som måste fråga sig vad det är i denna undersökning som är tillämpligt” (Merriam, s. 187). För att kunna leva upp till denna ansats krävs en detaljerad bild av den kontext som undersökningen genomförts i, vilket jag strävar efter att denna uppsats lever upp till genom att jag försöker återge lärarnas beskrivningar så korrekt som möjligt. Jag försöker också noga redogöra för *hur* jag gått tillväga, till exempel *när* intervjuerna gjorts, *hur* jag ställt mina frågor och *på vilket sätt* jag avrapporterat till lärarna.

Den ena delen av studien bygger på lärarnas subjektiva uppfattningar kring varför det har gått som det har gått, när de ha gjort som de har gjort. Det finns förmodligen oftast intressen i intervjuer, men jag har försökt att så långt som möjligt ”avdramatisera” intervjuerna och min roll. Detta genom att försöka hålla ett avspänt samtal i deras naturliga miljö. De fyra lärare som deltar i vårens utbildning i SkolKomet har blivit utvalda att bli de första fyra på skolan som får denna relativt omfattande utbildning. Andra står på kö och kommer att få utbildningen senare. De är förmodligen medvetna om att deras rektor och kolleger kanske kommer att läsa denna uppsats. Detta skulle kunna skapa ett tryck på de fyra lärarna att de *måste* uppskatta metoden och uttrycka sig positivt eftersom skolan givit dem denna chans. Utöver detta finns en Komethandledare på skolan, som är odelat positiv till metoden.

Andra halvan av studien söker jag efter andra variabler än lärarnas egna uppfattningar, som kan ha påverkat varför det gått som det gått. Det finns en mängd påverkansfaktorer på skolan som till exempel traditioner, föräldrarnas inflytande, lärarnas liv utanför skolan, elevernas problemlnivå osv.

3.5 Etisk diskussion

Den etiska diskussionen hänger samman med föregående stycke kring validitet där jag vill ge en så detaljerad bild av den kontext som undersökningen genomförts i som möjligt. Här ligger det att redovisa mina skäl för att genomföra undersökningen och de etiska ställningstaganden jag tvingats göra.

3.5.1 Har jag varit neutral?

Vad innebär då neutralitet? Är det synonymt med objektivitet, vilket skulle kunna knytas till frihet från värderingar? I bästa fall tycks detta vara ett ouppnåeligt ideal. Samhällsvetenskaplig

forskning äger rum i ett sammanhang (May, s 87). I detta sammanhang finns även jag med mina värderingar och förhoppningar om att kunna finna empiri eller nya arbetsmetoder.

Värderingar har säkert påverkat både problemformulering och genomförande av studien. Redan när jag valde vad jag ville skriva om styrdes jag av mina (subjektiva) värderingar kring vad som är rätt och fel. Kometmetoden har kommit fram för att förbättra förutsättningarna för en grupp elever som riskerar att utveckla framtida problembeteenden som kriminalitet och missbruk. Det ligger i sakens natur att denna uppsats inte skulle vilja vara neutral i den aspekten att den lika gärna skulle kunna gå åt skogen för lärarna och gruppen elever de arbetar med. Även jag har förhoppningar om att SkolKomet ska visa sig vara en verkningsfull metod för att förändra en möjlig negativ utveckling.

3.5.2 Vilka etiska val har jag gjort?

Kring deltagarna: Etiska val består i reflektion utifrån deltagarnas situation och en respekt för denna. Kommer forskningen att påverka dem? Kan jag garantera anonymitet? I mitt exempel är ju gruppen lärare endast fyra personer, så egentlig anonymitet är svår att uppnå, däremot kommer inte studien att utelämnas deltagarna, så att det skulle kunna få sociala eller till och med rättsliga konsekvenser för dem. Däremot skulle den nya kunskapen som eventuellt kommer fram av undersökningen i förlängningen kunna vara positiv eller negativ för deltagarna som grupp. Det är viktigt att deltagarna vet de vad de ställer upp på och att de är informerade om allt som de har rätt att få information om (t ex mitt syfte med undersökningen).

Kring mig själv: Etiska val består även i att granska mig själv. Mina tolkningar, val av design, värderingar och livssituation kommer ofrånkomligt att påverka hela forskningsprocessen. Vad skulle jag eventuellt vilja använda forskningen till? Kommer jag att kunna hålla tystnadsplikten? Hur ser min egen livssituation ut vid forskningstillfället – trött, stressad, cynisk eller rentav berusad? Jag inbillar mig att lärdomen i forskning till stor del består i att granska sig själv och visa respekt för dem man studerar och den företeelse man själv eventuellt skulle vilja förändra. Så länge jag redovisar mina skäl för att genomföra undersökningen på ett korrekt sätt och att ingen av deltagarna på något sätt kommer att komma att påverkas negativt, anser jag mig ha etiskt belägg för observationerna och intervjuerna som ligger som grund för denna uppsats.

4. Resultatredovisning

Resultatet som jag fått fram baserar sig på såväl observationer i klassrumsmiljö, som anteckningar från handledningstillfällen, semi-strukturerade intervjuer och generella observationer av lärarkollegiet – att jag helt enkelt spenderat tid i lärarrum och korridorer.

4.1 En deskriptiv spegling av innehållet

Matrisen nedan är en innehållslig uppdelning och kategorisering av intervjuinnehållet. Jag har valt att låta kategoriseringen vara helt deskriptiv i ett försök att i nästa fas bilda ett överskådligt mönster.

Innehållsliga aspekter vid intervjuer	Anna 18 år i yrket 18 år på skolan	Boel 38 år i yrket 25 år på skolan	Carina 5 år i yrket ½ år på skolan	Doris 27 år i yrket 7 år på skolan
Lärarnas uppfattning kring förankringen av SkolKomet	Själv valt att delta. Skolledning positiv och tagit beslut att föra in metoden.	Själv valt att delta. Skolledning positiv och tagit beslut att föra in metoden.	Själv bett att få delta. Skolledning positiv, men kan för lite kring innehåll.	Själv valt att delta. Skolledning positiv.
Lärarnas uppfattning kring implementeringen av SkolKomet	Ser inga hinder. Få elever med uttalat problembeteende.	Ser få hinder. Få elever med uttalat problembeteende. Jobbigt ta kontakt med föräldrar. Svårt upprätthålla belöningssystem? - kanske anpassar metoden något.	Ser få hinder.	Ser inga hinder. Kolleger och föräldrar nyfikna.
Lärarnas uppfattning om metoden SkolKomet	Mycket positiv Samma uppfattning om metoden nu som innan kursstart Känner igen de flesta moment - metoden samlar ihop tidigare erfarenheter på strukturerat vis.	Mycket positiv Snarlik uppfattning om metoden nu som innan kursstart, men mer omfattande än man trott.	Mycket positiv	Positiv över lag, men mycket upprepningar
Övriga noterade landmärken av vikt vid implementering	Personligt intresse - Påverkar sättet att vara.	Bra med handledning, men kommer kunna ske internt framöver pga att många får ta del av utbildningen	Hög arbetsinsats – mycket annat som ska hinnas med. Personligt intresse - Påverkar sättet att vara.	Svårt med kontinuiteten – kunna arbeta regelbundet med metoden.

Matris 1; innehållslig kategorisering av intervjuinnehållet

Matrisen visar en bild av fyra lärare som samtliga var mycket positiva till metoden SkolKomet innan de startade sin handledning. Den positiva bilden har de i stora drag bibehållit, även om en lärare, Boel, kommenterar att metoden varit mer omfattande än vad hon trott från början. Samtliga uppfattar sig ha stöd från skolledningen även skolledningen inte är så förtrogen med innehållet i metoden, vilket Carina poängterar specifikt. Även kolleger tycks vara positiva till metoden och många står på kö att handledas under nästa termin.

Samtliga lärare säger sig se få eller inga hinder för att implementera metoden, men samtidigt betonar både Anna och Boel att det är ett dilemma att det just för tillfället saknas tillräckligt med "stökiga" elever, vilket skapar svårigheter att använda metoden fullt ut i skarpt läge. Samtidigt menar båda dessa lärare att det är en fördel att lära sig en ny metod, när man har energi att ta till sig ny kunskap och inte behöver fokusera alltför mycket på rådande problem. Boel tar även upp problematiken att ta kontakt med föräldrar kring att man använder sig av en metod för att förbättra problembeteenden i klassen eller hos enskilda elever, då problemnivån för närvarande är ovanligt låg.

Anna och Carina poängterar att metoden förändrat dem som personer i positiv riktning – att de känner sig mer positiva och upplever att de själva blivit "trevligare" i bemötandet mot andra, såväl elever, kolleger och privata relationer.

Carina och Doris betonar att den höga arbetsbelastningen som de har kan komma att påverka deras arbete med SkolKomet negativt framöver. Mycket tid går åt till kompetensutveckling, till exempel en datautbildning som de måste lägga ner en hel del energi på. De är i grunden positiva till kompetensutveckling, men menar att kontinuiteten med att arbeta med SkolKomet kan bli lidande.

I nedanstående matris kategoriseras innehållet vid klassrumsobservationerna. Även här är kategoriseringen deskriptiv i ett försök att senare bilda ett överskådligt mönster.

Innehållsliga aspekter vid klassrumsobservationer	Anna	Boel	Carina	Doris
	18 år i yrket 18 år på skolan	38 år i yrket 25 år på skolan	5 år i yrket ½ år på skolan	27 år i yrket 7 år på skolan
Lärarens förståelse och trohet till SkolKomet	Använder sig av ett flertal nyckelkomponenter. Glömmer ibland utsläckning/ignorering.	Använder sig av ett flertal nyckelkomponenter. Glömmer ibland utsläckning/ignorering.	Använder sig av ett flertal nyckelkomponenter.	Använder sig av ett flertal nyckelkomponenter. Arbetar endast med enskild elev.
Övriga noterade landmärken av vikt vid implementering	Metoden känns väl förankrad i klassen. Fint samspel mellan lärare-elev. Problembeteende ej utagerande.	Metoden känns väl förankrad i klassen. Fint samspel mellan lärare-elev. Problembeteende finns, men inte utmärkande.	Metoden känns väl förankrad i klassen. Fint samspel mellan lärare-elev. Är rätt elev föremål för SkolKomet?	Metoden känns väl förankrad. Fint samspel mellan lärare-elev Problembeteende finns.

Matris 2; innehållslig kategorisering av innehållet vid klassrumsobservationerna.

Klassrumsobservationerna visade att samtliga lärare använde sig av de bärande delarna i SkolKomet, dvs att stärka det positiva och ha ett tydligt fokus på kommunikation mellan lärare och enskild elev eller med hela klassen. Det senare innebar t ex att lärarna var medvetna kring

hur de uttryckte sig vid förstärkning och motiverade ett beröm med orsaken till detta. Samtliga arbetade med motiverande aktiviteter och uppmuntran samt ignorerade vissa negativa beteenden (t ex tala utan att räkka upp handen) på ett relativt konsekvent vis (följdes ungefär vid 4 fall av fem). En svårighet var momenten att träna på konfliktlösning, då det inte uppstod några konflikter vid de tillfällen då jag observerade. I hälften av observationerna hade jag inte kunnat peka ut den elev som var föremål för den individuella delen av SkolKomet, om jag inte på förhand fått veta vilken elev som lärarna valt ut. Eleven i Carinas klass kunde, åtminstone vid de tidpunkter som jag observerade, betraktas som en "drömmare", dvs ett mer inåtvänt beteende som ofta inte kan korrigeras med SkolKomet. Ett liknande scenario fann jag i Annas klass. Eleverna i Boels och Doris klass var "pratiga" och tappade koncentrationen emellanåt. Eleven i Boels klass hade till synes ingen ork kvar under de sista 20 minuterna på lektionerna utan "suddade på bänken ...såg sig omkring...stod länge vid katedern...", men inte heller denna eleven uppvisade ett beteende som skulle kunna kategoriseras som problematiskt i någon större utsträckning.

Samtliga lärare såg ut att vara tillfreds med metoden och arbetade till synes gärna med dramainslag, vilket annars räknas som ett av de svårare inslagen.

Nedan följer de innehållsliga aspekter från dagboksanteckningarna, som kan vara av relevans ur ett implementeringshänseende.

Innehållsliga aspekter av relevans vid dagboksanteckningar	
Noterade eventuellt positiva landmärken av vikt vid implementering	<p><i>Förankringsfasen har varit lång och grundlig och jag upplever stor entusiasm.</i></p> <p><i>Bra diskussioner över lag, där begrepp från programmet användes på ett medvetet vis.</i></p> <p><i>Samtliga lärare engagerade.</i></p> <p><i>Den teoretiska grunden till metoden sitter.</i></p> <p><i>Samtliga i arbetslaget kommer att ha/få samma grund.</i></p> <p><i>Lärarna uppfattar att metoden utvecklat deras färdigheter som pedagoger.</i></p> <p><i>Lärarna upplever eleverna som "gladare" och att de kämpar på bättre än tidigare med skolarbetet. "Rolig lista" motiverar eleverna.</i></p> <p><i>Tidigare problem med "skvaller" i klassen har upphört pga social färdighetsträning.</i></p> <p><i>Barnen blivit bättre på att lösa konflikter själva.</i></p> <p><i>Metoden tycks sammanfalla bra med skolans/lärarnas syn på undervisning.</i></p>
Noterade eventuellt negativa landmärken av vikt vid implementering	<p><i>Svårt att sätta "uppföranderelaterade mål" pga att problemen för tillfället inte är stora eller specifika.</i></p> <p><i>En viss motvillighet mot att involvera föräldrarna.</i></p> <p><i>Lite knackigt med kontinuiteten pga lärares sjukdom och elevers ledighet.</i></p> <p><i>Viss försiktighet vid dramaövningarna.</i></p> <p><i>Momentet ignorering/utsläckning av negativt beteende upplevs som svårt att vara konsekvent med, även om medvetenheten är hög.</i></p> <p><i>Viss otydlighet i upplägget av lärmaterialet.</i></p>

Matris 3; innehållsliga aspekter av relevans vid dagboksanteckningar

Utdragen från dagboksanteckningarna är hämtade från anteckningar som noterats efter samtliga handledningstillfällen. I dagboksanteckningarna överväger positiva infallsvinklar markant, men flera av dessa återkommer på flera ställen, i synnerhet noteringar kring lärarnas entusiasm samt kring den goda nivån på diskussionerna. Det senare bottnade rimligtvis i att lärarna tagit till sig materialet.

Vid de generella observationerna av lärarkollegiet och skolledningen har jag helt enkelt uppfattat såväl skolledning som kolleger som positiva till metoden utan att för den skull känna till så mycket om innehållet. Skolledningen är ju den som tagit initiativet till att metoden skulle användas på skolan och flertalet kolleger som inte deltog i handledningen stod i tur att göra detta vid nästa handledningsomgång. Kollegorna skulle kunna beskrivas som *positivt nyfikna*, vilket bland annat resulterade i att de gärna kikade in innan handledningen började samt talade om att *”till hösten är det minsann vår tur”*. Skolledningen visade engagemang genom att i övergripande termer tala för metoden samt mer handfast att bjuda på läckra bakverk för samtliga deltagare.

4.2 En sammanställning av innehållet utifrån implementeringsbegrepp

Innehållet från intervjuer, observationer och dagboksanteckningar har jag tidigare kodat innehållsligt för att senare kunna se mönster i de olika delarna. För att söka finna detta mönster eller helhet har jag gjort en sorts metakodning. Mitt syfte har varit att se vilka faktorer som de deltagande lärarna uppfattar kan påverka implementeringen av programmet. Därför har jag valt att utgå från begrepp från implementationsforskningen.

Sammanställning utifrån begrepp i implementeringsforskningen.	
Lärarens drivkraft/ personligt intresse	Personlig utveckling ”växer som människa”. (+) Trygghet i yrkesrollen – en gemensam grund för arbetslaget. (+)
Kollegers intresse	Metoden tycks sammanfalla bra med skolans/lärarnas syn på undervisning. (+) Positiva till metoden. (+)
Stöd från skolledning	Skolledning positiv och tagit beslut att föra in metoden. (+)
Förståelse	Genomgående en hög förståelse. (+) Använder sig av ett flertal nyckelkomponenter. (+) Kanske anpassar metoden något. (-)
Lojalitetskonflikter/ befintlig verksamhet	Metoden samlar ihop tidigare erfarenheter på ett strukturerat vis. (+) Metoden tycks sammanfalla bra med skolans/lärarnas syn på undervisning. (+)
Integrering med skolans vardag	Metoden tycks sammanfalla bra med skolans/lärarnas syn på undervisning. (+) Metoden ”naturlig” och samlar ihop tidigare erfarenheter på ett strukturerat vis. (+) Handledning internt framöver pga att många får ta del av utbildningen. (+) Metoden väl förankrad i klassen. (+)
Arbetsinsats/tidsbudget	Hög arbetsinsats – mycket annat som ska hinnas med. (-)
Behov/ tillgång till problem	Få elever med uttalat problembeteende. (-)
Glömska	Få elever med uttalat problembeteende. (-) Metoden samlar ihop tidigare erfarenheter på ett strukturerat vis. (+)
Handledning	Handledning internt framöver pga att många får ta del av utbildningen. (+)
Övriga noterade landmärken av vikt vid implementering	Jobbigt ta kontakt med föräldrar. (-)

Matris 4; Sammanställning utifrån begrepp i implementeringsforskningen.

I matrisen ovan har jag kodat efter de nyckelbegrepp från implementeringsforskningen som jag kunde finna relevanta kopplingar till. Jag har till exempel inte kunnat finna några data kring *grupperingar och kommunikationssystem* (Ekholm), varför jag utelämnat denna variabel. Andra nyckelbegrepp från preventionsforskningen har jag slagit ihop som *behov* (Fullan) och *tillgång till problem* (Brunsson & Olsen), där jag bedömt dessa som snarlika. Viss data återkommer under flera poster, då det finns relevans för detta. De kommentarer som jag med hjälp av preventionsforskningen bedömt skulle kunna indikera en *ökad möjlighet för en god implementering* har jag försett med ett (+) tecken. Motsvarande finns ett (-) tecken vid de utsagor

som skulle kunna indikera en risk eller minskad möjlighet för att metoden ska kunna implementeras på ett optimalt vis.

4.3 Slutsatser

I resultatsammanställningen ovan har jag utgått från en analys, där jag spaltat upp mina data i delar med sammanfattande namn för att söka efter en fördjupad förståelse av detaljerna som bildar helheten. Dessa detaljer eller dimensioner speglas i de tre första matriserna samt i texten om generella observationer om lärarkollegiet. Jag har sedan skiftat fokus till syntes, där jag sökt en helhet bestående av ett meningsfullt mönster med hjälp av teoretiska begrepp från implementeringsforskningen. Detta speglas av den fjärde matrisen.

Mönstret som framkommer här är att många kriterier för en god implementering är uppfyllda. Det finns en god förankring med en positiv skolledning och entusiastiska kolleger. Vi finner en evidensbaserad metod som fungerat väl i andra sammanhang och en skola där metoden smälter in bra med den syn på undervisning som finns på skolan. Erfarna lärare ser metoden som ett paraply för att samla ihop tidigare erfarenheter och såväl yngre som äldre lärare betonar att SkolKomet bidrar till personlig utveckling. Möjlighet till handledning finns inom skolan och stora delar av skolans personal kommer att utbildas i metoden.

Metoden kan således sägas vara väl integrerad i skolans befintliga verksamhet med kunniga lärare med drivkraft och med stöttande kolleger och skolledning.

Det som skulle kunna utgöra en farhåga för en negativ implementering är främst bristen på elever med problembeteende. Även brist på tid nämns samt att det finns vissa tendenser till att vilja modifiera metoden. Återkommande är också den upplevda svårigheten att involvera föräldrar i arbetet med metoden.

5. Diskussion & teorianknytning

Mitt syfte med studien har varit att följa implementeringen av *ett* nytt svensk evidensbaserat program, med fokus på *lärarnas upplevelser* av implementeringsprocessen på *en* skola. Metoden för detta har varit en kvalitativ, explorativ fallstudie. Triangulering har skett genom intervjuer, observationer, dagboksanteckningar samt helt enkelt genom att vistas i den miljö som lärarna befunnit sig i.

Lärarnas uppfattningar har jag förankrat i teorier från implementationsforskningen, först i en analys för att få en fördjupad förståelse av detaljerna och sedan i en syntes, för att söka en helhet bestående av ett meningsfullt mönster.

I diskussionen kommer jag att sammanfatta resultaten och diskutera dessa utifrån teoretiska och praktiska infallsvinklar.

5.1 Sammanfattning av resultaten

5.1.1 Lärarnas uppfattning

Lärarnas uppfattningar kopplas till teorier från implementationsforskningen, i de fall där jag funnit relevanta dimensioner för denna studie. Mönstret som utkristalliserats utifrån lärarnas uppfattningar är att metoden SkolKomet är väl integrerad i skolans befintliga verksamhet. Förankringen har varit god och såväl skolledning som kolleger är positiva och entusiastiska till metoden. Samtliga lärare betonar att SkolKomet även bidrar till personlig utveckling av dem själva, såväl personligt som yrkesmässigt. De äldre ser även metoden som ett bra sätt att samla ihop tidigare erfarenheter på. Lärarna ser god möjlighet till fortsatt kollegial handledning inom lärarkollegiet i och med att större delen av skolans personal kommer att utbildas i metoden. Den svårighet som lärarna kan se vid implementeringen av SkolKomet är främst den uppkomna bristen på elever med problembeteende, vilket gör att det är svårare att ”öva” på metoden. Några lärare nämner även brist på tid i den bemärkelsen att även andra utvecklingsområden, som t ex it, kräver större utbildningsinsatser.

5.1.2 Övriga viktiga landmärken för ett lyckat resultat

Något som är mindre uttalat hos lärarna, men som framkommer emellanåt är vissa tendenser till att vilja modifiera metoden, genom att ta bort något delmoment. Det vanligast förekommande tycks vara de moment som involverar föräldrar i arbetet med metoden. Jag vill poängtera att det finns teorier från implementeringsforskningen, som t ex de olika system som Ekholm tar upp kring kommunikation, makt, ansvar och granskning, där jag inte kunnat påvisa någon koppling till de data jag samlat in.

5.2 Resultatdiskussion

Vad var det som skedde när denna lovordade, evidensbaserade metod mötte verkligheten? Vad säger lärarna *egentligen* och vad säger implementationsforskningen?

Förutsättningarna *tycks* onekligen vara förträffliga – SkolKomet är framtaget efter konstens alla regler, har god evidens, har en struktur som underlättar implementering och har verkligen tagits emot med öppna armar av lärarkåren och skolledningen.

Innebär detta att programmet kommer att implementeras i sin fulla omfattning och bli en del av verksamheten på skolan över en länge tid? Min undersökning ger inget svar på detta utan bidrar snarare till att fler frågeställningar dykt upp.

Lärarna uppfattar verkligen metoden SkolKomet som angelägen, vilket är ett betydande kriterie enligt Egerblad & Tillers implementeringsforskning, som talar om att all forskning måste uppfattas som intressant och angelägen ur ett skolperspektiv och vara nära skolans vardag. Många lärare upplever att de har svårigheter att hantera en klassrumssituation där en eller ett par elever stör ordningen. Likaså uppfattar många lärare det som problematiskt att hantera hela klassen, då några elever är utagerande. En metod som fungerar som ett redskap för lärarna för att kunna hantera ett störande elevbeteende på ett professionellt vis torde alltså kunna betraktas som angelägen ur ett lärarperspektiv. Granström (2006) betonar vikten av att lärare får stöd i denna roll som yrkesutövare.

Men vad sker då med implementeringen av en metod som SkolKomet om problemen lyser med sin frånvaro? Brunsson & Olsen (1990) tar upp vikten av att det måste finnas en god tillgång på problem, för att en reform ska upplevas som angelägen. Även Fullan (1991) diskuterar vikten av att det måste finnas ett *behov* av förändring för att implementering ska ha möjlighet att lyckas. I skolan i mitt exempel har man för närvarande en osedvanligt välartad årgång elever. Lärarna har helt enkelt haft svårt att finna elever med tillräckligt störande beteende för att kunna applicera sina nya kunskaper i SkolKomet. Något som möjligtvis i förlängningen torde kunna leda till svårigheter att kunna se de effekter på individuell nivå, som borde vara rimliga. Detta kan också vara en anledning till att lärarna upplever det som problematiskt att involvera föräldrarna. Det kan vara svårt att informera föräldrarna om att man ämnar införa en metod för att minska problem, då problemen i själva verket är obefintliga. Samtidigt är lärarna väl medvetna om att elever med problembeteende kommer och går och att förutsättningarna vid nästa läsår kan vara det omvända. Lärarna upplever det som en förmån att ha ork och lust att ta till sig en metod, just av den anledningen att de samtidigt slipper att brottas med stora problem som urlakar dem på energi. Det tycks alltså vara en paradox i detta – *lärarna behöver en rimlig tillgång på problem för att kunna använda metoden på ett optimalt vis och i förlängningen kunna se effekter. Samtidigt vill de inte uppleva att problemnivån är så hög att de inte har kraft att ta till sig en ny metod.*

Även om det inte framträdde särdeles markant i studien, fanns ändå vissa indikationer på att någon lärare ville anpassa vissa delar av SkolKomet eller lyfta bort någon detalj. Även här finns en paradox. Preventionsforskningen å sin sida, visar att pedagogiska program med komponenter av kognitiv beteendeterapi (KBT), classroom management och behavior management är bland de mest effektiva (Wilson m fl.). Dessa komponenter är bärande beståndsdelar i SkolKomet. Skulle någon del ändras eller plockas bort är det inte längre samma program som en gång blivit stämplat som evidensbaserat (Koutakis, 2007). Samtidigt menar Forster (2003) att det bästa är att kulturanpassa materialet, men inte ändra innehållet. Arvidsson (2006), å sin sida, betonar vikten

av lärarnas egenkontroll vid förändringsarbete medan Ekholm (1998) lägger emphasis på vikten av att anpassa sig till skolans egen infrastruktur vid förändringsarbete. Lärarna i denna studie anpassade förmodligen metoden marginellt på grund av bristen på problembeteende. En lärare nämner tidsbrist som ett problem. Lärarna är emellanåt splittrade mellan flera olika uppdrag, utöver att undervisa, vilket skulle kunna innebära en risk för att en omfattande metod som SkolKomet skalas av något. Det tycks vara en balansgång mellan att *en metod behöver vara nära sitt original för att vara evidensbaserad, medan den samtidigt behöver anpassas efter lokala förutsättningar för att kunna bita sig fast i strukturen på skolan.*

I studien framkommer *inte* hur skolans undersystem är uppbyggda och vilken kvalitet dessa har (Ekholm, 1998). Studien ger *inte* kunskap kring hur lärarna på skolan premieras av skolledning, hur man fördelar makt mellan elever, lärare och skolledning och hur stor kunskapen på skolan är kring hur man generellt bör bedriva förändringsarbete och värdera kvalitet. Tidsbudgeten, som enligt Ekholm är den kanske viktigaste faktorn, fungerar tillfredsställande i den mening att samtliga lärare har fått avsatt tid för sitt arbete med SkolKomet. Men det är svårt att säga hur detta kommer att bli i framtiden, då metoden kanske kommer att behöva konkurrera med andra reformer, då reformer är något som ständigt upprepas (Brunsson & Olsen, 1990). Studiens avgränsning innebär att jag inte heller tagit med några aspekter kring skolan som en organisation i en omgivning med allt detta innebär. Min egen erfarenhet är att skolan många gånger är förvånansvärt oberoende av vad som sker i omvärlden, men den är ju trots detta långt ifrån ett slutet system. Kommer en förändrad omvärld att medföra en annan syn på metoden SkolKomet?

5.3 Pedagogisk relevans

Många uppsatser skrivs inom pedagogikens ämnesfält, men förvånansvärt få behandlar metodutveckling. Det finns inte heller någon tradition ute på skolorna att följa upp de metoder man använder på ett systematiskt vis. Det finns, enligt min mening, ett behov av att fylla tomrummet mellan den pedagogiska forskningen som syftar till att utveckla evidensbaserade förebyggande metoder och praktikernas famlande i mörkret efter metoder som *känns* bra. Inte ens den bästa av evidensbaserade metoder är däremot ett självspelande piano utan ställs inför olika utmaningar vid implementeringen.

Detta är, utöver den pedagogiska relevansen, även av intresse ur ett etiskt perspektiv, då val av *en* metod förutsätter en exkludering av andra metoder. Metoder som skulle kunna vara bättre lämpade om det är så att den evidensbaserade fallerar vid implementeringsfasen.

5.4 Fortsatt forskning

Studien har snarare genererat frågor än svar och ju längre jag arbetat med den desto fler frågeställningar har utkristalliserats. En övergripande fråga är om det överhuvudtaget är möjligt att säkerställa en optimal implementering i en verklig miljö? Denna studie är avgränsad till en liten grupp lärare under en mycket begränsad tid. Ekholm (1998) menar att man bör räkna med att ett förändringsarbete tar fem till åtta år. Mycket kan påverka negativt under denna tid. Lärare

och skolledning kan sluta och nya kan börja. Trender vid metodutveckling kommer och går – just nu är beteendemodifikation på ropet. Hur ser det ut om fem år?

En annan fråga som dyker upp är huruvida vissa av komponenterna kring implementeringen är mer betydelsefulla än andra? Och även det omvända – finns det komponenter som är av mindre betydelse och som går att uppväga. Är tidsbudgeten mer betydelsefull än exempelvis tillgången av problem? Finns det någon lösning på paradoxen att då problem finns saknas ork att ta till sig metoder och då problem saknas finns inget att applicera metoder på och när väl problem finns har metoderna fallit i glömska? Och var går gränsen mellan att lokalt anpassa metoder och att bibehålla originalet som är det som är evidensbaserat?

Är det etiskt försvarbart att lägga resurser på ett omfattande evidensbaserat program om inte det finns goda grunder för en lyckad implementering. Går det någonsin att hävda att goda grunder finns annat än terminsvis? Förutsättningarna, genom t ex elevunderlaget, kan ju variera markant mellan två terminer. Skulle Ekholm ha rätt i sina antaganden att det behövs åtta år för en korrekt implementering hinner tidens tand ta åtskilliga bett från den paj som utgör förutsättningarna för en god implementering

Det skulle således vara intressant att följa en grupp lärare över tid och jämföra med en kontrollgrupp, för att möjligtvis närma sig ett svar på varför det går som det går, när man gör som man gör?

Referenser

- Andersson, I (2006) *Lärares reflektioner över arbete och lärande*. Boström, A-K, Lidholt, B (red), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (sid. 25-30). *Forskning i fokus*, nr.29. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Arvidsson, Harry, (2006) *Hur bra är vår skola? : ett häfte om självutvärdering inom sju nyckelområden*, Solna: Fortbildningsförlaget.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Brunsson, N & Olsen, J (1990). *Makten att reformera*. Helsingborg: Carlssons Bokförlag
- Egerblad, T & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (1998). *Skola i förändring: en antologi om lärande på andra villkor*. Stockholm: Lärarförbundet
- Forster, M & Karlberg, M. (2005). *KOMET Manual för skolpersonal i förskoleklass, grundskola eller fritidshem* (FoU-rapport 2005:12). Stockholms stadsledningskontor. Forsknings- och Utvecklingsenheten
- Forster, M (2005). *KOMET Manual för skolpersonal i grundskolans åk 6 till 9* (FoU-rapport 2005:13). Stockholms stadsledningskontor. Forsknings- och Utvecklingsenheten
- Forster, M (2003). *Prevention av missbruk och kriminalitet. Vad kan skolan göra?* Stockholms socialtjänstförvaltning. Forsknings- och Utvecklingsenheten
- Fullan, Michael.G (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). London: Cassel Educational Limited.
- Gottfredson, D.C., Wilson, D.B., Najaka, S.S. (2002). *School-based Crime Prevention*. I L.W. Sherman, D.P. Farrington, B.C. Welch & D.L. MacKenzie (red), *Evidence-Based Crime Prevention* (sid. 56-165). New York: Routledge.
- Granström, K (2006) *Grupprocesser och ledarskap i klassrummet*. Boström, A-K, Lidholt, B (red), *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (sid. 25-30). *Forskning i fokus*, nr.29. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johannessen, A & Tufte, P.A (2003) *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber
- Lantz, A.(2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Lärarförbundet (1996) *Bättre och bättre som lärare – en ny syn på kompetensutveckling*.

- May, T. (1997) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund Studentlitteratur
- Mertens, Donna.M (1998) *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Sundell, K & Forster, M (2005) *En grund för att växa* (FoU-rapport 2005:1). Stockholms stadsledningskontor. Forsknings- och Utvecklingsenheten
- Widerberg Karin. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Wilson, D.B, Gottfredson, D.C, & Najaka, S.S (2001). *School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis*. Journal of Quantitative Criminology, no 17
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W., & Derzon, J.H. (2003). *The effects of school-based intervention programs on aggressive behaviour: A meta-analysis*. Journal of Consulting & Clinical Psychology, no 71

Internetbaserade källor:

- Chaffin, M & Friedrich, B (2004) *Evidence-based treatment in child abuse and neglect. Children and youth services review*. Nummer 26 (sid. 1097-1113) New York : Pergamon Press, 1979-, Direktlänk: <http://www.lub.lu.se/cgi-bin/ipchk/http://www.sciencedirect.com/science/journal/01907409>
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Antagna av HSFR 1990. Hämtad 2007-03-04 från <http://www.vr.se/2.5b24e27d107949d9e3880000.html>

Lärare:

Antal år i yrket:

Antal år på skolan:

Bilaga 1

Stöd vid samtal med lärare om implementering

Förankring

Varför valde du att delta i komet?

Hur uppfattade du metoden innan utbildningen?

Implementering

Är det något i SkolKomet som du har (eller skulle vilja) plocka bort för att det känns främmande för dig?

Hur upplever du stödet från skolledningen?

Hur har föräldrar reagerat?

Hur har eleverna reagerat?

Hur har kollegor reagerat?

Har programmet gått att integrera med den ordinarie verksamheten?

Har den tid du lagt ner på SkolKomet gått ut över något annat?

Har du upplevt programmet som meningsfullt?

Hur har du upplevt handledningen?

Ser du något hinder för att kunna genomföra hela programmet framöver?

Kolliderar med någon annan befintlig verksamhet, som t ex elevhälsans arbete?:

Implementering (öppen fråga)

Hur uppfattar du SkolKomet nu?

