

Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar

Utvärdering av en problemlösningsmodell
som hjälper elever och vuxna att
samarbeta



Titel: Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar - utvärdering av en problemlösningssmodell som hjälper elever och vuxna samarbeta

Oktober 2022

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Stefan Boström

E-post: stefan.bostrom@ uppsala.se

Illustrationen på framsidan är ett visuellt stöd som åskådliggör problemlösningssamtalet i modellen Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar. Illustrationen är skapad av Karin Lindén.

Sammanfattning

Personal i skolan upplever det ofta som en utmaning att bemöta och stödja elever i beteendevårigheter. I denna studie utvärderades hur användande av problemlösningssmodellen Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar fungerade i en skolmiljö, och vilken effekt den hade på elevers uppgiftsorienterade beteenden. Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar är en välbeforskad psykosocial intervention för barn och unga med beteendeproblem men som, såvitt rapportförfattaren har kännedom om, inte tidigare utvärderats i någon välkontrollerad studie i skolan någonstans i världen. Arbete enligt modellen bygger på att den vuxne och eleven gemensamt löser problem relaterade till förväntningar de vuxna har på eleven i skolan, tex att jobba med anvisat skolarbete eller att komma överens med klasskamrater. Stor vikt läggs vid att överenskomna lösningar är realistiska och ömsesidigt tillfredställande för alla parter. I studien utvärderades effekten av arbetssättet dels genom systematisk observation i klassrummet av hur mycket tid eleven ägnade åt skolarbete, dels genom lärarskattningar. Forskningsdesignen som användes var så kallad Single case design, som genom många upprepade mätningar visar hur enskilda elevers beteende utvecklas över tid, både innan och under interventionen. Två elever i låg- och mellanstadieåldern, placerade i särskild undervisningsgrupp deltog i studien. Resultatet visade inte på någon beteendeförändring för de två eleverna på den primära utfallsvariabeln systematisk direkt observation. Dock syntes en viss positiv förändring på lärarskattningen för den elev som fick mest erfarenhet av arbetssättet. I intervjuer framkom att deltagande personal och elever gillade arbetssättet, kände sig säkra på hur det skulle utföras och ansåg att det passade att användas i skolmiljön givet att tillräckliga resurser och stöd tillhandahölls. Personalens följsamhet till problemlösningssamtalen bedömdes av oberoende experter vara god, vilket kan ses som ytterligare ett tecken på arbetssättets lämplighet i skolkontext. Utvärderingsmetodiken Single Case research ansågs av både elevhälsopersonal och övrig skolpersonal vara ett lämpligt och rättvisande sätt att utvärdera hur elever i stora beteendevårigheter utvecklades avseende grundläggande skolfärdigheter som krävs för att klara utbildningen.

Förkortningsordlista

ALSUP	Assessment of Lagging Skills and Unsolved Problems, svenska: Bedömning av eftersläpande färdigheter och olösta problem.
CPS	Collaborative & Proactive Solutions, svenska: Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar.
CURP-A	Children´s Usage Rating Profile – Actual Usage
DBR	Direct Behavior Rating, svenska: direkt beteendeskattning
IOA	Inter-observer agreement, svenska: inter-bedömaröverensstämmelse.
SCD	Single Case Design
SDO	Systematisk direkt observation
URP-A	Usage Rating Profile - Assessment
URP-IR	Usage Rating Profile – Intervention Revised

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
Förkortningsordlista	4
Innehållsförteckning	5
Inledning	7
Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar i teori, forskning och praktik	7
Förhållningssätt och verktyg i CPS	8
Bedömning av elevers utveckling med hjälp av single case design	10
Syfte och frågeställningar	12
Metod	12
Sammanfattning av metod	12
Skolmiljö	13
Deltagare	13
Beroendevariabler och datainsamling	14
Interbedömar-reliabilitet	14
Procedur	15
Utbildning och handledning	15
Baslinjefas	15
Interventionsfas	15
Följsamhet till interventionen CPS	16
Social validitet	16
Resultat	18
Frågeställning 1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?	18
Beskrivning av baslinje- och interventionsfas	18
Systematisk direkt observation	20
Direkt beteendeskattning	20
Frågeställning 2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till elevers utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?	21
Följsamhet till interventionens olika delar	21
Social validitet	22
Frågeställning 3: Hur kan metodiken Single subject design användas som ett verktyg för lärares kvalitetssäkring och utvärdering av stödsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?	23
Diskussion	24
Frågeställning 1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?	24

Frågeställning 2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till eleverns utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?.	25
Frågeställning 3: Hur kan metodiken Single subject design användas som ett verktyg för lärares kvalitetssäkring och utvärdering av stödinsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?	26
Studiens begränsningar	26
Sammanfattning, framtida forskning och praktik	27
Referenser	28
Appendix 1 Observationsformulär	30
Appendix 2 Skattningsformulär för personal	32
Appendix 3 Plan B Checklista modifierad.....	33
Appendix 4 Svensk översättning CURP – Actual.....	35

Inledning

Personal i skolan upplever det ofta som en utmaning att bemöta och stödja elever i beteendevårigheter. Måluppfyllelsen för dessa elever är generellt låg och tillvaron präglas ofta av svårlösta konflikter mellan personal och elev. Några av de elever som skolor anser att de inte kan ge tillräckligt stöd till placeras i särskilda undervisningsgrupper för att de där ska kunna få sina behov tillgodosedda på ett bättre sätt. Oavsett skolplacering så behöver skolan ha ett systematiskt och uthålligt arbetssätt för att möta elevernas stödbehov. Detta gäller både de stödinsatser som sätts in, såväl som hur utvecklingen hos eleverna följs upp och utvärderas.

I projektet testades en forskningsbaserad problemlösningmodell som avsåg att stödja lärare och skolpersonal som arbetade i särskild undervisningsgrupp, i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Kunskapen som genereras i projektet kan, förutom att spridas i andra särskilda undervisningsgrupper, förhoppningsvis även komma personal i andra vanliga grundskolor till gagn.

Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar i teori, forskning och praktik

Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar är en välbeforskad psykosocial intervention för barn och unga med beteendeproblem, som visat sig vara effektiv i en rad olika kontexter; bla på behandlingshem, i familjer och i skolor (Greene & Winkler 2019). På engelska heter modellen Collaborative & Proactive Solutions, och den benämns i denna rapport som CPS eller bara som problemlösningssmodellen. CPS har i flera randomiserade, kontrollerade studier (Greene et al., 2004, Ollendick et al, 2015) visat sig ha åtminstone lika god effekt som mer etablerade modeller vad gäller att minska utmanande beteenden hos barn och ungdomar. CPS verkar dessutom i högre grad än dessa andra modeller, hjälpa barn att utveckla nödvändiga färdigheter (Greene & Winkler, 2019).

Teorin bakom modellen är att elever ofta saknar de färdigheter som är nödvändiga för att delta i lektioner och andra moment av skoldagen. Tillsägelser fungerar därför sällan. Istället kan tillsägelser och begränsande åtgärder ofta leda till upptrappade konflikter, vilket tar eleven längre bort från en fungerande lärmiljö och måluppfyllelse. CPS syftar istället till att förebygga utmanande beteende och stärka undervisningsrelationen mellan skolpersonal och elev. Arbetet enligt modellen inleds med att skolpersonal kring barnet först kartlägger skolsituationen med fokus på vilka eftersläpande färdigheter och olösta problem som finns i barnets skolsituation. Därefter tar den vuxne i samtal med barnet reda på vilka bekymmer barnet har, relaterat till ett specifikt problem. Det kan till exempel handla om att barnet har svårt att skriva svaren på bråkuppgifter i mattehäftet. I samtalet förklarar sedan den vuxne vad den ser som viktiga bekymmer att ta i beaktande i relation till det olösta problemet. Till sist löser de problemet på ett ömsesidigt tillfredsställande sätt, vilket ofta leder till fler anpassningar för barnet och att relationen dem emellan stärks.

I skolkontext har CPS använts i stor omfattning bla i USA, Kanada, Australien och i flera nordiska länder. Såvitt undertecknad erfar finns det till dags dato dock inga studier om modellens användning i skolan publicerade i vetenskapliga tidskrifter. I Sverige har Ekerö och Haninge kommuner genomfört förvaltningsövergripande införanden av modellen och den används även på andra ställen i landet (Lehtinen, 2015, Christiansen 2018). Införandet i dessa kommuner har i korthet gått ut på att utbilda och stötta skolpersonal i användandet av modellen så att de kan använda den som ett verktyg för att hjälpa elever, samt att få modellen att bli en integrerad och långsiktig del i arbetet på skolor. I en rapport (Windahl, Örnstad & Lehtinen, 2020) från arbetet i Haninge och Ekerö beskrev utövare av CPS i fokusgruppsintervjuer modellens effekter. De beskrev att CPS gett dem ett värdefullt, nytt arbetsverktyg som de upplevde hade haft en positiv inverkan på deras förutsättningar att påverka

elevers skolsituation, inte minst genom att de kunnat ge eleverna ett större inflytande över sin egen skolvardag. Framför allt lyfte deltagarna den relationsskapande aspekten av CPS; att arbets sättet ökat deras möjligheter att bygga relationer till elever som de tidigare haft svårt att nå. I ett vetenskapligt arbete inom ramen för specialistordningen för psykologer beskrev rektorer hur införandet av CPS påverkat deras verksamheter (Christiansen, 2018). Bland annat framkom att personalen fått ett mer positivt bemötande av eleverna. Resultatet visade också att CPS-införandet lett till förbättrade lärar-elev-relationer och att personal som ingått i kompetensutvecklingen i mindre utsträckning hamnade i konflikter med elever.

Förhållningssätt och verktyg i CPS

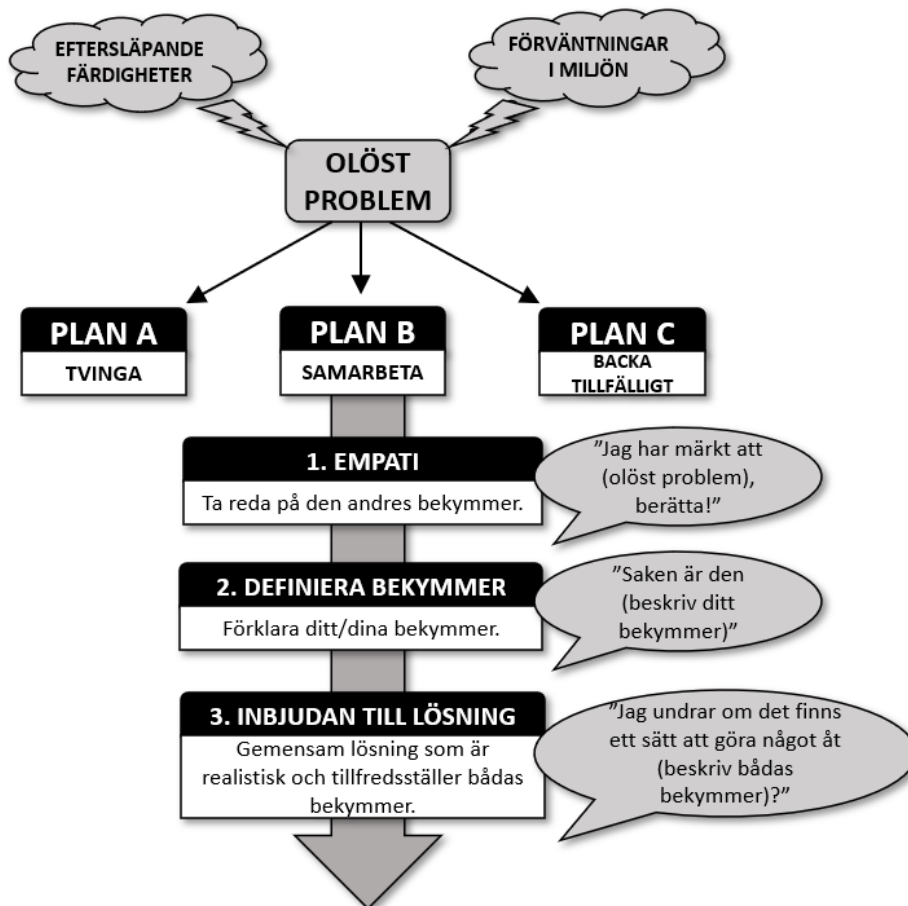
Problemlösningssmodellen CPS innehåller ett förhållningssätt och två verktyg. Förhållningssättets kärna är mottot "Barn gör rätt om de kan". Om ett barn inte beter sig som den vuxne förväntar sig, tex inte följer en instruktion om hur hen ska arbeta med en uppgift, är det enligt CPS hjälpsamt att den vuxne tänker att barnet ännu inte utvecklat, eller i stunden inte har tillgång till de färdigheter som krävs för att lösa uppgiften. Den vuxne som i linje med mottot tolkar att eleven behöver hjälp att utveckla viktiga färdigheter kommer naturligt erbjuda mera stöd till eleven. Med andra ord innebär "barn gör rätt om de kan" att professionellas förhållningssätt till elever tydligt influeras av insikten om att barns känsloreglering, frustrationstolerans och problemlösningssförmåga utvecklas i ett samspel mellan barnet och dess viktiga vuxna. (Greene & Ablon, 2003)

De två verktygen i CPS är en kartläggning och ett problemlösningssamtal mellan barnet och en vuxen, vilket även kallas Plan B-samtal. Kartläggningen kallas "Bedömning av eftersläpande färdigheter och olösta problem" (engelska: Assessment of Lagging Skills and Unsolved problems, och benämns i den följande texten som ALSUP). ALSUP-kartläggningen genomförs vanligtvis som möten där viktiga vuxna runt barnet deltar. ALSUP-mötet består av två delar. I den första identifieras eftersläpande färdigheter i en lista, med enda syfte att hjälpa personalen se eleven genom synsättet "barn gör rätt om de kan". Synsättet att barnet har eftersläpande färdigheter som bidrar till att olösta problem uppstår är tänkt att göra de vuxna inriktade på att i högre grad än tidigare stötta barnet i de svårigheter den stöter på. Ett exempel på en eftersläpande färdighet är "svårighet att bibehålla fokus".

I den andra delen av kartläggningen samtalar den vuxne om specifika förväntningar den har på barnet som inte uppfylls i dagsläget, vilka formuleras som olösta problem. Ett exempel på ett olöst problem är "svårt att göra klart stenciler om bråk i matematiken". Ett av de olösta problem som skrivs ner under ALSUP-mötet är sedan det en vuxen ordagrant säger till barnet som inledning på problemlösningssamtalet. För att problemlösningssprocessen ska bli mer samarbetsinriktad och effektiv, finns det fyra riktlinjer som används under formulandet av ett olöst problem; det ska inte referera till något utmanande beteende hos barnet, inte innehålla några så kallade "vuxenteorier" om orsaken till problemet, det ska vara specifikt (och i den mån det går innehålla detaljer om när, var och med vem), och det ska vara uppdelat snarare än ihopklumpat (tex "svårt att sitta på din plats på samlingsmattan under morgonsamlingen" istället för "svårt att sitta på din plats"). Ett exempel på ett olöst problem som inte alls följer riktlinjerna kan vara "du skriker i klassrummet". Ordningen som de olösta problemen löses prioriteras utifrån frekvens och i vilken grad de är sammankopplade till farliga situationer.

Enligt Greene (2016) kan vuxna närma sig alla olösta problem med hjälp av en av tre planer: Plan A (ensidig, tvingande problemlösning från den vuxne utan att involvera barnet alls), Plan B (samarbetsbaserad problemlösning tillsammans med barnet) eller Plan C (att tillfälligt, medvetet inte

ha förväntningen på barnet). En variant av Plan C är så kallad "interim Plan C" (att tills tid finns för gemensam problemlösning, släppa förväntningen och istället använda en med eleven överenskommen lösning men som inte medvetet tar hänsyn till hans bekymmer). Plan A är inte en aktiv del av CPS-modellen. Figur 1 visar de tre planerna och stegen i Plan B som beskrivs mer ingående i nedanstående stycke.



Figur 1. Översikt av de tre planerna i CPS-modellen, samt de tre stegen i Plan B-samtalet.

I problemlösningssamtalet Plan B är målet att elev och lärare tillsammans kommer överens om lösningar till olösta problem. Problemlösningssamtalet består av tre steg: empati, definiera den vuxnes bekymmer, och inbjudan. I empatistegets samlar den vuxne in information från eleven om hans eller hennes perspektiv och bekymmer kopplat till det specifika olösta problemet samtalen fokuserar på. I detta steg är målet att ta reda på vad som gör det svårt för eleven att nå upp till förväntningen den vuxne har. Till sin hjälp har den vuxne en rad strategier; reflektivt lyssnande och förtydliganden, att fråga efter detaljer rörande det olösta problemet (med vem, vad, var och när), att fråga eleven om varför det blir svårt under vissa omständigheter och inte under andra, samt att

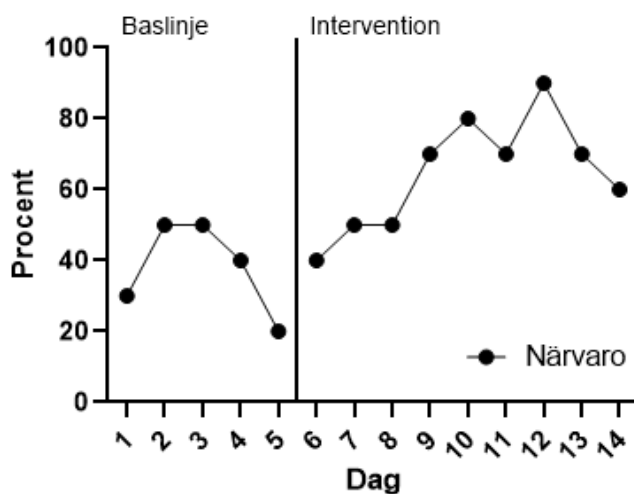
sammanfatta alla bekymmer och fråga eleven om det finns fler. I nästa steg, definiera den vuxnes bekymmer, förklarar den vuxnes sina bekymmer, alltså den eller de konsekvenser för eleven och/eller för andra som följer av det olösta problemet. Om eleven och den vuxne har fler bekymmer behöver de välja det bekymmer de helst vill göra något åt först, för att sedan slutligen i Inbjudansteget samarbeta för att komma på en realistisk och ömsesidigt tillfredsställande lösning som bygger på bådars identifierade (och prioriterade) bekymmer. Lösningen implementeras sedan av den vuxne och av eleven, och följs sedan kontinuerligt upp i senare problemlösningssamtal. Skulle en lösning inte fungera som den är tänkt tar den vuxne ansvar för att ta upp det i nytt problemlösningssamtal med eleven genom att försöka identifiera om lösningen inte var realistisk och ömsesidigt tillfredsställande eller om det fanns bekymmer som inte framkommit tidigare som skulle behöva adresseras i en lösning.

Bedömning av elevers utveckling med hjälp av single case design

En utmaning i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är att det sällan finns en systematisk uppföljning av hur specifika insatser leder till elevers måluppfyllelse i skolan. Skolinspektionen (2014) bedömer i en kvalitetsrapport att arbetet med att följa upp och utvärdera elevers placering i särskild undervisningsgrupp behöver förbättras. Utan uppföljningar och utvärderingar är det omöjligt för skolan att veta om eleverna fortsatt är i behov av de insatser som sätts in under dessa placeringar. Mycket sällan följs de grundläggande skolfärdigheter som krävs för senare måluppfyllelse upp, tex i vilken grad eleven kan fokusera på det läraren säger, om den kan sitta kvar på sin plats i klassrummet, eller hur väl eleven lyckas påbörja och slutföra uppgifter under lektioner. Dessa färdigheter, som på engelska kallas "time-on-task" har i många studier visat sig vara en enskild viktig faktor för att elever ska lära sig läsa och räkna (Emmer & Stough, 2001). Time-on-task innebär helt enkelt att skolpersonal undersöker hur stor andel av den totala lektionstiden som eleven ägnar åt förväntade beteenden. På svenska finns såvitt författaren har kännedom om inget jämförbart begrepp, varför "uppgiftsorienterade beteenden" föreslås som begrepp i de fall svenska behöver användas. Om andelen av den totala lektionstiden som dessa uppgiftsorienterade beteenden sker ökar, kommer med stor sannolikhet även elevens inläring att göra det. I föreliggande studie, liksom i många andra, mäts istället det omvända; off-task, vilket alltså är andelen av lektionstiden som eleven *inte* ägnar åt förväntade beteenden.

Single case design (benämns härnäst som SCD i texten) är en forskningsmetodik som i mer än 50 år använts för att systematiskt utvärdera om och hur skolpersonals stödinsatser hjälper elever i skolan. Metodiken har varit särskilt betydelsefull för utvecklingen av evidensbaserade insatser inom specialpedagogiken (Horner, 2005), men den används även i stor omfattning vidare inom utvecklingsväsende och andra områden där det finns ett intresse för att definiera och utvärdera insatser för elever och individer. Namnet Single case research avslöjar att studieobjektet är en (1) individ. I vissa fall undersöks en grupp eller klass, vilken då betraktas som en enhet. I traditionell gruppforskning, behövs en större mängd individer där den gruppen som får interventionen jämförs med en annan grupp som fortsätter undervisningen som vanligt, för att visa om det blir någon effekt av interventionen. Elever i behov av särskilt stöd har ofta mångfacetterade, unika problem, som är svåra att jämföra med andra. Eftersom det i SCD bara krävs en elev så går det utan problem utvärdera sådana insatser med stor noggrannhet. Eleven är i denna typ av design sin egen kontrollgrupp, mot vilken det jämförs om interventionen gett effekt. I SCD samlas information in i en så kallad tidsserie, vilket betyder att upprepade mätningar över tid görs istället för att göra en för- och en eftermätning vilket är vanligt i forskning där grupper av individer jämförs mellan varandra varav en utgör kontrollgrupp.

I SCD jämförs olika betingelser mot varandra. Det vanligaste är att jämföra en betingelse utan insats med en dito med insats. Exempelvis kan en speciallärare vara intresserad av hur läshastigheten hos en elev påverkas av individuell lästräning. Figur 2 visar ett fiktivt exempel på hur närvaron påverkades när en klasslärare systematiskt ökade sin positiva kontakt med eleven under lektioner när den var på plats. Det är i exemplet tydligt att närvaron ökade när läraren ändrade sitt beteende i och med att interventionen inleddes jämfört med baslinjen där läraren betedde sig som vanligt i relation till eleven. Det går också utmärkt att jämföra flera betingelser än två mot varandra, till exempel om en vill undersöka hur ordförråd mätt genom antal rätt på ett återkommande glosförhör påverkas av om eleven lär sig genom studiegrupp med klasskamrater, genom deltagande i läxhjälp med vuxenstöd, eller utan särskilt stöd.



Figur 2. Andel närvaro (%) per dag i baslinje- respektive interventionsfas. Observera att grafen är fiktiv och gjord i pedagogiskt syfte.

Eftersom data bara samlas in för en (1) eller några få elever så kan måtten vara skräddarsydda efter det individuella utvecklingsbehovet istället för att vara ett mer generellt mått som ska passa en större grupp individers behov. Ett vanligt mått är on-task, vilket kan operationaliseras efter de beteenden den aktuella eleven förväntas utföra i klassrummet. I föreliggande studie är just on-task genom strukturerad observation det primära utfallsmåttet. Men måttet kan lika väl vara rapporterad närvaro, läshastighet, ljudnivå i klassrummet mätt i decibel, eller andra mått som är relevanta för eleven. Genom den noggranna, efter eleven anpassade designen kan en lärare eller person av annan profession få detaljerad info om hur en stödsats påverkar eleven, till exempel vilken insats som fungerar bäst, hur mycket stöd som behövs för effekt eller efter hur lång tid insatsen ger effekt.

Med denna metodik får lärare och elevhälsa ett verktyg för att kontinuerligt följa elevernas utveckling inom områden som tidigare varit svåra att följa upp strukturerat med god mätsäkerhet. Genom väl operationaliserade observationsmått och skattningar, kan skolpersonal över tid följa upp hur till exempel koncentrationsförmåga, uthållighet, sociala färdigheter eller andra för den enskilde

eleven viktiga färdigheter påverkas av de stödinsatser som ges. Genom att lägga till individuella, mätbara mål som är anpassade för den enskilde eleven ökar möjligheten för lärare att utforma undervisningen så att den tillgodoser elevens behov av extra anpassningar och särskilt stöd oavsett funktionsvariation, och därmed i högre grad leder till ökad måluppfyllelse.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med utvecklingsprojektet "Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar - utvärdering av en problemlösningssmodell som hjälper elever och vuxna samarbeta" var att pröva en modell som erbjuder elever i behov av särskilt stöd förbättrade möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen så att det på sikt har bättre möjlighet att nå högre måluppfyllelse. Projektet riktade sig till elever placerade i särskilda undervisningsgrupper, för vilka skolgången ofta karaktäriseras av en komplex problembild. Många av eleverna har långt kvar till godkända betyg, varför måluppfyllelse inte fullt ut kan fånga den utveckling som eleverna behöver göra. Istället handlar det först om att eleven ska få möjlighet att utveckla mer grundläggande skolfärdigheter som de flesta av grundskolans elever redan bemästrar. Projektet syftar därför till att undersöka huruvida en strukturerad problemlösningssmodell kan hjälpa eleverna att utvecklas i skolan.

Följande frågeställningar avsågs att besvaras i projektet:

Frågeställning 1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?

Frågeställning 2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till elevers utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?

Frågeställning 3: Hur kan metodiken Single case design användas som ett verktyg för lärares kvalitetssäkring och utvärdering av stödinsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?

Metod

Sammanfattning av metod

I studien undersöktes om uppgiftsorienterade beteenden under lektioner ökade hos eleverna när de fick ta del av interventionen CPS. Innan studien inleddes utbildades personal anställda i den särskilda undervisningsgruppen i CPS. För att säkerställa att studiedesignen höll en tillräckligt hög nivå ur etiska aspekter gjordes en etikansökan till Etikprövningsmyndigheten, vilken godkändes innan studien startade. En åtgärd för att säkerställa att designen höll en god etisk nivå var att elever som uppfyllde kriterierna för att inkluderas i studien tillsammans med sina vårdnadshavare fick muntlig och skriftlig information om vad deltagande i studien innebar. Vårdnadshavare skrev även på ett samtyckesbrev som intygade att eleven fick delta.

Studiedesignen byggde på att enskilda elevers beteende följdes upp under hela interventionsperioden. Uppföljningen bestod dels av strukturerade observationer av uppgiftsorienterade beteenden, dels av beteendeskattning av samma beteenden. Uppföljningen gjordes först under en så kallad baslinjefas, för att få en bild av elevens normala beteende under lektioner innan interventionen sattes in. Interventionen inleddes med en kartläggning där olösta

problem identifierades som skulle prioriteras att lösas. Under den aktiva interventionen då eleven och en vuxen genomförde problemlösningssamtal enligt CPS-modellen, fortsatte uppföljningarna precis som under baslinjefasen. När interventionsfasen avslutats intervjuades deltagande elever och personal individuellt om deras upplevelse av att använda CPS-modellen med hjälp av ett formulär. Den personal som var ansvarig för problemlösande samtal deltog sedan i en semi-strukturerad intervju utifrån dennes svar på formuläret.

Skolmiljö

Studien genomfördes i en kommuns särskilda undervisningsgrupper, som tar emot elever i årskurs 1 till 5. Under hela studien var det 8 elever placerade på enheten. Eleverna placeras i dessa grupper efter att elevens rektor i samråd med elevhälsoteamet bedömt att anpassningar och särskilt stöd på skolan inte längre kunde tillgodose elevernas behov för att nå läroplanens mål i flertalet ämnen. En bidragande orsak i majoriteten av placeringarna i den särskilda undervisningsgruppen var att eleverna uppvisat utmanande beteenden som skolpersonalen haft svårt att hantera. Längden på placeringarna varierade stort; från ett helt läsår till att eleven var placerad flertalet av grundskolans årskurser där.

Den goda personaltillgången och låga antalet elever möjliggjorde nära vuxenstöd i skoldagens alla delar. En central del i enhetens arbete var att skapa en förutsägbar skoldag för eleverna, med många återkommande moment och rutiner, tex daglig morgonsamling med genomgång av schemat och lektionsstrukturer och uppgifter som återkom under längre tid. Lektioner bedrevs i grupper om 2–6 elever, men det fanns också möjlighet till enskild undervisning för elever som behövde det. Vid undervisning i grupp fick eleverna individuella instruktioner och anpassningar vid behov. Mycket av anpassningarna syftade till att förebygga att utmanande beteenden uppstod och att hjälpa eleverna att få arbetsro. Samma nära vuxenstöd fanns under luncher och raster. Raster var ofta styrda av vuxna och med välkända och förutbestämda aktiviteter. Enhetens personal samarbetade kontinuerligt och tätt med hemmet för att skapa en positiv och framåtriktad kommunikation kring elevens skolgång och hens utveckling.

En stor majoritet (mer än 90%) av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen var pojkar. Många hade diagnostiserats med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och en betydande andel medicinerade för symtom som dessa gav. Vanliga diagnoser var förutom ADHD och Autism även Språkstörning och Trotssyndrom. I många fall fanns socialtjänsten inkopplad kring familjen, antingen genom stödjande insatser till vårdnadshavarna eller genom att eleven var placerad utanför familjen.

Deltagare

I studien deltog två elever som var placerade i den särskilda undervisningsgruppen. För att skydda deltagarna används fiktiva namn och exakt ålder, samt kön beskrivs inte. För att inkluderas i studien behövde eleverna av lärare på enheten anses a) ha utmanande beteende i klassrummet, b) ha förmåga att ha ett samtal med en vuxen i minst 10 minuter; c) ska ha varit placerade i den särskilda undervisningsgruppen minst 2 månader innan interventionen startade, och d) skulle inte vara aktuella för några större psykosociala behandlingar eller utredningar i eller utanför skolan under vare sig baslinje- eller interventionfas.

Billie var en elev i lågstadiet, diagnostiserad med ADHD (engelska: Attention Deficit Hyperactivity disorder). Hen beskrevs av sin lärare som hyperaktiv, impulsiv, med mycket begränsad förmåga att koncentrera sig på skolarbete, och att hen ofta gick ut ur klassrummet. Billie använde ofta svärord

och nedvärderande språk mot skolkamrater vilket ledde till konflikter som personal i skolan behövde hjälpa till att reda ut. Huvudåtgärden i Billies åtgärdsprogram var placering i den centrala särskild undervisningsgruppen. I åtgärdsprogrammet beskrevs Billie ha behov av kontinuerligt stöd från vuxna under lektioner, rast och lunch.

Kim var en elev i mellanstadiet. Några månader innan studien, bedömdes hen på en barnpsykiatrisk öppenvårdsmottagning ha kognitiva och sociala svårigheter i linje med neuropsykiatriska svårigheter. Dock fastställas ingen sådan diagnos då på grund av instabilitet i skolan och i hemmet. Kim beskrevs av sina lärare som hyperaktiv, impulsiv och gränslös i sitt beteende i relation till vuxna och skolkamrater, och hen kom ofta inte in i klassrummet när lektioner började. I likhet med Billie var Kims huvudsakliga åtgärd i åtgärdsprogrammet placering i centralt organiserad särskild undervisningsgrupp. Kim beskrevs i åtgärdsprogrammet som i behov av stöd i de flesta kontakter med vuxna och jämnåriga.

Beroendevariabler och datainsamling

Den primära beroendevariabeln var andel (i procent) observations-intervall med icke uppgiftsorienterade beteenden (skrivs som off-task från och med nu) som eleven gjorde, vilket mättes med så kallad systematisk direkt observation (benämns SDO från och med nu). Off-task-beteende definierades som att prata om andra saker än det som hörde till lektionen, kommentera andra elevers beteende, använda mobiltelefon under lektionen, ropa rakt ut eller sucka högt, lämna sin plats utan att ha bitt läraren om lov, lämna klassrummet utan att först ha bitt läraren om lov och att använda/leka med lektionsmaterial som det inte var tänkt. Om något av dessa beteenden förekom under del av ett 10-sekunders intervall registrerades det som off-task. Denna datainsamlingsmetod kallas partial interval recording (Morley, 2018). Varje observations-session varade i 10 minuter och bestod alltså av 60 intervall. Appendix 1 visar observationsprotokollet som användes i studien. Observationer gjordes tre till sex gånger per vecka.

Sekundär beroendevariabel var direkt beteendeskattning (engelska: Direct Behavior Rating, benämns från och med nu som DBR) som gjordes av en i personalen, direkt efter lektionen då observations-sessionen varit. Skattningen avsåg off-task beteende, vilket definierades på samma sätt som den primära beroendevariabeln. Skalan som skattningen gjordes gick från 0 till 100 procent i skalsteg om 10. Appendix 2 visar skattningsformuläret som skolpersonalen fyllde i.

Interbedömar-reliabilitet

För att förbättra mätsäkerheten i en bedömning används ibland flera bedömare, vilket kallas interbedömaröverensstämmelse (engelska: inter-observer agreement, benämns från och med nu som IOA). Två studenter som vid tiden för studien läste termin 6 på psykologprogrammet vid Uppsala universitet genomförde observationerna för den primära beroendevariabeln, och skattade också i vilken grad lösningar på olösta problem infördes när det var tillämpligt. Innan baslinjefasen inleddes instruerades studenterna i observationsmetodiken, varefter gemensamma observationer gjordes tillsammans med studiens författare. Studenternas återkoppling på hur de kodade off-task-beteenden och de gemensamma observationerna fortsatte tills 90% överensstämmelse uppnåddes mellan författaren och studenterna.

Interbedömarreliabilitet mättes genom att de två oberoende observatörerna (psykologstudenterna) gemensamt observerade 83% av Billies observations-sessioner (67% under baslinjefasen och 91%

under interventionsfasen) och 86% av Kims observations-sessioner (82% under baslinjefasen och 91% under interventionsfasen).

IOA för off-task-beteenden beräknades genom att dividera antalet överensstämmande intervall med det totala antalet intervall och sedan multiplicera resultatet med 100 (Kazdin, 2011). Under baslinjefasen var IOA för off-task-beteenden 92% (omfång = 80–98%) för Billie och 92% (omfång = 78–100%) för Kim. Under interventionsfasen var IOA 92% (omfång = 87–95%) för Billie och 96% (omfång = 72–100%) för Kim.

Procedur

Utbildning och handledning

All utbildning och handledning av skolpersonal i CPS-modellen genomfördes innan studiens start, under en period av ett läsår, och leddes av författaren, som också är certifierad utövare av CPS. Utbildningen omfattade en 2-timmars introduktionsföreläsning om CPS och därefter ca 15 handledningstillfällen á 1h varannan vecka i gruppformat. Fyra personer deltog i handledningen, vilken bestod av flera olika delar. Under de första handledningstillfällena fick deltagarna återkoppling på olösta problem gjorda under ALSUP-möten med övriga arbetslaget. Huvuddelen av de återstående tillfällena bestod av individuell feedback på inspelade Plan B-samtal som deltagarna haft med elever, liksom genomgångar och gruppdiskussioner av de olika delarna i CPS-modellen. Utbildningen slutade för respektive deltagare när hen bedömts uppvisa tillräckligt goda färdigheter i att självständigt formulera olösta problem och att genomföra Plan B-samtalets olika delar. Antalet handledningstillfällen som krävdes för att uppnå tillräckligt goda färdigheter för deltagarna varierade mellan 10 och 18. När författaren sedan under interventionsfasen observerade avvikelser i hur CPS-modellen användes, gavs direkt återkoppling till personalen så att dessa korrigeras till kommande samtal.

Baslinjefas

Under baslinjefasen ombads skolpersonalen att som vanligt genomföra undervisning och stöd till de deltagande eleverna. Båda eleverna som deltog i studien följde då ordinarie schema för den grupp de tillhörde och deltog i lektioner som vanligt. Längden på baslinjefasen var förutbestämd till 6 observationer, motsvarande ungefär en och en halv skolvecka.

Interventionsfas

Interventionen genomfördes i överensstämmelse med Greenes CPS-modell (2016) och inkluderade tre steg. Det första steget var individuell kartläggning av varje elev med hjälp av ALSUP. Under kartläggningen prioriterades vilka problem som skulle lösas med hjälp av problemlösningssamtal, och vilka som kunde hanteras med hjälp av Plan C. I studien kontrollerades följsamhet till interventionen (se förklaring under rubrik nedan) endast för användandet av Plan B samt för lösningarna som problemlösningssamtalen genererade. Det andra steget var genomförande av problemlösningssamtal med eleven och det sista var införande av lösningar som bestämts under samtalen.

Under problemlösningssamtalen involverades resterande personal i arbetslaget regelbundet under möten. Agendan för dessa möten var att följa upp befintliga och nyuppkomna olösta problem och att bestämma om förslag på lösningar som uppkommit under problemlösningssamtalen var realistiska och ömsesidigt tillfredställande från skolans perspektiv. Dessa uppföljande möten hölls en gång i veckan.

Följsamhet till interventionen CPS

Begreppet följsamhet till intervention refererar till i vilken grad en viss intervention implementeras som det är tänkt. Detta är avgörande för att kunna uttala sig om vad som har effekt i en undersökning; om det är interventionen i sig eller om det är något annat som inte kontrollerats för. Om en studie till exempel har som mål att ta reda på hur elevers läsflyt påverkas av att de läser tillsammans med en klasskamrat i så kallad "paired-reading", så är det viktigt att identifiera alla delar som ingår i interventionen och hur de utförs. Därefter är det avgörande att följa upp huruvida alla delar implementerades som tänkt, med andra ord följsamheten till interventionen. Det enklaste sättet att mäta detta är att be läraren som ansvarat för interventionen att skatta i vilken grad den genomfört respektive del som det var planerat. Ett mer objektiva och mätsäkert sätt att undersöka följsamhet till en intervention är att en extern expertgranskare observerar de delar i interventionen som antas vara verksamma och sedan bedömer i vilken grad de varit följsamma till densamma.

Följsamhet till Plan B-samtalen mättes genom observation och skattning av video-inspelade samtal. Kodningen av i vilken grad Plan B-samtalen följde CPS-modellen gjordes genom en modifierad version (se Appendix 3) av Plan B-checklistan (Lives in the Balance, 2022). Plan B-checklistan har 15 punkter att koda, medan den modifierade versionen som användes i denna studie utökades till 17 punkter. Ändringen av checklistan gjordes för att kodningen skulle bli mer specifik, och därmed enklare att göra. Den ursprungliga checklistan innehöll punkter med flera aspekter att skatta på en och samma punkt, till exempel "Det olösta problemet är uppdelat (istället för ihopklumpat), och innehåller inga vuxenteorier, inga utmanande beteenden, och är så specifikt som möjligt". Denna punkt delades upp i fyra punkter som istället skattades var för sig. Var och en av de 17 punkterna i den reviderade Plan B-checklistan kodades som antingen 0 (med betydelsen: uppvisar inte tillräcklig skicklighet), 1 (med betydelsen: uppvisar delvis tillräcklig skicklighet) eller 2 (med betydelsen: uppvisar tillräcklig skicklighet). En kodning gjordes för alla problemlösningssamtal som kretsade kring ett (1) olöst problem. För att betraktas som ett tillräckligt bra Plan B-samtal krävdes att totalsumman på alla 17 punkter skulle vara minst 25 (74%) av 34 möjliga poäng. Alla problemlösningssamtal som hölls inom ramen för studien spelades in på video och kodades av två kodare, båda erfarna, certifierade utövare av CPS-modellen.

Skattning av i vilken grad lösningar från problemlösningssamtalen infördes, gjordes av båda observatörerna direkt efter varje observations-session. Implementeringsgraden för den aktuella lösningen under den observerade sessionen skattades som om den "alltid", "ibland" eller "aldrig" användes när det var möjligt. Det fanns också en möjlighet att skatta att lösningen som "inte tillämpbar" för den aktuella observations-sessionen. Samstämmigheten mellan bedömarna räknades också ut.

Social validitet

Social validitet beskriver hur användare uppfattar olika delar av ett arbetssätt. I social validitet inkluderas bland annat hur relevant arbetssättets målsättning är givet målgruppen, lämpligheten av de olika delarna som ingår, och hur viktiga effekterna som uppnås anses vara för verksamheten och den det är tänkt att hjälpa.

Den sociala validiteten för CPS-interventionen utvärderades enskilt, var för sig av elever och av den skolpersonal som deltog i problemlösningssamtalen. Eleverna intervjuades med Children's Usage Rating Profile (Actual; CURP-A) (Chafouleas, Briesch et. al, 2011) där de ombads skatta hur väl de höll

med om 21 påståenden. I en studie (Briesch & Chafouleas, 2009) undersöktes de tre av varandra sammankopplade aspekter av elevers perception av en intervention som CURP-A belyser; personlig önskvärdhet, genomförbarhet och förståelse för interventionen. I artikeln beskrivs en hög poäng på delskalan personlig önskvärdhet indikerar att respondenten personligen gillar interventionen och är villig att delta i den. Skalan genomförbarhet är omvänd, vilket innebär att en hög poäng på den indikerar att respondenten tycker interventionen är för arbetsam eller ingripande i den ordinarie verksamheten för att genomföras. En hög poäng på skalan förståelse indikerar att respondenten förstår varför interventionen införs och har förtroende till sin egen förmåga att använda interventionen på ett korrekt sätt.

CURP-A översattes från engelska till svenska av rapportförfattaren tillsammans med bi-handledaren Nina Klang. Några påståenden ändrades från en generell formulering som var tänkt att passa vilken intervention som helst i skolan, till att bli specifik genom att nämna CPS och Plan B som intervention. Två påståenden från original-formuläret (ibid, 2009) som frågade huruvida eleven kunde använda metoden ändrades något för att betona att interventionen användes av vuxen och elev *tillsammans*, för att bättre avspejla CPS-modellens fokus och genomförande. För att bättre passa en delvis yngre målgrupp med förmodade svårigheter ändrades antalet skalsteg från fem i originalversionen; 1 (Håller inte alls med) till 5 (Håller med helt och hållet), till fyra (med samma beskrivning) i den omarbetade versionen. Se appendix 4 för den översatta och modifierade versionen av CURP-A.

Den skolpersonal som genomförde problemlösningssamtalen fyllde i Usage Rating Profile - Intervention Revised; URP-IR (Chafouleas et. al., 2011) och Usage Rating Profile - Assessment; URP-A (Chafouleas et. al., 2012) och blev sedan intervjuad om införandet av CPS i enlighet med dimensionerna i skalan. URP-IR är ett psykometriskt valitt mått (Briesch et al., 2013) som designats för att utvärdera faktorer relaterade till användning av olika interventioner i skolmiljö. Ett mått eller test som har god psykometrisk validitet innebär förenklat att det utvärderats kvantitativt och att det visats att det på ett tillfredställande sätt mäter det mått det är avsett att mäta ur olika aspekter. Tidigare forskning om URP-IR stödde ett mått med 29 påståenden och sex faktorer som inkluderade: godtagbarhet, förståelse, genomförbarhet, samarbete hem-skola, skolsystemets klimat och skolsystemets stöd. Respondenterna skattade dessa påståenden på en skala från 1–6, där 1 stod för "håller inte alls med" och 6 "håller starkt med". Miller och kollegor (2013) genomförde en utvärdering av URP-A och kom fram till att faktorerna överensstämde med URP-IR. Den enda skillnaden är att URP-A består av 28 påståenden (istället för 29 i URP-IR) som alla undersöker respondentens syn på ett bedömningsverktyg istället för synen på en intervention. Skalan godtagbarhet undersöker hur acceptabel respondenten fann bedömningen/interventionen. En hög poäng på skalan förståelse indikerar en uppfattning från respondenten att den är fullt kunnig i bedömningen/interventionen och hur de ska implementeras. Skalan samarbete hem-skola reflekterar till vilken grad respondenten har en syn att samarbete med elevens familj är nödvändig för lyckat användande av antingen bedömningen eller interventionen. Skalan genomförbarhet undersöker till vilken grad respondenten tycker att det är möjligt att införa bedömningen eller interventionen på det sätt som de är tänkta att användas givet befintlig situation i skolverksamheten. Den sista skalan, skolsystemets stöd, undersökte respondentens syn på huruvida stöd från andra vuxna var nödvändigt för att använda bedömningen och interventionen.

Resultat

Tabell 1 visar en översikt på vilka mått som använts för att besvara respektive frågeställning.

Frågeställning	Mått som kopplas till frågeställningen
1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?	<ul style="list-style-type: none">- Systematisk direkt observation av off-taskbeteende- Direkt beteendeskattning av off-taskbeteende- Delar ur ALSUP-kartläggning.
2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till elevers utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?	<ul style="list-style-type: none">- Följsamhet till CPS-interventionen genom att två oberoende bedömare skattade Plan B-samtalen med reviderad Plan B Checklista.- Följsamhet till implementering av lösningar från problemlösningssamtal genom observation i klassrummet.- Social validitet för interventionen för elever genom intervju med CURP-A.- Social validitet för kartläggning och intervention för personal med skattning av URP-IR och URP-A
3: Hur kan metodiken Single subject design användas som ett verktyg för lärarens kvalitetssäkring och utvärdering av stödinsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?	Visuell analys av överensstämmelse mellan systematisk direkt observation och beteendeskattning. Kvalitativ dokumentation från observationer och uppgifter från personal.

Frågeställning 1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?

Beskrivning av baslinje- och interventionsfas

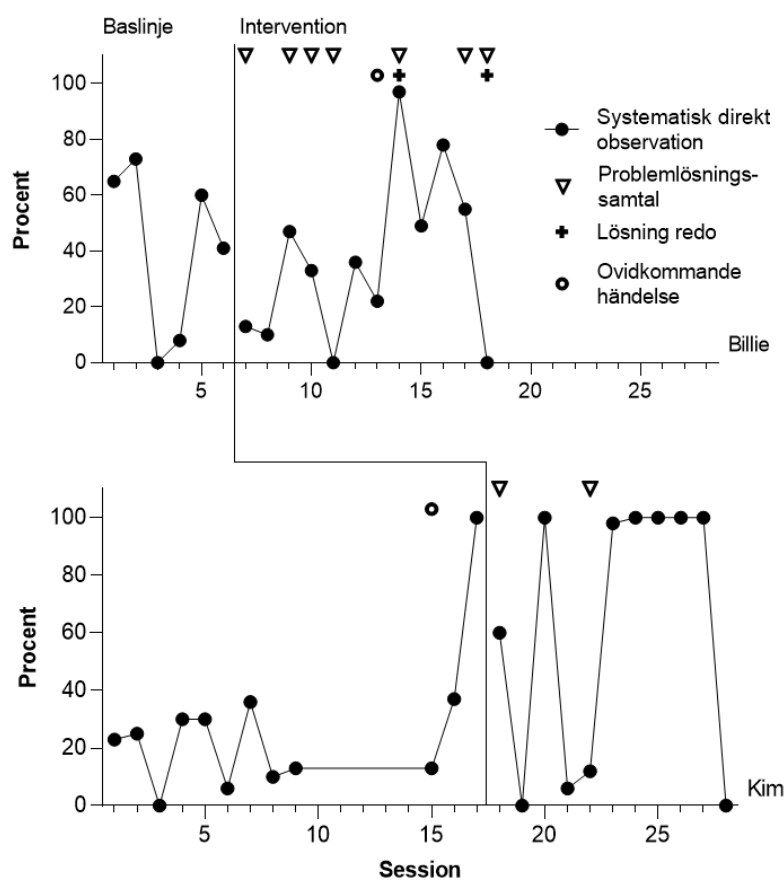
Nedan beskrivs vad som hände under baslinje- respektive interventionsfas för de två eleverna. Därefter beskrivs effekten av interventionen under rubrikerna "Systematisk direkt observation" och "Direkt beteendeskattning".

Billie. I interventionens kartläggning identifierades 15 olösta problem, varav några var "svårt att vara kvar på sin plats under lärarens genomgång i Svenska, svårt att vara kvar i klassrummet under filmvisning i NO, svårt att själv skriva svar på stencilen i matematik och svårt att skriva på linjen i svenska övningshäftet".

Under interventionsfasen hade Billie vid 7 tillfällen med en medellängd på 25 minuter (omfång 12-43 minuter) problemlösningssamtal med en och samma skolpersonal. Under dessa tillfällen pratade de om och löste två olösta problem. Det första olösta problemet löstes på tre samtal och det andra på fyra samtal. Figur 3 visar när i relation till observationstillfällena som problemlösningssamtalen skedde.

Det första olösta problemet som löstes var "svårt att sitta still på din stol under genomgången i Svenska". Billies prioriterade bekymmer (som senare togs i beaktande i Inbjudan-steget) var att det var "tråkigt att sitta still under genomgången", och den vuxnes prioriterade bekymmer var att hen

”missar att öva på att skriva för att det tar längre tid att starta när du inte hört genomgången”. Den överenskomna lösningen, som både eleven och den vuxne ansåg var realistisk och ömsesidigt tillfredsställande, var att eleven kunde sitta på en särskild ”vick-pall” längst bak i klassrummet under genomgången i Svenska. Den här lösningen var redo att införas vid session 14 (se figur 3). Från denna session och till slutet av interventionsfasen skattade observatörerna att lösningen aldrig användes. Mellan session 13 och 14 berättade Billies vårdnadshavare att placeringen vid den särskilda undervisningsgruppen skulle förlängas. Enligt personal resulterade detta i att Billie efter beskedet hade ökande svårigheter att delta i lektioner, vilket kan ha bidragit till den högre andelen icke uppgiftsorienterade beteenden. Figur 3 visar när i relation till observationstillfällena som denna information delgavs Billie.



Figur 3. Andelen (i procent) av observerade intervall med off-task beteenden mätt med systematisk direkt observation per session under baslinje- och interventionsfas för båda eleverna. Figuren visar även när problemlösningssamtal genomfördes i relation till observationssessionerna, när en lösning från problemlösningssamtalen var redo att införas, samt ovidkommande händelser som inträffade utanför skolan.

Det andra olösta problemet liknade det första; ”svårt att sitta på din plats när ni tittar på film under SO-lektionen”. Billies prioriterade bekymmer var; jobbigt att sitta när en annan specifik elev som störde hen genom att röra på sig mycket, och den vuxnes bekymmer var att ”andra elever störs när Billie byter plats under filmen”. Den överenskomna lösningen var, även för detta problem att Billie

kunde sitta längst bak i klassrummet på "vick-stolen" under filmer på SO'n för att inte sitta så nära den andra eleven. Denna lösning var redo att införas vid session 18, men interventionen avslutades i förtid på grund av sjukdom innan den kunde användas. Som en konsekvens av den för tidigt avslutade interventionen kunde färre problem än planerat tas upp i problemlösningssamtal med Billie.

Kim. Under interventionens kartläggning identifierades 18 olösta problem. Några av dessa var "svårt att vara tyst under genomgången i SO" och "svårt att sitta på sin plats i början av lektionen i matematik".

Som figur 3 visar, gjordes inga observationer eller beteendeskattningar från session 10 till 14 under baslinjefasen, på grund av sjukfrånvaro hos Kim. Som en konsekvens av detta introducerades interventionsfasen sju dagar och ungefär fyra sessioner senare, varför färre olösta problem kunde tas upp i problemlösningssamtal med honom. När Kim vid session 15 återvände till skolan efter frånvaron hade hen fått en ny mobiltelefon som hen använde under skoldagarna, vilket kan ha påverkat andelen uppgiftsorienterat beteende under återstoden av interventionen. Under interventionen hade Kim och den ansvarige lärarassistenten problemlösningssamtal kring ett olöst problem vid två tillfällen, vilka båda varade i 17 minuter.

Det olösta problemet som togs upp var "svårt att gå till din plats när matematiklektionen börjar". Kims prioriterade bekymmer kopplat till detta var att det var "svårt att sluta spela på mobiltelefonen när kort-rasten slutar", och den vuxnes prioriterade bekymmer var att Kim "inte skulle lära sig tiotalsövergångar". På grund av personalbrist kopplat till sjukfrånvaro avbröts interventionen tidigare än planerat även för Kim. En konsekvens av detta var att det inte fanns tid att komma fram till en lösning för Kims olösta problem.

Systematisk direkt observation

Figur 3 visar även i procent andelen av observerade intervall med off-task beteenden mätt med systematisk direkt observation per session under baslinje- och interventionsfas för båda eleverna.

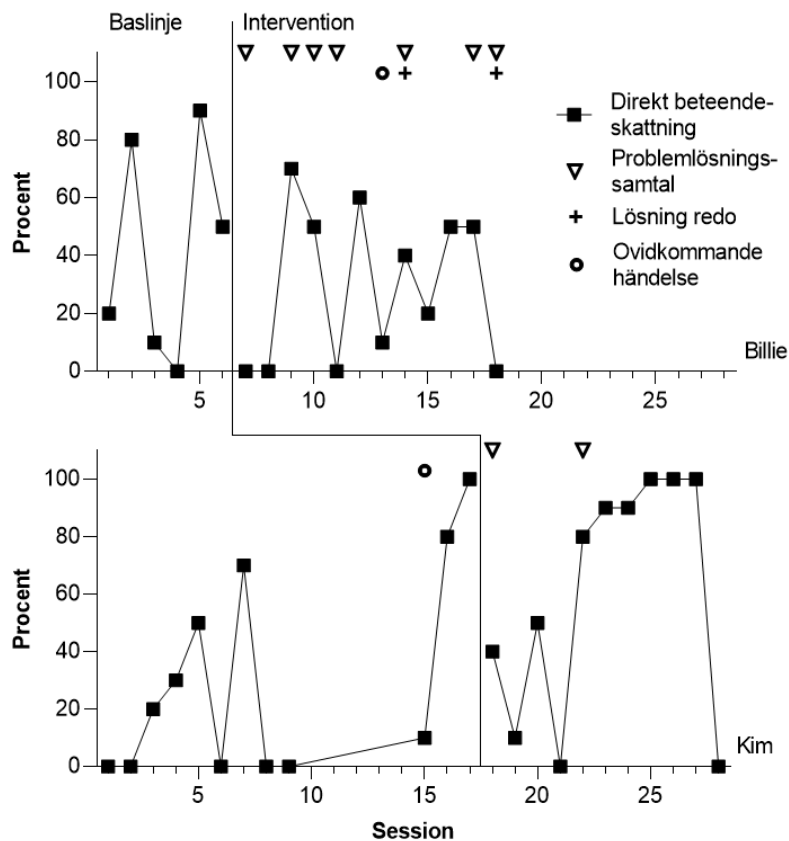
Billie. Under baslinjefasen var off-taskbeteenden för Billie på en måttlig nivå med en liten nedåtgående trend och starkt varierande. (SDO medel 41%, omfång 0-73%). När interventionen introducerades vid session 7 var off-task beteendena först på en lägre nivå med mindre variabilitet och en svagt nedåtgående trend. Beteendena ökade dock från session 14, vilket resulterade i en måttlig nivå, hög variabilitet och en uppåtgående trend när hela interventionsfasen analyserades (SDO medel 37 %, omfång 0-97%).

Kim. Under baslinjefasen var off-taskbeteendena för Kim på en stabil, låg nivå och låg variabilitet under större delen av fasen, men ökade starkt vid sista sessionen (17) (SDO medel 26%, omfång 0-100). När interventionen introducerades vid session 18, blev Kims off-taskbeteende först starkt variabelt med ingen synbar trend. Interventionen slutade med en hög nivå av off-taskbeteenden från session 23 (SDO medel 61 %, omfång 0-100%).

Direkt beteendeskattning

Billie. I baslinjefasen skattade lärarna Billies off-taskbeteende på en medelhögnivå med en hög grad av variabilitet (DBR medel DBR 42%, omfång 0–90%) (Se figur 4). I interventionsfasen var DBR på en lägre nivå, mindre men fortfarande måttlig grad av variabilitet, och en svagt nedåtgående trend (DBR medel 29 %, omfång 0–70%).

Kim. I baslinjefasen skattade lärarna Kims off-taskbeteende på en låg till måttlig nivå med en uppåtgående trend (DBR medel 29%, omfång 0–100%) (Se figur 4). I interventionsfasen var DBR på en högre nivå med hög grad av variabilitet och en uppåtgående trend (DBR medel 60%, omfång 0–70%).



Figur 4. Andelen (i procent) off-task beteende per session mätt med direkt beteendeskattning under baslinje- och interventionsfas för båda eleverna. Figuren visar även när problemlösningssamtal genomfördes i relation till observationssessionerna, när en lösning från problemlösningssamtalen var redo att införas, samt ovidkommande händelser som inträffade utanför skolan.

Frågeställning 2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till elevers utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?

Följsamhet till interventionens olika delar

Samstämmigheten (IOA) mellan de två kodarna för skattningen av problemlösningssamtalen för Billie var 88% och för Kim också 88%, vilket anses tillfredställande. Bedömningen var att följsamheten till problemlösningssamtalen enligt CPS-modellen var god; 91% för båda de genomförda med Billie, och 82% för problemlösningssamtalet med Kim.

Samstämmigheten (IOA) mellan de två observatörerna för implementeringsgraden av lösningarna (som beslutades i problemlösningssamtalen) samlades in under alla observationssessioner när det fanns en lösning och var 100%. Den första överenskomna lösningen för Billie var redo att införas och användas från session 14 och till slutet av interventionen. Samtliga sessioner från nr 14 till och med 18 skattades dock som att lösningen "aldrig" användes. Den andra lösningen för Billie var redo att införas till session 18, men blev inte implementerad eftersom interventionen avslutades efter denna session för eleven. Interventionen avslutades för Kim innan den första lösningen från problemlösningssamtalen kunde införas.

Social validitet

Tabell 2 visar medelvärde på var och en av de tre faktorerna på CURP-A. Båda eleverna fick en hög poäng på personlig önskvärdhet och förståelse, vilket indikerar att de i hög grad gillade CPS-interventionen, förstod varför den implementerades och var säkra på hur den skulle användas på rätt sätt. Resultatet på skalan genomförbarhet var något positiv för Billie och starkt positiv för Kim, vilket indikerar att de ansåg att problemlösningssamtalen var genomförbara gällande ansträngningen som krävdes för att använda dem och hur ingripande de var på den ordinarie undervisningen.

	Personlig önskvärdhet	Genomförbarhet	Förståelse
Billie	3.9	1.9	3.7
Kim	3.7	1.5	3.7

Tabell 2. Medelvärde för de i CURP-A ingående faktorerna, där lägsta värdet var 1 och högsta 4. Skalan genomförbarhet var omvänd, så 1 med andra ord är det högsta värdet.

Tabell 3 (se nästa sida) visar medelpoängen på var och en av de sex skalorna i URP-IR och URP-A. Resultatet på både godtagbarhet, förståelse och genomförbarhet var högt, vilket indikerar att personen som ansvarade för problemlösningssamtalen betraktade sig själv som kunnig i ALSUP-bedömning och i CPS-interventionen, ansåg dem som adekvata givet de problembeteenden eleverna var i, och att det var möjligt att implementera dem givet existerande krav på arbetsplatsen. Samarbete mellan hem och skolan ansågs bara nödvändigt i väldigt låg grad. Resultaten på skalorna skolsystemets klimat och skolsystemets stöd indikerade att respondenten tyckte att bedömningen och interventionen togs emot relativt väl på skolenheten och att stöd från andra vuxna bara krävdes i begränsad omfattning för att de skulle kunna användas korrekt.

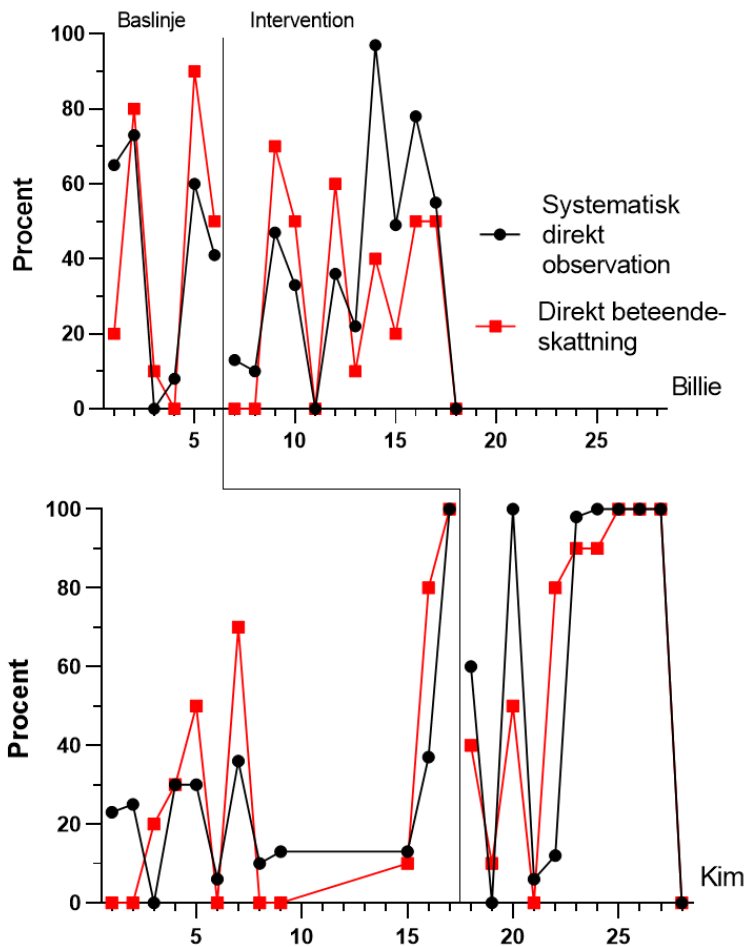
Skalor	URP-IR	URP-A
Godtagbarhet	5.6	5.1
Förståelse	6	5.7
Samarbete hem-skola	1	1
Genomförbarhet	4.8	5.2
Skolsystemets klimat	4.2	3.6
Skolsystemets stöd	1.3	2

Tabell 3. Medelpoängen på var och en av de sex skalorna i URP-IR och URP-A.

Frågeställning 3: Hur kan metodiken Single subject design användas som ett verktyg för lärares kvalitetssäkring och utvärdering av stödinsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?

Visuell analys av överensstämmelsen mellan måtten systematisk direkt observation (SDO) och direkt beteendeskattning (DBR) i figur 5, visar att den överlag var god. En tendens som urskiljs var att när SDO var ca 30% off-taskbeteende och högre så skattade lärarna med DBR högre än SDO. När off-taskbeteendena var under 30% på SDO skattade lärarna (med DBR) lägre än SDO. Ett undantag från detta var att båda måtten ofta var 100%, alltså när eleven bedömdes/observerades inte utföra några uppgiftsorienterade beteenden alls.

Personalen som gjorde skattningarna upplevde att det gick fort att göra dem, oftast på mindre än 30 sekunder. De rapporterade också att måttet SDO stämde väl överens med deras bild av hur eleven betedde sig i klassrummet. Till exempel uttryckte flera i personalen att ett resultat på en observations-session som översteg 30 % innebar att eleven antingen hade svårt att klara lektionsmålen, alternativt att den störde andra elever i klassrummet. Personalen uttryckte även det som positivt att ovidkommande händelser utanför skolan som av dem tolkades kunna höra ihop med högre grad av off-taskbeteende avspeglades i resultatet för båda eleverna.



Figur 5. Systematisk direkt observation och direkt beteendeskattning för Billie respektive Kim.

Diskussion

Huvudsyftet med utvecklingsprojektet "Samarbetsbaserade och proaktiva lösningar -utvärdering av en problemlösningsmodell som hjälper elever och vuxna samarbeta" var att pröva om användande av problemlösningsmodellen CPS kunde hjälpa elever i behov av omfattande särskilt stöd att utveckla sina grundläggande skolfärdigheter så att de kunde tillgodogöra sig utbildningen på ett bättre sätt. I nedanstående text summeras och diskuteras resultaten, vilka begränsningar studien har, samt vilka slutsatser det går att dra för framtida praktik och forskning.

Frågeställning 1: Leder användande av CPS till högre grad av uppgiftsorienterade beteenden på lektionerna för deltagande elever?

Användande av problemlösningsamtalen visade inte på någon minskning av off-taskbeteenden gällande huvudmålet systematisk direkt observation för någon av eleverna. Billie deltog i sju

problemlösningssamtal och Kim i två, vilket är lite i jämförelse med andra studier (Ollendick et al., 2015) som gett positiv effekt, där deltagarna deltog i tolv ordinarie sessioner och en uppföljningssession. Deltagare, design och utfallsmått skiljde sig dock i hög grad i denna studie. En faktor som kan ha maskerat ett eventuellt positivt resultat var de händelser utanför skolan som personal lyft fram som viktiga för elevens beteende i skolan. Om problemlösningssamtalen hade pågått under en längre tidsperiod är det möjligt att dessa yttre påverkansfaktorer skulle ha haft en mindre inverkan på resultatet.

Resultatet på det sekundära utfallsmåttet direkt beteendeskattning av skolpersonal skiljde sig i viss mån från resultatet på det primära. Ingen effekt observerades för Kim efter två problemlösningssamtal. För Billie som deltog längre tid och hann avhandla två olösta problem, syntes en lägre nivå av off-taskbeteenden i interventionsfasen jämfört med i baslinjefasen, och det gick att se en svag men tydligt nedåtgående trend i off-taskbeteende. Det är rimligt att anta att en anledning till skillnaden i effekt mellan eleverna var att Kim deltog i betydligt färre problemlösningssamtal än Billie.

Frågeställning 2: Hur kan interventionen CPS implementeras i skolan för att den ska bidra till elevers utveckling? Vilka faktorer behöver tas i beaktande för att implementeringen ska lyckas?

Fokus för denna studie var inte de delar av implementeringsprocessen som inleddes innan studiens start, tex förberedelse- och utbildningsfas, utan på det faktiska användandet av CPS-modellen . Resultaten gällande personalens följsamhet till Plan B-samtalen och den sociala validiteten utifrån personalens och elevernas perspektiv, ger dock en bild av hur det gått att använda modellen i den aktuella skolmiljön. Det faktum att alla samtal som genomfördes bedömdes vara tillräckligt följsamma till Plan B-checklistan, antyder att personalen fått tillräcklig utbildning, vars effekter kvarstod under interventionstiden. Följsamheten till den (enda) lösning som beslutades innan interventionen avslutades bedömdes som obefintlig av observatörerna. Det finns dock en möjlighet att lösningen användes vid andra tillfällen än då observationer genomfördes. En annan förklaring till att lösningen inte observerades kan vara att den inte var helt realistisk och ömsesidigt tillfredställande för elev och personal och därför inte användes. Om detta stämmer, hade detta behövt tas upp igen för diskussion i problemlösningssamtal och lösningen eventuellt modifieras, helt i linje med CPS-modellen. Om det gjorts och interventionen fortsatt under en längre tid är det också möjligt att lösningarna använts i högre grad.

Social validitet för problemlösningssmodellen CPS mättes för eleverna, och den ur personalen som deltog i problemlösningssamtalen. Elevernas resultat från intervjuerna visade att arbetssättet överlag passade dem mycket väl i den mening att de tyckte om att delta, att de förstod varför de deltog och hur arbetssättet gick till. De ansåg att arbetssättet var genomförbart i deras skoldag. Det är glädjande att eleverna gillade arbetssättet då hela CPS-modellen är utformad att ta hänsyn till barnets förutsättningar och att det ska känna sig delaktigt i hela processen, från analys av problemet (barnets bekymmer i empatisteget) till beslut om lösning. Deras svar kan då i någon mån ses som ett tecken på att arbetssättet fyller sin tänkta funktion. Att elevernas upplevelse av genomförbarheten var hög kan ses som ett tecken på att de vuxna kunnat organisera verksamheten så att problemlösningssamtalen inte inverkar på den övriga skoldagen.

Vad gäller personalens skattning av den sociala validiteten av CPS-interventionen och ALSUP-bedömningen så visade den också tydligt att interventionen i stort ansågs passa mycket väl för

elevernas problematik och att det gick väl att genomföra interventionen i skolmiljön. Att resultatet på skalan som undersökte behov av samarbete mellan hem och skola var lågt är i sig inget negativt, utan återspeglar personalens åsikt att samarbete mellan hem och skolan inte var nödvändigt för att använda CPS. Detta är också i linje med ett av CPS-modellens grundantaganden, att de som är involverade i ett problem är de som är med i problemlösningen. De olösta problem som var aktuella i denna studie rörde inte i någon betydande utsträckning omständigheter i hemmet, tex läsläsning eller morgonrutiner. Hade så varit fallet hade förmodligen ett större behov av samarbete mellan hem och skola identifierats. Resultatet på skalan "Skolsystemets stöd" bör tolkas som att nödvändigt stöd, tex handledning och tid att genomföra samtal, i stort var tillfredsställt och att *mer* stöd från skolsystemet (alltså från skolans ledning) inte var nödvändigt.

Sammanfattningsvis visar utfallet på de mått som mätte social validitet att CPS-modellen överlag ansågs passa väl in i skolverksamheten enligt de elever och personal som använde den. Det får därför anses att det finns goda förutsättningar att en intervention under en längre tidsperiod skulle gå att genomföra på ett tillräckligt följsamt och hållbart sätt för både elever och personal.

Frågeställning 3: Hur kan metodiken Single subject design användas som ett verktyg för lärares kvalitetssäkring och utvärdering av stödinsatser riktade till elever i behov av särskilt stöd?

Tidigare forskning av Riley-Tillman och kollegor (2008), har visat att systematisk direkt observation av externa observatörer av elevers on- respektive off-taskbeteende överensstämmer i tillfredsställande grad med direkt beteendeskattning gjord av lärare. Författarna kom till slutsatsen att de två olika måtten var jämförbara och föreslog att måtten skulle användas i kombination för att dra nytta av de olika måttens styrkor. Även resultatet från denna studie visade med hjälp av visuell analys att överensstämmelsen mellan de två utfallsmåtten (SDO och DBR) överlag var god, vilket öppnar upp för att använda måtten i kombination på ett resurseffektivt sätt. Exempelvis skulle båda måtten kunna användas i en baslinjefas av en intervention för att bekräfta överensstämmelsen dem emellan, för att därefter i interventionsfasen övergå till att endast använda DBR som lärare administrerar, alternativt använda båda men att SDO görs mindre ofta och då för att bekräfta DBR. I studien upplevde skolpersonalen det inte heller som betungande eller störande att göra DBR-skattning.

Att jämföra lärarskattningar av elevens beteende med direkta, systematiska observationer kan antas ha ett värde för den totala bedömningen av elevens utveckling av färdigheter och ökad måluppfyllelse. Ofta är diskussionen om insatsers effekt såväl som yttre, ovidkommande händers påverkan baserad på personals kvalitativa bedömning snarare än på kvantitativa mätningar. Genom att tillföra dessa nya mått får skolpersonal och elevhälsoprofessioner ett bredare beslutsunderlag för att till exempel avgöra om det finns ett funktionellt samband mellan ett specifikt (särskilt) stöd som ges till eleven och det önskade utfallet.

Studiens begränsningar

En begränsning i studien var att full experimentell kontroll enligt gängse riktlinjer (Kratochwill et. al, 2012) inte gick att uppnå, bland annat då det inte gick att fastställa att det endast skedde en förändring i beteende när interventionen introducerades, och att detta dessutom hade behövts visas

för minst tre elever efter varandra i samma design. Att experimentell kontroll inte gick att uppnå kan till stor del hänföras till begränsningar i personalresurser på grund av stor sjukfrånvaro.

En begränsning avseende måtten på social validitet var att information bara samlades in från den ur personalen som var mest involverad och som ansvarade för att genomföra problemlösningssamtalen, trots att resten av personalgruppen deltog i övriga delar, framförallt i kartläggningarna och i de veckovisa uppföljningarna. Om övrig personals åsikter samlats in hade det dels kunnat ge viktig information om deras upplevelse av interventionen, dels också ge ledtrådar till varför följsamheten till överenskomna lösningar var så låg. När det gäller följsamheten till överenskomna lösningar hade ytterligare ett sätt att få en bild av om de använts varit att helt enkelt fråga personal och elever om detta istället för att endast använda sig av observation under observations-sessionerna.

Sammanfattning, framtida forskning och praktik

I praktiken finns det idag i Sverige få (om några), i skolan evidensbaserade individuella interventioner tillgängliga för elever i behov av särskilt stöd med utmanande beteende. Elever med komplexa svårigheter och utmanande beteende, har ofta erfarenheter av att ha fått stöd i skolan utan att själva ha blivit involverade alls i vilka arbetssätt eller lösningar som väljs ut åt dem. För öka chansen att interventioner får avsedd effekt är det därför viktigt att de accepteras av både elever och personal. Även om det i denna studie inte påvisades någon tydlig effekt på den primära utfallsvariabeln systematisk direkt observation, så är det lovande att den sociala validiteten i CPS-interventionen ansågs vara god både från deltagande skolpersonals och elevers perspektiv.

Resultaten från studien kan användas som utgångspunkt för att utforma nya studier som utvärderar CPS-modellens användande i skolan. Även om det sannolikt är skillnad i hur snabbt olika elever utvecklas av CPS-interventionen behöver kommande studier i skolmiljö planera för en interventionstid som närmar sig tidigare studiers (Ollendick et. al, 2015) 8 veckor. Detta kan jämföras med de 7 problemlösningssamtal under 2,5 veckor som Billie i denna studie fick i och med de begränsningar som beskrivits tidigare i denna rapport.

Mer forskning och skolbaserad verksamhetsutveckling behövs för att utforma evidensbaserade insatser för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd med utmanande beteenden. Det är viktigt att både anpassa interventionen efter elevens individuella behov, samtidigt som följsamhet till tidigare bevisat effektiva insatser säkerställs. I denna process har single case-metodik sin givna plats då den ger riklig och tillförlitlig information om effekten för den enskilda eleven.

Referenser

- Christiansen, S. (2018). Rektors föreställningar om implementering av Collaborative & Proactive Solutions (CPS) som ett sätt att utveckla skolans lärmiljö, pedagogiska ledarskap och elevhälsoarbete – en kvalitativ analys. *Skriftligt specialarbete i pedagogisk psykologi inom ramen för Sveriges Psykologförbunds specialistutbildning*.
- Briesch, A. M & Chafouleas, S. M. (2009) Exploring Student Buy-In: Initial Development of an Instrument to Measure Likelihood of Children's Intervention Usage. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19:4, 321-336.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Neugebauer, S. R., & Riley-Tillman, T. C. (2011). *Usage Rating Profile – Intervention (Revised)*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Chafouleas, S. M., Miller, F. G., Briesch, A. M., Neugebauer, S. R., & Riley-Tillman, T. C. (2012). *Usage Rating Profile – Assessment*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. doi:10.1207/s15326985ep3602_5
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. London: Routledge.
- Greene, R. W. (1998). *The explosive child: A new approach for understanding and parenting easily frustrated, "chronically inflexible" children*. New York: HarperCollins.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., & Goring, J. C. (2003). A transactional model of oppositional behavior: Underpinnings of the Collaborative Problem-Solving approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(1), 67–75.
- Greene, R.W. (2017). *Hitta rätt : en lösningsfokuserad samarbetsmetod för skolan*. Studentlitteratur.
- Greene, R. W., Winkler, J. (2019). Collaborative & Proactive Solutions (CPS): A Review of Research Findings in Families, Schools, and Treatment Facilities. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(4), 549-561.
- Horner, R. H. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Council for Exceptional Children*, 71(4), 165-179.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Kratochwill, T.R., Hitchcock, J.H., Horner, R.H., Levin, J.R., Odom, S.L., Rindskopf, D.M., & Shadish, W.R. (2012) Single-Case Intervention Research Design Standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38.

Lives in the Balance. (2022). *Plan B Meeting Check List*. <http://livesinthebalance.org/wp-content/uploads/2021/09/Plan-B-Meeting-Checklist2020.pdf>

Lehtinen, T. (2014). *CPS i Haninge*. Årsrapport.

Martens, B. K., Witt, J. C., Elliott, S. N., & Darveaux, D. X. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology, Research and Practice*, 16(2), 191-198.

Miller, F. G., Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., Fabiano, G. A. (2014). Teacher perceptions of the usability of school-based behavior assessments. *Behavioral Disorders*, 39, 201-210.

Morley, S. (2018). *Single-case methods in clinical psychology: A practical guide*. (C. Masterson & C. J. Main, Eds.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Ollendick, T.H., Greene, R.W., Fraire, M.G., Austin, K.E., Halldorsdottir, T., Allen, K.B., Jarrett, M.E., Lewis, K.M., Whitmore, M.J., & Wolff, J.C. (2015). Parent Management Training (PMT) and Collaborative & Proactive Solutions* (CPS) in the treatment of oppositional defiant disorder in youth: A randomized control trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 0(0), 1-14.

Riley-Tillman T. C., Chafouleas S. M., Sassu K. A., Chanese J. A., Glazer A. D. (2008). Examining the agreement of direct behavior ratings and systematic direct observation data for on-task and disruptive behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(2), 136–143.

Skolinspektionen. (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/sarskilt-stod-grupp/k06-sarskilt-stod-enskilt-o-grupp-rapport.pdf>

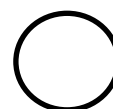
Vannest, K.J., Davis, J.L., & Parker, R.I. *Single Case Research in Schools*. New York: Routledge.

Windahl Örnsstad, T., Lehtinen, T. (2020). *CPS bygger trygghet och tillit – men kräver ledning och organisering: Analys av fokusgruppsintervjuer med självständiga utövare i förskola och skola från Haninge och Ekerö*. Ekerö och Haninge kommun.

Appendix 1 Observationsformulär

OBSERVATIONSFORMULÄR UPPGIFTSORIENTERADE BETEENDEN

OBSERVATION NR.:



INFÖR OBSERVATION – INSTRUKTIONER & CHECKLISTA

- Fyll i början av formuläret och lärarskattning.
- Penna.
- Kontrollera att tidsinstrumentet (ex. Tabata timer) är korrekt inställt - 10 sekunds intervaller – ljudlös men med vibrationer.
- Sätt mobilen på flygplansläge eller stör ej-läge under observationen.
- Ge lärarskattning till läraren som leder lektionen. Läraren fyller i lärarskattningen när observationen är avslutad.

Datum:

Elev initialer:

Lektion:

Lärare:

Observatör:

Starttid:

Sluttid:

Intervalllängd:

On-task: O Off-task: X Går ej att koda: -

Minut	10 sek	20 sek	30 sek	40 sek	50 sek	60 sek	
1							6
2							12
3							18
4							24
5							30
6							36
7							42
8							48
9							54
10							60

On-task

- Skriva för hand/på dator
- Räckta upp handen
- Titta i en bok/på ett papper/film
- Svara på en fråga från lärare/elev
- Prata med lärare/elev om uppgift
- Hämta material
- Undersöka/använda material som avsett
- Vänta på hjälp

Off-task

- Prata med lärare/elev om annat
- Kommentera andra elevers beteende
- Hålla på med telefonen
- Ropa/skrika rakt ut/Sucka högt
- Lämna klassrummet
- Leka med material som det inte är avsett, t.ex.: klottrar, riva sönder material.
- Störa andra
- Lämnar plats utan anledning
- Är synligt oengagerad i uppgiften.

Fortsättning Appendix 2

Överenskomna lösningar – ringa in det alternativ som passar bäst för hur ofta överenskomna lösningar användes för varje enskilt olöst problem under observationstillfället. Skatta hur ofta lösningen användes om den var tillämpligt ELLER om det inte var tillämpligt:

OP nr	Olöst problem	Aldrig	Ibland	Alltid	Inte tillämpligt
1					
2					
3					
4					
4					
6					
7					
8					
9					

Appendix 2 Skattningsformulär för personal

Lärarskattning icke uppgiftsorienterat beteende

SKATTNING NR:

Gör skattningen fortast möjligt efter avslutad observation (10 min).

Markera med ett kryss på ett av de förmarkerade skalstegen hur många procent av lektionen som eleven gjorde icke-uppgiftsorienterade beteende.

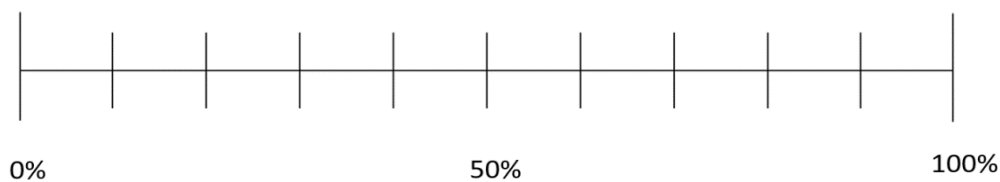
Icke-uppgiftsorienterat beteende: Eleven riktar inte sin uppmärksamhet mot läraren och/eller är inte engagerad att delta i lektionen/aktiviteten och/eller stör andra.

Exempel på icke uppgiftsorienterat beteende

- Prata med lärare/elev om annat.
- Kommentera andra elevers beteende.
- Hålla på med telefonen.
- Ropa/skrika rakt ut/Sucka högt.
- Lämna klassrummet.
- Leka med material som det inte är avsett
- Störa andra.
- Lämnar plats utan anledning.
- Är synligt oengagerad i uppgiften.

Datum:
Lektion:
Starttid: Sluttid:
Elev (initialer):
Skattare:

Markera med ett kryss på ett av de förmarkerade skalstegen hur många procent av lektionen som eleven gjorde icke-uppgiftsorienterade beteende.



Lösningar – ringa in det alternativ som passar bäst för hur ofta överenskomna lösningar användes när det var lämpligt:

Aldrig Ibland Alltid Ej aktuellt

Appendix 3 Plan B Checklista modifierad

Plan B checklista modifierad

Instruktioner:

Sätt ett kryss (x) för varje punkt nedan enligt din bedömning av om färdigheten uppvisas i samtalet. Skalan är:

0: visar inte tillräcklig färdighet i samtalet,

1: visar delvis färdighet i samtalet

2: visar tillräcklig färdighet i samtalet

Om skattningen är 0 eller 1, ge kommentarer kring vad som behövs för att färdigheten ska uppvisas tillfredsställande. För att samtalet som helhet ska bedömas uppfylla kriterierna för ett Plan B-samtal i studien måste a) alla kriterier markerade med grått skattas som 2 och b) sammanlagd poäng vara 25, 74% av totalt 34 möjliga.

Kodmall för att bedöma Plan B-samtal				
Empatisteget	Skattning			Kommentarer
	0	1	2	
1) Empatisteget börjar med en introduktion som inleds med orden "Jag har märkt att" och avslutas med "Berätta mer/vad är det som händer" eller motsvarande hänvisning till att fråga barnet om OP. Mellan dessa är ett olöst problem infogat.				
2) Det olösta problemet refererar inte till vuxenteorier				
3) Det olösta problemet refererar inte till bekymrande beteenden				
4) Det olösta problemet är tillräckligt uppdelat (inte ihopklumpat).				
5) Det olösta problemet är tillräckligt specifikt.				
6) Tillräcklig och adekvat användning av frågestrategier.				
7) Avslutas med en summering där barnets bekymmer är tillräckligt tydliga.				
8) Avslutar summering med att fråga barnet om det finns fler bekymmer.				
Definiera vuxens bekymmer				
9) Definiera vuxen bekymmer-steget börjar med orden "Mitt bekymmer är..." eller "Saken är den att..."				
10) Förklarar hur det olösta problemet påverkar barnet och/eller hur det olösta problemet påverkar andra.				
11) Undviker att nämna barnets beteende.				
12) Är inte enbart en upprepning av förväntningen.				
Inbjudan				

13) Inbjudan steget börjar med orden "Jag undrar om det finns ett sätt".				
14) Repeterar båda parternas bekymmer.				
15) Barnet står först på tur med att få komma med ett förslag på en lösning.				
16) Lösningar värderas utifrån om de är realistiska.				
17) Lösningar värderas utifrån om de är ömsesidigt tillfredställande.				
Generella kommentarer:				

Totalt: /34 poäng /9 grå

Appendix 4 Svensk översättning CURP – Actual

		Håller inte alls med	Håller inte helt med	Håller med i viss mån	Håller med helt och hållet
1	Att ha (Plan B-) samtal var för mycket jobb för mig.	1	2	3	4
2	Jag förstår varför min lärare valde (Plan B-) samtal som metod för att hjälpa mig.	1	2	3	4
3	Jag kan tänka mig att fortsätta vara med på (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
4	(Plan B-) samtalen är ett bra sätt att hjälpa elever.	1	2	3	4
5	Det var tydligt för mig vad jag ska göra under (Plan B-) samtalen.	1	2	3	4
6	Jag vill inte fortsätta med (Plan B-) samtalen.	1	2	3	4
7	(Plan B-) samtalen tog för lång tid.	1	2	3	4
8	Om en klasskamrat hade problem så skulle jag säga att de kan pröva (Plan B-samtal) med en vuxen i skolan.	1	2	3	4
9	Jag kunde vara med på alla delar av (Plan B-) samtalet.	1	2	3	4
10	Jag tycker vi hade (Plan B-) samtal för ofta.	1	2	3	4
11	Jag fick mindre rast under tiden som vi hade (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
12	Det var för många olika steg att komma ihåg när vi hade (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
13	När vi hade (Plan B-samtal) fick jag mindre tid i skolan att göra andra viktiga saker.	1	2	3	4
14	Jag förstår varför vi behövde lösa olika problem i skolan.	1	2	3	4
15	Under (Plan B-) samtalen pratade vi för mycket om mig.	1	2	3	4
16	Det var kul att ha (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
17	Mina klasskompisar blev störda när jag hade (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
18	Jag vill ha fler (Plan B-) samtal.	1	2	3	4
19	När vi hade plan B samtal var det tydligt vad den vuxne (säg namnet) skulle göra.	1	2	3	4
20	Vi använde (Plan B-) samtalen på rätt sätt.	1	2	3	4
21	Jag tyckte om att ha (Plan B-) samtal på det här sättet.	1	2	3	4