

Ett skolövergripande samverkansprosjekt: Att skapa studiero och en trygg lærandemiljø

Laura Talme¹, Lise Roll-Pettersson², Peter Karlsson³, Tatjana von Rosen⁴

¹Funkis skola & öppenvård/Nackagården HVB, ²Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, ³Besiva AB, ⁴Statistiska institutionen, Stockholms universitet

Skolövergripande positivt beteendestöd (School Wide Positive Behavior Support, SWPBS) är en förebyggande insats med vetenskaplig grund som syftar till att skapa förutsättningar för trygghet, studiero och trivsel i skolan. Syftet med den här studien är att utvärdera implementering av skolövergripande positivt beteendestöd i en skola i ett socialt utsatt område och att jämföra utfallet med en kontrollskola. I studien undersöks lærarnas upplevelse av skolans klimat, stress, tilltro till egen förmåga att undervisa samt tillfredsställelse i arbetet. Resultatet visar att personalen vid experimentsskolan efter genomförande av SWPBS skattade högre vad gäller skolans klimat och tilltro till egen förmåga att undervisa. Inga skillnader fanns mellan skolorna vid förmätning. Vid eftermätningen skattade dock personalen på experimentsskolan högre vad gäller skolklimat, tilltro till egen förmåga, arbetstillfredsställelse och lägre vad gäller arbetsrelaterad stress jämfört med kontrollsskolan. Vidare fanns några positiva samband för experimentsskolan mellan pedagogernas skattning av implementeringstrohet och interventionens sociala validitet. Vikten av samverkan mellan akademien och fältet samt studiens metodologiska begränsningar diskuteras.

Nyckelord: Implementering, skolövergripande positivt beteendestöd, social validitet, "teacher efficacy"

Trygghet och studiero i skolan

Enligt Skollagen 5 kap "Trygghet och studiero", 3 § ska utbildning utformas på ett sådant sätt att "alla elever tillförsäkras en skolmiljø som präglas av trygghet och studiero" (Skollag 2010:800, <http://rkratts-baser.gov.se/sfst?bet=2010:800>). Det finns dock färsk rapportering som tyder på brist på arbetsro och trygghet i den svenska skolan; mellan 30 och 40 procent av eleverna uppger till exempel att de aldrig eller nästan aldrig har arbetsro i klassrummet. På högstadiet är siffran över 50 procent. Av dessa har 38 % angivit att de har svårt att somna minst en gång i veckan och 20 % har ont i magen varje vecka (Lærarnas Riksförbund, 2016; Arbetsmiljøverket, 2015). Så många som 38 % av lærarna anger att de har blivit hotade och 45 % av lærarna anser att hoten ökat under den senaste tiden

(Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad/DN, 2016).

Många lærare beskriver en rådløshet vad gäller hantering av problemskapande elevbeteenden samt att de fått lite eller ingen undervisning i att hantera detta under lærarutbildningen. Allt fler lærare sjukskriver sig av stressrelaterade orsaker så som depression och utbrändhet. År 2015 hade 13 % fler gymnasielærare sjukskrivit sig på grund av psykisk ohälsa än året innan. I grundsskolan har sjukskrivningarna ökat med 57 % under 2010–2015 (Statistik från Försäkringskassan och Lærarförbundet, 2015).

I en rapport från NASUWT Teachers' union (Storbritanniens motsvarighet till Lærarförbundet) anges att mellan 20 minuter och två timmars undervisningstid per dag tas i anspråk av bland annat bråk mellan elever, lærares försök att förhindra konflikter

mellan elever, elevers vägran att följa instruktioner, eller att eleverna inte är förberedda för lektionen. Sammanlagt innebär detta att cirka fem veckors undervisningstid på högstadiet och cirka 16 dagar på låg- och mellanstadiet försvinner per lärare och läsår (NASUWT, 2009).

Ett positivt skolklimat har påvisats stödja lärarnas välmående och deras upplevda kompetens, vilket i sin tur leder till förbättrade resultat för eleverna (Grayson & Alvarez, 2008). Insatser som syftar till att stödja lärare bör således inte endast fokusera på den individuella läraren utan också på att utveckla lärandemiljön i sin helhet (Maslach m. fl., 2001).

Lärarnas tilltro till egen förmåga att undervisa

Lärarnas tilltro till den egna undervisningsförmågan (teacher-efficacy) samvarierar med elevers akademiska utveckling och är:

”Related to teachers’ classroom behaviors, their openness to new ideas, and their attitudes toward teaching. In addition, teacher efficacy appears to influence student achievement, attitude and affective growth” (Tschannen-Moran, m. fl. 1998, s. 215).

Gibbs och Powell (2011) fann att högre tilltro till den egna förmågan att organisera, leda i klassrummet och hantera problemskapande beteenden har ett positivt samband med elevernas skolresultat, lärarnas uthållighet och spelar en viktig roll som skyddsfaktor mot lärarutmattning (Tsouloupas m. fl., 2010). Lärare med högre tilltro till egen förmåga tenderar att sätta mer utmanande mål för eleverna, samarbetar mer med kolleger och föräldrar, tar större ansvar för elevernas resultat (t. ex. individualiserar undervisningen mer) och är mer benägna att implementera nya framgångsrika program (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Forskning visar också att lärare som skattar lägre tilltro till egen förmåga är mindre toleranta, exkluderar utmanande elever i högre grad (Jordan & Stanovich, 2003) och använder i större utsträckning reaktiva strategier såsom strikta

regler, nolltolerans, exkludering och bestraffning. Dessa strategier är inte bara ineffektiva i ett långsiktigt perspektiv utan kan också medföra en ökning av de problemskapande beteenden som man försöker minska (Skiba, 2000; Sugai & Horner, 2002). Sørli, Ogden och Olseth (2015) skriver: ”the ability of school-based interventions to increase teacher efficacy perceptions should be an important factor of effective practice in the prevention and reduction of student problem behavior” (s.118).

Skolövergripande positivt beteendestöd

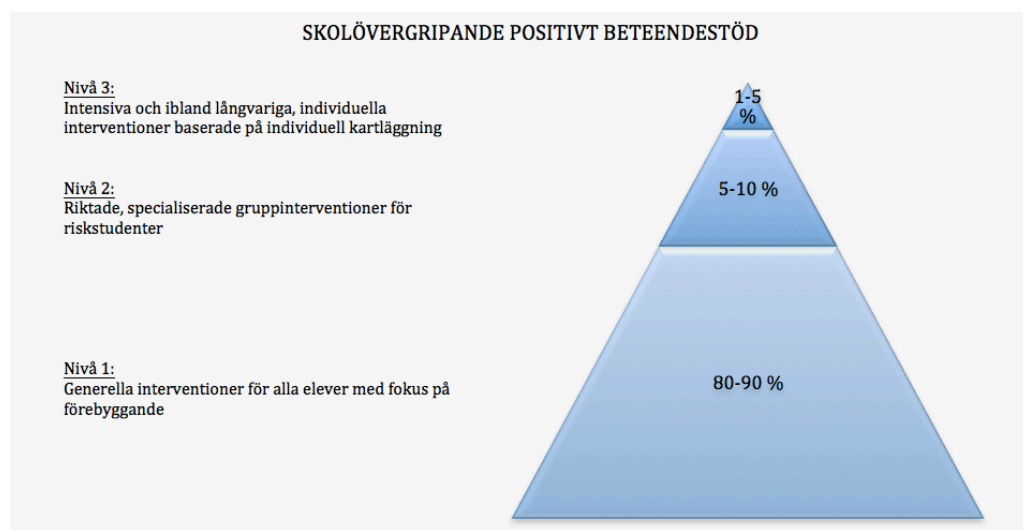
I skollagens första kapitel 5 § står att utformning av undervisningen ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Skollag 2010:800, <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>). En skolövergripande insats med starkt empiriskt stöd som syftar till förbättringar av både undervisningen och elevernas individuella lärande och skapandet av en positiv lärandemiljö är ”School Wide Positive Behavior Support, SWPBS” (Ögülmüs & Vuran, 2016) som på svenska översätts till ”Skolövergripande positivt beteendestöd”. Modeller som bygger på SWPBS utvecklades i USA, och är i dagsläget ett väletablerat förhållningssätt (PBIS, Osep Technical Assistance center, 2017). SWPBS används även i Storbritannien (Austin, 2016, personlig kommunikation), Kanada och under de senaste åren även i Norden, framför allt i Norge men det pågår projekt även på Island, i Sverige och i Finland. SWPBS har sin filosofiska och teoretiska grund i tillämpad beteendeanalys (Horner & Sugai, 2015). SWPBS innebär ett förebyggande arbete för att främja elevernas lärande och sociala utveckling samt minska förekomsten av problemskapande beteenden och innebär involvering av hela skolan (Ogden, Sørli, m. fl., 2012; Sugai & Horner, 2008) i ett stödsystem uppdelat i tre nivåer. Vid genomförande av SWPBS är det vanligt att skolan inledningsvis erhåller professionellt stöd från utomstående expertis vilket inbegriper handledning och utbildning till skolans ledning och personal.

Som framgår i figur 1 är den första nivån en universell basnivå som omfattar alla elever och personal på hela skolan, där man arbetar med att öka de grundläggande förutsättningarna för eleverna att lyckas i skolarbetet. Detta bl.a. genom att tydliggöra förväntade beteenden för både vuxna och elever på hela skolan, samt att klargöra hur personal ger återkoppling till eleverna. Insatser på nivå två är riktade till och anpassade för elever som av olika skäl har större behov av stöd, som löper risk att utveckla men ännu inte har utvecklat svåra beteendeproblem och som inte får tillräcklig hjälp av insatserna på nivå ett. Nivå två omfattar ca 5–10 % av eleverna på en skola som implementerat SWPBS och är ett komplement till den första nivån, vilket innebär att elever som får insatser på nivå två fortsätter att få insatser även på nivå ett. Insatser på nivå tre är individualiserade, ofta resurskrävande och avsedda för de ca 1-5 % av eleverna som har stora svårigheter och ofta multipla behov, där insatserna bör baseras på individuell kartläggning och åtgärdsplan (se figur 1). Elever som är föremål för interventioner på nivå tre fortsätter att få tillgång till insatser på nivåerna ett och två (Sugai & Horner, 2008; Muscott, Mann &

LeBrun, 2008). Forskning visar att när nivå ett implementeras med hög grad av implementeringstrohet ("treatment fidelity") d.v.s. genomförs som tänkt, minskar antalet elever i behov av insatser på nivåerna två och tre.

Tidigare forskning

Forskning visar att hög grad av implementeringstrohet vid införandet av skolövergripande positivt beteendestöd har samband med minskning av mobbning och utanförskap, förbättrad social emotionell kompetens och känsloreglering hos elever (t. ex. McIntosh, Bennett, & Price, 2011; Waasdorp, Bradshaw, Leaf 2012, Ögülmüs & Vuran, 2016; Ross, Romer & Horner, 2011; Horner m. fl., 2014; Sugai & Simonsen, 2012), förbättrade akademiska färdigheter och bättre resultat på motsvarigheter till nationella prov. Vidare finns forskning som visar positiva samband mellan implementeringstrohet och lärares tilltro till sin förmåga att kunna påverka elevernas möjligheter att nå kunskapsmålen. I en studie genomförd av Ross, Romer och Horner (2011), där 184 lärare i 40 grundskolor ingick, rapporterades att genomförande av SWPBS ledde till att lärarnas tilltro till egen förmåga ökade,



Figur 1: SWPBS är ett kontinuum av interventioner för att möta alla elevers olika behov (anpassad från Sugai & Horner, 2008, sid 70).

samtidigt som stress och risk för utmattning minskade.

McIntosh, Bennett och Price (2011) fann att elever på skolor i socialt utsatta områden visade förbättrade resultat vad gäller sociala och akademiska färdigheter efter genomförande av SWPBS. Liknande resultat fann Bradshaw, Waasdoorp och Leaf (2014) där elever som under baslinjemätning skattades med höga nivåer av aggressiva och störande beteenden, koncentrationsproblem och bristande känsloreglering visade störst framgång. Utvärdering av den norska anpassningen av SWPBS, N-PALS (Ogden, Sørлие, Arnesen & Meek-Hansen, 2012), visar bl.a. minskad förekomst av problembeteenden, förbättring avseende sociala färdigheter och akademisk framgång, ökad inkludering, bättre klassrumsklimat samt ökad tilltro till egen förmåga hos personalen (Sørлие & Ogden, 2007; Sørлие & Ogden, 2015; Ogden, Sørлие & Hagen, 2007; Sørлие, Ogden & Olseth, 2015).

Sørлие, Ogden och Olseth (2015) presenterar PPBS (Preventing Problem Behavior in School), som endast fokuserar på den första universella nivån (motsvarande nivå ett i SWPBS) i 17 grundskolor. Resultatet visade minskning av problembeteenden, framför allt i utrymmen *utanför* klassrummet (till exempel korridor, matsal, skolgård).

Implementering och social validitet.

Som tidigare nämnts, visar forskning att skolor som skattar högt i implementeringskvalitet och programtrohet generellt drar mer nytta av SWPBS än skolor som skattar lågt (t. ex. Fixsen m. fl., 2005; McIntosh m. fl., 2011; Sørлие & Ogden, 2015). Det är därför viktigt att lägga fokus på själva implementeringsprocessen. T. ex. utvärderade Bodin, South och Ingemarson (2015) ett universellt skolövergripande program, som liknar nivå ett i SWPBS, på 23 skolor med elever i årskurs 4–9 i Stockholms län. Dock visade resultatet inga signifikanta skillnader mellan för- och eftermätningar efter två år. Författarna menar att personalens acceptans och tilltro till programmet var bristfällig och

att bristande administrativt stöd hade en negativ inverkan på implementering (Bodin, South & Ingemarson, 2015).

Att implementera SWPBS är ett långsiktigt arbete där hela skolan är involverad. Hume och McIntosh (2013) fann att skolor som i hög grad lyckades vidmakthålla förhållnings-sättet över tid hade en flerårig implementeringsprocess, frekventa skolteamträffar, redovisning av skoldata till personalen samt mer tillgång till handledning jämfört med skolor med låg grad av vidmakthållande. Den mest bidragande faktorn för vidmakthållande av insatserna enligt studien är skolteamets fungerande samt att man använder sig av databaserat beslutsfattande (Hume & McIntosh, 2013). Andra viktiga faktorer för hållbar implementering är förankring hos personalen (staff buy-in), ledningens stöd och ett gemensamt skolövergripande tillvägagångssätt (Pinkelman m. fl., 2015). Att ta hänsyn till viktiga intressenters (stake-holders) uppfattning om processen är grundläggande under implementeringsprocessens olika faser, från planering till genomförande och utvärdering.

När alltför många skolor använder SWPBS-modeller för att främja trygghet och studiero och att förebygga akademiska och beteendemässiga problem finns det ett behov av att utvärdera dessa program på ett systematiskt sätt. Wolf (1978) menar att det är viktigt att forskare även utvärderar mottagarnas subjektiva upplevelser av hur interventionen stämmer överens med egna värderingar. Det vill säga acceptans av och tillfredsställelse med genomförandet, mål och utfall (s. k. social validitet). Enligt Wolf (1978) ger dessa subjektiva utvärderingsmått information som gör det möjligt att anpassa interventionerna för att möta mottagarnas behov och värderingar. Miramontes m. fl. (2011) påvisar positiva samband mellan implementeringskvalitet och social validitet, d.v.s. att ju mer noggrant och adekvat ett program implementerades desto mer värdefulla ansåg deltagarna att de använda procedurerna var, och argumenterar för att adekvat genomförd

implementering av SWPBS främjar dess sociala validitet. Trots att det i dagsläget finns internationellt sett många studier som stödjer SWPBS saknas forskning som utvärderar implementering ur ett svenskt perspektiv där även projektets sociala validitet utvärderas och där skola och forskare samarbetar i denna process.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna fallstudie är att utvärdera SWPBS nivå ett som implementeras på en skola under ett läsår.

Frågeställningarna i studien är:

1. Påverkar SWPBS pedagogers skattning av skolklimat, stress, arbetstillfredsställelse och tilltro till den egna förmågan (teacher efficacy)? Finns det skillnad före och efter interventionen samt mellan experimentsskolan och kontrollskolan?
2. Finns det samvariation mellan personalens skattning av interventionens genomförande och dess sociala validitet?
3. Har SWPBS implementerats som det skulle enligt skolpersonalen egna bedömning?

Metod

Med grund i de utmaningar som nämndes av Bodin m. fl. (2015) valde vi att genomföra en fallstudie som även kan betraktas som en pilotstudie, med syfte att utvärdera implementeringen av SWPBS på *en* experimentsskola i jämförelse med en kontrollskola som fortsatte arbeta som vanligt. En "open-cohort design" användes vilket innebär att olika medarbetare kan ha svarat på enkäterna vid de olika mättillfällena samt att deltagare som slutade på skolan under projektets gång inte följdes upp.

Beskrivning av interventionen

Projektet initierades av experimentsskolans rektor, som tog kontakt med en extern psykologkonsult med expertis inom tillämpad beteendeanalys och med mångårig erfarenhet av att arbeta med positivt

beteendestöd i skolan. Konsulten (tredje författare till denna artikel) var den som ansvarade för implementeringen. Projektet inleddes med en studiedag för all personal i juni terminen innan implementeringen påbörjades, efter gemensamt beslut från all personal på skolan att starta projektet. Andra författaren kontaktades därefter för att utvärdera projektet och tog även kontakt med kontrollskolan. Datainsamlingen på båda skolorna påbörjades i början av höstterminen ungefär samtidigt som SWPBS-implementeringen inleddes.

Upplägget av SWPBS baserades på Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (<http://pbissmissouri.org>) och anpassades till det svenska skolsystemet och till den enskilda skolans förutsättningar. Kärnkomponenterna är de samma som i den amerikanska versionen. Interventionen bestod av kompetensförsörjning för all personal i tre omgångar, arbete i grupper för att utarbeta en skraddarsydd SWPBS-manual/ handlingsplan inom de olika utvecklingsområden som ingår i SWPBS, t. ex. tydliggörande av förväntade beteenden och social färdighetsträning. Ett PBS-team tillsattes som bestod av representanter från olika professioner och delar av skolan; skolledningen (biträdande rektor), elevhälsa (kurator och specialpedagog), klasslärarna (1:e lärare årskurs 5) fritids (fritidspedagog) samt särskolan (specialpedagog). Dessa sex personer blev sedan ledare för de arbetsgrupper där all personal ingick. Efter en gemensam uppföljning av arbetsgruppernas arbete påbörjade själva implementeringsarbetet gentemot eleverna i början av vårterminen. Under hela processen har PBS-teamet erhållit regelbunden handledning, ca två gånger i månaden. All kompetensförsörjning och handledning genomfördes av den externa konsulten.

Deltagare

Skola och elever. Skolorna i studien är av ungefär samma storlek och ligger i liknande områden med låg socioökono-

Tabell 1. Demografiska variabler i respektive skola vid förmätningen.

<i>DEMOGRAFISK VARIABEL</i>		<i>EXPERIMENTSKOLA</i> N=62	<i>KONTROLLSKOLA</i> N=67
<i>YRKE</i>		Antal	Antal
	Lärare 1–3	11	10
	Lärare 4–7	7	6
	Lärare 1–7	6	9
	Förskollärare	8	2
	Specialpedagog	5	3
	Fritidspedagog	6	6
	Elevassistent	17	19
	Annat	1	6
	Barnskötare	0	4
	Ej angett	1	2
<i>KÖN</i>			
	Kvinna	50	44
	Man	10	17
	Hen	0	2
	Ej angett	2	4
<i>ANTAL ÅR I YRKET</i>	M (SD)	13,82 (10,76)	12,39 (10,72)

M=medelvärde, SD=standardavvikelse, Min=minsta värdet, Max=högsta värdet

misk status och hög invandrartäthet. Båda skolorna var samtidigt med i ett annat skol-utvecklingsprojekt under ledning av utbildningsförvaltningen. Experimentalskolan har ca 350 elever, från förskoleklass till årskurs 6. Kontrollskolan har ca 420 elever, från förskoleklass till årskurs 6.

Personal. Under tiden som projektet pågick arbetade 74 personer med pedagogisk utbildning vid experimentalskolan och 78 vid kontrollskolan. De olika yrkesgrupperna som ingår i personalen är lärare, specialpedagoger, fritidspedagoger, förskollärare, elevassistenter, barnskötare och rektorer. Skolledningen har inte svarat på enkäterna.

Bakgrundsdata

En beskrivning av demografiska variabler som gäller förmätningen på experiment- och kontrollskolan återfinns i tabell 1. I tabell 2 redovisas de variabler som gäller eftermätningen.

Procedurer

Mätpunkterna i studien var: 1) Förmätningen som gjordes i början av höstterminen (september) vid projektets start och 2) eftermätningen som gjordes i slutet av vårterminen (april-maj).

Tabell 2. Demografiska variabler i respektive skola vid eftermätningen.

DEMOGRAFISK VARIABEL	EXPERIMENTSKOLA	KONTROLLSKOLA
	N=66	N=69
YRKE	Antal	Antal
Lärare 1–3	7	10
Lärare 4–7	6	7
Lärare 1–7	8	13
Förskollärare	7	5
Specialpedagog	3	1
Fritidspedagog	3	11
Elevassistent	27	16
Annat	1	3
Barnskötare	2	2
Ej angett	2	0
KÖN		
Kvinna	47	47
Man	11	19
Hen	1	0
Ej angett	7	3
ANTAL ÅR I YRKET	M (SD)	
	14,74(9,92)	12.40(11,05)

M=medelvärde, SD=standardavvikelse, Min=minsta värdet, Max=högsta värdet

Instrument

Tre instrument användes i denna studie 1) *Frågeformulär till pedagogisk personal*, 2) *Positivt beteendestöd självskattningsskala* och en 3) *Social-validitetsskala*. Eftersom enkäterna 1 och 3 användes för första gången i nordisk kontext beräknades intern konsistens med hjälp av Cronbachs alpha vilket redovisas i samband med beskrivningen av instrumenten nedan.

1. Frågeformulär till Pedagogisk Personal (FPP). Enkäten¹ är en modifierad version av ”Teacher Questionnaire” utarbetat av Collie, Shapka & Perry (2012)

¹Den som vill ha tillgång till enkäterna kan vända sig till första eller andra författaren.

och användes vid för- och eftermätning i både experimentskolan och kontrollskolan. Översättning och anpassning av enkäten från engelska till svenska gjordes av första och andra författarna. Därutöver har en utomstående person med expertkunskaper i svenska språket granskat översättningen. Enkäten består av 24 frågor/påståenden uppdelade i fyra delskalor; 1) *Skolans klimat*, 2) *Stress*, 3) *Tilltro till egen förmåga* (teacher efficacy) samt 4) *Arbetsstillfredsställelse*. Intern konsistens på helskalan vid förämätning beräknades med Cronbachs alfa; kontrollskolan $\alpha = 0.73$ och experimentskolan $\alpha = 0.72$.

Enkätens första delskala, *Skolans klimat* består av 10 frågor uppdelade i tre underkategorier; *Samarbete*, *Elevrelationer* och *Beslutsfattande*. Delskalan *Stress* består av fem frågor uppdelade i *Stress orsakad av arbetsbelastning* respektive *Stress orsakad av elevbeteenden*, t. ex. ”Hur mycket stress skapas av elevers störande beteenden?”. Skattningen gjordes på en Likertskala 1-5 (1=håller inte alls med /ingen stress alls till 5= håller helt med/extrem stress). Den tredje delskalan består av sex frågor som handlar om *Lärarens tilltro till egen förmåga* (teacher efficacy) uppdelat i *Tilltro till sin förmåga som ledare i klassrummet* samt *Hur läraren uppfattar sig kunna engagera och motivera eleverna till skolarbete*. Dessa frågor besvaras med en Likertskala 1-9 (1=ingenting och 9=väldigt mycket). Sista delskalan, *Arbetsstillfredsställelse* består av tre frågor som skattas på en skala 1-6 (1= håller inte alls med till 6= håller helt med).

2. Positivt beteendestöd-självskattningsskala (PBS-skala). För att mäta implementeringstrohet vid experimentalskolan vid mätpunkt 2 (eftermätning) användes självskattningsskalan² ”The Effective Behavior Support Self-assessment Survey” (EBS-SAS) utvecklat av Sugai, Horner och Todd (2009) som i denna studie har översatts från norska (Sørli & Ogden, 2015) till svenska av första och andra författarna. Översättningen godkändes sedan av en norsk forskare inom området. EBS-SAS har visat tillfredsställande psykometriska egenskaper i ett flertal utvärderingsstudier (t. ex. Bradshaw m. fl., 2012; Sørli & Ogden, 2015). Enkäten består av 52 påståenden uppdelade på sex delskalor: *Generella skolomfattande utrymmen*, *Utrymmen utanför klass- och undervisnings-salar*, *Klass- och undervisnings-utrymmen*, *Individuella områden*, *Användning av kartläggning och utvärderingsverktyg* samt *Samarbete mellan skola och hem* (se bilaga 2). Personalen ombeds skatta påståenden på en 3-gradig skala (3 =ja, 2 = delvis 1= nej=0).

²Den som vill ha tillgång till enkäterna kan vända sig till första eller andra författaren.

3. Social-validitetsskala. Social validitet mättes vid mätpunkt 2 (eftermätning) på experimentalskolan med en modifierad version av ”*Primary Intervention rating scale*” utarbetad av Lane, Karlberg och Bruhn (2009) (se tabell 7). Uträkning av intern konsistens med Cronbachs alfa var $\alpha = 0.93$ på helskala. Skalan avser att mäta personalens acceptans och tillfredsställelse när det gäller SWPBS; har man satt upp socialt signifikanta mål, använt acceptabla procedurer och förväntas insatsen leda till socialt betydelsefulla effekter? Skalan består av tolv påståenden, t. ex. ”Jag kan rekommendera PBS till andra pedagoger” och ”Jag upplever att deltagandet i PBS-programmet har förbättrat mitt sätt att arbeta”. Påståendena skattas på en Likertskala (1= instämmer inte alls till 5= instämmer helt). Enkäten översattes av första och andra författarna och modifierades i samarbete med skolledningen, t. ex. upplevdes två påståenden i den ursprungliga skalan som otydliga och irrelevanta i det svenska sammanhanget och togs därför bort. Två nya frågor lades till efter önskemål från skolans ledning; ”PBS är i linje med de arbetssätten som jag redan använder, d.v.s. innan PBS introducerades på min arbetsplats” och ”Arbetsätt baserat på PBS stämmer väl överens med skolans styrdokument”.

Statistiska analyser

Statistiska analyser genomfördes i SPSS 22.0. För jämförelse mellan för- och eftermätning på skattningarna med FPP för experimentalskolans samtliga deltagare (helgrupp) samt mellan kontroll och experimentment skolan användes t-test.

Samvariationen mellan hel- och delskalor i PBS-skalan och social-validitetsskalan i experimentgruppen undersöktes med hjälp av polykoriska korrelationer som är motsvarighet till Pearsons r korrelationskoefficient för ordinaldata. Signifikansnivå var 0,05. Alla beräkningar har gjorts utifrån faktiskt antal svarande på item- och delskalenivå.

Tabell 3. Experimentsskolan; pedagogernas skattning FPP mätillfälle 1 och 2. Antalet som besvarade enkäten vid förmätning var 62 och vid eftermätning 66.

Skala	Mätillfälle		
	Förmätning M(SD)	Eftermätning M(SD)	<i>p</i>
1. Skolans klimat Samarbete (item 1-4)	12,42 (3,47)	14,46(2,43)	0,0003*
2. Skolans klimat Studentrelationer (item 5-7)	9,48 (2,32)	10,38(1,74)	0,0179*
3.Skolans klimat Beslutsfattande (item 8-10)	7,26(2,23)	7,92 (1,95)	0,0823
4.Skolans klimat Helskala (sum 1-10)	28,49(6,93)	31,95 (5,01)	0,0020*
5.Stress Arbete (item 11-12)	6,73(2,41)	6,03(2,12)	0,0971
6.Stress Elevbeteenden (item 13-15)	10,31(3,02)	10,42(3,00)	0,8393
7. Stress Helskala (sum 11-15)	16,42(4,61)	16,26 (3,95)	0,8359
8. Effektivitet Ledning klassrum och fritids (item 16-18)	20,25(5,17)	21,59 (4,34)	0,1288
9.Effektivitet Engagemang (item 19-21)	20,51(5,44)	22,20(4,00)	0,0538*
10. Effektivitet Helskala (sum 16-21)	40,10(10,66)	43,79 (7,88)	0,0323*
11. Tillfredsställelse i arbetet (item 22-24)	15,93(2,76)	16,10 (2,02)	0,7074

M=medelvärde, SD=standardavvikelse, *p** = signifikant på 5% signifikansnivå

Resultat

För att kunna få en förståelse för hur SWPBS-interventionen kan ha påverkat personalens skattning av *Skolklimat*, *Stress*, *Arbetsstillfredsställelse* samt *Tilltro till egen förmåga/effektivitet* jämfördes skattningar före och efter interventionen.

Experimentsskolan (för- och eftermätning). T-test användes för att undersöka skillnader i skattningar mellan för- och eftermätning. Som kan ses i tabell 3 skattade personalen i experimentsskolan signifikant

högre vid eftermätningen på: *Skolans klimat avseende samarbete*, *Skolans klimat avseende studentrelationer*, *Helskalan gällande skolans klimat* samt *Tilltro till egen förmåga att engagera och motivera elever* och *Tilltro till egen förmåga på helskala* jämfört med kontrollskolan.

Kontrollskolan (för- och eftermätning). Det fanns inga signifikanta skillnader mellan för- (N=67) och eftermätning (N=69) vad gäller personalen i kontrollskolans skattning av delskalorna och dess underkategorier i FPP.

Tabell 4. Jämförelse mellan experiment- och kontrollskolorna med FPP vid förmätningen. Antalet som besvarade enkäten var 62 och 67 för experiment- respektive kontrollskolan.

	Förmätning M(SD)	Eftermätning M(SD)	<i>p</i>
1. Skolans klimat Samarbete (item 1-4)	12,42 (3,47)	12,35 (3,29)	0,5460
2. Skolans klimat Studentrelationer (item 5-7)	9,48 (2,32)	9,51 (2,38)	0,3735
3. Skolans klimat Beslutsfattande (item 8-10)	7,26 (2,23)	7,66 (2,60)	0,6569
4. Skolans klimat Helskala (sum 1-10)	28,49 (6,98)	29,40 (5,60)	0,9800
5. Stress Arbete (item 11-12)	6,73 (2,41)	6,19 (2,09)	0,1534
6. Stress Elevbeteenden (item 13-15)	10,31 (3,02)	10,21 (3,03)	0,9568
7. Stress Helskala (sum 11-15)	16,42 (4,61)	16,40 (3,70)	0,6282
8. Effektivitet Ledning klassrum och fritids (item 16-18)	20,25 (5,17)	19,00 (4,94)	0,0897
9. Effektivitet Engagemang (item 19-21)	20,51 (5,44)	20,07 (5,34)	0,6345
	61	61	
10. Effektivitet Helskala (sum 16-21)	40,10 (10,66)	39,07 (9,09)	0,3226
	61	61	
11. Tillfredsställelse i arbetet (item 22-24)	15,93 (2,76)	15,34 (2,94)	0,1793
	57	59	

M=medelvärde, SD=standardavvikelse, *p** = signifikant på 5% signifikansnivå

Jämförelse mellan experimentsskolan och kontrollskolan vid förmätningen. Som framgår av tabell 4 finns inga signifikanta skillnader vid förmätningen mellan experiment- och kontrollskolan vad gäller *Skolans klimat*, *Upplevd stress*, *Tilltro till egen förmåga/effektivitet* och *Tillfredsställelse i arbetet*.

Jämförelse mellan experimentsskolan och kontrollskolan vid eftermätning

Som framgår av tabell 5 skattar personalen på experimentsskolan vid eftermätning signifikant högre än kontrollskolan vad gäller; *Skolans klimat*, *Tilltro till egen förmåga* och *Tillfredsställelse i arbetet* vid

eftermätningen. Resultatet visar även att kontrollskolans personal skattar högre vad gäller arbetsrelaterad stress än personalen på experimentsskolan.

Implementeringstrohet

Redovisning av experimentsskolans skattningar vad gäller implementeringstrohet vid eftermätning återfinns i tabell 6. Högst medelvärde finner man för *Generella skolomfattande områden*, *Klass- och undervisningsutrymmen* samt *Områden utanför klass- och undervisningssalar*. Lägst är medelvärdet för delskalan *Individuella områden*.

Tabell 5. Jämförelse mellan experiment- och kontrollskola med FPP vid eftermätningen. Antalet svar 65 och 68 för experiment- respektive kontrollskolan.

Skala	Måttillfälle		
	Förmätning M(SD)	Eftermätning M(SD)	<i>p</i>
1. Skolans klimat Samarbete (item 1-4)	14,46 (2,43)	12,85 (3,04)	0,0020*
2. Skolans klimat Studentrelationer (item 5-7)	10,38 (1,74)	9,66 (2,74)	0,0506*
3. Skolans klimat Beslutsfattande (item 8-10)	7,92 (1,95)	7,28 (2,07)	0,0937
4. Skolans klimat Helskala (sum 1-10)	31,95 (5,01)	29,46 (6,20)	0,0048*
5. Stress Arbete (item 11-12)	6,03 (2,12)	6,88 (2,13)	0,0220*
6. Stress Elevbeteenden (item 13-15)	10,42 (3,00)	9,62 (3,11)	0,1329
7. Stress Helskala (sum 11-15)	16,26 (3,95)	16,40 (3,84)	0,7726
8. Effektivitet Ledning klassrum och fritids (item 16-18)	21,59 (4,34)	19,81 (5,03)	0,7726
9. Effektivitet Engagemang (item 19-21)	22,20 (4,00)	20,41 (5,09)	0,0443*
10. Effektivitet Helskala (sum 16-21)	43,79 (7,88)	40,22 (9,63)	0,0358*
11. Tillfredsställelse i arbetet (item 22-24)	16,10 (2,02)	15,19 (2,13)	0,0348*

M=medelvärde, SD=standardavvikelse, *p** = signifikant på 5% signifikansnivå

Social validitet

En beskrivning av experimentskolans skattningar på social-validitetsskalan på item-nivå vid eftermätning återfinns i tabell 7.

Majoriteten svarade 4 eller 5 (5=instämmer helt) på samtliga frågor, förutom vid item 11 (Jag upplever att deltagandet i PBS-programmet har förbättrat mitt sätt att arbeta) där majoriteten svarade 3 (= osäkert) och item 12 (Tillvägagångssätten för att utvärdera projektet är hanterbara) där 12,4 % inte besvarade frågan.

Samvariationer mellan PBS-delskalorna och social-validitetsskalan.

Som framgår av tabell 8 fanns positiva samband mellan delskalorna som mäter skattad grad av genomförande av SWPBS och social-validitetsskalan på item-nivå; *Generella skolomfattande områden* hade tre korrelationer med social-validitetsskalan. Delskalorna; *Områden utanför klass- och undervisningssalar* samvarierade med *PBS vore en acceptabel metod för grundskolan/ fritidshem* och *Skola och hem-samarbete* med *Jag tror att de flesta pedagoger skulle anse att PBS är ett lämpligt arbetssätt.*

Tabell 6. Pedagogernas skattningar av implementering utifrån PBS-skattningsskala (N=63).

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Högsta möjliga värde</i>
1. Generella skolomfattande områden (19 påståenden)	32,00	57,00	46,00	57,00
2. Områden utanför klass- och undervisningssalar (9 påståenden)	16,00	26,00	21,00	27,00
3. Klass- och undervisnings-utrymmen (8 påståenden)	14,00	24,00	20,00	24,00
4. Individuella områden (8 påståenden)	8,00	20,00	13,00	24,00
5. Kartläggning (5 påståenden)	5,00	15,00	11,00	15,00
6. Samarbete mellan skola och hem (3 påståenden)	3,00	9,00	6,00	9,00

Diskussion

Arbetet i svensk skola ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet. SWPBS med rötter i tillämpad beteendeanalys och implementeringsvetenskap har ett starkt empiriskt stöd. Syftet med denna studie är att utvärdera implementering av SWPBS i en låg- och mellanstadieskola i ett utsatt område i Sverige och även att jämföra experimentskolans resultat med en kontrollskola också i ett utsatt område. Frågeställningarna i studien var att undersöka hur SWPBS påverkade pedagogernas skattning av skolklimat, stress, tilltro till egen förmåga/effektivitet och arbetstillfredsställelse. Ytterligare frågeställning var att undersöka om interventionen genomfördes som tänkt och om det finns samvariation mellan pedagogernas skattning av interventionens sociala validitet och dess genomförande.

Tilltro till egen förmåga/ effektivitet, skolans klimat, stress, och arbetstillfredsställelse

Forskning visar att några av vinsterna med SWPBS är att skolans klimat och pedagogernas upplevda effektivitet förbättras (t. ex. Sørлие, Odgen & Olseth, 2015), vilket stämmer även med den aktuella

studien. För- och eftermätningarna i experimentskolan visade på signifikanta förbättringar i skolans undervisningsklimat vad gäller samarbete mellan pedagoger och skolans klimat generellt. Av särskild vikt är att lärarnas tilltro till den egna förmågan att motivera och engagera elever och till den egna förmågan generellt ökade under projektet. Inga signifikanta skillnader mellan för- och eftermätning på dessa skalor återfanns i kontrollskolan, vilket talar för att det är genomförandet av SWPBS som bidragit till dessa förändringar.

Vid jämförelse mellan experiment- och kontrollskolan vid eftermätningen skattar experimentskolan signifikant högre på skolans klimat vad gäller; *Samarbete, Elevrelationer, Skolans klimat generellt, Tilltro till egen förmåga att engagera och motivera elever* samt *Tilltro generellt*, jämfört med kontrollskolan. Även detta ligger i linje med tidigare forskning och stöder ytterligare att SWPBS-interventionen har påverkat dessa variabler (t. ex. Ross, Romer & Horner, 2011; Sørлие & Odgen, 2015; Sørлие, Odgen & Olseth, 2015). Resultatet visar att det finns en tendens till minskad upplevd stress på experimentskolan vid eftermätningen samtidigt som man ser en motsatt tendens på kontrollskolan, vilket totalt sett ger en

Tabell 7. Deltagarnas skattningar av acceptans av SWPBS-interventionen enligt social-validitetsskalan (N=63)

	Procent				
	1	2	3	4	5
1. Positivt beteendestöd (PBS) vore en acceptabel metod för grundskolan/fritidshem.	0,00	1,60	10,90	37,50	46,90
2. Jag tror att de flesta pedagoger skulle anse att PBS är ett lämpligt arbetssätt.	0,00	1,60	18,80	54,70	23,40
3. Jag kan rekommendera PBS till andra pedagoger.	0,00	4,70	7,80	43,80	40,60
4. PBS lämpar sig väl för att tillgodose skolans/verksamhetens behov och uppdrag.	0,00	4,70	10,90	46,90	35,90
5. PBS kommer inte att leda till några negativa följder för eleven.	3,10	4,70	21,90	32,80	32,80
6. Arbetssätt baserat på PBS stämmer väl överens med skolans styrdokument.	0,00	1,60	14,10	50,00	29,70
7. PBS vore lämpligt för en mångfald av elever.	0,00	3,10	14,10	29,70	51,60
8. PBS är i linje med de arbetssätten jag redan använder (d.v.s. innan PBS introducerades på min arbetsplats).	1,60	4,70	17,20	42,20	31,30
9. Min arbetsinsats för implementering av PBS har varit rimliga.	0,00	3,10	15,60	51,60	28,10
10. Jag tycker om tillvägagångssätten som används i PBS.	0,00	4,70	25,00	37,50	31,30
11. Jag upplever att deltagandet i PBS-programmet har förbättrat mitt sätt att arbeta.	0,00	15,60	34,40	28,10	18,80
12. Tillvägagångssätten för att utvärdera projektet är hanterbara	0,00	12,50	18,80	42,20	14,10

signifikant skillnad mellan skolorna vad gäller upplevd stress vid eftermätningen. Experimentsskolan skattar signifikant lägre än kontrollskolan på *Arbetsrelaterad stress* och högre på *Tillfredsställelse i arbetet*, vilket också överensstämmer med tidigare forskning (t. ex. Ross, Romer & Horner, 2011).

Arbetet med SWPBS kan alltså ha haft en skyddande effekt vad gäller upplevd stress på experimentsskolan. Sammanfattningsvis visar resultat från studien att implementering av nivå ett kan ge positiva effekter även i svensk kontext, vilket ligger i linje med tidigare fynd i Norge (Sørli, Ogden & Olseth, 2015). Resultaten bör dock tolkas med försiktighet då svaren har analyserats

på grupp-nivå med litet urval samt att det även kan finnas andra variabler som påverkar lärares skattningar som ligger bortom författarnas kännedom.

Implementeringstrohet och social validitet

För att analysera interventionen och dess användbarhet utöver effektutvärderingen undersöktes även deltagarnas subjektiva uppfattning om dess genomförande, procedurer, mål och resultat (social validitet). Studiens resultat visar att pedagoger i experimentsskolan skattade högt vad gäller grad av implementeringstrohet särskilt vad gäller *"Generella skolomfattande områden"*, *"Områden utanför klass-och undervisnings-*

Tabell 8. Samvariationer mellan PBS-skalans delskalor och social-validitetsskalan

	<i>PBS vore en acceptabel metod för grundskolan/fritidshem</i>			<i>Jag tror att de flesta pedagoger skulle anse att PBS är ett lämpligt arbetssätt</i>			<i>Jag upplever att deltagandet i PBS-programmet har förbättrat mitt sätt att arbeta</i>		
	<i>r</i>	<i>SE</i>	<i>95 % CI</i>	<i>r</i>	<i>SE</i>	<i>95 % CI</i>	<i>r</i>	<i>SE</i>	<i>95 % CI</i>
1. Generella skolomfattande områden	0,45	0,20	[0,06;0,85]	0,43	0,19	[0,06;0,79]	0,41	0,19	[0,05;0,78]
2. Områden utanför klass- och undervisningssalar	0,57	0,17	[0,23;0,92]						
3. Samarbete mellan skola och hem				0,43	0,21	[0,30;0,83]			

r = polykorisk korrelationskoefficient, *SE* = standardfel, *CI* = 95% konfidensintervall

salar” men även ”Klass-och undervisningsutrymmen” skattades högt. En avvikande skattning återfinns på PBS-skalans delskala ”Individuella områden” (se tabell 6) där personalen skattade implementering lägre än övriga delskalor. Det skulle kunna bero på att påståenden inom det området (t. ex. ”Det görs regelbundna utvärderingar för elever som visar allvarliga beteendestörningar” och ”Skolans beteendestödsteam har kompetens och resurser att genomföra och tillämpa funktionell beteendekartläggning och följa upp åtgärder”) inte är relevanta för insatserna på nivå ett. Fokus i den här implementeringen av SWPBS har varit på nivå ett, vilket innebär att man huvudsakligen arbetar med generella skolomfattande områden och områden utanför klassrum och undervisningssalar. Det är också dessa områden som fått höga skattningar på social-validitetsskalan vilket talar för att det finns ett visst samband mellan hur insatsen genomförs och hur den upplevs av de inblandade.

Detta i sig visar på behovet av att inte stanna vid nivå ett utan även införa nivåerna två och tre när SWPBS implementeras för att få full effekt av modellen.

Vad gäller skattningen av interventionens sociala validitet skattade pedagogerna att SWPBS är ett arbetssätt som är acceptabelt och lämpligt, som passar grundskolan och för en mångfald av elever. Dock fanns två påståenden som avvek något: ”Jag upplever att deltagandet i PBS-programmet har förbättrat mitt sätt att arbeta”, där 34 % skattade osäkerhet (3:a). Det är möjligt att skolan var

välfungerande med pedagoger som arbetade ”PBS-lik” redan innan insatsen, vilket också stöds av att omkring 70 % instämde i påståendet att ”PBS är i linje med de arbetsätt som jag redan använder (d.v.s. innan PBS introducerades på min arbetsplats)”. Det andra avvikande påstående var ”Tillvägagångssätten för att utvärdera projektet är hanterbara”, där några svarat lågt och 12,4 % inte hade svarat alls, vilket kan tyda på att frågan i sig inte uppfattades som tydlig eller helt enkelt bero på att enkätifyllandet upplevdes som väldigt omfattande och irrelevant, då flera områden i PBS-skalan innehåller frågor som inte är relevanta för nivå ett. Miramonte m. fl. (2011) beskriver att datainsamling och pappersarbete i samband med PBS-implementering ofta upplevs som besvärliga och tidskrävande.

Implementering

Enligt ”implementeringsvetenskap” och forskning kring detta (t. ex. Fixsen m. fl., 2009; Horner m. fl., 2014; Pinkelman m. fl., 2015; Marchant m. fl., 2012) betonas vikten av förutsättningar för implementeringstrohet så som administrativt och organisatoriskt stöd samt kvalificerad fortbildning av personalen inklusive coaching/handledning av utomstående med expertis inom området. Studien som presenteras här har haft flera av dessa förutsättningar på plats. Själva projektet initierades av skolans rektor som har deltagit aktivt enligt pedagogernas skattningar; genomsnittsskattningen var 2,79 på en skala mellan 1–3, om att skolledningen

har deltagit aktivt. En styrka i denna studie är att vi har undersökt ”mottagarnas subjektiva tolkning” av interventionens lämplighet både vad gäller procedurer och utfall. En viktig aspekt värd att nämna är att över 80 % av pedagogerna ansåg att SWPBS ligger i linje med skolans arbetssätt (d.v.s. de skattade en 4 eller 5) och stämmer överens med skolans behov och uppdrag.

I Sverige är det viktigt att utgå från den svenska läroplanen vid utformandet av ett program i skolan. Det är således viktigt att skolan inför implementeringsstart har fastlagt en gemensam värdegrund att utgå ifrån och att den kulturbärande personalen är delaktiga i utformningen av interventionen.

Studiens styrkor och begränsningar

En styrka i studien är hög svarsfrekvens samt att PBS-enkäten som användes i studien är utprovad i Norge, ett land som i många avseenden liknar Sverige. En metodologisk brist i studien är att den har en ”open co-hort design” vilket innebär att individuella skillnader inte gick att följa. Det som redovisas är resultat på gruppnivå från ett begränsat urval och därför bör resultaten tolkas med försiktighet.

Interventionsforskning är komplex, men trots studiens brister bidrar den till att fylla en kunskapslucka inom landet avseende vikten av skolövergripande forskning, inte minst vad gäller de socialt utsatta och invandrartäta områden, där projektet genomfördes.

Slutsatser

Studien visar att ca åtta månader efter implementeringsstart av SWPBS nivå ett upplever personalgruppen ett bättre skolklimat och högre tilltro till egen förmåga, både vad gäller att vara ledare i klassrummet och att kunna engagera och motivera elever jämfört med innan interventionen. Jämfört med kontrollskolan upplever personal på experimentsskolan även lägre arbetsrelaterad stress och högre tillfredsställelse i arbetet efter intervention. Resultatet är i samma riktning

som Sørлие, Ogden och Olseths (2015) studie om SWPBS nivå ett-insatser i Norge, där resultaten indikerade bl.a. bättre skolklimat och högre upplevd effektivitet hos personal. Resultaten talar för att SWPBS kan vara ett effektivt sätt att öka trygghet och studiero i svenska skolor.

Förslag till fortsatt forskning

Det vore intressant att närmare undersöka förändringarna vad gäller elevutfall avseende betyg, kunskapsinhämtning och sociala färdigheter. Det vore önskvärt att utforska skillnader mellan låg-, mellan- och högstadieskolor/-klasser för att se hur man på bästa sätt kan anpassa modellen för de olika åldrarna. I framtida studier i Sverige skulle det också vara intressant att göra direkta observationer och beteendemätningar.

Att involvera elever i utvärderingen på olika sätt för att höra deras röster är viktigt i framtida studier, inte minst gällande social validitet. Interventionens sociala relevans bör undersökas redan innan implementeringsstart, såväl som under processen samt efteråt för att kontinuerligt utvärdera, anpassa och förändra programmet utifrån den specifika skolans behov (t. ex. Marchant m. fl., 2012).

Detta är en begränsad studie avseende implementeringen av SWPBS nivå ett på *en* skola. Studien har haft en experimentell ansats med jämförelse mellan experimentsskola och kontrollskola och de resultat som framkommit vittnar om att det vore värdefullt att gå vidare med större jämförelsestudier som inkluderar fler skolor, inbegriper alla tre nivåerna som utgör SWPBS och följer skolorna över längre tid.

Erkännanden

Författarna vill rikta ett stort tack till experimentsskolans och kontrollskolans personal för sitt deltagande i studien. Vi vill också tacka Mathilde Hyddmark och Hampus Bejnö. Stort tack till Jennifer Austin, Mari-Anne Sørлие och Terje Ogden för rådgivning och stöttning. Studien baseras på det arbete som första författaren gjort i samband med

sin specialistutbildning inom pedagogisk psykologi med inriktning personal och organisation där andra författare var handledare.

Referenser

- Abrahamsson, T., Baureder, M., LiBorgardi, L., Fogelkvist, M., m. fl., (2018, 31 mars). Lärarutbildningen förbereder inte lärarna för klassrummet”. *Dagens Nyheter*. Arbetsmiljöverket (2015). Psykisk hälsa, stress, hot och våld. Hämtad 2016-11-01 från <https://www.av.se/halsa-och-sakerhet/psykisk-ohalsa-stress-hot-och-vald/>
- Bodin, M.C., South, S.H. & Ingemarson, M. (2015), A quasi-randomized trial of a school-wide universal prevention program: Results and lessons learned. *Scandinavian Journal of educational research* Vol. 60(4), 449–476.
- Bradshaw, C.P, Waasdorp, T.E, & Leaf, P., J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*, Nov;130(5):e1136-45. doi: 10.1542/peds.2012-0243. Epub 2012 Oct 15.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0029356
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature (FMHI Publication No. 231). Tampa: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2011) Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564–584
- Grayson J.L. & Alvarez H.K, (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model Teaching and Teacher Education. *An International Journal of Research and Studies* 24(5), 134–136.
- Horner, R. H., Kincaid, D. & Sugai, G. (2014). Scaling up School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Experiences of Seven States with Documented Success. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 197–208.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80–85. <http://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- Hume, A., & McIntosh, K. (2013). Construct Validation of a Measure to Assess Sustainability of School-wide Behavior Interventions. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1003–1014.
- Ingersoll, R., M. & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003), Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3: no. doi: 10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x
- Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H. R., Dounavi, R., Jónsdóttir, S. R., Moderato, P., & Schenk, J.J.A.M., Virués-Ortega, J., Roll-Pettersson, L., & Martin, N. (2014). Autism and ABA: The Gulf Between North America and Europe. *Review Journal of Autism Developmental Disorders*. DOI 10.1007/s40489-014-0045-2.
- Lane K. L., Karlberg J.R., Bruhn A.L., Driscoll, S.A., Wehny, J.H., & Elliott,

- S.N. (2009). Assessing Social Validity of School-wide Positive Behavior Support Plans: Evidence for the Reliability and Structure of the Primary Intervention Rating Scale. *School Psychology Review*, 38(1), 135–144.
- Läraryrket, (2015). Statistik från Försäkringskassan hos Läraryrket. Allt fler lärare sjukskriva på grund av stress. Hämtad 2016-04-17 från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/allt-fler-larare-sjukskrivna-pa-grund-av-stress>.
- Lärarnas Riksförbund (2016). Artikel Våldet mot lärarna måste få ett slut. Uppgifter hämtade 2016-04-17 från <http://www.lr.se/opinionpaverkan/debattartiklar/arkiv/valdetmotlararnamastefaettslut.5.26ccf4bb1540bddde0b6abd0.html>
- Marchant, M., Heath, M.A., & Miramontes, N.Y. (2012). Merging Empiricism and Humanism: Role of Social Validity in the School-Wide Positive Support Model. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 221–230.
- Maslach C. Schaufeli, W.B., & Leiter, P.M. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- McIntosh, K., Bennett, J. L., & Price, K. (2011) Evaluation of social and academic effects of school-wide positive behaviour support in a Canadian school district, *Exceptionality Education International*.
- Miramontes N., Y., Marchant, M., Allen Heath, M. & Fischer, L. (2011.) Social Validity of a Positive Behavior Interventions and Support Model, *Education and Treatment of Children*, 34(4).
- Muscott, M. R., Mann, E. & LeBrun, H. S. (2008). Positive Behavioral Interventions and Supports in New Hampshire: Effects of Large-Scale Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support on Student Discipline and Academic Achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions* 10(3), 190-205.
- NASUWT Teachers' union, (2009). Teachers waste 16 days a year dealing with bad behavior. Hämtad 2016-04-17 från <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/5154590/Teachers-waste-16-days-a-year-dealing-with-bad-behaviour.html>
- Ogden, T., Sørli, M-A., Arnesen A., & Meek-Hansen, W. (2012), “The PALS School-Wide Positive Behaviour Support Model in Norwegian Primary Schools - Implementation and Evaluation”, John Visser, Harry Daniels, Ted Cole, in (ed.) *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 2)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 39–55.
- Ogden, T., Sørli M-A., & Hagen, K.A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school: A pilot study. *Journal of social and emotional difficulties*, 12(2), 105–107.
- Pinkelman, S., McIntosh, K., Rasplica, C., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40, 171–183.
- Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS), OSEP Technical Assistance Center (2017). Hämtad den 16 april 2017 från www.pbis.org
- Ross S.W, Romer N., & Horner, R.H. (2011). Teacher Well-Being and the Implementation of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1-12.
- Scott, T. M., Nelson, C. M., & Liaupsin, C. J. (2001). Effective Instruction: The Forgotten Component in Preventing School Violence. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 309–322.
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A.C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, B. (2012) Illinois Statewide Positive Behavioral Interventions and Supports: Evolu-

- tion and Impact on Student Outcomes Across Years. *Journal of Positive Behavior Interventions* 14(1), 5–16.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skiba, R.J., & Peterson, R.L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, 335–346.
- Skollag 2010:800. Hämtad 2014-04-17 från <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>.
- Sugai, G & Horner (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23–50.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2008). What we need to know about preventing problem behaviors in schools. *Exceptionality*, 16, 67–77.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Todd, A. W. (2009). Effective Behavior Support (EBS) Self-Assessment Survey (Version 3). Eugene, OR: University of Oregon, Educational and Community Supports. Hämtad 2015-17-01 från <https://www.pbisapps.org/Applications/Pages/PBIS-Assessment-Surveys.aspx#sas>
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive Behavioral Interventions and Supports: History, Defining features and Misconceptions*. Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports University of Connecticut Version.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2015), School-wide positive behavior support-Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate, *International Journal of School & Educational Psychology*.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471–492.
- Sørli, M-A., Ogden, T., & Olseth, A.R. (2015), Preventing problem behavior in school through school-wide staff empowerment: intervention outcomes. *World Journal of Educational Research*, 2, 117–139.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsoulopas, C.N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch, M.J., & Barber, L.K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* 30(2), 173–189.
- Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad/DN (2016). Hot och anmälningar ökar – lärare skräms till tystnad. Hämtad 2016-04-17 från <http://www.dn.se/sthlm/hot-och-anmalningar-okar-larare-skrams-till-tystnad/>.
- Wentzel, K.R. (1997). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Wolf, M.M. (1978) Social Validity: The case for subjective measurement or hoe applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–124.
- Ögülmüs, K., & Vuran, S. (2016) School Wide Positive Behavioral Interventions and Support Practices: Review of Studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational sciences, Theory & practice*, 16(5), 1693–1710.

Enhancing the learning environment through a collaborative School Wide Positive Behavior Support project

Laura Talme¹, Lise Roll-Pettersson², Peter Karlsson³, and Tatjana von Rosen⁴

¹Funkis skola & öppenvård/Nackagården HVB, ²Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, ³Besiva AB,

⁴Statistiska institutionen, Stockholms universitet