



**Karolinska
Institutet**

**FORSKNINGSRAPPORT
UPPDRAG FRÅN FOLKHÄLSOMYNDIGHETEN**

Pilotstudie av PAX i skolan

En kulturanpassad version av PAX Good Behavior Game

Ata Ghaderi
Magnus Johansson
Pia Enebrink

Uppdraget från Folkhälsomyndigheten omfattar att:

- Översätta samt kulturanpassa manual och material för Good Behavior Game
- Göra en ansökan till Etikprövningsnämnden
- Genomföra en pilotstudie av Good Behavior Game som syftar till att testa anpassat material och mätinstrument i en alternativt flera svenska skolor.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	3
Bakgrund.....	4
Beskrivning av Good Behavior Game.....	5
Tidigare internationell forskning och utvärdering.....	7
Översättning och kulturanpassning av PAX Good Behavior Game.....	8
Övergripande beskrivning av PAX i skolan, efter kulturanpassning.....	9
Exempel på verktyg i PAX	12
Pilotstudie i 14 klasser vid sex skolor i Stockholmsområdet	16
Metod.....	17
Resultat	20
Diskussion.....	26
Referenser.....	29

Författarna vill tacka alla som deltagit i och arbetat med projektet. Projektgruppen med Emma Gertzell, Gustav Nilsson, Johanna Enö Persson och Tobias Rasmussen har lagt ner otaliga timmars värdefullt arbete! Tack också för råd och stöd från Dennis Embry, Martin Karlberg, Anna Sarkadi, Knut Sundell, Sven Bremberg och Kajsa Lönn Rhodin. Och ett tack till våra observatörer (Ola Stadig, Karin Andersson och Lenita Holmboe, m.fl.), och naturligtvis till deltagande lärare, föräldrar och elever som låtit oss se hur PAX bidragit till att utveckla trygghet och studiero i svenska klassrum.



Sammanfattning

Internationell forskning har visat att Good Behavior Game är ett effektivt sätt att skapa studiero i klassrummet samtidigt som breda, förebyggande hälsoeffekter finns på lång sikt. SBU har i tre olika rapporter lyft fram de långsiktiga effekterna avseende psykisk ohälsa, suicidproblematik och tobaksanvändning. Denna studie är den första vetenskapliga prövningen av en svensk kulturanpassad version av PAX Good Behavior Game. Resultaten tyder på att det vid 5-månadersuppföljning finns positiva effekter avseende lärares upplevelse av stress och förekomsten av störande och icke-fokuserade beteenden i klassrummet. Lärares bedömningar av elevernas styrkor och svårigheter indikerar klara förbättringar, i synnerhet gällande hyperaktivitet och prosociala färdigheter. Den kvalitativa återkopplingen från lärarna visar på att PAX GBG är ett tydligt och lättförståeligt sätt att tillsammans med eleverna arbeta med värdegrunden med verktyg som naturligt integreras med undervisningen. Sammantaget dras slutsatsen att PAX är genomförbart, att det tas emot väl och uppskattas av lärare och elever, samt att föreliggande pilotstudie visar på preliminärt goda effekter, vilket gör att PAX Good Behavior Game kan anses vara ett lovande arbetssätt för svenska klassrum.

Summary in English

International research has shown the Good Behavior Game to be an efficient method for reducing off-task behaviors in the classroom, as well as increasing prosocial skills, while long-term follow-ups have indicated positive effects on a wide range of health issues. The Swedish Agency for Health Technology Assessment and Assessment of Social Services has published three reports highlighting effects of the Good Behavior Game on mental health, suicide risk, and tobacco use. This study is the first trial of a culturally adapted Swedish version of the PAX Good Behavior Game. The results indicate that after 5-months there are significant reductions in teachers' perceived stress and independently observed off-task student behaviors. Teachers' ratings of the students strengths and difficulties show improvements on all subscales, especially hyperactivity and prosocial behaviors. Summarizing, the pilot trial shows that PAX Good Behavior Game is appreciated by teachers and students alike, and produces effects on significant outcomes. This makes PAX GBG a promising method for improving Swedish classrooms.

Bakgrund

Aktuell forskning visar att förekomsten av psykisk ohälsa hos barn och ungdomar är hög. Prevalenssiffror rapporteras vara mellan 10-20% (Merikangas, Nakamura, & Kessler, 2009). Svenska rapporter pekar på att psykisk ohälsa som ängslan, oro, sömnbesvär (Socialstyrelsen, 2009), och sjukhusinläggningar för psykisk ohälsa, alkohol, narkotika har ökat hos unga (Socialstyrelsen, 2009; 2013). Trenden styrks av WHO's rapport från 2016 där det framgår att den psykiska ohälsan hos 15-åringar ökat, och att Sverige har gått från att ligga nära snittet till att placeras på plats 8 av 42 i listan över störst förekomst av psykisk ohälsa. Detta är alarmerande och tyder på att det behövs förebyggande och hälsofrämjande insatser för att förbättra barn och ungas psykiska hälsa.

Det finns många studier som visat att en tidig debut av problem i barndomsåren kan leda till fortsatta svårigheter för barnet och sämre psykisk hälsa. Forskning har exempelvis påvisat att tidiga beteendeproblem och aggressivt beteende ökar risken för fortsatta beteendeproblem, depression, missbruk, och svårigheter med relationer, skola och arbete (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Ensminger & Slusarcick, 1992; Ivarsson et al, 2005; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998; Loeber, Burke, Lahey, Winters, & Zera, 2000; Moffitt, 2002). Det finns också studier som pekar på att svaga prestationer i skolan under uppväxten är associerat till ökad risk för skolavhopp och sämre psykisk hälsa (Ensminger & Slusarcick, 1992; Fergusson et al., 2004; Gustafsson et al., 2010; Sagatun, Heyerdahl, Wentzel-Larsen, & Lien, 2014; Siu & Shek, 2010).

Sammantaget kan en tidig debut av beteendeproblem och svårigheter i skolan ge långtgående konsekvenser för enskilda barn. För att öka möjligheten för att barn ska fortsätta må bra och utvecklas socialt och akademiskt är det angeläget att i olika sammanhang skapa vägar för en positiv utveckling. Skolan är en viktig arena, inte minst ur ett universellt preventionsperspektiv, eftersom det medför möjlighet att nå så många barn som möjligt. Huvudsakligen ska skolan vara en plattform för att utveckla akademiska kunskaper, och samtidigt kan klassrumsmiljön även bidra till att barn utvecklar sociala färdigheter och förmågor, vilket också kan främja akademisk utveckling. Utöver akademiska färdigheter har självreglering, problemlösningsförmåga, och god social förmåga visats ha positiva gynnsamma effekter på barns utveckling och välmående (Blair & Diamond, 2008;

Olsson, McGee, Nada-Raja, & Williams, 2013; Shoemaker, Tully, Niendam, & Peterson, 2015; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004; Vazsonyi & Huang, 2010).

Det finns många exempel på program som använts i skolan med syftet att öka barns sociala och emotionella förmågor och självkontroll. I Sverige har exempelvis SET (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008), och Skol-Komet (Forster, Sundell, Morris, Karlberg, & Melin, 2012; Karlberg, 2011) utvecklats och utprovats i vetenskapliga studier. Även andra program finns, men gedigna svenska utvärderingar av flertalet av dessa program saknas dock.

Evidensbaserade universella eller selektiva preventionsprogram som är ämnade för skolmiljö har huvudsakligen studerats i andra länder, främst i USA, t.ex. program som PATHS Curriculum (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995), Coping Power Program (Larson & Lochman, 2005), samt Good Behavior Game (GBG, Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Embry, 2002). Utvärderingar av dessa program har visat på förbättrad social förmåga och minskade beteendeproblem (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2015; Kellam et al, 2008; SAMSHA/NREPP, 2013; van Lier, Muthén, van der Sar, & Crijnen, 2004).

GBG är ett program som flera svenska SBU-rapporter uppmärksammat, med anledning av dess effekt på suicidtankar och självskadebeteende (SBU, 2015), beteendeproblem och psykisk ohälsa (SBU, 2010; Smedler et al., 2015) samt tobaksanvändning (SBU, 2015). GBG har implementerats internationellt i andra länder med kulturellt och språkligt olika populationer, och har utvärderats i flera av dessa med gott utfall (Kellam, et al, 2011; Nolan, Houlihan, Wanzek, & Jenson, 2014).

Beskrivning av Good Behavior Game

Good Behavior Game (GBG, Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Embry, 2002; Embry & Straatemeier, 2001) är ett skolbaserat universellt program, som har uppvisat goda och breda långtidseffekter, huvudsakligen för barn i åldrarna 7-9 år. Det utvecklades ursprungligen av lärare för att skapa lugn, trygghet och studiero i klassrummet. Om lärare kan rustas för att tillsammans med barnen forma en klassrumsmiljö där de både kan utveckla akademiska och sociala färdigheter, kan det bidra till minskad risk för flera olika typer av problematik (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012).

GBG bygger på att klasslärare och elever tillsammans, och i enlighet med skolans värdegrund, kommer överens om hur de ska arbeta för att främja en bra klassrumsmiljö. Ett första steg i det arbetet är en vision över vad barnen och läraren tillsammans vill göra och uppleva mer och mindre av för att skapa det klassrum de vill ha. Detta liknar på många sätt arbetet med klassrumsregler som görs på olika sätt i svenska klassrum. Det GBG bl.a. bidrar med är arbetssätt för hur lärare och elever kontinuerligt kan arbeta för att uppnå visionen samtidigt som ordinarie klassrumsverksamhet fortgår.

I den ursprungliga versionen av GBG introduceras "spelet" på så sätt att klassen delas in i grupper, och under en bestämd tidsperiod (i början 3-5 minuter) ska eleverna under arbetspasset samverka för att följa de överenskomna klassrumsreglerna. Läraren sätter en tidsgräns för spelet och en gräns för hur många regelöverträdelser varje grupp kan göra för att klara spelet. Efter att spelet är slut får alla grupper som klarade att hålla sig under gränsen för antalet regelöverträdelser ta del av en kort (ofta ca 30s) frivillig fysisk aktivitet som dras slumpmässigt från ett urval med många olika aktiviteter. Aktiviteten är både avsedd att fungera som uppmuntran, och för att ge barnen tillfälle att träna på att ställa om från fokuserat arbete, till lek, och tillbaka igen. Detta bidrar till att gradvis utveckla färdighet i självreglering. När spelet introduceras är kraven lågt satta så att eleverna har goda chanser att lyckas och motiveras till större ansträngningar. Bland annat behöver eleverna endast arbeta en kortare stund, och under lektioner med få potentiellt störande moment. Därefter ökar tiden efter hand, så att elevernas färdigheter också kan växa. GBG används under ordinarie klassrumsverksamhet, och kan användas i många olika sammanhang under skoldagen, utifrån lärarens bedömning. Den tid som tas i anspråk av att starta spelet och att genomföra aktiviteten efteråt kompenseras sannolikt mer än väl av den minskning av störande och icke-fokuserade handlingar som förekommer i klassrummet redan när spelet använts en månad (Wilson, Hayes, Biglan & Embry, 2014).

Äldre versioner av GBG (se t.ex. Kellam et al., 2011) använde en frekvens på tre tillfällen i veckan. PAX GBG (Embry & Straatemeier, 2001), en vidareutveckling av GBG, rekommenderar läraren att använda GBG två till tre gånger per dag. PAX GBG är en utveckling av GBG som påbörjades 1999, i samarbete med forskare vid Johns Hopkins University. PAX GBG har kvar den ursprungliga versionens innehåll av lek/spel/aktiviteter med fokus på att följa klassrumsregler, och kompletterar GBG med ett antal "evidence-based kernels" (Embry & Biglan, 2008), både för att ge läraren fler

verktyg, och för att öka följsamhet och underlätta införandet av GBG. Dessa ”kernels” är enkla interventioner som testats i flera olika sammanhang och visat sig ha goda effekter, t.ex. gällande att minska tidsåtgång för övergångar mellan aktiviteter. Flera av dem liknar verktyg som lärare redan använder i svenska klassrum.

Tidigare internationell forskning och utvärdering

Flera litteraturöversikter och två meta-analyser finns publicerade av GBG (Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2015; Embry, 2002; Flower, McKenna, Bunuan, Muething, & Vega, 2014; Tankersley, 1995; Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilcynski, 2006). Det finns i dagsläget två RCT samt uppföljningar av dessa (Kellam, m.fl., 1998; 2008; 2012; van Lier m.fl., 2004), två RCT där GBG ingått som en del i ett upplägg/program (Ialongo, Poduska, Werthamer, & Kellam, 2001; Stoolmiller, Eddy, & Reid, 2000), samt ett flertal pre-post och korttidsstudier genomförda. I en svensk SBU-rapport (2010) kom granskarna fram till ett begränsat vetenskapligt stöd för att GBG minskar utagerande symtom hos skolbarn i första klass, under minst 12 månader. I synnerhet gäller dessa positiva effekter pojkar med ett uppvisat utagerande beteende. Uppföljningar av en studie av tonåringar i åldern 19-21 i Baltimore visar på signifikant lägre nivå av drog- och alkoholmissbruk, rökning, antisocial personlighetsstörning, kriminalitet och suicidtankar hos de som tagit del av GBG under ett år i årskurs 1 eller 2 (Kellam et al., 2011). Andra utvärderingar med kortare uppföljningsperioder har visat på liknande resultat. Studier har visat att användning av GBG ger minskade suicidtankar och färre suicidförsök (SBU, 2015; Wilcox et al., 2008), samt minskad användning av tobak (SBU, 2015). Dessutom har en nyligen publicerad RCT-studie på PAX GBG visat effekt på elevers lärande i aritmetik och läsförmåga (Weis, Osborne, & Dean, 2015), särskilt gällande de elever som presterade lågt vid förmätningen. GBG har i Europa implementerats och utvärderats vetenskapligt i Holland (van Lier et al., 2004), Belgien (Leflot et al., 2010), och med tyska elever (Huber, 1979). Implementering av PAX GBG har under 2015-2016 genomförts på Irland och i Estland, men resultaten har ännu inte publicerats i någon vetenskaplig tidskrift. En slutsats i en nyligen genomförd meta-analys var att GBG är ett effektivt positivt beteendestöd som lätt kan implementeras i skolbaserade miljöer (Bowman-Perrott et al., 2015).

Översättning och kulturanpassning av PAX Good Behavior Game

Inför pilotstudien gjordes ett omfattande arbete med översättning och kulturanpassning för att ta fram en svensk version av PAX Good Behavior Game. Länsstyrelsen i Stockholm bidrog med delar av finansieringen till denna del av projektet. En mera fullödlig beskrivning av kulturanpassningen finns i en separat rapport till Länsstyrelsen. Projektet har godkänts av regionala etikprövningsnämnden i Stockholm, diarienummer 2016/1394-31.

Tre medlemmar i projektgruppen, samt tre lågstadielärare erhöll utbildning i PAX Good Behavior Game (GBG) av Dennis Embry, som driver PAXIS Institute och samarbetar med Johns Hopkins gällande forskning och utveckling av GBG. Utbildningen ägde rum mars 2016, och arbetet med att översätta och kulturanpassa det amerikanska materialet påbörjades vid hemkomsten. Ursprungligen valdes arbetsnamnet PAX Samspelet för den svenska versionen av PAX GBG, men det visade sig att Samspelet var skyddat hos patent och registreringsverket och undantag beviljades inte, så nu används "PAX i skolan", och oftast används bara PAX.

Efter att ha översatt den engelska manualen (kallas handbok på svenska) för PAX GBG under sommaren 2016 genomfördes ett möte med projektgruppen, lärarna och forskningsansvarig där det fastställdes en veckovis plan för införande av alla PAX-verktyg under ca 6 veckor i klassrummen. Varje vecka hölls ett möte via videolänk med lärarna och de tre ur projektgruppen som utbildats i metoden, för att stämma av erfarenheter och förslag på anpassning. En gång under denna period, och efter dess avslut hölls uppsamlade möte där även forskningsansvarig och övriga från projektgruppen närvarade. Flera besök i klassrummen genomfördes också under perioden.

Översikt av förändringar som gjordes i PAX-handboken:

- Minskande av språk som uppfattades som "säljande" (riktat till läraren), och i stället använda ett mera neutralt språk som enbart pekar på förväntade effekter av de olika verktygen i PAX utifrån befintlig forskning.
- Alla vinjetter/berättelser (som kommit från lärare i USA) har tagits bort, eftersom de i de flesta fall inte bedömdes representativa för svenska sammanhang.

- Ändrat begrepp som ansågs vara mera hemmahörande i en psykologisk terminologi än en pedagogisk, exempelvis:
 - ”belöning/beröm/förstärka”, till ”uppmuntra”, ”visa uppskattning”, eller ”uppmärksamma”.
 - begrepp som påminner om tävling till mera neutrala ord. T.ex. ”vinna en överraskning” till ”ta del av en överraskning”. Ett annat exempel är ”vinna” till ”lyckas”, och ”lag” till ”grupp”.
 - ordet ”beteende” till ”handling/agerande/färdighet”, eftersom ordet ”beteende” kan vara negativt laddat i skolmiljö.

Övergripande beskrivning av PAX i skolan, efter kulturanpassning.

PAX i skolan införs i tio steg. Läraren introducerar i egen takt nio verktyg som var och en underlättar vissa typer av aktiviteter, och tränar eleverna i färdigheter som gör det lättare för dem att lyckas med själv PAX-spelet (Good Behavior Game). Många av dessa verktyg är enkla, och tar bara några minuter att introducera för klassen, och liknar sådant som svenska lärare redan använder. I tabell 1 nedan redovisas några exempel på PAX-verktyg och de översatta termerna:

Tabell 1. Terminologi för PAX-verktyg på engelska och svenska.

Engelsk terminologi	Översättning/kulturanpassning
PAX Vision	PAX Vision (liknar klassrumsregler/värdegrund)
PAX Quiet	PAX Lyssna (ljudsignal för när läraren behöver få elevernas uppmärksamhet)
PAX Stix	PAX Pinnar/stickor (glasspinnar med elevernas namn för att bl.a. arbeta med rättvis och slumpmässig fördelning av svar på frågor och gruppindelning)
Beat the timer	PAX Timer (använda en timer för att ta tid på t.ex. övergångar som att plocka undan eller ställa sig på led)
PAX Voices	PAX Röster (tecken för olika talnivåer)
Granny's Whacky Prizes	PAX Överraskning (slumpmässigt vald, kortvarig fysisk aktivitet som uppmuntran)
Tootles	Hissningar (en lapp med skriftlig uppskattning från elev till elev, eller från lärare till elev)

Ett exempel på översättning där ett nytt ord skapades är ”Tootles”, som beskrivs på engelska som ”the opposite of tattle”, eller att ”skvallra om något du uppskattar som någon annan gör”. På svenska valdes ordet ”Hissningar”. I praktiken innebär det att skriva en lapp till en klasskompis där du beskriver något din klasskompis gjort som du uppskattar. Även läraren uppmuntras att skriva hissningar till både elever och kollegor, och eleverna får ta med lapparna hem för att visa föräldrarna, vilket kan bidra till positiva effekter utanför skolan.

PAX-handboken beskriver ”self-regulation” som en nyckelfärdighet att träna hos eleverna. Det innebär övergripande att de tränar på att själva bedöma utifrån sammanhanget när det är läge att ”gasa på” (göra mera av vissa saker), och att ”bromsa in” (göra mindre av). ”Self-regulation” har översatts till ”självreglering”.

Ramverket för PAX är Visionen, som läraren tar fram tillsammans med eleverna. Läraren frågar eleverna ”om vi tillsammans ska skapa världens bästa klassrum, vad vill vi då SE, HÖRA, KÄNNA och GÖRA mer av?”. Det som kommer fram skrivs upp på papper på väggen, där Visionen syns tydligt under skoldagen. Sedan frågar läraren, utifrån samma rubriker, ”vad vi vill se/höra/känna/göra mindre av i klassrummet?”, och noterar på samma sätt på papper (se figur 1 för exempel).



Figur 1. Exempel på PAX Vision från ett av klassrummen i pilotstudien.

Det läraren och eleverna vill ha mer av i klassrummet kallas för ”pax”, och det de vill ha mindre av kallas för ”bliim”. På engelska används ”spleem”. Ordet är påhittat, för att inte väcka tidigare inlärd negativa associationer på något sätt. Det är också valt för att det låter mjukt och den som säger det gör det oftast med ett leende. Bliim ska vara en ”vänlig påminnelse” om att någon gör något som vi kommit överens om att vi vill ha mindre av. Det finns flera anledningar till att använda dessa symboliska termer för att beteckna ”mer/mindre”. Det är bl.a. fördelaktigt att komma bort ifrån regelstyrda dikotoma termer som rätt/fel, bra/dåligt, och i stället utveckla elevernas egen förmåga till att bedöma vad som är pax/bliim vid olika aktiviteter. Vad som är pax/bliim kan skilja sig mycket beroende på sammanhang, t.ex. en lektion med enskilt arbete i matematik jämfört med när eleverna gör grupparbeten.

För att träna eleverna i att vara delaktiga i att bedöma pax/bliim uppmuntras läraren till att öva på ”predict, observe and reflect” i samband med ordinarie lektioner. På svenska översattes proceduren till att läraren ber eleverna förutse pax/bliim inför en aktivitet/lektion. Om någon ny pax/bliim kommer upp, läggs den till på Visionen. Sedan frågar läraren efter aktiviteten vilka pax/bliim eleverna lagt märke till (”reflect” = tänka över), vilket efter några upprepningar tränar eleverna i att observera egna och andras pax/bliim. En tyngdpunkt läggs på att lyfta fram mera pax än bliim, och att aldrig peka ut någon individ som gjort en bliim.

Visionen tillsammans med proceduren att ”förutse, observera och tänka över” pax/bliim har lyfts fram av många av de deltagande lärarna som ett väldigt bra sätt att göra barnen delaktiga i värdegrundsarbetet, och också att hålla värdegrunden levande varje dag, som en integrerad del i undervisningen. Det bidrar också till tydlighet med vilka förväntningar som elever och lärare har på varandra under olika typer av aktiviteter. Det gemensamma skapandet av tydlighet och struktur har varit en genomgående positiv faktor som lärarna återkopplat i slutet av studien. De nämner också att det blir lättare som lärare att vara konsekvent i bemötandet av eleverna, vilket skapar goda förutsättningar för likabehandling (se även Fruth, Miracle, Fletcher & Avila-John, 2016).

”Jag upplever att pax handlar mycket om värdegrund, det är inte bara ett sätt att effektivisera och träna på att byta fokus och så. Det går att koppla in värdegrunden till pax väldigt bra. Och värdegrunden ska inte vara en lektion i veckan utan något man gör varje dag. Värdegrunden ska leva hela tiden. Då blir det här väldigt smidigt att använda som ett sätt att arbeta med värdegrunden.”- Lärare åk 2

Exempel på verktyg i PAX

PAX i skolan innehåller nio stycken verktyg, som i forskningslitteraturen kallas “evidence-based kernels” (Embry & Biglan, 2008). Visionen som redan beskrivits är ett sådant verktyg, samtidigt som den fungerar som ramverk för övriga verktyg och PAX-spelet. Vi beskriver här fyra verktyg och hur de passar in i Visionen, och ger avslutningsvis en beskrivning av PAX-spelet.

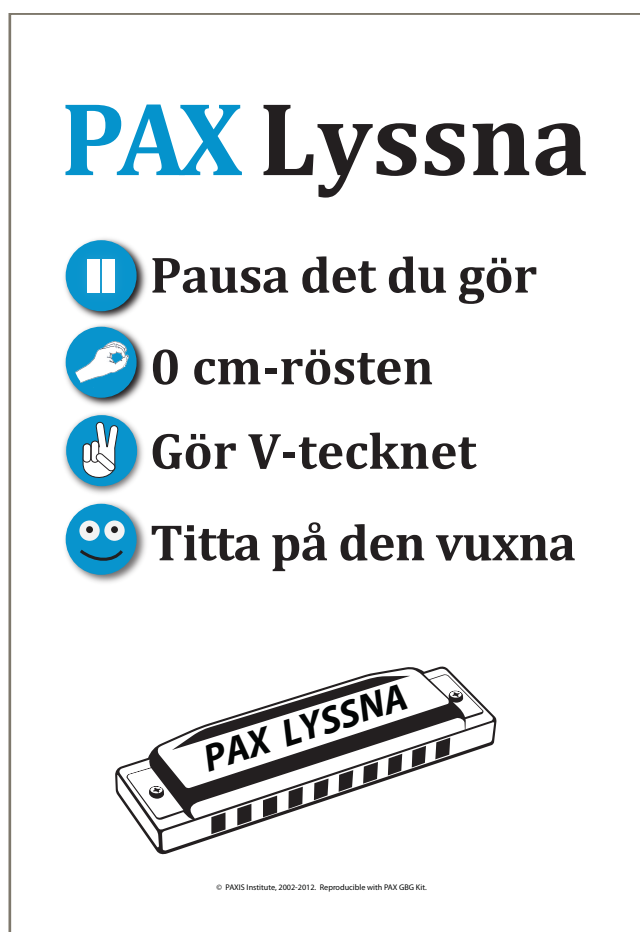
PAX Lyssna är det första verktyget som introduceras efter Visionen. Läraren får vid utbildningen ett munspel och en halsrem för att alltid kunna ha munspelet med sig. Eleverna tränas i att munspelet signalerar när läraren vill ha deras uppmärksamhet, och de förväntas då genomföra fyra steg:

1. Pausa pågående aktivitet eller arbete
2. Sluta prata
3. Hålla upp ena handen i V-tecknet
4. Titta på den som blåser i munspelet

Läraren går igenom de fyra stegen med barnen och tränar några gånger tills alla barn snabbt svarar på signalen. Detta är ett verktyg som av lärarna beskrivits som det allra viktigaste, även om deras första intryck varierade. De behöver inte längre höja rösten eller klappa i händerna (vilket i sig bidrar till en högre ljudnivå), och det fungerar bra även utanför klassrummet, t.ex. i matsalen eller på utflykter.

Tanken med att använda just ett munspel är att det möjliggör en mjuk ljudsignal, som har

låg risk att påminna om eventuella trauman som kan ha plötsliga, starka och skarpa ljud associerade till sig. Läraren ombeds att använda det lägre registret hos munspelet, och att blåsa tillräckligt starkt för att höras, men inte mera. En viktig poäng är att om inte alla barn svarar snabbt, så bör läraren



Figur 2. Poster för PAX Lyssna.

aldrig blåsa två gånger i munspelet, utan i stället se till att öva igen. En poster (se figur 2) i A2-format sätts upp på väggen i klassrummet så att läraren enkelt kan gå igenom stegen och träna med eleverna.

Eleverna kopplar snabbt att lyssna när läraren blåser i munspelet till Visionen, att de tycker om när det snabbt blir tyst. Flera lärare berättar om hur eleverna efterfrågar att använda munspelet i andra sammanhang på skolan, t.ex. gymnastiken.

“Ser att de lär sig snabbt det här med ett lugn. När man blåser i munspelet vet de vad som gäller. Just det här att jag inte behöver höja min röst, som jag har gjort förut. Det har varit jättebra. Ibland har jag fått säga “den här gången gick det inte så bra” och så har vi provat en gång till.”

- Lärare åk 1

PAX pinnar/stickor används redan i många svenska klassrum, på olika sätt. I PAX används det huvudsakligen när läraren ställer frågor och vid olika typer av urval. Stickorna är vanliga glasspinnar i trä, där läraren skriver ett elevnamn per sticka, och ställer stickorna i en mugg eller liknande för att kunna blanda dem och dra en eller flera slumpmässiga stickor. När detta används som alternativ till handuppräckning vid frågor från läraren till klassen erbjuder det möjlighet för elever som är ivriga på att svara att behöva lugna sin impuls, och för elever som är mera tillbakadragna blir stickorna en stimulans för ökad aktivitet och delaktighet i klassrummet. På så sätt jämnar stickorna ut elevernas aktivitetsnivå i klassrummet på ett rättvist sätt genom slumpfaktorn, och de får samtidigt möjlighet att träna på självreglering.

Flera lärare har berättat om fördelar med att dela in eleverna i par eller smågrupper med hjälp av pinnarna. Eleverna själva, i synnerhet de som tidigare kunde ifrågasätta indelningarna, efterfrågar pinnarna som urvalsmetod eftersom de upplevs som rättvisa, och det blir färre konflikter kring vilka som ska arbeta med varandra. Det ger dem dessutom möjlighet att arbeta med olika klasskamrater, vilket tränar deras förmåga till samarbete. Stickorna kan också användas som urval vid andra typer av situationer, t.ex. vem eller vilka som ska hjälpa till att dela ut material, eller i vilken ordning eleverna går till matsalen.

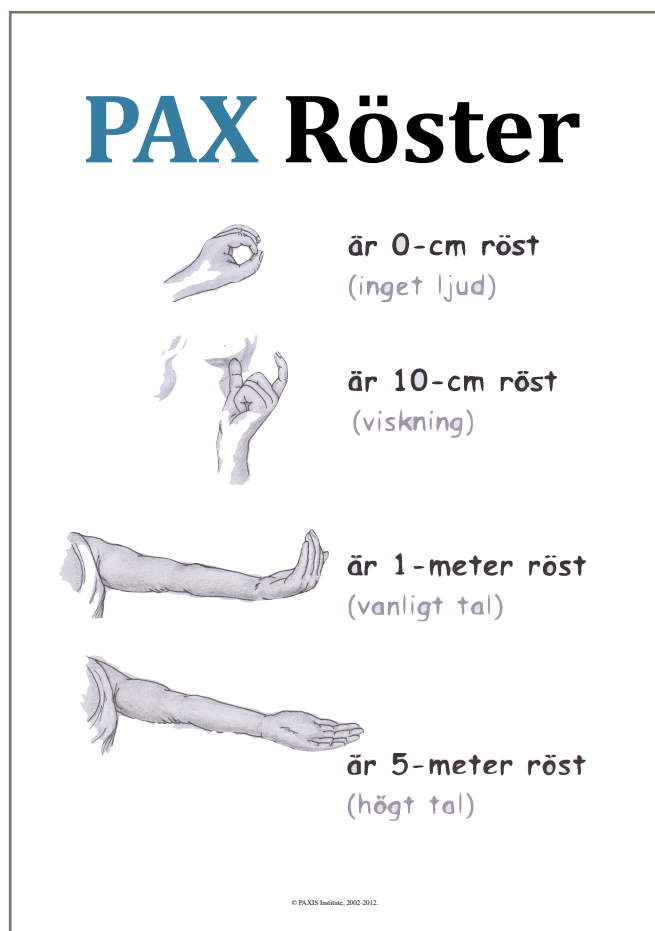
PAX Röster. Handsymboler för att visa på vilken ljudnivå som är lämplig för den aktuella aktiviteten. Läraren tränar de olika nivåerna med eleverna när Röster introduceras. Först görs detta genom att läraren frågar vid vilka aktiviteter de olika rösterna kan vara lämpliga, och sedan får eleverna prova att prata och följa lärarens handsymboler. Sedan sjunger klassen en sång och handsymbolerna används för att dirigera ljudnivån. Röstnivå blir en naturlig del av Visionen, och när läraren frågar eleverna om pax/bliim inför en aktivitet är det vanligt att röstnivån tas upp. Det blir också lätt för både lärare och elev att påminna varandra icke-verbalt och därmed inte störa andra elever ytterligare. Se figur 3 för en A2-poster som sätts upp på väggen i klassrummet för att påminna om de olika ljudnivåerna och handsymbolerna.

Det blir tydligt vilken röstnivå som gäller, och det finns bildstöd vilket är bra för många barn. Man använder ett gemensamt språk. Barnen själva säger "tänk på 10cm-rösten", och vet precis vad jag menar när jag säger noll-cm-rösten.

- Lärare åk 2

PAX Överraskning är en slumpmässigt vald aktivitet, som är avsedd att fungera som uppmuntran för eleverna. Samtidigt ger överraskningen tillfälle att träna på omställning från fokuserat arbete till lek, och tillbaka till fokuserat arbete igen. Ofta tar

dess aktiviteter ca 20-30 sekunder. Exempel på aktiviteter kan vara att dansa, göra "raketen", eller sjunga en sång. Detta hjälper att träna elevernas förmåga till självreglering, och den korta fysiska aktiviteten kan också göra att eleverna har lättare att hålla koncentrationsförmågan uppe under längre lektioner. För att åstadkomma den positiva effekten med eleverna är det viktigt att läraren ser till att de överraskningar som finns med i urvalet är sådana som de flesta elever uppskattar. Förslag från klassen efterfrågas av läraren för att öka delaktigheten, och läraren tar med sådana förslag som



Figur 3. Poster för PAX Röster.

bedöms som lämpliga. Aktiviteterna skrivs ner på små lappar och förvaras i en påse, så de kan dras slumpmässigt av läraren eller en elev.

Läraren kan använda en överraskning när som helst under skoldagen när hen bedömer det som lämpligt. Det kan ske spontant utifrån att en lektion varit lugn och fokuserad, eller för att lyfta fram någon särskild prestation. Oftast introduceras PAX Överraskning vid samma tillfälle som PAX Lyssna. När eleverna efter några övningstillfällen lyckas fokusera snabbt efter att läraren blåst i munspelet så tar läraren fram påsen med överraskningar och berättar att eftersom de lyckats så bra så ska vi tillsammans göra något roligt.

PAX-spelet (Good Behavior Game) introduceras efter att visionen och alla verktyg införts i klassrummet. Verktygen förbereder eleverna stegvis för spelet, eftersom det sammanför alla moment som tidigare använts i PAX. Spelet pågår under ordinarie lektionsverksamhet. I en av klasserna i studien pratar barnen om spelet som en "PAX-utmaning", att de vill utmana sig själva att kunna arbeta fokuserat i allt längre tidsperioder. När läraren introducerar PAX-spelet delas klassen in i grupper, ofta utifrån hur de sitter i klassrummet. De får instruktionen att de ska hjälpas åt att skapa PAX under spelets gång, och undvika bliim. Läraren ber sedan eleverna, genom att använda stickorna, att komma med exempel på pax och bliim under den kommande aktiviteten när de ska spela PAX-spelet. Tidsperioden som spelet pågår är från början mycket kort, ofta tre minuter, och förlängs sedan efter hand, för att barnens förmågor ska tränas gradvis. Läraren sätter en timer för att starta spelet, och berättar då och då för eleverna hur lång tid som är kvar. Under PAX-spelet uppmuntrar läraren de pax som observeras, samtidigt som bliim påtalas på gruppnivå, med neutral röst, t.ex. "blå grupp, jag hör bliim", och noteras på tavlan.

Efter att timern signalerat att spelet är slut frågar läraren eleverna vilka pax och bliim de sett. Pax kan uppmärksammas på individnivå, medan bliim aldrig pekar ut någon. Läraren går sedan igenom hur många bliim varje grupp fått, och därefter dras en PAX Överraskning. Alla grupper som haft max tre bliim under spelet får delta i överraskningen. Om någon grupp haft mer än tre bliim får de hjälpa till med tidtagning av överraskningen, och läraren pratar med dem om att det snart blir ett nytt spel (2-3 spel om dagen) när de kan lyckas bättre, och att det händer alla att det blir bliim ibland. Under PAX-utbildningen uttryckte några lärare oro för hur grupper som får för många bliim ska reagera, men efter att ha provat i sina klasser har ingen återkopplat att det varit några problem.

Flera lärare har berättat att barnen själva efterfrågar att spela spelet, eftersom det blir lugnt och fokuserat i klassen då. Många lärare har valt att lägga in spelet i dagsschemat.

En av lärarna som medverkade i kulturanpassningen kommenterade att även om verktygen hjälpt till mycket, så var det först med PAX-spelet som hon tydligt såg hur det ”satte sig i kroppen” på eleverna. Flera av lärarna har kommenterat hur de blivit förvånade över vilken kapacitet även elever som kämpar med koncentrationssvårigheter uppvisar under spelet, och hur de utvecklas när spelet ökar i omfattning.

“Eleverna har tagit emot det bra i min grupp. I början var jag orolig att de skulle peka ut varandras bliim, men vi har varit väldigt tydliga med att vi pratar pax. När vi kör pax-spelet är alla superfokuserade och taggade på överraskningen som kommer snart. Det har varit en styrka att se deras gemenskap i att klara av det i flera minuter. När någon grupp fått fler än tre bliims så har det inte varit någon stor grej, utan då har de tagit tid. I början frågar barnen om vi kan köra pax-spelet igen.” - Lärare åk 2

Pilotstudie i 14 klasser vid sex skolor i Stockholmsområdet

För att pröva användbarhet och effekter av PAX efter kulturanpassning genomfördes en pilotstudie. Ingen kontrollgrupp eller randomisering har använts eftersom denna studie främst fyller syftet att undersöka metodens användbarhet i en svensk skolkontext. Skriftliga samtycken efterfrågades från vårdnadshavare för alla elever ($N=378$), och gavs för 191 elever (50,5%). Informationsmöten hölls vid varje skola inför studiens start.

I studien deltog åtta lärare i årskurs 1 och sex lärare i årskurs 2, samtliga vid sex skolor i Stockholmsområdet (tre kommunala skolor och tre skolor som drivs av företag). Samtliga lärare identifierade sig som kvinnor, med en genomsnittlig ålder på 38 år (24-56, $SD=9,7$, median=37) och en genomsnittlig erfarenhet av att arbeta som lärare i 9,6 år (1-30 år, $SD=8,2$). De hade i genomsnitt 24 elever per klass, med en variation i klassernas storlek mellan 16 och 28 elever.

Metod

Design

Lärarna utbildades vid två heldagar i november 2016, där de också erhöll en svenskspråkig kulturanpassad handbok och övrigt nödvändigt material. Sedan genomfördes tre besök i klassrummet (ca 45-60 min) för handledning och återkoppling. Dessa utfördes ca 2-3 veckor efter utbildningen, efter ca 2,5 månader (efter jullov) samt efter ca 4 månader. Tre personer ur projektgruppen, med särskild utbildning i PAX, genomförde klassrumsbesök och handledning.

En e-postlista och en sluten Facebook-grupp upprättades för lärarna, för att kunna dela erfarenheter, tips och idéer. Fem inlägg gjordes av lärarna som deltog i pilotstudien under de fem månader som studien pågick.

Förmätning samlades in innan lärarnas utbildningsdagar i PAX, förutom SDQ som fylldes i under ungefär två veckor efter utbildningen, eftersom alla samtycken ännu inte inkommit vid utbildningsstarten. Eftermätningsdata samlades in ungefär fem månader efter att lärarna genomgått PAX-utbildningen.

Instrument och procedur

Det huvudsakliga utfallsmåttet i studien var oberoende observationer på klassrumsnivå före studiens start och efter ca 5 månader. Observatörerna registrerade störande och icke-fokuserade beteenden på klassrumsnivå. Observationerna gjordes i två 15-minuters pass för varje klassrum vid varje mättillfälle, för att minska risken att ha besökt klassen i en avvikande situation. Ett genomsnitt av de två 15-minutersperioderna räknades fram som sammantaget mått, och normaliserades till en klasstorlek på 25 elever för jämförbarhet. Observatörerna tränades i ca 2-3 timmar inför för- och eftermätning, för att nå en god interbedömarreliabilitet (.78 respektive .67).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) är ett mycket välkänt och välanvänt instrument med god validitet och reliabilitet (Goodman, 1997; 2001, Malmberg, Rydell & Smedje, 2003). Instrumentet mäter psykisk hälsa med hjälp av fem delskalor med fem frågor vardera (Hyperaktivitet/koncentrationsproblem, beteendeproblem, kamratrelationsproblem, emotionella

symptom, samt prosocialt beteende). Både lärare och vårdnadshavare besvarade SDQ före och efter studien.

Forskningsassistenter ställde fem frågor till de barn som hade samtycke från vårdnadshavare inför studiens början, samt vid 5-månaders uppföljning. Vid uppföljningen tillkom ytterligare fem frågor, som barnen besvarade utan att uppge namn, enbart skoltillhörighet. Exempel på frågor är “Har du kunnat arbeta i ett lugnt klassrum?”, “Har du blivit störd av klasskompisar?” och “Tycker du att PAX är till hjälp i klassrummet?”. Se bilaga 1 för det kompletta frågeformuläret.

Vid klassrumsbesök för handledning gjordes en skattning av metodtrogenhet utifrån ett observationsformulär (“PAX Purrfect”) för att strukturerat bedöma hur många PAX-verktyg läraren använde sig av och hur väl hen använde dem. Efter det tredje besöket summerades bedömningarna till en övergripande skattning av varje lärares metodtrogenhet.

Lärarna gjorde egna registreringar av vilket datum de infört de olika verktygen i PAX. De registrerade även varje tillfälle som PAX-spelet genomfördes i klassrummet, och noterade på samma papper PAX-spelets varaktighet, så att ett dosmått på antal spel och antal minuter skulle kunna sammanställas.

I samband med starten av lärarnas utbildning i PAX fyllde samtliga lärare självskattning av stress, hämtad från DASS, som är ett självskattningsinstrument avsett att mäta depression, ångest och stress den senaste veckan (Lovibond & Lovibond, 1995). Skattning görs på en fyragradig Likert-liknande skala. Fjorton frågor mäter graden av upplevd stress. Samma skala fylldes i vid eftermätningen.

Vid utbildningsstarten fick även lärarna besvara frågorna “Hur nöjd är du med hur undervisningen i ditt klassrum gått den senaste veckan?” samt “Tror du att PAX kan vara till hjälp för dig i undervisningen/i klassrummet?”. Den andra frågan besvarades igen vid avslutningen av utbildningens andra dag, och den första frågan besvarades igen vid eftermätningen, i samband med lärarintervju.

Lärarintervjuer vid eftermätningen utfördes utifrån ett frågeformulär som blandade öppna frågor och frågor där läraren ombads skatta sina upplevelser 0-10, samt två frågor med svarsalternativen

Ja/Ibland/Nej. Intervjun avsåg att undersöka i vilken utsträckning lärare upplever PAX i skolan som relevant, användarvänligt och möjligt att använda i svensk skolkontext. Formuläret tar också upp upplevda styrkor och utmaningar med PAX i stort och det sätt som implementeringen gjorts på. Exempel på frågor är "Hur har du generellt upplevt användandet av PAX?", "I vilken utsträckning upplever du PAX som ett stöd för dig?", samt "Kan du tänka dig fortsätta använda PAX?" Se bilaga 2 för det kompletta frågeformuläret.

Dataanalys

Data bearbetades och kontrollerades i första hand med deskriptiv statistik. Fördelningar och egenskaper har redovisats med hjälp av deskriptiv statistik (frekvenser, medelvärde, standardavvikelse, och ibland median och typvärde).

För analys av utfall användes variansanalys för upprepade mätningar och för data där observationer behövde nestas in i grupper (lärare/klass) användes "multilevel modeling" med hjälp av Generalized Linear Mixed Models (GLMM). Fördelen med dessa analyser är att de per definition är "Intention to treat", vilket innebär att alla deltagare som vid någon mätpunkt har data är med i analyserna och bidrar till helheten. Inga deltagare exkluderas på grund av avsaknad av vissa värden. Dessa analyser har vi dessutom ansett vara mer lämpliga då observationerna inte har varit oberoende av varandra. T.ex. när samma lärare skattar ett antal SDQ-formulär för sina elever råder det ett beroende i skattningarna som kräver justering av frihetsgrader. Skattningen för de enskilda eleverna har nestats in i lärare/klass för att kontrollera för effekten av beroende i data. Ytterligare en styrka med GLMM är att fördelningen av data kan beaktas och kovariansmatriser som är mest lämpliga för förklaring av data kan användas i stället för att alltid förutsätta ett visst mönster i data.

När datapunkterna har varit oberoende av varandra, såsom vid analys av observationer gjorda i klassrummen, har sedvanlig variansanalys använts. För att studera om förändring i det viktigaste utfallet av studien (oberoende observationer i klassrummet) kan prediceras av andra variabler (t.ex. antalet minuter man har ägnat sig åt PAX-spel, eller lärarnas följsamhet till interventionen) användes regressionsanalys. Vid analys av barnrapporterad data användes icke-parametrisk analys (Wilcoxon) då svarsalternativen på dessa frågor är på en 5-gradig skala.

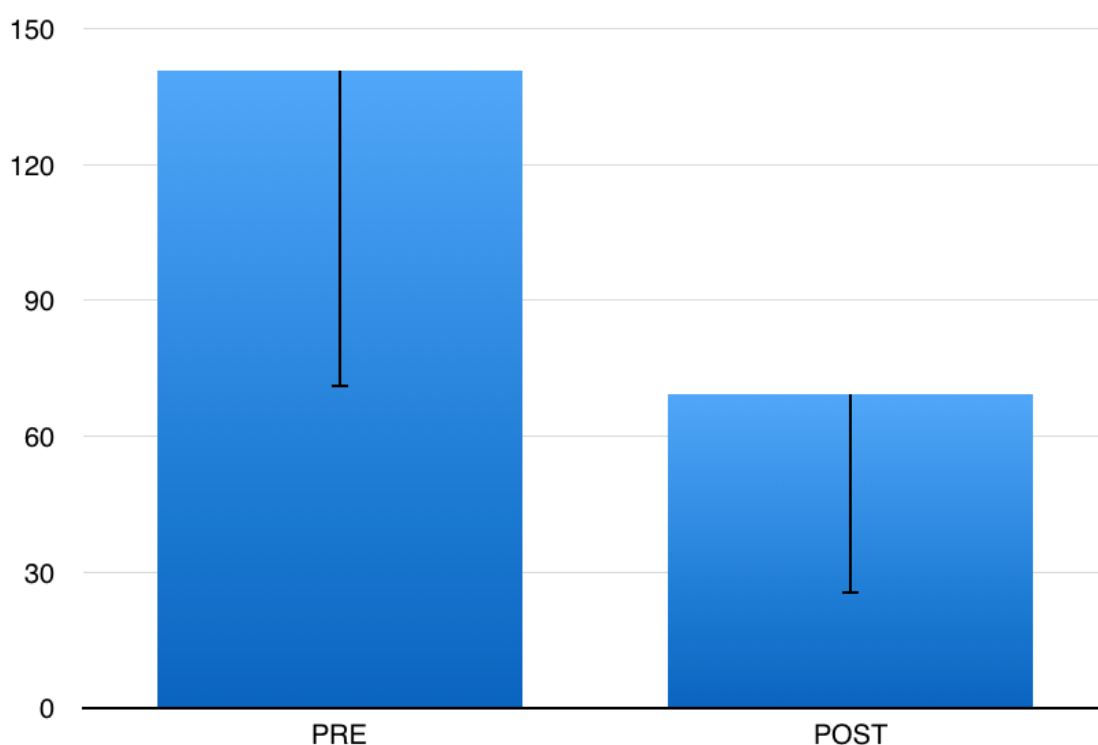
Resultat

Metodtrogenhet

Medelvärde för metodtrogenhet var 2.43 på en 3-gradig skala (1-3) med ett median och typvärde på 3. Observationerna tyder med andra ord på hög grad av metodtrogenhet i genomförandet av PAX.

Observationsdata

Den primära utfallsvariabeln i studien är observationer av störande och icke-fokuserade beteenden på klassrumsnivå. Förändring gällande observationer från förmätning ($M=140.74$, $SD=69.97$) till eftermätning ($M=68.86$, $SD=44.03$) är signifikant ($F(1, 13)=11.55$, $p=.005$) med en mycket stor effekt (partiell kvadrerad eta=0.47). Den genomsnittliga förändringen över tid ($M=71.88$) är med andra ord betydande och stor. Förändringen ligger inom ett brett intervall, såsom kan avläsas av konfidensintervallet runt medelförändringen: 95% CI [26.19, 117.57].



Figur 4. Observationer av störande och icke-fokuserade beteenden på klassrumsnivå, före och efter interventionen. Svarta streck visar standardavvikelse.

Föräldrarnas skattning av SDQ

Resultatet av föräldraskattningar före och efter intervention har redovisats i tabell 2, där det framgår att inga signifikanta utfall finns.

Tabell 2. SDQ rapporterad av föräldrar, före och efter intervention, samt analys av potentiell förändring över tid.

SDQ föräldrar	Före intervention M (SD)	Efter intervention M (SD)	Statistisk analys
Emotionella symptom	1.86 (1.83)	1.75 (1.91)	$F(1,113)=0.61, p=.44$
Hyperaktivitet	2.52 (2.14)	2.35 (2.25)	$F(1, 113)=1.21, p=.27$
Kamratproblem	1.13 (1.55)	1.10 (1.53)	$F(1, 113)=0.86, p=.77$
Utagande problem	1.26 (1.36)	1.14 (1.45)	$F(1, 113)=1.28, p=.26$
Prosocialt beteende	8.64 (1.59)	8.68 (1.44)	$F(1, 113)=.06, p=.80$
SDQ totalsumman av svårigheter	6.78 (4.71)	6.33 (5.05)	$F(1, 113)=1.52, p=.22$

Lärarnas skattningar

Självskattningsenkäten DASS, delskala stress, användes för att mäta lärarnas upplevelse av stress, och visar på signifikant skillnad över tid: $F(1, 13)=28.14, p<.001$, partiell kvadrerad eta =0.68.

Differensen är 11.5 och

95% CI [6.82, 16.18].

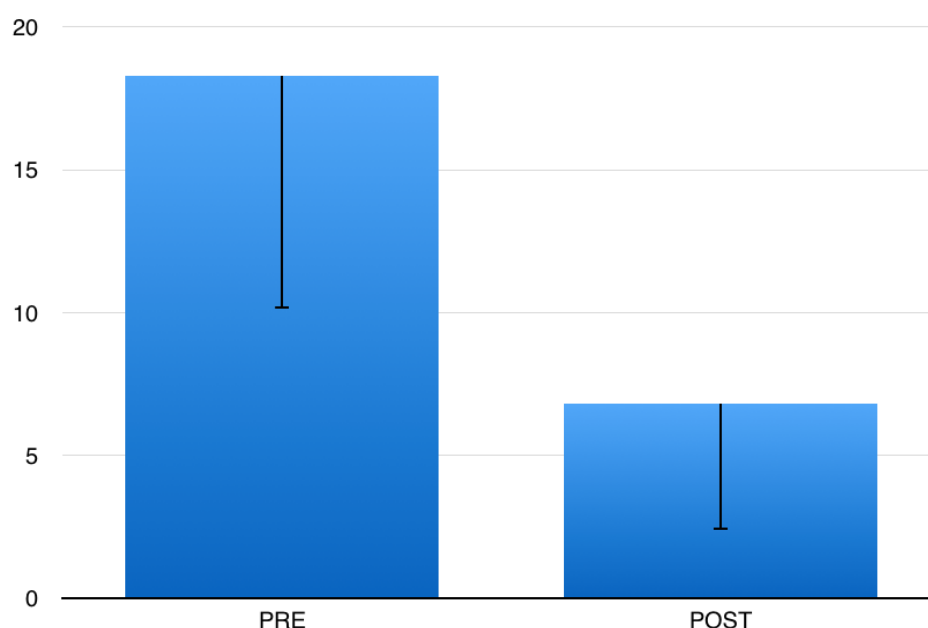
Medelvärde vid

förmätningen var 18.29

(SD=8.15), och vid

eftermätningen 6.79

(SD=4.42).



Figur 5. Lärarnas upplevelse av stress, före och efter interventionen. Svarta streck visar standardavvikelse.

Lärarnas skattningar av barnens styrkor och svårigheter (SDQ) uppvisar signifikanta tidseffekter på totalpoäng och samtliga delskalor, vilket redovisas i tabell 3.

Tabell 3. SDQ rapporterad av lärare, före och efter intervention, samt analys av förändring över tid.

SDQ Lärare	Före intervention M (SE)	Efter Intervention M (SE)	Statistisk analys
Emotionella symptom	1.26 (.140)	0.79 (.136)	$F(1, 297)=14.24$, $p<.001$, $d=0.59$
Hyperaktivitet	3.18 (.301)	2.07 (.297)	$F(1, 299)=42.37$ $p<.001$, $d=1.02$
Kamratproblem	1.15 (.219)	0.80 (.217)	$F(1,298)=11.22$, $p=.001$, $d=0.52$
Utagerande problem	1.23 (.218)	0.97 (.216)	$F(1,296)=6.56$, $p=.011$, $d=0.40$
Prosocialt beteende	7.91 (.249)	4.57 (.661)	$F(1,296)=27.43$, $p<.001$ $d=0.82$
SDQ totalsumman av svårigheter	6.92 (.731)	4.50 (.717)	$F(1,299)=12.80$, $p<.001$, $d=0.56$

Prediktorer, könsskillnader, och lärarintervju

För att undersöka potentiella prediktorer till utfall skapades en differensvariabel genom att subtrahera förmättningsvärdet av observationer av störande beteende från eftermättningsvärden och prediktorernas relation till denna differensvariabel studerades med regressionsanalys. Varken graden av följsamhet, antal pax-spel, eller antal pax-minuter (antal pax-spel multiplicerat med antalet minuter per spel) var signifikanta prediktorer för förändringen. Data från endast 5 av 14 lärare fanns att tillgå för pax-spel och pax-minuter, vilket gör att analysen blir högst osäker och icke-representativ för samplet.

Vid en statistisk analys av eventuella skillnader mellan elever kodade som pojkar och flickor kunde inga signifikanta skillnader påvisas vad gäller förändring från för- till eftermätning utifrån lärarskattade SDQ. Pojkarna hade initialt lite högre poäng på t.ex. utagerande beteende än flickor, men minskning av utagerande beteende var i stort sett likvärdig för båda könen. Likaså var ökning av prosocialt beteende likadan hos pojkar och flickor.

Lärarna ombads besvara en fråga om sin undervisning före och efter interventionen: ”Hur nöjd är du med hur undervisningen i ditt klassrum gått den senaste veckan?”

Lärarnas skattningar visar på en signifikant skillnad från för- till eftermätningen ($Z=2.97$, $p=.003$). Medianen före PAX var 7 (medel=6.57, typvärde=7), medan efter PAX var medianen 8.5 (medel=8.54 och typvärde=10).

I samband med lärarnas PAX-utbildning besvarade lärarna frågan: ”Tror du att PAX i skolan kan vara till hjälp för dig i undervisningen/i klassrummet?” före och efter utbildningen. Här var medianen före utbildningen i PAX 8 (medel=8.29, typvärde=8), vilket ökade till 10 efter de två utbildningsdagarna (medel=9.5, typvärde=10). Skillnaden var signifikant ($Z=2.72$, $p=.006$).

Efter avslutad intervention ombads lärarna att ta ställning till ytterligare några frågor. En av frågorna handlade om i vilken de upplevde PAX som ett stöd på en 11-gradig skala från 0=inte alls, 5= måttligt, till 10=väldigt nöjd. Den vanligaste skattningen (typvärde) var 9 och medel respektive median var 8.54 och 9.

Användarvänligheten av PAX skattades på samma 11-gradiga skala. Typvärde, medel och medianvärdet var 9. Lärarna ombads även ta ställning till i vilken utsträckning de upplevde att PAX var möjligt att använda i klassrummet. Typvärde, medel och median för denna fråga var 10, 9.62, respektive 10.

Lärarintervju, kvalitativ del.

I tabell 4 sammanställer vi svar på de kvalitativa frågorna, och lyfter fram de svar som återkommer hos mer än en lärare. En del av den kvalitativa datainsamlingen har också redovisats tidigare i rapporten i beskrivningen av olika verktyg som ingår i PAX i skolan. Vi har där valt att framhäva återkoppling och kommentarer från lärarna som vi bedömer är relevanta för förståelsen av PAX.

Tabell 4. Kvalitativa svar från lärarintervju, sammanställda tematiskt där mer än en lärare svarade samma/liknande.

Hur har du generellt upplevt användandet av PAX?	Roligt 4. Tar tid att lära sig 5. Användbart/ger resultat 10. Positivt inställd 6. Känner igen redskap från andra håll 2. Munspelet bra 2.
Vad ser du för styrkor med att använda PAX i klassrummet?	Konsekvent/konkret/begripligt för eleverna hur agera i klassrummet 8. Eleverna delaktiga 4. Bra värdegrundsarbete/bra sätt att hålla klassrumsreglerna levande 4. Munspelet gör det lugnt/behöver inte höja rösten 3. Det blir lugn/ordning och reda i klassrummet 2.
Vilka svagheter och särskilda utmaningar har du märkt med att använda PAX?	Tar tid att lära sig och implementera 6. Svårt att implementera hisningar 4.
Vad är din upplevelse av hur elever och föräldrar har upplevt PAX?	Eleverna positiva 10. Har inte hört så mycket från föräldrarna 6. Föräldrarna nyfikna/positiva 4. Elever pratar om pax/bliim hemma 3.
Har du några förslag på hur eventuella svagheter, utmaningar eller svårigheter med PAX skulle kunna hanteras eller göras annorlunda?	En tydlig tidsplan för när man ska introducera varje verktyg 2.
Tycker du att du fått tillräckligt med stöd under utbildningen samt införandet av PAX? Om något saknas, vad mer du hade behövt stöd kring?	Bra stöd 11. Önskar ett extra utbildningstillfälle halvägs genom programmet 3. Bra utbildning 2. Bra handledning 6. Bra att kunna ta stöd av kollega 2.
Har du några råd eller rekommendationer till andra lärare som överväger att utbilda sig i PAX?	Ett bra stöd 2. Viktigt att inte ge upp innan man ser resultaten 3. Det blir tydligt för barnen 3. Ger effekt i klassrummet 7. Viktigt att testa 2. Munspelet funkar/behöver inte höja rösten 4. Visionen ett stort verktyg 4. Ger tydliga verktyg för HUR uppfylla visionen 2.

Elevernas skattningar

Eleverna ombads besvara frågor om klassklimat och förekomst av störande beteende i klassen före och efter interventionen. Frågorna besvarades på en 5-gradig skala (Nej, Ibland, Ganska ofta, Världigt ofta, Ja, alltid). Medelvärde, median och typvärde för barnens svar finns i tabell 5.

Tabell 5. Elevernas skattning av klassrumsklimat och förekomst av störande beteende.

	Före PAX intervention			Efter PAX intervention		
	Medel	Median	Typvärde	Medel	Median	Typvärde
Lugnt klassrum	2.49	2	2	2.93	3	2
Fokus på uppgifter	4.81	5	5	4.64	5	5
Blivit störd av klasskompisar	2.61	2	2	2.71	3	2
Stört klasskompisar	1.32	1	1	1.55	1	1
Sett fram emot att gå i skolan	3.21	3	2	2.90	2.5	2

För att undersöka om det har skett en statistiskt signifikant förändring analyserades elevernas skattningar före intervention med deras skattningar efter interventionen med hjälp av icke-parametriska analyser. Upplevelsen av att kunna arbeta i ett lugnt klassrum visade på en signifikant förändring över tid med Wilcoxon test: $Z=2.32$, $p=.021$. Denna förändring motsvarar en liten positiv effekt. Vad gäller fokus på uppgifter som läraren har bett en att göra visar data på en signifikant men negligerbar negativ förändring ($Z=-1.99$, $p=.047$).

Vi fann inte någon signifikant förändring vad gäller upplevelsen att bli störd av andra klasskamrater ($p=.83$), men man rapporterar en lite förändring vad gäller att själv störa andra ($Z=2.44$, $p=.015$), vilket kan vara en konsekvens av ökad medvetenhet. Elevernas skattningar visade inte på några signifikanta skillnader över tid vad gäller att se fram emot att gå till skolan ($p=.17$).

Efter avslutad intervention ombads eleverna att besvara ytterligare 5 frågor på en 5-gradig skala (Nej, Ibland, Ganska ofta, Världigt ofta, Ja, alltid). Dessa frågor har sammanställts i tabell 6.

Tabell 6. Elevernas bedömning av PAX.

	Efter PAX intervention		
	Medel	Median	Typvärde
Har du tyckt att PAX Samspelet varit ett bra sätt att arbeta på?	4.40	4	4
Tycker du att PAX Samspelet hjälpt dig att jobba bättre i skolan?	3.95	4	4
Tycker du att PAX Samspelet är till hjälp i klassrummet?	3.76	4	4
Kan du tänka dig fortsätta använda PAX Samspelet?	4.39	4	5

Diskussion

Den huvudsakliga frågeställningen för projektet var huruvida en kulturanpassad version av PAX Good Behavior Game med god metodtrogenhet kunde vara användbart och effektivt i svenska klassrum. Vi anser oss kunna besvara frågan i positiv riktning. Arbetet med kulturanpassningen sammantaget med de kvalitativa utvärderingarna har indikerat att efter en språklig anpassning är PAX GBG användbart i svenska klassrum. De kvantitativa utfallen gällande klassrumsobservationer, lärarbedömd SDQ och lärarens upplevelse av stress pekar alla på positiva resultat. Lärarnas bedömning av barnens styrkor och svårigheter (SDQ) visade på stora effekter gällande hyperaktivitet och prosociala beteenden. Samtidigt bör effekterna av en pilotstudie utan kontrollgrupp tolkas försiktigt. Samtliga intervjuade lärare svarar vid uppföljningen att de rekommenderar andra lärare att lära sig PAX. 12 av 13 intervjuade lärare säger att de kommer att fortsätta använda alla delar av PAX i sina klassrum (en lärare tycker inte sig behöva alla komponenter). Eftersom lärarrekryteringen inte gjordes med ett slumpmässigt urval kan det emellertid ha påverkat utfallet. Alla lärare som ingick i studien var uttryckligen intresserade av att medverka i studien efter att ha deltagit i ett informationsmöte. I en framtida spridning av PAX är det ofrånkomligen så att lärare med en mera varierad motivationsnivå kommer att arbeta med metoden, vilket kan innebära en utmaning i sig. Samtidigt visade mätningen som gjordes före och direkt efter utbildningen att lärarnas tilltro till metoden ökade signifikant.

Med tanke på den omfattande mängd vetenskapliga publikationer som utvärderat effekterna av Good Behavior Game och de verktyg/kernels som tillkommer i PAX GBG finns det goda anledningar att vänta sig att kunna replikera positiva effekter i en randomiserad kontrollerad studiedesign. Det är likafullt angeläget att genomföra en sådan studie för att säkerställa att effekterna som denna pilotstudie antyder också kan visas i jämförelse med en kontrollgrupp, även om effektstorlekarna kan väntas bli något lägre eftersom mellangruppseffekter automatiskt blir lägre än inomgruppseffekter.

Samtidigt kan man i ljuset av föreliggande studie och den internationella forskningen argumentera att det inte finns ett stort behov av ytterligare replikation för att det ska vara rimligt att sprida PAX i skolan i Sverige. Det finns ett stort behov av insatser som kan förbättra lärarnas arbetsmiljö, samtidigt som ökad trygghet och studiero i klassrummet hjälper eleverna både kort- och långsiktigt. En utmaning med spridningen av forskningsbaserade arbetssätt är att i Sverige saknas det en

samordnande nationell funktion som erbjuder stöd i implementering. Det är ett stort åtagande att träna upp kompetens i metod och implementering, och att förvänta sig att det ska göras lokalt i en stor del av de 290 svenska kommunerna ter sig orimligt optimistiskt. En nationell plattform som bygger på hållbara modeller för storskalig spridning med hög kvalitet behöver utvecklas, i samverkan mellan forskning och praktik.

Arbetet med metodtrogen implementering kan utvecklas ytterligare utifrån de lärdomar som dragits av pilotstudien, och den återkoppling som deltagande lärarna bidragit med. Ett förslag som återkom i många lärarintervjuer var att se till att utbilda lärarna innan terminsstarten i augusti, så att terminen kan börja med att ta fram en vision för klassrummet med eleverna. Eftersom vi kom igång först i november hade många lärare redan börjat etablera ett arbetssätt, som de behövde ändra på, vilket förmodligen är mera ansträngande än att börja med PAX direkt vid skolstarten.

Flera lärare, både relativt nya i yrket och mycket erfarna, menade att PAX skulle utgöra en väldigt bra verktygslåda att tillföra lärarutbildningen vid universiteten. Detta inte minst för att det är svårare att ändra ett invant arbetssätt än att få med sig arbetssätt från starten. PAX hjälper också att skapa struktur kring värdegrundsarbetet, och det blir enklare att få de olika verktygen att samverka för att skapa en bättre arbetsmiljö tillsammans med eleverna.

Lärarna har efterfrågat att ha en träff efter någon månad, för att dela erfarenheter och tips. Flera påtalade också att det hade varit bra att få tydliga förväntningar på hur snabbt de ska införa de olika verktygen. Vi valde att hålla det öppet i pilotstudien för att se hur lärarna gjorde, samtidigt som vi uttalade vissa förväntningar om när PAX-spelet skulle introduceras. En strategi som förmodligen är fördelaktig i kommande studier eller utbildningar är att lärarna tar med sina kalendrar och planerar in införandet av alla verktyg. En förändring som diskuterats i projektgruppen är att gruppera PAX-verktygen, så läraren kan introducera flera samtidigt i omgångar. Det blir då färre tillfällen som behöver förberedas. Att lärarna planerar i sina kalendrar medför också att de kan förutse när lov- och helgdagar infaller och när det kan vara mer eller mindre bra läge att ta in nya moment i klassrummet. Kommande studier bör följa lärarna över en längre tid för att se i vilken utsträckning de fortsätter att använda sig av PAX, och vilket stöd som kan behövas för att upprätthålla en god metodtrogenhet över tid.

Frånvaro av effekter och förändring utifrån föräldraskattningar är förväntat, framför allt utifrån studiens tidsram. Kontextuella förändringar i klassen och ökad trivsel i skolan översätts inte automatiskt till förbättring av barns beteenden i hemmiljön, men vissa sådana effekter kan man förvänta sig över tid. Längre implementering av PAX, såsom det är tänkt över 1-2 år, samt längre uppföljningar krävs innan några slutsatser om generaliseringseffekter av PAX från skola till hem i den svenska kontexten kan dras.

Barnens egna skattningar visade inte heller på några nämnvärda förändringar. Tidsuppfattningen hos barn i dessa åldrar är begränsad och sannolikt behövs det instrument med större känslighet vid framtida utvärderingar. Barnen uppfattade dock PAX GBG som ett bra arbetssätt, något som har lett till bättre samspel och bättre fokus på arbete i skolan (median 4 på en 5-gradig skala). Eleverna kan dessutom i hög grad tänka sig att fortsätta med PAX.

Resultatet av föreliggande studie behöver tolkas i ljuset av dess begränsningar och dess undersökande, pilot-karaktär. Studien har tillfört god kunskap om attityder mot PAX, hur det tas emot av lärare och elever, initial data på effekter och lärdomar som kan bidra till båda framtida studier och implementeringsarbete. Data om utfall behöver tolkas med god försiktighet i en studie utan kontrollgrupp. Tidsramen för PAX var dessutom kort och huvudmålet var att studera om det är möjligt att införa PAX och se hur det tas emot och fungerar, vilket föreliggande studie har i hög grad svarat på som ett första steg. Det visade sig att lärarna kan ta till sig metoden och arbeta manualtroget efter modellen. Inga negativa effekter kunde observeras eller blev rapporterade. Preliminära data från denna studie visar dessutom att det inte finns någon könsskillnad i effekterna. Pojkarna hade initialt lite högre poäng på t.ex. utagerande beteende än flickor, men minskning av utagerande beteende var i stort sett likvärdig för båda könen.

Sammantaget visar denna studie på genomgående positiva resultat gällande både kvalitativa och kvantitativa data. PAX GBG tycks vara ett lovande program, vars utvärdering och implementering bör undersökas i större skala i Sverige.

Referenser

- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67, 257-271.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2015). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game. A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 180-190.
- Campbell, S.B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalising behaviour problems: Toddlers and pre-schoolers at risk for later maladjustment. *Development and psychopathology*, 12, 467-488.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27, 373-390.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., ... Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337.
- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2015). Individual and School Organizational Factors that Influence Implementation of the PAX Good Behavior Game Intervention. *Prevention Science*, 16(8), 1064-1074.
- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 273-297.
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based Kernels: Fundamental Units of Behavioral Influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75-113.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of first grade cohort. *Sociology or Education*, 65, 95-113.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. Jr. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84, 546-571.
- Forster, M., Sundell, K., Morris, R.J., Karlberg, M., & Melin, L. (2012). A randomized controlled trial of a standardized behavior management intervention for students with externalizing behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 169-183.
- Fruth, J.D., Miracle, T.L., Fletcher, P.J., & Avila-John, A. (2016). Universal prevention and addressing gender inequality in classrooms. *Journal of Psychology and Behavioral Science*. 4(2), 9-19.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B. Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Huber, H. (1979). The value of behavior modification programme, administered in the fourth grade of a school for special education. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73-79.
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. (2001). The Distal Impact of Two First-Grade

- Preventive Interventions on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(3), 146.
- Ivarsson T, Broberg AG, Arvidsson T, & Gillberg C. (2005). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the youth self report (YSR) and the depression self-rating scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, 59, 365–373
- Karlberg, M. (2011). *Skol-Komet: Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. Avhandling, Uppsala Universitet.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J., Ialongo, N., Wang, W., Toyinbo, P., ... Wilcox, H. C. (2008). Effects of a Universal Classroom Behavior Management Program in First and Second Grades on Young Adult Behavioral, Psychiatric, and Social Outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(Suppl 1), S5–S28.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The Good Behavior Game and the Future of Prevention and Treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73–84.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., ... Windham, A. (2012). The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15(1), 6–18.
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, B. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143.
- Leflot, G., van Lier, P.A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2010;38(6):869–882.
- Larson, J., & Lochman, J. (2005). *Helping schoolchildren cope with anger. A cognitive-behavioral intervention*. New York: Guilford Press.
- Lochman, J., Wells, K. C., Lenhart, L. A.(2008). *Coping Power. Child group program: Facilitator Guide*. New York: Oxford University Press.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part 1. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1484.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: The Psychology Foundation of Australia.
- Malmberg, M., Rydell, A. M., & Smedje, H. (2003). Validity of the Swedish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Swe). *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(5), 357-363.
- Merikangas, R. K., Nakamura, E. F., & Kessler, R.C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11, 1, 7-20.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Nelson, J. R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education*, 51, 113-120.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013). A 32-year ongitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1069-1083.
- Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Greenslade, B. A., & Milich, R. (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the Disruptive Behavior Disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 210-218

- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: the mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, 14: 16.
- SAMSHA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices. (2013). Intervention Summary - PAX Good Behavior Game (PAX GBG). Retrieved May 29, 2016, from <http://legacy.nreppadmin.net/ViewIntervention.aspx?id=351>
- SBU. (2010). *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens Beredning för medicinsk utvärdering(SBU). SBU-rapport nr 202.
- SBU. (2015). *Att förebygga missbruk av alkohol, droger och spel hos barn och unga*. Stockholm: Statens Beredning för medicinsk utvärdering(SBU). SBU-rapport nr 243.
- SBU. (2015). *Skolbaserade program för att förebygga självskadebeteenden inklusive suicidförsök. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens Beredning för medicinsk utvärdering (SBU). SBU-rapport nr 241.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2010). Social problem solving as a predictor of well-being in adolescents and young adults. *Social Indicators Research*, 95, 393-406.
- Shoemaker, E. Z., Tully, L. M., Niendam, T. A., & Peterson, B. S. (2015). The Next Big Thing in Child and Adolescent Psychiatry. Interventions to prevent and intervene early in psychiatric illness. *Psychiatric Clinics of North America*, 38(3), 475–494.
- Smedler, A.-C., Hjern, A., Wiklund, S., Anttila, S., & Pettersson, A. (2015). Programs for Prevention of Externalizing Problems in Children: Limited Evidence for Effect Beyond 6 Months Post Intervention. *Child & Youth Care Forum*, 44, 251–276.
- Socialstyrelsen. (2009). *Folkhälsorapport 2009*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Socialstyrelsen. (2013). *Folkhälsan i Sverige 2013*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Stoolmiller, M., Eddy, J. M., & Reid, J. B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomized trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296-306.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F., & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324.
- Tankersley, M. (1995). A group-oriented contingency management program: A review of research on the Good Behavior Game and implications for teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 40, 19-24.
- Tingstrom, D.H., Stearling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30, 225-253.
- van Lier, P. A. C., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. M. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 467-478.
- Vazsonyi, A. T., & Huang, L. (2010). Where self-control comes from: on the development of self-control and its relationship to deviance over time. *Developmental Psychology*, 46, 245-257.
- Weis, R., Osborne, K. J., & Dean, E. L. (2015). Effectiveness of a Universal, Interdependent Group Contingency Program on Children's Academic Achievement: A Countywide Evaluation. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 199–218.
- WHO. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Health Policy for Children and Adolescents No. 7. HSBC 2016 study.
- Wilcox, H.C., Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J., Ialongo, N.S., & Anthony, J.C. (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempt. *Drug and Alcohol Dependence*, 1, 95(Suppl 1): S60-S73.
- Wilson, D. S., Hayes, S. C., Biglan, A., & Embry, D. D. (2014). Evolving the future: Toward a science of intentional change. *Behavioral and Brain Sciences*, 37(04), 395–416. <https://doi.org/10.1017/S0140525X13001593>

Bilaga 1.

Elevskattningar

Fokus på skoluppgifter i klassrummet.

Besvaras på en skala 1-5: Nej Ibland Ganska ofta Världigt ofta Ja, alltid

De senaste 5 dagarna:

Har du kunnat arbeta i ett lugnt klassrum?

Har du själv arbetat med de uppgifter din lärare bett dig?

Har du blivit störd av klasskompisar?

Har du själv stört någon klasskompis?

Har du sett fram emot att gå till skolan?

Frågor om PAX i skolan som besvaras anonymt.

Besvaras på en skala 1-5: Nej Ibland Ganska ofta Världigt ofta Ja, alltid

Har du tyckt att PAX varit ett bra sätt att arbeta på?

Tycker du att PAX hjälpt dig att jobba bättre i skolan?

Tycker du att PAX är till hjälp i klassrummet?

Kan du tänka dig fortsätta använda PAX?

Tycker du något är särskilt bra eller dåligt med PAX? (fritext) _____

Bilaga 2.

Lärarintervjuguide om PAX i skolan, vid eftermätning

1. Hur har du generellt upplevt användandet av PAX? (fritt svar)
2. Vad ser du för styrkor med att använda PAX i klassrummet? (fritt svar)
3. Vilka svagheter och särskilda utmaningar har du märkt med att använda PAX? (fritt svar)
4. Har du några förslag på hur eventuella svagheter, utmaningar eller svårigheter med PAX skulle kunna hanteras eller göras annorlunda?
5. Vad är din upplevelse av hur elever och föräldrar har upplevt PAX?
6. I vilken utsträckning upplever du PAX som... (Frågorna a-c skattas utifrån svarsalternativen: 0=inte alls, 5= måttligt, 10= i väldigt hög utsträckning)
 - a) *ett stöd för dig?*
 - b) *användarvänligt?*
 - c) *möjligt att använda i klassrummet?*
7. Hur nöjd är du med att kunna använda PAX? (skattas på en skala 0-10 med svarsalternativ: 0=inte alls, 5= måttligt, 10=väldigt nöjd)
8. Tycker du att du fått tillräckligt med stöd under utbildningen och införandet av PAX? (Fritt svar)
9. Om något saknas, vad mer du hade behövt stöd kring? (fritt svar)
10. Kan du tänka dig fortsätta använda PAX? (Svarsalternativ: Ja, Kanske/Ibland/Vid behov, Nej)
11. Skulle du rekommendera PAX till andra lärare i svenska skolor? (Svarsalternativ: Ja, Kanske, Nej)
 - a) Varför/varför inte?
 - b) Har du några råd eller rekommendationer till andra lärare som överväger att utbilda sig i PAX?
12. Har du använt någon annan specifik/strukturerad metod för att hantera koncentrationssvårigheter/ofokuserat beteende eller störande beteenden under utvärderingsperioden? (Svarsalternativ Ja/Nej)
 - a) Om Ja: Vilken metod har du använt, och hur ofta har den använts?
13. Hur nöjd är du med hur undervisningen gått den senaste veckan? (skala 0-10; 0=inte alls, 5=måttligt, 10=väldigt nöjd)