



„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“

Upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun
nemenda í grunnskólum

Árdís Flóra Leifsdóttir

Maí 2021

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“

***Upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun nemenda
í grunnskólum***

Árdís Flóra Leifsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræði og skóla margbreytileikans
Leiðbeinendur: Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Annadís Greta Rúdólfsdóttir

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Mái 2021

„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“ Upplifun og reynsla
stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun nemenda í grunnskólum

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræði
og skóla margbreytileikans við Deild menntunar og margbreytileika,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2021, Árdís Flóra Leifsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Þessi ritgerð er 30 eininga verkefni á námsleiðinni sérkennslufræði og skóli margbreytileikans frá Háskóla Íslands. Leiðbeinendum mínum Bergljótu Gyðu Guðmundsdóttur og Önnudísi Gretu Rúdólfsdóttur vil ég þakka innilega fyrir góða leiðsögn og stuðning við gerð þessa verkefnis.

Ég hef starfað með fólki, börnum og fullorðnum sem sýnt hafa krefjandi hegðun og hefur velferð þeirra ætíð verið mér hugleikin. Í störfum mínum sem stuðningsfulltrúi hef ég leitað leiða til að koma til móts við hvern og einn einstakling og varð fyrri reynsla mín kveikjan að verkefninu. Með þessu verkefni vil ég leggja mitt af mörkum við að stuðla að velferð og bættri líðan stuðningsfulltrúa og nemenda og vonast til að hægt sé að nýta niðurstöður rannsóknarinnar til þess.

Ég vil þakka Dr. Kristínu Björnsdóttur, prófessor í fötlunarfræði og sérkennslu fyrir góðar ráðleggingar og leiðsögn á byrjunarstigi verkefnisins. Þá vil ég þakka fjölskyldunni minni litlu, Ívari og Írenu, fyrir umburðarlyndi á meðan námi mínu stóð og sérstaklega þakka ég mömmu og Siggju ömmu fyrir stuðning og umhyggju.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum/undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Siðareglur háskólanna um vísindarannsóknir*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvæðni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Selfoss, 25. maí, 2021

Árdís Flóra Leifsdóttir

Ágrip

Markmið rannsóknar var að skoða hvernig stuðningsfulltrúar í grunnskólum upplifa starf sitt með nemendum sem sýna krefjandi hegðun og hvernig þeim líður í starfi sínu. Fræðilegt sjónarhorn rannsóknarinnar var fyrirbærafræði og mótunarhyggja. Sjónum var beint að hlutverki stuðningsfulltrúa, ábyrgð þeirra í starfi og líðan í þessum aðstæðum. Með því að skoða hvort þeir höfðu fengið fræðslu og kennslu í að takast á við krefjandi hegðun nemenda var hægt að fá mikilvæga innsýn inn í þeirra reynslu og þær hugmyndir sem hún er túlkuð út frá. Þá var einnig horft til þess hvernig umhverfið lék þar hlutverk. Auk þess var sjónum beint að því hvernig stuðningsfulltrúar brugðust við krefjandi hegðun nemenda og sambandi þeirra við nemendur almennt og starfsfólk.

Þátttakendur rannsóknarinnar voru sex og höfðu allir þá sameiginlegu reynslu að hafa starfað sem stuðningsfulltrúar í grunnskólum með nemendum sem sýndu krefjandi hegðun. Hálf-opin viðtöl voru tekin við þátttakendur og fóru þau fram í eigin persónu og með fjarfundarbúnaði. Við úrvinnslu gagna var þemagreiningu beitt og eftirfarandi þemu greind: 1) Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun, 2) yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur, 3) stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni, 4) skortur á stuðningi við krefjandi hegðun, 5) samvinna og samtal milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan og 6) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg.

Niðurstöður sýndu að þátttakendur höfðu allir upplifað krefjandi hegðun nemenda, sérstaklega hjá nemendum með einhverfu, athyglisbrest með/án ofvirkni og/eða mótþróaþrjúskuröskun. Þátttakendur töldu vanlíðan vegna umhverfis og áreitis sem nemendurnir höndluðu ekki vera orsök hegðunar þeirra. Þeir töldu þeir að mikilvægt væri að bregðast við með ró og lögðu sig fram við að eiga gott samband og samskipti við nemendur. Þátttakendum fannst vanta fræðslu um hegðun og greiningar nemenda fyrir allt starfsfólk skóla sem og leiðbeiningar um notkun gagnlegra aðferða í starfi með nemendum. Líðan þátttakenda var almennt góð en þeir þættir sem skiptu máli varðandi líðan þeirra voru aðstæður í starfi, stuðningur og samskipti við starfsfólk og fræðsla.

Af þessum niðurstöðum að dæma er mikilvægt að tryggja fræðslu og þjálfun fyrir starfsfólk skóla til að takast á við krefjandi hegðun nemenda. Stuðla þarf að góðum starfsanda þar sem er mikið álag til að auka vellíðan og úthald starfsmanna. Þá þarf að tryggja að stuðningsfulltrúar fái stuðning til að takast á við krefjandi hegðun nemenda.

Abstract

Experiences of paraprofessionals in working with students with challenging behavior

The goal of this study was to qualitatively examine paraprofessionals' experience working with students with challenging behavior as well as their work-related well-being, from a phenomenological and social constructionist perspective. The paraprofessionals' roles, responsibilities, and feelings in these situations were investigated. An examination of the amount of instruction they reported having received concerning how to address behavioral challenges, allowed for an insight into their experience. Additionally, effects of the school environment in this context, the paraprofessionals' responses to challenging behavior, and their relationships with students and school staff also were examined.

Six paraprofessionals participated in the study, all of whom worked with students with challenging behavior. Semi-structured interviews were conducted with participants and data was analyzed using thematic analysis. Themes identified included: 1) student distress as a cause of challenging behavior; 2) calm, positive communication most effective for meeting student needs; 3) paraprofessional made responsible for addressing challenging behavior and maintaining a peaceful classroom environment; 4) lack of support for addressing challenging behavior; 5) staff collaboration and communication important for well-being; and 6) importance of preparation and in-service training.

The results of the current study revealed that all participants had experienced challenging student behavior, particularly among students with autism, attention-deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder. Participants all reported believing that the students' behavior was caused by discomfort from not being able to handle environmental stressors. Participants found it important to respond calmly and reported doing their best to maintain a positive relationship and good communication with students. Further, they also expressed a desire for receiving in-service training about student behavior, diagnoses, and effective methods for working with students, for all school staff. Overall, participants reported high work-related well-being, which was affected by their job environment, professional support, communication with co-workers, and in-service training.

The present findings highlight the importance of ensuring school staff receive sufficient training in effectively addressing student behavior. In this challenging work environment, positive school staff communication also is critical for their well-being and success in providing student support.

Key words: Challenging behavior, paraprofessionals, inclusive school, well-being, communication, in-service training.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract.....	5
Efnisyfirlit	6
1 Inngangur	7
2 Fræðilegur og kenningarlegur bakgrunnur	9
2.1 Fyrirbærafræði og mótunarhyggja	9
3 Staða þekkingar	11
3.1 Þróun skóla án aðgreiningar	11
3.2 Framkvæmd skóla án aðgreiningar	12
3.3 Stuðningsfulltrúar í skóla án aðgreiningar	15
3.3.1 Staða þekkingar á Íslandi.....	15
3.3.2 Erlendar rannsóknir	21
3.4 Krefjandi hegðun nemenda í íslenskum grunnskólum	23
3.5 Viðbrögð við krefjandi hegðun og helstu greiningarflokkar.....	25
3.6 Aðferðir og úrræði.....	27
4 Markmið og tilgangur rannsókna – rannsóknarspurning	31
5 Aðferð	32
5.1 Rannsóknarsnið	32
5.2 Gagnaöflun	32
5.3 Þátttakendur.....	34
5.4 Greining gagna.....	34
5.5 Siðferðileg álitamál og gæðaviðmið	35
Heimildir	36
Viðauki A - Upplýst samþykki um þátttöku í rannsókn	43
Viðauki Á - Viðtalsrammi	44
Viðauki B - Handrit að vísindagrein	48

1 Inngangur

Í skóla án aðgreiningar sækir fjölbreytilegur nemendahópur nám og eru þarfir nemenda mismunandi. Þá skiptir máli að starfsfólk skóla búi yfir þeirri hæfni sem þarf til að skólinn standi undir væntingum og þeim skyldum sem hann á að gegna. Stuðningsfulltrúar sinna mikilvægu hlutverki í skólasamfélaginu en samkvæmt niðurstöðum rannsókna um stuðningsfulltrúa í skólum styðja þeir oft við nemendur með krefjandi hegðun og upplifa álag í sínu starfi (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Garwood o.fl., 2018; Mason o.fl., 2020). Þá hafa rannsóknir einnig bent til að þeir finni fyrir vanlíðan í starfi vegna álags (Shyman, 2010) og er það vísbending um að hlúa þurfi betur að þessari starfsstétt með stuðningi og viðeigandi fræðslu.

Í nokkrum íslenskum rannsóknum (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017) hafa stuðningsfulltrúar komið við sögu og hafa niðurstöður þeirra bent til þess að þeir styðji við nemendur með krefjandi hegðun í grunnskóla og fái sjaldan fræðslu, þjálfun eða stuðning til þess. Í þessari rannsókn er sjónum sérstaklega beint að þessu tiltekna hlutverki stuðningsfulltrúa og líðan þeirra og er hún á þann hátt öðruvísi en fyrri rannsóknir. Þá getur rannsóknin veitt dýpri innsýn í upplifun og reynslu stuðningsfulltrúanna varðandi þennan þátt starfsins og bætir við þá þekkingu sem fyrir er um stuðningsfulltrúa í grunnskólum á Íslandi.

Rannsókninni er ætlað að vekja athygli skólasamfélagsins á því hlutverki stuðningsfulltrúa að styðja við nemendur með krefjandi hegðun og hvernig skólar geti endurskoðað skólaumhverfið og stuðlað að meiri fræðslu og stuðningi fyrir stuðningsfulltrúa til að takast á við hegðun nemenda. Bætt staða stuðningsfulltrúa við að nýta sér gagnreynd vinnubrögð í þágu nemenda gæti stuðlað að góðri líðan og upplifun stuðningsfulltrúa í starfi. Þar með gætu stuðningsfulltrúar komið betur til móts við nemendur sem sýna krefjandi hegðun og möguleiki er á því að þeim nemendum vegni betur í skólanum.

Meistaraverkefnið inniheldur greinargerð (kápu) og handrit að vísindagrein sem er í viðauka (sjá viðauka B). Greinargerðinni er skipt niður í fimm kafla sem innihalda nokkra undirkafla. Í fyrsta kafla er rannsóknin og mikilvægi hennar kynnt. Í kafla tvö er fjallað um fræðileg sjónarhorn rannsókna og í kafla þrjú er farið yfir stöðu þekkingar varðandi þætti um skóla án aðgreiningar, stuðningsfulltrúa, krefjandi hegðun nemenda, viðbrögð við krefjandi hegðun og aðferðir og úrræði. Í kafla fjögur eru markmið og tilgangur rannsókna kynnt ásamt rannsóknarspurningu. Í kafla fimm er farið yfir aðferðafræði rannsóknarinnar með upplýsingum um rannsóknarsnið, þátttakendur, gagnaöflun, úrvinnslu gagna og

siðferðileg álitamál og gæðaviðmið. Í viðauka er handrit að vísindagrein sem hefur að geyma niðurstöður rannsóknar með umræðum og ályktunum (sjá viðauka B).

2 Fræðilegur og kenningarlegur bakgrunnur

Í þessum kafla fjalla ég um fyrirbærafræði og mótunarhyggju og hvernig þessar fræðilegu nálganir tengjast rannsókn minni.

2.1 Fyrirbærafræði og mótunarhyggja

Við rannsóknina nálgast ég viðfangsefnið frá sjónarhóli fyrirbærafræði ásamt mótunarhyggju. Fyrirbærafræði sem er í senn fræðigrein og aðferð er í stöðugri þróun og hægt er að finna margar útgáfur af henni. Segja má þó um hana að hún byggist meðal annars á þeim skilningi að sérhver einstaklingur sjái heiminn með sínum augum og að sýn hans mótist af fyrri reynslu og eigin túlkun á henni (Sigríður Halldórsdóttir, 2003). Husserl er álitinn faðir fyrirbærafræðinnar en hún hefur verið þróuð í gegnum tíðina af öðrum fræðimönnum eins og Heidegger, en hann þróaði hugmyndina frá því að vera heimspekileg nálgun í ákveðna aðferðafræði við rannsóknir. Fyrirbærafræði getur þótt flókin og því er ekki hlaupið að því að skilgreina hana nákvæmlega. Ég nýti meginhugmynd fyrirbærafræðinnar um að upplifun fólks af ákveðinni reynslu móti skilning þeirra á heiminum (Lawthom og Tindall, 2011) til að nálgast þátttakendur rannsóknarinnar og það sem þeir hafa að segja.

Þátttakendur rannsóknarinnar eiga það allir sameiginlegt að hafa unnið með nemendum í grunnskóla sem sýnt hafa krefjandi hegðun. Eitt af sérkennum fyrirbærafræði er að hún býður upp á tækifæri á að rannsaka fjölbreytileika manngerar reynslu (Lawthom og Tindall, 2011) og gera má ráð fyrir reynsla fólks af sama starfi geti verið ólík.

Félagsleg mótunarhyggja snýr að tengslum fólks og hvernig hugmyndir, menning og samfélag móta upplifun og skilning á fyrirbærum (Creswell, 2013). Ég set reynslu stuðningsfulltrúanna í menningarlegt og félagslegt samhengi og skoða í hvaða hugmyndir þeir leita þegar þeir gera grein fyrir reynslu sinni. Með því að ræða við stuðningsfulltrúa má heyra þeirra upplifun af því að starfa með nemendum með krefjandi hegðun og setja þá upplifun í samhengi við skólasamfélagið í heild sinni, annað starfsfólk og samband þeirra við nemendur. Líklegt er að lesið sé mismunandi í krefjandi hegðun eftir aðstæðum svo það þarf að setja hana í félagslegt og menningarlegt samhengi. Mögulega skilgreina stuðningsfulltrúar krefjandi hegðun á mismunandi hátt og geta þá útskýrt hvað hún felur í sér út frá ýmiss konar hugmyndum. Rannsakandi leitast við að skoða flókið samspil margra þátta í samfélagi og markmiðið með þessari nálgun er meðal annars að nýta niðurstöður rannsóknarinnar til að bæta það samfélag og aðstæður sem rannsóknin er unnin út frá (Creswell, 2013). Kröfur til stuðningsfulltrúa í skólasamfélaginu hafa aukist í gegnum árin og hlutverk þeirra stækkað án þess að það sé skilgreint á skýran hátt innan skólakerfisins (Clarke og Visser, 2017). Það

verður til þess að stuðningsfulltrúar geta þurft að takast á við krefjandi hegðun nemenda án þess að fá svigrúm og stuðning til þess í skólasamfélaginu.

Rannsakandi þarf að hafa í huga við framkvæmd rannsóknar og úrvinnslu hvernig hans eigin bakgrunnur mótar skilning hans á félagslegum tengslum og veruleika (Creswell, 2013). Þar sem ég hef reynslu af því að vinna sem stuðningsfulltrúi í grunnskóla þarf ég að hafa í huga hvernig minn bakgrunnur hefur áhrif á rannsóknina, framkvæmd hennar og úrvinnslu. Fyrri reynsla mín af starfinu getur haft áhrif á hvernig ég skynja félagsleg tengsl fólks og aðstæður innan skólasamfélagsins og mótar það hvernig ég túlka niðurstöðurnar. Sambönd stuðningsfulltrúanna við annað starfsfólk og nemendur geta verið öðruvísi en það sem ég upplifði sem og reynsla þeirra af stöðu innan skólasamfélagsins. Einnig er líklegt að túlkun fólks á hegðun sé mismunandi og hafði ég í huga við undirbúning, framkvæmd og úrvinnslu rannsóknar að mín upplifun er ekki endilega sú sama og þeirra.

3 Staða þekkingar

3.1 Þróun skóla án aðgreiningar

Í skýrslu um mat á skóla án aðgreiningar sem starfshópur á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins sendi frá sér árið 2015 er fjallað um sögu og þróun stefnunnar hér á landi. Stefnan um skóla án aðgreiningar er bundin í lög á Íslandi en þróun hennar hérlandis hófst eiginlega með lögum um fræðslu barna frá 1946 en þar kemur fram að grunnskólinn skuli skipuleggja starf sitt í samræmi við eðli og þarfir nemenda (lög um fræðslu barna nr. 34/1946). Árið 1974 voru sett lög um að skólanum væri skylt að koma til móts við þarfir nemenda sinna (lög um grunnskóla nr. 63/1974) og þá var yfirstjórn grunnskóla færð heim í héruð. Landinu var skipt upp í fræðsluumdæmi og stofnuð embætti fræðslustjóra sem áttu að hafa umsjón með kennslu og skólahaldi en einnig að hafa eftirlit með framkvæmd laganna og veita skólunum sérfræðiþjónustu. Á næstu árum komu fram lög og reglugerðir um sérkennslu þar sem aukin áhersla var lögð á að allir gætu sótt sinn heimaskóla og að aukið væri við þjónustu þeirra sem þurftu á sérkennslu að halda í heimaskóla sínum (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Þá undirritaði Ísland Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem tók gildi 1992. Í honum kemur fram að bannað sé að mismuna börnum og að menntun sé grunnréttindi allra barna (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 18/1992).

Stefnuna um skóla án aðgreiningar má helst tengja við Salamanca-yfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna og rammaáætlun varðandi aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir sem samþykkt var árið 1994 og gefin út í íslenskri þýðingu ári seinna af mennta- og menningarmálaráðuneytinu (UNESCO, 1995). Þar kom hugtakið *Skóli án aðgreiningar* fyrst fyrir í íslensku máli (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Salamanca-yfirlýsingin fjallar um að allir almennir skólar skuli vera fyrir öll börn, hvernig sem þau eru stödd (Dóra S. Bjarnason o.fl., 2016). Í yfirlýsingunni kemur fram að menntun sé frumréttur hvers barns og að skylt sé að gefa því kost á að ná og viðhalda viðunandi stigi menntunar. Þá er rammaáætlunin leiðarvísir um aðgerðir í málefnum nemenda með sérþarfir (UNESCO, 1995). Salamanca-yfirlýsingin var höfð til hliðsjónar við útgáfu Aðalnámskrár grunnskóla frá 1999 en stefnan um skóla án aðgreiningar var staðfest og lögfest með grunnskólalögum frá 2008 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015).

Í samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks sem Ísland undirritaði árið 2007 og var fullgiltur árið 2016 er fjallað um menntun en markmiðið með samningnum er að efla, verja og tryggja full og jöfn mannréttindi og grundvallarfrelsi fyrir allt fatlað fólk til jafns við aðra (samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 1. grein/2007). Í samningnum kemur meðal annars fram að aðildarríkin skuli viðurkenna rétt fatlaðs fólks til

menntunar og tryggja að allir hafi jöfn tækifæri. Þar kemur einnig fram að fötluðu fólki eigi að vera gert kleift að öðlast hagnýta og félagslega færni í því skyni að greiða fyrir fullri þátttöku þess, til jafns við aðra, í skólastarfi (24. grein/2007).

Í Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011 er ritað að nemendur á grunnskólastigi eigi rétt á að stunda nám í almennum grunnskólum án aðgreiningar og hafa jöfn tækifæri til náms. Þá skuli komið til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins. Í almennum hluta Aðalnámskrár frá 2011 segir að stefnt sé að fjölbreyttum viðfangsefnum og starfsháttum til að koma til móts við mismunandi námsþarfir ólíkra einstaklinga (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011) en það samræmist hugmyndum úr Salamanca-yfirlýsingunni um skóla án aðgreiningar. Í henni stendur að skólinn skuli finna leiðir til að kenna börnum á árangursríkan hátt og þróa nemendamiðaða kennsluhætti þar sem allir nemendur fá góða kennslu. Þá ætti starfsfólk að vera búið undir sjálfstæð vinnubrögð, læra að nota kunnáttu sína til að laga námsefni og kennsluaðferðir að þörfum nemenda (UNESCO, 1995). Aðalnámskráin fjallar um að í skólum þurfi að hafa fagmennsku og alúð að leiðarljósi til að koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda og til þess þurfi starfsfólk að ígrunda starf sitt reglulega, leita nýrra leiða, afla sér nýrrar þekkingar og sýna viðleitni til að læra og gera betur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

3.2 Framkvæmd skóla án aðgreiningar

Hlutverk skóla án aðgreiningar er yfirgripsmikið og í mörg horn þarf að líta. Þá skiptir máli að hafa hæft starfsfólk til að skólinn standi undir væntingum og þeim skyldum sem hann á að efna. Með aukinni fjölbreytni nemenda hefur starfsmannaflóran breyst en á árunum 2005-2012 voru þeir grunnskólanemendur sem þurftu á sérkennslu og stuðningi að halda 24-26% allra nemenda. Þá voru árið 2012 63% af þeim með formlega greiningu en annars var um aðrar ástæður að ræða eins og meðal annars nemendur með annað móðurmál en íslensku. Sérkennslan fór fram innan bekkjar (37%) og utan hans (17%) en einnig bæði innan hans og utan (40-60%) samkvæmt tölum frá árinu 2012 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Skólaárið 2019 – 2020 fékk 31,2% nemenda sérkennslu (Hagstofa Íslands, 2021) sem bendir til þess að þörf fyrir sérkennslu og stuðning hafi aukist.

Undanfarin ár hefur orðið sífellt algengara að kennarar starfi sem sérkennarar en þó er ekki gerð krafa samkvæmt kjarasamningi um sérstaka sérkennaramenntun. Sérkennurum fjölgaði úr 260 í 374 á árunum 2005-2012 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015) en árið 2019 voru þeir 474 (Hagstofa Íslands, e.d.a). Svipuð þróun hefur átt sér stað meðal stuðningsfulltrúa en frá 2003-2012 fjölgaði þeim um 19% (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Árið 2012 voru 675 stuðningsfulltrúar starfandi í grunnskólum en árið 2019 voru þeir 1161 (Hagstofa Íslands, e.d.b). Þeir eru kennurum til

aðstoðar við að sinna nemendum sem þurfa á sérstökum stuðningi að halda og er það oft og tíðum vegna krefjandi hegðunar (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015).

Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir gerði úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi árið 2016 og kom skýrsla um niðurstöður út árið 2017 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017). Úttektin fór fram meðal annars með viðtölum, heimsóknum í skóla og með netkönnun. Í þeirri skýrslu koma fram vísbendingar um það sem má betur fara í skólakerfinu og tillögur til úrbóta. Meðal þess sem kemur fram er að starfsfólki á öllum stigum menntakerfisins hefur ekki fundist það fá nægan stuðning til að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar. Þá þarf að nýta markaða stefnu ríkis og sveitarfélaga á sviði menntunar án aðgreiningar til að festa í sessi stjórnunarhætti og gæðastjórnunarhætti sem stuðla að árangursríkri framkvæmd á öllum stigum kerfisins. Stuðla þarf að samstarfi milli stofnana og starfssviða til að koma til móts við margbreytilegar þarfir allra nemenda með formlegum aðferðum. Þá þarf að koma upp gagnsæjum og formlegum aðferðum til að styðja starfsfólk á ólíkum stigum kerfisins til að starfa saman innan hvernar stofnunar og stjórnsýslustigs og milli þeirra. Skýra þarf betur einstök þrep stjórnskipunarinnar eins og vinnuferla og kerfisþætti sem stuðla að samhæfðri starfsemi hjá starfsfólki menntakerfisins. Í því sambandi er fjallað um að þurfi að efla traust milli ólíkra hópa skólasamfélagsins, auka almenna hæfni í kerfinu og að draga þurfi fram með skýrum hætti hversu vel skólastarf styrki starfsfólk og nemendur í vinnu sinni (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Þá hefur mörgu starfsfólki skóla ekki fundist það fá fullnægjandi stuðning til að ígrunda og framkvæma dagleg störf sín með menntun án aðgreiningar að leiðarljósi. Fram kemur að á öllum stigum menntakerfisins megi finna umbætur er varða innra starf skóla og kennslu og tækifæri til faglegrar starfsþróunar allra sem vinna að menntamálum og til árangursríkra samskipta starfsfólks. Þó hafa slík vinnubrögð ekki náð mikilli útbreiðslu og eru ekki orðin föst venja í skólastarfinu. Tillaga er um að styðja þurfi allt starfsfólk til að taka ábyrgð á því að komið sé til móts við þarfir allra nemenda. Kanna þarf enn frekar hvernig hægt er að efla sjálfsrýni og þróunarstarf í skólum og skólapijónustu (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Starfsfólki skóla hefur fundist núverandi reglur um fjárveitingar og ráðstöfun fjármuna ekki taka mið af sjónarmiðum um jöfnuð. Þá þótti starfsfólkinu að núverandi fjárveitingaviðmið auðveldaði þeim ekki að vinna að menntun án aðgreiningar heldur tálmaði frekar framförum á því sviði. Skoðun margra starfsmanna menntamála á vettvangi ríkis og sveitarfélaga var að til að bæta menntun án aðgreiningar geti verið mikilvægt að breyta núverandi fjárveitingum sem taka mið af greiningum á sérþörfum í námi eða fötlun. Í skýrslunni er tillaga um að á öllum stigum kerfisins verði reglur um ráðstöfun fjármuna

sveigjanlegri sem auka hæfni kerfisins til að vinna að menntun án aðgreiningar. Áhersla verði lögð á íhlutun og forvarnir og að draga úr formlegum kröfum um greiningu. Þær kröfur hafa leitt til þess að nemendur sem eiga í erfiðleikum í námi eru flokkaðir í samræmi við greinda þörf til þess að veita þeim viðeigandi aðstoð (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Fram kemur í skýrslunni að mörgum kennurum finnist þeir ekki fá nægan stuðning til að koma til móts við margbreytilegar námsþarfir nemendanna. Kennarar sem tóku þátt voru efins um að grunnmenntun þeirra gerði þeim kleift að hafa stjórn á hegðun nemendanna en rúmlega helmingi þeirra fannst það einungis eiga við að hluta til. Þá fannst ríflega fimmtungi kennara að svo væri aðeins að litlu leyti. Það var útbreidd skoðun að allt starfsfólk skóla þurfi á kennslu að halda í skólastarfi án aðgreiningar almennt, auk sérhæfðrar þjálfunar í að koma til móts við nemendur með sérþarfir í námi, og að slík þjálfun verði að teljast ómissandi fyrir alla kennara. Fulltrúar starfsfólks skóla og foreldra nefndu að bæta þurfi möguleika skóla til að nýta þjálfun starfsfólks í skólaþróunarskyni eins og fræðslu um þarfir nemenda sem glíma við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Í svörum kennaranna kom fram að um 80% þeirra höfðu hvorki hlotið formlega þjálfun í kennslu án aðgreiningar né sérkennslu en þó sinntu um 86% kennara nemendum sem hafa fengið formlegt mat og greiningu á sérþörfum í námi og/eða fötlun. Eins kom fram að yfir 70% skólastjórnenda áttu ekkert formlegt nám að baki á sviði skólastarfs án aðgreiningar. Starfsfólk í stoðþjónustu er líklegra til að hafa lokið formlegu námi í kennslu án aðgreiningar og/eða sérkennslu (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017). Niðurstöður þessa mats á skólastarfi án aðgreiningar sýna vísbendingar um að það vanti faglega þekkingu á því sviði hjá stórum hópi starfsfólks. Þá kemur fram í skýrslunni að það vanti að öllu starfsfólki sé gefinn kostur á almennri og sérhæfðri þjálfun við sitt hæfi til að tryggja að það geti brugðist við fjölbreyttum nemendahópi á sérhæfðan og jákvæðan hátt.

Eins og hefur komið fram er hlutverk skóla án aðgreiningar yfirgripsmikið og fjölbreytni bæði nemenda og starfsmanna hefur aukist. Úttekt Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar og sérþarfir veitti vísbendingar um það sem betur mætti fara og tillögur um úrbætur. Starfsfólki finnst sig vanta stuðning til að framfylgja stefnunni og fjallað er um að formlega þekkingu á sviði skóla án aðgreiningar vanti hjá starfsfólki skóla. Það er því ljóst að skóli án aðgreiningar starfar ekki á þann hátt að hann þjóni hagsmunum nemenda að öllu leyti.

3.3 Stuðningsfulltrúar í skóla án aðgreiningar

3.3.1 Staða þekkingar á Íslandi

Hér verður fjallað um stöðu þekkingar á Íslandi og gerð grein fyrir niðurstöðum úr lokaverkefnum háskólanemenda um stuðningsfulltrúa (Edda Óskarsdóttir, 2017; Elísa Ósk Línadóttir, 2018; Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018; Ragna Lára Jakobsdóttir, 2019; Þórunn Kjartansdóttir, 2016) og ritrýndum greinum um rannsóknir um nám og störf í skóla án aðgreiningar hér á landi (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009)

Samkvæmt skilgreiningu mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2015) á starfi stuðningsfulltrúa án háskólaprófs getur það falist í að aðstoða þroskaþjálfara eða kennara við ýmis störf er lúta að ráðgjöf og kennslu nemenda með líkamlegar eða andlegar hamlanir. Árið 2019 voru 1161 stuðningsfulltrúar starfandi í íslenskum grunnskólum (Hagstofa Íslands, e.d.-b) og ætla má að bakgrunnur þeirra sé misjafn. Þeir eru kennurum til aðstoðar við að sinna nemendum sem þurfa á sérstökum stuðningi að halda og er það oft og tíðum vegna krefjandi hegðunar (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015).

Í skýrslu um greiningu á störfum stuðningsfulltrúa í grunnskólum hjá Reykjavíkurborg frá 2006 kemur fram að 36% starfandi stuðningsfulltrúar voru menntaðir sem slíkir en flestir höfðu lokið grunnskóla- eða stúdentsprófi (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006). Stuðningsfulltrúanámi er ætlað að styrkja fagvitund nemenda þar sem áhersla er lögð á uppeldisfræði, fötlunarfræði, sálfræði, samskipti og listsköpun. Þá eru stuðningsfulltrúar starfandi í skólum við hlið annars starfsfólks að umönnun, uppeldi og menntun barna með sérþarfir (Borgarholtsskóli, 2017). Í lögum um grunnskóla er sérstaklega fjallað um nemendur með sérþarfir en þar stendur að nemendur eigi rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis og að nemendur með sértæka námsörðugleika, tilfinningalega eða félagslega örðugleika eigi rétt á sérstökum stuðningi (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Þá eru samkvæmt áður nefndri starfslýsingu stuðningsfulltrúar í hlutverki þess stuðnings en aðeins hluti þeirra menntaður til þess.

Í skýrslunni um greiningu á störfum stuðningsfulltrúa kom fram að hegðunarmótun var áberandi í starfinu og vann meirihluti stuðningsfulltrúa með nemendum með krefjandi hegðun daglega eða tvisvar til þrisvar í viku (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) og svipar þeim niðurstöðum til annarra rannsókna sem hafa verið gerðar hér á landi (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Elísa Ósk Línadóttir, 2018; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018; Ragna Lára Jakobsdóttir, 2019; Þórunn Kjartansdóttir, 2016).

Niðurstöður nýlegra meistararannsókna í íslenskum skólum meðal stuðningsfulltrúa benda til þess að stór hluti af starfi stuðningsfulltrúa sé að styðja við nemendur með krefjandi hegðun. Hér verður greint frá niðurstöðum nokkurra meistararannsókna sem hafa verið gerðar hérlandis um stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum (Elísa Ósk Línadóttir, 2018; Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018; Ragna Lára Jakobsdóttir, 2019; Þórunn Kjartansdóttir, 2016).

Í meistararitgerð Marthens Elvars Olsen (2018) fjallaði hann um stuðningsfulltrúa og starf þeirra í grunnskólum. Markmið rannsóknarinnar var að kanna starfslýsingu stuðningsfulltrúa og hvort stuðningsfulltrúar upplifðu starf sitt samræmast starfslýsingu sinni. Þátttakendur voru 112 stuðningsfulltrúar úr átján skólum á Norðurlandi og svöruðu þeir spurningalista um starf þeirra og starfslýsingar. Helstu niðurstöður voru að starf stuðningsfulltrúanna var í miklu samræmi við starfslýsingar og fólst það meðal annars í að veita stuðning við alla nemendur og þá sem þurftu á því að halda og voru með skilgreinda fötlun, atferlis- og/eða námsvanda. Í rannsókninni kom fram að samkvæmt starfslýsingum stuðningsfulltrúanna innihélt starf þeirra stuðning og leiðsögn við hegðun og framkomu nemenda. Þá studdu flestir þátttakendanna nemendur við félagsleg samskipti daglega bæði innan og utan kennslustofunnar. Margir stuðningsfulltrúarnir sögðust ekki hafa fengið nægilega góða kynningu eða kennslu við upphaf starfsins og upplifði tæplega helmingur sig vanta færni í agastjórn og stuðning við börn með athyglisbrest og/eða ofvirkni (Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018).

Í meistararannsókn Elísu Óskar Línadóttur (2018) um stuðningsfulltrúa kannaði hún hvernig ákveðnir starfshópar, stuðningsfulltrúar, umsjónarkennarar, sérkennarar og stjórnendur í grunnskólum skilgreindu störf stuðningsfulltrúanna. Rannsóknin var á formi spurningarkönnunar og var úrtak tekið á landsvísi úr þýði allra skóla sem voru með 250 eða fleiri nemendur. Erfitt reyndist að fá heildarmynd af fjölda einstaklinga í úrtaki en þeir voru á bilinu 132-170 og komu úr fimm kjördæmum víðs vegar um landið. Niðurstöður gáfu til kynna að starf stuðningsfulltrúa væri fjölbreytt samkvæmt fyrrnefndum starfshópum og að það fælist aðallega í að vera aðstoð fyrir nemendur, vera í leiðbeinandi hlutverki fyrir þá, gefa einstaka námsleg fyrirmæli, fylgja eftir nemendum eða nemendahópum hluta úr skóladegi og sinna gæslu í frímínútum og hádegisverðartíma. Flestir stuðningsfulltrúarnir upplifðu hlutverk sitt í starfi vera að styðja við hegðun nemenda og margir töldu sig styðja við nemendur með með tilfinningavanda og samskiptavanda. Þá studdu margir við nemendur með ADHD og röskun á einhverfurófi. Stuðningsfulltrúarnir sögðust aðallega hafa hlotið þjálfun varðandi vinnu með nemendum með hegðunarvandamál, samskiptavanda, ADHD og á einverfurófi en sjaldnar um nemendur með tilfinningavanda, þroskahömlun eða sértæka námsörðugleika (Elísa Ósk Línadóttir, 2018).

Sjónarhorn kennara og fagaðila á störf stuðningsfulltrúa kom fram í meistararannsókn Þórunnar Kjartansdóttur (2016) um stuðningsfulltrúa í skólum. Hún tók þrjú einstaklingsviðtöl og fjögur rýnihópaviðtöl við samtals þrettán einstaklinga sem störfuðu sem stuðningsfulltrúar, kennarar og fagaðilar sem höfðu umsjón með starfi stuðningsfulltrúa í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Í rannsókninni var þáttur stuðningsfulltrúa í skóla án aðgreiningar á Íslandi skoðaður og hvaða þættir stuðluðu að því að stuðningsfulltrúar nýttust vel. Einnig var kannað hvernig stuðningsfulltrúar nýttust sem stuðningsúrræði fyrir nemendur með sérþarfir. Í niðurstöðum kom fram að stuðningsfulltrúar fylgdu oft nemendum með krefjandi hegðun og að kröfur til þessa faghóps væru miklar, sérstaklega ef þeir unnu með nemendum með krefjandi hegðun. Stuðningsfulltrúar þurftu einnig að fylgja nemendum með krefjandi hegðun á erfiða staði skólans eins og mötuneyti, ganga, íþróttahús og í frímínútum. Sem dæmi um krefjandi hegðun sem voru nefnd voru skapofsaköst. Þá var nefnt að starfsfólk hlyti stundum sýnilega áverka (til dæmis bit og klór), því hafi verið skellt í jörðina og gleraugu þess brotin. Álagið á stuðningsfulltrúum sem studdu við nemendur með krefjandi hegðun var mikið og dæmi var um að eftir erfiða daga þyrftu þeir að taka sér veikindafrí daginn eftir eða fara í veikindaleyfi í lengri tíma. Stuðningsfulltrúunum fannst vanta lesefni og leiðbeiningar og að þeir hefðu ekki fengið upplýsingar um hvernig þeir áttu að gera hlutina (Þórunn Kjartansdóttir, 2016).

Meistararannsókn Rögnu Láru Jakobsdóttur (2019) um upplifun og reynslu grunnskólakennara af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun fjallaði einnig um stuðningsfulltrúa. Hún tók viðtöl við sextán starfandi umsjónarkennara í Reykjavík og eitt viðtal við skólastjóra. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru að allir kennarar höfðu reynslu af nemendum með krefjandi hegðun og töldu slíka nemendur vera í flestum eða öllum námshópum. Einhverjir kennarar í rannsókninni töldu að æskilegt væri að hafa stuðningsfulltrúa í öllum kennslustundum en að þeir kæmu að nemendum með krefjandi hegðun. Nemendur með krefjandi hegðun fengu aðstoð inn í bekk og/eða voru teknir út úr tímum, til dæmis af stuðningsfulltrúa. Fram kom í rannsókninni að kennarar töldu stuðningsfulltrúa mishæfa og því væri mikilvægt að ráða góða stuðningsfulltrúa inn í skólana, þar sem það kæmi oft í þeirra hlut að sinna erfiðustu nemendunum. Stuðningsfulltrúar væru sumir frábærir, en alls ekki allir (Ragna Lára Jakobsdóttir, 2019).

Niðurstöður fyrrnefndra meistararannsókna gefa til kynna að stuðningsfulltrúar gegni viðamiklu hlutverki í grunnskólum þegar kemur að stuðningi við nemendur og sérstaklega nemendur með krefjandi hegðun (Elísa Ósk Línadóttir, 2018; Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018; Ragna Lára Jakobsdóttir, 2019; Þórunn Kjartansdóttir, 2016). Stór hluti af starfi stuðningsfulltrúa felst í að styðja við hegðun og framkomu nemenda og hafa þeir upplifað úrræðaleyfi og fundist vanta leiðbeiningar og þjálfun til að sinna þeim nemendum sem sýna

mest krefjandi hegðunina sem og þjálfun og færni í agastjórnun (Marthen Elvar Veigarsson Olsen, 2018; Þórunn Kjartansdóttir, 2016). Þá benti stuðningsfulltrúi í rannsókn Elísu Óskar á að þeir styddu við mest krefjandi nemendurna en væru með minnstu menntunina og fengju lítinn undirbúningstíma (Elísa Ósk Línadóttir, 2018) en það samræmist því sem kennarar höfðu að segja í rannsókn Þórunnar Kjartansdóttur (2016). Kennarar sem tóku þátt töldu að það vantaði að kenna stuðningsfulltrúum um starfið og veita þeim reglulega fræðslu en einnig að stuðningsfulltrúar þyrftu að hafa einhverja menntun svo þeir vissu eitthvað um hegðunarmynstur og hvaða leiðir eru til (Þórunn Kjartansdóttir, 2016). Niðurstöður þessara meistararannsókna geta gefið vísbendingu um stöðu stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum og stutt við niðurstöður annarra íslenskra rannsókna um stuðningsfulltrúa í skóla án aðgreiningar.

Í ritrýndum greinum um rannsóknir um nám og störf í skóla án aðgreiningar á Íslandi hefur einnig verið fjallað um stuðningsfulltrúa og hlutverk þeirra og stöðu innan skóla (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Niðurstöður benda almennt til þess að hlutverk þeirra sé að styðja við nemendur með krefjandi hegðun en að þá vanti stuðning og fræðslu. Samvinna milli stuðningsfulltrúa og kennara var einnig oft og tíðum lítil en sjaldan var stuðningsfulltrúum gefinn tími til að undirbúa starf sitt með nemendum eftir að kennslu lauk (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009).

Í grein Birnu M. Svanbjörnsdóttur og félagar (2015) um nemendur, stuðningsfulltrúa og foreldra komu fram niðurstöður úr starfendarannsókn þar sem sjónum var beint að þróun starfshátta í nýjum skóla. Í skólanum var farið eftir stefnunni um Jákvæðan aga (e. *Positive discipline*) þar áhersla var lögð á að mæta mismunandi þörfum nemenda með umhyggju og virðingu. Vinna með nemendum átti að vera einstaklingsmiðuð sem þýddi heildræna skuldbindingu um kennslu og samvinnu, samræðu, ígrundun og þátttöku allra sem að skólastarfinu komu. Í rannsókninni voru stuðningsfulltrúar spurðir um ábyrgð sína í starfi og þeirra upplifun var að þeir sinntu frekar hegðun nemenda en námi og var upplifun nemenda af hlutverki stuðningsfulltrúa einnig sú sama. Hins vegar fengu sumir stuðningsfulltrúarnir ekki tækifæri til að mæta á fundi þar sem rætt var sérstaklega um agastefnuna sem skólinn fylgdi og verkfæri innan hennar því þeir voru að fylgja nemendum í öðru. Þá fannst þeim erfitt að framfylgja stefnunni og upplifðu sig skorta skilning á henni (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015).

Niðurstöður annarrar rannsóknar sýna fram á að markviss agastefna getur gagnast starfsfólki sem verkfæri og að mikilvægt er að gefa starfsfólki færi á að fræðast og taka þátt í

umræðum varðandi starfshætti vegna agamála. Grein um rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017) var um starfsfólk sem sinnti gæslu í frímínútum í tveimur grunnskólum og hafði einn viðmælandi af fjórum lokið stuðningsfulltrúanámi en annars voru hinir ófaglærðir. Í starfinu tókust þeir á við krefjandi hegðun nemenda í frímínútum en munur var á skólum hvernig var tekið á agamálum. Í öðrum skólanum var sérstök agastefna innleidd sem hafði góð áhrif á vinnulag starfsfólks og hegðun nemenda. Meiri samræming var í vinnubrögðum og nemendur vissu til hvers var ætlast af þeim. Í upphafi innleiðingar stefnunnar fékk starfsfólk góða þjálfun en eftir það var engin sérstök fræðsla fyrir nýtt starfsfólk um agastefnuna. Þá var þjálfun þeirra fyrst og fremst í höndum samstarfsmanna. Einnig kom fram að starfsfólk var misduglegt að vinna eftir stefnunni og að það komu tímabil þar sem hún var minna notuð. Til að koma til móts við þörf stuðningsfulltrúa um upplýsingamiðlun og samráð fengu þeir samráðsfundi með stjórnendum reglulega sem reyndist vel samkvæmt stuðningsfulltrúnum.

Í hinum grunnskóla rannsóknarinnar var ekki nein sérstök agastefna heldur var unnið eftir skólareglum og óskráðum munnlegum tilmælum stjórnenda sem stuðningsfulltrúarnir voru ekki vissir um að allir fengju. Tilmælin voru um að starfsfólk ætti ekki að skamma nemendurna heldur tala við þá og leiðbeina án þess að hækka róminn. Stuðningsfulltrúarnir upplifðu erfiðleika við að fylgja tilmælunum eftir úti í frímínútum og sérstaklega ef nemendur tóku ekki mark á fyrirmælum þeirra. Skólareglurnar voru hvergi sýnilegar og viðbrögð við agabrotum voru misjöfn eftir kennurum eða stjórnendum og stuðningsfulltrúar nefndu að sjálfir hefðu þeir fengið skömm í hattinn fyrir að bregðast ekki rétt við. Þá hefðu þeir ekki fengið leiðsögn eða þjálfun í agamálum eða viðbrögðum við krefjandi hegðun nemenda með sérþarfir eða á sérsamningum og olli það þeim óöryggi í starfi. Þeim fannst þessi einstaklingsmiðaða stefna ekki virka vel „úti á gólfi“.

Rannsakendur greindu niðurstöður úr sjálfsmati nemenda um líðan og einelti og báru saman við viðtöl, vettvangsathuganir og agastefnu skólanna. Niðurstöðurnar gáfu til kynna að þrátt fyrir að viðhorf stuðningsfulltrúanna til starfsins og samstarfsfólks væri jákvæðara hjá þeim sem unnu í skólanum sem fór eftir heildrænni agastefnu, virtist það ekki skila sér í betri líðan nemenda. Hins vegar mátti sjá vísbendingar um að nemendunum liði betur í hinum skólanum, sem fór ekki eftir neinni agastefnu. Þar var nálgun við nemendur einstaklingsmiðuð og fólst í að leiðbeina nemendum án þess að skamma þá og hækka róminn. Eins og greinarhöfundar nefndu þróast vinnubrögð starfsfólks skóla vegna þess að nemendahópar eru ólíkir og hegðunarvandamálin breytileg. Því getur stefna skólanna þurft að vera sveigjanleg upp að vissu marki (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017).

Í doktorsrannsókn sinni kannaði Edda Óskarsdóttir (2017) hvernig hægt væri að þróa skipulag stuðnings og sérkennslu í átt til þess að vera án aðgreiningar. Þá tók hún viðtöl við starfsfólk skóla og á meðal þeirra voru stuðningsfulltrúar. Hlutverk stuðningsfulltrúanna var meðal annars að styðja við nemendur með krefjandi hegðun en þeir fengu ekki tækifæri til að sækja fundi til að fá leiðbeiningar og kennslu. Þá upplifðu þeir að ætlast væri til að þeir vissu hvað þeir ættu að gera án þess að fá fyrirmæli eða leiðbeiningar. Eins og í rannsókn Birnu M. Svanbjörnsdóttur og félaga (2015) höfðu stuðningsfulltrúarnir ekki tíma til að funda með kennurum þar sem þeir fylgdu nemendum allan sinn vinnudag. Þá fengu þeir ekki tækifæri til að skiptast á upplýsingum eða fá ráðleggingar og hafði það áhrif á upplifun þeirra af starfinu (Edda Óskarsdóttir, 2017). Samskonar niðurstöður um skort á tækifærum til samráðs við samstarfsfólk vegna tímaleysis stuðningsfulltrúa komu í ljós í rannsókn Rannveigar Traustadóttur og Snæfríðar Þóru Egilson (2009) um stuðning við nemendur með hreyfihömlun í grunnskólum. Þá voru skilgreiningar á hlutverkum og ábyrgð stuðningsfulltrúanna ekki alltaf skýr og mátti tengja það við skort á samskiptum og samvinnu við kennara sem gat bitnað á árangri stuðnings við nemendur og kemur það heim og saman við niðurstöður fleiri rannsókna (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009).

Samskipti stuðningsfulltrúanna við samstarfsfólk og hlutverk þeirra í starfi hefur áhrif á hvernig þeir upplifa stöðu sína innan skólasamfélagsins. Sumir stuðningsfulltrúar upplifðu vanvirðingu frá kennurum og stjórnendum og skilningsleysi á þeirra starfi og starfsháttum (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017). Þá kom fram óánægja meðal kennara af því að bera ábyrgð á stuðningsfulltrúum og með vinnubrögð þeirra (Edda Óskarsdóttir, 2017). Einnig fannst kennurum vera álag af því að þurfa að tengja við ólíkar persónur stuðningsfulltrúa sem mátti að hluta til rekja til lítils tíma og tækifæra til samvinnu og samskipta (Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Skortur á samskiptum milli stuðningsfulltrúa og kennara mátti einnig rekja til þess að kennarar höfðu ekki frumkvæði að því að nálgast stuðningsfulltrúana og hafði það neikvæð áhrif á líðan þeirra og upplifðu þeir sig ekki vera velkomna (Edda Óskarsdóttir, 2017). Kennarar ráðfærðu sig ekki við stuðningsfulltrúana og mátu ekki upplýsingar þeirra eða skoðanir um nemendur mikils (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017). Þó kynntust stuðningsfulltrúar nemendum í fleiri aðstæðum en kennarar og gátu veitt mikilvægar upplýsingar um þá (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017).

Þessar niðurstöður benda til þess að stuðningsfulltrúar í grunnskólum búi við ákveðna stéttaskiptingu og virðingarleysi af hálfu samstarfsfólks síns og getur það haft áhrif á líðan

þeirra og árangur í starfi. Hlutverk í starfi getur einnig átt þátt í líðan stuðningsfulltrúa og upplifun þeirra af stöðu innan skóla en oft og tíðum var hlutverk þeirra of víðtækt og óskýrt (Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Þeim fannst verkefni sín vera of fjölbreytt en þeir áttu að ganga í hvaða störf sem var innan skólans eins og þríf á starfsdögum í stað fræðslu (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006).

Samkvæmt niðurstöðum rannsókna um stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum var hlutverk þeirra meðal annars að takast á við krefjandi hegðun nemenda. Þeir fengu sjaldnast tíma til að undirbúa starf sitt, afla sér þekkingar eða funda með samstarfsfólki sem gat haft áhrif á faglegt starf þeirra sem og líðan og öryggi í starfi. Þá upplifðu sumir stéttaskiptingu og virðingarleysi í starfi út frá samskiptum sínum við samstarfsfólk og of fjölbreyttum hlutverkum (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009).

3.3.2 Erlendar rannsóknir

Erlendar rannsóknir um stuðningsfulltrúa sýna svipaðar niðurstöður varðandi stuðning við nemendur með krefjandi hegðun. Hlutverk stuðningsfulltrúa er ekki alltaf skýrt en oftar en ekki styðja þeir nemendur með tilfinninga- og hegðunarvanda (Mason o.fl., 2020) og félagslegan vanda (Garwood o.fl., 2018). Stuðningsfulltrúar hafa upplifað að þeirra helsta verkefni væri að stýra hegðun nemenda (Blatchford o.fl., 2012), kenna nemendum félagsfærni og samskipti við jafnaldra og takast á við krefjandi hegðun þeirra (Frantz o.fl., 2020). Stuðningsfulltrúar hafa upplifað einkenni kulnunar vegna álags í vinnu (Shyman, 2010) en sérkennarar hafa sagt að þennan nemendahóp sé erfiðast að styðja (Brunsting o.fl., 2014). Þá hafa stuðningsfulltrúar sagt sig vanta þjálfun og kennslu varðandi hegðunarstjórnun (e. *behaviour management*) sem og stuðning frá kennurum (Mason o.fl., 2020; Walker, 2017).

Í umfjöllun Garwood og féлага (2018) um stuðningsfulltrúa sem styðja við nemendur með krefjandi hegðun kom fram að starfsfólk á þessu sviði sé líklegra til að upplifa einkenni kulnunar eins og tilfinningaþrot, þreytu, hlutgervingu nemenda (e. *depersonalization*) og skort á tilfinningu fyrir árangri í starfi (Brouwers og Tomic, 2016). Rannsóknir hafa verið gerðar í auknum mæli á líðan sérkennara þar sem þeir starfa með börnum með krefjandi hegðun en færri hafa beint sjónum sínum að líðan stuðningsfulltrúa. Þó starfa þeir í sama umhverfi og sérkennarar og styðja einnig við nemendur með krefjandi hegðun (Garwood o.fl., 2018). Í yfirlitsrannsókn um kulnun meðal sérkennara kom fram að þeir þættir sem

höfðu neikvæð áhrif á líðan þeirra voru meðal annars óskýrar og óraunhæfar væntingar í starfi (Brunsting o.fl., 2014) sem stuðningsfulltrúar hafa einnig upplifað (Mason o.fl., 2020; Shyman, 2010).

Í rannsókn Shyman frá 2010 meðal stuðningsfulltrúa í sérkennslu kom fram að 70% þátttakenda upplifðu tilfinningalegt þrot og var hægt að tengja það miklu álagi í vinnu. Þeir þættir sem höfðu áhrif á líðan þeirra voru meðal annars óskýrar starfslýsingar og hlutverk, streita tengd tilfinningalegu álagi, upplifun á hæfni í starfi og stuðningur frá samstarfsfólki. Óskýrt hlutverk stuðningsfulltrúa getur birst sem skortur á upplýsingum um réttindi, ábyrgð í starfi, aðferðir til að nota í starfi, stöðu og markmið. Þá þurfa stuðningsfulltrúar að laga sig að mismunandi þörfum ólíkra nemenda og starfa með kennurum sem hafa ekki allir sömu hugmyndir um hvaða hlutverki stuðningsfulltrúar eiga að gegna. Stuðningsfulltrúar sem vinna náið með nemendum í sérkennslu eru líklegir til að tengjast þeim tilfinningalega og skiptir velferð nemendanna þá persónulegu máli. Þegar nemendur eiga erfitt uppdráttar eða sýna krefjandi hegðun getur það haft áhrif á líðan stuðningsfulltrúanna og valdið þeim streitu sem fylgir þeim utan vinnunnar (Shyman, 2010).

Stuðningur samstarfsfólks hefur áhrif á líðan stuðningsfulltrúa og ef þeir upplifa skort á stuðningi geta þeir fundið fyrir óöryggi í starfi og streitu (Shyman, 2010). Í fyrrnefndri umfjöllun Garwood og félagar (2018) kom fram að stuðningsfulltrúar þurfi að finna að þeir njóti stuðnings og hafi einhvern til að leita ráða hjá. Tryggja þarf að stuðningsfulltrúar fái tíma með fagaðilum til að fá fræðslu og leiðsögn en einnig til að ræða um líðan sína í starfi. Þá ættu fagaðilar einnig að miðla til stuðningsfulltrúa ráðum til að stuðla að vellíðan þeirra og seiglu (Garwood o.fl., 2018). Í rannsókn um störf stuðningsfulltrúa hefur komið fram að skortur á stuðningi frá kennurum og samvinnu og samskiptum þeirra á milli sé vegna tíma- og kunnáttuleysis þeirra (Frantz o.fl., 2020, Mason o.fl., 2020, Walker o.fl., 2020). Stuðningsfulltrúar hafa upplifað í gegnum samskipti við kennara að þeir sjái sig ekki sem jafningja. Þá hafi þeir fundið fyrir virðingarleysi og ójöfnuði í starfi sem leiddi til þess að þeir fundu fyrir streitu eða dró úr trú þeirra á eigin hæfni í starfi. Kennarar tóku einnig eftir skorti á stuðningi við stuðningsfulltrúa frá stjórnendum skóla og að þeir fengju ekki viðeigandi fræðslu til að takast á við það sem felst í starfi með börnum með krefjandi hegðun (Frantz o.fl., 2020; Mason o.fl., 2020).

Rannsóknir um stuðningsfulltrúa hafa gefið vísbendingar um það sem má betur fara varðandi fræðslu þeirra og þjálfun. Stuðningsfulltrúar hafa oft en ekki unnið með börnum með krefjandi hegðun án þess að fá fræðslu eða þjálfun sem myndi gagnast þeim (Frantz o.fl., 2020; Mason o.fl., 2020). Rannsókn á áhrifum fræðslu fyrir stuðningsfulltrúa um inngrip fyrir nemendur með krefjandi hegðun sýndi að hún hafði jákvæð áhrif á hegðun nemenda (Walker o.fl., 2020) og styður við mikilvægi þjálfunar og fræðslu. Þá þarf að huga að því að

fræðslan gagnist stuðningsfulltrúum og að henni sé komið til skila á árangursríkan hátt. Stuðningsfulltrúar hafa gagnrýnt að fræðslan sem þeim er boðið upp á sé of einhæf en að þeir þyrftu að geta valið um mismunandi fræðslu miðað við verkefni sín og ábyrgð í starfi. Sérstaklega hafa stuðningsfulltrúar óskað eftir námskeiðum varðandi hegðunarstjórnun, stuðningsáætlanir (Mason o.fl., 2020), leiðir til að takast á við áföll nemenda (e. *trauma*), félagsfærni, mismunandi greiningar og hvernig á að takast á við árásarhegðun. Stuðningsfulltrúar hafa fjallað um hvernig fræðsluform sé líklegt til að gagnast þeim en meðal annars hafa þeir nefnt netnámskeið, sýnikennslu, beina endurgjöf og þátttöku í vinnustofum og ráðstefnum (Frantz o.fl., 2020).

Kulnun meðal starfsfólks hefur bein áhrif á nemendur en þeir eru líklegri til að eiga í tilfinningalegum, hegðunarlegum og félagslegum vanda ef þeir starfa með starfsfólki sem er í kulnun (Garwood o.fl., 2018). Samkvæmt niðurstöðum rannsókna starfa stuðningsfulltrúar í krefjandi umhverfi og eru líklegir til að finna fyrir kulnun. Því er mikilvægt að hlúa betur að þessari starfsstétt með stuðningi og viðeigandi fræðslu. Búa þarf þannig um hnútana að kennarar og stuðningsfulltrúar fái tíma til samvinnu og til að byggja upp gagnkvæmt traust. Með því er stuðlað að vellíðan bæði starfsfólks og nemenda.

3.4 Krefjandi hegðun nemenda í íslenskum grunnskólum

Krefjandi hegðun nemenda í grunnskóla hefur verið viðfangsefni íslenskra rannsókna um árabíl. Niðurstöður þeirra sýna að þessi hluti starfsins sem felst í því að vinna í grunnskóla veldur fólki áhyggjum og hefur neikvæð áhrif á starfsfólk og aðra nemendur (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Krefjandi hegðun nemenda er talin hafa aukist og starfsfólk hefur upplifað úrræðaleysi og skort á kunnáttu til að takast á við hana (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Í rannsókn um samskipti innan nemendahóps og við kennara (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014) kom í ljós að rúmlega 80% starfsfólks þurfti að fást við krefjandi hegðun vikulega og oftar, allt að daglega. Stjórnendur skóla sögðu hegðunarvandkvæði eiga helst við nemendur á miðstigi, drengi og nemendur með námsörðugleika. Almennt talaði 42% starfsfólks um að það teldi að krefjandi hegðun í kennslu væri algengari hjá nemendum sem fengju sérkennslu. Þessar niðurstöður gefa til kynna að töluvert sé um hegðunarvanda í grunnskólum og tengist það að einhverju leyti nemendum með námsörðugleika og þeim sem fá sérkennslu. Til að vinna með þennan vanda í heild þarf að rannsaka og skoða hvernig hann birtist og hvernig fólk upplifir hann.

Í rannsóknum á krefjandi hegðun barna er hegðunin skilgreind og henni lýst. Misjafnt er þó hvað fólk túlkar sem krefjandi hegðun en hún er metin eftir því hvernig og hve oft hún birtist (Papatheodorou, 2007). Í íslenskri rannsókn um áhrif virknimats á hegðun nemenda

var krefjandi hegðun skipt í truflandi eða árársarhegðun. Truflandi hegðun var skilgreind sem hreyfing, hljóðamyndun eða önnur áreiti sem trufluðu kennara og/eða samnemendur. Þá var árársarhegðun skilgreind sem ofbeldisfull eða ógnandi hegðun þar sem nemandi beitti líkamlegum styrk, raddstyrk eða orðum til að særa aðra (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011).

Í annarri íslenskri rannsókn á áhrifum krefjandi hegðunar á líðan kennara var erfiðri hegðun nemenda skipt í flokka eftir fyrirmynd Westling (2010). Flokkarnir voru mótþrói og óhlýðni, skemmdarverk, truflun, hegðun sem felur í sér brot á lögum, líkamlegt ofbeldi, sjálfskaðandi hegðun, að draga sig í hlé og forðast samskipti, félagslega óviðeigandi hegðun, endurteknar eða sjálfsörvandi hreyfingar og hótun, stríðni eða aðrar neikvæðar athugasemdir í garð annarra (Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014; Westling, 2010). Niðurstöður þeirrar rannsóknar gáfu til kynna að kennurum fannst krefjandi hegðun algeng og umfangsmikil en oftast þurftu þeir að takast á við truflun, mótþróa og óhlýðni hjá nemendum sínum (Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Kennarar töldu krefjandi hegðun hafa töluverð neikvæð áhrif á eigin líðan og starf og töldu 9 af 10 kennurum krefjandi hegðun taka stóran hluta af tíma sínum. Þá var það mat kennara í rannsókninni að krefjandi hegðun nemenda auki streitu og álag í starfi og upplifðu einhverjir þeirra einkenni kulnunar, tilfinningabrots, þreytu og þirringis.

Í meistararannsókn Rögnu Láru Jakobsdóttur (2019) kom í ljós að kennarar álitu að 15-50% umsjónarnemenda þeirra sýndu krefjandi hegðun sem að þeirra mati einkenndist af hegðunarvanda annars vegar og „verkleysi“ hins vegar. Hegðunarvandi birtist á ólíka vegu hjá nemendum en margir þeirra áttu það sameiginlegt að sýna óhlýðni, mótþróa, óæskilegt orðbragð, og ógnandi og/eða ofbeldisfulla hegðun. Samkvæmt kennurunum fór mikill tími í að sinna nemendum sem sýndu krefjandi hegðun en hún hafði mikil og truflandi áhrif á allt skólastarf. Kennurum fannst að hegðunarvandi væri sú hegðun sem reyndi mest á í starfi og væri mest krefjandi. Sumir kennarar óttuðust nemendur sína en allir kennarar í rannsókninni sögðust hafa orðið fyrir ógnandi eða ofbeldisfullri hegðun frá nemendum með hegðunarvanda og sumir sögðust verða fyrir henni næstum hvern einasta dag.

Misjafnt er eftir rannsóknum hvernig erfið eða krefjandi hegðun er skilgreind en sú hegðun sem nefnd hefur verið hér í fyrrnefndum rannsóknum telst almennt öll krefjandi og verður því eftirleiðis kölluð *krefjandi hegðun*. Starfsfólk skóla upplifir oft að hegðun nemenda sé erfið viðureignar og þrátt fyrir mismunandi flokka og skilgreiningar á hún það sameiginlegt að fólki finnst hún krefjandi. Birtingarmyndir slíkrar hegðunar eru fjölbreyttar og eflaust er misjafnt hvernig fólk upplifir hana. Líklegt er að reynsla og þekking fólks hafi áhrif á hvernig það tekst á við krefjandi hegðun nemenda sem hefur áhrif á hvernig hegðunin þróast í aðstæðunum. Meta verður hvert atvik og hvern og einn nemanda fyrir sig þar sem aðstæður nemenda og ástæða hegðunar eru mismunandi. Til að auka skilning á krefjandi hegðun

nemenda og hvers vegna hún birtist er mikilvægt að setja hana í samhengi við aðstæður og líðan nemenda.

3.5 Viðbrögð við krefjandi hegðun og helstu greiningarflokkar

Í áðurnefndri rannsókn Snæfríðar Drafnar Björgvinsdóttir og Önnu-Lindar Pétursdóttir (2014) kom í ljós að þriðjungur þátttakenda fann fyrir einkennum tilfinningaþrots og rúmlega helmingur þeirra íhugaði að hætta kennslu vegna þessa. Þá kom fram í rannsókninni að helsti stuðningurinn sem kennarar fengu varðandi krefjandi hegðun nemenda var frá öðrum kennurum eða stuðningsfulltrúum (Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Í krefjandi aðstæðum eru viðbrögð fólks oft ósjálfráð þar sem tilfinningar þess ráða för. Ef fólk upplifir að það hafi ekki stjórn á aðstæðum og finnur fyrir hræðslu eða reiði getur það brugðist sjálfkrafa við, til dæmis með því að hækka róminn (The Challenging Behaviour Foundation, 2019). Þá er oft brugðist við krefjandi hegðun með stigvaxandi refsingum þar sem markmiðið er að nemendur hætti að sýna hegðunina til að forðast neikvæðar afleiðingar (þ.e. refsingu). Ýmsir vankantar eru á þessum aðferðum sem geta komið í veg fyrir varanlegan árangur auk þess sem þær geta haft neikvæð áhrif á nemendur og líðan þeirra. Þá getur einnig krefjandi hegðun aukist frekar en hitt (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011).

Nemendur geta einnig upplifað refsingar sem ofbeldi en börn sem eru með fötlun eru líklegri en önnur til að upplifa sig verða fyrir ofbeldi (Baginsky, 2008). Þrátt fyrir að allir nemendur geti sýnt krefjandi hegðun fylgir hún oft ákveðnum fötlunum eða röskunum (Hallahan o.fl., 2014). Þá getur verið gagnlegt fyrir starfsfólk að hafa þekkingu á mismunandi greiningum sem nemendur geta haft og hvaða áhrif fötlunin eða röskunin hefur á þá. Í ársskýrslu Greiningar- og ráðgjafarstöðvar ríkisins frá 2018 má sjá yfirlit yfir flokka greininga og fjölda barna sem komu í fyrstu athugun til Greiningar- og ráðgjafastöðvarinnar (Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins, 2019). Með því að skoða yfirlitið má fá vísbendingar um einhverja þeirra greiningarflokka sem eru algengir meðal barna í grunnskólum. Á yfirlitinu kemur fram að einhverfurófsröskun var algengasta greiningin hjá börnum og unglingum (< 3 til 18 ára) eða 67%. Þá voru tal- og málþroskaröskun næstalgengustu greiningarnar eða 43%. Proskahömlun og óskilgreind þroskaröskun voru einnig á yfirlitinu en algengi þeirra greiningarflokka var undir 20% hvor. Í ársskýrslu Heilsugæslu höfuðborgarsvæðisins fyrir árið 2018 kom fram að á Þroska- og hegðunarstöð var 520 börnum vísað til nánari athugunar á því ári. Af 379 börnum sem komu í formlegt greiningarferli og/eða viðtal sama ár voru 23 börn (6%) greind með þroskafrávik og 358 börn (95%) greind með athyglisbrest með eða án ofvirkni (ADHD) og skyldar raskanir (Heilsugæsla höfuðborgarsvæðisins, 2019).

Einhverfa er röskun í taugaproska og eru einkenni hennar mismunandi eftir einstaklingum. Hún hefur áhrif á félagslegt samspil og tjáskipti einstaklinga, það er félags- og tilfinningalega gagnkvæmni (e. *reciprocity*), óyrta hegðun í félagslegu samspili og tengsl við annað fólk. Einkenni einhverfu birtast einnig sem afmörkuð, endurtekin hegðunarmynstur á borð við þörf fyrir fylgja föstum venjum. Þá geta einstaklingar með einhverfu sýnt sterk eða lítil viðbrögð við skynáreitum eins og hljóðum, áferðum, lykt eða birtu, meðal annars (American Psychiatric Association, 2013). Einstaklingar með einhverfu eru oft einnig með geðröskun af einhverju tagi sem hefur áhrif á hegðun þeirra og líðan. Rannsóknir hafa bent til þess að 70% barna og unglunga með einhverfu hafi einnig aðra geðröskun. Algengar fylgiraskanir meðal barna, unglunga og fullorðinna með einhverfu eru kvíðaröskun, athyglisbrestur með eða án ofvirkni (ADHD) og árattu- og þráhyggjuröskun. Einnig eru mótþróaþrjóscuröskun og hegðunarröskun þekktar meðal einstaklinga með einhverfu (Gjevik o.fl., 2011; Simonoff o.fl., 2008).

Rannsóknarstofa um þroska, mál og læsi vann skýrslu fyrir Mennta-og menningarmálaráðuneytið árið 2012 um stöðu barna og ungmenna með tal- og málproskaröskun. Í henni kom fram að börn og unglingar með tal- og málproskaröskun geta átt við hegðunarvandamál og andlega erfiðleika en röskunin getur verið af ólíkum toga. Hún getur skilgreinst sem sértæk málproskaröskun en einnig getur hún verið fylgjandi þroskafrávikum. Tal- og málproskaröskun getur komið upp hjá börnum sem hafa hljóðkerfisröskun, framburðarfrávik og stama meðal annars (Þingskjal nr. 865/2010-2011). Rannsóknir hafa sýnt að börn og unglingar með röskun á þessu sviði eru líklegri til að eiga í erfiðleikum hvað varðar hegðun, tilfinningar, aðlögun í skóla og félagsleg tengsl (Lindsey o.fl., 2010; Valera-Pozo o.fl., 2020). Rannsóknir hafa einnig sýnt að geð- og hegðunarraskanir séu algengar hjá börnum með þroskahömlun, sérstaklega ofvirkniröskun og hegðunarerfiðleikar, meðal annars (Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins, e.d.).

ADHD er er taugaproskaröskun og birtist sem einbeitingarerfiðleikar, ofvirkni og hvatvísi. Einbeitingarerfiðleikar lýsir sér sem erfiðleikar með að halda athygli við verkefni og að klára þau og skipulag, einkenni ofvirkni er að einstaklingur á erfitt með að vera kyrr, fiktar og talar óhóflega og hvatvísi hefur áhrif á gjörðir, það er að einstaklingurinn framkvæmir án þess að huga að afleiðingunum. Einstaklingar með ADHD geta átt við tilfinningalega erfiðleika, átt erfitt með að stýra skapi sínu og haft lágan þröskuld fyrir pirringi og gremju. Einkennin eru mismikil hjá einstaklingum og birting þeirra breytileg eftir aðstæðum en hafa hamlandi áhrif á félagslega virkni, nám og störf (American Psychiatric Association, 2013).

Um 80% barna og fullorðinna sem hafa ADHD eru með aðra fylgiröskun af geðrænum, námslegum eða þroskalegum toga (Barkley, 2019). Algeng fylgiröskun er mótþróaþrjóscuröskun en í henni felst að viðkomandi getur verið þrætugjarn, misst stjórn á

skapi sínu og átt erfitt með að eignast vini. Einnig er hegðunarröskun stundum fylgiröskun barna með ADHD en einkenni hennar eru að viðkomandi getur átt það til að brjóta reglur, sýna árásgirni gagnvart fólki eða dýrum og átt í félags- og tilfinningalegum erfiðleikum (Danforth o.fl., 2014; Eskander, 2020; Ingibjörg Karlsdóttir, 2013). Auk þess eru kvíði, þunglyndi, kækja- og kipparaskanir (Pliszka 2014), ásamt námsröskunum, til dæmis í lestri, stærðfræði og skrift, og erfiðleikum við stýrifærni (DuPaul og Langberg, 2014) mun algengari hjá börnum með ADHD en í almennu þýði barna.

Krefjandi hegðun einskorðast ekki við börn með fyrrnefndar greiningar en fyrir þau börn getur niðurstaða greiningar gefið til kynna þarfir barnsins og hvaða meðferð og íhlutun eru líklegust til að gagnast (Ingibjörg Karlsdóttir, 2013). Nokkrar aðferðir hafa verið notaðar með börnum með áðurnefndar greiningar og hafa haft jákvæðan árangur á líðan þeirra og hegðun. Félagshæfnisögur hafa verið notaðar til að kenna börnum með einhverfu og ADHD viðeigandi hegðun samhliða því að minnka krefjandi hegðun (Chan og O'Reilly, 2008; Greenway, 2018). Árangur hefur hlotist af notkun hvatningakerfa í vinnu með börnum með einhverfu til að auka viðeigandi hegðun (Short og Vital, 2021). Sjónrænn stuðningur og myndræn tjáskipti geta einnig stuðlað að bættri hegðun barna með einhverfu og aðrar raskanir sem hafa áhrif á tjáskiptafærni og samskipti (Bondy og Frost, 2001; Diamond, 2018). Sjónrænt dagskipulag getur dregið úr krefjandi hegðun barna með seinkaðan málþroska en með því eru allar athafnir fyrrsjáanlegri (Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, 2018). Oft eru þessar aðferðir notaðar saman og/eða eru hluti af öðrum heildstæðum aðferðum. Til að nemendur geti notið sín í skólanum þarf að mæta þörfum þeirra og huga að því hvaða áhrif umhverfið hefur á líðan þeirra og hegðun. Mikilvægt er að starfsfólk skóla geri sér grein fyrir að greiningar nemenda eru ekki ástæða hegðunar heldur getur hún verið birtingarmynd af áhrifum umhverfis á nemendur (Thomas og Loxley, 2007). Með því að endurskoða umhverfið og viðmót starfsfólks með þarfir allra nemenda að leiðarljósi getur það haft jákvæð áhrif á líðan nemenda og hegðun í kjölfarið.

3.6 Aðferðir og úrræði

Í skólum er misjafnt hvaða kerfi eða aðferðir starfsfólk tileinkar sér til að stuðla að góðri hegðun nemenda. Nokkur kerfi verða hér til umfjöllunar en þau hafa verið notuð í skólum hér á landi. *Uppeldi til ábyrgðar* eða uppbyggingarstefnan er stefna sem miðar að því að auka ábyrgðarkennd og sjálfstjórn hjá börnum og unglingum en þau eru þjálfuð til að ræða um tilfinningar sínar og átta sig á þörfum sínum. Vinnuaðferðum *Uppeldis til ábyrgðar* er ætlað að styðja starfsmenn skóla við að móta sér skýra stefnu varðandi agamál og samskipti (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir og Magni Hjálmarsson, 2007). Í meistararannsókn um *Uppeldi til ábyrgðar* sem var gerð í tveimur grunnskólum á Íslandi og tveimur í Kanada kom í ljós að

stjórnendur töldu sig hafa hagnýtt gildi af stjórnunaraðferðum þessarar nálgunar. Þeir upplifðu að hugmyndir og stjórnunaraðferðirnar ýttu undir færni í að taka með markvissari og uppbyggilegri hætti á agavanda (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007). Í annarri íslenskri meistararannsókn um Uppeldi til ábyrgðar kom í ljós að nemendur og kennarar létu í ljós ánægju sína með stefnuna en nemendur töluðu um að þeim liði betur og lærðu að þekkja sig og sínar þarfir (Pollý Rósa Brynjólfssdóttir, 2013).

Önnur aðferð sem notuð er í ýmsum skólum er *ART* en það stendur fyrir *Aggression Replacement Training* og er uppeldisfræðilegt þjálfunarmódel sem er byggt á gagnreyndum aðferðum í sálfræði, svo sem hugrænni atferlismeðferð. Þjálfuninni er skipt í þrjá þætti sem eru félagsfærniþjálfun, reiðistjórnun og efling siðgæðisprosa. Með kerfinu er ætlað að fyrirbyggja óæskilega (krefjandi) hegðun og kenna aðrar leiðir til að leysa samskipta-, tilfinninga- og hegðunarvanda (Goldstein o.fl., 1986). Starfsfólk skóla getur sótt námskeið í ART til að öðlast færni til að þjálfra félagsfærni, sjálfstjórn og siðferðisvitund nemenda (ART-teymið á Suðurlandi, e.d.).

Niðurstöður mats á verkefninu ART á Suðurlandi leiddu í ljós að samkvæmt skólastjórnendum, kennurum, foreldrum og börnum hafði ART þjálfun jákvæð áhrif á börn sem glímdu við tilfinninga- og hegðunarvanda og jók lífsgæði þeirra og fjölskyldna þeirra. Einnig hafði þjálfunin jákvæð áhrif á félagsfærni flestra barna en ekki aðeins þeirra með fyrrgreindan vanda sem veitti þeim aukið sjálfstraust og öryggi í samskiptum. ART þjálfun virtist skila sér í bættu bekkjar- og skólastarfi en kennarar og skólastjórnendur töldu sig vera betur í stakk búna að sinna fjölbreyttum hópi nemenda. Tekið er fram að allir þeir sem koma að umönnun og þjónustu við börn geti tileinkað sér aðferðina, óháð fagstétt og að þátttakendum matsins töldu að mikilvægt væri að sem flest starfsfólk skóla gæti beitt aðferðinni (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009).

Ein gagnreynd aðferð sem rannsóknir hafa sýnt að beri árangur er *PBS* en það stendur fyrir *positive behavior support* og er stuðningur við jákvæða hegðun. Þessi heildstæði stuðningur er notaður með öllum nemendum í skóla en mismunandi eftir þörfum. Unnið er með þriggja þrepa líkan til þess að kenna nemendum jákvæða hegðun og fyrirbyggja óæskilega hegðun þar sem hvert þrep miðast við ákveðinn hóp nemenda. Í fyrsta þrepi teljast allir nemendur og þar er meðal annars unnið með skýr fyrirmæli, skilvirkan stuðning í námi, kennslu í félagsfærni, jákvæða styrkingu, ákveðinn, sanngjarnan og leiðbeinandi aga. Í næsta þrepi fyrir ofan teljast sumir nemendur en þeir geta verið í áhættu á að sýna krefjandi hegðun og þurfa meiri stuðning. Þeir nemendur þurfa ef til vill meiri kennslu og stuðning við félagsfærni, þjálfun í sjálfstjórn og aukinn stuðning í námi. Á efsta þrepi líkansins eru fáir nemendur en þeir þurfa hvað mestan stuðning og er hann byggður á virknimati (Sprague og Golly, 2008).

Virknimat er kerfisbundið matsferli til að afla upplýsinga um bakgrunnspætti og aðstæður eða aðdraganda sem auka líkur á krefjandi hegðun, ásamt því að varpa ljósi á þær afleiðingar hegðunar sem ýta undir hana og halda henni við. Upplýsingarnar eru fengnar með óbeinum eða beinum aðferðum. Með óbeinum aðferðum er átt við viðtöl og gögn um viðkomandi til dæmis en með beinum aðferðum er ákveðin hegðun, aðdragandi hennar og afleiðingar markvisst skráðar með beinum hætti (Drasgow o.fl., 2013). Heildstæð stuðningsáætlun er byggð á niðurstöðum virknimats en með áætluninni er einblínt á jákvæð, fyrirbyggjandi inngrip til að breyta krefjandi hegðuninni (Allday o.fl., 2011).

Stuðningsáætlun felur í sér nokkra flokka inngripa sem allir hafa sitt hlutverk. Inngrip sem beinast að bakgrunnsáhrifavöldum eins og þreytu og hungri eru mikilvæg en sumum bakgrunnsáhrifavöldum er þó erfitt eða ómögulegt að breyta, svo sem veikindum og fleira. Inngrip beinast einnig að aðdraganda eða kveikju krefjandi hegðunarinnar en til dæmis má nefna verkefni sem nemandi ræður illa við. Annað inngrip felur í sér að kenna einstaklingi viðeigandi hegðun til að fá þarfir sínar uppfylltar. Þá er inngrip sem felur í sér stjórnun afleiðinga þannig að viðeigandi hegðun er styrkt með leiðum eins og hvatningarkerfi um leið og þess er gætt að óæskilega hegðunin sé ekki styrkt (Anna-Lind Pétursdóttir o.fl., 2012). Rannsóknir á Íslandi og erlendis hafa sýnt að virknimat og heildstæð stuðningsáætlun geti dregið verulega úr krefjandi hegðun nemenda og aukið viðeigandi hegðun (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Anna-Lind Pétursdóttir o.fl., 2012; Walker o.fl., 2018).

Á Íslandi hefur einnig verið unnið með heildarskólaaðferðina *SMT- skólafærni*, sem er náskyld PBS. SMT-skólafærni byggist á undirstöðuatriðum *PMTO* eða *Parent Management Training – Oregon model* og hefur gefið góða raun til að auka jákvæða hegðun nemenda og draga úr krefjandi hegðun ef marka má niðurstöður á innleiðingu hennar í grunnskólum í Hafnarfirði (Anna Björnsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir, 2009). Aðferðin *PMTO* eða *Parent Management Training – Oregon model* er meðferðarúrræði ætlað foreldrum barna með krefjandi hegðun en úrræðið er miðað við börn á leik-og grunnskólaaldri (Margrét Sigmarsdóttir o.fl., 2014) og hefur reynst árangursríkt (Sigmarsdóttir o.fl., 2015). Almennt er *PMTO* aðferð sem vísar til vinnu með foreldrum en þó hefur hún verið notuð í leik-og grunnskólum.

Grunnmenntun *PMTO* er ætluð fagfólki sem kemur að vinnu með börnum og sinnir ráðgjöf fyrir uppalendur. Markmið grunnmenntunarinnar er m.a. að efla fagfólk skóla í vinnu með nemendum sem sýna hegðunarfrávik sem getur þá leiðbeint öðru starfsfólki til hins sama en einnig foreldrum. Markmið grunnmenntunar er einnig að efla skilning á hegðunarerfiðleikum og á mælingum hegðunar og að auka færni í ráðgjöf vegna hegðunarerfiðleika. Lögð er áhersla á að viðbrögð við hegðunarfrávikum skuli vera jákvæð og markviss (Barnaverndarstofa: Miðstöð *PMTO*-Foreldrafærni, e.d.). Niðurstaða rannsóknar

um reynslu fagfólks innan skólakerfisins af PMTO grunnmenntun og áhrifum hennar á hegðunarerfiðleika barna gáfu til kynna að fagfólk í leik- og grunnskóla hafi haft gagn af grunnmenntuninni, noti aðferðirnar í starfi með börnum og veiti samstarfsfólki sínu ráðgjöf um notkun þeirra (Katrín Ösp Magnúsdóttir, 2020).

Þar sem rannsóknir hafa sýnt að krefjandi hegðun nemenda hefur áhrif á starfsfólk skóla, kennara og stuðningsfulltrúa þar á meðal (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Garwood o.fl. 2018), er mikilvægt að huga að því hvernig má vinna með þá hegðun. Mikilvægt er að nýta gagnreynd úrræði til að stuðla að bættri líðan starfsfólks og til þess að það kunni árangursríkar leiðir til að takast á við krefjandi hegðun. Þar með er hugað að velferð nemenda með úrræðum sem rannsóknir hafa sýnt að séu áhrifarík. Fyrirgreindar aðferðir og úrræði eru dæmi um það sem er stuðst við í skólum til að efla jákvæða hegðun barna og á allt starfsfólk skóla, þar á meðal stuðningsfulltrúar, að taka þátt í framkvæmd þeirra. Sjálfsagt er misjafnt hvernig skólar innleiða aðferðir sínar til að vinna með hegðun barna og hvernig og hvaða starfsfólk fær þjálfun í að beita þessum aðferðum. Stuðningsfulltrúar í íslenskum rannsóknum hafa sumir upplifað að þeir hafi ekki fengið kennslu til að takast á við krefjandi hegðun (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017).

4 Markmið og tilgangur rannsóknar – rannsóknarspurning

Markmið rannsóknar er að kanna hvernig stuðningsfulltrúar í íslenskum grunnskólum upplifa starf sitt með nemendum sem sýna krefjandi hegðun og hvernig þeim líður í sínu starfi. Sjónum var beint að hlutverki þeirra, ábyrgð og líðan í þessum aðstæðum. Með því að athuga hvort þeir hafi fengið fræðslu og kennslu í að takast á við krefjandi hegðun nemenda er hægt að fá mikilvæga innsýn í þeirra reynslu og þær hugmyndir sem hún er túlkuð út frá. Einnig var horft til hlutverks umhverfisins. Þá var sjónum beint að því hvernig stuðningsfulltrúar bregðast við krefjandi hegðun nemenda og sambandi þeirra við nemendur almennt. Niðurstöðurnar mætti nýta til að bæta stöðu stuðningsfulltrúa og stuðla að betri samskiptum þeirra við nemendur með krefjandi hegðun. Einnig er samband stuðningsfulltrúa við annað starfsfólk skoðað og því gæti skólasamfélagið í heild notið góðs af niðurstöðunum.

Með því að horfa á rannsóknina með augum fyrirbærafræði og mótunarhyggju er hægt að fá innsýn inn í hvernig hver og einn stuðningsfulltrúi upplifir sitt starf og setja þá upplifun í samhengi við samspil margra þátta í skólasamfélaginu. Einnig veitir það upplýsingar um út frá hvaða hugmyndum þeir ganga þegar þeir gera grein fyrir upplifun sinni og í hvaða gildismat og þekkingu þeir vísa.

Þá vildi ég kanna hvernig stuðningsfulltrúum líður í starfi sínu almennt, hvernig þeir upplifa ábyrgð sína varðandi nemendur með krefjandi hegðun, hvernig þeim líður ef upp koma aðstæður sem þeim finnast krefjandi, hvað þeir gera þegar upp koma erfiðar aðstæður með nemendum, hvernig þeir upplifa sjálfa sig í starfi þegar kemur að því að takast á við krefjandi hegðun og hvað þeim finnst um alla þessa þætti. Hvað myndu þeir vilja hafa öðruvísi? Með þessum spurningum og fleirum nýti ég meginhugmynd fyrirbærafræðinnar um að upplifun fólks af ákveðinni reynslu móti skilning þeirra á heiminum (þ.e. heiminum innan skólans).

Ég vildi einnig beina sjónum að félagslegum tengslum stuðningsfulltrúa í sambandi við nemendur sem sýna krefjandi hegðun. Til dæmis hvernig sambandi þeirra við nemendur er háttað, hvernig eru samskipti þeirra við kennara og annað starfsfólk, hvaðan fá stuðningsfulltrúarnir stuðning til að takast á við hlutverk sitt og hvað finnst þeim um þessi tengsl? Myndu þeir vilja hafa þau einhvern veginn öðruvísi? Í hvaða hugmyndir og þekkingu vísa þeir þegar þeir skilgreina krefjandi hegðun? Þessir þættir snúa að félagslegum tengslum stuðningsfulltrúanna og hvernig reynsla þeirra mótar hugmyndir þeirra um veruleikann, þ.e. skólasamfélagið. Með þessar hugmyndir að leiðarljósi voru viðtalsspurningar samdar sem svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hver er upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af því að starfa í grunnskólum með nemendum sem sýna krefjandi hegðun?

5 Aðferð

5.1 Rannsóknarsnið

Gögnum var safnað með eigindlegum viðtölum en með því að leyfa þátttakendum að tjá sig með eigin orðum er hægt að komast að upplifun og þeirra og reynslu af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun. Ástæða þess að ég valdi eigindlega rannsóknaraðferð er að með slíkum aðferðum er hægt að öðlast skilning á reynslu þátttakenda og setja hana í samhengi við líðan þeirra, það er, upplýsingum sem ekki er endilega hægt að sjá fyrir (Braun og Clarke, 2013). Þó ég hafi reynslu af því að vinna sem stuðningsfulltrúi með nemendum með krefjandi hegðun get ég ekki séð fyrir alla þá þætti sem aðrir stuðningsfulltrúar hafa upplifað. Þess vegna fannst mér mikilvægt að þeir fengju að tjá sig óhindrað um hvernig þeir upplifa starf sitt og gætu þá gefið innsýn í sína upplifun og reynslu.

Hlutverk mitt sem rannsakandi í eigindlegri rannsókn er að gefa þátttakendum tækifæri á að tjá sig um upplifun sína af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun og þeim áskorunum sem því fylgja. Ég hafði í huga að bakgrunnur, fyrri reynsla, kunnátta og hæfni rannsakanda hefur áhrif á hvernig hann túlkar og skilur upplýsingar (Lichtman, 2013). Ég hef starfað sem stuðningsfulltrúi í grunnskólum með nemendum með krefjandi hegðun og ég kannast við flestalla þá þætti sem koma fram í fyrri rannsóknum á þessu sviði. Ég hef einnig unnið með fólki með fötlun sem sýnir krefjandi hegðun og hefur það ef til vill haft áhrif á mig í starfi sem stuðningsfulltrúi. B.Ed. nám mitt í grunnskólakennslu hafði einnig áhrif á hvernig ég starfaði sem stuðningsfulltrúi en með því hafði ég ákveðna kunnáttu sem nýttist mér í starfi. Ég hef einnig setið námskeið í Háskóla Íslands um hegðun og líðan barna sem jók skilning minn á þessu efni. Þá er ég sjálf greind með ADHD og hef tekist á við áskoranir í skólaumhverfinu bæði sem nemandi og starfsmaður. Fyrri reynsla mín og þekking getur verið styrkleiki þar sem ég þekki vel inn á starf þátttakendanna og þær kröfur sem eru gerðar til þeirra. Ég var meðvituð um að þar sem ég þekki viðfangsefnið þetta vel gat það líka orðið til þess að ég spurði ekki endilega ákveðinna spurninga sem gátu skipt máli. Þessir þættir hafa allir áhrif á mig sem rannsakanda og hafði ég það í huga við gerð viðtalsspurninga, viðtöl og úrvinnslu gagna.

5.2 Gagnaöflun

Ég hafði samband við sex stuðningsfulltrúa í gegnum tölvupóst sem ég vissi að störfuðu eða höfðu áður starfað með nemendum í grunnskóla sem sýnt hafa krefjandi hegðun og spurði hvort þeir vildu taka þátt í þessari rannsókn en það er markmiðsúrtak (Brown og Clarke, 2013). Til þess að þátttakendur gætu svarað rannsóknarspurningunni varð þeim sjálfum að finnast þeir hafa unnið með nemendum með krefjandi hegðun og spurði ég þá að því um leið

og ég bauð þeim að taka þátt. Allir stuðningsfulltrúarnir sem ég hafði samband við samþykktu strax þátttöku í rannsókninni.

Ég tók sex hálf-opin viðtöl við þátttakendur rannsóknarinnar en þá hafði ég til hliðsjónar viðtalsramma með spurningum um upplifun og reynslu þeirra (sjá viðauka Á). Við þróun viðtalsramma tók ég mið af fræðilegri umfjöllun og stöðu þekkingar en einnig út frá eigin reynslu sem stuðningsfulltrúi í grunnskóla. Ég prófaði viðtalsrammann með einstaklingi áður en ég tók viðtölin og hafði þá tækifæri til lagfæra og bæta hann þar sem við átti. Í viðtölunum sjálfum fór ég ekki algjörlega eftir spurningalistanum heldur hafði hann til stuðnings. Spurningarnar beindust að bakgrunni þátttakenda, hlutverki í starfi, upplifun af starfinu og aðstæðum á vinnustaðnum eins og stuðningi og fræðslu. Þá spurði ég um líðan þeirra í vinnunni og hvaða þættir höfðu áhrif á hana. Ég sóttist eftir því að fá að heyra hvernig sambandi þeirra við nemendur og starfsfólk væri háttað og um hugmyndir þeirra um hegðun og viðbrögð við henni.

Í hálf-opnum viðtölum eru spurningarnar opnar til að þátttakendur geti sagt með eigin orðum frá upplifun sinni en ég sem rannsakandi tók þátt í viðtalinu eins og það væri samtal. Kosturinn við viðtöl sem þessi er að hægt er að afla mikilla og nákvæmra upplýsinga um reynslu og skoðun þátttakenda en viðtölin eru einnig sveigjanleg og lifandi. Þá gat ég spurt spurninga sem ekki voru ákveðnar fyrirfram og komu óvænt upp. Hins vegar þarf að stuðla að því að þátttakendur treysti rannsakanda fyrir upplýsingum og gæta þess að ekki sé hægt að rekja upplýsingar til þátttakenda (Braun og Clarke, 2013). Því er lýst nánar í kafla um siðferðileg álitamál.

Í undirbúningi rannsóknarinnar hafði ég það í huga að óvissuástand ríkti í samfélaginu vegna Covid 19 og því ekki víst að ég gæti hitt þátttakendurna augliti til auglits. Með aðstoð tækninnar gat ég hins vegar rætt við þátttakendur á öruggan máta og notaði til þess fjarfundabúnað Microsoft Teams. Forrit eins og Teams er hentugt til að taka viðtöl þar sem báðir einstaklingar sjá hvor annan og þá er hægt að lesa í svipbrigði og viðtalið verður persónulegra en símtal, til dæmis. Kostir þess að taka viðtöl í gegnum myndsímtöl í gegnum netið eru að viðtölin geta farið fram þar sem þátttakendur kjósa sem getur aukið þægindi þeirra og það sparar tíma og kostnað sem hefði annars farið í að komast á milli staða. Þá er auðvelt að taka viðtölin upp og vista í eigin tölvu. Hins vegar getur léleg nettenging haft áhrif á gæði viðtalanna sem er ekki alltaf hægt að sjá fyrir. Einnig þarf að biðja þátttakendur að gæta þess að verða ekki fyrir truflun á meðan viðtali stendur (Hanna og Mwale, 2017).

Ég tók fjögur viðtöl af sex með forritinu Teams og útskýrði fyrir þátttakendum áður að þeir þyrftu að vera á stað þar sem ekki er væri truflun og að viðtalið gæti tekið einhvern tíma, að minnsta kosti einn klukkutíma. Ég hitti tvo þátttakendur augliti til auglits í heimahúsi

og tók upp viðtalið í hljóðforriti í síma. Allir þátttakendurnir veittu upplýst samþykki fyrir þátttöku, þar á meðal fyrir upptöku viðtalsins.

Viðtölin fóru fram í janúar og febrúar 2021 og tók það stysta 50 mínútur en það lengsta 75 mínútur en oftast voru þau einn klukkutími. Lengd viðtalanna fór eftir hversu ítarlega þátttakendur svöruðu viðtalsspurningum en einnig hversu mikið út fyrir viðtalsrammann var farið. Eftir viðtölin afritaði ég þau orðrétt í tölvu og eyddi upptökunum að því loknu.

5.3 Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru sex stuðningsfulltrúar sem hafa starfað með nemendum með krefjandi hegðun í grunnskóla. Í eigindlegum rannsóknum er algengt þátttakendur séu valdir eftir tilgangi (markmiði rannsóknar) þar sem markmiðið er að rannsakandi öðlist innsýn og djúpan skilning á viðfangsefninu (Braun og Clarke, 2013). Til þess að fá innsýn í hvernig er að starfa sem stuðningsfulltrúi með börnum sem sýna krefjandi hegðun valdi ég þátttakendur með þessa reynslu og með því að heyra þeirra upplifun var hægt að öðlast dýpri skilning á reynslu þeirra.

Stuðningsfulltrúarnir komu frá þremur sveitarfélögum af Suðvesturlandi og var nokkur breidd í hópnum hvað varðar aldur, fyrri reynslu og menntun. Ég tók viðtöl við tvo karla og fjórar konur á aldrinum 20 til 43 ára. Þrír viðmælendanna eru starfandi í dag sem stuðningsfulltrúar, einn starfar í afleysingum og tveir eru hættir störfum. Sá viðmælandi sem hefur starfað styst sem stuðningsfulltrúi hefur starfað í nokkra mánuði en sá sem hefur starfað lengst í rúm 20 ár. Fjórir stuðningsfulltrúar voru með eða stunda menntun á þessu sviði en hinir tveir hafa stundað annarskonar nám. Til að viðhalda nafnleynd stuðningsfulltrúanna verður bakgrunni þeirra ekki lýst nánar. Stuðningsfulltrúarnir studdu oftast við nemendur með fötlun eða röskun af einhverju tagi og fór stuðningurinn fram inni í sérdeild, almennum bekk, frímínútum, matsal, list-og verkgreinastofum og íþróttum.

Stuðningsfulltrúarnir fengu eftirfarandi dulnefni svo að ekki sé hægt að rekja upplýsingar til þeirra: Tara, Birna, Selma, Valur, Halldór og Gróa.

5.4 Greining gagna

Við úrvinnslu gagna notaðist ég við þemagreiningu með hliðsjón af skrefum Braun og Clarke (2013) en hún er algeng innan eigindlegra rannsókna. Þemagreining felur í sér ákveðin skref til að vinna með gögnin að lokinni afritun. Ég hóf gagnagreininguna á því að lesa yfir viðtölin gaumgæfilega og skrá niður hugmyndir en með því komst ég nær gögnunum og merkingu þeirra. Því næst fór ég kerfisbundið yfir gögnin og bjó til kóða sem fönguðu inntak viðtalanna en kóðar eru orð eða frasar sem koma ítrekað upp í viðtölum. Þá skoðaði ég hvort greina mætti þemu sem svöruðu rannsóknarspurningunni og gerði þemakort. Loks skilgreindi ég

þemun og gaf þeim lýsandi nafn eftir inntaki þeirra. Þemun sem ég greindi út frá rannsóknarspurningunni voru eftirfarandi: 1) Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun, 2) yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur, 3) stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni, 4) skortur á stuðningi við krefjandi hegðun, 5) samvinna og samtal milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan og 6) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg.

Í lokin skrifaði ég skýrslu með greiningu og lýsandi dæmum út frá leiðbeiningum Braun og Clarke (2013) sem birtist í meðfylgjandi handriti að vísindagrein um rannsóknina.

5.5 Siðferðileg álitamál og gæðaviðmið

Við undirbúning og framkvæmd rannsóknarinnar var farið eftir siðareglum háskólanna um vísindarannsóknir (Siðareglur háskólanna um vísindarannsóknir, 2020) og send inn umsókn til þeirra þar sem fjallað var um rannsóknina. Í siðareglunum er kveðið á um upplýst samþykki og gætti ég þess að allir þátttakendur vissu hvað fólst í rannsókninni. Þátttakendurnir voru allir eldri en 18 ára og gátu sjálfir tekið ákvarðanir um þátttöku sína í rannsóknnum með upplýstum hætti, eins og lýst var í kafla 6.3.

Þar sem þátttakendur ræddu um samskipti sín við aðra einstaklinga í viðkvæmri stöðu gætti ég þess að ekki væri hægt að rekja neinar upplýsingar til ákveðinna einstaklinga, skóla eða bæjarfélaga. Í kynningu á rannsóknarniðurstöðum fjalla ég ekki um einstaka nemendur þrátt fyrir að þátttakendur ræddu um þá í viðtölum. Í kynningu á rannsóknarniðurstöðum gæti ég að reisin allra sem fjallað er um beint eða óbeint.

Trúnaður við þátttakendur og alla sem koma upp í viðtölunum er virtur. Ég gæti þess að nafnleynd þátttakenda í gegnum allt ferlið sem og skóla og bæjarfélaga þar sem þeir hafa starfað. Þá eyddi ég upptökum úr viðtölum um leið og ég hafði lokið við að afrita þau og gætti þeirra gagna vandlega á læstu svæði í tölvu.

Mögulegar takmarkanir rannsóknarinnar eru að þar sem úrtakið er markmiðsúrtak er það heldur einsleitt. Frekar er horft til upplifunar og reynslu hvers og eins þátttakanda án þess að alhæfa um stærri hóp.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla. (2011). Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013.
- Allday, R. A., Nelson, J. R. og Russel, C. S. (2011). Classroom-based functional behavioral assessment: Does the literature support high fidelity implementation? *Journal of Disability Policy Studies*, 22(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177/1044207311399380>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. útgáfa). Höfundur.
- Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir. (2009). *ART á Suðurlandi: Mat á framkvæmd og ávinningi verkefnisins*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Anna Björnsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (2009). PMTO-aðferðin: Áhrif forvarna og meðferðar við hegðunarerfiðleikum leik- og grunnskólabarna í Hafnarfirði. *Uppeldi og menntun*, 18(2), 9-28.
- Anna-Lind Pétursdóttir. (2011). Með skilning að leiðarljósi: dregið úr langvarandi hegðunarerfiðleikum með virknimati og stuðningsáætlunum. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 121-143.
- Anna-Lind Pétursdóttir, Lucinda Árnadóttir og Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir. (2012). Úr sérúrræði í almenna skólastofu. Virknimat og stuðningsáætlun sem verkfæri í skóla án aðgreiningar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. <https://skemman.is/bitstream/1946/14457/1/002.pdf>
- ART – teymið á Suðurlandi. (e.d.). *Kynning á ART*. Isart.is. <https://www.isart.is/art-og-adalnamskra-grunnskola/>
- Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. (2018). *Verkfærakista (Toolkit): Hagnýt ráð um kennslu nemenda með einhverfu*. https://www.einhverfa.is/static/files/skrar/verkfaerakista-isl.-skil-5.2_.pdf
- Baginsky, M. (2008). *Safeguarding children and schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Barkley, R. (2019). *The adverse health outcomes, economic burden, and public health implications of unmanaged attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A call to action to improve the quality of life and life expectancy of people with ADHD*. ADHD Public Health Summit. <http://www.russellbarkley.org/factsheets/Final%20ADHD%20Summit%20White%20Paper%20revised%2012-10-19.pdf>
- Barnaverndarstofa: Miðstöð PMTO-Foreldrafærni. (e.d.). *PMTO grunnmenntun*. <https://pmtto.is/fagmenntun/grunnmenntun/>
- Birna M. Svanbjörnsdóttir Allyson Macdonald og Guðmundur H. Frímansson. (2015). Views of learning and a sense of community among students, paraprofessionals and parents in developing a school culture towards a professional learning community. *Professional Development in Education* 42(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1047037>

- Blatchford P., Webster, R. og Russel, A. (2012). *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. Final report on the effective deployment of teaching assistants (EDTA) project*. Department of Psychology and Human Development Institute of Education: University of London.
<http://maximisingtas.co.uk/assets/content/edtareport-2.pdf>
- Bondy, A. Og Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5), 725-744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Borgarholtsskóli. (2017). *Stuðningsfulltrúar í skólum: Brú*. Bhs.is.
<https://www.bhs.is/namid/brautir/dreifnam/studningsfulltruar-i-skolum-bru/>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage publications.
- Brouwers, A., og Tomic, W. (2016). Job-demands, job control, social support, self-efficacy, and burnout of staff of residential children's homes. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 89-107. <http://dx.doi.org/10.7459/ept/38.1.07>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. S., og Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. <https://www.jstor.org/stable/44683943?seq=1>
- Chan, J. M. og O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405 - 409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Clarke, E. og Visser, J. (2016). Teaching assistant managing behavior: Who knows how they do it? A review of literature. *Support for Learning*, 31(4), 266-280.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12137>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Danforth, J. S., Connor, D. F. og Doerfler, L. A. (2016). The development of comorbid conduct problems in children with ADHD: An example of an integrative developmental psychopathology perspective. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 214-229.
<https://doi.org/10.1177/1087054713517546>
- Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2016). Inngangur. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnarsdóttir og Ólafur Páll Skúlason (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 6-9). Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar og Háskólaútgáfan.
- Diamond, L. L. (2018). Problem solving using visual support for young children with autism. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 106-110.
<https://doi.org/10.1177/1053451218765234>
- Drascow, E., Martin, C. A., O'Neill, R. E. og Yell, M. (2013). Functional behavioral assessments, behavior intervention plans, and the collection of data on students progress. Í M.L. Yell, N.B. Meadows, E. Drascow og J.G. Shriener (ritstjórar). *Evidence-*

- based practices for educating students with emotional and behavioral disorders* (2. útgáfa). Pearson.
- DuPaul, G. J. og Langberg, J. M. (2014). Educational impairments in children with ADHD. Í R. A. Barkley (ritstjóri), *Attention-deficit hyperactivity disorder, fourth edition: A handbook for diagnosis and treatment* (bls. 169-190). NY: Guilford Press.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 12(8).
<https://doi.org/10.7759/cureus.9521>
- Edda Óskarsdóttir. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study*. [Doktorsritgerð]. Háskóli Íslands.
- Elísa Ósk Línadóttir. (2018). *Störf stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman.
<https://skemman.is/bitstream/1946/31909/1/Sto%cc%88rf%20stu%c3%b0ningsfulltru%cc%81a%20i%cc%81%20i%cc%81slenskum%20grunnsko%cc%81lum%20-%20Eli%cc%81sa%20O%cc%81sk.pdf>
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N. og D'Agostino, S. (2020). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*.
<https://doi.org/10.1177/0271121420921237>
- Garwood, J. D., Van Loan, C. L. og Werts, M. G. (2018). Mindset of paraprofessionals serving students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 206-211. <https://doi.org/10.1177/1053451217712958>
- Gjevik E., Eldevik S., Fjæran-Granum T. og Sponhem, E. (2011). Kiddie- SADS reveals high rates of DSM-IV disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 761- 769.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-1095-7>
- Goldstein, A. P., Glick, B., Reiner, S., Zimmerman, D., Coultry, T. M. og Gold, D. (1986). Aggression replacement training: A comprehensive intervention for the acting-out delinquent. *Journal of Correctional Education*, 37, 120-126.
- Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins. (2019). *Ársskýrsla Greiningar- og ráðgjafarstöðvar ríkisins 2018*. Í Solveig Sigurðardóttir (ritstjóri).
https://www.greining.is/static/files/2019/arsskyrsla_2018_2.pdf
- Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins. (e.d.). *Proskahömlun*.
<https://www.greining.is/is/fraedsla-og-namskeid/fraedsluefni/throskahamlanir>
- Greenway, C. W. (2018). The efficacy of social stories in the classroom to reduce disruptive behaviours in children with ADHD. *Acta Psychopathologica*, 4(17).
<https://doi.org/10.4172/2469-6676.100173>

- Guðlaug Erla Gunnarsdóttir og Magni Hjálmarsson. (2007). Uppeldi til ábyrgðar: Uppbygging sjálfsaga. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*.
<http://wayback.vefsafn.is/wayback/20201017165238/https://netla.hi.is/greinar/2007/003/index.htm>
- Guðlaug Erla Gunnarsdóttir. (2007). *Forystustjórnun í grunnskólum: Hagnýting stjórnunarháttanna í anda uppeldis til ábyrgðar* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman.
<https://skemman.is/handle/1946/2018?locale=is>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Sérkennarar í grunnskólum árið 2019*.
https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=2a809cfb-e404-4f53-bd18-728ad22a1450
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Stuðningsfulltrúar í grunnskólum árið 2019*.
https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=2a809cfb-e404-4f53-bd18-728ad22a1450
- Hagstofa Íslands. (2021). *Tæpur þriðjungur grunnskólanemenda fær stuðning*.
hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/skolahald-i-grunnskolum-2019-2020/
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. og Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson.
- Hanna, P. og Mwale, S. (2017). „I'm not with you, yet i am...“: Virtual face-to-face interviews. Í V. Braun, V. Clarke og D. Grey (ritstjórar). *Collective qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.
- Heilsugæsla höfuðborgarsvæðisins. (2019). *Ársskýrsla Heilsugæslu höfuðborgarsvæðisins 2018*. <https://www.heilsugaeslan.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=54450de3-813f-11e9-9430-005056bc0bdb>
- Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller. (2017). Frímínútur í tveimur grunnskólum: Fyrirkomulag og sjónarmið starfsfólks sem sinnir gæslu nemenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/13.pdf>
- Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir. (2006). *Greining á starfi: Stuðningsfulltrúar í grunnskólum Reykjavíkur*. Menntasvið Reykjavíkurborgar.
https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/studningsfulltr_ar- lokaskyrsla.pdf
- Ingibjörg Karlsdóttir. (2013). *ADHD og farsæl skólaganga: Handbók*. Námsgagnastofnun.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur 2005-2006*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Katrín Ösp Magnúsdóttir. (2020). *Reynsla fagfólks innan skólakerfisins af PMTO grunnmenntun og áhrifum hennar á hegðunarerfiðleika barna* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman. <https://skemman.is/handle/1946/35005>
- Lawthom, R. og Tindall, C. (2011). Phenomenology. Í P. Banister, G. Bunn, E. Burman, J. Daniels, P. Duckett, D. Goodley, R. Lawthom, I. Parker, K. Runswick-Cole, J. Sixsmith, S. Smailes, C. Tindall og P. Whelan (ritstjórar). *Qualitative methods in psychology: A research guide* (2.útgáfa) (bls. 3-21). Open University Press.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage.
- Lindsey, G., Dockrell, J.E og Strand, S. (2010). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 881-828. <https://doi.org/10.1348/000709906X171127>
- Lög um fræðslu barna nr. 34/1946.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 18/1992.
- Margrét Sigmarsdóttir, Bryndís Guðmundsdóttir, Anna María Frímannsdóttir og Edda Vikar Guðmundsdóttir. (2014). *PMTO Foreldrafærni: Grunnmenntun*. Miðstöð PMTO: Foreldrafærni.
- Marthen Elvar Veigarsson Olsen. (2018). *Stuðningsfulltrúar: Starfslýsingar og störf í grunnskólum* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman. <https://skemman.is/bitstream/1946/31113/1/MA-verkefni.%20Marthen%20Olsen.pdf>
- Mason, A. R., Gunersel, A. B., Irwin, D. W., Wills, H. P., Gregory, E., An, G. Z. og Ingram, P. B. (2020). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 1(20). <https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2015). *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar: Skýrsla starfshóps*. <https://eldri.samband.is/media/skolamal/Mat-a-menntastefnu.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>
- Papatheodorou, T. (2007). Understanding challenging behaviour. Í J. Moyles (ritstjóri). *Beginning teaching, beginning learning* (bls. 221-232). Open University Press.

- Pliszka, S. R. (2014). Comorbid psychiatric disorders in children with ADHD. Í R. A. Barkley (ritstjóri), *Attention-deficit hyperactivity disorder, fourth edition: A handbook for diagnosis and treatment* (bls. 140-168). Guilford Press.
- Pollý Rósa Brynjólfssdóttir. (2013). *Reynsla Brekkuskóla af Uppbyggingarstefnunni* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman. <https://skemman.is/handle/1946/15263>
- Ragna Lára Jakobsdóttir. (2019). *Nemendur með krefjandi hegðun í grunnskóla: Upplifun og reynsla umsjónarkennara í Reykjavík* [óútgefin meistararitgerð]. Skemman. <https://skemman.is/bitstream/1946/34578/2/Ragna%20L%20a%20Jakobsd%20t%20Ed.%20lokaskil.pdf>
- Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>
- Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161–196). Háskólaútgáfan.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 1.grein/2007.
- Short, C. A og Vital, P. (2021). A systematic review of social maintenance behavior outcomes of interactive social interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(2), 108-120. <https://doi.org/10.1177/1088357621989324>
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828– 841. <https://doi.org/10.1002/pits.20507>
- Siðareglur háskólanna um vísindarannsóknir. (2020). https://www.hi.is/sites/default/files/ame18/reglur_sidanefnd_hv_5_nov_2020.pdf
- Sigmarsdóttir, M., Thorlacius, Ö., Guðmundsdóttir, E. V. og DeGarmo, D. S. (2015). Treatment effectiveness of PMTO for children's behavior problems in Iceland: Child outcomes in a nationwide randomized controlled trial. *Family Process*, 54(3), 498–517. <https://doi.org/10.1111/famp.12109>
- Sigríður Halldórsdóttir (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249-265). Háskólinn á Akureyri.
- Simonoff, E., Picles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas T. og Baird G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921- 929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>

- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2014). Erfið hegðun nemenda: áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23(2), 65-86.
- Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar. Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun*. Reynir Harðarson (þýðandi). Þjónustumiðstöð Breiðholts.
- The Challenging Behaviour Foundation. (2019). *Finding the reasons for challenging behaviour: Part 2*. <https://www.challengingbehaviour.org.uk/learning-disability-assets/02findingthecausesofchallengingbehaviourpart22019.pdf>
- UNESCO. (1995). *Salamancaýfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir: Alþjóðleg ráðstefna um menntun nemenda með sérþarfir*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Valera-Pozo, M., Androver-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sancher-Azana V. A. og Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Walker, V. L. (2017). Assessing paraprofessionals' perceived educational needs and skill level with function-based behavioral intervention. *Exceptionality*, 25(3), 157-169. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196443>
- Walker, V. L., Chung, Y. og Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1098300717718350>
- Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J. og Button, L. (2020). A meta-analysis of paraprofessional delivered interventions to address challenging behavior among students with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2). <https://doi.org/10.1177/1098300720911147>
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Þingskjal nr. 865/2010-2011. Beiðni um skýrslu frá mennta- og menningarmálaráðherra um stöðu barna og ungmenna með tal-og málþroskaröskun.
- Þórunn Kjartansdóttir. (2016). „Ég myndi ekki vilja vera án góðra stuðningsfulltrúa, það er alveg á hreinu“: þáttur stuðningsfulltrúa í menntastefnunni skóli án aðgreiningar [óútgefin meistararitgerð]. Skemman. https://skemman.is/bitstream/1946/26252/1/M.Ed._lokaverkefni_%c3%9e%c3%b3runn%20Kjartansd%c3%b3ttir.pdf

Viðauki A - Upplýst samþykki um þátttöku í rannsókn

Kæri þátttakandi:

Þakka þér fyrir að gefa þér tíma til að íhuga þátttöku í þessari rannsókn. Rannsóknin, sem ber heitið Upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun nemenda í grunnskóla, er lokaverkefni mitt til meistaragráðu í sérkennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, deild menntunar og margbreytileika. Tilgangur rannsóknar er að komast að því hvernig stuðningsfulltrúar í grunnskólum upplifa starf sitt með nemendum sem sýna krefjandi hegðun og hvernig stuðningsfulltrúunum líður í starfi sínu. Rannsóknin fer fram með viðtölum sem geta farið fram í gegnum fjarfundabúnað eða með staðfundi þátttakanda og rannsakanda. Viðtölin verða tekin upp á myndband/hljóðupptöku en upptökum verður eytt að lokinni afritun viðtala. Siðanefnd háskólanna um vísindarannsóknir hefur fjallað um rannsóknina. Í rannsókninni er farið eftir siðareglum háskólanna um vísindarannsóknir og lögum um persónuvernd nr. 90/2018. Áætlað er að þátttaka í rannsókninni taki u.þ.b. 60-90 mínútur.

Þátttaka í rannsókninni er algjörlega valfrjál. Ef þú ákveður að taka þátt er þér frjálst að hætta þátttöku á hvaða stigi rannsóknarinnar sem er, án nokkurra afleiðinga fyrir þig. Ef þú tekur þátt er þér einnig frjálst að sleppa því að svara spurningum rannsóknarinnar að hluta til eða í heild. Þátttaka í rannsókninni telst áhættulaus.

Gagnsemi niðurstaðna rannsóknarinnar fyrir stuðningsfulltrúa, annað starfsfólk skóla og nemendur er mikil og því er þátttaka fólks með reynslu af starfi stuðningsfulltrúa mikilvæg. Þess vegna óskum við eftir þátttöku þinni í rannsókninni. Algjörum trúnaði er heitið og öll skjöl rannsóknarinnar verða geymd í læstri möppu í tölvu sem er aðeins aðgengileg rannsakendum í gegnum notandanafn og lykilorð. Gætt verður að því að engar upplýsingar verði rekjanlegar til einstakra þátttakenda en dulnöfn verða notuð fyrir þátttakendur, skóla og staðarheiti. Sérstaklega skal tekið fram að ekki verður fjallað um einstaka nemendur í niðurstöðum rannsóknarinnar svo ekki verður hægt að rekja neinar upplýsingar til þeirra.

Ef upp koma spurningar hjá þátttakendum vegna rannsóknarinnar eða réttindi þeirra er þeim bent á að hafa samband við rannsakanda, Árdísi Flóru Leifsdóttur (afl2@hi.is), eða leiðbeinanda Árdísar og ábyrgðarmann rannsóknar, Bergljótu Gyðu Guðmundsdóttur, lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands (bgg@hi.is).

Ég undirritaður/undirrituð hef kynnt mér hvað felst í þátttöku í þessari rannsókn og samþykki að taka þátt í henni með undirritun minni hér fyrir neðan.

Nafn:

Dagsetning og staður:

Viðauki Á - Viðtalsrammi

Fyrirsögn Rannsóknin fjallar um upplifun og reynslu stuðningsfulltrúa af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun og hvernig stuðningsfulltrúunum líður í sínu starfi. Með viðtalinu leitast ég eftir því að fá að heyra þína upplifun og reynslu af þessari hlið starfsins og ekkert svar er rétt eða rangt. Hefur þú lesið upplýsingablaðið um rannsóknina og hvað felst í þátttöku hennar sem og þín réttindi? Ef þú vilt ekki svara einhverjum spurningum lætur þú mig vita og við sleppum þeim.

Er eitthvað sem þú vilt ræða um áður en við byrjum?

Bakgrunnsspurningar

Hver er þín menntun?

- Ef tengt sviði:
- Finnst þér hún gagnast í þínu starfi sem stuðningsfulltrúi?
- Hvernig þá?
- Varstu með þá menntun þegar þú byrjaðir að starfa sem stuðningsfulltrúi?

Hvað hefurðu unnið lengi sem stuðningsfulltrúi?/Hversu lengi vannstu sem stuðningsfulltrúi?

- Vinnurðu enn sem stuðningsfulltrúi?
- Hvaða reynslu hafðirðu áður af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun?

Hvað felst/fólst í þínu starfi sem stuðningsfulltrúi?

- Sérdeild, inni í bekk, fylgja ákveðnum einstaklingum

Hvað finnst þér/fannst jákvætt við starfið?

Hvernig upplifirðu þinn vinnustað?

- Ath með starfsmannaveltu

Varðandi nemendur

Hvernig var/er samband þitt við nemendur?

- Sérstaklega þá sem sýndu krefjandi hegðun?

Hvaða hegðun af hálfu nemenda fannst þér vera krefjandi?

Listi til viðmiðunar

truflun, mótþrói, óhlýðni, árásarhegðun, ógnandi hegðun, hótun, skemmdarverk, truflun, hegðun sem felur í sér brot á lögum, líkamlegt ofbeldi, sjálfskaðandi hegðun, að draga sig í hlé og forðast samskipti, félagslega óviðeigandi hegðun, kynferðislegt tal, endurteknar eða sjálfsörvandi hreyfingar og hótun, stríðni eða aðrar neikvæðar athugasemdir í garð annarra. Persónulegar eigur skemmdar – gleraugu, föt, sími. Stuldur.

Annað:

Sérstaklega út frá árásarhegðun:

- Hver eru þín viðbrögð við árásarhegðun nemenda?
- Hefur séð á þér líkamlega eftir árásarhegðun?

- Fannst þér þú einhvern tímann í hættu?
- Hafðirðu áður fengið leiðbeiningar eða sótt t.d. sjálfsvarnarnámskeið?
- Hvernig vinnurðu úr því eftir á? Er þér boðið að tala við einhvern?
- Hvernig líður þér eftir árásarhegðun?
- Hvernig fannst þér samstarfsfélagar þínir bregðast við eftir árásarhegðun við þig?
- Fóru einhverjir verkferlar í gang? Skráningar, fundir, leiðsögn?
- Hvernig fannst þér vera brugðist við nemandanum? Í aðstæðum og eftir á?

Krefjandi hegðun:

Hvaða hegðun var finnst þér hafa verið algengust?

Hvað fannst þér þú upplifa þessa hegðun oft? Daglega, vikulega, mánaðarlega?

Á hvaða stöðum fannst þér þessi hegðun birtast?

(Stofum, göngum, matsal, íþróttir, list- og verkgreinar, frímínútur, fleira?)

- Fylgdir þú þeim á þessa staði?

Hvað fannst þér mikill tími fara í að takast á við krefjandi hegðun nemenda?

Hvernig upplifðirðu líðan nemenda sem sýndu krefjandi hegðun?

Hvernig upplifðirðu samskipti þeirra við við annað starfsfólk?

Hvernig finnst þér krefjandi hegðun nemenda hafa áhrif á umhverfið? Aðra nemendur? Annað starfsfólk?

Hvernig bregðast aðrir nemendur við krefjandi hegðun samnemenda síns?

Af hverju heldurðu að nemendur sýni krefjandi hegðun?

- Hvaða hegðun þá og af hverju (tengja ákveðna hegðun við tilgang, greiningar, annað?)

Hefurðu fengið upplýsingar um greiningar nemenda? Telurðu að hún eigi þátt í hegðuninni?

Hvaða greiningar þekkir þú sem geta haft áhrif á krefjandi hegðun nemenda?

Hvernig finnst þér þekking á greiningu barna nýtast við að bregðast við krefjandi hegðun þeirra?

Viðbrögð við krefjandi hegðun

Hver voru almennt viðbrögð þín við krefjandi hegðun nemenda?

Hvað gerðirðu í aðstæðum sem þér finnst krefjandi?

Hvernig finnst þér rétt að bregðast við krefjandi hegðun?

Hvaðan færðu þær hugmyndir um hvernig á að bregðast við krefjandi hegðun?

- (Æska, uppeldi, skóli, tómstundir, kennarar, eigin reynsla)
- Voru þær öðruvísi en áður en þú byrjaðir að vinna sem stuðningsfulltrúi?

Hvað heldurðu að myndi gagnast þér til að takast á við krefjandi hegðun nemenda? En að takast á við hegðun almennt?

Hefurðu fengið leiðbeiningar/aðferðir frá þínum vinnustað hvernig þú átt að bregðast við krefjandi hegðun nemenda?

- Hvaða aðferðir voru það?
- Í hvaða formi? (fræðsla, námskeið, sýnikennsla, almennar leiðbeiningar)
- Hvernig gekk að beita þessum leiðbeiningum?
- Ertu sammála þessum aðferðum?

- Upplifirðu að aðrir noti líka þessar aðferðir?

Fékkstu einhverja sérstaka kennslu/þjálfun/leiðbeiningar varðandi hegðunarstjórnun almennt?

- (Heldurðu að það myndi gagnast þér?)

Hvernig finnst þér annað starfsfólk bregðast við krefjandi hegðun?

- Kennarar
- Þroskaþjálfar
- Iðjuþjálfar
- Aðrir stuðningsfulltrúar
- Aðrir?

Hefurðu einhverja sérstaka fyrirmynd frá öðrum hvernig þú átt að bregðast við krefjandi hegðun?

- Hvað starfsstétt tilheyrði viðkomandi?
- Hvaða aðferðir notaði viðkomandi?
- Nýtirðu þér þær aðferðir?

Hefurðu upplifað að annað starfsfólk bregðist ekki „rétt“ við krefjandi hegðun nemenda? Hvernig þá?

Hefurðu sjálf/-ur/-t brugðist við krefjandi hegðun nemenda með aðferðum sem þér finnst óþægilegar? Hlusta eftir: (þvingi, haldið niðri, hunsu, skammi, refsingar, andlegt ofbeldi, líkamlegt ofbeldi, eitthvað sem er skaðlegt nemendum?)

- Tengsl við annað starfsfólk
- Eigið frumkvæði
- Eigin líðan í kjölfarið
- Líðan nemanda
- Hvað gerðist eftir á?

Af hverju finnst þér það ekki vera „rétt“ viðbrögð?

Hefurðu upplifað að viðbrögð annars starfsfólks geri illt verra í aðstæðunum, að hegðunin versni? Hvernig þá?

Hefurðu brugðist sjálfkrafa við krefjandi hegðun nemenda? Gert eitthvað án þess að hugsa? Hvernig þá?

Hvernig finnst þér að ætti að vinna með krefjandi hegðun í heild sinni? Stjórnunarlega séð?

Hvaða heildstæðu aðferðir í skólum þekkirðu sem hafa áhrif á hegðun nemenda og eru notuð í þínum skóla?

- Uppeldi til ábyrgðar
- Jákvæður agi
- ART
- PBS – positive behavior support – heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun
- Virknimat – AHA skráningar
- Stuðningsáætlun
- SMT skólafærni byggt á PMTO
- PMTO
- CAT kassinn
- Félagshæfnisögur
- Þjónandi leiðsögn
- PECS
- TEACCH

Hvað felst í þeim? Hvaða leiðbeiningar fékkstu um það (námskeið, munnlegar leiðbeiningar, bækur, fl?) Hvernig finnst þér það gagnast? Hvernig finnst þér nemendur bregðast við þessum aðferðum? Notar annað starfsfólk það?

Upplifun og líðan stuðningsfulltrúa:

Hvernig líður þér almennt í vinnunni?

Hvernig leið þér þegar þú þurftir að takast á við krefjandi hegðun nemenda?

- Í aðstæðunum
- Eftir á

Hvernig upplifðirðu álagið af því að vinna með krefjandi hegðun?

- Fannst þér það öðruvísi en í annarri vinnu?

Hlusta eftir v. kulnunar (fyrri rannsóknir um kennara og kulnun)

- Þreyta á morgnana
- Píringur vegna vinnunnar
- Tilfinningalega á þrotum vegna vinnunnar
- Útbrunnin/-nn/-ð út af starfinu

V. starfs og annað starfsfólk

Hvernig kom það til að þú fórst að vinna með nemendum með krefjandi hegðun?

Þegar þú byrjaðir sem stuðningsfulltrúi – sóttistu sérstaklega eftir því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun?

Vissirðu að það væri hluti af starfinu?

Hvert er þitt hlutverk þegar kemur að því að takast á við krefjandi hegðun nemenda?

- (Hlusta eftir hlutverki og ábyrgð kennara, þroskaþjálfara, annarra v. hegðunar nemenda)
- Hver er þín ábyrgð?
- Hvernig finnst þér sú ábyrgð?

Hvernig var samband þitt við annað starfsfólk, stuðningsfulltrúa, kennara, þroskaþjálfara, iðjuþjálfara?

- Hvaðan fannst þú stuðning til að takast á við krefjandi hegðun?

Viðbótarspurningar

Þekkir þú einhvern annan, fullorðinn eða barn, sem sýnir krefjandi hegðun utan vinnunnar?

Tengsl?

- Lýsing á hegðun?

Sýndir þú krefjandi hegðun í grunnskóla?

- Hvernig þá?

Þekkir þú einhvern úr æsku sem sýndi krefjandi hegðun?

- Hvernig þá?
- Hvað gerðist þá?

Finnst þér að eitthvað annað ætti að koma fram sem við höfum ekki þegar rætt?

Viðauki B - Handrit að vísindagrein

Árdís Flóra Leifsdóttir

Nemandi við Háskóla Íslands

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir

Lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Annadís Greta Rúdólfsdóttir

Dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna við svona“

Upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun nemenda í grunnskólum

„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna við svona“

Upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun nemenda í grunnskólum

Útdráttur

Krefjandi hegðun nemenda í grunnskóla hefur verið viðfangsefni rannsókna hérlendis og erlendis og hefur hún neikvæð áhrif á líðan starfsfólks. Í þessari rannsókn var sjónum beint að upplifun og reynslu stuðningsfulltrúa af því að styðja við nemendur í grunnskólum sem sýna krefjandi hegðun. Fræðilegt sjónarhorn rannsóknarinnar er fyrirbærafræði og mótunarhyggja. Sex hálf-opin viðtöl voru tekin við stuðningsfulltrúa á Suðvesturlandi og svör þeirra greind með þemagreiningu. Þemun voru eftirfarandi: 1) Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun, 2) yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur, 3) stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni, 4) skortur á stuðningi við krefjandi hegðun, 5) samvinna og samtal milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan og 6) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg.

Niðurstöður bentu til þess að þátttakendur upplifðu að ástæða hegðunar væri vanlíðan nemenda og töldu þeir mikilvægt að bregðast við með ró. Þeir lögðu sig fram við að eiga gott samband við nemendur en fannst vanta fræðslu um hegðun og greiningar nemenda. Samskipti við samstarfsfólk og stuðningur skiptu máli fyrir líðan og úthald þátttakenda í starfi með nemendum sem sýndu krefjandi hegðun. Niðurstöðurnar bentu enn fremur til þess að efla þurfi fræðslu fyrir allt starfsfólk, stuðla að góðum starfsanda í krefjandi starfi og tryggja að stuðningsfulltrúar fái stuðning til að takast á við krefjandi hegðun nemenda.

Lykilorð: Krefjandi hegðun, stuðningsfulltrúar, skóli án aðgreiningar, líðan, samskipti, fræðsla

Inngangur

Í skóla margbreytileikans sækir fjölbreytilegur nemendahópur nám og eru þarfir nemenda mismunandi. Þá skiptir máli að starfsfólk skóla búi yfir þeirri hæfni sem þarf til að skólinn standi undir væntingum og þeim skyldum sem hann á að gegna. Stuðningsfulltrúar gegna mikilvægu hlutverki í skólasamfélaginu en þeir sinna gjarnan nemendum sem þurfa á sérstökum stuðningi að halda. Hlutverk þeirra beinist oftar en ekki að krefjandi hegðun nemenda og niðurstöður fyrri rannsókna gefa til kynna að hlúa þurfi betur að þessari starfstétt með stuðningi og viðeigandi fræðslu (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Frantz o.fl., 2020; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Mason o.fl., 2020; Shyman, 2010). Með því er stuðlað að vellíðan þeirra sem og nemenda en með viðeigandi fræðslu eru þeir líklegri til að nota gagnreyndar aðferðir í vinnu með nemendum með sérþarfir. Til að fá innsýn í upplifun og reynslu stuðningsfulltrúa í grunnskólum á Íslandi voru tekin viðtöl við stuðningsfulltrúa sem höfðu unnið í krefjandi aðstæðum með nemendum. Fræðilega hluta greinarinnar er skipt upp í kafla með umfjöllun um fræðilegt sjónarhorn, skóla án aðgreiningar, stuðningsfulltrúa, krefjandi hegðun nemenda í íslenskum grunnskólum og viðbrögð við krefjandi hegðun. Því næst er fjallað um rannsóknina sjálfa.

Fræðileg sjónarhorn

Við rannsóknina var viðfangsefnið kannað frá sjónarhóli fyrirbærafræði og mótunarhyggju. Fyrirbærafræði byggist meðal annars á þeim skilningi að sérhver einstaklingur sjái heiminn með sínum augum og að sýn hans mótist af fyrri reynslu og eigin túlkun á henni (Sigríður Halldórsdóttir, 2003). Meginhugmynd fyrirbærafræði er að upplifun fólks af ákveðinni reynslu móti skilning þess á heiminum (Lawthom og Tindall, 2011) og var stuðst við þá sýn á þátttakendur og það sem þeir höfðu að segja. Fjölbreytileiki mannlegrar reynslu er einnig sérkenni fyrirbærafræði (Lawthom og Tindall, 2011) og var kannað hvernig upplifun þátttakenda af starfi stuðningsfulltrúa var mismunandi.

Félagsleg mótunarhyggja snýr að tengslum fólks og hvernig hugmyndir, menning og samfélag móta upplifun og skilning á fyrirbærum (Creswell, 2013). Ég setti reynslu þátttakenda í menningarlegt og félagslegt samhengi og skoðaði í hvaða hugmyndir þeir leituðu þegar þeir gerðu grein fyrir reynslu sinni. Með því að ræða við stuðningsfulltrúa má heyra þeirra upplifun af því að starfa með nemendum með krefjandi hegðun og setja þá frásögn í samhengi við skólasamfélagið í heild sinni, annað starfsfólk og samband þeirra við nemendur. Rannsakandi leitaðist við að skoða flókið samspil margra þátta í samfélagi og markmiðið með þessari nálgun er meðal annars að nýta niðurstöður rannsóknarinnar til að

bæta það samfélag og aðstæður sem rannsóknin er unnin út frá (Creswell, 2013). Kröfur til stuðningsfulltrúa í skólasamfélaginu hafa aukist í gegnum árin og hlutverk þeirra stækkað án þess að það sé skilgreint á skýran hátt innan skólakerfisins (Clarke og Visser, 2017). Það verður til þess að þessi fagstétt getur þurft að takast á við krefjandi hegðun nemenda án þess að fá svigrúm og stuðning til þess í skólasamfélaginu.

Skóli án aðgreiningar

Í íslenskum grunnskólum sækir fjölbreytilegur hópur barna nám og þarf hluti þeirra á sérkennslu og stuðningi að halda. Samkvæmt tölum frá Hagstofu Íslands (2021) voru nemendur sem nutu sérkennslu eða stuðnings skólaárið 2019-2020 31,2% allra nemenda. Í lögum um grunnskóla frá 2008 kemur fram að nemendur eigi rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis. Einnig er kveðið á um að nemendur eigi rétt á sérstökum stuðningi eigi þeir við tilfinningalega eða félagslega örðugleika að etja (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Stefnan um skóla án aðgreiningar má helst tengja við Salamanca-yfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna (UNESCO, 1995) um að allir almennir skólar skuli vera fyrir öll börn, hvernig sem þau eru stödd (Dóra S. Bjarnason o.fl., 2016) en yfirlýsingin var höfð til hliðsjónar við útgáfu Aðalnámskrár grunnskóla frá 1999 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Í Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011 er fjallað um að í skólum þurfi að hafa fagmennsku og alúð að leiðarljósi til að koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda og til þess þurfi starfsfólk að ígrunda starf sitt reglulega, leita nýrra leiða, afla sér nýrrar þekkingar og sýna viðleitni til að læra og gera betur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Í skýrslu um úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar sem gerð var á Íslandi árið 2016 (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017) kom fram að starfsfólki á öllum stigum menntakerfisins hefur ekki fundist það fá nægan stuðning, fræðslu eða þjálfun til að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar með nemendum sem meðal annars glímdu við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda.

Stuðningsfulltrúar

Samkvæmt skilgreiningu mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2015) á starfi stuðningsfulltrúa án háskólaprófs getur það falist í að aðstoða þroskaþjálfara eða kennara við ýmis störf er lúta að ráðgjöf og kennslu nemenda með líkamlegar eða andlegar hamlanir. Árið 2019 voru 1161 stuðningsfulltrúar starfandi í grunnskólum (Hagstofa Íslands, 2019) og ætla má að bakgrunnur þeirra sé misjafn. Þeir eru kennurum til aðstoðar við að sinna nemendum sem þurfa á sérstökum stuðningi að halda, oft og tíðum vegna krefjandi

hegðunar (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015). Samkvæmt greiningu á störfum stuðningsfulltrúa í grunnskólum hjá Reykjavíkurborg frá 2006 voru 36% starfandi stuðningsfulltrúar menntaðir sem slíkir en flestir voru með grunnskóla- eða stúdentspróf (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006).

Niðurstöður erlendra rannsókna um stuðningsfulltrúa gefa til kynna að þeir styðji við nemendur sem sýna krefjandi hegðun en fá ekki nægan stuðning eða fræðslu til þess (Frantz o.fl., 2020, Garwood o.fl., 2018; Mason, 2020; Shyman, 2010). Hlutverk stuðningsfulltrúa er ekki alltaf skýrt en oftast en ekki styðja þeir nemendur með tilfinninga- og hegðunarvanda (Mason o.fl., 2020) og félagslegan vanda (Garwood o.fl., 2018). Stuðningsfulltrúar hafa upplifað að þeirra helsta verkefni væri að stýra hegðun nemenda (Blatchford o.fl., 2012), kenna nemendum félagsfærni og samskipti við jafnaldra og takast á við krefjandi hegðun þeirra (Frantz o.fl., 2020).

Í umfjöllun Garwood og féлага (2018) um stuðningsfulltrúa sem styðja við nemendur með krefjandi hegðun kemur fram að starfsfólk á þessu sviði sé líklegra til að upplifa einkenni kulnunar eins og tilfinningaþrot, þreytu, hlutgervingu nemenda (*e. depersonalization*) og skortur á tilfinningu fyrir árangri í starfi (Brouwers og Tomic, 2016). Þá hafa sérkennarar sagt að þennan nemendahóp sé erfiðast að styðja (Brunsting o.fl., 2014).

Í rannsókn Shyman frá 2010 um tilfinningaþrot meðal stuðningsfulltrúa í sérkennslu kom fram að 70% þátttakenda upplifðu tilfinningalegt þrot tengt miklu álagi í vinnu. Það sem hafði áhrif á líðan þeirra var meðal annars óskýrar starfslýsingar og hlutverk sem birtist sem skortur á upplýsingum um ábyrgð, aðferðum til að nota í starfi, stöðu og markmið. Streita tengd tilfinningalegu álagi hafði einnig áhrif á líðan en stuðningsfulltrúar sem vinna náið með nemendum í stuðningi eru líklegir til að tengjast þeim tilfinningalega og skiptir velferð nemendanna þá persónulegu máli. Þegar nemendur eiga erfitt uppdráttar eða sýna krefjandi hegðun getur það haft áhrif á líðan stuðningsfulltrúa og valdið þeim streitu sem fylgir þeim utan vinnunnar (Shyman, 2010). Kulnun meðal starfsfólks hefur bein áhrif á nemendur en þeir eru líklegri til að eiga í tilfinningalegum, hegðunarlegum og félagslegum vanda ef þeir starfa með starfsfólki sem er í kulnun (Garwood o.fl., 2018).

Stuðningur frá samstarfsfólki hefur áhrif á líðan stuðningsfulltrúa og ef þá skortir stuðning getur það valdið þeim óöryggi í starfi og streitu (Shyman, 2010). Stuðningsfulltrúar hafa upplifað í gegnum samskipti við kennara að þeir líti ekki á þá sem jafningja. Þá fundu þeir fyrir virðingarleysi og ójöfnuði í starfi sem leiddi til þess að þeir fundu fyrir streitu eða hafði áhrif á trú þeirra á hæfni í starfi. Kennarar tóku einnig eftir skorti á stuðningi við stuðningsfulltrúa frá stjórnendum skóla og að þeir fengju ekki viðeigandi fræðslu til að takast á við það sem felst í starfi með börnum með krefjandi hegðun (Frantz o.fl., 2020; Mason o.fl., 2020).

Stuðningsfulltrúar sem hafa unnið með börnum með krefjandi hegðun hafa ekki alltaf fengið fræðslu eða þjálfun sem þeir upplifa að gagnast þeim (Frantz o.fl., 2020; Mason o.fl., 2020). Rannsókn um áhrif fræðslu fyrir stuðningsfulltrúa um stuðning fyrir nemendur með krefjandi hegðun sýndi að fræðslan hafði jákvæð áhrif á hegðun nemenda (Walker o.fl., 2020) sem sýnir mikilvægi þess að þeir fái viðeigandi þjálfun. Þá þarf að huga að því að fræðslan gagnist stuðningsfulltrúunum og að henni sé komið til skila á árangursríkan hátt. Stuðningsfulltrúar hafa gagnrýnt að námið sem þeim er boðið upp á sé of einhæft en að þeir þyrftu að geta valið um mismunandi fræðslu miðað við verkefni og ábyrgð í starfi. Sérstaklega hafa stuðningsfulltrúar óskað eftir námskeiðum varðandi hegðunarstjórnun og stuðningsáætlanir (Mason o.fl., 2020) til að takast á við áfallasögu nemenda (*e. trauma*), félagsfærni, mismunandi greiningar og hvernig á að takast á við árásarhegðun. Stuðningsfulltrúar hafa fjallað um hvaða fræðsluform sé líklegt til að gagnast þeim en meðal annars hafa þeir nefnt netnámskeið, sýnikennslu, beina endurgjöf og þátttöku í vinnustofum og ráðstefnum (Frantz o.fl., 2020).

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar um nám og störf í skóla án aðgreiningar á Íslandi þar sem fjallað hefur verið um stuðningsfulltrúa og hlutverk og stöðu þeirra innan skólans. Niðurstöður benda til þess að hlutverk þeirra sé að styðja við nemendur með krefjandi hegðun en að þá vanti stuðning og fræðslu. Samvinna milli stuðningsfulltrúa og kennara var einnig oft og tíðum lítil en sjaldan var stuðningsfulltrúum gefinn tími til að undirbúa starf sitt með nemendum eftir að kennslu lauk (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Í skýrslu um greiningu á starfi stuðningsfulltrúa í grunnskólum Reykjavíkur (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) var fjallað um niðurstöður könnunar sem gerð var meðal starfandi stuðningsfulltrúa í Reykjavík. Þar kom fram að hegðunarmótun var áberandi í starfinu og vann meirihluti stuðningsfulltrúa með nemendum með krefjandi hegðun daglega eða tvisvar til þrisvar í viku.

Í grein Birnu M. Svanbjörnsdóttur og félagar (2015) um nemendur, stuðningsfulltrúa og foreldra koma fram niðurstöður úr starfendarannsókn þar sem sjónum var beint að þróun starfshátta í nýjum skóla. Í skólanum var farið eftir jákvæðri agastefnu þar áhersla var lögð á að mæta mismunandi þörfum nemenda með umhyggju og virðingu. Vinna með nemendum átti að vera einstaklingsmiðuð sem þýddi heildræna skuldbindingu um kennslu og samvinnu, samræðu, ígrundun og þátttöku allra sem að skólastarfinu komu. Í rannsókninni voru stuðningsfulltrúar spurðir um ábyrgð sína í starfi og þeirra upplifun var að þeir sinntu frekar hegðun nemenda en námi og var upplifun nemenda af hlutverki stuðningsfulltrúa einnig sú sama. Hins vegar fengu sumir stuðningsfulltrúarnir ekki tækifæri til að mæta á fundi þar sem

rætt var sérstaklega um agastefnuna sem skólinn fylgdi og verkfæri innan hennar því þeir voru að fylgja nemendum í öðru. Þá fannst þeim erfitt að framfylgja stefnunni og upplifðu sig skorta skilning á henni (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015).

Niðurstöður annarrar rannsóknar sýna fram á að markviss agastefna getur gagnast starfsfólki sem verkfæri og að mikilvægt er að gefa starfsfólki færi á að fræðast og taka þátt í umræðum varðandi starfshætti vegna agamála. Rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017) beindist að starfsfólki sem sinnti gæslu í frímínútum í tveimur grunnskólum og hafði einn viðmælandi af fjórum lokið stuðningsfulltrúanámi en hinir voru ófaglærðir. Í starfinu tókust þeir á við krefjandi hegðun nemenda í frímínútum en munur var milli skóla hvernig var tekið á agamálum. Í öðrum skólanum var sérstök agastefna innleidd sem hafði góð áhrif á vinnulag starfsfólks og hegðun nemenda, að mati þátttakenda. Meiri samræming var í vinnubrögðum og nemendur vissu til hvers var ætlast af þeim. Í upphafi innleiðingar stefnunnar fékk starfsfólk góða þjálfun en eftir það var engin sérstök fræðsla fyrir nýtt starfsfólk um agastefnuna. Þá var þjálfun þeirra fyrst og fremst í höndum samstarfsmanna. Einnig kom fram að starfsfólk var misduglegt að vinna eftir stefnunni og að það komu tímabil þar sem hún var minna notuð. Til að koma til móts við þörf stuðningsfulltrúa um upplýsingamiðlun og samráð fengu þeir samráðsfundi með stjórnendum reglulega sem reyndist vel samkvæmt stuðningsfulltrúunum.

Í hinum grunnskóla rannsóknarinnar var ekki nein sérstök agastefna heldur var unnið eftir skólareglum og óskráðum munnlegum tilmælum stjórnenda sem stuðningsfulltrúarnir voru ekki vissir um að allir fengju. Tilmælin voru um að starfsfólk ætti ekki að skamma nemendurna heldur tala við þá og leiðbeina án þess að hækka róminn. Stuðningsfulltrúarnir upplifðu erfiðleika við að fylgja tilmælunum eftir úti í frímínútum og sérstaklega ef nemendur tóku ekki mark á fyrirmælum þeirra. Skólareglurnar voru hvergi sýnilegar og viðbrögð við agabrotum voru misjöfn eftir kennurum eða stjórnendum og stuðningsfulltrúar nefndu að sjálfir höfðu þeir fengið skömm í hattinn fyrir að bregðast ekki rétt við. Þá höfðu þeir ekki fengið leiðsögn eða þjálfun í agamálum eða viðbrögðum við krefjandi hegðun nemenda með sérþarfir eða á sérsamningum og olli það þeim óöryggi í starfi. Þeim fannst þessi einstaklingsmiðaða stefna ekki virka vel „úti á gólfi“.

Rannsakendur greindu niðurstöður úr sjálfsmati nemenda um líðan og einelti og báru saman við viðtöl, vettvangsathuganir og agastefnu skólanna. Niðurstöðurnar gáfu til kynna að þrátt fyrir að viðhorf stuðningsfulltrúanna til starfsins og samstarfsfólks væri jákvæðara hjá þeim sem unnu í skólanum sem fór eftir heildrænni agastefnu, virtist það ekki skila sér í betri líðan nemenda. Hins vegar mátti sjá vísbendingar um að nemendum liði betur í hinum skólanum, sem fór ekki eftir neinni agastefnu. Þar var nálgun við nemendur einstaklingsmiðuð og fólst í að leiðbeina nemendum án þess að skamma þá og hækka

rómínn. Eins og greinarhöfundar nefndu þróast vinnubrögð starfsfólks skóla vegna þess að nemendahópar eru ólíkir og hegðunarvandamálin breytileg. Því getur stefna skólanna þurft að vera sveigjanleg upp að vissu marki (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017).

Í doktorsrannsókn sinni kannaði Edda Óskarsdóttir (2017) hvernig hægt væri að þróa skipulag stuðnings og sérkennslu í átt til þess að vera án aðgreiningar. Þá tók hún viðtöl við starfsfólk skóla og á meðal þeirra voru stuðningsfulltrúar. Hlutverk stuðningsfulltrúanna var meðal annars að styðja við nemendur með krefjandi hegðun en þeir fengu ekki tækifæri til að sækja fundi til að fá leiðbeiningar og kennslu. Þá upplifðu þeir að ætlast væri til að þeir vissu hvað þeir ættu að gera án þess að fá fyrirmæli eða leiðbeiningar. Eins og í rannsókn Birnu M. Svanbjörnsdóttur og félaga (2015) höfðu stuðningsfulltrúarnir ekki tíma til að funda með kennurum þar sem þeir voru að fylgja nemendum allan sinn vinnudag. Þá fengu þeir ekki tækifæri til að skiptast á upplýsingum eða fá ráðleggingar og hafði það áhrif á upplifun þeirra af starfinu (Edda Óskarsdóttir, 2017). Samskonar niðurstöður um skort á tækifærum til samráða við samstarfsfólk vegna tímaleysis stuðningsfulltrúa komu í ljós í rannsókn Rannveigar Traustadóttur og Snæfríðar Þóru Egilson (2009) um stuðning við nemendur með hreyfihömlun í grunnskólum. Þá voru skilgreiningar á hlutverkum og ábyrgð stuðningsfulltrúanna ekki alltaf skýr og mátti tengja það við skort á samskiptum og samvinnu við kennara sem gat bitnað á árangri stuðnings við nemendur og kemur það heim og saman við niðurstöður fleiri rannsókna (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009).

Samskipti stuðningsfulltrúanna við samstarfsfólk og hlutverk þeirra í starfi hefur áhrif á hvernig þeir upplifa stöðu sína innan skólasamfélagsins. Sumir stuðningsfulltrúar upplifðu vanvirðingu frá kennurum og stjórnendum og skilningsleysi á þeirra starfi og starfsháttum (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017). Þá kom fram óánægja meðal kennara af því að bera ábyrgð á stuðningsfulltrúum og af vinnubrögðum þeirra (Edda Óskarsdóttir, 2017). Einnig fannst kennurum vera álag af því að þurfa að tengja við ólíkar persónur stuðningsfulltrúa sem mátti að hluta til rekja til lítils tíma og tækifæra til samvinnu og samskipta (Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Skortur á samskiptum milli stuðningsfulltrúa og kennara mátti einnig rekja til þess að kennarar höfðu ekki frumkvæði að því að nálgast stuðningsfulltrúana og hafði það neikvæð áhrif á líðan þeirra og upplifðu þeir sig ekki vera velkomna (Edda Óskarsdóttir, 2017). Kennarar ráðfærðu sig ekki við stuðningsfulltrúana og mátu ekki upplýsingar þeirra eða skoðanir um nemendur mikils (Birna M. Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017). Þó kynntust stuðningsfulltrúar nemendum í fleiri aðstæðum en kennarar og gátu komið fram með

mikilvægar upplýsingar um þá (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017).

Þessar niðurstöður benda til þess að stuðningsfulltrúar í grunnskólum búi við ákveðna stéttaskiptingu og virðingarleysi af hálfu samstarfsfólks síns og getur það haft áhrif á líðan þeirra og árangur í starfi. Hlutverk í starfi getur einnig átt þátt líðan stuðningsfulltrúanna og upplifun þeirra af stöðu innan skóla en oft og tíðum var hlutverk þeirra of víðtækt og óskýrt (Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Þeim fannst verkefni sín vera of fjölbreytt en þeir áttu að ganga í hvaða störf sem var innan skólans eins og þrif á starfsdögum í stað fræðslu (Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006).

Samkvæmt niðurstöðum rannsókna um stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum var hlutverk þeirra meðal annars að takast á við krefjandi hegðun nemenda. Þeir fengu sjaldnast tíma til að undirbúa starf sitt, afla sér þekkingar eða funda með samstarfsfólki sem gat haft áhrif á faglegt starf þeirra sem og líðan og öryggi í starfi. Þá upplifðu sumir stéttaskiptingu og virðingarleysi í starfi út frá samskiptum sínum við samstarfsfólk og of fjölbreyttum hlutverkum (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009).

Krefjandi hegðun nemenda í íslenskum grunnskólum

Krefjandi hegðun nemenda í grunnskóla hefur verið viðfangsefni íslenskra rannsókna um árabíl og gefa niðurstöður þeirra til kynna að hún sé nokkuð algeng hér á landi. Í rannsókn um samskipti innan nemendahóps og við kennara (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014) kom í ljós að rúmlega 80% starfsfólks þurfti að fást við krefjandi hegðun vikulega og oftast, allt að daglega. Stjórnendur skóla sögðu hegðunarvandkvæði eiga helst við nemendur á miðstigi, drengi og nemendur með námsörðugleika. Almenn talaði 42% starfsfólks um að það teldi að krefjandi hegðun í kennslu væri algengari hjá nemendum sem fengu sérkennslu.

Niðurstöður annarrar íslenskrar rannsóknar um áhrif krefjandi hegðunar á líðan kennara gáfu til kynna að kennurum fannst krefjandi hegðun algeng og umfangsmikil (Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Þeir þurftu oftast að takast á við truflun, mótþróa og óhlýðni frá nemendum sínum. Kennarar töldu krefjandi hegðun hafa töluverð neikvæð áhrif á eigin líðan og að hegðunin ýtti undir streitu og álag í starfi og upplifðu einhverjir einkenni kulnunar, tilfinningaþrots, þreytu og þirringis. Í

rannsókninni kom fram að helsti stuðningurinn sem kennarar fundu varðandi krefjandi hegðun nemenda kæmi frá öðrum kennurum eða stuðningsfulltrúum.

Þrátt fyrir að allir nemendur geti sýnt krefjandi hegðun fylgir hún oft ákveðnum fötlunum eða röskunum (Hallahan o.fl., 2014). Þá getur verið gagnlegt fyrir starfsfólk að hafa þekkingu á mismunandi greiningum nemenda hvaða áhrif fötlunin eða röskunin hefur á þá. Samkvæmt yfirliti Greiningar- og ráðgjafastöðvarinnar (2019) fyrir árið 2018 var einhverfurófsröskun algengasta greiningin hjá börnum og unglingum sem þangað sóttu þjónustu og samkvæmt ársskýrslu Heilsugæslu höfuðborgarsvæðisins fyrir árið 2018 kom fram að athyglisbrestur með eða án ofvirkni (ADHD) var algengasta greiningin hjá þeim sem leituðu til þroska- og hegðunarstöðvar á því ári (Heilsugæsla höfuðborgarsvæðisins, 2019).

Einhverfa er röskun í taugaproska og eru einkenni hennar mismunandi eftir einstaklingum. Hún hefur áhrif á félagslegt samspil og tjáskipti einstaklinga, það er félagstilfinningalegt gagnkvæmni, óýrt hegðun í félagslegu samspili og tengsl við annað fólk. Einkenni einhverfu birtist einnig sem afmörkuð, endurtekin hegðunarmynstur á borð við þörf fyrir fylgja föstum venjum. Þá geta einstaklingar með einhverfu sýnt sterk viðbrögð við skynáreitum eins og hljóðum, áferðum, lykt eða birtu meðal annars. Margir einstaklingar með einhverfu hafa einnig þroskahömlun og málhömlun (American Psychiatric Association, 2013).

ADHD er er taugaproskaröskun og birtist sem erfiðleikar við einbeitingu, ofvirkni og hvatvísi. Einbeitingarerfiðleikar lýsir sér sem vandi við að halda athygli við og klára verkefni sem og erfiðleikar við skipulag. Einkenni ofvirkni er að einstaklingur á erfitt með að vera kyrr, fiktar og talar óhóflega og hvatvísi hefur áhrif á gjörðir, það er að einstaklingurinn framkvæmir án þess að huga að afleiðingunum. Einstaklingar með ADHD geta átt við tilfinningalega erfiðleika, átt erfitt með að stýra skapi sínu og haft lágan þroskuld fyrir pirringi og gremju. Einkennin eru mismikil hjá einstaklingum og birting þeirra breytileg eftir aðstæðum en hafa hamlandi áhrif á félagslega virkni, nám og störf (American Psychiatric Association, 2013).

Einstaklingar með einhverfu og ADHD geta einnig verið með mótþróaþrjóscuröskun og hegðunarröskun en í mótþróaþrjóscuröskun felst að viðkomandi getur verið þrætugjarn, misst stjórn á skapi sínu og átt erfitt með að eignast vini og einkenni hegðunarröskunar eru að viðkomandi getur átt það til að brjóta reglur, sýna árásargirni gagnvart fólki eða dýrum og átt í félags- og tilfinningalegum erfiðleikum. (Danforth o.fl., 2014; Eskander, 2020; Gjevik o.fl., 2011; Ingibjörg Karlsdóttir, 2013; Simonoff o.fl., 2008).

Krefjandi hegðun einskorðast ekki við börn með fyrrnefndar greiningar en fyrir þau börn getur niðurstaða greiningar gefið til kynna þarfir barnsins og hvaða leiðir eru líklegar til að gagnast (Ingibjörg Karlsdóttir, 2013). Til að nemendur geti notið sín í skólanum þarf að mæta

þörfum þeirra og huga að því hvaða áhrif umhverfið hefur á líðan þeirra og hegðun. Mikilvægt er að starfsfólk skóla geri sér grein fyrir að greiningar nemenda eru ekki ástæða hegðunar heldur getur hún verið birtingarmynd af áhrifum umhverfis á nemendur (Thomas og Loxley, 2007). Með því að endurskoða umhverfið og viðmót starfsfólks með þarfir allra nemenda að leiðarljósi getur það haft jákvæð áhrif á líðan nemenda og hegðun í kjölfarið.

Viðbrögð við krefjandi hegðun

Í krefjandi aðstæðum eru viðbrögð fólks oft sjálfkrafa þar sem tilfinningar þess ráða för. Ef fólk telur sig ekki hafa stjórn á aðstæðum og finnur fyrir hræðslu eða reiði getur það brugðist við ósjálfrátt, til dæmis með því að hækka róminn (The Challenging Behaviour Foundation, 2019). Þá er oft tekist á við krefjandi hegðun með stigvaxandi refsingum þar sem markmiðið er að nemendur hætti að sýna krefjandi hegðun til að forðast neikvæðar afleiðingar. Þessar aðferðir geta hins vegar komið í veg fyrir varanlegan árangur og jafnvel haft neikvæð áhrif á nemendur og líðan þeirra, oft á þann veg að krefjandi hegðun eykst frekar en hitt (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011). Nemendur geta einnig upplifað refsingar sem ofbeldi en börn sem eru með fötlun eru líklegri en önnur til að upplifa sig verða fyrir ofbeldi (Baginsky, 2008). Þá getur verið gagnlegt að starfsfólk skóla þekki gagnreyndar aðferðir til að takast á við krefjandi hegðun nemenda til að stuðla að vellíðan og velferð þeirra.

Til eru árangursríkar aðferðir sem notaðar hafa verið með börnum með einhverfu, ADHD og aðrar greiningar til að draga úr krefjandi hegðun. Félagshæfnisögur hafa verið notaðar til að kenna börnum með einhverfu og ADHD viðeigandi hegðun samhliða því að minnka krefjandi hegðun (Chan og O'Reilly, 2008; Greenway, 2018). Árangur hefur hlotist af notkun hvatningarkerfa í vinnu með börnum með einhverfu til styrkja jákvæða hegðun og draga úr þeirri óæskilegu (Short og Vital, 2021). Sjónrænn stuðningur og myndræn tjáskipti geta einnig stuðlað að bættri hegðun barna með einhverfu og aðrar raskanir sem hafa áhrif á tjáskiptafærni og samskipti (Bondy og Frost, 2001; Diamond, 2018). Sjónrænt dagskipulag getur til dæmis dregið úr krefjandi hegðun barna með seinkaðan málþroska en með því eru allar athafnir fyrirsjáanlegri (Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, 2018). Oft eru þessar aðferðir notaðar saman og/eða eru hluti af öðrum heildstæðum aðferðum.

Fyrrgreindar aðferðir hafa borið árangur með nemendum með ákveðnar greiningar en geta einnig nýst með öðrum nemendum til að fyrirbyggja eða takast á við krefjandi hegðun. Þá kann að vera gagnlegt að komast að orsök hegðunar með framkvæmd virknimats en þá er aflað upplýsinga um bakgrunnspætti og aðstæður eða aðdraganda sem auka líkur á krefjandi hegðun, ásamt því að varpa ljósi á þær afleiðingar hegðunar sem ýta undir hana og halda henni við (Drasgow o.fl., 2013). Gerð er heildstæð stuðningsáætlun sem byggð er á

niðurstöðum virknimats en með henni er einblínt á jákvæð, fyrirbyggjandi inngríp til að breyta krefjandi hegðuninni (Allday o.fl., 2011). Virknimat er einnig hluti af gagnreyndri aðferð sem heitir PBS (e. positive behavior support) og er heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun fyrir alla nemendur. Stuðningurinn er þrepaskiptur og fer eftir þörfum nemenda hversu mikill hann er. Á fyrsta þrepi PBS teljast allir nemendur og þar er unnið að því að stuðla að almennri jákvæðri hegðun og á öðru þrepi eru nemendur sem eru í áhættu á að sýna krefjandi hegðun og þurfa meiri stuðning. Á þriðja þrepi eru fáir nemendur en þeir þurfa hvað mestan stuðning og er hann byggður á virknimati (Drasgow o.fl., 2013; Sprague og Golly, 2008). Rannsóknir á Íslandi og erlendis hafa sýnt að virknimat og heildstæð stuðningsáætlun geti dregið verulega úr krefjandi hegðun nemenda og aukið viðeigandi hegðun (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Anna-Lind Pétursdóttir o.fl., 2012; Walker o.fl., 2018).

Önnur heildstæð aðferð sem unnið hefur verið eftir í skólum er uppeldisþjálfunarmódelið ART (e. Aggression Replacement Training) og hefur það verið notað til að fyrirbyggja óæskilega (krefjandi) hegðun og kenna aðrar leiðir til að leysa samskipta-, tilfinninga- og hegðunarvanda. Nemendur fá þjálfun í félagsfærni, reiðistjórnun og eflingu siðgæðisþroska. (ART- teymið á Suðurlandi, e.d; Goldstein o.fl., 1986). Niðurstöður mats á notkun aðferðarinnar leiddu í ljós að þjálfunin hafði jákvæð áhrif á börn sem glímdu við tilfinninga- og hegðunarvanda en einnig á félagsfærni flestra barna (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009).

Líklegt er að reynsla og þekking fólks hafi áhrif á hvernig það tekst á við krefjandi hegðun nemenda sem hefur áhrif á hvernig hegðunin þróast í aðstæðunum. Meta verður hvert og eitt atvik fyrir sig sem og hvern og einn nemanda og huga að umhverfinu. Aðstæður nemenda eru ólíkar sem og ástæða fyrir hegðun. Til að auka skilning á krefjandi hegðun nemenda og hvers vegna hún birtist er mikilvægt að setja hana í samhengi við aðstæður og líðan nemenda.

Markmið rannsókna

Eins og komið hefur fram í fyrri rannsóknum styðja stuðningsfulltrúar við nemendur sem sýna krefjandi hegðun (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Frantz o.fl., 2020; Garwood o.fl., 2018; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Mason o.fl., 2020) og hafa fundið fyrir vanlíðan í starfi (Shyman, 2010). Niðurstöður benda til þess að þá skorti stuðning og viðeigandi fræðslu til að takast á við hlutverk sitt (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Frantz o.fl., 2020; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Mason o.fl., 2020). Í íslensku rannsóknunum sem hér hefur verið fjallað um (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir,

2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017) hafa stuðningsfulltrúar komið við sögu og hafa niðurstöður þeirra bent til þess að þeir takist á við krefjandi hegðun nemenda í grunnskóla. Þá er þessi rannsókn liður í að veita því athygli.

Markmið rannsóknar var að kanna hvernig stuðningsfulltrúar í grunnskólum upplifðu starf sitt með nemendum með krefjandi hegðun og hvernig þeim leið í sínu starfi. Sjónum var beint að hlutverki þeirra og ábyrgð í starfi ásamt líðan þeirra í krefjandi aðstæðum. Með því að skoða hvort þeir höfðu fengið fræðslu og kennslu í að takast á við krefjandi hegðun nemenda var hægt að fá mikilvæga innsýn í þeirra reynslu og þá var einnig horft til þess hvernig umhverfið lék þar hlutverk. Þá var sjónum beint að því hvernig stuðningsfulltrúar brugðust við krefjandi hegðun nemenda og sambandi þeirra við nemendur almennt. Niðurstöðurnar má nýta til þess að bæta stöðu stuðningsfulltrúa og stuðla að betri samskiptum þeirra við nemendur með krefjandi hegðun. Einnig er samband stuðningsfulltrúa við annað starfsfólk skoðað og því gæti skólasamfélagið í heild notið góðs af niðurstöðunum.

Með fræðilega umfjöllun og markmið rannsóknar að leiðarljósi er rannsóknarspurningin þessi: Hver er upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af því að starfa í grunnskólum með nemendum sem sýna krefjandi hegðun?

Rannsóknarsnið

Til að svara rannsóknarspurningunni var gagna aflað með hálf-opnum (semi-structured) viðtölum en með því að leyfa þátttakendum að tjá sig með eigin orðum er hægt að komast að því í hvaða samhengi þeir setja upplifun sína og reynslu af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun. Mikilvægt er að rannsakandi hafi í huga hvernig hans eigin bakgrunnur, fyrri reynsla, kunnátta og hæfni hefur áhrif á hvernig hann túlkar og skilur upplýsingar (Lichtman, 2013). Höfundur rannsóknar hefur starfað í grunnskólum sem stuðningsfulltrúi með nemendum sem sýnt hafa krefjandi hegðun og hefur setið námskeið í Háskóla Íslands um hegðun og líðan barna. Fyrri reynsla og þekking getur verið styrkleiki þar sem rannsakandi þekkir vel inn á starf þátttakenda en getur þó einnig orðið til þess að hann spyrji ekki endilega ákveðinna spurninga sem skipta máli.

Þátttakendur rannsóknarinnar voru sex stuðningsfulltrúar sem höfðu starfað með nemendum með krefjandi hegðun í grunnskóla. Til þess að fá innsýn í þetta starf voru þátttakendur valdir með markmiðsúrtaki og sett sem skilyrði að þeir hefðu reynslu af því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun (Braun og Clarke, 2013). Þátttakendur fengu kynningu á markmiði rannsóknarinnar og mátu sjálfir hvort þeir uppfylltu skilyrði til þátttöku í rannsókninni. Tveir karlar og fjórar konur tóku þátt og var aldur þeirra á bilinu 20 til 43 ára. Þátttakendurnir fengu allir dulnefni svo ekki væri hægt að rekja neinar upplýsingar til þeirra

eða annarra einstaklinga, skóla eða bæjarfélaga en einnig var gætt að því að fjalla ekki um einstaka nemendur eða atvik til að gæta trúnaðar.

Í viðtölunum var fyrirfram ákveðinn viðtalsramma hafður til hliðsjónar. Spurningarnar voru opnar svo þátttakendur gætu sagt með eigin orðum frá upplifun sinni. Kosturinn við viðtöl sem þessi er að hægt er að afla mikilla og nákvæmra upplýsinga um reynslu og skoðun þátttakenda en viðtölin eru einnig sveigjanleg og lifandi (Braun og Clarke, 2013). Spurningarnar snéru að bakgrunni þátttakenda, upplifun og reynslu þeirra sem stuðningsfulltrúar almennt og í starfi með grunnskólabörnum með krefjandi hegðun.

Viðtölin fóru fram í janúar og febrúar 2021 í heimahúsi eða í gegnum fjarfundabúnað Microsoft Teams og tók hvert viðtal um það bil klukkutíma. Viðtölin sem fóru fram í heimahúsi voru tekin upp með hljóðforriti í síma en í viðtölunum sem fóru fram í gegnum fjarfundarbúnað Microsoft Teams voru einnig myndböndin tekin upp. Þá voru allar upptökurnar afritaðar orðrétt í tölvu. Við úrvinnslu gagnanna var notast við þemagreiningu með hliðsjón af skrefum Braun og Clarke (2013) að afritun lokinni. Viðtölin voru lesin gaumgæfilega og fyrstu hugmyndir að greiningu skráðar. Því næst voru búnir til kóðar sem fönguðu inntak viðtalanna en það eru orð eða frasar sem komu ítrekað upp í viðtölunum. Þá var skoðað hvort greina mætti þemu sem svöruðu rannsóknarspurningunni. Að lokum voru þemun skilgreind og þeim gefin lýsandi nöfn.

Niðurstöður og umræður

Í gegnum viðtölin kom í ljós að krefjandi hegðun nemenda er algeng innan grunnskólans en að starfsfólk er ekki allt tilbúið til að takast á við hana, menntað sem ómenntað. Stuðningsfulltrúarnir höfðu með reynslu sinni öðlast skilning á hegðun nemenda og nálguðust nemendur með virðingu og umhyggju. Þá skorti suma hins vegar stuðning frá samstarfsfólki og fæstir höfðu fengið gagnlega fræðslu tengda starfinu. Við greindum sex meginþemu: 1) Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun, 2) yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur, 3) stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni, 4) skortur á stuðningi við krefjandi hegðun, 5) samvinna og samtál milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan og 6) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg.

Greining á þemunum með tilvísun í viðtölin við stuðningsfulltrúana eru túlkuð og fjallað um þau koll af kolli samhliða fræðum og fyrri rannsóknum.

Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun

Stuðningsfulltrúarnir tókust flestir daglega á við krefjandi hegðun nemenda. Vanlíðan nemenda var ástæða krefjandi hegðunar og tengdist hún meðal annars umhverfinu og nálgun starfsfólks sem var ekki í takt við þarfir nemenda.

Stuðningsfulltrúarnir höfðu allir tekist á við óhlýðni, truflun, mótþróa, ógnandi hegðun og árásarhegðun eins og spörk, klór, bit og hnefahögg. Flestir tókust á við krefjandi hegðun daglega og sumir bróðurpart dagsins en misjafnt var hvaða hegðun það var. Tara og Halldór upplifðu árásarhegðun daglega en hinir þátttakendurnir nefndu óhlýðni sem algengustu hegðunina. Einnig var misjafnt hvaða hegðun þeim fannst vera mest krefjandi en mótþrói, ófyrirsjáanleg hegðun og árásarhegðun komu upp í þeim umræðum. Þessum niðurstöðum svipar til upplifunar kennara á krefjandi hegðun nemenda en þeir tókust oftast á við truflun, mótþróa og óhlýðni frá nemendum sínum miðað við niðurstöður Snæfríðar Drafnar Björgvinsdóttur og Önnu-Lindar Pétursdóttur (2014). Þá samræmast þessar niðurstöður greiningu á störfum stuðningsfulltrúa þar sem meirihluti þeirra vann með nemendum með krefjandi hegðun daglega eða tvisvar til þrisvar í viku (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) sem og niðurstöðum Rúnars Sigbórssonar og félaga (2014) um samskipti innan nemendahóps og við kennara. Þá tókust rúmlega 80% starfsfólks á við krefjandi hegðun vikulega eða oftár.

Þátttakendur lögðu allir áherslu á að vanlíðan nemenda væri ein helsta ástæða þess að þeir sýndu krefjandi hegðun en þeir nefndu að nemendur með einhverfu, ADHD og mótþróaþrjúskuröskun væru líklegri til að sýna hegðun sem þeim fannst krefjandi. Oft var það eitthvað í umhverfinu sem nemendurnir áttu erfitt með að höndla, til dæmis kröfur í kennslustofum eða áreiti í íþróttum og verklegum tímum. Þá gátu kröfurnar sem til þeirra voru gerðar verið þess eðlis að nemendurnir gátu ekki eða áttu erfitt með að uppfylla þær. Til dæmis má nefna að nemendur með ADHD geta fundið einbeitingarskort og haft þörf fyrir hreyfingu sem og haft lágan þröskuld fyrir gremju og pirring. Nemendur með einhverfu geta haft þörf fyrir ákveðnar venjur og geta einnig sýnt sterk viðbrögð við skynáreitum eins og hljóðum, áferðum, lykt eða birtu meðal annars. (American Psychiatric Association, 2013). Ef nemendum er ekki sýndur skilningur og upplifa að þörfum þeirra sé ekki mætt getur það haft neikvæð áhrif á líðan þeirra og brotist fram í hegðun sem starfsfólki finnst krefjandi.

Ég einhvernvegin trúi því ekki að börn með krefjandi hegðun og ofbeldishneigð vakni bara á daginn og ætli sér skilurðu að beita ofbeldi eða vera krefjandi endalaust. Það er einver orsök fyrir þessari hegðun en hvort sem það er heimilistengt eða kröfutengt eða eitthvað, er það eitthvað sem þarf að skoða (Tara).

Selma nefnir að krefjandi hegðun nemenda geti komið út frá því að starfsfólk nálgast þá ekki á réttan hátt.

Það er kannski ekki rétt farið að fólkinu eða krökkunum. Mér fannst kannski svolítið mikið bara þú veist eitt yfir alla, þú veist ég myndi vilja meira svona einstaklings, hvað einstaklingurinn þarf, þessi einstaklingur þarf ekki það sama og hinn [...] Einhverfa er ekki bara einhverfa, það er rosa misjafnt hvernig þú getur þú veist tæklað vissan einstakling [...] Þú getur ekki bara notað sömu aðferðina á tvo einstaklinga með einhverfu eða eitthvað svoleiðis, það verður að vera sitthvort (Selma).

Gróa var sama sinnis og sagði að það væri gott að skoða greiningarnar ekki strax heldur kynnast barninu fyrst því oft eru börn dæmd út frá greiningunum í stað þess að horfa á umhverfið sem kveikju að krefjandi hegðun. Þessar hugmyndir eru í takt við orð Hodge (2016) þar sem hann hvetur kennara til að horfa á og meta nemendur sem einstaklinga á persónulegri vegferð til náms í stað þess að setja alla undir sama hatt vegna greiningar þeirra með tilheyrandi takmörkunum fyrir þá (Hodge, 2016). Gróa nefndi að þekking á greiningu geti nýst starfsfólki til að átta sig á hvaða viðbrögð við krefjandi hegðun eru líkleg til að gagnast.

Eins og kemur fram í yfirliti Greiningar- og ráðgjafastöðvarinnar (2019) og í ársskýrslu Heilsugæslu höfuðborgarsvæðisins (2019) voru einhverfurófsröskun og ADHD algengustu raskanir sem nemendur voru greindir með árið 2018 og voru stuðningsfulltrúarnir í því hlutverki að styðja við þá nemendur. Þeir töldu að skólaumhverfið kæmi ekki til móts við þarfir þeirra eins og fjallað er um í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) sem hefði áhrif á líðan nemenda. Það eru vísbendingar um að spjótin beinist enn að vandamálum sem nemendur kunna að hafa en ekki þeim áhrifum sem umhverfið hefur á líðan og hegðun nemenda (Thomas og Loxley, 2007). Þá upplifðu flestir stuðningsfulltrúarnir að sumt starfsfólk nálgist nemendur ekki á réttan hátt og er það í takt við niðurstöður úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar. Í úttektinni kom fram að starfsfólk vantaði fræðslu og stuðning til að vinna með nemendum sem glímdu við félags-, tilfinninga- og eða/hegðunarvanda (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Þátttakendur upplifðu krefjandi hegðun á borð við óhlýðni, truflun, mótþróa, ógnandi og árásarhegðun og margir daglega. Þeir töldu ástæðu hegðunarinnar vanlíðan sem tengdist umhverfi nemenda, greiningum og/eða heimilisaðstæðum.

Yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur

Stuðningsfulltrúunum fannst réttast að bregðast við krefjandi hegðun með ró og yfirvegum en með því byggðu þeir upp traust samband við þá. Þeir upplifðu að skipandi nálgun starfsfólks hefði neikvæð áhrif á líðan og hegðun nemenda.

Þátttakendur höfðu samskonar hugmyndir um hvernig ætti að bregðast við krefjandi hegðun nemenda, það er, með ró og góðum samskiptum, til þess að minnka skaðann af samskiptum í krefjandi aðstæðum og viðhalda trausti nemenda. Hugmyndir þátttakenda um þessa yfirveguðu nálgun komu með starfsreynslu þeirra og höfðu sumir haft fyrirmyndir sem þeir mundu eftir að hefðu notað svipaða aðferð. Birna sagði um sinn fyrrverandi yfirmann: „Ætli það sé ekki bara eitthvað sem ég hef lært af fyrrum leikskólakennara eða eitthvað svoleiðis, hún var svo róleg alltaf í öllu. [...] Ég held að ég hafi bara lært það af henni eiginlega, að halda ró.“ Tara og Gróa töluðu einnig um ákveðnar manneskjur sem þær höfðu unnið með sem nálgust nemendur með mikilli ró og þær litu upp til. Æska og uppeldi höfðu þá einnig áhrif á viðbrögð þeirra og sögðust Gróa og Halldór hafa átt foreldra og kennara sem sýndu rólegt viðmót. Valur hafði sjálfur persónulega reynslu af því að sýna krefjandi hegðun sem barn og gat því auðveldlega sett sig í spor nemenda: „Þegar maður er í svona krefjandi aðstæðum verður maður bara að vera rólegur og ekki vera að æsa sig við þann sem að er æstur því þá verður hann bara æstari, ég þekki það sjálfur.“

Sýn þátttakenda á viðbrögð við krefjandi hegðun hefur mótast af fyrri reynslu þeirra sem er í anda hugmyndar fyrirbærafræðinnar um að upplifun fólks af reynslu móti skilning þess á heiminum (Lawthom og Tindall, 2011). Þátttakendur upplifðu sjálfir hvaða áhrif viðbrögð annars fólks höfðu á nemendur og á þá sjálfa í æsku og vildu stuðla að jákvæðum samskiptum milli sín og nemenda sinna.

Viðbrögð þátttakenda við krefjandi hegðun nemenda höfðu áhrif á samband þeirra og sögðu þeir mikilvægt að hafa samskiptin á góðum nótum „Svo nær maður þeim á sitt band með því að vera vinur sko“, sagði Halldór um samband sitt við nemendur. Tara og Gróa nefnu báðar að mikilvægt væri að sýna nemendum ást og umhyggju og byggja þannig upp gott samband við þá. Framkoma þeirra og nálgun líkist einna helst nálgun sem notuð er í búsetuúrræði fyrir börn og ungmenni með fjölpættan vanda og þar á meðal er einhverfa, ADHD og hegðunarvandi hluti af greiningum sem börnin sem þjóta þeirrar þjónustu eru með en einnig bágar heimilisaðstæður. Vinakot starfar eftir hugmyndafræðinni „tengslamyndandi nálgun“ sem felur í sér að starfsmenn sýni umhyggju, hlýju og skilning í samskiptum og snýst um hvernig starfsmenn hugsa um og bregðast við þörfum einstaklingsins (Stjórnarráð Íslands, 2019).

Flestir þátttakenda upplifðu að einhverjir úr starfsmannahópnum ættu ekki gott samband við nemendur en þeir töldu að nálgun þeirra væri ekki rétt. Hún væri skipandi og að það starfsfólk æsti sig, hækkaði róminn og skammaði nemendur frekar.

Það er ekkert allt starfsfólk sem að höndlar eitthvað svona sko. Bara kennarar, stuðningsfulltrúar, skiptir ekki máli. Það eru ekkert allir kennarar sem höndla nemendur sem eru svona, með stundum árásarhegðun eða einmitt alltaf að trufla (Birna).

Ef starfsfólk var með æsing eða skipandi nálgun urðu nemendur enn æstari fyrir vikið, samkvæmt þátttakendum. Gróa og Tara sögðu báðar að það væri erfitt fyrir nemendur að tengjast starfsfólki sem brygðist ítrekað við með reiði og skipunum svo það bitnaði á sambandi þeirra. Þá töldu þátttakendur starfsfólk bregðast þannig við vegna hræðslu og þekkingarleysis. Halldór sagði um þekkingarleysi annars starfsfólks: „sumir bara skilja ekki, eins og með þessi einhverfu börn, fatta ekki og reyna að vera bara með þennan gamla aga sem virkar á flest börn. Það virkar oft ekki með svona einhverfa.“

Upplifun stuðningsfulltrúanna samræmist niðurstöðum rannsóknar Önnu-Lindar Pétursdóttur (2011) um hegðunarferfiðleika. Refsingar, eins og skammir, eru ekki líklegar til að bera varanlegan árangur, geta þær haft neikvæð áhrif á nemendur og líðan þeirra og aukið óæskilega hegðun. Þá er hugsanlegt að nemendur sem upplifa einstaklingsmiðaða nálgun þar sem þeim er leiðbeint líði betur í skólanum ef marka má niðurstöður rannsóknar Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017) um starfsfólk sem sinnti gæslu í frímínútum í grunnskólum.

Mögulegt er að viðbrögð starfsfólks sem einkennast af skömmum og æsingi séu að hluta til sjálfkrafa en slíkt getur komið fyrir ef fólk upplifir að það hafi ekki stjórn á aðstæðum og finnur fyrir reiði eða hræðslu. Þá getur það einnig skýrt viðbrögð nemenda sem sýna krefjandi hegðun (The Challenging Behaviour Foundation, 2019). Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) er fjallað um að í skólum þurfi að hafa fagmennsku og alúð að leiðarljósi til að koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda og til þess þurfi starfsfólk að ígrunda starf sitt, leita nýrra leiða og afla sér nýrrar þekkingar. Samkvæmt frásögnum þátttakenda af þekkingar- og skilningsleysi starfsfólks grunnskóla varðandi krefjandi hegðun nemenda hefur ekki verið stuðlað nægilega vel að því að það fái viðeigandi fræðslu og stuðning til að endurskoða starfshætti sína og nálgun við nemendur.

Viðbrögð við krefjandi hegðun skipta máli samkvæmt þátttakendum og brugðust þeir allir við með ró og góðum samskiptum. Hugmyndina um rólegu nálgunina kom frá ákveðnum fyrirmyndum eða upplifun frá barnæsku. Þátttakendur töldu sumir að annað starfsfólk nálgaðist nemendur ekki rétt, eða með æsingi og bitnaði það á líðan nemendanna.

Stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni

Þátttakendur upplifðu að þeir bæru frekar ábyrgð á krefjandi hegðun nemenda en kennarar eða þroskaþjálfar. Sumum fannst að kennarar eða þroskaþjálfar ættu að taka meiri ábyrgð á þeim nemendum.

Þátttakendur tengdu starf sitt sem stuðningsfulltrúar við það að takast á við krefjandi hegðun nemenda en eins og kom áður fram var það misjafnt meðal þeirra hversu mikið og á hvaða hátt það var. Valur sagði að sitt hlutverk væri að passa upp á að ákveðnir nemendur höguðu sér en einnig að nemendum liði vel og kæmust á milli staða. Hlutverk Töru og Halldórs var oft að takast á við árásarhegðun og „laga hlutina“ eins og Tara orðaði það. Gróa nefndi að hún væri oft kölluð til ef aðrir en hennar nemendur sýndu krefjandi hegðun og styðja við þá einstaklinga. Þá bendir það til þess að annað starfsfólk hafi ekki fengið fræðslu til að vinna með nemendum sem glímdu við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda eins og kveðið er á um í Aðalnámskrá grunnskóla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011; mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017) og eykur það álagið og ábyrgðina hjá hinum.

Flestir upplifðu hlutverk og ábyrgð varðandi krefjandi hegðun nemenda vera frekar hjá sér en kennarum og þroskaþjálfum. „Ég oft fann að þegar ég var að fylgja þú veist þessum einstakling, fannst mér kennarinn bara já hún sér um hann“, sagði Selma og Birna var á sama máli en að það færi þó eftir kennurum.

Misjafnt var hvernig þátttakendum leið með að bera þessa ábyrgð í hlutverki sínu en Tara og Halldór sögðu bæði að þroskaþjálfar eða kennarar ættu að bera meiri ábyrgð á þessum hluta starfsins. „Mér finnst stundum að þroskaþjálfari ætti bara að sjá um stóran hluta sem ég er að sinna [...] Ég er oft settur í það hlutverk að dila við ákveðna nemendur sem þurfa hjálp“, sagði Halldór. Tara og Selma nefndu báðar menntahroka í þessu samhengi þar sem sumu samstarfsfólki þeirra fannst að stuðningsfulltrúar ættu að sjá um krefjandi hegðun nemenda og þau kæmu á eftir. Gróa fannst sjálfsagt að hlutverk hennar við að takast á við krefjand hegðun nemenda væri meira en kennara í bekk þar sem hún þekkir þá nemendur betur og sé betur í stakk búin til þess. Þá treysta nemendurnir henni frekar en kennurunum vegna tengsla þeirra.

Upplifun þátttakenda af hlutverki sínu gefur til kynna að kröfurnar til þeirra séu miklar en þar sem reynsla þeirra af hlutverkum er ólík má einnig ætla að hlutverk þeirra sé ekki alltaf skýrt og svipar það til niðurstaða íslenskra rannsókna um störf stuðningsfulltrúa (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Einnig samræmast niðurstöðurnar fyrri rannsóknum um að þeir styðja við nemendur með

tilfinninga- og hegðunarvanda og félagslegan vanda (Garwood o.fl., 2018; Mason o.fl., 2020). Þá er upplifun þeirra líkt og í öðrum rannsóknum um stuðningsfulltrúa að þeirra helsta hlutverk sé að stýra (Blatchford o.fl., 2012) og takast á við krefjandi hegðun nemenda (Frantz o.fl., 2020; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014).

Skortur á stuðningi við krefjandi hegðun

Þátttakendurnir sögðu sér líða almennt vel í vinnunni og höfðu margt jákvætt um starfið að segja. Skemmtilegt, fræðandi og gefandi voru þau orð sem þátttakendur notuðu um starf stuðningsfulltrúa og voru allir áhugasamir um að starfa með börnum. Starfið var þó krefjandi á köflum og fundu þátttakendur fyrir skorti á stuðningi sem hafði áhrif á líðan þeirra.

Flestum þátttakendanna fannst mikið álag fylgja því að vinna með nemendum með krefjandi hegðun en sumir lýstu vanlíðan í aðstæðum sem þeim þóttu erfiðar. Vanlíðan þátttakenda birtist sem þreyta, bugun, úrræðaleysi, kvíði og hræðsla og komu þær tilfinningar oftast en ekki fram eftir krefjandi aðstæður og jafnvel heima. Þá höfðu þeir einnig upplifað ógn í starfi og ótta við hegðun ákveðinna nemenda ef hún hafði verið viðvarandi.

Það var orðið þannig stundum guð minn góður ætli hann verði brjáláður í dag þú veist [...] Maður tók vinnuna með sér heim og maður fór að hugsa um þetta á morgnana og manni leið ekki vel skilurðu. Það var búið að vera rosalega erfiðir dagar þar á undan (Birna).

Þátttakendur nefndu að það skipti máli að vera í góðu andlegu jafnvægi en sumir höfðu fundið fyrir því að aðstæður í einkalífi höfðu áhrif á líðan þeirra og hæfni í starfi með nemendum með krefjandi hegðun. „Þetta er ógeðslega erfitt ef þú ert hálf manneskja eða að basla í einhverju, þá er þetta ekki rétti vettvangurinn. Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“ sagði Tara um upplifun sína. Sumum fannst álagið venjast og lýsti Halldór því að hann hafi ætlað að hætta í starfi því hann væri að bugast andlega en að hann hafi komist í gegnum þetta og vanist þessu.

Selma og Birna töluðu báðar um að þær fengju stundum stuðning á sínum vinnustað en samkvæmt Selmu kom hann aðallega frá öðrum stuðningsfulltrúum: „Eða þúst, á sama leveli og ég“. Hún vann í teymi þar sem voru einnig kennarar og gat hún leitað til þeirra til að fá upplýsingar og ráðleggingar. Tara upplifði sig ekki fá neinn stuðning til að takast á við krefjandi hegðun nemenda frá samstarfsfólki og fann hún fyrir skeytingarleysi yfirmanns varðandi þann þátt starfsins. Hún taldi hann ekki átta sig á hversu krefjandi hegðunin er en

samkvæmt henni hafði hann ekki sérþekkingu á þessu sviði og var ekki alltaf meðvitaður um hvað fór fram inni í sérúrræðinu.

Meirihluti þátttakenda hafði fundið fyrir vanlíðan tengdri vinnunni eftir að starfsdeginum lauk. Þá hugsuðu þeir um starfið heima og um leiðir til að styðja við nemendur sína og sumir kviðu því jafnvel að mæta í vinnu. Gróa nefndi í þessu samhengi að skipti miklu máli að geta gert upp daginn með samstarfsfólki áður en hún færi heim, þá gengi betur að skilja vinnuna eftir í skólanum.

Vanlíðan þátttakenda í þessari rannsókn rímar við niðurstöður annarra rannsókna á störfum þeirra sem styðja við nemendur sem sýna krefjandi hegðun. Þá er þessi hópur starfsfólks líklegri til að finna fyrir einkennum kulnunar (Garwood o.fl., 2018; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Einnig voru vísbendingar um að þátttakendur upplifðu tilfinningalegt álag af því að starfa náið með nemendum með krefjandi hegðun þar sem þeir hugsuðu um vinnuna heima, sem olli þeim streitu og vanlíðan, svipað og í fyrri rannsóknum (Shyman, 2010).

Þátttakendur unnu á ólíkum vinnustöðum og aðstæður þeirra voru mismunandi en vinnutími þeirra var oftast svipaður, 8-14/16. Valur starfaði með nemendum inni í bekk og áreitið var ekki stöðugt hvað varðar krefjandi hegðun. Hann fékk bæði kaffihlé og hádegismatarhlé og sömuleiðis Gróa. Hún starfaði í sérúrræði þar sem var talsvert um krefjandi hegðun nemenda. Halldór, Selma og Birna fylgdu öll sérstaklega nemendum sem sýndu krefjandi hegðun og var það oftast inni í bekk en stundum í sérúrræði. Þau fengu öll 20 mínútna kaffihlé fyrir hádegi en borðuðu annars hádegismat með börnunum. Selma sagðist hefðu viljað fá sinn matartíma en að þetta hefði sloppið því nokkrir starfsmenn væru saman með nemendum. Halldór sagði að kaffipásan væri mjög mikilvæg en að honum hafi verið sýndur mikill skilningur ef áreitið var mikið og boðin auka pása ef þess þyrfti.

Það er alltaf í boði þarna ef eitthvað er of mikið að maður fari upp á kaffistofu og fá sér vatnsglas og gefa sér tíma að ná andanum eða þú veist ef ég vill spjalla við einhvern, deildarstjóra eða eitthvað (Halldór).

Tara vann alfarið í sérúrræði og fann fyrir stöðugu áreiti allan vinnudaginn. Hún fékk hvorki kaffihlé né matarhlé en hún sagði að stundataflan hjá stuðningsfulltrúum væri svona á sínum vinnustað. Hún vildi þó gjarnan fá kaffihlé og komast úr umhverfinu í smá stund. Hún nefndi í því samhengi að það væri stundum erfitt að fá að komast á klósettið.

Þátttakendum leið almennt vel í starfi en skortur á stuðningi hafði áhrif á líðan þeirra og velferð í krefjandi starfi. Vanlíðan þátttakenda kom oft upp heima og var erfitt að skilja við vinnuna. Aðstæður þeirra í starfi voru misjafnar og fengu þau mismunandi tækifæri til að hvíla sig frá áreiti. Ólík reynsla þátttakenda af stuðningi og viðmóti er í takt við fyrri

rannsóknir um hversu mikil áhrif þessir þættir hafa á líðan og velferð í starfi (Shyman, 2010). Í gegnum viðtölin kom í ljós að Vali, Halldóri og Selmu leið jafnan best þrátt fyrir mikla krefjandi hegðun nemenda. Þau fengu mestan stuðning frá sínu samstarfsfólki sem skilaði sér í betri líðan þeirra sem svipar til niðurstöðu rannsóknar Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017). Ef stuðningsfulltrúar upplifa skort á stuðningi geta þeir fundið fyrir óöryggi í starfi og streitu (Shyman, 2010) og frásagnir og líðan þátttakenda í þessari rannsókn bendir til þess að það sé tilfellið hjá sumum þeirra.

Samvinna og samtal milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan stuðningsfulltrúa

Misjafnt var eftir þátttakendum hvernig þeir upplifðu stuðning og samskipti við fólk á sínum vinnustað sem hafði áhrif á þeirra líðan. Sumir höfðu unnið með fólk með mikinn menntahroka sem gerði lítið úr þeim sem starfsmönnum. Neikvætt andrúmsloft hefur áhrif á líðan stuðningsfulltrúa og hegðun nemenda.

Valur og Halldór upplifðu báðir mjög góðan anda og fundu þeir fyrir stuðningi frá samstarfsfólki; stuðningsfulltrúum, kennurum, þroskaþjálfum og stjórnendum. „Þegar maður vissi ekki alveg hvað maður átti að gera var mjög auðvelt að pikka í næstu manneskju sem að vissi hvað maður átti að gera“, sagði Valur um hvað hann gerði í aðstæðum sem honum fannst krefjandi og fann hann þá ekki fyrir stressi í vinnunni.

Birna nefndi að hún hafi verið í ágætum samskiptum við flesta kennarana en var aðallega í náinni samvinnu með deildarstjóra stoðþjónustu. Selma vann í teymi með kennurum og gat þar fengið leiðbeiningar og ráð en fannst að eigin sögn oft vera tekið mark á hennar tillögum um hvernig ætti að vinna með einstaklingnum sem hún studdi við. Hún taldi þó að yfirmenn ættu að vinna meira með stuðningsfulltrúum því þeir starfa náið með nemendum og viti hvað virkar.

Tara, Selma og Gróa höfðu upplifað menntahroka frá kennurum og þroskaþjálfum og að það væri lítið niður á þær. Selma talaði um að starfsmaður hafi borið saman menntun þeirra og talið sig vita betur í aðstæðum þar sem menntun hans var mikilvægari en hennar: „Það var bara hennar menntun er mikilvægari en mín, og hún veit betur, þó hún kannski vissi það en það var alveg sumt sem mér fannst ég gera alveg betur en hún fattarðu.“ Hér má vísa til ólíkra aðferða sem starfsfólk notaði til að nálgast nemendur en eins og hefur komið fram var það misjafnt milli fólks. Stuðningsfulltrúarnir sem voru ekki með sérmenntun á þessu sviði lærðu að nálgast nemendur með ró út frá fyrri reynslu en sögðu sjálfir að sumt starfsfólk með menntun brygðist ekki rétt við. Þá getur það verið vísbending um að það sé skortur á kennslu um mismunandi nálgun og viðmóti í menntun starfsfólks á sviði skóla.

Gróa lýsir upplifun sinni af menntahroka með þessum orðum: „það var bara nei þú, þú getur ekki gert þetta, þú ert stuðningsfulltrúi, neinei þú mátt ekki, ég er kennarinn, ég ræð. Það var rosalegur menntahroki (Gróa)“ en þá vísar hún til þess að hún ætti ekki að sinna námslega hlutanum í skóla. Tara nefnir að stuðningsfulltrúar séu almennt vanmetnir í starfi og að fólk áttaði sig ekki á mikilvægi þeirra. Tara hafði einnig reynslu af því að hópur samstarfsmanna hennar í sérúrræði hafi ekki verið samstilltur og að andrúmsloftið hafi verið neikvætt. Það hafði áhrif á nemendur og þeir sýndu meiri krefjandi hegðun í kjölfarið.

Í íslenskum rannsóknum hafa komið fram vísbendingar um stéttaskiptingu innan skólans og að stuðningsfulltrúar upplifi virðingarleysi af hálfu samstarfsfólks síns. Samkvæmt niðurstöðunum höfðu kennarar ekki frumkvæði af samskiptum við stuðningsfulltrúana eða ráðfærðu sig við þá. Þá tóku kennarar ekki mark á upplýsingum frá þeim varðandi nemendur þrátt fyrir að þeir studdu við þá í fjölbreyttum aðstæðum og sáu ólíkar hliðar á þeim (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017). Eins og í erlendum rannsóknum upplifðu sumir þátttakendur að annað starfsfólk með meiri menntun sæi þá ekki sem jafningja og fundu fyrir virðingarleysi og ójöfnuði í starfi (Frantz o.fl., 2020; Mason o.fl., 2020) sem kemur niður á líðan þeirra í starfi.

Undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg

Almennt fannst þátttakendum ekki næg fræðsla í boði fyrir sig eða annað starfsfólk um starf með börnum með krefjandi hegðun og/eða greiningar eða fræðslan ekki nægilega gagnleg. Þekking á því sem nemendur fást við hefði getað nýst þeim og öðru starfsfólki til að styðja betur við nemendur sem sýndu krefjandi hegðun sem og fræðsla um eigin líðan og velferð í starfi.

Næstum allir þátttakendur höfðu þurft að beita líkamlegu inngripi, það er, halda niðri nemendum, til þess að koma í veg fyrir að nemandi skaðaði sig eða aðra. Aðeins Halldór hafði lært frá fagfólki hvernig átti að fara að í slíkum aðstæðum áður en hann þurfti að beita þeim en Gróa fór á sjálfsvarnarnámskeið eftir fjölda ára í starfi. Hinir höfðu aldrei farið á námskeið um hvernig átti að fara að. Tara segist hefðu viljað læra um það svo að nemendur hlytu ekki skaða af og sagði: „Bara upp á ef það væri eitthvað svona hnéskeljar, eitthvað þú veist hvort sem það er, (bendir á úlnið) ég hef aldrei fengið neinar upplýsingar um það.“ Þá hefur enginn á hennar vinnustað heldur að henni vitandi farið á námskeið þar sem þetta er kennt. Selma og Tara fengu leiðbeiningar frá sínum samstarfsfélögum ef það þurfti að halda nemendum niðri en þær sögðu báðar að það starfsfólk hefði ekki fengið nein námskeið heldur lærði það af reynslu sinni.

Þar sem aðeins tveir af sex þátttakendum höfðu fengið námskeið í að beita líkamlegu inngrípi til að takast á við krefjandi hegðun er ekki farið eftir tilsettum reglum frá Mennta-og menningarmálaráðuneytinu. Í leiðbeiningum um 13. gr. reglugerðar um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum er fjallað um að starfsmenn ættu að fá öflugra fræðslu um hvernig beita megi líkamlegu inngrípi þegar þörf krefur (Samband íslenskra sveitarfélaga, e.d.). Tara, sem upplifði ákveðið skeytingarleysi hjá yfirmanni sínum varðandi krefjandi hegðun nemenda, hafði það á tilfinningunni að hann gerði sér ekki grein fyrir hversu erfitt það væri að takast á við hana. Það gæti verið vísbending um að yfirmenn bjóði ekki upp á fræðslu því þeir átta sig ekki á aðstæðunum.

Varðandi annars konar fræðslu fannst nær öllum þátttakendum vanta námskeið eða fyrirlestra um greiningar nemenda og hegðun. Flestir nefndu að það þyrfti að fá fræðslu um þessi efni fyrir allt starfsfólk skóla.

„Alltaf fleiri sem koma þarna inn alveg óreyndir, allir með öllum greiningum og vita þannig séð ekkert um greiningar eða hvernig hegðunin er í kringum þær. Það myndi náttúrliga henta mjög mörgum sem voru að koma í þetta, fræðslu um allar greiningar og allt krefjandi í kringum þær“ (Valur).

Fæstir þátttakenda höfðu fengið fræðslu um krefjandi hegðun nemenda og sögðust þau vilja að boðið væri upp á það. Þau höfðu áhuga á að sitja fyrirlestra eða fara á námskeið um krefjandi hegðun, viðbrögð við krefjandi hegðun og greiningar barna. „Þó að reynsla sé náttúrliga bara besta verkfærið að þá er náttúrliga mjög gott að sitja námskeið hjá faglærðu fólki sem að kannski hefur sjálft þú veist upplifað þessar aðstæður, ekki bara upp úr bókinni“ sagði Selma.

Halldór sagðist hafa setið fjölda fyrirlestra um hegðun og störf með börnum með greiningar en fannst það sem kom þar fram vera „common knowledge“ eða almenn vitneskja. “Mér finnst oft bara að vera að sofna á þessum námskeiðum. Ég er sammála öllu þessu þarna, en það er bara eins og maður sé að horfa á einhverja mynd sem maður hefur séð 50 sinnum og kann.“ Hann sagði einnig að þrátt fyrir að aðrir stuðningsfulltrúar hefðu setið sömu námskeið færu þeir ekki alltaf rétt að ákveðnum nemendum. Hans ályktun var að allir væru ólíkir varðandi samskiptafærni og þar sem starfið snýst mikið um þann þátt ættu sumir auðveldara með það en aðrir. Hann sagðist eiga auðvelt með að ná til flestra með spjalli og að sér fyndist þá auðvelt að ná til barnanna.

Líkt og fyrri rannsóknir gefa til kynna virðist skorta fræðslu fyrir stuðningsfulltrúa sem getur haft áhrif á hegðun nemenda (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Frantz o.fl., 2020; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Mason o.fl., 2020; Walker o.fl., 2020).

Þátttakendur tókust á við hegðun á borð við mótþróa, óhlýðni og árásarhegðun sem mögulega væri hægt að fyrirbyggja eða draga úr með réttri fræðslu og þjálfun.

Halldór hafði setið fjölda fyrirlestra um hegðun og störf með börnum með greiningar en fannst hann ekki læra neitt nýtt, sem kemur heim og saman við það sem stuðningsfulltrúar í erlendum rannsóknum upplifðu (Mason o.fl., 2020). Þá má velta fyrir sér hvort önnur fræðsluform myndu henta betur eins og sýnikennsla, bein endurgjöf og þátttaka í vinnustofum og ráðstefnum (Frantz o.fl., 2020).

Þátttakendur þekktu til nokkurra aðferða eða kerfa sem notuð voru á þeirra vinnustað til að stuðla að góðri hegðun nemenda. Þeir fengu mismunandi kynningu á þeim og vissu ekki alltaf út á hvað þau gengu. Stuðningsfulltrúarnir sáu mun á árangri milli kerfa eða aðferða. Algengustu kerfin eða aðferðirnar sem þeirra vinnustaðir gáfu sig út fyrir að nota voru Uppeldi til ábyrgðar, ART, sjónrænt skipulag, hvatningarkerfi og félagshæfnisögur.

Allir þátttakendur sögðu að vinnustaður þeirra fylgdi stefnunni Uppeldi til ábyrgðar. Enginn notaði hana markvisst og fæstir vissu út á hvað hún gekk. Halldór hafði fengið fræðslu um stefnuna en nýtti sér ekki aðferðirnar úr henni. „En já ég veit ekki, var bara hangandi upp á vegg og ekkert mikið meira en það“. Tara sagðist hafa á tilfinningunni að skólar ættu að vinna eftir ákveðnum stefnum en svo gætu fæstir sagt til um hvað þær snérust.

Þær aðferðir sem þátttakendur sögðust stundum sjá árangur af voru ART, sjónrænt skipulag og hvatningarkerfi. Tara hafði séð mikinn árangur varðandi hegðun og félagsfærni nemenda með ART þjálfuninni sem sumir nemendur höfðu farið í. „Bara eins og með krefjandi hegðun. Ég hef séð stráka í ART-i þú veist árangur af því [...] Það var einhvernvegin hægt að stoppa þá aðeins fyrr.“ Hún sagði einnig að hún hefði viljað að fleiri nemendur fengju að fara í ART tíma en það væru ekki allir sem nutu þeirrar þjónustu. Sjónrænt skipulag virkaði vel varðandi líðan og hegðun nemenda og Gróa lýsti þeim árangri. Hún hafði séð sjónrænt skipulag notað og lærði sjálf út frá því að nota það.

„Þú veist þetta að gera lið fyrir lið, þú veist verkefni þannig að börn viti hvað þau eru að fara að gera næst og það hjálpar mjög mikið til. Barnið er öruggara, þannig að það er ekki að taka reiðisköst, af því það er óöruggt í aðstæðum. Það bara veit nákvæmlega hvað það er að fara að gera“ (Gróa).

Næstum allir þátttakendur höfðu notað félagshæfnisögur með nemendum sínum en fannst það ekki alltaf bera árangur. Þeir lásu sögurnar með nemendum sínum en vissu lítið eða ekkert um gerð þeirra. Gróa og Halldór nefndu að sumir nemendur tæku ekkert mark á þessu eða yrðu pirraðir og reiðir þegar átti að nota sögurnar með þeim. Birna hafði þó reynslu af því að hegðun nemenda breyttist til hins betra af því að nota félagshæfnisögur.

Stuðningsfulltrúarnir höfðu flestir notað hvatningarkerfi með nemendum og bar það stundum árangur varðandi hegðun einstaklinga. Tara hafði fengið fyrirlestur hjá sálfræðingi varðandi notkun hvatningakerfis og fannst henni kerfið virka best af öllum stuðningsfulltrúunum. Sumir töluðu þó um að það væri einstaklingsbundið hvort hvatningakerfi virkuðu á nemendur en Selma nefndi að nemendur fái leiða á þeim og Halldór sagði að sumum nemendum fyndust þau „barnaleg“ og „asnaleg“.

Stuðningsfulltrúarnir voru oft óöruggir með notkun aðferðanna en þekking þeirra af mismunandi aðferðum til að vinna með hegðun nemenda virðist ekki alltaf vera næg eins og Selma komst að orði: „Manni var svolítið hent í bara, gerðu þetta og svo áttu að gera þetta og svo áttu að gera þetta og maður var, vissi ekkert, þú veist ég lærði þetta aldrei“.

Stuðningsfulltrúarnir þekktu nokkrar aðferðir sem hafa reynst árangursríkar varðandi hegðun nemenda samkvæmt heimildum. Félagshæfnisögur (Chan og O'Reilly, 2008; Greenway, 2018), hvatningakerfi (Short og Vital, 2021), sjónrænn stuðningur og myndræn tjáskipti (Bondy og Frost, 2001; Diamond, 2018) og sjónrænt dagskipulag (Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir, 2018) hafa samkvæmt rannsóknum gagnast til að draga úr krefjandi hegðun hjá nemendum og haft jákvæð áhrif á hegðun þeirra. Þátttakendur töldu að sumar þessar aðferðir virkuðu ekki og það er vísbending um að þær séu ekki notaðar á réttan hátt sem tengja má við það að þeir hafi ekki fengið næga þjálfun í notkun þeirra.

Mikilvægt er mikilvægt að huga að aðstæðunum sem hegðunin birtist í og því sem gerist í kjölfar hennar og taka mið af þeim upplýsingum í ákvörðunum um notkun aðferða og stuðning við nemendur. Þátttakendur töldu vanlíðan nemenda vera eina helstu ástæðuna fyrir krefjandi hegðun þeirra og því er mikilvægt að komast að því hvað veldur. Aðstæður nemenda eru ólíkar og til að auka skilning á líðan og hegðun nemenda getur framkvæmd virknimats verið árangursrík. Þá er hegðun einstaklings kortlögð með því að afla upplýsinga um bakgrunnsþætti og aðstæður eða aðdraganda krefjandi hegðunar. Upplýsingarnar sem fást úr virknimatinu eru nýttar í að útbúa heildstæða einstaklingsmiðaða stuðningsáætlun þar sem inngríp beinast að bakgrunnsáhrifavöldum, aðdraganda eða kveikju hegðunar, afleiðingum hegðunar og kennslu á viðeigandi hegðun til að fá þarfir uppfylltar (Allday o.fl., 2011; Anna-Lind Pétursdóttir o.fl., 2012; Drasgow o.fl., 2013). Nokkrir stuðningsfulltrúanna þekktu til hluta af virknimati en þá voru skráð niður atvik og þau sett í samhengi við aðdraganda og afleiðingar. Ýmsir vankantar voru þó á framkvæmd skráningakerfisins þar sem því var oft sleppt að skrá niður atvik eða að upplýsingarnar voru ekki nýttar til að vinna með hegðun nemendanna.

Þátttakendum fannst ekki vera næg fræðsla í boði fyrir stuðningsfulltrúa eða annað starfsfólk varðandi krefjandi hegðun. Þá vantaði sérstaklega námskeið til að takast á við árásarhegðun nemenda en næstum allir höfðu þurft að beita líkamlegu inngrípi (þ.e. halda

niðri nemanda). Þeir vildu fá námskeið í að bregðast við hegðun eins og árásarhegðun og almennt krefjandi hegðun. Dæmi um að sú fræðsla sem bauðst skilaði sér ekki nægilega vel og væri of einhæf. Þátttakendur þekktu til nokkurra aðferða til að stuðla að góðri hegðun nemenda en þeir höfðu ekki alltaf fengið nægilega kynningu á notkun þeirra.

Samantekt og lokaorð

Rannsóknarspurningin sem leitað var svara var: Hver er upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af því að starfa í grunnskólum með nemendum sem sýna krefjandi hegðun? Hálfstöðluð viðtöl voru tekin við sex þátttakendur með reynslu af starfi stuðningsfulltrúa í grunnskóla. Niðurstöður leiddu í ljós sex þemu sem greind voru með hliðsjón af rannsóknarspurningunni: 1) Vanlíðan nemenda ástæða fyrir krefjandi hegðun, 2) yfirveguð og góð samskipti best til að koma til móts við nemendur, 3) stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni, 4) skortur á stuðningi við krefjandi hegðun, 5) samvinna og samtal milli starfsmanna mikilvæg fyrir líðan og 6) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg.

Niðurstöður fyrri rannsókna þar sem stuðningsfulltrúar komu til sögu gáfu til kynna að hlutverk stuðningsfulltrúa var meðal annars að takast á við krefjandi hegðun nemenda. Þeir fengu sjaldnast tíma til að undirbúa starf sitt, afla sér þekkingar eða funda með samstarfsfólki sem gat haft áhrif á faglegt starf þeirra sem og líðan og öryggi í starfi. Þá upplifðu sumir stéttaskiptingu og virðingarleysi í starfi út frá samskiptum sínum við samstarfsfólk og of fjölbreyttum hlutverkum (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson, 2009). Í þessari rannsókn var sjónum sérstaklega beint að því hlutverki stuðningsfulltrúa að styðja við nemendur með krefjandi hegðun og líðan þeirra og er hún á þann hátt öðruvísi en fyrri rannsóknir. Niðurstöður erlendra rannsókna benda til að stuðningsfulltrúar í sérkennslu upplifi vanlíðan í starfi (Shyman, 2010) og getur þessi rannsókn veitt innsýn í það hvernig stuðningsfulltrúar í íslenskum grunnskólum líður. Einnig getur hún gefið vísbendingar um hvaða hvaða þættir hafa áhrif á líðan þeirra og bætt við þá þekkingu sem fyrir er um stuðningsfulltrúa.

Niðurstöður rannsóknarinnar gáfu til kynna að þátttakendur tækjust oft á við krefjandi hegðun í starfi sínu sem stuðningsfulltrúar og upplifðu að vanlíðan nemenda væri ein helsta ástæða fyrir hegðuninni. Þá fannst þeim nemendur með ákveðnar greiningar eins og einhverfu, ADHD og mótþróaþrjóscuröskun vera líklegir til að sýna krefjandi hegðun, sérstaklega þegar þeir fyndu fyrir vanlíðan. Þá truflaði umhverfið oft nemendur eins og kröfur eða áreiti og jafnvel óvarleg nálgun starfsfólks. Þar sem umhverfið og skilningsleysi

virðist eiga þátt í að nemendur sýni krefjandi hegðun má velta því fyrir sér hvort skólinn komi raunverulega til móts við þarfir allra nemenda eins og er fjallað um í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) og gæti þar búið margt að baki.

Starfsfólk skóla vantar fræðslu, þjálfun og stuðning til að vinna með nemendum sem glíma við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda en einnig hefur komið fram í skýrslu um úttekt á stefnunni um skóla án aðgreiningar (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017) að meirihluti kennara, eða um 80%, hafði hvorki hlotið formlega þjálfun í kennslu án aðgreiningar né sérkennslu. Þá höfðu yfir 70% skólastjórnenda ekkert formlegt nám að baki á sviði skólastarfs án aðgreiningar. Niðurstöður matsins sýndu að faglega þekkingu til að koma til móts við þarfir nemenda á fjölbreyttan hátt skortir, sem samræmist niðurstöðum þessarar rannsóknar. Þátttakendur í þessari rannsókn sögðust ekki fá næga fræðslu til að takast á við ólíkar birtingarmyndir krefjandi hegðunar eða kennslu í aðferðum sem stuðla að vellíðan nemenda og minnka um leið krefjandi hegðun. Þó var samband þeirra við nemendur oftast gott og tengdu þátttakendur það við framkomu sína við nemendur og viðbrögð við krefjandi hegðun sem byggðist á rólegri nálgun og góðum og skilningsríkum samskiptum. Þeir höfðu ekki fengið neina sérstaka kennslu í að bregðast svona við heldur með reynslu og einstaka fyrirmyndum sem þeir mundu eftir.

Þátttakendum leið oftast nær vel í vinnu en í krefjandi aðstæðum gátu þeir fundið fyrir vanlíðan sem fylgdi þeim heim eftir að vinnudegi lauk. Miklu máli skipti fyrir þá að starfa með fólki sem þeir gátu talað við og fengið nægan stuðning frá. Sumir upplifðu engan stuðning og einnig að litið væri niður á þá og nefndu menntahroka í því samhengi. Samskipti á vinnustað höfðu gríðarleg áhrif á líðan þátttakenda og því ljóst að þar sem þeim var ábótavant þarf að stuðla að betri samskiptum. Einnig þarf að spyrja hver ber ábyrgð á stuðningsfulltrúum í starfi en samkvæmt skilgreiningu mennta- og menningamálaráðuneytisins (2015) eiga stuðningsfulltrúar að vera kennurum eða þroskaþjálfum til aðstoðar við ýmis störf er lúta að ráðgjöf og kennslu nemenda með líkamlegar og andlegar fatlanir. Reynsla stuðningsfulltrúanna sem tóku þátt í þessari rannsókn sýndi að þeir tækjust frekar á við krefjandi hegðun heldur en kennarar og þroskaþjálfar og stundum án stuðnings eða leiðsagnar.

Í gegnum viðtölin lýstu þátttakendur mikilli umhyggju fyrir nemendum sem sýndu krefjandi hegðun og voru þeir allir af vilja gerðir til að hjálpa þeim og stuðla að vellíðan þeirra. Þeir töldu að umhverfið og framkoma annarra í garð þessara nemenda væri ekki alltaf þeim í hag og þurftu þátttakendur oft að takast á við vanlíðan nemendanna sem birtist í kjölfarið. Það að þátttakendur sögðust hafa lært af eigin reynslu hvernig best væri að koma fram við nemendur með krefjandi hegðun er merki um að þessar aðferðir séu hvorki kenndar né þjálfaðar markvisst. Í ljósi þessara niðurstaðna er mikilvægt að halda áfram hagnýtum

rannsóknnum á framkvæmd skóla án aðgreiningar, ekki síst með tilliti til nemenda með hegðunarvanda. Sérstaklega þarf að huga að framkomu og nálgun við þessa nemendur og hvort hún sé í raun almennt í takt við viðurkennt verklag og hugmyndina um skóla fyrir alla, án aðgreiningar.

Takmarkanir þessarar rannsóknar ber einnig að hafa í huga við túlkun niðurstaðna hennar. Þar sem þátttakendur rannsóknarinnar voru valdir sérstaklega því þeir höfðu unnið með nemendum með krefjandi hegðun getur verið að hópurinn hafi verið heldur einsleitur. Það er möguleg takmörkun ef alhæfa á um stærri hóp en hér var þó frekar horft til upplifunar og reynslu hvers og eins þátttakenda. Það getur veitt mikilvæga innsýn og gefið vísendingar um hvaða þáttum er mikilvægt að huga að í framkvæmd skóla án aðgreiningar og rannsaka betur. Ef til vill mætti kanna hvernig fleira starfsfólk skóla nálgast nemendur sína og sérstaklega þá sem sýna krefjandi hegðun. Áhugavert væri að kanna reynslu nemendanna sjálfra og fá þannig fram þeirra upplifun af vinnubrögðum starfsfólks skóla. Þá þarf að finna leiðir til að stuðla að vellíðan stuðningsfulltrúa og öryggi þeirra í starfi, með áherslu á samskipti og stuðning á vinnustað. Mikilvægt er að beina sjónum að því hvernig bæta megi umhverfi skólans svo öllu starfsfólki og nemendum líði vel.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla. (2011): Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013.
- Allday, R. A., Nelson, J. R. og Russel, C. S. (2011). Classroom-based functional behavioral assessment: Does the literature support high fidelity implementation? *Journal of Disability Policy Studies*, 22(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177/1044207311399380>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. útgáfa). Höfundur.
- Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir. (2009). *ART á Suðurlandi: Mat á framkvæmd og ávinningi verkefnisins*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Anna-Lind Pétursdóttir. (2011). Með skilning að leiðarljósi: dregið úr langvarandi hegðunarerfiðleikum með virknimati og stuðningsáætlunum. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 121-143.
- Anna-Lind Pétursdóttir, Lucinda Árnadóttir og Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir. (2012). Úr sérúrræði í almenna skólastofu. Virknimat og stuðningsáætlun sem verkfæri í skóla án aðgreiningar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. <https://skemman.is/bitstream/1946/14457/1/002.pdf>
- ART – teymið á suðurlandi. (e.d.). *Kynning á ART*. Isart.is. <https://www.isart.is/art-og-adalnamskra-grunnskola/>
- Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. (2018). *Verkfærakista (Toolkit): Hagnýt ráð um kennslu nemenda með einhverfu*. https://www.einhverfa.is/static/files/skrar/verkfaerakista-isl.-skil-5.2_.pdf
- Baginsky, M. (2008). *Safeguarding Children and Schools*. Jessica Kingsley Publishers.
- Birna M. Svanbjörnsdóttir Allyson Macdonald og Guðmundur H. Frímansson. (2015). Views of learning and a sense of community among students, paraprofessionals and parents in developing a school culture towards a professional learning community. *Professional Development in Education* 42(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1047037>
- Blatchford P., Webster, R. og Russel, A. (2012). Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools: The impact on schools. Final report on the effective deployment of teaching assistants (EDTA) project. Department of Psychology and Human Development Institute of Education: University of London. <http://maximisingtas.co.uk/assets/content/edtareport-2.pdf>
- Bondy, A. Og Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification* 25(5), 725-744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Brouwers, A., og Tomic, W. (2016). Job-demands, job control, social support, self-efficacy, and burnout of staff of residential children's homes. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 89–107. <http://dx.doi.org/10.7459/ept/38.1.07>

- Chan, J. M. og O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405 – 409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Clarke, E. og Visser, J. (2016). Teaching assistant managing behavior: Who knows how they do it? A review of literature. *Support for Learning*, 31(4), 266-280.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Danforth, J. S., Connor, D. F. og Doerfler, L. A. (2016). The development of comorbid conduct problems in children with ADHD: An example of an integrative developmental psychopathology perspective. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 214-229. <https://doi.org/10.1177/1087054713517546>
- Diamond, L. L. (2018). Problem solving using visual support for young children with autism. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 106–110. <https://doi.org/10.1177/1053451218765234>
- Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2016). Inngangur. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnarsdóttir og Ólafur Páll Skúlason (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 6-9). Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar og Háskólaútgáfan.
- Drascow, E., Martin, C. A., O'Neill, R. E. og Yell, M. (2013). Functional behavioral assessments, behavior intervention plans, and the collection of data on students progress. Í M. L. Yell, N. B. Meadows, E. Drascow og J. G. Shriner (ritstjórar). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders* (2. útgáfa). Pearson.
- Edda Óskarsdóttir. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study*. [Doktorsritgerð]. Háskóli Íslands.
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 12(8). doi: <https://doi.org/10.7759/cureus.9521>
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N. og D'Agostino, S. (2020). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1(13). <https://doi.org/10.1177/0271121420921237>
- Garwood, J. D., Van Loan, C. L. og Werts, M. G. (2018). Mindset of paraprofessionals serving students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 206-211. <https://doi.org/10.1177/1053451217712958>
- Gjevik E., Eldevik S., Fjæran-Granum T. og Sponhem, E. (2011). Kiddie- SADS reveals high rates of DSM-IV disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 761- 769. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1095-7>

- Goldstein, A. P., Glick, B., Reiner, S., Zimmerman, D., Coultry, T. M. og Gold, D. (1986). Aggression replacement training: A comprehensive intervention for the acting-out delinquent. *Journal of Correctional Education*, 37, 120-126.
- Greenway, C. W. (2018). The efficacy of social stories in the classroom to reduce disruptive behaviours in children with ADHD. *Acta Psychopathologica*, 4(17).
<https://doi.org/10.4172/2469-6676.100173>
- Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins. (2019). *Ársskýrsla Greiningar- og ráðgjafarstöðvar ríkisins 2019*. Í Solveig Sigurðardóttir (ritstjóri).
https://www.greining.is/static/files/2019/arsskyrsla_2018_2.pdf
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Stuðningsfulltrúar í grunnskólum árið 2019*.
https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=2a809cfb-e404-4f53-bd18-728ad22a1450
- Hagstofa Íslands. (2021). *Tæpur þriðjungur grunnskólanemenda fær stuðning*.
hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/skolahald-i-grunnskolum-2019-2020/
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. og Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson.
- Heilsugæsla höfuðborgarsvæðisins. (2019). *Ársskýrsla Heilsugæslu höfuðborgarsvæðisins 2018*. <https://www.heilsugaeslan.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=54450de3-813f-11e9-9430-005056bc0bdb>
- Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller. (2017). Frímínútur í tveimur grunnskólum: Fyrirkomulag og sjónarmið starfsfólks sem sinnir gæslu nemenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/13.pdf>
- Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir. (2006). *Greining á starfi: Stuðningsfulltrúar í grunnskólum Reykjavíkur*. Menntasvið Reykjavíkurborgar.
https://reykjavik.is/sites/default/files/yomis_skjol/skjol_utgefid_efni/studningsfulltr_arlokaskyrsla.pdf
- Hodge, N. (2016). Schools without labels. Í, K. Runswick-Cole, R. Mallett og S. Timimi (ritstjórar), *Re-thinking Autism: Diagnosis, identity and equality*. Jessica Kingsley.
- Ingibjörg Karlsdóttir. (2013). *ADHD og farsæl skólaganga: Handbók*. Námsgagnastofnun.
- Lawthom, R. og Tindall, C. (2011). Phenomenology. Í P. Banister, G. Bunn, E. Burman, J. Daniels, P. Duckett, D. Goodley, R. Lawthom, I. Parker, K. Runswick-Cole, J. Sixsmith, S. Smailes, C. Tindall og P. Whelan (ritstjórar), *Qualitative methods in psychology: A research guide* (2.útgáfa) (bls. 3-21). Open University Press.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Mason, A. R., Gunersel, A. B., Irwin, D. W., Wills, H. P., Gregory, E., An, G. Z. og Ingram, P. B. (2020). From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities.

Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 1(20).
<https://doi.org/10.1177/0888406419896627>

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2015). *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar: Skýrsla starfshóps*. <https://eldri.samband.is/media/skolamal/Mat-a-menntastefnu.pdf>

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar*.
<https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>

Rannveig Traustadóttir og Snæfríður Þóra Egilson. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21 – 36.
<https://doi.org/10.1080/08856250802596766>

Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161–196). Háskólaútgáfan.

Samband íslenskra sveitarfélaga (e. d.). *Leiðbeiningar á grundvelli 13. gr. reglugerðar um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum*.
<https://eldri.samband.is/media/grunnskoli/Leidbeiningar-um-13--gr--rglg-nr-1040-2011.pdf>

Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828–841.

Short, C. A og Vital, P. (2021). A systematic review of social maintenance behavior outcomes of interactive social interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(2), 108-120.
<https://doi.org/10.1177/1088357621989324>

Sigríður Halldórsdóttir (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249-265). Háskólinn á Akureyri.

Simonoff, E., Picles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas T. og Baird G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921- 929.
<https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>

Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar. Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun*. Reynir Harðarson (þýðandi). Þjónustumiðstöð Breiðholts.

Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2014). Erfið hegðun nemenda: áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23(2), 65-86.

- Stjórnarráð Íslands. (2019). *Úttekt á búsetuþjónustu Vinakots*.
<https://www.stjornarradid.is/library/04-Raduneytin/Felagsmalaraduneytid/GEF/%C3%9Attekt%20%C3%A1%20b%C3%BAsetu%C3%BEj%C3%B3nustu%20Vinakots.pdf>
- The Challenging Behaviour Foundation. (2019). *Finding the reasons for challenging behaviour: Part 2*. <https://www.challengingbehaviour.org.uk/learning-disability-assets/02findingthecausesofchallengingbehaviourpart22019.pdf>
- Thomas og Loxley. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.útgáfa). Open University Press.
- UNESCO. (1995). *Salamancaýfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir: Alþjóðleg ráðstefna um menntun nemenda með sérþarfir*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J. og Button, L. (2020). A meta-analysis of paraprofessional delivered interventions to address challenging behavior among students with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2), 68-80. <https://doi.org/10.1177/1098300720911147>
- Walker, V. L., Chung, Y. og Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1098300717718350>

Experiences of paraprofessionals in working with students with challenging behavior

Inclusive schools are tasked with supporting a diverse group of students, each of whom has different needs. Accordingly, it is imperative that all staff have the skills needed for the school to meet its responsibilities. Paraprofessionals play an important role in inclusive education given that they often attend to students with more intense support needs. Their role is often focused on students' challenging behavior and previous studies indicate that as a group, paraprofessionals need more professional attention, support, and training. In addition to promoting the well-being of both school staff and students, appropriate training facilitates their use of evidence-based methods when supporting students with greater needs. Studies have suggested that paraprofessionals in Icelandic schools experience inequality and disrespect from their colleagues with more education, with negative repercussions for paraprofessional and student well-being.

The goal of this study was to qualitatively examine paraprofessionals' experience working with students with challenging behavior as well as their work-related well-being, from a phenomenological and social constructionist perspective. The paraprofessionals' roles, responsibilities, and feelings in these situations were investigated. An examination of the amount of instruction they reported having received concerning how to address behavioral challenges, allowed for an insight into their experience. Additionally, effects of the school environment in this context, the paraprofessionals' responses to challenging behavior, and their relationships with students and school staff also were examined.

Six paraprofessionals participated in the study, all of whom worked with students with challenging behavior. Semi-structured interviews were conducted with participants and data was analyzed using thematic analysis. Themes identified included students with challenging behavior, responses to challenging behavior, paraprofessional well-being, and school-based resources for addressing challenging behavior.

The results of the current study revealed that all participants had experienced challenging student behavior, particularly among students with autism, attention-deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder. Participants all reported believing that the students' behavior was caused by discomfort from not being able to handle environmental stressors. Participants found it important to respond calmly and reported doing their best to maintain a positive relationship and good communication with students. Further, they also expressed a desire for receiving in-service training about student behavior, diagnoses, and effective methods for working with students, for all school staff. Overall,

participants reported high work-related well-being, which was affected by their job environment, professional support, communication with co-workers, and in-service training.

The present findings highlight the importance of ensuring school staff receive sufficient training in effectively addressing student behavior. In this challenging work environment, positive school staff communication also is critical for their well-being and success in providing student support.

Key words: Challenging behavior, paraprofessionals, inclusive school, well-being, communication, in-service training.